

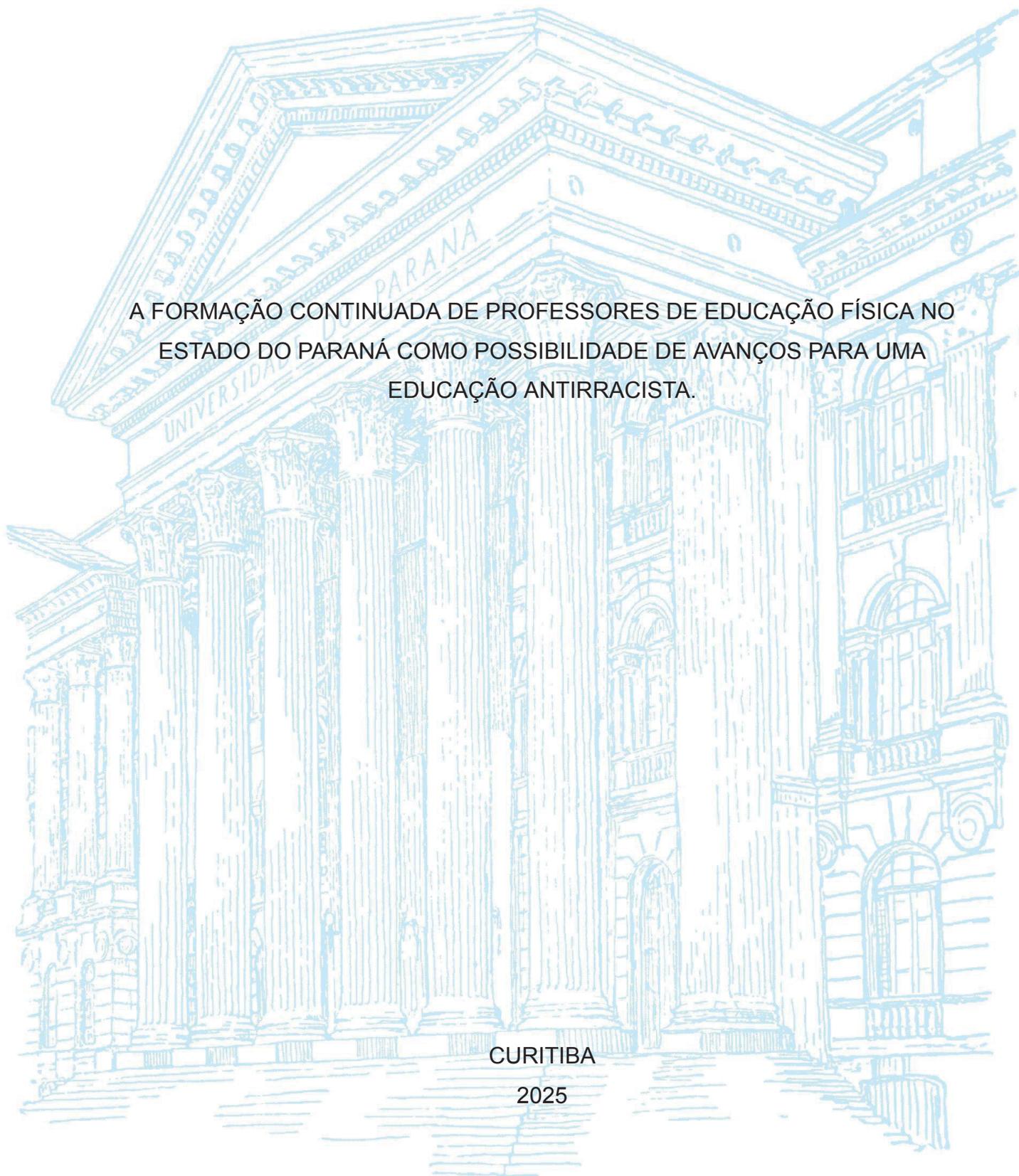
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCINE CRUZ GRISON

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ESTADO DO PARANÁ COMO POSSIBILIDADE DE AVANÇOS PARA UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

CURITIBA

2025



FRANCINE CRUZ GRISON

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ESTADO DO PARANÁ COMO POSSIBILIDADE DE AVANÇOS PARA UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros.

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Grison, Francine Cruz.

A formação continuada de professores de Educação Física no estado do Paraná como possibilidade de avanços para uma educação antirracista / Francine Cruz Grison – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação física – Estudo e ensino. 3. Educação física – Currículos - Paraná. 4. Educação física – Formação. 5. Professores de educação física. 6. Antirracismo. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FRANCINE CRUZ GRISON**, intitulada: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARANÁ COMO POSSIBILIDADE DE AVANÇOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**, sob orientação da Profa. Dra. CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica
08/04/2025 14:27:49.0
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
08/04/2025 14:55:09.0
GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO
Avaliador Interno (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
08/04/2025 20:39:23.0
ADRIANA INÊS DE PAULA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
08/04/2025 14:34:47.0
VERA LUIZA MORO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
28/04/2025 11:30:05.0
RICARDO LEMES DA ROSA
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ- PUCPR)

AGRADECIMENTOS

Embora em muitos momentos o pesquisador esteja sozinho ao escrever um trabalho acadêmico, de maneira alguma uma pesquisa é feita sozinha. Muitos são aqueles que nos impulsionam e auxiliam na realização de tão grande empreitada. Na impossibilidade de nomear a todos que de alguma forma contribuíram para essa realização, deixo meus agradecimentos aos amigos, familiares, colegas de turma, de trabalho e de profissão que generosamente trouxeram palavras e ações de apoio e compreensão ao longo desta caminhada.

Agradeço especialmente à minha orientadora, prof. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros, por acreditar no trabalho e me deixar à vontade para realizá-lo, estando sempre disponível e solícita para sanar dúvidas e dificuldades.

Agradeço aos membros da banca, prof. Dr. Guilherme da Silva Gasparotto, que me orientou no mestrado e segue, gentil e generosamente, como um colaborador em mais essa pesquisa; à prof. Dra. Adriana Inês de Paula que acompanha minhas pesquisas desde o mestrado, sendo sempre solícita em participar e trazendo sugestões pertinentes e necessárias; ao prof. Dr. Ricardo Lemes da Rosa que, com sua visão apurada, ajudou a lapidar as arestas desta tese, desde a qualificação até a defesa; à prof. Dra. Vera Luiza Moro, minha professora na graduação que agora reencontro com alegria para compartilhar saberes; ao prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira, pelos ensinamentos partilhados no mestrado e por sempre estar disposto a contribuir e à prof. Dra. Adriane Knoblauch, que tive a satisfação de conhecer no doutorado e com quem muito aprendi, especialmente sobre cultura. Gratidão pela disposição em ler e contribuir com a pesquisa!

Estendo os agradecimentos à Universidade Federal do Paraná, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Secretaria de Educação do Paraná, pelo apoio na realização de todas as etapas desta pesquisa.

Por fim, um agradecimento especial a duas pessoas especiais, meu marido Everton Marcos Grison, o melhor companheiro que alguém pode ter, e à minha amada filha Helena Sofia Cruz Grison, que ilumina minha vida e me dá a força necessária para sempre seguir evoluindo. Amo vocês!

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste estudo meu carinho e gratidão. Obrigada!

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades.” (hooks, 2013 p. 273)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as perspectivas dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e desenvolver, a partir de uma formação continuada, possibilidades de práticas pedagógicas visando uma Educação Física antirracista. A fim de atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa utilizando como método de análise a sociologia reflexiva preconizada por Bourdieu (2008). Ainda nesse intuito, optou-se pela triangulação metodológica envolvendo a pesquisa exploratória (com levantamento bibliográfico e questionários), pesquisa-formação (por meio de um curso de formação continuada e entrevistas semiestruturadas) e narrativas (auto)biográficas dos docentes. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). A pesquisa exploratória revelou um baixo número de respondentes ao questionário inicial (64 que representam 1,7% dos professores do Estado), possivelmente devido ao excesso de demandas e ao fato da maioria dos professores ser branca (76,2%). Apesar disso, a quase totalidade dos respondentes (96,8%) reconheceu a potencialidade da Educação Física (EF) para a ERER, especialmente por meio dos esportes, jogos e dança. A pesquisa-formação, etapa central da investigação, contou com a participação de 11 professores que responderam à entrevista semiestruturada e compartilharam suas narrativas (auto)biográficas. O curso de formação continuada abordou temas teóricos e práticos de ERER, com foco em conteúdos contextualizados de jogos, brincadeiras, dança, esportes, lutas e ginástica. A pesquisa evidenciou diferentes níveis de compreensão sobre relações raciais entre os professores, com alguns demonstrando maior preparo (como P4 e P44) e outros ainda com limitações (como P58 e P64), especialmente devido ao racismo estrutural e ao mito da democracia racial. No entanto, foi possível observar a evolução do entendimento dos professores ao longo da pesquisa-formação e do questionário de *feedback*. Os resultados do questionário de *feedback*, aplicado 10 meses após a formação, mostraram que 100% dos participantes consideraram o curso relevante para a prática docente, com a maioria (62,5%) afirmando que as experiências compartilhadas forneceram subsídios teóricos para embasar sua prática. Os professores expressaram o desejo de que o curso explorasse mais ações concretas para trabalhar com os estudantes. Os resultados também demonstraram que, embora a Lei 10.639/03 tenha mais de 20 anos de implementação, ainda há muitos docentes que a desconhecem e, mesmo entre aqueles que a conhecem, ainda existe muita insegurança no momento de trazer esse tema para a aula. Neste sentido, a formação continuada foi apontada como algo desejado pelos professores e que os ajudaria a sentir-se melhor preparados para trabalhar com o tema. Em suma, esta pesquisa demonstra que a maioria dos professores reconhece a importância da Educação Física escolar na promoção de práticas antirracistas e destaca a necessidade de formação continuada para os docentes, a fim de que estes possam construir um ambiente pautado pela igualdade e respeito.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Educação das Relações Étnico-Raciais. Docência. Formação de professores. Antirracismo.

ABSTRACT

This research aims to identify the perspectives of Physical Education teachers in the state public school system of Paraná in relation to Education of Ethnic-Racial Relations (EERR) and to develop, through continuing education, possibilities of pedagogical practices aimed at an anti-racist Physical Education. In order to achieve the proposed objective, a qualitative research approach was carried out using the reflexive sociology advocated by Bourdieu (2008) as a method of analysis. Still with this intention, methodological triangulation was chosen involving exploratory research (with bibliographic survey and questionnaires), research-formation (through a continuing education course and semi-structured interviews) and (auto)biographical narratives of the teachers. The data were analyzed using Content Analysis from Bardin's perspective (2016). The exploratory research revealed a low number of respondents to the initial questionnaire (64 representing 1.7% of the state's teachers), possibly due to the excess of demands and the fact that most teachers are white (76.2%). Despite this, almost all respondents (96.8%) recognized the potential of Physical Education (PE) for EERR, especially through sports, games and dance. The research-formation, the central stage of the investigation, was attended by 11 teachers who answered the semi-structured interview and shared their (auto)biographical narratives. The continuing education course addressed theoretical and practical themes of EERR, with a focus on contextualized content of games, play, dance, sports, fights and gymnastics. The research showed different levels of understanding about racial relations among teachers, with some demonstrating greater preparedness (such as P4 and P44) and others still with limitations (such as P58 and P64), especially due to structural racism and the myth of racial democracy. However, it was possible to observe the evolution of teachers' understanding throughout the research-formation and feedback questionnaire. The results of the feedback questionnaire, applied 10 months after the training, showed that 100% of the participants considered the course relevant to their teaching practice, with most (62.5%) stating that the shared experiences provided theoretical support to base their practice. Teachers expressed a desire for the course to explore more concrete actions to work with students. The results also demonstrated that, although Law 10.639/03 has been implemented for over 20 years, there are still many teachers who are unaware of it, and even among those who are aware of it, there is still a lot of insecurity when bringing this theme to the classroom. In this sense, continuing education was pointed out as something desired by teachers and that would help them feel better prepared to work with the theme. In short, this research demonstrates that most teachers recognize the importance of school Physical Education in promoting anti-racist practices and highlights the need for continuing education for teachers, so that they can build an environment guided by equality and respect.

Keywords: School Physical Education. Education for Ethnic and Racial Relations. Teaching. Teacher training. Race relations. Anti-racism.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FARDAMENTO DOS CCM.....	49
FIGURA 2 – RACISMO EM COLÉGIO CÍVICO-MILITAR DO PARANÁ.....	51
FIGURA 3 – EXPRESSÕES DITAS E OUVIDAS NA ESCOLA.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – IDADE DOS PARTICIPANTES.....	127
GRÁFICO 2 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES.....	128
GRÁFICO 3 – COR OU RAÇA DOS PARTICIPANTES.....	129
GRÁFICO 4 – GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	130
GRÁFICO 5 – NOME DO CURSO DE GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	131
GRÁFICO 6 – INSTITUIÇÃO NA QUAL CONCLUIU A GRADUAÇÃO.....	132
GRÁFICO 7 – HÁ QUANTO TEMPO CONCLUIU A GRADUAÇÃO.....	133
GRÁFICO 8 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	135
GRÁFICO 9 – RENDA MENSAL INDIVIDUAL DOS PARTICIPANTES.....	138
GRÁFICO 10 – MAIOR CONTRIBUIÇÃO NA RENDA FAMILIAR.....	139
GRÁFICO 11 – RENDA MENSAL FAMILIAR.....	140
GRÁFICO 12 – PESSOAS QUE VIVEM DA RENDA MENSAL FAMILIAR.....	141
GRÁFICO 13 – ANO DE INGRESSO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....	142
GRÁFICO 14 – CONHECIMENTO DA LEI 10.639/03.....	144
GRÁFICO 15 – JÁ PRESENCIOU ALGUMA ATITUDE DE PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL OU RACISMO.....	155
GRÁFICO 16 – ENVOLVIMENTO NA SITUAÇÃO.....	156
GRÁFICO 17 – INTERESSE EM PARTICIPAR DA FORMAÇÃO.....	157
GRÁFICO 18 – PARTICIPAÇÃO EM PALESTRAS OU EVENTOS SOBRE ERER	159
GRÁFICO 19 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	161
GRÁFICO 20 – JÁ TRABALHOU A TEMÁTICA ERER EM SUAS AULAS.....	164
GRÁFICO 21 – INFLUÊNCIA DA COR NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS.....	167
GRÁFICO 22 – SE SENTE PREPARADO PARA ABORDAR A ERER EM SUAS AULAS.....	169
GRÁFICO 23 – DIFICULDADE EM TRABALHAR COM A ERER.....	171
GRÁFICO 24 – GOSTARIA DE TER ACESSO A FORMAÇÕES CONTINUADAS NESTA TEMÁTICA.....	174

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RELATÓRIO INFORMATIVO DE DOCENTES POR DISCIPLINA E RAÇA/COR.....	29
QUADRO 2 – ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NO QUESTIONÁRIO QUANTO AO ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	146
QUADRO 3 – CONTRIBUIÇÕES DA EDF ESCOLAR PARA A ERER.....	149
QUADRO 4 – FORMAÇÃO RELACIONADA ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	151
QUADRO 5 – COMO FOI A PALESTRA OU EVENTO.....	160
QUADRO 6 – DE QUE MANEIRA VÊ A ERER COMO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	162
QUADRO 7 – COMO FOI O TRABALHO COM A TEMÁTICA ERER.....	165
QUADRO 8 – INFLUÊNCIA DA COR/ETNIA DO DOCENTE NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS.....	168
QUADRO 9 – O QUE LHE AJUDARIA A SE SENTIR MELHOR PREPARADO.....	170
QUADRO 10 – DIFICULDADES.....	171
QUADRO 11 – O QUE PENSA SOBRE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA.....	173
QUADRO 12 – COMENTÁRIOS.....	175
QUADRO 13 – CONTRIBUIÇÃO DO CURSO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	212
QUADRO 14 – MAIOR APRENDIZADO APÓS O CURSO.....	214
QUADRO 15 – O QUE GOSTARIA QUE TIVESSE SIDO MAIS EXPLORADO NO CURSO.....	215
QUADRO 16 – TRABALHOU OU PLANEJOU ALGUM CONTEÚDO/TEMA RELACIONADO À ERER APÓS A PARTICIPAÇÃO NO CURSO.....	216
QUADRO 17 – SUGESTÃO OU COMENTÁRIOS SOBRE O CURSO.....	218

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABPN	- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AC	- Análise de Conteúdo
AMS	- Área Metropolitana Sul
AP	- Ação Pedagógica
APP	- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CCM	- Colégio Cívico-militar
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CMEIV	- Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COPENE	- Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CREP	- Currículo da Rede Estadual Paranaense
DEDUC	- Diretoria de Educação
DEIN	- Departamento de Educação Inclusiva
DGDE	- Departamento de Governança de Dados Educacionais
DPGE	- Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
ECIM	- Escola Cívico-Militar
EDF	- Educação Física
EMERER	- Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ERER	- Educação das Relações Étnico-Raciais
GE	- Grupo de Estudos
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição de Ensino Superior
Inep Teixeira	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LAI	- Lei de Acesso à Informação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC	- Ministério da Educação
MPF	- Ministério Público Federal
NFORM	- Núcleo Formadores em Ação
NRE	- Núcleo Regional de Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PECIM	- Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PPC	- Proposta Pedagógica Curricular
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
PTD	- Plano de Trabalho Docente
QPM	- Quadro Próprio do Magistério
SEED	- Secretaria da Educação do Paraná
SEPPIR	- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TP	- Trabalho Pedagógico
RCP	- Referencial Curricular do Paraná
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFCAT	- Universidade Federal do Catalão
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: DIÁLOGOS COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 JUSTIFICATIVA.....	21
1.2 OBJETIVOS.....	24
1.2.1 Objetivo geral.....	24
1.2.2 Objetivos específicos.....	25
2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DA GÊNESE EM DIREÇÃO A UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	26
2.1 A INJUSTIÇA EPISTÊMICA.....	26
2.2 A CIÊNCIA, O RACISMO E O CORPO NEGRO.....	39
2.3 BRANQUITUDE, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	52
2.4 CURRÍCULO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	64
2.4.1 Legislações nacionais e Educação das Relações Étnico-Raciais.....	86
2.4.2 Legislações estaduais e Educação das Relações Étnico-Raciais.....	91
2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA.....	94
3 METODOLOGIA.....	111
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	111
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E O PROCESSO ÉTICO.....	114
3.3 INSTRUMENTOS DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	120
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
5.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	238
REFERÊNCIAS.....	240
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL.....	256
APÊNDICE 2 – RESPOSTAS DESCRITIVAS DO QUESTIONÁRIO INICIAL.....	262
APÊNDICE 3 – ENQUETE SOBRE OS HORÁRIOS PARA A FORMAÇÃO SOBRE O TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	269
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	270
APÊNDICE 5 – RESPOSTAS DESCRITIVAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	274
APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK.....	278
APÊNDICE 7 – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK.....	279
ANEXO 1 – ANÁLISE E PARECER PARA CEP DA UFPR.....	282
ANEXO 2 – PARECER PARA CEP DA SEED-PR.....	286
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	288

FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: DIÁLOGOS COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Começo esse trabalho apresentando um breve relato sobre minha trajetória formativa e profissional a fim de relacionar esses aspectos com o tema que me proponho a debater nesta tese, ou seja, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Sempre fui uma estudante habilidosa nas aulas de Educação Física, de modo que estas aulas eram as minhas favoritas na escola. Era sempre uma das primeiras a ser escolhida para os times, ou eu mesma escolhia com que queria jogar, o que muito me alegrava.

Sendo a Educação Física minha grande paixão, foi natural, ao acabar o Ensino Médio, optar por cursar licenciatura nesta área. Comecei o curso como atleta de voleibol, mas logo comecei a participar de outras atividades na universidade, como o Projeto de extensão “Sem Fronteiras” (destinado ao público idoso), o que foi ampliando a minha visão e o meu conhecimento sobre a área.

Nas disciplinas pedagógicas, voltadas à licenciatura, tive contato com muitas discussões acerca do papel da escola e da Educação Física, o que fez com que durante os estágios, eu começasse a ter percepções sobre a disciplina que antes, como estudante, eu não tinha.

Comecei a enxergar práticas excludentes sendo realizadas durante as aulas e sentir o quanto aqueles estudantes que ficavam deixados de lado não gostavam de estar ali. Essas experiências enquanto graduanda me fizeram começar a entender que a Educação Física não era simplesmente uma aula para “jogar bola” e sim um espaço de aprendizado, de socialização e de desenvolvimento integral dos estudantes.

Em 2012 passei num concurso público para ser professora do Estado do Paraná e, a partir daí, comecei a me deparar cotidianamente com situações desafiadoras no ambiente escolar como preconceitos, discriminações, violências, entre outras coisas que, infelizmente, fazem parte da rotina escolar.

Diversas situações ocorridas nas aulas como estudantes que não queriam dar a mão um para o outro, xingamentos racistas, recusas para realizar atividades consideradas “do diabo” como a capoeira ou o maculelê suscitaram

discussões acerca das relações étnico-raciais que muitas vezes eu não soube ou fiquei receosa em aprofundar.

Sendo assim, ao longo dos anos, passei a investir em minha formação, buscando mais conhecimentos e embasamento sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Em 2014 fiz uma especialização sobre este tema na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e travei, pela primeira vez, um contato mais próximo com pesquisadores negros e com as discussões sobre racismo e desigualdade.

Neste curso também descobri que eu mesma carregava muitos preconceitos, frutos de uma sociedade estruturalmente racista. Ao final, produzi um trabalho de conclusão de curso intitulado “Educação Física escolar e a Educação das Relações Étnico-Raciais: propostas a partir da cultura corporal do movimento”.

Dando continuidade aos estudos, em 2018 ingressei no mestrado profissional em Educação, também na UFPR, concluindo o curso em 2020, com o seguinte tema de dissertação: “O Trabalho Docente e as Relações Étnico-Raciais na Educação Física em Escolas Estaduais de Curitiba”. Esta pesquisa me mostrou a importância da formação de professores para um efetivo trabalho com a ERER, por isso, esta tese visa aprofundar, ampliar e dar continuidade a essa temática.

Acredito na educação como um meio de transformação social e que, a partir de práticas antirracistas, a Educação Física escolar tem uma grande contribuição a dar para a sociedade no que tange às relações raciais.

1 INTRODUÇÃO

No dia 09 de janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/03, alterando a Lei 9.394/96 (conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, incluindo, entre outras coisas, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (Brasil, 2003).

Essa Lei, fruto de uma luta de décadas do Movimento Negro e da demanda da comunidade afrodescendente por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos visa resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, intervindo de forma positiva na eliminação das desigualdades raciais (Brasil, 2004a).

A partir dessa lei surgiram diversos outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que ressaltam que

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, 2004a p. 07).

Em 2008 a Lei 11.645/08 alterou a Lei 9.394/96 (que já havia sido modificada pela Lei 10.639/2003) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Entretanto, o que se percebe é que entre a promulgação das Leis à sua efetivação no ambiente escolar há, muitas vezes, uma lacuna de difícil transposição.

Uma pesquisa realizada por Arliene Stephanie Menezes Pereira, Daniel Pinto Gomes, Klertianny Teixeira do Carmo e Eduardo Vinicius Mota E. Silva em 2018 com professores do Ensino Fundamental II da rede municipal de Fortaleza/CE sobre a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de

Educação Física identificou que dentre os 55 professores entrevistados 69,1% não sabia do que tratam as leis. A pesquisa também demonstrou que 54,5% dos professores relataram abordar essa temática, porém de maneira restrita a datas comemorativas e festivas, ou seja, essa abordagem não faz parte do currículo elaborado. As principais justificativas dos professores para não abordar as temáticas étnico-raciais foram o pouco conhecimento sobre o assunto (58,8%) e a falta de formação específica (41,2%), o que expõe a importância dos processos de formação inicial e continuada dos docentes (Pereira *et al.*, 2019).

Da mesma maneira, a dissertação de mestrado realizada em 2019 pela pesquisadora, com 09 professores de Educação Física da rede pública estadual do Paraná, que atuam no Ensino Fundamental II, na cidade de Curitiba, com o intuito de analisar se a prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas estaduais de Curitiba contempla as relações étnico-raciais e se isto está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no Plano de Trabalho Docente (PTD) dos professores, revelou que nem todos os PPP das escolas estavam em consonância com as legislações vigentes a respeito da EREER, e dentre os PTD analisados apenas um contemplava a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER). Nas entrevistas, os docentes apontaram diversas limitações em relação ao trabalho com a EREER nas aulas de Educação Física. Dentre elas, a que mais se destacou, com 13 incidências, foi a categoria “falta de formação para os professores” (Grison, 2020).

Assim como as pesquisas supracitadas, a falta de formação dos docentes, seja ela inicial ou continuada, é apontada por diversos estudos como uma das principais dificuldades para a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas (Pereira *et al.*, 2019; Almeida e Dias, 2020 e Andrade e Bisol, 2021).

Isso se deve a fatores como a falta de uma formação adequada em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais desde os cursos de graduação e posteriormente nas formações continuadas, que parecem não estar sendo eficientes em capacitar os professores no que diz respeito à temática étnico-racial e está intimamente ligado ao racismo estrutural e institucional.

O racismo estrutural é caracterizado por um conjunto de políticas e práticas sociais que, sem uma intenção direta de discriminação, perpetuam a desigualdade racial. Estas práticas estão arraigadas nas instituições e nas políticas sociais, refletindo padrões sistêmicos de discriminação com base na

raça, cor da pele e outras características fenotípicas associadas às pessoas negras (Almeida, 2019).

Por sua vez, o racismo institucional é caracterizado por discriminação em instituições e sistemas, como governo, justiça e educação, que prejudicam grupos raciais específicos. Assim como o racismo estrutural, geralmente, o racismo institucional não é intencional, mas é resultado de sistemas que historicamente favorecem certos grupos em detrimento de outros (Almeida, 2019).

Neste sentido, Forquin reflete sobre o fracasso escolar que atinge massivamente as crianças de certos meios sociais populares e relaciona isso ao fato de que “a escola veicularia uma cultura ‘de classe’, uma cultura que estaria em afinidade com a que tem curso nos meios sociais privilegiados, e face à qual as crianças de origem popular encontrar-se-iam em posição de ‘estrangeiros’”, de maneira que a cultura da escola não seria suficientemente universalista (Forquin, 1993, p. 170).

Por outro lado, é “justamente o universalismo da cultura escolar que deve ser acusado, pois que tirando os indivíduos de sua comunidade, privando-os de sua identidade vernacular, ela fabrica desenraizados e excluídos” (Forquin, 1993, p. 170).

É preciso ressaltar que o racismo no Brasil é estrutural, resultado da construção histórica do nosso país e, por conta dessa desvalorização das culturas indígenas e africanas, ele penetrou e permanece tão forte no subconsciente dos indivíduos da sociedade atual.

Dessa forma, mesmo a população negra (pretos e pardos) somando 55,8% da população brasileira (a maioria da população) seguida por 43,1% de brancos, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, persiste no país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Pensando no papel das escolas nas sociedades modernas, sabe-se que ela extrapola o fato de ser um espaço no qual se investem e se gerem riquezas materiais, no qual circulam fluxos humanos, se travam interações sociais e relações de poder, sendo também um local de gestão e de transmissão de saber e símbolos (Forquin, 1992). Nesse sentido, a escola ocupa um papel central na

superação de preconceitos, discriminações e na emancipação dos grupos discriminados.

Entretanto, mesmo a escola se tornando uma relevante via de continuidade histórica, o que se percebe é que a maioria dessas instituições ainda reproduz graus profundos de colonialidade (padrão subjetivo de rebaixamento existencial dos povos tidos como “colonizados” em relação aos povos que se autointitulam “colonizadores”), passando por três esferas: a *colonialidade do saber* (currículo pensado e reproduzido a partir de uma visão eurocêntrica), a *colonialidade do poder* (reprodução na microesfera dos espaços escolares do racismo estrutural presente na macroestrutura social) e *colonialidade do ser* (crianças negras não se veem representadas na estética da escola, livros didáticos, murais etc.) (Carine, 2023).

Sendo o Brasil um país estruturalmente racista, não há como fugir do racismo na escola, pois a escola é um complexo social gerado no interior de uma sociedade e que carrega as marcas estruturais dela. Assim, se a escola reproduz essas estruturas de opressão, é necessário pensar em mecanismos e superação dessas mazelas especialmente por meio do sistema educacional formal (Carine, 2023).

O ambiente escolar é um lugar que tende a hierarquizar, padronizar e impor condutas universais “a razão pedagógica é essencialmente normativa e prescritiva, sua tentação natural é o universalismo” (Forquin, 1993, p.166).

No centro desse controle e disciplinamento está o corpo, cujo modelo é a estética do corpo branco de forma que o racismo adquire contornos disciplinares e impõe ajustamentos. Assim, a criança negra carrega em seu corpo (cor da pele, tamanho do nariz e da boca, textura do cabelo) uma gama de signos que a coloca em desvantagem e fazem com que muitas vezes essa diferença justifique situações de agressão e inclusive desconsiderem o fato de ser criança (Oliveira, 2018).

Dentro desse contexto e considerando no currículo escolar a atribuição da Educação Física em trabalhar com a Cultura Corporal, surge o questionamento: quais as perspectivas dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais e como podem desenvolver, a partir de uma formação

continuada, possibilidades de práticas pedagógicas visando uma Educação Física antirracista?

A busca por essa resposta certamente será um passo a mais na reflexão sobre as relações raciais no ambiente escolar, contribuindo assim para a efetivação da Lei 10.639/03 na escola, a fim de que ela se torne, cada vez mais, o almejado espaço de formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças de cada povo.

Assim, o primeiro capítulo desta pesquisa expõe uma introdução sobre o tema, contextualizando os marcos legais que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais, as justificativas para a escolha da temática, o delineamento do problema e os objetivos geral e específicos.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta a revisão de literatura que embasa a tese, partindo de autores que discutem a injustiça epistêmica contra os negros, explicitando como o racismo científico contribuiu e continua atuando num imaginário negativo sobre o corpo negro e de que maneira o privilégio simbólico da branquidão influencia na formação dos professores. Na sequência, discorre-se a respeito da relação entre currículo, cultura e a Educação das Relações Étnico-Raciais, apresenta-se os documentos legais a nível nacional e estadual que norteiam a formação de professores de Educação Física na rede estadual do Paraná, no que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais. Por fim, é citado o percurso da Educação Física escolar, com seu início eugenista até a atual busca por uma educação antirracista amparada por abordagens interculturais.

O terceiro capítulo relata o percurso metodológico da pesquisa, apresentando as características metodológicas da pesquisa, os sujeitos participantes e como se deu o processo ético, os instrumentos da produção de dados e sob qual perspectiva foi realizada a análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta e discute os resultados obtidos a partir dos dados encontrados, trazendo uma compilação dos principais achados nas fases de delineamento exploratório, pesquisa-formação e narrativas (auto)biográficas.

O quinto capítulo expõe as considerações finais da pesquisa recuperando seus achados, com resultados que podem vir a contribuir com a melhoria da formação dos professores de Educação Física no que tange ao

tema da Educação das Relações Étnico-Raciais, auxiliando a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar.

Por fim, são sugeridas recomendações para trabalhos futuros relacionados à temática que podem contribuir ainda mais com a melhoria da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar.

1.1 JUSTIFICATIVA

A Educação Física, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, fomentou, desde a sua origem e por muito tempo, a construção e a manutenção de normas racistas, por meio de preceitos eugênicos, marginalizando e negligenciando os conhecimentos oriundos das populações afro-brasileiras e indígenas. Assim sendo, afirma-se a necessidade da inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto desse componente curricular, especialmente na formação dos professores.

Essa tese visa dar continuidade a pesquisa intitulada “O Trabalho Docente e as Relações Étnico-Raciais na Educação Física em Escolas Estaduais de Curitiba”, dissertação realizada no curso de mestrado profissional em Educação na Universidade Federal do Paraná, no ano de 2020.

O objetivo do estudo realizado foi analisar se, e como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais é contemplada na disciplina de Educação Física em escolas estaduais de Curitiba. Como resultado obteve-se que os professores, em sua maioria, não trabalham com as questões étnico-raciais de uma maneira específica e planejada nos conteúdos e sim na sua prática cotidiana, em situações específicas que suscitam essa discussão (currículo oculto). A grande limitação apontada pelos docentes para a realização do trabalho sistematizado com essa temática é a falta de formação inicial e continuada, o que gera uma sensação de não estar preparado para tratar adequadamente do assunto e um certo receio de cometer equívocos (Grison, 2020).

Em continuidade, essa tese versa sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos caminhos da Educação Física escolar na rede estadual do Paraná, especialmente relacionado ao currículo e à formação de professores.

Essa temática se relaciona com aspectos profissionais e acadêmicos que venho estudando desde 2012, quando pela primeira vez, como professora da rede estadual, participei de um curso de capacitação chamado “Educação, diversidade e inclusão”, promovido pela Equipe Multidisciplinar da escola.

No Paraná, Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (EMERER) são reconhecidas como locais legitimados dentro do ambiente escolar nos quais são realizados debates, desenvolvidas estratégias e implementadas ações pedagógicas com o objetivo de fortalecer a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

Segundo os relatos dos professores da Rede Estadual de Educação do Paraná, as EMERER são uma das principais fontes de informação e capacitação docente em relação à Educação das Relações Étnico-raciais, por isso, sua existência e permanência é de suma importância para a comunidade escolar (Grison, 2020).

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratam de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas (Almeida, 2019, p. 32).

É importante ressaltar que, no Brasil, a negritude é fenotípica, ou seja, você é considerado negro a partir de sua estética, de características observáveis como o tipo de cabelo e a cor da pele. A negritude no Brasil é uma construção social marcada por relações de poder e desigualdade. Para ser visto como negro neste contexto, é preciso experimentar na pele as consequências do racismo: a violência policial, a discriminação em espaços públicos e a invisibilização de suas experiências. Se você não vivencia esses aspectos, você não é encarado como uma pessoa negra no Brasil (Carine, 2023), como dizem os dados

[...] a cor/raça da vítima é uma das variáveis determinantes da violência policial, e o biótipo “negro” é o alvo predileto e, ao que tudo indica, de fácil identificação pela polícia. Fica evidente que os negros e seus descendentes no Brasil são assassinados pela polícia três vezes mais que os brancos, ou seja, se no plano biológico, o da mistura racial, não é fácil saber quem é negro no Brasil, no plano das relações raciais, ou sociológico, a identificação parece ser simples e, na maioria das vezes, fatal para os negros [...] ela é a categoria social de homicídio (Oliveira *et al.*, 1998, p. 50).

Neste sentido, por trabalhar com o corpo, com a Cultura Corporal, a Educação Física, tem um papel fundamental na Educação das Relações Étnico-Raciais, pois o corpo negro foi historicamente inferiorizado e, por conta do racismo estrutural presente em nossa sociedade e da grande influência do racismo científico que colaborou com a implementação de fundamentos culturais que continuam vigentes, essa situação ainda não foi superada, sendo uma constante que os corpos negros façam parte de um imaginário negativo, bem como sejam alvos de preconceitos e discriminações.

A partir dessa perspectiva, é fundamental que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja cada vez mais pesquisada e estudada, especialmente no âmbito da formação de professores de Educação Física, pois são os docentes que, por meio da sua área de conhecimento e dos conteúdos prescritos nos currículos, poderão abordar essa temática na escola.

Do ponto de vista acadêmico, a relevância deste trabalho para a área pesquisada se justifica pela pouca quantidade de estudos realizados sobre essa temática nos cursos de *stricto sensu*. Por meio de um mapeamento realizado em julho de 2024 acerca das dissertações e teses que enfatizam as relações étnico-raciais na disciplina de Educação Física em âmbito escolar, utilizando a plataforma digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), num período delimitado de vinte e um anos (promulgação da Lei em 2003 a julho de 2024) chegou-se a um *corpus* de apenas 16 dissertações e 02 teses. Este mapeamento possibilitou, entre outras coisas, identificar que o tema é pouco estudado nos cursos de pós-graduação, demonstrando a importância de se realizar mais pesquisas sobre a temática a fim de compreender melhor esse campo epistêmico.

Outros estudos como os de Pereira *et al.* (2019), Almeida e Dias (2020) e Andrade e Bisol (2021) destacam a questão da formação dos docentes, seja ela inicial ou continuada, como uma das principais dificuldades para a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas.

Entender e propor estratégias para a formação continuada dos professores de Educação Física a respeito do tema das relações étnico-raciais na Educação Física pode vir a contribuir em diversas esferas. Primeiramente, como referência para futuros pesquisadores que busquem relacionar as duas áreas de conhecimento. Depois, em relação à docência, pode fornecer subsídios para ampliação de ações pedagógicas, conectando a Educação Física escolar com a EREER e assim contribuindo para a aplicação efetiva da Lei 10.639/03 na escola.

Esta pesquisa também pode cooperar com elaboração de ações para permanência e sucesso do estudante negro na escola, uma vez que os negros são os que mais figuram entre aqueles e aquelas que são excluídos diariamente da escola, por diversos motivos, entre eles às formas explícitas e sutis de racismo que acontecem no cotidiano escolar e o fato da escola ainda ser fortemente marcada pelo eurocentrismo (IBGE 2019).

Por fim, este estudo visa contribuir com a sociedade em geral ao manifestar a possibilidade de transformação social das relações étnico-raciais a partir da Educação Básica.

1.2 OBJETIVOS

No intuito de responder ao problema delimitado nesta pesquisa, foram elencados objetivos que orientam o percurso das discussões propostas.

1.2.1 Objetivo geral

Identificar as perspectivas dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais e desenvolver, a partir de uma formação continuada, possibilidades de práticas pedagógicas visando uma Educação Física antirracista.

1.2.2 Objetivos específicos

Refletir sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e sua interligação com a disciplina de Educação Física.

Identificar desafios e possibilidades de práticas pedagógicas que promovam uma Educação Física antirracista.

Promover uma pesquisa-formação para os professores da rede estadual de ensino do Paraná a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais e verificar a efetividade dessa formação na prática docente dos professores participantes.

2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DA GÊNESE EM DIREÇÃO A UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Este capítulo aborda a revisão da literatura que fundamenta a tese.

Primeiramente, analisa-se a injustiça epistêmica enfrentada pelos negros, destacando como o racismo científico tem contribuído para perpetuar uma imagem negativa do corpo negro e de que maneira o privilégio simbólico da branquitude influencia na formação dos professores.

Em seguida, explora-se a relação entre currículo, cultura e a Educação das Relações Étnico-Raciais, e apresentam-se os documentos legais nacionais e estaduais que orientam a formação de professores de Educação Física na rede estadual do Paraná no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Finalmente, é traçado o desenvolvimento da Educação Física escolar enquanto componente curricular da Educação Básica, considerando suas origens eugenistas e chegando à atual busca por uma educação antirracista sustentada por abordagens interculturais.

Os principais autores que contribuíram para esta revisão da literatura foram: Almeida (2019), Apple (1989, 2001, 2006), Bento (2002), Bernardino (2002), Bourdieu (1977, 1983, 2007a, 2007b, 2014), Candau (2014, 2019), Carine (2023), Carneiro (2023), Gomes (2003, 2012), Hall (2003, 2016), Lopes e Macedo (2011), Medeiros (2011, 2015); Marçal (2012), Munanga (2003, 2008), Nectoux (2021) e Ribeiro (2019).

2.1 A INJUSTIÇA EPISTÊMICA

Quando se fala em racismo e da luta antirracista, assuntos debatidos nesta tese, é fundamental que se destaque de que maneira o racismo faz parte da estrutura da sociedade brasileira e como foi institucionalizado em nosso país.

Explicar como o racismo opera no Brasil nunca foi simples, dadas suas especificidades históricas e culturais. O racismo brasileiro é uma estrutura enraizada ao longo do tempo e do espaço, não sendo algo explícito em leis ou locais públicos ou privados. Ele se manifesta na cultura, principalmente no senso comum, tornando-se parte das práticas cotidianas e comportamentos individuais

e institucionais. Assim, embora não seja visível ou audível, o racismo no Brasil é sentido ou percebido (Marçal, 2012).

Uma faceta do racismo no Brasil é a naturalização de uma hierarquia racial, que define o lugar dos negros e brancos na estrutura social e econômica. Essa hierarquia é desafiada apenas em momentos de ascensão social, pois isso pode gerar competição entre negros e brancos. Fora dessas situações, o racismo público muitas vezes se manifesta apenas em forma de piadas e brincadeiras (Marçal, 2012).

Encontra-se, na literatura, uma classificação que aponta três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. Essa classificação parte dos seguintes critérios: a) relação entre racismo e subjetividade; b) relação entre racismo e Estado; c) relação entre racismo e economia (Almeida, 2019).

A concepção individualista do racismo o vê como uma patologia ou anomalia, atribuindo-o a indivíduos ou grupos isolados, e enfatiza uma abordagem ética ou psicológica, ignorando sua dimensão política. Nessa perspectiva, o racismo seria tratado como preconceito, desconsiderando a existência de sociedades ou instituições racistas e focando apenas em sanções individuais, como indenizações (Almeida, 2019).

A abordagem institucional representa um avanço teórico no estudo das relações raciais, pois reconhece que o racismo não se limita a comportamentos individuais, mas é resultado do funcionamento das instituições, que geram desigualdades raciais de forma indireta. As instituições, como o Estado, não são universais e variam de acordo com cada sociedade, refletindo suas características específicas. Assim, as formas sociais se materializam nas instituições, influenciando as relações raciais de cada contexto (Almeida, 2019).

Racismo institucional é entendido como práticas sutis de indivíduos e instituições, derivadas de um "senso comum" e que naturaliza uma hierarquia racial. Ou seja, racismo institucional são comportamentos, visões e práticas decorrentes de uma cultura racista (Marçal, 2012, p. 40).

Destaca-se então que a abordagem institucional do racismo enfoca o poder como o principal componente das relações raciais. Nessa perspectiva, o racismo é entendido como um mecanismo de dominação, representando um

avanço significativo em relação à análise limitada baseada no comportamento individual da concepção individualista (Almeida, 2019).

Dessa forma, o poder é mantido pelos grupos que controlam a estrutura política e econômica da sociedade. No entanto, para manter esse poder, é necessário que o grupo dominante institucionalize seus interesses, estabelecendo normas, comportamentos e racionalidades que legitimem sua dominação como algo "normal" e "natural" (Almeida, 2019).

No caso do racismo institucional, essa dominação se estabelece por meio da imposição de critérios discriminatórios com base na raça, mantendo a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que os valores culturais, estéticos e práticas de poder desse grupo sejam considerados como o padrão civilizatório para toda a sociedade. Assim, a dominação dos homens brancos em instituições públicas e privadas depende da existência de regras e padrões que dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e da ausência de espaços nos quais a desigualdade racial e de gênero seja discutida, o que naturaliza o domínio desse grupo. Em suma, discutir a existência de um racismo institucional, implica que a imposição de normas e padrões racistas por parte da instituição está de alguma forma relacionada à ordem social que ela busca proteger (Almeida, 2019).

Um exemplo de racismo institucional é o quantitativo de professores (geral e de Educação Física) da Rede Estadual do Paraná. Em um relatório gerado pela Secretaria de Educação do Paraná em 22 de novembro de 2024 a pedido da pesquisadora, considerando os professores com suprimento à 06/07/2023, data do início da realização dos questionários desta pesquisa, obteve o seguinte resultado:

QUADRO 1 – RELATÓRIO INFORMATIVO DE DOCENTES POR DISCIPLINA E RAÇA/COR

Professores por raça/cor	Amarela	Branca	Indígena	Preta	Parda	Não Declarada	Fem	Masc	Total Geral
Geral	465 (0,9%)	38.604 (76,1%)	403 (0,8%)	1.921 (3,8%)	6.170 (12,2)	3.184 (6,3)	35.936 (70,9)	14.811 (29,1)	50.747 (100%)
Educação Física	31 (0,8%)	2.798 (76,2%)	32 (0,9%)	189 (5,1%)	444 (12,1%)	177 (4,8%)	1.806 (49,2%)	1.865 (50,8%)	3.671 (100%)

FONTE: SEED/DPGE/DGDE, 2024 - Gestão de Dados - Base gerada na data de 22/11/2024.

Percebe-se que, tanto dentre o total geral, quanto de professores de Educação Física, há uma grande discrepância entre os amarelos, indígenas, pretos e pardos (que juntos somam em torno de 18%) e brancos que são a maioria com mais de 76%. Ou seja, os docentes das escolas do Paraná, que são aquelas que lidam cotidianamente com os estudantes, não representam a maioria da população do nosso país que se autodeclara preta e parda (negros) (SEED, 2024).

Outro exemplo pode ser observado por meio dos dados de um artigo publicado por Ricardo Corrêa no Portal Geledés em maio de 2023 que aponta que o número de docentes negros na maior universidade do Brasil, a Universidade de São Paulo (USP), é de 2,3%, o que significa que, dos 5.531 docentes na instituição na época da pesquisa, apenas 125 são negros (Corrêa, 2023).

Ainda sobre essa questão, uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referente ao ano de 2022 revelou que, no Brasil, existem 58.311 professores negros em Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 26.770 mulheres e 31.541 homens. Ao mesmo tempo, o número de professores brancos atuando no mesmo setor é de 176.778, ou seja, mais que o triplo (Inep, 2023; Corrêa, 2023 e SEED, 2024).

Essa predominância racial branca na universidade pública pode acarretar pelo menos duas questões significativas para a comunidade negra. Primeiramente, há uma injustiça simbólica para os estudantes negros, pois a falta de modelos de identificação que os ajudem a desenvolver uma autoimagem positiva e suficientemente forte para resistir às pressões do meio acadêmico racista em que estão inseridos. Em segundo lugar, há implicações na produção científica, uma vez que os acadêmicos muitas vezes trabalham para suprimir o discurso antirracista (Carvalho, 2006).

A universidade pública brasileira reflete o funcionamento do racismo na sociedade, que se manifesta tanto no comportamento cotidiano quanto na sua negação verbal. Para os negros no Brasil, identificar e enfrentar o racismo tem sido historicamente desafiador, pois por muito tempo enfrentaram um "inimigo invisível" (Marçal, 2012).

Para Bourdieu, o campo universitário é um campo¹ que, como todos os campos, é um local de luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquias legítimos e em que circulam capitais específicos como por exemplo o capital² científico ou autoridade científica, ou seja

O mundo universitário, como todo universo social, é o lugar de luta sobre sua própria verdade e a do mundo social mais amplo. O mundo social é o lugar das lutas contínuas a propósito do sentido do mundo; todavia, o mundo universitário possui, atualmente, essa particularidade de que seus veredictos estão entre os mais poderosos socialmente (Bourdieu e Wacquant, 1992, p. 50).

O campo universitário, em sua estrutura, reproduz o campo do poder por meio de seus mecanismos de seleção e inculcação, contribuindo para a perpetuação das diferentes posições presentes no campo do poder. Essa reprodução é evidenciada pelas diferenças econômicas, culturais e sociais que distinguem as faculdades e as disciplinas, refletindo as oposições entre a fração dominada e a fração dominante no campo do poder (Medeiros, 2015).

Assim como uma instituição opera dentro de uma estrutura social já estabelecida, as desigualdades sociais e o racismo que essa instituição possa manifestar também faz parte dessa mesma estrutura. As instituições são simplesmente a concretização de uma estrutura social ou de um processo de socialização que inclui o racismo como um de seus elementos essenciais. Em outras palavras, as instituições são racistas porque refletem a estrutura racista da sociedade (Marçal, 2012).

O racismo é estrutural no Brasil, o que significa que ele tem origem num processo histórico de exclusão e discriminação consolidado na organização da nossa sociedade, nas práticas cotidianas que privilegiam uma raça ou etnia em detrimento de outras e muitas vezes não são nem percebidas (Marçal, 2012).

¹ A noção de campo, segundo Bourdieu, se refere a um espaço social estruturado e hierarquizado, composto por posições disputadas em lutas concorrenciais. Essas lutas são definidas na posse do capital específico (volume e estrutura) que circula dentro do campo. Esse capital, acumulado em lutas anteriores e derivado da trajetória social dos agentes, engloba instituições, agentes individuais e grupos de agentes com habitus compatível, o que gera estratégias para a disputa. Dentro do campo, tanto os pretendentes às posições dominantes quanto os que já as ocupam acreditam no jogo e compartilham interesses fundamentais, estabelecendo relações de força e poder (Medeiros, 2015).

² O conceito de capital, na teoria de Bourdieu, é operacionalizado através da descrição de seus diversos tipos (econômico, cultural, social e simbólico), bem como das estratégias utilizadas para sua manutenção e reconversão. É importante frisar que esses diferentes tipos de capital são os objetos de disputa nos campos sociais (Medeiros, 2015).

A sociedade brasileira, em sua origem, foi constituída por grupos étnico-raciais distintos (brancos, negros e indígenas), porém, com os colonizadores portugueses exercendo domínio sobre indígenas e africanos e impondo a eles uma série de elementos culturais. Dessa maneira, nossa sociedade origina-se numa formação que atribui aos brancos a cultura dita clássica, desconhecendo-se e/ou desvalorizando a de outros povos (Silva, 2007).

A supremacia branca foi historicamente estabelecida em nossa sociedade por meio de uma série de mecanismos objetivos e subjetivos. A elite brasileira, ao negar aos negros o acesso à educação, à propriedade e ao emprego, também fomentou a propagação de ideologias, preconceitos e estereótipos, que têm causado e continuam a causar prejuízos significativos no desenvolvimento de uma identidade positiva para a população negra (Munanga, 2008).

Portanto, entende-se que a desigualdade racial entre brancos e negros decorre de um longo processo hegemônico, que visava não apenas excluir, mas também legitimar essa exclusão e eliminar qualquer risco aos privilégios e ao poder estabelecido (Marçal, 2012).

Pode-se dizer que racismo é parte integrante da estrutura social, uma consequência intrínseca da própria organização social, da forma "normal" como as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares são estabelecidas. O racismo é um elemento de um processo social que ocorre de forma sutil e parece enraizado na tradição de forma que os comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade na qual o racismo é a norma, não a exceção (Almeida, 2019).

Um dos fatores que contribuem para a perpetuação do racismo estrutural no Brasil é o mito da democracia racial, uma estratégia de dominação hegemônica que alega não existir racismo no país.

A construção da nação brasileira está estruturada — dentre outras coisas — a partir do mito da democracia racial. Uma parcela expressiva da sociedade brasileira compartilha a crença de ter construído uma nação — diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul, por exemplo — não caracterizada por conflitos raciais abertos. Além disso, imagina-se que em nosso país as ascensões sociais do negro e do mulato nunca estiveram bloqueadas por princípios legais tais como os conhecidos Jim Crow e o Apartheid dos referidos países. Para os que

imaginam e advogam a singularidade paradisíaca brasileira, isto significa dizer que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no Brasil. Em outras palavras, ainda é fortemente difundida no Brasil a crença de que a cultura brasileira antecipa a possibilidade de um mundo sem raças (Bernardino, 2002, p. 249).

A ideia de que diferentes grupos raciais convivem harmoniosamente no Brasil ficou famosa como o mito da democracia racial, esse mito ainda persiste em várias situações e ambientes hoje em dia, por meio de um racismo muitas vezes velado. Quando surgem questões raciais em situações de convivência, a complexa dinâmica das relações raciais em nosso país sugere que é mais prudente evitar abordá-las, ou seja, as pessoas silenciam-se (Silva; Araújo, 2011).

Marcado por esse mito, no Brasil, o racismo possui uma característica particular: embora negado nos discursos oficiais, ele é constantemente reforçado nas práticas do dia a dia. Isso difere de outras sociedades nas quais o racismo pode ser explicitamente reconhecido e verbalizado, declarando os negros como inferiores ou diferentes dos brancos. O mito da democracia racial ignora os legados da escravidão, a disparidade de oportunidades entre diferentes raças e outras formas de exclusão ainda prevalentes em grande escala (Marçal, 2012).

Na sociedade brasileira, o discurso comum muitas vezes sugere igualdade, enquanto na prática se manifesta uma inferiorização dos negros. Essa contradição torna particularmente complicado para brancos e negros entenderem a natureza complexa e danosa do racismo no Brasil e como ele contribui para a persistência das desigualdades raciais (Marçal, 2012).

A cultura racista no Brasil é um elemento central que molda o comportamento coletivo e promove a aceitação de uma hierarquia racial como algo natural. Existe, no Brasil, um tipo de "imaginário coletivo" formado pelas interações sociais entre os diversos grupos que constituem a nação. No cerne desse imaginário residem ideologias racistas, historicamente formuladas, que perpetuam a noção de superioridade dos brancos e inferioridade de negros e indígenas de maneira que é muito difícil para esses grupos construírem uma identidade racial positiva em nossa sociedade (Marçal, 2012).

Evidencia-se, assim, a presença de um conjunto de ideias compartilhadas que naturalizam uma hierarquia socioeconômica entre pessoas

negras e brancas no Brasil. Essa mentalidade racista tem suas raízes históricas nas ideologias racistas concebidas para manter a dominação da minoria branca sobre a maioria negra e empobrecida. Embora essas ideologias tenham sido elaboradas ao longo da história pela elite, seus vestígios ainda influenciam o comportamento dos brasileiros, tanto negros quanto brancos, nos dias de hoje (Marçal, 2012).

Em primeiro lugar, persiste a ideia de que não há desigualdade racial. No Brasil, o racismo historicamente contribuiu para a estruturação das classes sociais, favorecendo os brancos com vantagens materiais e simbólicas. A mobilidade social de alguns negros, geralmente através da arte e do esporte, não pode ser usada como evidência de ausência de racismo e discriminação racial, pois a verdadeira evidência está na falta de representação de negros nos espaços de poder e decisão na sociedade e no Estado (Marçal, 2012).

Em segundo lugar, essa cultura racista afeta os negros de maneira negativa. A propagação de estereótipos negativos contribui para a baixa autoestima, afetando as interações objetivas, como competição no mercado de trabalho e desempenho escolar, além de influenciar a formação de uma identidade racial positiva. A miscigenação intensa, juntamente com a disseminação desses estereótipos, leva muitos negros a rejeitarem sua identificação racial africana. Isso é evidenciado pela dificuldade que muitos têm em se autodeclararem como negros e pelas disparidades de renda e desempenho escolar entre pardos e pretos, sugerindo que quanto mais distantes do padrão africano as pessoas estiverem, maior é sua vantagem em uma sociedade que privilegia o padrão eurocêntrico (Marçal, 2012).

Os mitos da democracia racial, do senhor benevolente (ideia de que a escravidão no Brasil foi uma instituição benigna, caracterizada pelo fato de senhores "criarem" tanto seus filhos quanto seus escravos no mesmo ambiente afetivo) e da política de branqueamento adotada no país tiveram algumas consequências práticas. A primeira delas foi o desenvolvimento da crença de que não existem raças no Brasil, entendendo-se raça como grupos humanos que compartilham certas características hereditárias, como cor da pele, tipo de cabelo e formato do nariz, que não são compartilhadas por nenhum outro grupo humano. Assim, a inexistência de raças no Brasil decorreria do processo de

miscigenação, que diluiu as supostas "essências" naturais das três raças que formaram a população brasileira (Bernardino, 2002).

A segunda consequência foi que, ao invés de reconhecer a existência de raças, aceita-se que no Brasil há somente uma classificação baseada na cor. Esta é vista como uma descrição puramente objetiva da realidade, sem nenhuma implicação política, econômica ou social, como discriminações ou preconceitos, o que atrapalha a implementação de políticas estatais de inclusão e promove a manutenção do *status quo* de supremacia branca (Bernardino, 2002).

A terceira consequência é que qualquer discussão sobre a raça negra é frequentemente percebida como um eco de conceitos estrangeiros, dado o entendimento predominante de que não há raças no Brasil. Assim, aqueles que defendem políticas sociais voltadas para os negros são frequentemente rotulados de racistas, o que dificulta a conscientização e mobilização de movimentos sociais organizados (Bernardino, 2002).

O mito da democracia racial e o ideal de branqueamento deram origem a uma realidade social em que a discussão sobre a situação da população negra era identificada como indesejável e até perigosa. A recusa em reconhecer a realidade da categoria racial, tanto em um sentido analítico quanto de intervenção pública, fez do regime de relações raciais brasileiro um dos mais nefastos e estáveis do mundo ocidental (Bernardino, 2002).

Nesse sentido, imagina-se que o Brasil inaugura a possibilidade de um mundo sem raças. Essa recusa em reconhecer raças no Brasil é uma recusa estratégica que ocorre apenas quando há benefícios a serem concedidos àqueles identificados como membros do grupo de menor estatuto. A falta de separação de raças do ponto de vista biológico pouco significa que elas não estejam separadas, do ponto de vista social, na concessão de privilégios e na distribuição de punições morais, econômicas e judiciais. Contradizendo a interpretação racial hegemônica no Brasil e respaldada em diversos estudos realizados no campo das relações raciais, desde pelo menos os estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), defende-se que a raça existe, não como uma categoria biológica, mas como uma categoria social (Bernardino, 2002).

Conceitualmente, a categoria "raça" não é científica. As diferenças atribuíveis à "raça" numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. "Raça" é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (Hall, 2003 p. 69).

No Brasil, o movimento negro ressignifica a ideia de raça como uma ferramenta de emancipação, ao invés de um mecanismo conservador. Esse movimento não só questiona a história do Brasil e da população negra, mas também cria novos discursos e ferramentas teóricas, ideológicas, políticas e analíticas para entender como o racismo opera tanto na estrutura do Estado quanto na vida cotidiana das vítimas. Ao politizar a raça, o movimento negro revela sua construção no contexto das relações de poder, desafiando visões distorcidas e negativas sobre os negros. Ele remove a população negra do lugar de suposta inferioridade racial e interpreta a raça como uma construção social, questionando o mito da democracia racial (Gomes, 2012).

A partir disso, entende-se que a raça compõe um "universo simbólico" que molda as interações sociais, influenciando a forma como indivíduos e grupos são percebidos e as práticas sociais às quais são sujeitos. Portanto, a raça desempenha um papel significativo na estruturação das desigualdades sociais e possui relevância política, influenciando o imaginário coletivo e marcando distinções sociais. A raça vai além de um mero indicador de diferenças fenotípicas; ela atua como um marcador de *status*, classe e poder político (Marçal, 2012).

Diante da realidade social estruturada pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento, manteve-se intacto o padrão de relações raciais brasileiro, sem que fosse implementada qualquer política capaz de corrigir as desigualdades raciais. Isso ocorreu porque a interpretação dominante sobre as relações raciais brasileiras, mesmo entre setores progressistas, não identificava nenhum problema de justiça racial. Faltava, portanto, a possibilidade de intervenção organizada na realidade, restando à população de cor a via da influência pessoal, que obviamente não possui alcance coletivo. Essa negação e a normalização do racismo acabam por alimentar sua continuidade (Bernardino, 2002).

Salienta-se então, que o racismo se manifesta de forma tangível por meio da disparidade política, econômica e jurídica e a possibilidade de perpetuação sistemática de práticas racistas reside na estruturação política, econômica e jurídica da sociedade. Contudo, isso não quer dizer que o racismo seja inevitável e que iniciativas e políticas institucionais antirracistas sejam sem valor; nem sugere que indivíduos responsáveis por atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados (Almeida, 2019).

Reconhecer o racismo como parte da estrutura não exime a responsabilidade individual pelas práticas racistas e não serve de desculpa para os racistas. Pelo contrário: compreender que o racismo é estrutural, e não apenas um comportamento isolado de um indivíduo ou grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (Almeida, 2019).

Considerando todo esse contexto histórico, chega-se a outro ponto de debate essencial quando falamos em Educação das Relações Étnico Raciais, a injustiça epistêmica, que está intimamente ligada ao conceito de epistemicídio. Esse conceito, refere-se ao processo pelo qual certas formas de conhecimento são desvalorizadas, destruídas ou completamente eliminadas com base em visões etnocêntricas, exclusivas e discriminatórias, sendo uma forma de violência tanto simbólica quanto prática, estreitamente associada aos processos de dominação e extermínio de certos grupos populacionais que são alvo de exploração (Nectoux, 2021).

O epistemicídio é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão, no qual as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e intelectualmente inferiorizadas (Carneiro, 2023).

A compreensão sobre o epistemicídio e suas implicações é essencial para entender como o domínio do conhecimento ocidental contribui para perpetuar e legitimar o racismo em sociedades coloniais, sendo dada especial atenção ao papel das instituições escolares. Ao analisar a função da escola, podemos ver como ela reproduz padrões raciais coloniais nas relações sociais e desempenha um papel central na manutenção da estrutura de poder colonial racista (Nectoux, 2021).

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação,

sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta (Carneiro, 2023, p. 88-89).

No Brasil, o epistemicídio colonial manifesta-se principalmente nas concepções comuns sobre a formação da identidade brasileira, tanto no senso comum quanto no contexto escolar, destacando-se a já mencionada crença no mito da democracia racial. Essas ideias tendem a minimizar ou ignorar a importância das contribuições negras e indígenas em termos de conhecimento e práticas intelectuais, além de subestimar a capacidade epistêmica desses grupos. Esse fenômeno está alinhado com a negligência nas condições educacionais oferecidas a essas populações, reforçando o ciclo de exclusão e marginalização (Nectoux, 2021).

O que é lembrar? O que é poder relembrar? Trata-se de um conjunto de estados fisiológicos, por certo, mas também de alguma forma de uma consignação e de um direito – o direito de guardar para outros o passado, de guardar para o futuro o passado, o direito de arquivar. O que balizaria um direito como este, ou, mais amplamente, como declarar e assegurar os direitos a conhecer, a inferir, a perceber, a concluir? Seriam os direitos epistêmicos direitos humanos? (Demétrio; Bensusan, 2019, p. 111).

Os estudos pós-coloniais, de decolonialidade do pensamento, dissidência de gênero e feminismo negro têm contribuído significativamente para refletir sobre injustiças epistêmicas. Eles destacam que o direito à opinião não garante automaticamente o reconhecimento das perspectivas em processos de conhecimento (Demétrio; Bensusan, 2019).

Assim, os direitos epistêmicos devem assegurar que todas as visões sejam consideradas, evitando abordagens que tratem o conhecimento como uma terra a ser colonizada, em vez de um ambiente rico em alternativas. Equiparar direitos epistêmicos a direitos humanos reconhece a capacidade de

cada pessoa de ter conhecimento, considerando que vivemos em um ambiente culturalmente diverso. A epistemologia, portanto, é mais uma ecologia de saberes do que uma engenharia, onde o conhecimento é construído em um contexto de diversidade (Demétrio; Bensusan, 2019).

De acordo com o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o racismo e o sexismo epistêmicos são grandes problemas do mundo atual. Ele afirma que o domínio dos homens brancos ocidentais sobre o conhecimento, excluindo outras perspectivas geopolíticas e de diferentes corpos políticos, resulta em injustiça cognitiva e fortalece projetos imperiais e cisheteropatriarcais. Esta supremacia permite que estes homens definam o que é considerado verdadeiro e real, marginalizando conhecimentos e vozes de grupos como pessoas trans, negros, mulheres e indígenas. Por sua vez, as instituições sociais, como universidades, perpetuam essas desigualdades ao desqualificar outras formas de conhecimento (Grosfoguel, 2016).

A racionalidade ocidental, como um modelo dominante e único, estabelece os critérios para aceitar ou rejeitar diferentes tipos de saberes, práticas e visões de mundo. Esse paradigma epistemológico moderno serve como base para uma divisão profunda no mundo colonial, classificando certos conhecimentos e seus produtores como inferiores, e assim reforçando a discriminação e a marginalização (Nectoux, 2021).

Nesse contexto surge a expressão pensamento abissal (termo derivado de abismo), utilizada para caracterizar o pensamento moderno ocidental da qual trataremos no próximo tópico.

O pensamento abissal, surgido na modernidade, impôs de maneira arbitrária e violenta uma única forma de conhecimento como padrão, marginalizando e excluindo outras formas de saber. Essa epistemologia, baseada em critérios científicos e normativos ocidentais, criou fronteiras que nos separam de outras culturas e experiências, fragmentando nossa compreensão da realidade. Por meio da ciência e do direito, essa forma de pensamento moldou nossas instituições, relações sociais e até mesmo a forma como educamos, perpetuando desigualdades e injustiças (Silva, 2017).

Por sua vez, a perspectiva pós-abissal propõe uma nova forma de pensar que valoriza a pluralidade de saberes, oferecendo assim uma base sólida para uma educação em direitos humanos mais justa e inclusiva. Ao propor uma

ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal afirma que a diversidade de conhecimentos é uma característica intrínseca ao mundo (Silva, 2017).

É possível, portanto, a construção de um pensamento pós-abissal, rumo à ecologia de saberes, entendida como uma epistemologia pós-abissal. A ecologia de saberes parte da premissa da existência e reconhecimento afirmativos da diversidade epistemológica do mundo, da diversidade cultural e de uma pluralidade de formas de conhecimento sem implicar o descrédito do conhecimento científico, bem como das formas de justiça do direito oficial de Estado e do direito internacional (Gomes, 2012, p. 732).

O pensamento pós-abissal reconhece a existência de uma pluralidade de formas de saber, que vão além da ciência tradicional. Ao reconhecer e respeitar diferentes modos de conhecer e criar, essa perspectiva contribui para formar cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de lidar com as complexidades da sociedade contemporânea. No entanto, essa valorização da diversidade também traz consigo desafios, pois convive com a presença tanto de saberes quanto de lacunas de conhecimento (Silva, 2017).

Tendo em vista os conceitos e contextos apresentados aqui, na sequência avança-se o debate trazendo a discussão sobre como a injustiça epistêmica relaciona-se com o racismo científico perante o corpo negro.

2.2 A CIÊNCIA, O RACISMO E O CORPO NEGRO

Dando sequência ao debate sobre a injustiça epistêmica, é importante destacar o papel que o racismo científico teve (e que, de alguma forma, continua tendo) sobre o racismo, especialmente por meio do corpo negro.

O conceito de racismo surge por volta de 1920, já tendo recebido inúmeras leituras, interpretações e definições que nem sempre têm os mesmos conteúdos e significados, entretanto, o termo é geralmente abordado a partir da raça, que por sua vez, tem origem no termo *ratio*, que no latim significa sorte, categoria, espécie e foi primeiramente utilizado nas ciências naturais (Zoologia e Botânica) para classificar animais e vegetais (Munanga, 2003).

Com o passar do tempo, entretanto, o termo raça começou a designar a descendência, a linhagem e, entre os séculos XVI e XVII passou a atuar nas relações entre classes sociais francesas, sendo o conceito de raças “puras”

transportado das ciências naturais para legitimar as relações de dominação e sujeição entre as classes sociais sem que houvesse diferenças morfo-biológicas que pudessem ser notadas entre os indivíduos pertencentes à nobreza ou plebe (Munanga, 2003).

A partir da expansão do colonialismo europeu ao restante do mundo, os não europeus, como os ameríndios, negros e melanésios são vistos pelos europeus como os “outros” e, diante disso, no século XVIII, os filósofos iluministas utilizam o conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses “outros” conquistados que se integram a antiga humanidade e têm diferenças fenotípicas em relação aos conquistadores, como raças diferentes. Dessa maneira, os conceitos e classificações que servem de ferramenta para operacionalizar o pensamento, acabaram gerando uma operação de hierarquização que abriu o caminho do racismo, sendo a cor da pele um critério para a divisão das raças em raça branca, amarela e negra (Munanga, 2003).

Teoricamente, o racismo é entendido como uma ideologia essencialista que propõe a divisão da humanidade em grupos chamados raças contrastadas, com características físicas e hereditárias comuns que se sobrepõe a características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas, situando-se numa escala de valores desiguais, nos quais considera-se que as características intelectuais e morais de um grupo são consequências diretas de suas características físicas e biológicas (Munanga, 2003).

Embora nos tempos atuais a grande mídia tenha adotado uma atitude antirracista hegemônica nos meios científicos, fazendo com que a postura antirracista esteja institucionalizada não só entre os jornalistas e profissionais da área, mas nos meios científicos e midiáticos, sendo um aspecto importante da cidadania nas democracias contemporâneas, essa postura parece não ter produzido efeitos significativos nos valores coletivos. Isso é perceptível pela forte persistência do racismo primário, que ocorre cotidianamente em todas as partes do mundo (Silveira, 1999).

É importante lembrar que, historicamente, a situação era bem diferente da atual, ou seja, quase todos os cientistas eram racistas. Dessa maneira, o racismo europeu, no século XIX, não só foi institucionalizado como também foi majoritário na opinião das elites cultas e das classes governantes. Esse racismo

teve consequências graves, sendo fornecedor e legitimador de diversas políticas agressivas, que atentam contra os valores democráticos da sociedade, funcionando como ideologia e sendo uma parte de extrema importância da estruturação de uma hegemonia abrangendo todo o globo terrestre, com forte influência sobre os meios de comunicação de massa, sobre a indústria cultural³, sobre a educação pública e sobre as diferentes manifestações artísticas (Silveira, 1999).

Posteriormente, as ciências, benditas sejam, encontrariam a explicação científica para os meus males, decretando a minha inferioridade natural em relação a outros humanos, constatada pela medição de meu cérebro certificadamente incapaz para a atividade intelectual; pela avaliação de minhas produções culturais perceberam a minha insuficiente capacidade de autogoverno e autodeterminação; notaram a ausência, nas sociedades das quais sou originária, de formas de organização social reconhecíveis como tal; identificaram minha ignorância cujo atestado é a inexistência de escrita para registrar os meus feitos (hoje desconhecidos tanto para mim como para ti) e revelaram meu estágio primitivo pelos fetiches que adoro e que não alcançam o sentido da verdadeira religião (Carneiro, 2023, p. 10).

Uma das obras racistas que mais exerceu influência sobre as gerações posteriores foi a obra “História Natural” do naturalista francês Georges Leclerc, conhecido como conde de Buffon, publicada entre 1749 e 1788. A obra foi concebida para o grande público, escrita em linguagem fácil e divertida, repetindo estereótipos raciais que dividiam as raças em superiores e inferiores, sendo que as raças “superiores” (brancos) ficavam mais próximas do divino e as “inferiores” (negros) mais próximas do reino animal. A História Natural de Buffon assumia a raça como critério de classificação e influência em todas as realizações humanas, sociais, políticas e culturais, abrindo espaço para a colonização intelectual (Silveira, 1999).

Outra grande influência do final do século XVIII foi a fisiognomonia, método inventado pelo suíço Caspar Lavater segundo o qual se poderia detectar as qualidades de um indivíduo pela sua fisionomia. Esse método considerava a pele escura como signo de uma alma pervertida, ao mesmo tempo em que a

³ Entende-se aqui como indústria cultural uma indústria de produção artística (músicas, filmes, espetáculos e outras obras) em massa, utilizando técnicas do sistema capitalista numa nova concepção de se fazer arte e cultura. A indústria cultural atende imediatamente a necessidade de seu público, mas de maneira que seus anseios legítimos são apropriados por ela no sentido de cumprir seus objetivos de lucratividade e controle social. Dessa maneira, há um pensamento dominante que passa a influenciar tanto os artistas em seu modo de produção quanto os consumidores em seu modo de absorver a cultura (Adorno; Horkheimer, 1985).

pele clara era tida como nobre. Da mesma forma, nos séculos XIX e XX outros teóricos como Frédéric Portal, Camper, Franz Josef Gall, Willem Vrolik, Arthur de Gobineau (conde de Gobineau), Dr. Paul Broca, reforçaram em suas obras a hierarquia entre as raças utilizando critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do ângulo facial e do formato do crânio, legitimando, com a força simbólica da ciência, o homem branco como superior e o negro como inferior (Silveira, 1999).

O Darwinismo Social, ideologia que exaltava a elite loura e de olhos azuis teve como seus maiores representantes Gustave Le Bon, um dos maiores inspiradores da tecnocracia totalitária e Georges Vacher de Lapouge, precursor e inspirador do Nazismo e das correntes de extrema direita da Europa, dos Estados Unidos e do Brasil. Até a Segunda Guerra Mundial, o racismo e a intolerância provocavam grandes entusiasmos nos cientistas (Munanga, 2003; Silveira, 1999).

Com os progressos das ciências biológicas no século XX, reconheceu-se que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito cientificamente inoperante para classificar a diversidade humana, de forma que, mesmo os patrimônios genéticos sendo diferentes, essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raça. Assim, embora raça não exista biologicamente, isto não é suficiente para que as categorias mentais que as sustentam desapareçam, uma vez que é muito difícil aniquilar as raças fictícias que fazem parte das nossas representações e do imaginário coletivo (Munanga, 2003).

Portanto, as teorias racistas não podem ser consideradas como formas superadas de conhecimento, uma vez que o racismo científico teve um conteúdo doutrinário que colaborou com a implementação de certos fundamentos culturais em um momento crítico de reestruturação da sociedade que continuam vigentes (Silveira, 1999).

A ciência, pelo seu prestígio, influenciou diversos criadores do imaginário coletivo e formadores de opinião como jornalistas, literatos, teatrólogos, ilustradores, esportistas, educadores, políticos, entre outros que vincularam durante um século imagens e conceitos racistas em jornais, periódicos ilustrados, programas humorísticos, literatura popular, enciclopédias, escolas, publicidade, canções populares, no rádio, no cinema e na televisão.

Assim, o racismo científico foi uma força estruturante de referência na montagem de um esquema industrial de entretenimento, controle de opinião e formação de consenso, no qual novos e complexos mecanismos burocráticos de integração, enquadramento e discriminação tornaram-se operativos de forma que, mesmo tendo banido a discriminação juridicamente, existe uma imensa massa de produtos e padrões racistas criados neste período de início da indústria cultural que continuam circulando livremente (Silveira, 1999).

Hoje em dia, o conceito de raça que se emprega não é biológico, mas sim um conceito etno-semântico e político-ideológico carregado de ideologia que esconde uma relação de poder e de dominação não proclamada, pois os conceitos de negro, branco e mestiço tem diferentes significados em países diferentes como Brasil, Estados Unidos e África do Sul, por exemplo. Percebe-se também que o conceito de raça (morfo-biológico) vem sendo muitas vezes substituído pelo conceito de etnia (sociocultural), porém, a simples substituição de um termo por outro considerado "politicamente correto" não muda nada em relação ao racismo, uma vez que mantêm-se o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão, ou seja, permanece a relação hierarquizada entre culturas diferentes, que é uma das coisas que compõem o racismo, estando tanto o conceito de raça quanto o de etnia ideologicamente manipulados (Munanga, 2003).

Mesmo após alguns avanços, os efeitos da construção de um imaginário negativo em relação ao negro podem ser percebidos cotidianamente no Brasil. Em um estudo realizado entre 2001 e 2004 acerca dos sentidos atribuídos à identidade racial negra e à identidade racial branca, os resultados demonstraram que, das palavras encontradas na narrativa dos participantes, quando se tratava da identidade racial negra, 70,47% apresentavam sentido desfavorável ao mesmo tempo em que quando dizia respeito a identidade racial branca esse percentual foi de apenas 6,25% (Ferreira, 2014).

Em se tratando do ambiente escolar, se sabe que este é um lugar marcado por imposições, hierarquizações e padronizações e que o corpo está no centro desse controle e doutrinação, que toma como modelo a estética do corpo branco.

O racismo adquire contornos disciplinares e impõe ajustamentos, assim, a criança negra carrega em seu corpo (cor da pele, tamanho do nariz e da boca,

textura do cabelo) uma gama de signos que a coloca em desvantagem e fazem com que muitas vezes essa diferença justifique situações de agressão e inclusive desconsiderem o fato de se tratar de uma criança (Oliveira, 2018).

Sou também uma aplicação pedagógica, porque as representações associadas ao meu corpo têm sido reiteradas pelos séculos por meio dos aparelhos escolares e muitos outros processos educativos, que além de as reforçarem e repercutirem em todos os cantos do mundo, foram explicando o meu martírio religiosamente — como uma forma de expiação de meus pecados, sendo o maior deles a pele escura, herdada, me ensinaram, de Caim, o fratricida, e também pelo meu paganismo, palavra que vim a aprender contigo — e me valeram a escravização, *única* maneira encontrada para que eu fosse conduzida ao patamar próximo da civilização e alcançar a salvação de minha alma (Carneiro, 2023, p. 10).

O discurso racista atribui características negativas à negritude a fim de depreciá-la e convencer as pessoas negras a se aproximarem dos padrões estéticos brancos.

Não apenas os padrões estéticos brancos são acionados, mas os elementos constitutivos de uma cultura considerada “superior” também o são, operando como dispositivos de poder já que agem diretamente sobre os corpos. O embranquecimento é um dos dispositivos acessados pelas sociedades racistas e opera dentro da lógica da obediência e preconiza a construção de uma sociedade homogênea que toma como modelo a branquidade (Oliveira, 2018, p. 187).

Em seu livro *Cultura e Representação*, o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall discorre sobre como são representadas as pessoas e lugares consideradas significativamente diferentes de nós mesmos e quais são as formas típicas de práticas representacionais utilizadas na cultura popular atual para representar a “diferença”. O autor dá destaque às práticas representacionais denominadas de “estereotipagem” (reduzir a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas) dando exemplos de como a publicidade utiliza modelos negros, as reportagens jornalísticas sobre imigração, os ataques raciais ou crimes urbanos assim como os filmes e revistas que tratam das temáticas “raça” e etnicidade como importantes (Hall, 2016).

De acordo com Hall, existiram três momentos importantes de encontro do “Ocidente” com os negros que originaram uma vasta gama de representações populares embasadas na marcação da diferença racial, são

eles: 1) no século XVI o contato entre comerciantes e europeus e os reinos da África Ocidental, fonte de escravos negros por três séculos; 2) com a colonização da África e sua divisão entre as potências europeias no período do “novo imperialismo”; 3) com as migrações do “Terceiro Mundo” para a Europa e América do Norte pós-Segunda Guerra Mundial (Hall, 2016).

A partir de um discurso racializado estruturado em oposições binárias, os negros foram associados à selvageria, ao primitivo, já os brancos eram identificados como civilizados. Assim, ao tentar-se traçar uma linha de determinação entre o biológico e o social, as diferenças socioculturais entre as populações se integraram à identidade do corpo humano individual. O corpo e suas diferenças estavam visíveis para todos e sua visibilidade tornou-se a articulação evidente da natureza e da cultura, uma “evidência incontestável” para a naturalização da diferença racial (Hall, 2016).

Em suma, o ideal de branqueamento é adotado pela sociedade e se manifesta pela desvalorização da beleza negra e pela valorização da beleza branca (Bernardino, 2002).

O corpo racializado e seus significados passaram a ter tal referência nas representações populares da diferença e da “alteridade” e os negros foram estereotipados, reduzidos aos significantes de sua diferença física, ou seja, lábios grossos, cabelo crespo, nariz largo, etc. Essa estereotipagem é parte da manutenção da ordem social e simbólica que, além de reduzir, essencializar, naturalizar e fixar a “diferença”, também implanta uma estratégia de “cisão” dividindo o normal e aceitável do anormal e inaceitável, expelindo e excluindo em seguida tudo aquilo que não cabe, o que é diferente, sendo sua tendência ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder (Hall, 2016).

Um exemplo disso é o fato de que, nas escolas que atendem crianças pobres, negras e de outras minorias raciais, prevalece um ensino autoritário e impositivo, que reforça o baixo *status* dessas crianças. Esse tipo de educação não promove o desenvolvimento intelectual; seu objetivo é manter as crianças sob controle, em silêncio, sem questionar o sistema e apenas obedecendo às ordens (Gandin; Pereira; Hypólito, 2002).

Sobre esse aspecto, vale a pena destacar que em 2020, o Estado do Paraná, por meio das Leis nº 20.338/2020 e 21.327/2022, implementou os Colégios Cívico-Militares (CCM) (Paraná, 2020; 2022b).

A implementação dos CCM no Paraná teve como embasamento o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com o apoio do Ministério da Defesa e instituído pelo Decreto nº 10.004⁴, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019).

O PECIM foi implementado no governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) com o intuito de implantar o modelo MEC de Escola Cívico-Militar (ECIM) em escolas públicas de ensino regular que possuem baixo resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que atendam alunos em situação de vulnerabilidade, (Brasil, 2019; Paraná, 2020; 2022b).

No Paraná, segundo a SEED,

os Colégios Cívicos-Militares, são uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual da Segurança Pública; e apresentam um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da instituição e apoio dos militares do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV) do Estado do Paraná (Paraná, s/da, p.1).

Corroborando com os estudos de Gandin; Pereira e Hypolito (2002) de que nas escolas que atendem crianças pobres, negras e de outras minorias raciais prevalece um ensino autoritário e impositivo, o Art. 13 da Lei nº 20.338/2020 que institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná prevê alguns critérios para a seleção das instituições de ensino, dentre eles, que as instituições devem apresentar as seguintes características: a) alto índice de vulnerabilidade social; b) baixos índices de fluxo escolar; c) baixos índices de rendimento escolar; d) não ofertar ensino noturno (Paraná, 2020).

Um estudo realizado pela Rede de Observatórios da Segurança e publicado em 2024, mostra que 4.025 pessoas foram mortas por policiais no Brasil em 2023. Destas, 2.782 eram pessoas negras, o que representa 87,8% (Cardoso, 2024).

Dados do boletim *Pele Alvo: Mortes Que Revelam Um Padrão*, obtidos via Lei de Acesso à Informação (LAI) mostraram que, em nove estados brasileiros, o padrão é de uma proporção altíssima de negros mortos por intervenção do Estado, sendo: Amazonas (92,6%), Bahia (94,6%), Ceará

⁴ Esse decreto foi revogado pelo decreto nº 10.611, de 2023, na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2023-atual) (Brasil, 2023).

(88,7%), Maranhão (80%), Pará (91,7%), Pernambuco (95,7%), Piauí (74,1%), Rio de Janeiro (86,9%) e São Paulo (66,3%) (Cardoso, 2024, p. 1).

Esses números são chocantes e revelam o racismo estrutural presente no Brasil e que, segundo a cientista social Silvia Ramos, “atravessa diferentes áreas como educação, saúde, mercado de trabalho, mas que tem sua face mais crítica na segurança pública” (Cardoso, 2024, p. 1).

De acordo com Silvia Ramos,

o perfil do suspeito policial é fortalecido nas corporações. O policial aprende que deve tratar diferente um jovem branco vestido de terno na cidade e um jovem negro de bermuda e chinelo em uma favela. A questão é: 99,9% dos jovens negros das favelas e periferias estão de bermuda e chinelo. E todos passam a ser vistos como perigosos e como possíveis alvos que a polícia, se precisar, pode matar (Cardoso, 2024, p.1).

Além da presença de militares no ambiente educacional, os CCM possuem um manual com informações para o estudante e seus responsáveis “sobre a vida estudantil, organização dos colégios, normas sociais e práticas que garantem uma boa convivência”, sendo uma das finalidades do manual “apresentar as principais características dos uniformes dos estudantes e apresentação pessoal”. (Paraná, 2024, p. 1 e p. 4).

Na página 10 do Manual dos Colégios Cívico-Militares temos as orientações para a composição dos uniformes e fardamento. Embora o foco desta pesquisa não seja discutir questões referentes unicamente aos CCM, vale a pena ressaltar alguns aspectos desse modelo de escola. A imagem que ilustra o fardamento, por exemplo, é representada por 4 estudantes (todos brancos). Nela, percebe-se que o fardamento inclui camisa social manga curta, calça corte reto, boina, calçado (sapato), cinto na cor preta e jaqueta (Paraná, 2024).

FIGURA 1 – FARDAMENTO DOS CCM



FONTE: Paraná, 2024.

A ênfase deste fardamento detém-se na boina que, segundo o manual, “deverá ser usada com a posição correta na cabeça e a franja deve estar totalmente coberta em qualquer ambiente descoberto onde o estudante estiver uniformizado” (Paraná, 2024 p. 11).

Sendo a apresentação individual um dos pontos tidos como de grande importância dentro do Programa Colégio Cívico-Militar do Paraná e que engloba a utilização do uniforme, estando inserido nos aspectos educacionais relacionados com a higiene, boa aparência, sociabilidade, postura, dentre outros, faz-se necessário refletir sobre a utilização da boina por estudantes com cabelos afro, como, por exemplo, os cabelos *black power* (Paraná, 2024).

O manual ainda cita que “o estudante e sua família devem entender que a apresentação individual leva consigo a sua própria imagem e o nome do Colégio que integra e apresentá-la à altura de suas tradições é uma honra e um dever” (Paraná, 2024, p. 14).

Com relação à apresentação individual masculina, o Manual dos CCM estabelece critérios específicos para os cabelos.

Em relação ao corte de cabelo deve ser no estilo meia cabeleira, podendo ter formato discreto. O cabelo deve ser desbastado o suficiente na parte superior da cabeça, a fim de harmonizá-lo com o

resto do corte e o uso da boina. [...] Não são permitidos cortes raspados, desenhos, como letras, símbolos, riscos etc., pinturas coloridas, topetes ou corte tipo “moicano”. (Paraná, 2024, p. 14)

Referente aos cabelos femininos, o manual traz as seguintes orientações:

Em relação ao cabelo feminino, recomenda-se que por questões de segurança os cabelos sejam mantidos presos, por meio de coque, tranças ou rabo-de-cavalo. Ao usar a boina, recomenda-se que sejam usados em coque ou presos. [...] Os cabelos médios e longos devem ser usados presos, por meio de coque, trança ou rabo-de-cavalo. Não é permitido o uso de adereços do estilo do “terêê”, entre outros” (Paraná, 2024, p. 15).

Os CCM trabalham com um sistema de créditos que inclui acréscimos de acordo com os fatos observados como positivos (se o estudante cumprir com suas obrigações e se destacar em suas ações e méritos ele recebe recompensas e méritos como elogios perante a turma, certificado e medalha de aplicação de menção honrosa) e decréscimos caso haja fatos observados negativos (como quando um fato violar qualquer um dos preceitos de ética, deveres e obrigações escolares ou das regras de convivência social e padrões de comportamento definidos para os estudantes nos regulamentos que norteiam o funcionamento dos Colégios Cívico-Militares) (Paraná, 2024, p. 36).

Na relação de fatos observados, o item 10 estabelece como acréscimo de créditos se o estudante: “Compareceu à formatura inicial com o uniforme impecavelmente bem passado e excelente apresentação individual”. Por sua vez, o item 4 dos fatos observados como negativos prevê um decréscimo nos créditos em caso do estudante “Deixar de usar ou usar de maneira irregular peças de uniforme. Apresentar-se com uniforme diferente do que foi previamente estabelecido, demonstrando descuido com seu próprio uniforme ou dos colegas” e como fato grave “Recusar-se a usar o fardamento ou qualquer uniforme pré-estabelecido como padrão CCM” (Paraná, 2024, p. 37-38).

Este aspecto é destacado tendo em vista os vários casos de racismo divulgados na mídia⁵ que envolvem os CCM e muitas vezes estão relacionados

⁵ Exemplos desses casos estão disponíveis em: <https://www.brasilefatopr.com.br/2023/11/21/mae-de-estudante-denuncia-racismo-e-luta-para-qu-e-escola-civico-militar-nao-expanda;> <https://appsindicato.org.br/estudante-negro-sofre-racismo-em-colegio-civico-militar-do-parana-por-corte-de-cabelo/;>

aos cabelos. Um exemplo é o relato de Juliana de Souza, mãe de uma jovem negra de 14 anos, que transferiu a filha de um CCM em Curitiba por conta de situações cotidianas de constrangimento, racismo e intolerância. Em uma das entrevistas, a mãe relatou que a filha foi convidada a se retirar da escola se não concordasse em alisar o cabelo para se encaixar nos padrões de uso da boina.

Juliana relatou o acontecido para o tabloide Brasil de Fato.

Minha filha sofreu preconceito por conta do cabelo, quando tirou as tranças e assumiu o Black Power dela, teve experiência no Yvone Pimentel de falarem pra ela, teve experiência que o cabelo tinha que caber na boina, e tentaram acabar com as decisões e escolhas dos adolescentes, é uma forma de exclusão que eles fazem (Carrano, 2023).

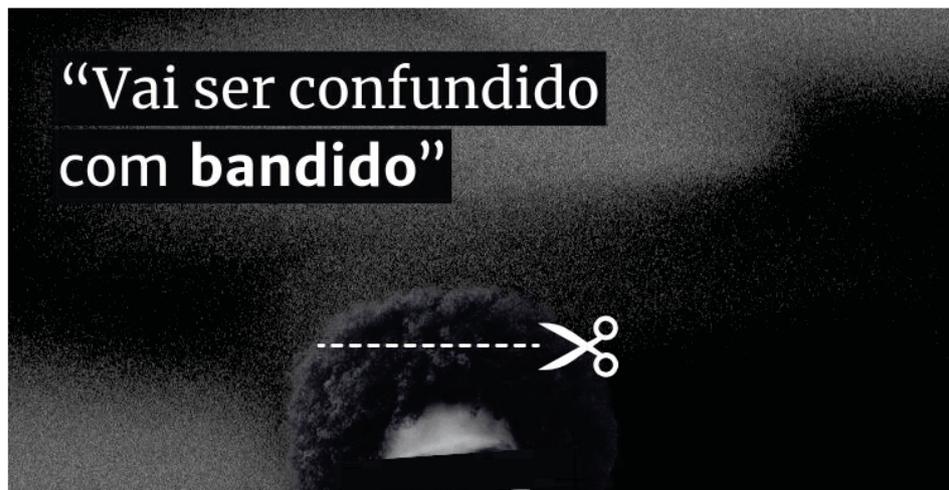
Outro exemplo de racismo em colégio cívico-militar pode ser visto na imagem abaixo, retirada de uma matéria divulgada no site da APP Sindicato, entidade que representa os professores do estado do Paraná.

FIGURA 2 – RACISMO EM COLÉGIO CÍVICO-MILITAR DO PARANÁ

Estudante negro sofre racismo em colégio cívico-militar do Paraná por corte de cabelo

Segundo o boletim de ocorrência, o militar que atua como monitor na unidade teria afirmado que o estudante "seria confundido com um bandido" se não cortasse o cabelo

29 de fevereiro de 2024



FONTE: APP Sindicato, 2024a.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=93&v=aEW-Fj2B1IE&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fappsindicato.org.br%2F&source_ve_path=Mjq2NjY;
<https://www.nexojornal.com.br/extra/2022/04/22/aluna-negra-sem-coque-e-impedida-de-entrar-em-escola-militar>. Acesso em 29 jan. 2025.

Por conta das inúmeras denúncias recebidas a esse respeito, a APP Sindicato criou um formulário⁶ de denúncia sobre violações de direitos em escolas CCM no Paraná para professores, estudantes e familiares registrarem esses casos de abuso de forma anônima.

O Ministério Público Federal (MPF) é contra a imposição de padrões de beleza em escolas com sistema de ensino militarizado. O órgão afirma que as escolas não devem ditar regras sobre a aparência dos alunos, como o corte de cabelo, a cor das unhas e o uso de acessórios e considera que a imposição de um padrão estético uniforme aos alunos prejudica desproporcionalmente grupos minoritários, marginalizados ou alvos de preconceito, como pessoas com cabelos crespos e cacheados (APP Sindicato, 2024b).

Ressalta-se que, na escola, os negros se deparam com diversas percepções sobre sua raça, cultura, história, corpo e estética, que muitas vezes conflitam com sua própria visão e experiência da negritude. Este cenário insere-se no complexo campo das identidades e alteridades, das semelhanças e diferenças, e revela as várias formas como essas questões são tratadas pela sociedade. Diante disso, desenvolver uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina aos negros, desde a infância, que para serem aceitos precisam negar sua própria identidade, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (Gomes, 2003).

Muitas pessoas relatam que o período escolar foi marcado por situações constrangedoras que revelavam pensamentos racistas e estereotipados sobre os negros, limitando a livre construção e expressão de sua identidade, incluindo a corporal, devido ao forte controle ideológico. Ignorar esse cenário na formação de professores e no cotidiano escolar apenas perpetua representações negativas sobre os negros, sua cultura e história (Paula, 2018).

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória (Gomes, 2003, p. 176).

⁶ O formulário está disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf0GJQt57fQrJjbYlzkzrT8DkZf8i5q0VhLfzN0IEhgqWltdg/viewform>. Acesso em 29 jan. 2025.

Assim, se o corpo negro se destaca como veículo de expressão de opressão, no ambiente escolar, a Educação Física é a disciplina que tem o corpo como elemento direto de intervenção e, como espaço de vivências corporais, apresenta subsídios para discussões sobre a diversidade racial, tanto nas aulas práticas, quanto nas teóricas promovendo o respeito às características físicas, sociais, sexuais e às identidades sociais dos sujeitos, por meio de estratégias pedagógicas que as valorizem (Sales; Almeida, 2015).

Se, por um lado, o corpo racializado e discriminado é o corpo negro, o próximo tópico destaca como a branquitude deve ser também o foco das discussões étnico-raciais, especialmente relacionada à formação de professores.

2.3 BRANQUITUDE, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Dando sequência às reflexões feitas no tópico anterior, destaca-se que, numa sociedade capitalista que se fundamenta na propriedade e no direito de propriedade, raça é uma categoria muito importante, por isso a Teoria Racial Crítica traz como uma de suas premissas o fato de que a noção de raça não tem sido suficientemente teorizada (Gandin; Pereira; Hypolito, 2002).

Partindo dessa perspectiva, no campo da educação, a intersecção entre raça e propriedade se torna um objeto de estudo que requer a construção de um instrumental teórico, de maneira que a Teoria Racial Crítica tem servido como uma ferramenta analítica para o exame das desigualdades (Gandin; Pereira; Hypolito, 2002).

A Teoria Racial Crítica tem, em sua abordagem, algumas especificidades que têm colaborado na discussão de raça e racismo, sendo uma delas a utilização do conceito de branquitude para discutir esses temas. Para Ladson-Billings (1998), se vive em uma sociedade racializada na qual a branquitude é posicionada como normativa e essa branquitude pode ser vista como uma propriedade, ou seja, essa branquitude é vista como um lugar de privilégios tanto raciais quanto econômicos e políticos (Ferreira, 2014).

No Brasil, o mito da democracia racial e o discurso de “não ver cor” ainda são muito comuns e dificultam o entendimento de que a branquitude é uma construção social que localiza o branco em um lugar de privilégio. Por isso,

é imprescindível que a branquitude seja um assunto considerado nos cursos de formação de professores, pois, por trás do discurso de uma racialidade neutra, está uma estrutura de poder que sustenta privilégios sociais da branquitude (Ferreira, 2014).

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo). Em outros termos, você pode ser filho ou filha de um casamento inter-racial (seu pai é negro e sua mãe é branca ou vice-versa) ou ter avós negros; se a sua estética não leva você a receber um baculejo semanal da polícia, se ela não faz você ser seguido no shopping, se ela não faz você perder um emprego por "ausência de boa aparência", se ela não eleva à décima potência o seu risco de ser encarcerado ou morto, se ela não faz as pessoas durante a sua vida o reconhecerem como alguém menos bonito e inteligente: você não é uma pessoa lida como negra no Brasil (Carine, 2023 p. 40-41).

O branqueamento, no Brasil, é geralmente considerado um problema do negro que, ao sentir-se desconfortável e descontente com sua condição de negro, busca identificar-se como branco e miscigenar-se com ele a fim de diluir suas características raciais. Ou seja, o branco quase não aparece na descrição desse processo e quando aparece é como um modelo universal da humanidade o que é contraditório uma vez que, embora a elite branca brasileira aponte o branqueamento como um problema do negro brasileiro, é constatado que esse processo foi inventado e mantido por ela mesma (Bento, 2002).

Em seu trabalho a respeito desta temática, Maria Aparecida Silva Bento (2002) destaca que

(...) o primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado (Bento, 2002 p. 2).

A autora também destaca que os estudos raciais brasileiros silenciam sobre o branco e não abordam nem a herança branca da escravidão, nem “a

interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios”, e que “não é por acaso que a referência seja apenas a problemas do Outro, o negro”, considerado diferente do humano universal (o branco). Neste sentido, o motor da discriminação racial seria a manutenção e conquista de privilégios de um grupo sobre outro (Bento, 2002, p. 15).

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana (Bento, 2002 p. 6).

Assim, é essencial que as pessoas comprometidas com uma educação antirracista se atentem mais para a identidade racial branca, pois o racismo se beneficia da dificuldade em ser identificado (Apple, 2001; Oliveira, 2018).

A Teoria Racial Crítica defende que a branquitude é um assunto que precisa ser levado em conta nos cursos de formação de professores para que aquilo que é construído em nome do poder tenha a possibilidade de ser desconstruído e discutido em nome da igualdade e da justiça racial (Ferreira, 2014).

Pessoas brancas geralmente não refletem sobre sua identidade racial, já que o debate é frequentemente centrado na negritude. A falta de representatividade negra em posições de poder raramente causa incômodo entre brancos. Para mudar essa realidade, é essencial questionar a ausência de negros em cargos de gerência, antologias, currículos universitários e no audiovisual. No Brasil, onde 56% da população é negra, a falta de negros em posições de destaque deveria ser alarmante. Sendo assim, pessoas brancas precisam reconhecer seus privilégios para evitar a naturalização desses benefícios como simples esforço pessoal (Ribeiro, 2019).

Reconhecer os privilégios e responsabilidades em relação às injustiças sociais é transformador. Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar a predominância de negros em funções de serviço ou a suspeita policial baseada na cor. É crucial refutar a ideia de um sujeito universal, entendendo que a branquitude é uma identidade marcada por privilégios oriundos da opressão de outros grupos. Este debate é estrutural, não individual. A posição social de

privilégio está ligada à violência histórica, mesmo que um indivíduo específico não seja diretamente violento (Ribeiro, 2019).

Dessa maneira,

Analisar a branquitude abre um espaço teórico para professores e estudantes estabelecerem relações entre o modo como suas próprias identidades raciais têm sido modeladas dentro de uma cultura racista mais ampla e quais as responsabilidades que podem assumir para viver em um presente no qual os brancos recebem amplos privilégios e oportunidades (embora de maneiras complexas e diferentes) à custa de outros grupos raciais. No entanto, por mais esclarecedora que essa estratégia se possa mostrar, mais trabalho teórico deve ser feito para permitir que os estudantes se envolvam criticamente e se apropriem dos instrumentos necessários para politizar a branquitude como uma categoria racial, sem bloquear sua própria percepção de identidade e força política (Giroux, 1999 p.128).

Salienta-se então que o problema das relações raciais é um problema das relações entre negros e brancos e não apenas um problema do negro, como se costuma pensar no Brasil de modo a desconsiderar que o branco é um elemento essencial dessa análise (Bento, 2002).

No campo da educação, o privilégio da branquitude tem sido debatido por diversos autores como Apple (2001), Bento (2002), Giroux (1999) e hooks⁷ (2017). Michael Apple, em um de seus textos, sugere que “aqueles que estão comprometidos com os currículos e com um ensino antirracista necessitam atentar mais para uma identidade racial branca” (Apple, 2001 p. 16).

Na modernidade ocidental, a compreensão do conhecimento é limitada às operações lógico-discursivas definidas pelo método cartesiano e pela ciência moderna. A razão é vista como a característica mais distintiva e elevada dos seres humanos, o que leva os grupos que interpretam o mundo de forma diferente a serem considerados suspeitos de capacidade racional. Esses grupos são relegados à irrelevância e invisibilidade, ocupando o lado menos valorizado da divisão (Nectoux, 2021).

O critério de superioridade da razão, baseado no modelo europeu das ciências naturais, é imposto como uma referência universal, especialmente através do colonialismo, revelando uma ligação estreita entre injustiça global e cognitiva. O "epistemicídio", que desqualifica conhecimentos não eurocêntricos,

⁷ bell hooks é o pseudônimo grafado com iniciais minúsculas da autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense Gloria Jean Watkins (1952-2021).

é um dos principais aspectos da colonialidade, tornando formas de conhecer não alinhadas com o padrão europeu inexistentes ou irrelevantes (Nectoux, 2021).

Os métodos de produção do conhecimento e os padrões utilizados para reconhecer uma pesquisa como científica reforçam as desigualdades sociais já existentes. O Estado, ao controlar o que é considerado conhecimento válido e universal, garante que essas hierarquias sejam mantidas e oficializadas (Bourdieu, 2014).

A desvalorização dos conhecimentos das culturas tradicionais como meras crendices ou pseudoconhecimento, especialmente em um contexto colonial, impede o desenvolvimento da subjetividade através do reconhecimento do Outro, negando a coexistência e a troca dialética de perspectivas (Nectoux, 2021)

Valorações que nos afetam epistemologicamente quanto às práticas acadêmicas conservadas no que tangem à sutileza da violência racista e de gênero pode ser observada a partir de uma norma que se legitima na seleção de referenciais ao se pensar uma disciplina, um projeto, uma pesquisa. Quantxs feminístxs serão selecionadxs? Quantas autorxs negrxs? Quantos autorxs antirracistas? Quantas autorxs latinx-americanxs, brasileirxs, mineirxs? Quantas leituras de autoria de LGBTs serão inseridas? Agir em contrário às distinções e desigualdade na prática passa por se condicionar ao exercício de ações afirmativas cotidianas, passa por considerar esses fatores interseccionais que cerceiam determinados sujeitos em determinados espaços também na busca e inserção de novos referenciais, a partir do entendimento comum de que agir automatizadamente, ou seja, se dar o privilégio de não pensar sobre isso, é reproduzir efeitos de opressão estruturalmente incorporados, de maneira inconsciente; é seguir reproduzindo a exclusão de determinados grupos sociais, e conservando invisibilizações que corroboram epistemicídios por escolhas sempre orientadas por autores e formatos metodológicos eurocentrados (Nunes e Junior, 2018, p. 4).

No Brasil, a discussão de raça não se faz isoladamente e está articulada às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas, relacionadas ao colonialismo europeu e as relações de dominação entre europeus e não europeus que levaram à elaboração de uma concepção eurocêntrica do conhecimento e a legitimação de relações de superioridade e inferioridade entre dominantes e dominados (Gomes, 2012).

Diante disso, o movimento negro brasileiro traz à tona o debate sobre o racismo, indagando o compromisso das políticas públicas com a superação das

desigualdades raciais a partir da resignificação e politização da raça, conferindo-lhe um trato emancipatório e não de inferioridade (Gomes, 2012).

Para o movimento negro, a educação tem merecido atenção especial, sendo compreendida como um direito paulatinamente conquistado pós-Abolição da Escravatura, como uma possibilidade a mais de ascensão social e como uma aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre as culturas e os diferentes sujeitos sociais e como um espaço de formação de cidadãos que se coloquem contra qualquer forma de discriminação (Gomes, 2012).

A educação consiste em transmitir às novas gerações o conhecimento acumulado ao longo da história. Ela está intimamente ligada ao desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista psíquico quanto social. Desde os primórdios da humanidade e intensificado pela colonização, somos ensinados a seguir papéis de comportamento baseados em características físicas associadas a homens e mulheres. Isso ocorre através dos processos sociais de desenvolvimento e apropriação cultural (Carine, 2023).

Inspirada num modelo de cultura eurocêntrico, a elite brasileira considera seu grupo como padrão de referência para toda a espécie humana, fazendo uma apropriação simbólica que fortalece a autoestima e autoconceito dos brancos ao mesmo tempo em que constrói um imaginário extremamente negativo sobre o negro, danificando sua autoestima, solapando sua identidade racial e o culpabilizando pela discriminação que sofre, justificando assim as desigualdades raciais e mantendo os privilégios de um grupo sobre o outro (Bento, 2002).

Neste sentido, há uma luta histórica do movimento negro, juntamente com educadores e educadoras negros e não negros antirracistas, que exige a criação de propostas educacionais alternativas à escola eurocentrada e ao currículo colonial que ainda prevalecem (Carine, 2023).

É sabido que, o acesso e a permanência de estudantes negros, tanto na educação básica quanto no ensino superior é muito mais difícil do que para os estudantes brancos. Isso pode ter diversas causas, entre elas o racismo estrutural, o racismo institucional, as interseccionalidades com questões socioeconômicas, o epistemicídio, a colonialidade do saber, entre outros aspectos.

A respeito disso, dados do IBGE mostram que em 2023:

- No grupo etário de 14 a 29 anos, 9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Destes, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos.
- Cerca de 70,6% dos pretos e pardos com 18 a 24 anos não frequentavam a escola e não concluíram o ensino superior, enquanto entre os brancos nessa faixa de idade, a taxa foi de 57,0%.
- Entre os brancos de 18 a 24 anos, 36,5% estavam estudando, enquanto entre os jovens pretos e pardos essa taxa era de 26,5%.
- Cerca de 29,5% dos estudantes brancos com 18 a 24 anos cursavam o ensino superior, taxa que era de 16,4% entre os pretos ou pardos no mesmo grupo etário.
- O diploma de graduação já havia sido obtido por 6,5% dos brancos com 18 a 24 anos, enquanto entre os pretos e pardos na mesma faixa etária, essa proporção que era menos da metade: 2,9%
- Em 2023, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos foi de 30,5%, percentual próximo ao de 2022. Por sua vez, 21,6% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 8,9% estavam atrasados, frequentando a educação básica. Já 4,3% haviam completado o ensino superior e 65,2% não frequentavam escola e não concluíram o nível superior.
- Entre os pretos ou pardos no mesmo grupo etário, 26,5% estavam estudando e apenas 16,4% cursavam uma graduação superior. Nessa mesma faixa, 6,5% dos brancos tinham graduação completa, mais que o dobro da proporção de pretos e pardos graduados (2,9%) (IBGE, 2024).

Com base nesses dados muitas análises podem ser feitas. Uma delas é que, as crianças negras, ao entrarem na idade escolar, encontram um agravante que impede seu pleno desenvolvimento emocional e intelectual logo que chegam à sala de aula. Muitas são perseguidas, humilhadas, segregadas, excluídas e estigmatizadas por colegas de sala de aula e, às vezes, até mesmo por professores (Araújo; Bernardes, 2012).

O racismo está profundamente enraizado no cotidiano escolar, afetando gravemente crianças e adolescentes negros. Muitas vezes, o silêncio sobre o

racismo é usado como uma estratégia para evitar conflitos étnicos, mas essa abordagem geralmente agrava os problemas em vez de resolvê-los (Araújo; Bernardes, 2012).

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais que é um lugar de privilégio - acabam acreditando que esse é o único mundo possível.

Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. Ainda que uma pessoa branca tenha atributos morais positivos, por exemplo, que seja gentil com pessoas negras, ela não só se beneficia da estrutura racista como muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial (Ribeiro, 2019 p. 24-25).

A ausência do tema "o que significa ser uma criança negra e uma criança branca" no planejamento escolar pode dificultar a harmonia nas relações étnicas. O silêncio sobre o racismo perpetua a ideia equivocada de que diferença significa desigualdade, levando à percepção de que os negros são inferiores. Somente com uma discussão profunda sobre discriminação a escola poderá cumprir seu papel crucial na formação dos indivíduos (Araújo; Bernardes, 2012).

A literatura sobre discriminação racial nas escolas destaca várias formas de preconceito e discriminação racial no ambiente educacional. Entre as evidências de discriminação racial, estão o comportamento das professoras, que tendem a ser mais afetuosas e amigáveis com os alunos brancos e mais distantes dos alunos negros; a ausência de figuras emblemáticas que possam servir como referências positivas; a persistência de estereótipos nos livros didáticos, mesmo com tentativas de controle governamental; a invisibilidade dos negros nos meios de comunicação de massa, evidenciada por sua ausência ou sub-representação; e a segregação espacial, na qual os negros geralmente residem na periferia e frequentam escolas de menor qualidade (Telles, 2003).

O acúmulo de atitudes preconceituosas diárias por parte de professores e outros funcionários da escola, incluindo gestos, comentários e tratamento

diferenciado, pode levar a um desempenho escolar variado com base na cor da pele, mesmo entre irmãos (Telles, 2003).

Diante de todas essas questões, como resultado de uma luta histórica do movimento negro, em 2003 é criada a Lei nº 10.639/2003 que modificou a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) para tornar obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira em toda a educação básica. Em 2008, a Lei nº 9.394/1996 foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu a história e a cultura indígenas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas mudanças são conquistas dos movimentos negros e indígenas organizados, não concessões governamentais, mas direitos adquiridos (Carine, 2023).

A lei serve como um mecanismo crucial para diminuir o desgaste da militância. Professores antirracistas devem abordar essas culturas por uma consciência de reparação histórica, não apenas por obrigatoriedade legal. No entanto, a lei garante a inclusão onde a consciência ainda não alcança (Carine, 2023).

A legislação é clara ao estabelecer a obrigatoriedade em todo o currículo, desde a educação infantil até a universidade, abrangendo todas as disciplinas e percursos formativos. Portanto, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 exigem que as universidades também reestruturem seus currículos na formação de educadores, incluindo novos componentes que tratem da educação para as relações étnico-raciais (ERER) (Carine, 2023).

A educação superior no Brasil, historicamente, foi construída sob uma perspectiva elitista, onde apenas estudantes brancos e economicamente privilegiados tinham acesso às universidades públicas. Ainda hoje, há quem acredite que essas instituições devam servir apenas a essa classe. Contudo, a introdução de cotas para negros começou a transformar o cenário acadêmico brasileiro (Ferreira, 2020).

A criação da reserva de cotas nas universidades públicas do Brasil visa proporcionar oportunidades a milhares de estudantes negros e pardos, que muitas vezes não têm uma consciência clara de sua cor ou raça. Historicamente, a sociedade brasileira desprezou a raça negra, considerando-a inferior à branca. No início da implementação do Sistema de Cotas, muitos alunos negros não se reconheciam como tal, pois não tiveram a oportunidade de conhecer suas

histórias e raízes ancestrais para se identificarem e se afirmarem (Ferreira, 2020).

As Leis das Cotas Raciais são instrumentos para reduzir as desigualdades sociais no país, promovendo o conhecimento que pode transformar as pessoas através de uma nova ideologia de mundo. A implementação dessa Lei nas universidades públicas brasileiras possibilitou o acesso de estudantes negros ao ensino superior, gerando debates e opiniões diversas, tanto favoráveis quanto contrárias. Essas leis foram criadas para corrigir uma injustiça social que, por muito tempo, oprimiu a população negra, incluindo jovens que sempre buscaram um futuro melhor (Ferreira, 2020).

Dessa forma, no século XXI, muitos jovens de escolas públicas conseguiram ingressar nas universidades públicas brasileiras graças ao Sistema de Cotas. No entanto, muitos desses estudantes enfrentaram dificuldades para se manterem nas instituições, tanto social quanto economicamente. Em vários casos, tiveram que abandonar a experiência universitária para garantir seu sustento e continuar seus estudos (Ferreira, 2020).

Os universitários negros cotistas enfrentam muitos desafios para se manterem no sistema acadêmico, sendo a resiliência essencial para aqueles que persistem em busca do diploma. Eles enfrentam racismo por parte de quem acredita que o ambiente acadêmico não é para negros, e alguns sugerem que, com o tempo, esses estudantes reconsiderarão sua permanência no curso. Esses obstáculos são exclusivos dos alunos negros, pois alunos brancos não enfrentam a mesma condenação racial (Ferreira, 2020).

Mesmo superando os obstáculos associados à pele não branca e ingressando na pós-graduação, o estudante enfrenta outro desafio: o epistemicídio, ou seja, o apagamento sistemático das produções e conhecimentos gerados por grupos oprimidos (Ribeiro, 2019).

Neste sentido, professores universitários que promovem a consciência crítica observam que muitos alunos, especialmente os negros, não se sentem seguros em um ambiente que parece neutro, levando-os a permanecer em silêncio ou a não se envolver. Com a diversidade crescente nas salas de aula, os professores enfrentam o desafio de evitar a reprodução das políticas de dominação no contexto educacional, no qual alunos brancos e homens frequentemente dominam as discussões (hooks, 2017).

Alunos de cor⁸ e algumas mulheres brancas temem ser julgados intelectualmente inferiores pelos colegas. Já ensinei alunos brilhantes de cor, alguns mais velhos, que habilmente nunca falaram em aula. Alguns acreditam que, ao não afirmar sua subjetividade, são menos propensos a serem atacados. Relatam que muitos professores nunca demonstraram interesse em ouvir suas vozes (hooks, 2017, p. 56-57).

Além de todas essas questões, é preciso destacar ainda a falta de representatividade de pessoas negras, tanto nas escolas quanto nas universidades, especialmente em cargos de poder como a direção da escola ou a reitoria da universidade. Um estudo desenvolvido em 2022 pelo Observatório da Branquitude, - entidade que compila e mapeia dados sobre a desigualdade racial no Brasil - revelou que, dentre as 302 instituições de ensino superior públicas do Brasil, 294 possuem reitores brancos (97% do total) e apenas oito reitores são negros (Resende, 2022).

A representatividade é muito importante, pois “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (Carine, 2023, p. 20).

A educação tem sido um foco de luta importante para as entidades negras ao longo do tempo. Vale ressaltar que, no Brasil, o mito da democracia racial impediu por muitos anos o debate nacional sobre políticas de ação afirmativa. Da mesma forma, o mito do sincretismo cultural (fusão de elementos culturais, como costumes, tradições e linguagens, provenientes de diversas sociedades) ou da cultura mestiça atrasou a discussão sobre a implementação do multiculturalismo no sistema educacional do país (Munanga, 2003).

O movimento negro vê a educação como um direito gradualmente conquistado por aqueles que batalham pela democracia. Além disso, considera a educação uma via para a ascensão social, uma oportunidade para a produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre diferentes sujeitos sociais e suas culturas, e um espaço para formar cidadãos que se posicionem contra qualquer forma de discriminação (Gomes, 2012).

Entre as ações do Movimento Negro em prol da educação destaca-se a "Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida" em 1995 em Brasília, que resultou na apresentação ao presidente do

⁸ Nos Estados Unidos, país de origem da autora, a expressão "pessoas de cor" (em inglês, *people of color*) é atualmente usada sem conotação pejorativa e abrange negros, pardos, latino-americanos, indígenas, muçulmanos, entre outros.

"Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial", que já incluía demandas por ações afirmativas na educação superior e no mercado de trabalho (Gomes, 2012).

Nos anos 2000, o movimento negro atingiu um ponto crucial, com destaque para sua participação na III Conferência Mundial contra o Racismo da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, em Durban. A adesão do Brasil ao Plano de Ação de Durban reconheceu oficialmente o racismo institucional no país e comprometeu-se a implementar medidas para superá-lo, incluindo ações afirmativas na educação e no trabalho. Neste mesmo ano foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que realiza o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE). O movimento negro intensificou sua atuação, resultando em mudanças como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003 e a adoção de cotas raciais por várias universidades públicas (Gomes, 2012).

Finalmente, em 2003, fruto de intensa luta do Movimento Negro e da comunidade afrodescendente por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, uma demanda educacional, desde 1980, foi contemplada com a sanção da Lei n. 10.639 que alterou os artigos 24-A e 79-B da LDBEN e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Posteriormente esta lei foi alterada pela Lei n. 11.645/08 que incluiu também a temática indígena (Gomes, 2012).

É fundamental entender que, para encontrar soluções para uma realidade, é preciso tirá-la da invisibilidade. Portanto, expressões como "eu não vejo cor" não são úteis uma vez que problema não é a cor em si, mas o uso dela como justificativa para segregação e opressão. Não há nada de errado em reconhecer as cores, entender que somos diversos, se vivemos em uma sociedade com relações raciais, é necessário discutir tanto a negritude quanto a branquitude (Ribeiro, 2019).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ressaltam que a escola deve se posicionar contra todas as formas de discriminação, com os docentes compreendendo a construção da identidade negra e desconstruindo estereótipos. Isso facilita a reeducação das relações

raciais e aproxima o objetivo de uma educação antirracista e emancipatória (Brasil, 2004a).

A fim de melhor compreender e embasar o caminho percorrido no debate a respeito das relações étnico-raciais e a formação de professores, o próximo tópico avança na discussão para abranger a questão do currículo e da cultura relacionado a essa temática.

2.4 CURRÍCULO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Em uma pesquisa que se propõe a debater a educação, torna-se imprescindível o debate acerca do currículo, afinal, todas as reformas educacionais passam por ele, que é um elemento fundamental nas escolas e na relação entre professores e estudantes.

Conhecer os documentos curriculares é fundamental tanto na base de formação do professor quanto no processo de ensino e aprendizagem, sendo a partir desse saber curricular que os docentes poderão melhor ensinar seus alunos. Grandes pesquisadores na área da educação destacam o conhecimento do currículo/saber curricular, como parte dos conhecimentos base dos professores, ou seja, dos conhecimentos essenciais para uma boa formação pedagógica. Por meio desse conhecimento torna-se possível dar visibilidade aos diferentes contextos encontrados na escola (Shulman, 2014; Tardif; Lessard, 2014).

Entretanto, antes de falar sobre currículo e suas implicações na educação das relações étnico-raciais, é importante ter em mente qual definição de currículo se está utilizando. A indagação “*o que é currículo?*” parece, à primeira vista, uma questão fácil de ser respondida. Entretanto, essa pergunta tem gerado inúmeros dilemas ao longo das décadas, uma vez que, desde o início do século passado os estudos curriculares têm definido currículo de maneiras muito diversas. A ideia comum é a de organização de experiências realizadas pelos docentes a fim de realizar um processo educativo (Lopes; Macedo, 2011).

As teorias curriculares surgem exatamente pela dificuldade que existe em se definir quais os conteúdos mais úteis, ou úteis para quem, que serão abordados no processo de ensino. Tentando trazer luz sobre essas questões, as

pesquisadoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo partem da premissa de que não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre dentro de uma parcialidade e contexto histórico (Lopes; Macedo, 2011).

Assim, as autoras partem do contexto histórico para trazer as diferentes definições de currículo. Destacam inicialmente dois movimentos surgidos nos EUA: o eficientismo social (defesa de um currículo científico, no qual a escola e o currículo são importantes instrumentos de controle social, com a função de preparar o aluno para a vida economicamente ativa) e o progressivismo, que foi trazido ao Brasil pela Escola Nova (objetivando a construção de uma sociedade harmônica e democrática, com mecanismos de controle social menos coercitivos, na qual a aprendizagem é encarada como um processo contínuo). Há também um destaque para o modelo de racionalidade proposto por Tyler, que se impõe, quase sem contestação, no Brasil e nos Estados Unidos, por mais de 20 anos e é o primeiro a fazer um vínculo estreito entre currículo e avaliação. O que há de comum entre as três tradições é que todas elas enfatizam o caráter prescritivo do currículo (Lopes; Macedo, 2011).

Lopes e Macedo conduzem a um conceito multifacetado de currículo, e para falar dele é preciso falar dos níveis formal, oculto e vivido. Entretanto, as autoras relatam uma preocupação em pensar o currículo para além destes níveis e é aí que entram os estudos pós-estruturais, que datam dos anos 1970. Porém, no Brasil, estes estudos só se intensificam no início deste século, principalmente a partir dos textos de Tomaz Tadeu da Silva e o entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos (Lopes; Macedo, 2011).

A etimologia da palavra “currículo” vem do latim *curriculum* e significa pista de corrida. Dessa forma, se pode dizer que, no percurso dessa “corrida” chamada de currículo, o indivíduo se molda, uma vez que um currículo busca precisamente modificar as pessoas que o seguem (Silva, 2000).

Neste sentido, a questão central de qualquer teoria do currículo é a de saber que conhecimento deve ser ensinado. Qual conhecimento é considerado importante, válido ou essencial para merecer fazer parte do currículo? Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?

Ressalta-se que, para cada modelo de ser humano, corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (Silva, 2000).

Tem-se como pressuposto, então, que o currículo é sempre o resultado de uma seleção dentre um universo mais amplo de saberes e conhecimentos, por isso, na perspectiva pós-estruturalista, se pode dizer que o currículo também é uma questão de poder uma vez que selecionar é uma operação de poder, privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder e destacar uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal dentre as múltiplas possibilidades também é uma operação de poder (Silva, 2000).

Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, um tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura. Não se poderia justificar a educação, fundamentar o currículo, a partir unicamente do conceito sociológico ou etnológico de cultura já que este conceito não pode fornecer critérios de escolha, ele não permite preferir, discriminar, enquanto que toda educação e todo ensino repousam precisamente sobre um princípio de preferência e de discriminação (Forquin, 1993, p. 168).

Enfim, o currículo não existe como um fato isolado, mas adquire formas sociais particulares que concretizam interesses resultantes de lutas constantes entre os grupos dominantes e subordinados, sendo então o resultado dos conflitos, alianças e acordos de movimentos e grupos sociais determinados (Apple, 1989).

No contexto da educação formal, o ato educativo é planejado e estruturado com uma clara intenção pedagógica, refletida no currículo que espelha um projeto histórico concebido por seus idealizadores. Educadores moldam a juventude conforme o modelo de sociedade desejado, fundamentando cada ação pedagógica em ideais específicos. A educação formal, presente em escolas e universidades, frequentemente é vista como uma ferramenta para formar cidadãos e transformar a sociedade, abordando questões de raça, classe, gênero, orientação sexual, deficiência, entre outros, em busca de justiça e igualdade social (Carine, 2023).

Além de seu papel formativo e transformador, a educação possui uma função ontológica crucial: socializar sistematicamente os conhecimentos produzidos ao longo da história para as novas gerações, evitando a necessidade

constante de recriar o conhecimento. Assim, perpetuamos e avançamos o progresso humano, enfrentando desafios por meio de novas ideias e adaptações (Carine, 2023).

Pode-se dizer que, enquanto a escola integra-se como componente essencial de uma sociedade complexa, seu compromisso emancipatório em educar indivíduos para uma sociedade mais justa e equitativa não pode ser sua função exclusiva. Mesmo em uma sociedade ideal, a função ontológica da escola continua sendo a transmissão contínua do conhecimento acumulado, sustentando a continuidade e o desenvolvimento da sociedade (Carine, 2023).

Relacionado a isso, no que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), um marco significativo se dá a partir da Marcha Zumbi dos Palmares - Contra o Racismo e pela Vida. Realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, a marcha teve a participação de várias entidades e entregou ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso, um documento que continha um Programa de Ação para superação do racismo e da desigualdade racial com metas a serem cumpridas nos anos subsequentes (Gonçalves, 2011).

Referente à educação, esse Programa defendia a implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; o monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; o desenvolvimento de programas de treinamento de professores e educadores que os habilitasse a tratar adequadamente a diversidade racial; a identificação de práticas discriminatórias presentes nos estabelecimentos escolares e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (Paraná, 2006a).

A partir disso, estados e municípios brasileiros foram avançando no sentido de garantir uma educação pautada pelo respeito à diversidade étnica dos alunos, em especial do respeito à história e cultura negra no Brasil, porém faltava uma legislação nacional (Paraná, 2006a).

Após um longo processo de ações de denúncias e de propostas desenvolvidas pelo Movimento Negro, no ano de 2003, como resposta à essa demanda, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/03 alterando a Lei 9.394/96 (LDBEN), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. No Art. 26-A § 1º a Lei 10.639/03 estabelece que:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p. 1).

Essa lei, fruto de intensa luta do Movimento Negro e da comunidade afrodescendente por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, surgiu como uma possibilidade de romper com a estrutura eurocêntrica que até então caracterizou a formação escolar brasileira. Esta lei também deixa clara a importância da educação e do papel da escola como espaço privilegiado de análise e produção de conhecimento por meio do qual os preconceitos podem ser superados (Brasil, 2004a).

É importante destacar que não se trata de mudar o foco de um currículo escolar etnocêntrico de domínio europeu por um africano, e sim, de ampliar esse foco para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. O Brasil, enquanto país multiétnico e pluricultural, precisa de organizações escolares em que todos se sintam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e ampliar conhecimentos, sem precisar negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial pertencente e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são contrários (Brasil, 2004a).

Dessa maneira, a fim de interpretar e orientar as determinações da Lei 10.639/03 surgiram, no ano de 2004, a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses documentos orientam a execução das referidas determinações e colocam a Educação das Relações Étnico-Raciais no cerne dos posicionamentos, recomendações e ordenamentos (Silva, 2007).

De acordo com o Art. 2º § 1º da Resolução CNE/CP 001/2004, o objetivo da Educação das Relações Étnico-Raciais é a divulgação e produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos sobre a pluralidade étnico-racial, a fim de torná-los capazes de interagir e negociar objetivos coletivos que garantam a todos o respeito aos seus direitos bem como

e valorização de identidade, visando a consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004b).

O Parecer CNE/CP 003/2004, por sua vez, procura oferecer uma resposta à demanda da população afrodescendente na área da educação, no sentido de políticas de ações afirmativas, ou seja, de políticas de reparações, reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade, buscando combater o racismo e as discriminações que atingem principalmente os negros.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (Brasil, 2004a, p. 10-11).

Essa demanda por reparações pretende que, tanto a sociedade quanto o Estado, tomem medidas para oferecer uma compensação aos descendentes de africanos negros, uma vez que sem a intervenção do Estado dificilmente aqueles postos à margem romperão o sistema meritocrático que aumenta as desigualdades e mantém privilégios aos sempre privilegiados (Brasil, 2004a).

Dando continuidade ao processo de justiça curricular almejado pela Lei 10.639/03, surge, no ano de 2008, a Lei Federal n.º 11.645/08 que altera a Lei n.º 9.394/96, modificada pela Lei n.º 10.639/03 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 Indígena” (Brasil, 2008).

Entretanto, sabe-se que da lei a uma nova mentalidade e a uma ação efetiva há muito o que se desfazer, refazer e fazer. Dessa maneira, após o sancionamento da Lei 10.639/03 percebeu-se as dificuldades de sua implementação, muito mais devido à história das relações étnico-raciais no Brasil e aos processos educativos desencadeados por elas, que consolidam preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos ou à falta de

textos e materiais didáticos, que já não são tão escassos, apesar de nem sempre serem facilmente acessíveis (Silva, 2007).

É fato que a escola tem uma grande dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, sendo que sua tendência é silenciá-las e neutralizá-las, porém, ela está sendo chamada a reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, lidar com a pluralidade de culturas e abrir espaços para a valorização e manifestação das diferenças a fim de problematizar, desvelar e desnaturalizar atitudes preconceituosas e discriminatórias (Moreira; Candau, 2003).

Obviamente, a reeducação das relações étnico-raciais, bem como o combate ao racismo e a desigualdade social e racial, não são tarefas exclusivas da escola, uma vez que as formas de discriminação não nascem ali, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam pelo espaço escolar (Moreira; Candau, 2003).

Assim sendo, a Educação das Relações Étnico-Raciais vinculada a uma reestruturação curricular é apontada como forma de combater o racismo e a discriminação racial. Isso se dará a partir do ensino de conteúdos sobre os processos de discriminação racial existentes no Brasil; da busca da superação do etnocentrismo europeu que estrutura as mentalidades; da articulação com os movimentos sociais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Silva; Araújo, 2011).

Levando em consideração o fato de que as instituições educacionais, em geral, são os principais meios de transmissão de uma cultura dominante, é preciso ter em mente que existe uma tradição seletiva, ou seja, “a tradição”, “o passado significativo” é selecionado pela cultura dominante que vai enfatizar certos significados e práticas ao mesmo tempo em que outros significados e práticas serão negados e excluídos (Williams, 2011).

Quando se trata de debater a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma disciplina escolar, a questão da tradição seletiva é de suma importância. É preciso lembrar que, na origem da formação da sociedade brasileira, a cultura dita clássica foi atribuída aos brancos, desconhecendo-se a de outros povos. A partir desse desconhecimento das diferentes origens étnico-raciais é que se perpetua a ilusão da democracia racial, como se no Brasil se vivesse numa sociedade monocultural e não multicultural como de fato é (Silva, 2007).

Nesse sentido, faz-se necessário também pensar a respeito da palavra cultura, pois ela está intimamente ligada à educação e ao currículo. A cultura é vista por estudiosos como Raymond Williams como uma das palavras mais complicadas por conta de seu desenvolvimento histórico intrincado. Entretanto, trata-se de uma palavra-chave, visto que é muito utilizada em conceitos importantes em diversas disciplinas intelectuais (Williams, 2007).

No início de sua utilização, a palavra cultura estava mais ligada a um sentido de agricultura, de cultivo, de cuidado e de processo; posteriormente passou a ser utilizada também como sinônimo de civilização. Indo além da referência física, são reconhecidas três categorias amplas e ativas de uso: 1) Como um substantivo independente e abstrato que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; 2) Como substantivo independente que indica um modo particular de vida de um povo, um grupo, etc. 3) Como substantivo independente e abstrato que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e artística, sendo o hoje o sentido mais difundido cultura como música, literatura, pintura, escultura, teatro e cinema (Williams, 2007).

É claro que, em uma disciplina, é preciso esclarecer o uso conceitual. Mas, em geral, o que é significativo é o leque e a sobreposição de sentidos. O complexo de significados indica uma argumentação complexa sobre as relações entre desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida, e entre ambos e as obras e práticas da arte e da inteligência (Williams, 2007, p. 122).

O conceito de cultura se liga diretamente à educação ao se referir à ação direta do homem na transformação física do ambiente, por meio de técnicas, o que origina metáforas como cultivar o bom gosto ou a alta cultura. Nas perspectivas funcionalistas, que apostam na harmonia social, a função essencial da escola é a socialização dos sujeitos, de modo que se tornem capazes de partilhar uma mesma cultura, ou seja, a educação forma sujeitos cultivados (Lopes; Macedo, 2011).

Também se vincula à educação e ao currículo o conceito de cultura como repertório de significados (conjunto de sentidos criados socialmente que permite que os sujeitos se identifiquem uns com os outros), pois é a partir desse

repertório que a teoria curricular propõe que os conteúdos trabalhados pelo currículo sejam selecionados (Lopes; Macedo, 2011).

Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo (Gomes, 2003 p. 170).

Entretanto, como pode-se perceber, especialmente após a Lei 10.639/03, as exclusões geradas pela criação de uma cultura geral, apesar de não terem deixado de acontecer, estão sendo postas em xeque. Diversos movimentos sociais como os étnicos, de gênero, religiosos, entre outros, se unem às críticas marxistas na denúncia a respeito da exclusão de suas culturas dessa dita cultura geral, uma vez que as sociedades se mostram cada vez mais multiculturais (Lopes; Macedo, 2011).

É claro que esse cenário dificulta ainda mais a disputa acerca do que ensinar e de como representar essa diversidade de culturas no currículo. Assim, num quadro pós-estrutural, a cultura passa a ser encarada como processo de significação e não mais como repertório partilhado. Portanto, o currículo seria cultural, uma vez que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sujeitos produzem sentidos (Lopes; Macedo, 2011).

Outro ponto de destaque a respeito da cultura é que normalmente são os interesses políticos que governam os culturais e assim define-se uma determinada versão de sociedade. A cultura passa a ter relevância intelectual quando se transforma numa força que precisa ser politicamente considerada (Eagleton, 2005).

Percebendo a escola como uma instituição única, moldada por seu próprio conjunto de características que juntos formam a sua própria cultura, autores como Dominique Julia, Jean-Claude Forquin e Antonio Vinão Frago, vão trazer os conceitos de cultura escolar, cultura da escola e culturas escolares.

Para Julia, a cultura escolar é um objeto histórico que se pode descrever como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses

comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Forquin, por sua vez, vai chamar o conjunto de características do cotidiano escolar de cultura da escola. O autor fará a distinção entre a cultura da escola e a cultura escolar.

Para ele, a escola também é um “mundo social” com suas características próprias (seus ritmos, ritos, linguagem, imaginário, modos próprios de regulação e de transgressão, regime próprio de produção e de gestão de símbolos) e a isto ele chama de “cultura da escola” (Forquin, 1993).

Segundo Forquin, não se deve confundir “cultura da escola” com “cultura escolar”, que seria o conjunto de saberes que, sistematizados pedagogicamente, sob o efeito dos imperativos de didatização, compõem a base de conhecimentos transmitidos em ambiente escolar (Forquin, 1993).

Por entender que não existe uma cultura escolar única, Vinão Frago reflete sobre a relação entre culturas escolares, no plural, que o autor entende como

[...] um conjunto de modos de fazer e de pensar, de crenças e práticas, de mentalidades e comportamentos compartilhados no seio das instituições educativas que são transmitidos aos novos membros da comunidade escolar, em especial aos professores e alunos, e que proporcionam estratégias para integrar-se nelas, interagir e realizar, especialmente em sala de aula, as tarefas diárias que são esperadas de cada um, bem como, ao mesmo tempo, para enfrentar as exigências e limitações que elas implicam ou acarretam.

No entanto, não existe uma cultura escolar única. Por esta razão, parece preferível falar, no plural, de culturas escolares. Existe, por exemplo, uma cultura escolar administrativa, a dos gestores e supervisores da educação, que implica uma certa forma de tratar as instituições educacionais — do ponto de vista da tutela e do controle. [...] E, de uma forma geral, podemos falar também da cultura acadêmica dos professores ou da cultura dos alunos, distinguindo também modos de fazer e de pensar que são específicos de cada um deles em um ou outro nível de ensino (Vinão Frago, 2000, p.09 - tradução nossa).

Independente de suas especificidades, o que se percebe nos conceitos citados é o fato da escola não ser apenas uma transmissora de cultura, mas também uma produtora de cultura, cujos reflexos podem ser vistos na vida dos estudantes e dos docentes.

Bourdieu, por sua vez, entende que a cultura

[...] constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte de invenção” análoga à da escrita musical uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares” (Bourdieu, 2007a, p.208).

O autor também ressalta que “todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida (e paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis” (Bourdieu, 2007a, p. 218).

Neste sentido, a cultura escolar seria um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação, sendo que “a escola não fornece apenas indicações, mas também define itinerários, ou seja, no sentido primeiro, métodos e programas de pensamento”. Dessa maneira, a escola organiza e define a hierarquia das obras culturais e a transmissão pela escola do programa de pensamento chamado cultura é realizada de maneira metódica (Bourdieu, 2007a, p.214).

Bourdieu também destaca a função de diferenciação que a cultura exerce e como a escola consagra a “distinção” das classes cultivadas, ou seja, a transmissão cultural consiste na valorização da cultura transmitida e desvalorização de outras.

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a "distinção" - no sentido duplo do termo - das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como "cultura" (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (Bourdieu, 2007a, p.221).

Para Bourdieu, a cultura também é vista como *habitus*, conceito entendido como um sistema de disposições duráveis que seriam estruturas estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (Bourdieu, 1983, p.61).

O conceito de *habitus*, por exemplo, é uma noção que delinea uma matriz cultural internalizada, um sistema de disposições, inclinações de perceber, sentir, fazer e pensar incorporados pelo agente no processo de socialização, ou seja, na aprendizagem das relações sociais que ocorre na trajetória social (Medeiros, 2015, p. 118).

Dessa forma, o conceito de *habitus* está relacionado à noção mediadora entre o individual e o coletivo, entre as relações objetivas e os comportamentos individuais. Em outras palavras, o *habitus* é um conjunto de disposições interiorizadas que informa as percepções, os sentimentos e as ações da pessoa, ele se reproduz e evolui com o tempo mediante a interação do subconsciente. (Bourdieu, 1983).

Como “força formadora de hábitos”, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus cultus* (Bourdieu, 1977, p.25).

A fim de ajudar no entendimento do conceito de *habitus*, nesta pesquisa que tem foco no ambiente escolar, pode-se usar a variante do *habitus* professoral que diz “a natureza do ensino na sala de aula, da prática do ato de ensinar, é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, derivada de uma aprendizagem que desenvolve o *habitus* professoral” (Medeiros, 2015, p. 119).

Com relação ao *habitus* professoral, ressalta-se que

[...] as disposições que são adquiridas na ação docente são desenvolvidas somente no e com o exercício da docência. Os elementos de formação que são aprendidos na teoria dos cursos de formação de professores só são agregados ao *habitus* a partir da prática da ação, prática essa realizada também com recursos teóricos que foram aprendidos abstratamente (Medeiros, 2015, p. 119)

Neste sentido, quando se utiliza o conceito de *habitus* é possível identificar a “descrição dos gestos corporais, das formas de agir, pensar e de apreciar típicas do ser professor, que inclinava gestos, formas de agir, de pensar e apreciar típicas do ser aluno, revelando também um *habitus* estudantil”. (Medeiros, 2015, p. 124).

Entretanto, ressalta-se que há diversidade na homogeneidade, pois

apesar de existir um *habitus* coletivo da classe, por exemplo dos professores, dentro dessa homogeneidade de ser professor e ser dotado de um mesmo *habitus*, somos indivíduos diferentes e agimos de maneiras diferentes (Machado; Ferreira, 2021)

Para Julia, na análise histórica da cultura escolar, é essencial estudar “como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor?” (Julia, 2001, p. 24).

Sobre o *habitus* na ação pedagógica (AP) Bourdieu e Passeron afirmam que

[...] a AP implica o **trabalho pedagógico** (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um **habitus** como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 44 - grifos no original).

O fato da escola veicular a cultura dominante por meio das definições curriculares será chamado por esse Bourdieu de arbitrário cultural (Eagleton, 2005).

A partir do momento que se compreende que decisões como quais conteúdos devem ser ensinados são frutos de deliberações de homens e mulheres pode-se inferir que são definições culturalmente produzidas. Dessa maneira, são decisões arbitrárias de classes sociais dominantes que as transmitem para as classes sociais dominadas, por isso chamadas de arbitrário cultural (Bodart, 2021).

Essa construção social é essencial para que uma determinada sociedade se perpetue e um determinado grupo domine, pois fomenta uma cultura como sendo a verdadeira e/ou melhor ao mesmo tempo em que nega e inferioriza as demais, tratando-as como uma “não cultura”. Assim, as definições arbitrárias, como os currículos e conteúdos escolares, são usadas em muitas situações para excluir grupos minoritários, legitimar preconceitos e explorações bem como manter práticas de dominação (Bourdieu e Passeron, 1992).

Nesse sentido, “toda AP é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 20).

Com relação ao conceito de violência simbólica os autores destacam que

Compreende-se que o termo de violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e da violência legítima. Dependência de que é testemunha diretamente a substituibilidade das diferentes formas de violência social, e, indiretamente, a homologia entre o monopólio escolar da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo da violência física. (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 13).

Em outras palavras, a violência simbólica, ao contrário da violência física e moral que são facilmente identificáveis, é uma forma de imposição cultural sutil e muitas vezes despercebida. Ela se manifesta através da aceitação social de normas e valores arbitrários, que são transmitidos principalmente por meio da educação, especialmente a escolar. Essa forma de violência é legitimada pelo reconhecimento social do ato educativo, o que a torna ainda mais eficaz e difícil de combater (Alves, 2016).

Outro conceito fundamental para a discussão deste tema é o de capital cultural, pois durante muito tempo relacionou-se o desempenho escolar apenas ao indivíduo, desconsiderando outros aspectos.

Assim como o capital econômico confere poder, Bourdieu cunhou o termo capital cultural para descrever o poder derivado de bens culturais socialmente dominantes. O domínio da língua culta, considerada legítima por instituições como a escola, é um exemplo de capital cultural que proporciona vantagens sociais, funcionando como uma moeda que garante recompensas em diversas áreas da vida (Nogueira; Nogueira, 2006).

Compreende-se dessa forma que a disputa pelos recursos de uma sociedade não depende apenas do recurso material, mas também do fato das

peessoas estarem providas de capital cultural para iniciar a disputa e jogar o jogo (Gayozo; Santos, 2021).

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais, quanto às teorias do "capital humano" (Bourdieu, 2007b, p. 73).

O capital cultural é descrito por Bourdieu como a bagagem cultural que cada um possui e que pode trazer vantagens sociais. Ele existe de três formas:

Incorporado: São as habilidades, conhecimentos e disposições que a pessoa internaliza ao longo da vida, como falar uma segunda língua ou tocar um instrumento musical.

Objetivado: São os bens culturais que a pessoa possui, como livros, obras de arte e instrumentos musicais.

Institucionalizado: É o reconhecimento formal do capital cultural, como diplomas e certificados. O capital cultural institucionalizado, como um diploma universitário, é especialmente importante porque garante ao indivíduo reconhecimento e credibilidade, abrindo portas para novas oportunidades (Bourdieu, 2007b).

Bourdieu aponta que o capital cultural é adquirido dentro do ambiente familiar ou educacional. Assim, quem nasceu numa família que valoriza ou tem condições financeiras de acessar conhecimentos relacionados às artes (literatura, cinema, entre outros) sai em vantagem na corrida pelo desempenho escolar (Gayozo; Santos, 2021).

Esse conceito é fundamental para perceber que muitas vezes as escolas reproduzem desigualdades existentes e não conseguem de fato mudar a sociedade, de modo que muitos ignoram que aquilo que é chamado de aptidão ou o dom na verdade é produto de um investimento em tempo e em capital cultural (Gayozo; Santos, 2021).

Menosprezar o capital cultural é deixar de lado um componente importante na diferenciação social. Focar na meritocracia, no desempenho individual, sem perceber os diversos recursos que um indivíduo adquire é esconder as hierarquias culturais que têm potencial de reproduzir as hierarquias sociais (Gayozo; Santos, 2021 p. 31-32).

Bourdieu, com seu conceito de capital cultural, mostrou que a escola não é um espaço neutro, livre de influências externas. As desigualdades sociais moldam as experiências e oportunidades dos alunos, e essa realidade persiste apesar dos discursos meritocráticos.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando ao contrário, ele tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois oferece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2007b, p. 41).

Bourdieu também alerta que a sociologia do conhecimento e da educação não vêm dando a devida importância para a função de integração cultural da escola. Pensando no ambiente escolar, é importante assinalar que a transmissão cultural efetuada pela escola é uma recriação cultural e, ao mesmo tempo, cumpre a função de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum. Assim sendo, a função social da escola é de extrema relevância no sentido de superar os conflitos e tensões, comuns num processo de aculturação (Azanha, 1991).

Ao tratar do tema da educação das relações étnico-raciais é preciso lembrar de que maneira se deu o processo de racialização no Brasil e ter em vista que as relações raciais no país se dão de maneira complexa. A alegação de que aqui não existe racismo, funciona como estratégia de dominação racial hegemônica, pois gera negação e silenciamento acerca do tema. Essa concepção de uma suposta convivência harmoniosa entre os grupos raciais conhecida como o mito da democracia racial continua recorrente nos dias de hoje em diversos espaços e contextos (Silva; Araújo, 2011).

Isso se evidencia pelo fato de que, mesmo sendo um país reconhecido por sua ampla diversidade étnico-racial e cultural, até pouco tempo atrás essa diversidade não era representada nos currículos escolares (Silva, 2018).

Considerando que a escola é o local por excelência de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos, a questão do currículo como forma institucionalizada, tanto de estruturação quanto de programação de conteúdos de ensino, deveria ser o centro de qualquer reflexão sociológica sobre educação (Forquin, 1992).

É preciso ter em mente que os conteúdos de ensino são como produtos de uma seleção no interior da cultura, entretanto é sabido que a forma como uma sociedade representa e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica extremamente conflituosa e depende de todo tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos (Forquin, 1992).

O próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é o de contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para as quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico (Forquin, 1992, p. 43-44).

Outro fator muito importante a ser considerado é o fato de o currículo escolar não ser estático e sim apresentar múltiplas facetas que se entrelaçam na prática educativa.

Sobre isso, é importante salientar a distinção que Perrenoud (1984) faz entre o currículo formal (os conteúdos prescritos pelas autoridades, produtos de uma seleção no interior da cultura acumulada) e o currículo real (seleção de temas e ênfases em determinados aspectos feita pelos docentes) (Forquin, 1992).

O *currículo formal* é o plano oficial, estabelecido por leis e diretrizes que definem os conteúdos a serem ensinados. No entanto, a realidade da sala de aula, com suas particularidades e necessidades, muitas vezes diverge do currículo formal, dando origem ao *currículo real*. É nesse espaço que o professor, diante das demandas dos estudantes e da comunidade, adapta as atividades e os conteúdos para tornar o ensino mais significativo e relevante.

Além disso, existe o *currículo oculto*, que engloba tudo aquilo que os estudantes aprendem por meio de experiências pessoais, interações sociais e meios de comunicação. Essa aprendizagem informal, embora não esteja explicitamente planejada, exerce uma influência significativa na formação dos estudantes (Araújo, 2018).

Isso significa que, paralelamente ao currículo “formal”, se tem presente também no cotidiano escolar o currículo “oculto”, que se refere ao conjunto de normas e valores que são implicitamente ensinados nas escolas e sobre os quais, de maneira geral, o professor não fala nas declarações de metas e objetivos. Ou seja, são conteúdos ensinados e aprendidos de maneira “invisível” por meio das relações que se constituem no ambiente escolar a partir das regras, comportamentos, atitudes e valores e que não são descritos explicitamente nos currículos formais (Apple, 2006).

A relação entre esses três tipos de currículo é complexa e dinâmica. O currículo formal serve como um guia, mas não deve ser rígido. O currículo real reflete as adaptações necessárias para atender às necessidades dos estudantes e da comunidade, enquanto o currículo oculto enriquece a experiência de aprendizagem. Dessa maneira, é fundamental que o professor seja capaz de conciliar esses diferentes aspectos do currículo, buscando um equilíbrio entre a necessidade de cumprir as diretrizes oficiais e a importância de adaptar o ensino às particularidades de cada turma a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de aprender ao longo da vida.

A escola, nas sociedades modernas, para além de um espaço no qual se investem e se gerem riquezas materiais, onde circulam fluxos humanos, se travam interações sociais e relações de poder, é também um local de gestão e de transmissão de saberes e símbolos (Forquin, 1992). Nesse sentido, ela tem um importante papel na superação de preconceitos, discriminações e na emancipação dos grupos discriminados.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto

pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2003 p. 171-172).

Em uma pesquisa realizada pela antropóloga Nilma Lino Gomes em 2002, a escola foi destacada como um espaço significativo na construção da identidade negra, porém muitas vezes reforçando estereótipos e representações negativas. A pesquisa apontou que o corpo e, principalmente, o cabelo crespo são importantes ícones identitários para os negros. A relação entre escola, cultura e questões raciais e de gênero na formação de professores é crucial. O estudo ressaltou a importância do cabelo e da cor da pele na maneira como os negros se veem e são vistos em diversos contextos sociais, como família, amizades, relações afetivas, trabalho e escola, e como o cabelo pode ser uma marca de identidade ou, em alguns casos, de inferioridade (Gomes, 2003).

Neste sentido, ressalta-se que o Art. 26-A § 2º da Lei 10.639/03 estabelece que os conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira devem ser ministrados em todo o currículo escolar, entretanto ressaltam-se as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Esse destaque para algumas disciplinas pode gerar uma falsa impressão de que somente essas devem trabalhar com a temática, ou que essas áreas serão mais cobradas nesse sentido, enquanto outras nem tanto (Brasil, 2003).

Considerando o papel preponderante da escola na reeducação das relações étnico-raciais e, dentro do currículo escolar, a atribuição da Educação Física em trabalhar com o corpo e com a Cultura Corporal, essa disciplina tem o dever de tratar da temática étnico-racial. Deveria inclusive ser vista como uma das áreas prioritárias para esse trabalho, uma vez que suas novas representações favorecem a reflexão sobre o corpo e sobre os processos de construção histórica e cotidiana das contribuições das manifestações da cultura corporal afro-brasileira, africana e indígena na constituição do Brasil (Pereira *et al.*, 2019).

Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos.

A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação. O que será que o aluno negro nos comunica por meio de seu corpo? Com a sua postura? Pela maneira como cuida do seu corpo? Como ele se apresenta esteticamente? Por outro lado, quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como “o negro fede”; “o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades? (Gomes, 2003, p. 173-174).

É preciso ter consciência de que o corpo ocupa um espaço social cheio de conflitos, pois é influenciado pela subjetividade. Historicamente, o corpo se tornou um símbolo étnico e sua manipulação passou a ser uma característica cultural importante para diversos povos. Ele é usado como um símbolo nas relações de poder e dominação para classificar e hierarquizar diferentes grupos (Gomes, 2003).

O corpo é uma forma de comunicação, e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos dessa comunicação, com o cabelo sendo uma delas. A manipulação do corpo e do cabelo dos negros está cercada por uma rica história ancestral e uma memória significativa. Também existem significados e tensões que foram construídos no contexto das relações raciais e do racismo no Brasil (Gomes, 2003).

O corpo e as técnicas corporais são centrais na teoria de Bourdieu para explicar as relações de poder e dominação, incluindo a noção de violência simbólica. Segundo ele, a dominação se exerce através do corpo, e a violência simbólica age como uma "força mágica" que molda os corpos e as disposições dos indivíduos, tornando-os sensíveis ao poder dominante. Essa força age de forma sutil internalizando estruturas sociais que perpetuam a dominação (Medeiros, 2011).

A noção de *habitus* de Pierre Bourdieu abrange o corpo, pois as disposições que o orientam moldam as práticas corporais, revelando um modo de ser no mundo. Para o autor, o corpo é essencial para a existência e a inclusão social, indo além da mera presença física e espacial. Essas disposições incorporadas se tornam duradouras, enraizadas no corpo de forma quase irrevogável (Medeiros, 2011).

O corpo, portanto, torna-se portador do *habitus*, já que as disposições internalizadas o modelam sob influência das condições materiais e culturais, transformando-o em um corpo social. Esse processo de socialização molda o indivíduo nas e pelas relações sociais, fazendo da própria individualização um produto da socialização. Por isso, a noção de *habitus* articula o individual e o coletivo (Medeiros, 2011).

De acordo com Bourdieu, o saber aprendido pelo corpo não é algo que se possa objetivar, mas sim algo que se é. Ou seja, o saber incorporado pelo corpo, como um sistema de investimento social, não é palpável. O corpo não representa um papel, mas se identifica com um formato socialmente determinado, construindo a partir dele a imagem de si, como a imagem que o conforma enquanto indivíduo, revelando o que ele é (Medeiros, 2011).

As pessoas, em geral, não se dão conta de como a forma como se apresentam e usam seus corpos influencia diretamente o lugar que ocupam na sociedade. Por isso, é importante entender como a sociedade molda o corpo e como essa imagem que cada um tem de si contribui para manter as estruturas sociais como elas são (Medeiros, 2011).

Um exemplo disso é a discriminação racial no mercado de trabalho, onde pessoas negras, mesmo com qualificações equivalentes, muitas vezes enfrentam dificuldades para conseguir emprego ou alcançar cargos de liderança. Essa realidade reforça a marginalização e a desigualdade social, demonstrando como a "imagem de si" racializada impacta as oportunidades e a trajetória de vida das pessoas.

Bourdieu argumenta que o corpo e suas propriedades podem funcionar como um tipo de capital, o "capital corporal", que pode ser usado para obter vantagens sociais. Isso inclui tanto características físicas inatas quanto habilidades corporais aprendidas, como a prática de esportes. Quanto mais cedo

se aprende uma habilidade, maior a probabilidade de ela gerar lucros sociais (Medeiros, 2011).

O corpo, portanto, é um produto social moldado por hábitos, gostos e comportamentos derivados de condições sociais. A ordem social se inscreve no corpo, que se torna tanto um lugar de investimento quanto um princípio de sua própria eficácia na reprodução das relações de poder (Medeiros, 2011).

Neste sentido, a partir do momento em que se entender que a Educação Física é um espaço no qual ocorre um maior contato corporal entre os estudantes, que ajuda na formação da autoimagem positiva e na construção da imagem do outro, será possível compreender sua importância na criação ou destruição do preconceito étnico-racial (Rangel, 2006).

A respeito do debate curricular no Brasil, no ano de 2017, foi homologada a BNCC, outro documento resultante de longos embates relacionados à definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira. A ideia geral é que se estabeleça, em nível nacional, um currículo com padrões de qualidade a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis, relacionados, é claro, aos processos de avaliação e testes padronizados, vinculando diretamente essas políticas como um programa de reforma global (Hypolito, 2019).

Dessa maneira, embora os investimentos em educação sejam precários e insuficientes, persiste o mito de que ela é a redenção de todos os males, ou seja, desloca-se a solução da desigualdade social da economia e da política para uma reforma educacional, no caso a BNCC (Hypolito, 2019).

Ressalta-se, entretanto, que a definição de um currículo nacional, ou de um conhecimento oficial, pode ser contraditória, uma vez que incide sobre isso uma confluência de interesses, sendo que alguns aspectos são negociáveis e outros não, o que significa a exclusão de vozes e de culturas vistas por alguns como subalternas. Via de regra, a definição de um currículo nacional implica uma homogeneização cultural, visto que algumas vozes calarão enquanto outros poderão ser ensurdecidas (Hypolito, 2019).

Por fim, é impreterível recordar toda a discussão realizada anteriormente a respeito da justiça curricular que as Leis 10.639/03 e 11.6545/08 procuram trazer, porém que seguem sem ser devidamente efetivadas nas escolas, pois, além de todas as limitações já inerentes à sua implementação, também não há

controle e acompanhamento por nenhuma instância a esse respeito. Sobre isso, não se pode esquecer que currículo é poder, é selecionar e privilegiar alguns saberes em detrimento de outros partindo de um julgamento sobre o que é ou não relevante.

Neste contexto, “o currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 253).

Assim, defende-se que a redefinição da questão cultural no currículo nos modos pós-estruturais e pós-coloniais é essencial para se pensar uma ação educacional contra a discriminação. Essa ação envolve, ao mesmo tempo, a recusa à ilusão (e violência) da substituição da cultura do estudante por uma cultura elaborada e o endeusamento das culturas nativas pelo culturalismo neocolonial (Lopes; Macedo, 2011).

Afinal, será que no atual modelo de currículo que se tem no país é possível um trabalho efetivo a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais? A quem esse debate interessa e a quem não interessa?

Para entender um pouco melhor a relação entre o currículo e a Educação das Relações Étnico-Raciais raciais no Brasil, foi organizada uma cronologia com os principais documentos norteadores desse tema a nível nacional e estadual que será apresentada nos tópicos subsequentes.

2.4.1 Legislações nacionais e Educação das Relações Étnico-Raciais

A criação de legislações que tratem especificamente do tema da Educação das Relações Étnico-Raciais foi historicamente necessária devido ao fato de essas questões terem sido negadas, invisibilizadas e ocultadas das práticas e políticas sociais, assim como dos campos de conhecimento que compõem os currículos.

Neste item elencamos, em ordem cronológica, algumas das principais legislações nacionais relacionadas ao tema da Educação das Relações Étnico-Raciais. São elas:

- **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**

- Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
 - I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
 - XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;
- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 - I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
- Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
 - § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
 - § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.
- Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
 - I - as formas de expressão;
 - II - os modos de criar, fazer e viver;
 - III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
 - IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
 - Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.
 - § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988).
- **Lei n.º 9394/1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.
 - Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
 - Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003) (Brasil, 2017a)
- **Lei 10.172/01** - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
 - 2.3 Objetivos e Metas

- 11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.
- 6.3 Objetivos e Metas
 - 7. Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais.
- 10.2 Diretrizes
 - h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação (Brasil, 2001).
- **Lei 10.639/03** - 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.
 - Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
 - "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 - § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 - § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o

currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

- “§ 3º (VETADO)”
 - "Art. 79-A. (VETADO)"
 - "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."
 - Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2003).
- **Resolução CNE/CP 001/2004** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b).
- **Parecer CNE/CP 003/2004** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a). **Lei 11.645/08** - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena” (Brasil, 2008).
- **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** (Brasil, 2009).
- **Lei 12.288/10** - Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 (Brasil, 2010).
- **Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012).
- **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** - Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o

desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (Brasil, 2013).

- **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015).
- **Base Nacional Comum Curricular** - Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), a Base deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. Ela define os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes adquiram ao longo da educação básica. Guiada pelos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base contribui para os objetivos de direcionar a educação brasileira à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017b).

2.4.2 Legislações estaduais e Educação das Relações Étnico-Raciais

Assim, como em nível nacional, o governo do Estado do Paraná juntamente com o Conselho Estadual de Educação (CEE), também elaborou suas leis, decretos, orientações, entre outros documentos sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Especificamente voltado para o trabalho na Educação, em 2018, o Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Departamento de Educação Básica publicou um documento intitulado “Legislações que Implicam na Organização do Trabalho Pedagógico Orientações à Rede Pública Estadual” (Paraná, 2018a).

Este documento visa apoiar as instituições de Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná na inclusão de temas obrigatórios na educação

escolar, conforme legislações federais e estaduais até novembro de 2017. As instituições devem cumprir essas determinações no currículo escolar, integrando-as em suas ações didático-pedagógicas de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular/Plano de Curso e o Projeto Político-Pedagógico (Paraná, 2018a).

Essas legislações têm como objetivo promover conhecimentos e práticas que consolidem direitos, orientem as relações sociais na escola e garantam acesso aos instrumentos simbólicos necessários para a compreensão da realidade social. O documento está alinhado à Base Nacional Comum Curricular homologada em dezembro de 2017, que indica a inclusão transversal e integradora de temas exigidos por lei nos currículos escolares (Paraná, 2018a).

- **Lei Estadual n.º 14.274/2003** - Reserva vagas a afrodescendentes em concursos públicos (Paraná, 2003).
- **Deliberação nº 04/06 CEE/PR** - Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Paraná, 2006a).
- **Instrução nº 017/2006 SUED** - Instrui que a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passa a ser obrigatória em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica (Paraná, 2006b).
- **Instrução nº 010/2010 SUED/SEED** - Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Paraná, 2010a).
- **Resolução nº 3399/2010** - Compõe Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NRE e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica. (Revogado pela Resolução 807 de 16/02/2023). (Paraná, 2010b)
- **Legislações que Implicam na Organização do Trabalho Pedagógico Orientações à Rede Pública Estadual** - Este documento tem o propósito de auxiliar as instituições de Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná na integração de temas obrigatórios na

educação escolar, de acordo com as legislações federais e estaduais vigentes até novembro de 2017. (Paraná, 2018a).

- **Referencial Curricular do Paraná (RCP):** princípios, direitos e orientações (Ensino Fundamental) - Estabelece os princípios orientadores da Educação Básica a serem considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino e suas escolas, definindo os direitos e objetivos de aprendizagem para cada etapa e ano escolar, de acordo com suas especificidades (Paraná, 2018b).
- **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)** - complementa e reorganiza o RCP à luz da BNCC, abordando as necessidades e características específicas da rede de ensino e serve como um guia para a elaboração das PPC, dos PTD e dos Planos de Aula. É uma ferramenta essencial para a prática docente, pois apresenta conteúdos, competências gerais e específicas para cada componente, além de reflexões sobre metodologias que potencializam a aprendizagem e o processo avaliativo formativo dos estudantes (Paraná, 2021a).
- **Currículo Priorizado Ensino Fundamental Educação Física** - No período da pandemia (2020-2022) sentiu-se a necessidade de priorizar os conteúdos curriculares para melhor atender ao ensino remoto e híbrido (Paraná, s/db).
- **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná** (Ensino Médio), Currículo para o Ensino Médio do Paraná. (Paraná, 2021b).
- **Resolução n.º 2.692/2021 - GS/SEED** - Institui a Comissão de Verificação do Pertencimento Étnico-racial nos Concursos Públicos e Processos Seletivos da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (Paraná, 2021c).
- **Orientação n.º 06/2021 - SEED/DEDUC** - Orienta sobre os procedimentos para a homologação das Equipes Multidisciplinares 2021/2022 nos estabelecimentos de ensino, Núcleos Regionais de Educação e departamentos da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (Paraná, 2021d).
- **Orientação n.º 08/2021 - SEED/DEDUC** - Orienta os procedimentos para composição e atuação da Comissão Permanente de Verificação de

Pertencimento Étnico-racial para a aferição da veracidade da autodeclaração de candidatos(as) inscritos(as) como Pessoa Negra em Processo Seletivo Simplificado (PSS) relativos aos Editais em vigor (Paraná, 2021e).

- **Resolução n.º 807/2023** - Dispõe sobre a composição e o funcionamento das Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (EMERER) no âmbito da rede pública estadual de educação (Paraná, 2023).

Estes documentos aqui elencados servem como referência para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil e no Estado do Paraná e embasam as discussões apresentadas neste trabalho, especialmente no tópico subsequente, que servem como amparo para a proposição de uma Educação Física na perspectiva antirracista.

Pode-se perceber que existem diversos documentos legais, tanto em nível nacional quanto estadual, entretanto a “ausência de mudança estrutural nas políticas universalistas, bem como a percepção do racismo à brasileira demonstra que essa ideologia reflete a negação da própria existência numa prática racista antinegros” (Nobrega, 2019).

2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

O antirracismo é caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento e pela denúncia do racismo, é uma luta de todas as pessoas. São consideradas práticas antirracistas aqueles que se voltam para a denúncia do racismo no sentido de revertê-lo e destruí-lo (Carine, 2023).

Sob uma perspectiva antirracista, é fundamental desenvolver estratégias para reeducar as relações étnico-raciais. A educação escolar tem a responsabilidade legal de cumprir esse papel, e as práticas implementadas precisam ser analisadas para contribuir com o desenvolvimento teórico e prático dessa temática (Sant’Ana, 2015).

A fim de compreender a atual perspectiva que almejamos para a Educação Física escolar, a perspectiva antirracista, faz-se necessário lembrar em que circunstâncias e contextos essa disciplina foi originada e se desenvolveu até chegar aos dias atuais.

Destaca-se que a disciplina de Educação Física escolar teve sua origem na Europa no final do século XVIII, consolidando-se no século XIX. Chegando à sociedade brasileira nesta mesma época, a Educação Física foi significativamente influenciada pela instituição militar e pela medicina, o que acabou determinando a concepção da disciplina e seus objetivos, assim como em seu campo de atuação e na maneira de ser ensinada, tendo então uma função higienista e eugenista (Bracht, 1999).

Inicialmente, por meio de um currículo-ginástico baseado nos métodos europeus de ginástica, fundamentados em princípios biológicos, com objetivos profiláticos e corretivos a Educação Física era direcionada aos setores privilegiados da sociedade, atendendo exclusivamente aos filhos das classes dirigentes (Nunes; Rúbio, 2008).

O objetivo era a eugenia da raça brasileira, que visava uma purificação das características biológicas hereditárias para aperfeiçoar a natureza humana. Com uma grande população negra, o "embranquecimento" da raça era um dos objetivos deste projeto eugênico no final do século XIX. Entre os vários métodos utilizados, destaca-se a Educação Física escolar, que, por meio de uma apologia da saúde física como responsabilidade individual, disciplinava os corpos e a vontade (Daolio, 2016).

No final da década de 1930, após diversas reformas educacionais, a Educação Física foi gradualmente integrada aos currículos e tornou-se obrigatória em todo o país com a Constituição de 1937, passando pela mudança com a preocupação ortopédica e higiênica para um foco na eficiência do rendimento físico (Nunes; Rúbio, 2008).

Entre os anos 1950 e 1970, o ensino focou na capacitação técnica, valorizando o rendimento e os melhores resultados. O Método Desportivo Generalizado (MDG) foi introduzido nas práticas de Educação Física, legitimando os esportes na escola como cultura e educação, com um caráter de integração nacionalista. Durante a ditadura militar (1964-1985), a Educação Física, por meio de um "currículo técnico-esportivo", serviu para promover o ideal de uma nação composta por identidades lutadoras e vencedoras, estreitando os laços entre esporte e nacionalismo (Nunes; Rúbio, 2008).

Com o objetivo de desenvolver habilidades esportivas voltadas para o sucesso em competições, as práticas, neste período, eram orientadas por uma

perspectiva biologicista, que negligenciava o contexto social dos participantes e as diferenças individuais entre eles (Fraga; Silva, 2023).

Esse currículo influenciou as identidades de classe e raça, pois o esporte era uma das poucas possibilidades de ascensão social. Para o negro, cujo corpo era visto como eficiente, o esporte se tornou uma oportunidade de mudança social (Nunes; Rúbio, 2008).

No final dos anos 1970, surgiram críticas à perspectiva esportiva da Educação Física escolar. Uma crítica importante veio da corrente da psicomotricidade, que valorizava a formação integral da criança, contrastando com os modelos didáticos baseados na esportivização (Paraná, 2008).

Nos anos 1980, a área entrou em uma crise de identidade. Isso levou a uma análise crítica do paradigma da aptidão física e ao surgimento de novas abordagens, aumentando o debate sobre as novas tendências da Educação Física, que buscava construir um referencial teórico próprio (Nunes; Rúbio, 2008; Bracht, 1999).

Nessa tendência progressista, destacam-se duas abordagens principais: a desenvolvimentista, que fundamenta a Educação Física nos conhecimentos do Comportamento Motor, com foco no desenvolvimento, aprendizagem e controle motor (Tani, 2008) e a construtivista-interacionista, cuja busca é que cada estudante construa seu próprio conhecimento a partir da interação com o mundo, compreendendo assim as atividades propostas pelo professor (Freire, 1989). Entretanto, apesar de outros elementos como os jogos e as brincadeiras terem sido introduzidos, o currículo técnico-esportivo continuou vigente.

As teorias críticas da educação provocaram uma mudança na abordagem da Educação Física, que deixou de ser vista apenas como uma disciplina biológica para reconhecer o estudante como um ser humano integral, considerando suas dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas (Brasil, 1997).

Dessas influências, surgiram duas propostas de "currículo crítico" dentro da pedagogia crítica brasileira: as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória. Essas abordagens se distinguem ao criticar a Educação Física a partir de sua inserção na sociedade capitalista. Argumenta-se que reproduzir os valores da sociedade capitalista industrial moderna através da

Educação Física na escola contribui para a reprodução social como um todo (Paraná, 2008; Bracht, 1999).

Essas propostas buscam contrapor as características da cultura corporal que, segundo elas, contribuem para uma falsa consciência, transformando os indivíduos em objetos ou consumidores acríticos da indústria cultural. Para alcançar esse objetivo, é essencial reconceituar o movimento humano na Educação Física não apenas como algo biológico ou psicológico, mas como um fenômeno histórico-cultural (Bracht, 1999).

A partir das abordagens críticas e progressistas, a Educação Física escolar evoluiu de uma visão puramente biológica para considerar os valores histórico-sociais incorporados pelo corpo. Assim, surge a Cultura Corporal como o foco do ensino da Educação Física, que tem como objetivo introduzir os indivíduos de maneira crítica no universo da Cultura Corporal ou de Movimento através de conteúdos como jogos, brincadeiras, ginástica, dança, esporte e lutas. O conceito de Cultura Corporal envolve selecionar, organizar e sistematizar o conhecimento acumulado historicamente sobre o movimento humano de forma contextualizada e em ciclos, promovendo uma abordagem espiralada ao longo do tempo (Paraná, 2008a).

No século XXI, surgiu o conceito de "currículo pós-crítico" na Educação Física, no qual teorias influenciadas pelo pós-estruturalismo passaram a ser aplicadas. Neste contexto, as experiências pedagógicas são planejadas, implementadas e discutidas com base nos princípios teóricos pós-críticos (Eto; Neira, 2017).

Essas teorias buscam novas maneiras de entender a Educação Física, destacando a importância de reconhecer e representar o patrimônio cultural corporal de grupos marginalizados. O objetivo é promover práticas pedagógicas que sejam sensíveis às diferenças e que promovam a formação de identidades democráticas (Eto; Neira, 2017).

A partir dessa visão, torna-se imprescindível que os professores trabalhem com a discussão de temas relacionados à educação das relações étnico-raciais. Numa visão progressista, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, uma vez que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1996).

A educação das relações étnico-raciais (e, em seu ramo, educação física antirracista) é compreendida como direito humano fundamental. Além da legalidade da Lei no 10.639/2003, é preciso desenvolver o sentimento de pertencimento na construção do conhecimento da história e cultura afro-brasileira, africana, isto é, a matriz africana e a inter-relação da mesma com a matriz indígena e europeia (relações étnico-raciais). No entanto, é necessário considerar também as relações raciais, ou seja, os conflitos existentes entre negros(as) e não negros(as) ou entre pretos(as) e brancos nas diferentes interpretações históricas derivadas do processo de construção da identidade do branco (embranquecimento, branquitude, brancura) na concepção euro-estadunidense (Nobrega, 2019, p. 65).

Tendo revisitado um pouco da história da Educação Física escolar fica perceptível o quanto o currículo dessa disciplina se alinha aos objetivos políticos do Estado de acordo com cada período e contexto histórico. Entender a trajetória histórica da Educação Física na escola nos ajuda a entender como o discurso sobre saúde tende a uniformizar os estudantes, buscando uma compreensão naturalizada do corpo e enfrentando desafios ao lidar com turmas diversas (Daolio, 2016).

Diante disso, é preciso considerar que, mesmo não sendo tão evidente como no século passado, tais padrões podem estar sendo replicados nas escolas contemporâneas (Fraga; Silva, 2023).

Neste ponto, destaca-se que, em 2003, após muitas lutas e reivindicações do Movimento Negro, foi implementada a Lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira, como uma oportunidade para romper com a estrutura eurocêntrica que predominava na educação escolar brasileira até então. Em 2008, essa lei foi complementada pela Lei 11.645/2008 que inclui nos currículos a obrigatoriedade das temáticas "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Entretanto, apesar dessa obrigatoriedade, o que se percebe é que, entre a implementação de uma lei e sua real efetivação há uma grande lacuna. Ou seja, apesar da obrigatoriedade de se trabalhar com as culturas afro-brasileiras e indígenas, isso muitas vezes não acontece. As dificuldades percebidas estão mais relacionadas à história das relações étnico-raciais no Brasil e aos processos educativos que perpetuam preconceitos e estereótipos, do que a questões pedagógicas ou à falta de materiais didáticos (Silva, 2007).

Uma pesquisa de 2018 com professores do Ensino Fundamental II da rede municipal de Fortaleza/CE sobre a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Educação Física revelou que 69,1% dos 55 professores entrevistados desconheciam essas leis. Além disso, 54,5% dos professores que abordavam o tema o faziam apenas em datas comemorativas, sem integrá-lo ao currículo. As principais razões para não abordar temas étnico-raciais foram o pouco conhecimento (58,8%) e a falta de formação específica (41,2%), destacando a necessidade de formação inicial e continuada dos docentes (Pereira *et al.*, 2019).

Outra pesquisa, realizada na Rede Estadual do Paraná em escolas de Curitiba, identificou que, na Educação Física escolar, o tema étnico-racial é abordado, na maioria das vezes, apenas quando surgem situações que provocam essa discussão, ou seja, como um currículo oculto, sem uma sistematização e planejamento de ações em conteúdos específicos. Segundo a maioria dos docentes, todos autodeclarados como brancos, não seria necessário um trabalho específico e focado na discussão étnico-racial dentro da disciplina de Educação Física (Grison, 2020).

Trabalhos realizados por Pereira *et al.* (2019), Almeida e Dias (2020), Grison (2020), e Andrade e Bisol (2021) apontam que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é apontada como uma das maiores dificuldades para a implementação eficaz da Lei 10.639/03 nas escolas.

É preocupante para nós educadores que a Lei que poderia transformar a escola brasileira em uma escola diversa, plural, anti-racista e republicana complete sua maior idade sem se institucionalizar e galgar o degrau de política pública; sem se enraizar nos projetos políticos pedagógicos da escola. Apesar de reconhecermos o magnífico trabalho que muitos professores e alguns diretores de escolas executam pelo Brasil, eles não conseguem romper a estruturalidade do racismo na escola porque seus projetos se individualizam e muitos são os desafios para a construção de ações junto à comunidade escolar, principalmente nos tempos que vivemos a exacerbação do ódio, do racismo da homofobia e do fascismo (Araújo, 2021).

Desde 2017, o documento curricular orientador a nível de Brasil é a BNCC, que define a Educação Física como a disciplina que explora as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como expressões das capacidades expressivas dos indivíduos ao longo da história (Brasil, 2017b).

A BNCC integra a Educação Física à área de Linguagens (junto com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte), justificando que as práticas corporais são entendidas como textos culturais passíveis de leitura e produção. Dessa forma, vivenciar essas práticas é uma forma única e insubstituível de produzir conhecimento, sendo crucial problematizar, desnaturalizar e explorar os múltiplos sentidos e significados que os grupos sociais atribuem às diversas manifestações da cultura corporal de movimento (Brasil, 2017b).

A nível estadual, o Referencial Curricular do Paraná de 2018 também enfatiza a Cultura Corporal como foco do ensino na Educação Física, integrando-a em um projeto educativo significativo. Isso visa proporcionar aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e culturalmente desenvolvidos por diferentes povos (Paraná, 2018b).

A partir desses documentos e, tendo vigentes as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Educação Física está inserida no currículo escolar como a disciplina que tem como objeto de estudo a cultura corporal e tem a obrigação de trabalhar com as temáticas da história e cultura afro-brasileira e indígena. Ressalta-se que, para essa pesquisa, o foco é a cultura afro-brasileira.

Historicamente, a escola, em especial a pública, sempre foi um espaço no qual se encontram diversas identidades, incluindo uma variedade de corpos, etnias, crenças e comportamentos. Entretanto, embora as escolas sejam espaços culturalmente diversos, elas enfrentam dificuldades em lidar com as diferenças, refletidas em práticas que reforçam desigualdades (Fraga; Silva, 2023).

A Educação Física exemplifica essa dificuldade quando muitas vezes ainda foca em abordagens homogêneas, ignorando as diferenças culturais, vide a influência eurocêntrica e eugenista que contribuiu para moldar a Educação Física brasileira. Romper com essa visão exige esforço dos professores em rever suas crenças, estudar metodologias inclusivas e promover mudanças estruturais e nas condições de trabalho (Fraga; Silva, 2023).

Muitas vezes, nas práticas pedagógicas da escola e das aulas de Educação Física, em especial quando relacionadas às datas comemorativas como o Dia dos Povos Indígenas ou o Dia da Consciência Negra, os professores

organizam apresentações mecânicas e descontextualizadas de danças ou costumes indígenas e/ou africanos. Dessa forma, as datas são celebradas sem uma análise crítica, reduzindo as culturas e identidades culturais a uma compreensão essencialista (Fraga; Silva, 2023).

Essas atividades são baseadas em modismos e promovem uma visão superficial das relações interculturais, não contribuindo para a formação de um respeito genuíno pelas diferenças (Candau, 2019). Tais práticas tendem a estereotipar as culturas, promovendo uma visão relativista das etnias e grupos sociais, além de suas práticas corporais, o que resulta em perspectivas culturais rígidas e homogeneizadas, ignorando suas singularidades e evoluções ao longo do tempo (Oliveira; Daolio, 2011).

Destaca-se que a Educação Física é a disciplina do currículo escolar que tem como objeto de estudo o corpo e a cultura corporal. Esse corpo, como visto anteriormente, é o primeiro a sofrer os efeitos do racismo e da discriminação racial, em especial no ambiente escolar. Por isso, é fundamental que as relações étnico-raciais sejam debatidas nas aulas de Educação Física, em especial.

A pessoa negra recebe tratamento diferenciado, sendo considerada “inferior” e passível de piadas. As características fenotípicas, como a espessura dos lábios, o formato do nariz e a textura capilar, nessa mentalidade brasileira cristalizada, tornam-se marcas relevantes para a classificação das pessoas consideradas bonitas ou feias. Assim, quem possui “características caucasianas” - pele branca, nariz afilado, lábios finos, cabelo liso – entra na categoria das pessoas bonitas e quem possui “características negróides” (nariz largo, cabelo lanudo e/ou crespo, lábios grossos) seria despojado de uma categorização positiva, não sendo considerado belo (Malachias, 2007, p. 33).

A partir do momento em que se toma consciência de que as definições curriculares são arbitrários culturais, compreende-se que os valores e significados dados às coisas, bem como o padrão de comportamento que aderimos, são passíveis de serem questionados e mudados, já que não são dados naturais. Assim, ao tomar-se consciência do racismo estrutural, por exemplo, pode-se não apenas deixar de ser racista, mas também ser antirracista, combatendo práticas preconceituosas e injustas (Bodart, 2021).

[...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não

é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (Almeida, 2019, p. 46).

Reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo. O silêncio é cúmplice da violência e, para pensar em soluções para uma determinada realidade é preciso primeiramente tirá-la da invisibilidade. Assim, uma vez que vivemos relações raciais é preciso falar tanto sobre negritude como de branquitude. (Ribeiro, 2019).

Ciente de que o racismo faz parte da estrutura social e, portanto, não requer intenção para se manifestar, o silêncio diante do racismo não isenta moral ou juridicamente o indivíduo de culpa ou responsabilidade, mas o torna ética e politicamente responsável pela perpetuação do racismo. A mudança na sociedade não ocorre apenas por meio de denúncias ou rejeição moral do racismo; depende, antes de tudo, da adoção de posturas e práticas antirracistas (Almeida, 2019).

Neste sentido, bell hooks aponta para a necessidade de uma mudança no estilo de ensino que deve partir dos professores. Para a autora, para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos se reflita no processo pedagógico, é preciso que os professores em todos os níveis de ensino, reconheçam a necessidade de mudança em seu estilo de ensino, uma vez que a maioria foi educada em escolas nas quais o estilo de ensino refletia a ideia de uma norma única de pensamento e experiência, considerada universal (hooks, 2017).

Autores como Bento (2002), Giroux (1999), hooks (2017), Ribeiro (2019) e Carine (2023), destacam a importância de se analisar e debater a branquitude nos ambientes escolares e ressaltam também que este pode ser um processo longo e doloroso uma vez que “é impossível não ser racista tendo sido criado em uma sociedade racista. É algo que está em nós e que devemos lutar sempre” (Ribeiro, 2019 p. 38).

E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar. Os alunos

brancos que aprendem a pensar de maneira mais crítica sobre questões de raça e racismo vão para casa nas férias e, de repente, veem seus pais sob outra luz. Podem reconhecer neles um pensamento retrógrado, racista e assim por diante, e podem se magoar pelo fato de a nova maneira de conhecer ter criado um distanciamento onde antes não havia nenhum. Muitas vezes, quando os alunos voltam de férias ou feriados, peço que nos contem como as ideias aprendidas ou trabalhadas na sala de aula impactaram sua experiência lá fora. Isso lhes dá tanto a oportunidade de saber que as experiências difíceis acontecem com todo o mundo quanto a prática de integrar teoria e práxis: modos de conhecer e hábitos de ser. Praticamos não só o questionamento das ideias como também o dos hábitos de ser. Por meio desse processo, construímos uma comunidade (hooks, 2017 p. 61).

Em contextos educacionais, é comum que, ao se abordar a EREER, professores imediatamente associem isso ao ensino sobre pessoas indígenas ou negras. Raramente consideram ministrar aulas ou desenvolver materiais educativos que discutam a branquitude. Pessoas brancas em geral não se racializam porque não compreendem o que é o racismo e, conseqüentemente, o que significa ser antirracista (Carine, 2023).

Pessoas brancas geralmente não refletem sobre o significado de pertencer a esse grupo, pois o debate sobre raça frequentemente se concentra na negritude. A falta de representação de pessoas negras em posições de poder não costuma surpreender ou incomodar pessoas brancas. Considerando que a população negra constitui quase 56% do Brasil, tornando-o a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em posições de poder deveria ser motivo de grande preocupação. Portanto, pessoas brancas devem refletir sobre seu lugar na sociedade e compreender os privilégios associados à sua cor. Isso é fundamental para evitar que esses privilégios sejam naturalizados ou atribuídos apenas ao mérito individual (Ribeiro, 2019).

Apesar do foco na diversidade e no desejo de inclusão, muitos professores ainda lecionam para turmas predominantemente brancas, nas quais a inclusão é frequentemente superficial. Por isso, é crucial estudar e discutir a branquitude (hooks, 2017).

Analisar a condição de ser branco cria uma oportunidade teórica para professores e estudantes explorarem como suas próprias identidades raciais são moldadas dentro de uma cultura racista mais ampla. Isso também permite refletir sobre as responsabilidades que podem assumir para viver no presente, onde os

brancos geralmente recebem privilégios e oportunidades extensas, ainda que de maneiras variadas e complexas, muitas vezes à custa de outros grupos raciais (Giroux, 1999).

Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o "negro" aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios (Bento, 2002 p. 15).

O silêncio, a omissão e a distorção do papel dos brancos nas desigualdades raciais no Brasil são, em grande parte, motivados por um desejo narcisista de autopreservação. Isso ocorre devido ao intenso investimento em posicionar esse grupo como o ponto de referência central da condição humana. (Bento, 2002).

Uma das falas de uma entrevistada em um estudo sobre os brancos realizado por Edith Piza (1998) traduz bem o significado de ser branco: “ser branco é não ter de pensar sobre isso, o significado de ser branco é a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude não nomear-se branca” (Bento, 2002, p. 16)

Outro depoimento revela a importância desse debate sobre a branquitude, especialmente se pensarmos que, na maioria dos casos, o corpo docente, as equipes pedagógicas, as coordenações, as direções das escolas e universidades são majoritariamente de professores brancos:

Como uma pessoa branca, me dei conta de que pensava sobre racismo como alguma coisa que coloca outras pessoas em desvantagem, mas não tinha pensado no aspecto de seus resultados, o privilégio dos brancos, o que colocava em vantagem... Eu via o racismo somente como atos individuais de agressão, não como um sistema invisível conferindo dominância para o meu grupo (Bento, 2002, p. 17)

Esses estudos nos ajudam a entender que as questões raciais não devem ser vistas apenas como um problema dos negros, como frequentemente ocorre no Brasil. Eles destacam a importância de incluir os brancos como parte essencial dessa análise, reconhecendo que a identidade racial possui profundas dimensões ideológicas, políticas, econômicas e simbólicas. Isso não só explica,

mas também revela as razões por trás do silêncio e do medo que permeiam essas questões (Bento, 2002).

O conceito de lugar de fala discute justamente o locus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo - dependendo de seu lugar na sociedade - sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira (Ribeiro, 2019).

Cada um de nós possui um lugar de fala para contribuir. No contexto da luta contra o racismo, isso se aplica de maneira semelhante: ao reconhecer que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista, pode-se oferecer perspectivas e reflexões baseadas em suas próprias experiências, sem pretender falar em nome de outros. Como professor branco, é não apenas possível, mas necessário abordar questões étnico-raciais em sala de aula. Seu ponto de vista é valioso, pois você está em uma posição de respeito e influência frente aos alunos (Carine, 2023).

Pedagogicamente, isso implica fornecer condições aos estudantes para tratar não apenas o modo como sua branquidade funciona na sociedade como marcador de privilégio e poder, mas também como pode ser usada como uma condição para expandir as realidades ideológicas e materiais da vida pública democrática. Além disso, é imperativo que todos os estudantes compreendam de que modo a raça funciona sistemicamente ao modelar várias formas de representações, relações sociais e estruturas institucionais (Giroux, 1999, p. 110).

Um ensino que valorize as diversas existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade. Conhecer histórias africanas promove uma nova construção da subjetividade das pessoas negras e rompe com a visão hierarquizada que as pessoas brancas têm da cultura negra, ajudando-as a reconhecer a humanidade em todos. Além disso, essas ações contribuem para a redução das desigualdades (Ribeiro, 2019).

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor, não no sentido de um valor instrumental, mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las; ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo

que esta superioridade seja apenas relativa) de realização (Forquin, 1993, p. 165).

Neste sentido, a disciplina de Educação Física, especialmente com o apoio das abordagens pós-críticas que trabalham o interculturalismo, revela-se um campo fértil para desenvolver a educação das relações raciais e a perspectiva antirracista. Isso se deve ao seu objeto de ensino/aprendizagem, a Cultura Corporal e seus conteúdos, que promovem momentos nos quais a cultura africana e afro-brasileira pode ser aprendida e valorizada como nos jogos e brincadeiras, nas lutas e nas danças. Além disso, essas atividades destacam questões de respeito ao corpo (próprio e alheio), com suas subjetividades e particularidades (Grison, 2020).

Em termos conceituais,

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014).

A interculturalidade crítica apoia a formação de identidades diversas e questiona visões essencializadas, promovendo o empoderamento e a autonomia dos marginalizados. Para isso, as práticas educativas devem reconhecer e valorizar as diferenças presentes na escola, evitando processos de homogeneização que ocultam a diversidade e reforçam a monoculturalidade. Na perspectiva intercultural, é essencial incentivar o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes entre os diversos conhecimentos presentes no cotidiano escolar (Candau, 2019).

Para promover uma dinâmica escolar aberta, inclusiva e participativa, é necessário valorizar as histórias de vida e a construção das identidades culturais de alunos e professores. Isso envolve o incentivo à troca, ao intercâmbio e ao reconhecimento mútuo, além de estimular a reflexão sobre quem é considerado "nós" e quem são os "outros". Essa abordagem também deve fomentar a interação da escola com os diferentes grupos presentes na comunidade e na sociedade em geral (Candau, 2019).

A interculturalidade se distingue da cultura hegemônica na busca por diálogos e gestos interculturais. Especialmente pensando no contexto escolar, valoriza-se o conceito de interculturalidade porque ele apresenta as culturas tanto em conflito quanto em diálogo, promovendo a interação e o entrelaçamento das diferenças ao invés de obstruí-las. A interculturalidade também permite a expansão dos horizontes, acolhendo as diferenças e promovendo o enriquecimento e a mudança contínua (Weissmann, 2018).

A escola está imersa em uma cultura local e geral e é pensada para ser transmissora das mesmas. Mas quando as várias culturas aparecem nela, às vezes tentam ser apagadas para apelar a uma educação homogênea na qual as diferenças ficam obturadas já que introduzem irrupções ao *status quo*. Se pensamos na transmissão do conhecimento, não podemos nos subtrair de aceitar e introduzir as diferenças como motor de aprendizagem e como aquela variável que alenta a criatividade e contribui na formação da subjetividade. Só na possibilidade de dar lugar ao diferente, defrontando-nos com as incertezas que o mundo globalizado nos anuncia, é que poderemos gerar gerações nas quais a mudança seja um fator predominante e habilitador (Weissmann, 2018 p. 30).

A fim de avançar na perspectiva da didática crítica e intercultural, Candau (2019) elenca alguns pontos de especial importância:

- Assumir as diferenças como vantagem pedagógica, ou seja, valorizar as diferenças culturais e seu potencial para promover processos educacionais;
- Adentrar o universo de preconceitos e discriminações existentes na sociedade brasileira, uma vez que, para promover uma educação intercultural, é essencial reconhecer a natureza desigual, discriminatória, racista e homofóbica de nossa sociedade, do sistema educacional e de cada um de nós;
- Questionar o caráter monocultural, o etnocentrismo e a padronização que, de forma explícita ou implícita, permeiam a escola, as políticas educacionais e os currículos escolares e, ao mesmo tempo, reconhecer a pluralidade de conhecimentos presentes na sociedade e promover o diálogo entre eles;
- As políticas educacionais e práticas pedagógicas devem combinar o reconhecimento das diferenças culturais com a igualdade e o direito universal a uma educação de qualidade social;

- Resgatar os processos de formação das nossas identidades culturais, tanto em nível pessoal quanto coletivo;
- Promover interações sistemáticas com os "outros" é essencial para questionar a própria perspectiva e dar sentido ao mundo. Isso pode ser feito por meio do desenvolvimento de projetos que envolvam um diálogo constante e colaboração entre pessoas e grupos de diversas origens sociais, étnicas, religiosas e culturais;
- Reconstruir a dinâmica educacional envolve entender que a educação intercultural não se limita a atividades pontuais ou específicas, nem concentra sua atenção apenas em certos grupos sociais. É uma abordagem abrangente que deve influenciar a seleção do currículo, a estrutura escolar, as linguagens utilizadas, as metodologias de ensino, as atividades extracurriculares, o papel dos professores e a relação com a comunidade escolar como um todo;
- Promover o "empoderamento" significa capacitar os atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos influência nas decisões e processos coletivos. Esse processo envolve liberar o potencial e a capacidade de cada pessoa para que possa ser protagonista de sua própria vida e agente social. Além disso, o "empoderamento" também possui uma dimensão coletiva, trabalhando com grupos minoritários, discriminados e marginalizados, incentivando sua organização e participação ativa na sociedade civil;
- Incentivar a diferenciação pedagógica envolve ampliar e diversificar os contextos e horários de ensino-aprendizagem, além de utilizar uma variedade de linguagens e mídias na vida escolar diária. Isso implica dialogar com os processos de transformação cultural na sociedade, especialmente aqueles que exercem um forte impacto sobre jovens e crianças (Candau, 2019).

Por fim, ressalta-se que, apesar das críticas ao papel da educação na perpetuação do epistemicídio, das injustiças cognitivas e do arbitrário cultural, destacadas nesta pesquisa, também é reconhecido o potencial emancipador da educação e da escola nas relações étnico-raciais. Dessa maneira, é essencial

desenvolver abordagens pedagógicas que possam reverter essas injustiças históricas. A reflexão sobre o papel das escolas é crucial para promover o desenvolvimento de competências interculturais e transformar a realidade social, especialmente por meio do apoio às Leis 10.634/03 e 11.645/08, que são promissoras nesse sentido (Nectoux, 2021).

Os estudantes estão ávidos por superar as barreiras ao conhecimento e abertos ao encantamento de aprender e reaprender novas formas de compreender que desafiam as normas estabelecidas. Quando, como educadores, permitimos que nossa pedagogia seja profundamente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos proporcionar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de maneira que transforme a consciência, criando um ambiente de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p. 61-63).

Como visto anteriormente, a simples realização de projetos e aulas que contemplem práticas corporais, tais como dança afro, capoeira, samba e afins, a partir de uma perspectiva festiva de datas comemorativas ou descolada de reflexões acerca das relações raciais, só tem reforçado o caráter secundário, periférico e folclorizado de elementos da história e cultura afro brasileira e africana. Logo, ao corpo e à corporeidade negra também é relegado esse lugar. Por isso, é imprescindível que esses conteúdos não sejam apenas incluídos, mas estejam em consonância com as perspectivas de uma educação antirracista e emancipatória (Paula, 2018).

O discurso da diferença precisa estar incorporado em nosso trabalho cotidiano, possibilitando o enfrentamento de práticas de racismo e a construção de posturas mais abertas às diferenças, e não somente no mês de novembro ou no dia 20 de novembro (Abramowicz *et al.*, 2006).

Pessoas brancas devem assumir uma responsabilidade crítica pelo sistema de opressão que historicamente as privilegia e gera desigualdades. Já as pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para evitar reproduzi-los (Ribeiro, 2019).

Enfim, uma educação que valoriza diversas existências e referencia positivamente a população negra é vantajosa para toda a sociedade. Conhecer histórias africanas ajuda a construir uma nova subjetividade para as pessoas

negras e rompe a visão hierarquizada que as pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, ou seja, da visão que reconhece humanidade apenas entre seus iguais. Além disso, essas ações ajudam a reduzir as desigualdades (Ribeiro, 2019).

Como pode ser visto, a Educação Física tem muito a contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o antirracismo no contexto escolar.

3 METODOLOGIA

Este capítulo explica a trajetória metodológica da tese diante do objeto de estudo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa a respeito da formação continuada de professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná como possibilidade de avanços para uma educação antirracista.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Visando o alcance dos objetivos propostos, a opção feita foi pela metodologia de abordagem qualitativa, considerando que esse tipo de estudo envolve a obtenção de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, sendo que a ênfase é dada ao processo e não ao produto e existe a preocupação em expressar a perspectiva dos participantes (Bogdan; Biklen, 1982).

Outra vantagem da pesquisa qualitativa é que, por meio dela é possível produzir uma análise detalhada e exata de alguns casos, ademais, os participantes têm maior liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos (Flick, 2013).

O método de análise utilizado foi a sociologia reflexiva uma vez que, assim como preconizado por Pierre Bourdieu, acredita-se que o campo científico está intimamente ligado à sociedade na qual ele está inserido e que o conhecimento científico nunca é politicamente isento (Bourdieu, 1994).

Segundo o autor, para garantir a veracidade de um projeto científico, é fundamental contextualizar o objeto de estudo, analisando suas relações com o ambiente e as condições em que ele se encontra. Afinal, um objeto não existe isoladamente, mas sim em interação constante com o todo (Bourdieu, 2002).

Bourdieu propõe e defende a reflexividade como sinônimo de método, entendendo que

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num "trabalho", num "olho" sociológico, permite perceber e controlar *no campo*, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. Como pretender fazer ciência dos pressupostos sem se esforçar para conseguir uma

ciência de seus próprios pressupostos? Principalmente esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas (Bourdieu, 2008, p. 694 - grifos no original).

Ainda com base nos objetivos deste estudo, optou-se por uma triangulação metodológica envolvendo a pesquisa de delineamento exploratório, a pesquisa-formação e as narrativas (auto)biográficas, pois entende-se que essas metodologias se complementam e a sua triangulação auxilia a superar as limitações de um único método ao mesmo tempo em que proporciona um conhecimento adicional, em diferentes níveis, que contribui para a promoção da qualidade na pesquisa (Flick, 2013).

Uma pesquisa de doutorado com triangulação metodológica semelhante foi realizada por Oliveira (2022) e analisou os cenários de experiências formativas durante o estágio probatório na rede municipal de Curitiba.

A triangulação metodológica consiste no uso de vários métodos para obter dados completos e detalhados sobre um fenômeno. Essa abordagem combina diferentes métodos, como observação e entrevista, para obter uma compreensão mais abrangente dos diversos aspectos de uma realidade e para evitar os vieses associados a uma única metodologia (Azevedo *et al.*, 2013).

Assim sendo, o primeiro momento da investigação foi o de delineamento exploratório, uma vez que essas pesquisas são desenvolvidas com o intuito de propiciar uma visão geral acerca de determinado fato e geralmente envolvem levantamento bibliográfico, documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (Gil, 2008).

Partiu-se então de um estudo exploratório a partir de um levantamento bibliográfico e do envio de um questionário inicial destinado a todos os professores de Educação Física do Estado do Paraná por meio de lista de transmissão da Secretaria da Educação. Este estudo exploratório teve como objetivos: 1) fazer um mapeamento quanto às produções científicas relacionadas à Educação Física escolar e as relações étnico-raciais e 2) fazer um mapeamento quanto à identificação, formação, perfil socioeconômico e atuação profissional do docente de Educação Física relacionada à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

No segundo momento, foi ofertado um curso de formação para os professores que, tendo respondido ao questionário inicial, demonstraram interesse no curso. Para essa etapa do curso de formação utilizou-se a metodologia de pesquisa-formação, considerando que este tipo de estudo tem como principal objetivo criar condições de conhecimento e transformação da prática pedagógica por meio da reflexão crítica (Martins; Carvalho, 2021).

A pesquisa-formação é um processo no qual aprender e pesquisar caminham juntos. O pesquisador, ao mesmo tempo em que investiga um determinado tema, também se desenvolve profissionalmente. Essa abordagem valoriza a reflexão constante e a participação ativa de todos os envolvidos, tornando a pesquisa uma experiência de aprendizado contínuo (Josso, 2004).

Salienta-se essa premissa da pesquisa-formação de dar ao pesquisador a possibilidade de construir significados, de formar e, ao mesmo tempo, se autoformar durante as ações desenvolvidas durante este processo. Além disso, na pesquisa-formação “cada etapa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

Na pesquisa-formação, realizam-se atividades de formação e de produção de conhecimento de maneira interdependente, na qual a formação orienta a produção dos dados e, estes dados, indicam necessidades formativas que orientam os estudos da formação (Martins; Carvalho, 2021).

Sobre a formação de professores, Nóvoa destaca “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (Nóvoa, 2012, p. 13). O autor também defende que “é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores (Nóvoa, 2012, p. 16).

De acordo com Nóvoa, a pesquisa-formação possibilita que os professores reestruturem suas práticas pedagógicas durante o processo formativo. O professor, nesse contexto, é sujeito ativo de sua própria formação, transformando a si mesmo e sua prática (Nóvoa, 2004).

Com a intenção de oportunizar espaços de fala, dar visibilidade às percepções, conhecimentos, memórias e necessidades profissionais

manifestadas pelos docentes durante o curso de formação, foi utilizada a metodologia de narrativas (auto)biográficas. Isso se deu pelo entendimento de que a pesquisa-formação consiste em empreender os processos formativos por meio de uma abordagem (auto)biográfica, como uma via que propicia a investigação dos envolvidos na pesquisa, no sentido de construção de conhecimentos sobre a sua própria formação (Josso, 2010).

A potencialidade da pesquisa formação na abordagem narrativa (auto) biográfica se revela, portanto, rica na co-construção de inúmeras reflexões e transformações que acontecem em um voltar para si, resgatando memórias, histórias e percursos que, ao longo do processo formativo e de vida tecido pelo sujeito, vão nos fazendo – no momento em que acontece essa tomada de consciência do refletido – tecer, também, um processo de (auto)formação capaz de ser mobilizador de emancipações implicadas nos itinerários formativos da experiência em curso (Morais; Bragança, 2021 p. 7).

Por fim, após um período de dez meses do término do curso de formação, foi realizado um novo questionário com os professores participantes, a fim de obter um *feedback* a respeito da efetividade ou não da formação para a prática docente no tema da Educação das Relações Étnico-Raciais.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E O PROCESSO ÉTICO

O estudo foi realizado com professores de Educação Física da rede pública do Estado do Paraná, que atuam no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio. De acordo com dados obtidos pela pesquisadora na Secretaria de Educação - SEED/PR, em 06 de julho de 2023, data da aplicação do questionário inicial, constavam na Rede Estadual de Ensino do Paraná 3671 professores de Educação Física (QUADRO 1).

No primeiro momento, tendo como base o delineamento exploratório, foi aplicado um questionário inicial (APÊNDICE 1) para o qual foram convidados a participar todos os professores de Educação Física da rede pública do Estado do Paraná, de todos os 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), a fim de obter informações de escolas de diferentes contextos, portes e situação socioambiental.

Todos os professores da rede estadual do Paraná possuem um e-mail institucional @escola, pelo qual a mantenedora (Secretaria da Educação do

Paraná - SEED-PR) envia e-mails institucionais e malas diretas por meio de listas de transmissão. Após ser aprovado nos Comitês de Ética da UFPR e da SEED-PR⁹, o questionário inicial destinado aos professores de Educação Física do Estado do Paraná foi enviado pela própria SEED-PR aos professores por essa lista de transmissão, ou seja, todos os professores receberam em seu e-mail institucional o convite para responder ao questionário e participar da pesquisa. Sendo assim, sabemos que os 3671 professores receberam o questionário, que foi enviado no modelo *google forms*. Destes, 64 responderam.

Além do envio oficial por e-mail, o *link* para o formulário do questionário inicial foi compartilhado entre os professores por meio de redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*, nos quais constam diversos grupos destinados a professores e que são gerenciados pelos próprios professores.

No questionário inicial, os docentes tomaram ciência do TCLE (ANEXO 3) e, ao concordarem em participar do estudo assinalando essa opção no formulário, responderam às 23 perguntas. Destas, 14 perguntas eram de múltipla escolha, 6 de resposta curta e 3 dissertativas. As questões abrangeram o consentimento em participar da pesquisa, a identificação, a formação acadêmica, o perfil socioeconômico e a atuação profissional docente.

No momento da leitura do TCLE, todos os participantes foram comunicados sobre os riscos que se apresentavam nesta participação, além dos benefícios que sua participação poderia trazer para a ciência, a sociedade e mais especificamente, a educação como um todo.

Com relação aos possíveis riscos nesta pesquisa, foi explicado que eles poderiam estar relacionados aos instrumentos de produção dos dados, pois estes pretendiam extrair informações relacionadas às práticas docentes, o que poderia gerar algum constrangimento por parte do participante.

A fim de minimizar possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias foi garantido ao respondente a confidencialidade das respostas, lembrando que as informações produzidas

⁹ Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Paraná - UFPR sob o número CAAE n° 68797123.4.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.124.388 emitido em 16 de junho de 2023 (ANEXO 1) e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria da Educação do Paraná - SEED-PR, sob o protocolo 20.136.929-0 aprovado em 26 de junho de 2023 (ANEXO 2).

iriam para um banco de dados o qual ninguém, além da pesquisadora da presente tese, terá acesso.

Foi facultada aos participantes a possibilidade de encerrar a pesquisa caso surgisse algum mal-estar entre eles ou qualquer outra situação que demandasse essa finalização.

Com relação aos benefícios, foi explicado que esta pesquisa poderia contribuir com a comunidade científica como referência para futuros trabalhos que abordem a mesma temática, que até esse momento, foi pouco explorada no país e com os professores e estudantes da Educação Básica como subsídio teórico-prático para ampliação da formação de professores na rede pública do Estado do Paraná acerca do tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar.

Observou-se também que os dados obtidos para este estudo seriam armazenados em arquivo digital e seriam utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade da pesquisadora responsável. Os participantes tiveram a garantia de que suas identidades seriam mantidas em sigilo e nenhuma informação seria dada a outras pessoas.

Todas as informações sobre a pesquisa e os dados para contato com a pesquisadora foram informadas de forma clara e objetiva, além de resguardo legal dos direitos que protegem os diferentes aspectos que compõem a existência da pessoa humana, como os regidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos ou a Constituição Federal Brasileira.

Em complemento, os participantes também tiveram acesso aos dados para contatos com o Comitê de Ética da Secretaria de Educação do Paraná e os dados do Comitê de Ética da área de Ciências Humanas e Sociais, para qualquer dúvida ou denúncia de procedimento que cause algum tipo de constrangimento e/ou prejuízo.

Os critérios de inclusão dos participantes foram: ser professor de Educação Física da Rede Estadual de Educação do Paraná, atuar no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, ter interesse e disponibilidade para participar de todos os encontros da pesquisa-formação. Os critérios de exclusão foram: professores readaptados, em exercício de outra função (ex: direção), professores sem atuação no Ensino Regular, que não tenham interesse ou não

tenham disponibilidade para participar de todos os encontros da pesquisa-formação (incompatibilidade de horário).

Dos 64 professores que responderam ao questionário inicial, 47 responderam ter interesse em participar de uma formação *online* com duração de 16 horas (divididas em 8 encontros de 2 horas cada) para professores de Educação Física sobre o tema das relações étnico-raciais e 17 responderam não ter interesse.

A partir disso, para os 47 professores que responderam ter interesse na formação, foi enviada uma enquete via *google forms* (APÊNDICE 3), a fim de encontrar o melhor horário para a formação, ou seja, o horário que contemplaria a maioria dos interessados.

Dos 47 professores que se mostraram interessados em participar da formação e para quem foi enviada a enquete sobre o melhor horário para a formação, 16 professores responderam apontando seus horários disponíveis.

Desses 16 professores, 8 optaram pela segunda-feira das 19:00 às 21:00, 5 optaram pela terça-feira das 19:00 às 21:00, 3 optaram pela quarta-feira das 19:00 às 21:00, 4 optaram pelo sábado das 09:00 às 11:00, 3 optaram pela sexta-feira das 19:00 às 21:00 e 2 optaram pela quinta-feira das 19:00 às 21:00. Observe-se que o número de votos é maior do que o número de participantes, pois alguns professores elencaram mais de uma opção de horário disponível.

Com esse resultado, a fim de contemplar o maior número de interessados por compatibilidade de dia e horário, utilizando a metodologia da pesquisa-formação foi proposto o curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar” nas segundas-feiras das 19:00 horas às 21:00 horas. O curso foi realizado no período de 11/09/2023 a 30/10/2023, com carga horária total de 16 horas, dividida em oito encontros de 2 horas cada.

Os conteúdos trabalhados no curso foram:

- 1) Introdução à Educação para as relações étnico-raciais;
- 2) Jogos Africanos;
- 3) O racismo e o corpo negro e Educação Física na perspectiva antirracista;
- 4) A dança e a ginástica na Educação Física antirracista;
- 5) Capoeira e suas contribuições para a Educação Física escolar;

- 6) Dimensões afro-brasileiras no currículo escolar: as contribuições das africanidades no cotidiano da escola, a partir da Lei 10.639/03;
- 7) Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física escolar - Esportes;
- 8) Práticas antirracistas nas aulas de Educação Física Escolar.

A pesquisadora conduziu todos os 8 encontros, sendo 4 deles inteiramente ministrados pela pesquisadora e 4 mediados pela pesquisadora com ministrantes convidados cujo trabalho era significativo dentro do tema abordado naquele encontro.

Os encontros que tiveram ministrantes convidados foram:

Encontro 2, com a temática “Jogos Africanos”, com a convidada Sonia Paiva Bonetti, professora de Educação Física das redes municipal de Curitiba e estadual do Paraná, especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais e Mestre em Educação com a dissertação: Jogos africanos para uma educação intercultural: a experiência da disciplina de Educação Física em escolas públicas estaduais no Paraná.

Encontro 5, com a temática “Capoeira e suas contribuições para a Educação Física escolar”, com o convidado Maurício Moura “Batata”, capoeirista e professor de Educação Física e de capoeira.

Encontro 6, sobre “Dimensões afro-brasileiras no currículo escolar: as contribuições das africanidades no cotidiano da escola, a partir da Lei 10.639/03”, com o convidado Galindo Pedro Ramos, professor de Educação Física da rede estadual e atuante como técnico pedagógico na Secretaria de Educação do Paraná no Departamento da Diversidade e Direitos Humanos, na Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola, especialista em História e Cultura Afro-brasileira.

Encontro 7, sobre “Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física escolar - Esportes”, com a convidada Patrícia Granato Rudnik, professora de Educação Física da rede estadual e atuante como técnica pedagógica na Secretaria de Educação do Paraná no Departamento de Desenvolvimento Curricular.

Optou-se por trazer convidados que fossem professores de Educação Física escolar no intuito de promover a identificação profissional entre os ministrantes e os cursistas e para que houvesse uma troca efetiva de

experiências teóricas e práticas acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais voltada especialmente para a Educação Física Escolar.

Ao longo do período de realização do curso de formação, 11 professores participaram, alguns esporadicamente e outros frequentemente. Compreende-se que alguns professores gostariam de ter participado, porém não tiveram compatibilidade de horário.

Os participantes do curso de formação foram convidados a responder a uma entrevista semiestruturada com o objetivo de compreender como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada na prática pedagógica por professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná (APÊNDICES 4 e 5). Na entrevista semiestruturada os docentes, mais uma vez, deram seu consentimento de participação na pesquisa por meio da ciência do TCLE (ANEXO 3). Dos 11 participantes convidados, 7 responderam a entrevista semiestruturada.

Durante os 8 encontros do curso de formação, utilizando a metodologia de narrativas (auto)biográficas, foram oportunizados aos participantes espaços de falas, nos quais eles foram incentivados a compartilhar espontaneamente as suas experiências docentes, suas percepções, conhecimentos, memórias e demandas profissionais, entre outras coisas.

Passados dez meses do término do curso de formação (em agosto de 2024), foi solicitado aos 11 participantes a resposta de um questionário de *feedback* (APÊNDICE 6) com 5 perguntas a fim de compreender os impactos do curso na prática docente desses professores.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 68797123.4.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.124.388 emitido em 16 de junho de 2023 (ANEXO 1).

Considerando o atendimento aos requisitos previstos na Resolução no 406/2018 da GS/SEED que institui procedimentos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e unidades vinculadas, esta pesquisa também foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria da Educação do Paraná - SEED-PR, sob o protocolo 20.136.929-0 aprovado em 26 de junho de 2023 (ANEXO 2).

Após a aprovação do projeto pelos Comitês de Ética em Pesquisa da UFPR e da SEED-PR, ocorreu a produção de dados com os professores.

A produção de dados se deu por meio de questionário inicial, entrevista semiestruturada, narrativas (auto)biográficas e questionário de *feedback*. A análise desses dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2016).

3.3 INSTRUMENTOS DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A fim de analisar como os professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná compreendem a Educação das Relações Étnico-Raciais e como podem desenvolver, a partir de uma formação continuada, possibilidades de práticas pedagógicas visando uma Educação Física antirracista, foram utilizadas as seguintes fontes de dados: 1) questionário inicial com professores de Educação Física de escolas estaduais do Paraná e questionário de *feedback* dos professores de Educação Física de escolas estaduais do Paraná participantes da pesquisa-formação 2) entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física de escolas estaduais do Paraná participantes da pesquisa-formação; 3) narrativas (auto)biográficas com professores de Educação Física de escolas estaduais do Paraná participantes da pesquisa-formação.

A triangulação metodológica visou superar as limitações de um único método e propiciar um maior aprofundamento na análise.

Triangulação significa você assumir diferentes perspectivas sobre um tema que você esteja estudando ou no responder às suas questões de pesquisa. Estas perspectivas podem ser fundamentadas mediante o uso de vários métodos ou várias abordagens teóricas. Além disso, a triangulação pode se referir à combinação de diferentes tipos de dados no pano de fundo das perspectivas teóricas que você aplica aos dados. Na medida do possível, você deve tratar estas perspectivas em condições de igualdade. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos ou de tipos de dados) deve proporcionar um conhecimento adicional. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, ou seja, ela vai além do conhecimento possibilitado por uma abordagem única e, desse modo, contribui para a promoção da qualidade na pesquisa (Flick, 2013, p. 183).

O objetivo do questionário inicial foi fazer um mapeamento quanto à identificação, formação, perfil socioeconômico e atuação profissional do docente de Educação Física relacionada à temática da Educação das Relações

Étnico-Raciais. Para isso foram elencadas 23 questões abertas e fechadas, sendo 5 relacionadas à identificação do participante, 6 relacionadas à sua formação, 4 relacionadas à seu perfil socioeconômico e 8 sobre sua atuação profissional docente.

Por sua vez, a entrevista semiestruturada visou compreender como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada na prática pedagógica por professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná. Para a entrevista semiestruturada foram preparadas 15 questões abertas e fechadas que cobrem o escopo pretendido. As entrevistas foram realizadas de maneira individualizada por meio de um formulário elaborado via *google forms* e encaminhado ao e-mail dos participantes da pesquisa-formação.

As narrativas (auto)biográficas tiveram o intuito de dar visibilidade às percepções, conhecimentos, memórias e necessidades profissionais manifestadas pelos docentes durante a formação, oportunizando espaços de fala. Em relação à análise das narrativas (auto)biográficas, esses dados foram produzidos espontaneamente por meio das falas dos participantes durante os encontros da pesquisa-formação. Os encontros não foram gravados, pois nem todos os participantes autorizaram a gravação, entretanto, durante cada encontro a pesquisadora anotou pontos principais levantados pelos participantes e, após cada encontro, desenvolveu um relatório no qual registrou as principais discussões daquele momento.

O questionário de *feedback* dos participantes da pesquisa-formação objetivou obter um *feedback* dos professores que participaram do curso de formação continuada "Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar", realizado no período de 11/09/2023 a 30/10/2023 considerando a efetividade do curso de formação continuada na prática docente dos professores participantes. Para esse questionário foram realizadas 5 questões abertas respondidas de maneira individualizada por meio de um formulário elaborado via *google forms* e encaminhado ao e-mail dos 11 participantes da pesquisa-formação. Destes, 08 responderam ao questionário, dando seu *feedback* sobre a formação.

Posteriormente foi realizada a triangulação metodológica a fim de olhar o fenômeno estudado por diferentes ângulos.

Uma das técnicas mais populares para buscar confirmações em pesquisas qualitativas é a triangulação. O interesse por essa técnica não é recente; desde sua concepção nos anos 1950 até sua popularização nos anos 1980, muitos especialistas destacaram a conveniência de combinar métodos devido às limitações dos projetos que usam apenas um método (Azevedo *et al.*, 2013).

A triangulação pode combinar métodos e fontes de produção de dados qualitativos e quantitativos, como entrevistas, questionários, observação, notas de campo e documentos, além de diferentes métodos de análise, como análise de conteúdo, análise de discurso e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais. Seu objetivo é não apenas examinar o fenômeno sob múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a compreensão, permitindo que novas ou mais profundas dimensões emergjam, estimulando a criação de métodos inventivos e novas abordagens (Azevedo *et al.*, 2013).

As informações qualitativas obtidas antes, durante e após a pesquisa-formação por meio do questionário inicial, da entrevista semiestruturada e do questionário de *feedback*, foram examinadas utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo, aplicada com base na perspectiva de Bardin (Bardin, 2016).

A técnica conhecida como Análise de Conteúdo (AC) é empregada para examinar diversos tipos de materiais, como imagens e textos, utilizando uma abordagem temática ou categorial para sua análise. Este método envolve a decomposição do texto em unidades com núcleos de sentido constituintes de comunicação com o intuito de posteriormente reagrupá-los em classes ou categorias.

De acordo com Bardin (2016), a AC é composta por três fases distintas:

- 1) Pré-análise: Esta fase envolve a organização preliminar dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, e o desenvolvimento de indicadores que irão guiar a interpretação final. Durante essa etapa, os pesquisadores realizam uma leitura inicial dos documentos, conhecida como "flutuante", para familiarizarem-se com o material que será analisado.
- 2) Exploração do material: Durante esta fase, são realizadas operações de codificação e categorização para explorar o material

em questão. A codificação envolve a criação de um sistema de símbolos para identificar informações relevantes, enquanto a categorização consiste no agrupamento desses códigos para consolidar significados.

- 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Nesta etapa, os resultados brutos são refinados para tornarem-se significativos e válidos. O pesquisador utiliza esses resultados para propor inferências e adiantar interpretações, de acordo com os objetivos estabelecidos anteriormente.

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) e complementada por teóricos da educação como Carine (2023), Huberman (2013), Shulman (2014), Vinão Frago (2000 e 2007), Nóvoa (2004, 2012, 2013) e Bourdieu (1994, 2002, 2007b, 2008, 2009).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na intenção de responder os objetivos propostos neste trabalho de compreender as perspectivas dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais e desenvolver, a partir de uma formação continuada, possibilidades de práticas pedagógicas visando uma Educação Física antirracista, este capítulo apresenta as constatações a partir dos dados produzidos.

Inicialmente são apresentados e analisados os tópicos relacionados ao questionário inicial da etapa exploratória. Na sequência, na etapa da pesquisa-formação, surgem para discussão os dados referentes à entrevista semiestruturada e as narrativas (auto)biográficas que emergiram durante a pesquisa-formação. Em seguida foi analisado o questionário de *feedback* dos participantes e realizada uma triangulação dessas etapas.

Em relação ao questionário inicial, a primeira observação foi a pequena quantidade de respostas diante da amostra, uma vez que, dos 3671 professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Paraná na data delimitada, apenas 64 responderam ao questionário, que foi enviado no modelo *google forms*, representando um percentual de 1,7%.

Diante deste percentual tão baixo de retorno, algumas reflexões foram suscitadas: a que se atribui esse baixo percentual de respostas? O que aconteceu para que os professores não respondessem ao questionário?

Uma das hipóteses levantadas é um possível excesso de demandas que sobrecarregam cotidianamente os professores, cuja carga horária muitas vezes não é suficiente para dar conta, adentrando seu tempo de lazer e descanso.

A respeito disso, pode-se dizer que as escolas funcionam como funis sociais que concentram uma enorme pressão sobre professores e estudantes. A quantidade de demandas, imposições e expectativas é tão grande que fragiliza a capacidade de todos em lidar com a situação. O cansaço, a ansiedade e o esgotamento, antes restritos ao final do ano letivo, agora se espalham por todo o ano, transformando o ambiente escolar em um espaço cada vez mais estressante (Grison, Horn e Maeso, 2022).

Nóvoa, por sua vez, argumenta que

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (Nóvoa, 2012, p. 18).

Outra hipótese é uma possível falta de interesse na temática, que pode ser vista pelos docentes como não diretamente relacionada à Educação Física, considerando o histórico de influência das instituições militares e médicas neste componente curricular e o fato da Lei 10.639/2003 destacar as áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras no ministrar conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, sem destacar a Educação Física (BRASIL, 2003). Ou ainda pelo fato dos docentes de Educação Física no Paraná serem majoritariamente brancos (76,2%) e, por isso, não refletirem sobre identidade racial, uma vez que esse debate geralmente é centrado na negritude (Ribeiro, 2019).

O questionário inicial contém 23 perguntas abertas e fechadas sendo 14 de múltipla escolha, 6 de resposta curta e 3 dissertativas abrangendo desde o consentimento em participar da pesquisa até aspectos de identificação, formação acadêmica, perfil socioeconômico e atuação profissional docente.

Com relação ao sigilo e privacidade, dos 64 respondentes, 44 permitiram a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa (68,8%) e 20 não permitiram (31,3%).

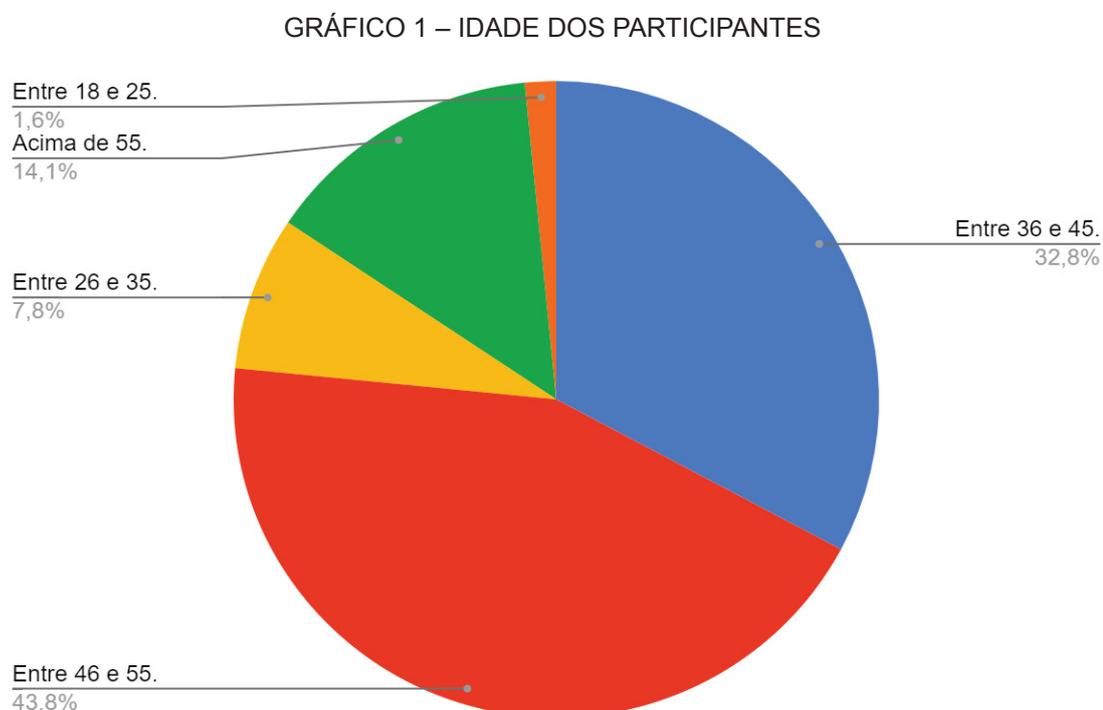
Todos os 64 respondentes (100%) responderam sim ao consentimento livre e esclarecido informando aceitar participar da pesquisa, uma vez que aqueles que respondiam não eram encaminhados ao final e não respondiam ao questionário.

No tópico de identificação haviam 5 perguntas relacionadas à data de resposta ao formulário, nome do participante, idade, gênero e autodeclaração de cor ou raça.

Com relação à data de resposta ao formulário, as respostas foram obtidas no período entre 06/07/2023 e 14/08/2023.

A pergunta relacionada ao nome do participante era a única no questionário de resposta opcional e 59 dos respondentes (92,2%) preencheram seus nomes em contraste com 5 (7,8%) que deixaram o espaço em branco.

A respeito da idade dos participantes constatou-se que 28 deles (43,8%) encontra-se na faixa etária entre 46 e 55 anos, sendo a maioria, seguidos de 21 participantes que se encontram na faixa entre 36 e 45 anos (32,8%), 9 que estão na faixa-etária acima de 55 anos (14,1%), 5 que estão entre 26 e 35 anos (7,8%) e 1 participante na faixa etária entre 18 e 25 anos (1,6%) como pode ser visto no GRÁFICO 1.



FONTE: A autora (2025).

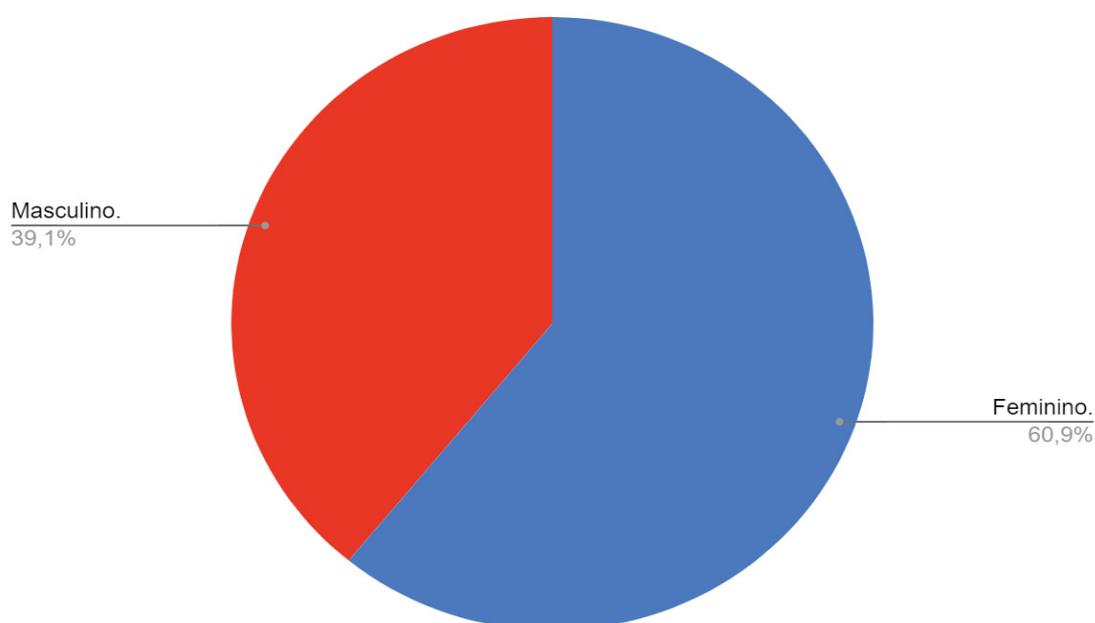
Se unirmos as faixas-etárias entre 46 e 55 anos e acima de 55 anos temos 37 professores, o que representa 57,9% dos participantes cuja formação inicial provavelmente aconteceu antes da Lei 10.639 de 2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o que pode estar relacionado a um baixo conhecimento a respeito do tema na formação inicial.

A faixa etária mais alta dos participantes também pode estar relacionada ao fato de que, até a data de realização da pesquisa, o último concurso público

para o Quadro Próprio de Magistério do Estado do Paraná foi realizado no ano de 2013, ou seja, em 2023 (ano de realização do questionário) o Estado do Paraná estava a 10 anos sem realizar concurso público para professores.

Com relação ao gênero dos participantes, houve uma prevalência do gênero feminino com 39 mulheres (60,9%) contra 25 homens (39,1%). Havia uma opção de “prefiro não responder” que não foi assinalada por ninguém, como demonstra o GRÁFICO 2.

GRÁFICO 2 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES

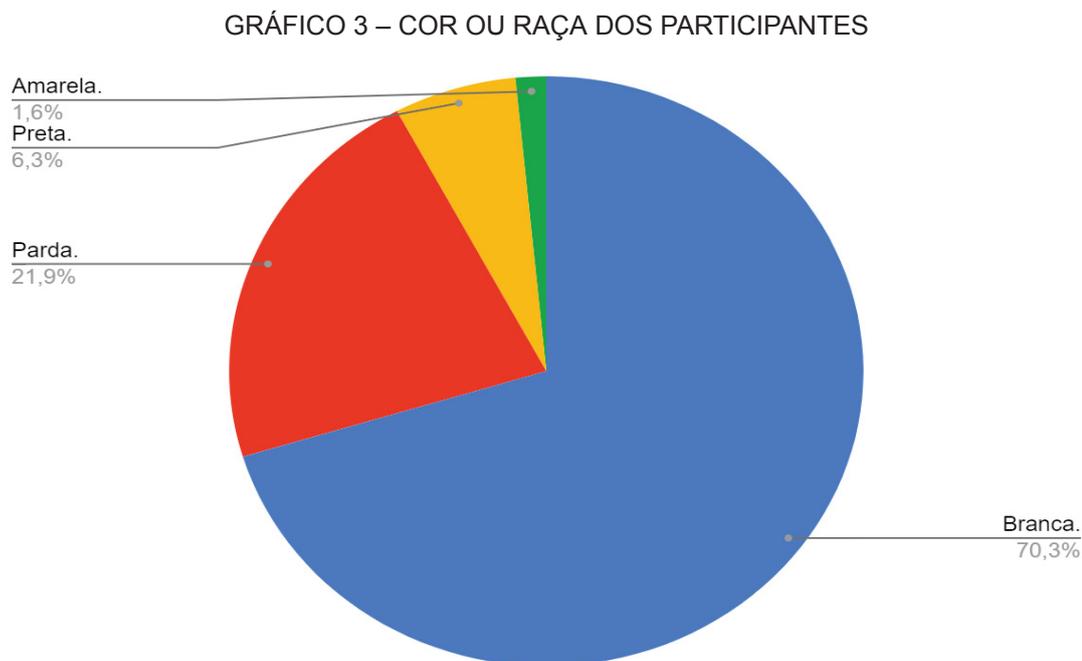


FONTE: A autora (2025).

Em relação ao gênero dos docentes de Educação Física na rede estadual do Paraná o relatório gerado pela Secretaria de Educação do Paraná (QUADRO 1) mostrou que, dos 3671 docentes, 1806 são do gênero feminino (49,2%) e 1865 são do gênero masculino (50,8%). Ou seja, existe um equilíbrio na quantidade de professores homens e professoras mulheres que ministram essa disciplina, entretanto, essa equidade não foi equivalente no número de respondentes do questionário inicial, uma vez que houve uma prevalência do gênero feminino (60,9%) neste caso.

À pergunta sobre “sua cor ou raça” obteve-se uma ampla maioria de professores que se autodeclararam brancos, sendo estes 45 dos 64 participantes

(70,3%). Na sequência tem-se a cor ou raça parda com 14 participantes (21,9%), seguidas pela cor ou raça preta com 4 participantes (6,3%) e 1 participante que se autodeclarou de cor ou raça amarela. Nenhum participante se autodeclarou indígena (0%) como mostra o GRÁFICO 3.



FONTE: A autora (2025).

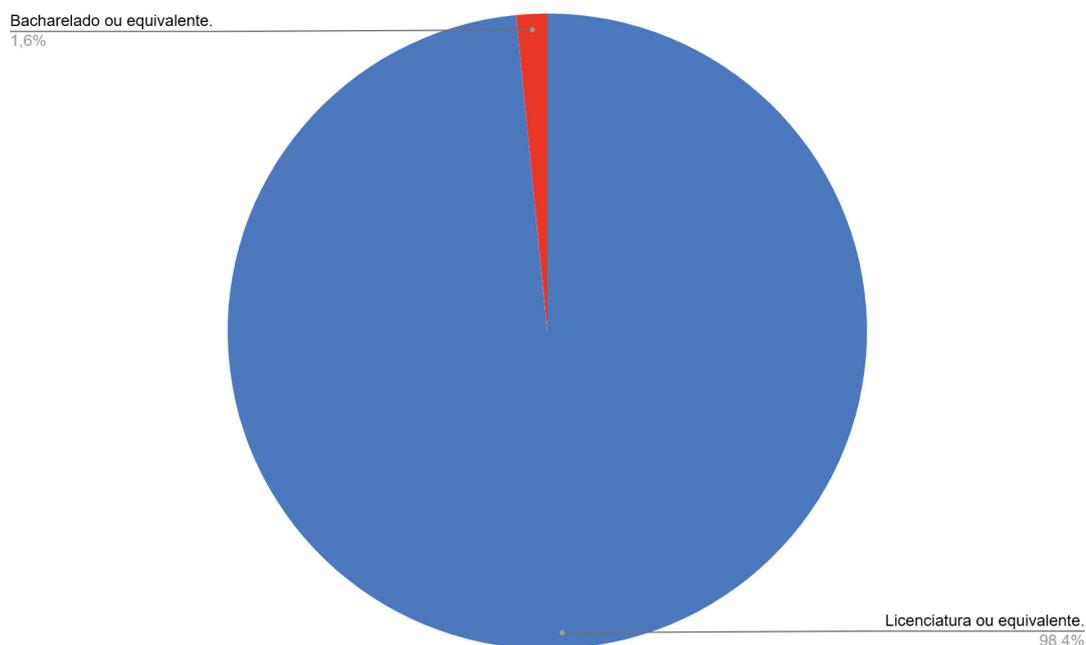
Como é possível observar no GRÁFICO 3, juntas, todas as cores ou raças não brancas somam menos de 30% dos participantes. A junção de pretos e pardos para formar a população negra soma 28,2%. Isso pode estar relacionado ao racismo estrutural e ao racismo institucional, pelo fato de haver um número maior de pessoas brancas nos cursos de Ensino Superior e atuando como docentes nas instituições de ensino públicas (Inep, 2023; Corrêa, 2023 e SEED, 2024).

Relacionando estes números com os obtidos no Quadro 1, no qual observou-se um percentual total de aproximadamente 76,2% de professores brancos, 0,8% de professores amarelos, 0,8% de indígenas, 12,1% de pardos e 5,1% de professores pretos (totalizando 17,2% de negros), percebe-se que, na resposta deste questionário, o percentual de negros respondentes foi maior do que o percentual geral de professores de Educação Física negros na rede estadual de ensino. Uma hipótese para esse dado é a probabilidade maior dos

docentes negros terem interesse na temática étnico-racial, uma vez que os brancos, em geral, não se racializam (Carine, 2023).

Partindo para o tópico relacionado à formação acadêmica, haviam 6 perguntas direcionadas ao tema. 63 participantes responderam ter graduação em Licenciatura ou equivalente e apenas 1 participante respondeu ter graduação em Bacharelado ou equivalente como pode-se observar no GRÁFICO 4.

GRÁFICO 4 – GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES



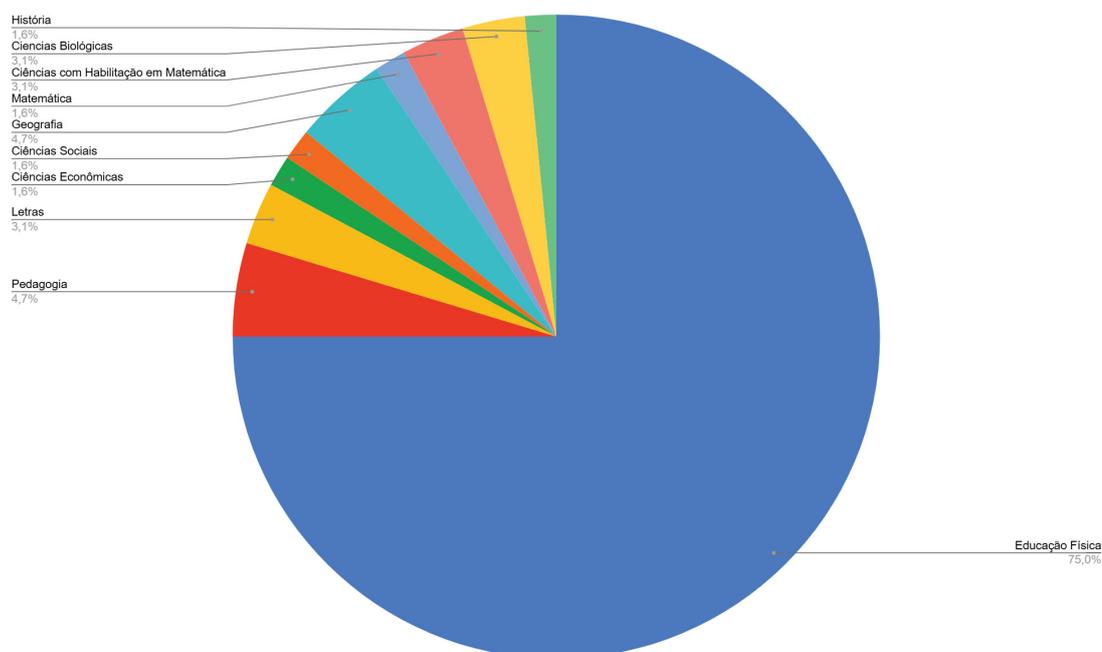
FONTE: A autora (2025).

A quase totalidade de professores licenciados justifica-se por esse ser um dos critérios de admissão no concurso público para o Quadro Próprio do Magistério (QPM), de maneira que se acredita que o único participante que respondeu ser bacharel provavelmente seja um professor admitido em Processo Seletivo Simplificado (PSS), um professor com dupla titulação (licenciatura e bacharelado) ou um professor com complementação pedagógica que o possibilite a docência na Educação Básica.

A questão sobre o nome do curso de graduação dos participantes era uma questão aberta a ser respondida com um texto curto e as respostas revelaram que, ao contrário do que se esperava, o questionário inicial não foi

respondido apenas por professores de Educação Física de acordo com o GRÁFICO 5.

GRÁFICO 5 – NOME DO CURSO DE GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES



FONTE: A autora (2025).

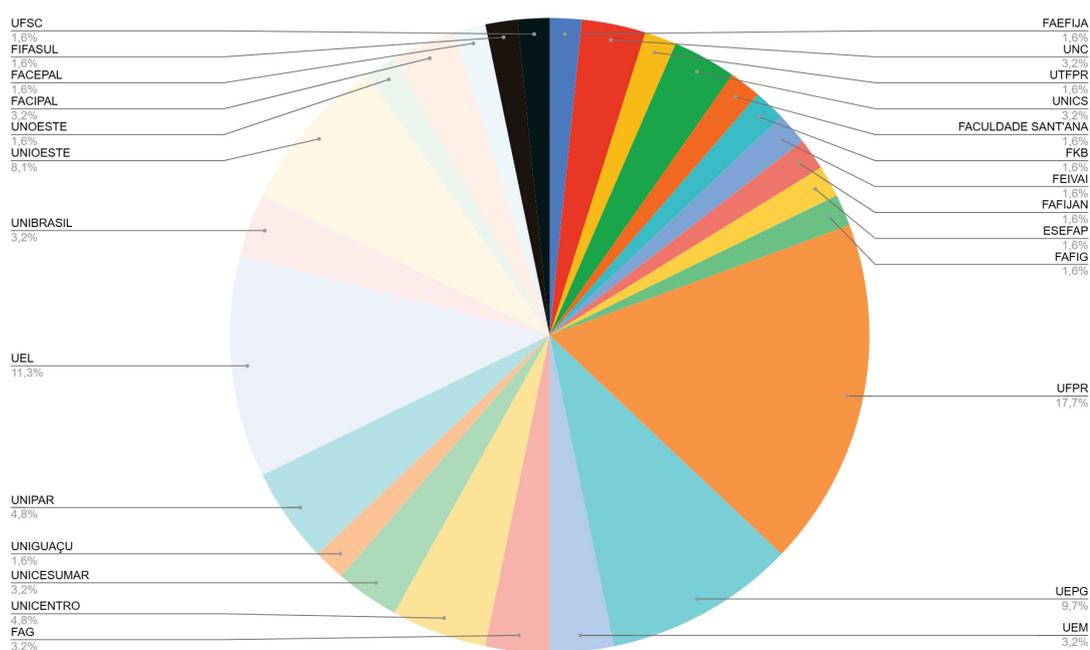
Apesar de 48 dos participantes (75%) serem graduados em Educação Física, sendo a ampla maioria, 16 professores de outras 9 áreas (Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas, Ciências com Habilitação em Matemática, Letras, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, História e Matemática) também responderam ao questionário, como pode ser observado no GRÁFICO 5.

Isso pode ter acontecido pelo fato de os próprios professores terem divulgado o *link* do formulário em seus grupos de redes sociais, o que pode ter feito com que o questionário chegasse a outros professores que não apenas de Educação Física e que não observaram que era um questionário direcionado apenas a esse público alvo.

Com relação à instituição na qual concluiu a graduação, a questão era aberta para ser respondida com um texto curto e obteve-se um rol de 26 instituições diferentes, revelando uma diversidade de contextos e realidades socioculturais na formação dos docentes atuantes na rede estadual do Paraná.

Nota-se a prevalência das Instituições de Ensino Superior públicas (Federais ou Estaduais) com 40 participantes (64,5%) em relação às privadas com 22 participantes (35,5%) como visto no GRÁFICO 6.

GRÁFICO 6 – INSTITUIÇÃO NA QUAL CONCLUIU A GRADUAÇÃO



FONTE: A autora (2025).

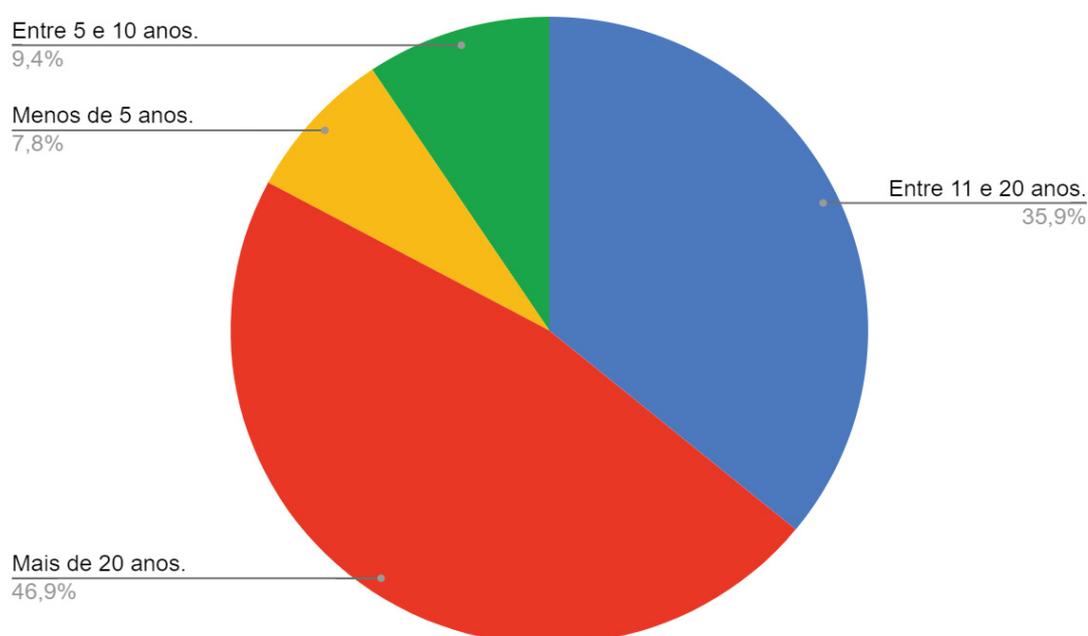
Como pode-se observar no GRÁFICO 6, das 64 respostas, foram consideradas válidas 62. 2 respostas foram desconsideradas, pois 2 participantes responderam com o nome de Colégios Estaduais, o que provavelmente é um erro de preenchimento no qual os professores colocaram ou o nome das instituições nas quais concluíram o Ensino Médio ou na qual trabalham atualmente.

Dentre as respostas válidas, observa-se uma variedade de 26 instituições de Ensino Superior, sendo as mais citadas a Universidade Federal do Paraná - UFPR (com 11 respostas), a Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e a Universidade Estadual de Londrina - UEL (com 7 respostas cada) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (com 5 respostas).

Essa variedade justifica-se por ser uma pesquisa de abrangência estadual que alcançou os 32 NRE do Paraná e pela tendência das pessoas cursarem a graduação em locais próximos aos de sua residência.

Em resposta à pergunta “há quanto tempo concluiu a graduação?”, 30 participantes (46,9%) responderam mais de 20 anos, 23 (35,9%) responderam entre 11 e 20 anos, 6 (9,4%) responderam entre 5 e 10 anos e 5 (7,8%) responderam menos de 5 anos, ninguém assinalou a alternativa “ainda não concluí” de acordo com o GRÁFICO 7.

GRÁFICO 7 – HÁ QUANTO TEMPO CONCLUIU A GRADUAÇÃO



FONTE: A autora (2025).

Considerando a faixa etária dos respondentes, explicitada no GRÁFICO 1, o qual verificou-se que 28 deles (43,8%) encontra-se na faixa etária entre 46 e 55 anos isso se relaciona ao fato de, neste GRÁFICO 7, 30 participantes (46,9%) responderem que concluíram a graduação há mais de 20 anos. O fato de apenas 5 (7,8%) responderem que concluíram a graduação há menos de 5 anos também pode ter essa mesma relação.

O tempo de conclusão da graduação impacta diretamente no conhecimento sobre as relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura

africana e afro-brasileira, uma vez que a lei que torna obrigatório esse ensino, a Lei 10.639/2003, foi instituída em 2003, ou seja, 20 anos antes da data deste questionário (Brasil, 2003).

Ressalta-se que a Lei 10.639/2003 é inicialmente direcionada para os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o que faz com que as universidades, a princípio, não sintam a “obrigação” de tratar deste tema, o que é contraditório, uma vez que elas são responsáveis pela formação inicial dos docentes para atuarem na Educação básica.

Apesar das resistências iniciais, a Lei 10.639/2003 ganhou força com o conjunto de normas do Conselho Nacional de Educação - CNE, especialmente o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004. Esses documentos detalharam as ações necessárias para implementar a lei, inclusive ampliando seu escopo no que diz respeito aos níveis de ensino, incluindo no artigo 1º parágrafos 1º e 2º o ensino superior, tornando seu cumprimento obrigatório para todas as instituições de ensino.

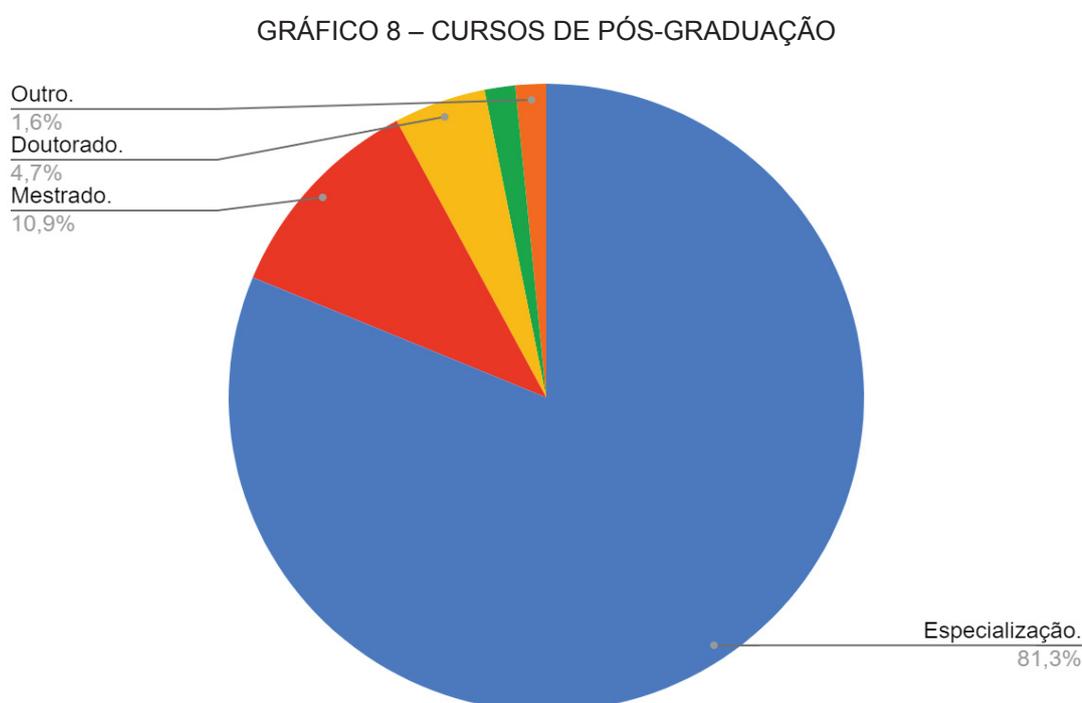
Entretanto, 18 anos após a promulgação da Lei 10.639/2003, uma pesquisa realizada em 2019 por Silva, Linhares e Paulo evidenciou que os cursos de História da Universidade Federal do Ceará - UFC e da Universidade Estadual do Ceará - UECE, apesar de terem em seus documentos oficiais o compromisso de atender à Lei 10.639/03, apresentam divergências na prática. Enquanto a UFC demonstra maior adesão aos preceitos da lei, a UECE apresenta um cenário mais complexo, com diferenças entre os campi do interior e o da capital (Silva, Linhares e Paulo, 2019).

Da mesma forma, a pesquisa realizada em 2020 por Paula e Felício investigou como a Lei 10.639/03 está sendo incorporada nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Catalão - UFCAT analisando os projetos pedagógicos e as ofertas de disciplinas ao longo da última década. Os resultados indicam que a implementação da lei ainda enfrenta desafios nas duas licenciaturas oferecidas pela instituição (Paula e Felício, 2020).

Assim, destaca-se que, embora a Lei 10.639/03 tenha sido um avanço significativo, enfrentou e continua enfrentando, mesmo após tantos anos, obstáculos consideráveis em sua implementação, especialmente pelas raízes históricas mais profundas de racismo e discriminação no Brasil, que se manifestam nos processos educativos e perpetuam estereótipos e preconceitos

(Silva, 2007). Soma-se a isso o fato de que “não há e nem foi feita regulamentação da Lei para determinar as sanções que seriam impostas a gestores e instituições que não cumprissem a referida legislação” (Araújo, 2021).

Referente a realização de cursos de pós-graduação, 52 participantes (81,3%) afirmaram ter especialização, (10,9%) 7 ter mestrado, (4,7%) 3 ter doutorado, 1 (1,6%) respondeu nenhum e 1 (1,6%) respondeu “outro”, sem especificar qual seria esse outro curso de pós-graduação como pode-se ver no GRÁFICO 8.



FONTE: A autora (2025).

A partir do GRÁFICO 8, é possível afirmar que, dentre os participantes desta pesquisa, a grande maioria (81,3%) possui ao menos 1 especialização e apenas 1 (1,6%) não possui nenhum curso de pós-graduação.

Com relação a quais cursos de pós-graduação foram realizados, foi observada uma grande variedade de opções. Das 64 respostas, foram consideradas válidas 62. Duas respostas foram desconsideradas, pois uma delas só designava a instituição “FAG” e não o curso e a outra resposta foi “nenhum”. Como a pergunta possibilitou a resposta discursiva, foram agrupadas

as respostas que tinham teor equivalente como por exemplo “inclusão” e “educação inclusiva”.

Das respostas válidas, o resultado foi de que 18 professores possuem especialização em Educação Especial e/ou Inclusiva (28,1%), sendo a maioria, seguidos de 8 que tem especialização em Educação Física escolar (12,5%), 5 que tem especialização em Gestão Pedagógica/Escolar (7,8%), 3 com especialização em Educação Física com ênfase em qualidade de vida (4,7%), 3 com especialização em Psicomotricidade (4,7%), 3 com especialização em Geografia (4,7%), 3 com Mestrado em Educação (4,7%), 2 com especialização em Saúde e Exercício Físico (3,1%), 2 com especialização em Orientação e Supervisão Escolar (3,1%), 2 com especialização em Gestão Pública/Gestão pública do Esporte (3,1%), 2 com especialização em Ensino de Língua Portuguesa (3,1%), 2 com especialização em Ensino da Matemática (3,1%), 1 com Mestrado em Educação Física (1,6%), 1 com Especialização em Recreação (1,6%), 1 com Especialização em Performance do Treinamento Desportivo (1,6%), 1 com Especialização em Ciência da Educação Motora (1,6%), 1 com Especialização em Gerontologia (1,6%), 1 com Especialização em Educação de Jovens e Adultos - EJA (1,6%), 1 com Especialização em Fisiologia e Cinesiologia (1,6%), 1 com Especialização em Fisiologia do exercício (1,6%), 1 com Especialização em Alternativas para uma Nova Educação (1,6%), 1 com Especialização em Yoga (1,6%), 1 com Especialização em Educação em Valores Humanos (1,6%), 1 com Especialização em Educação Física Adaptada (1,6%), 1 com Especialização em Educação Profissional e Tecnológica (1,6%), 1 com Especialização em Metodologia do ensino da Educação Física: enfoque em saúde e qualidade de vida (1,6%), 1 com Especialização em Tutoria em Educação a Distância (1,6%), 1 com Especialização em Teoria Histórico-Cultural (1,6%), 1 com Especialização em Psicopedagogia (1,6%), 1 com Especialização em Atividade Física e saúde (1,6%), 1 com Especialização em Educação do Campo (1,6%), 1 com Especialização em Cinesiologia e Treinamento Físico (1,6%), 1 com Especialização em Fundamentos e Metodologia (1,6%), 1 com Especialização em Metodologia de Ação Docente (1,6%), 1 com Especialização em Mídias na Educação (1,6%), 1 com Especialização em Neuroaprendizagem (1,6%) 1 com Especialização em Educação Ambiental (1,6%), 1 com Especialização em Matemática com ênfase em informática (1,6%), 1 com

Especialização em Filosofia clínica e institucional (1,6%), 1 com Especialização em Arte, Cultura e Educação (1,6%), 1 com o Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável (1,6%), 1 com Mestrado em Ciências Biomédicas (1,6%), 1 com doutorando em Desenvolvimento Rural Sustentável (1,6%), 1 com Doutorado em Ensino em Ciência e Tecnologia (1,6%).

Os números deste dado ultrapassam o 100% pois cada respondente pode elencar quantas pós-graduações fossem necessárias para contemplar a sua especificidade.

Como foi observado no GRÁFICO 5, responderam ao questionário 16 professores de outras 9 áreas além da Educação Física, o que refletiu também neste item, com algumas pós-graduações que não são da grande área da Educação Física como por exemplo especialização em Ensino de Língua Portuguesa ou especialização em Ensino da Matemática.

Ressalta-se que a maioria dos professores respondentes possuem especialização em Educação Especial e/ou Inclusiva (28,1%), demonstrando um interesse dos docentes nesta área de atuação profissional. Apesar do termo “inclusiva” é provável que essas especializações sejam focadas em pessoas com deficiência, sem contemplar as interseccionalidades com as demais diversidades, como a étnico-racial. Não foi citado nenhum curso de pós-graduação que abrangesse a Educação das Relações Étnico-Raciais, o que nos leva ao questionamento se isso é decorrente apenas da falta de interesse dos professores ou também pela falta de oportunidade de acesso a cursos nessa temática.

Outra hipótese para justificar a maioria dos respondentes desta pesquisa terem especialização em Educação Especial e/ou Inclusiva é que haja um maior interesse pelo tema da ERER por professores que já refletem sobre a diversidade e inclusão no âmbito da Educação Especial.

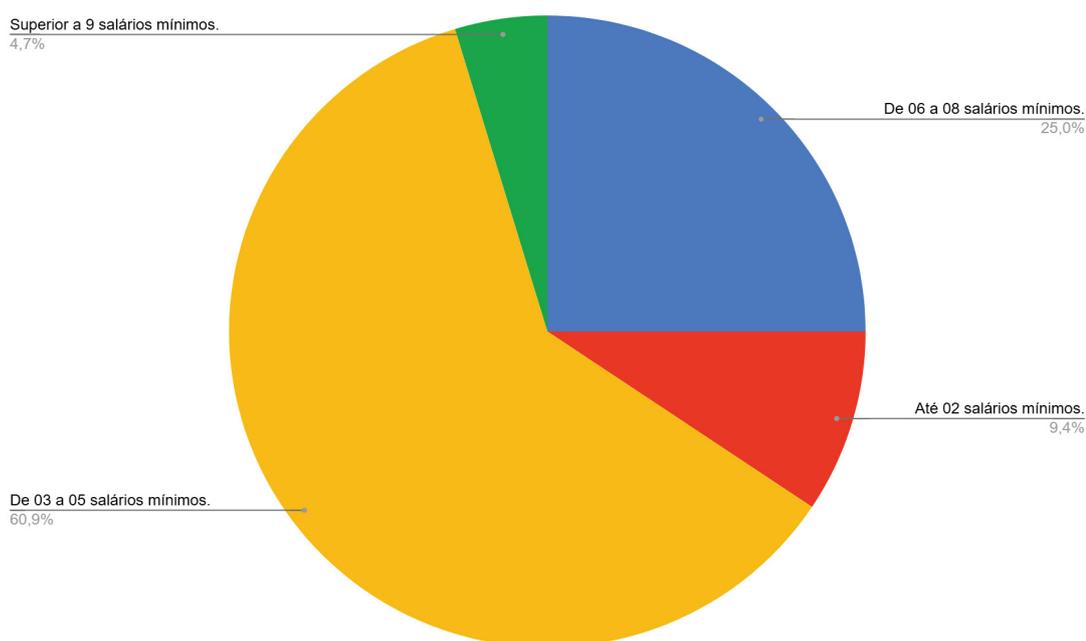
Chegando ao próximo tópico do questionário inicial, temos 4 perguntas relacionadas ao perfil socioeconômico dos participantes. Esse tópico foi elencado levando em conta que “a origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional” (Goodson, 2013, p. 72).

Obviamente que a classe social é apenas um dos muitos fatores que moldam um indivíduo, assim como o gênero e a etnia. A experiência de vida de

cada professor é única e influenciada por seu ambiente sociocultural, exigindo uma análise aprofundada e complexa (Goodson, 2013).

Assim sendo, diante da pergunta “Qual sua renda mensal individual?” obteve-se respostas que abrangeram os 4 níveis de renda elencados, com pode ser observado no GRÁFICO 9.

GRÁFICO 9 – RENDA MENSAL INDIVIDUAL DOS PARTICIPANTES



FONTE: A autora (2025).

Neste item, 39 participantes (60,9%) afirmam ter uma renda mensal entre 3 a 5 salários mínimos, 16 (25%) têm renda de 6 a 8 salários mínimos, 6 (9,4%) tem renda de até 2 salários mínimos e 3 (4,7%) dizem ter a renda superior a 9 salários mínimos. Percebe-se então que a grande maioria dos respondentes se encontra na segunda faixa salarial mais baixa, como salários entre R\$3.960 e R\$6.600, considerando o valor do salário mínimo de R\$1.320,00 vigente no ano de 2023.

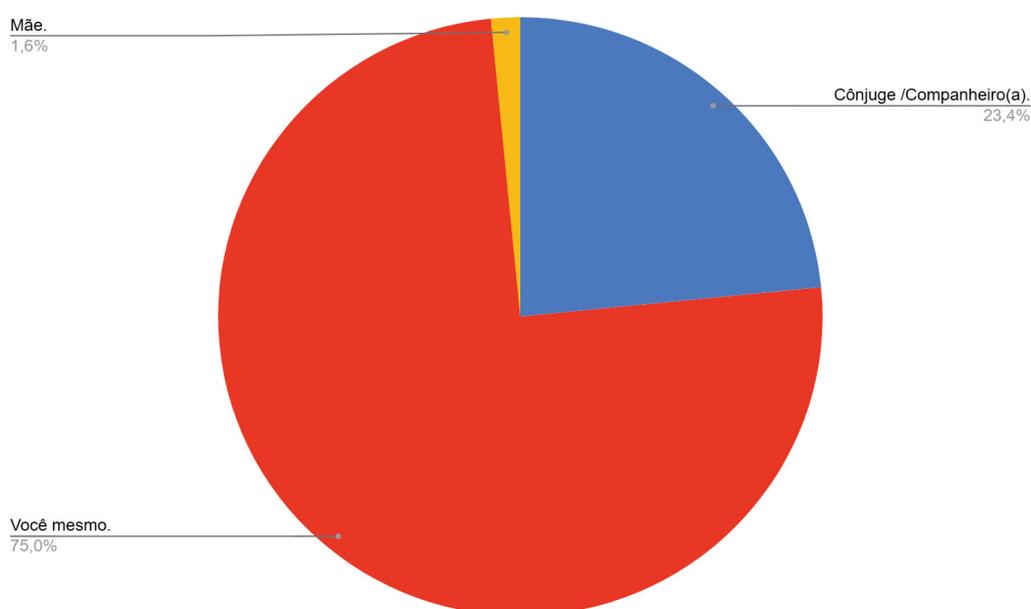
É interessante conhecer a renda dos participantes, uma vez que essa renda, tida por Bourdieu como capital econômico, está intimamente ligada a outros capitais, como o capital cultural, uma vez que “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e

de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (Bourdieu, 2007b).

Sendo assim, ao terem uma renda/ capital econômico baixo, presume-se que os docentes do Paraná também têm menos acesso aos bens culturais, ou seja, ao capital cultural, tão relevante para o ambiente escolar.

A respeito da pergunta “Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar?” apenas 3 dos 5 itens disponíveis foram elencados pelos participantes, como pode ser visto no GRÁFICO 10.

GRÁFICO 10 – MAIOR CONTRIBUIÇÃO NA RENDA FAMILIAR



FONTE: A autora (2025).

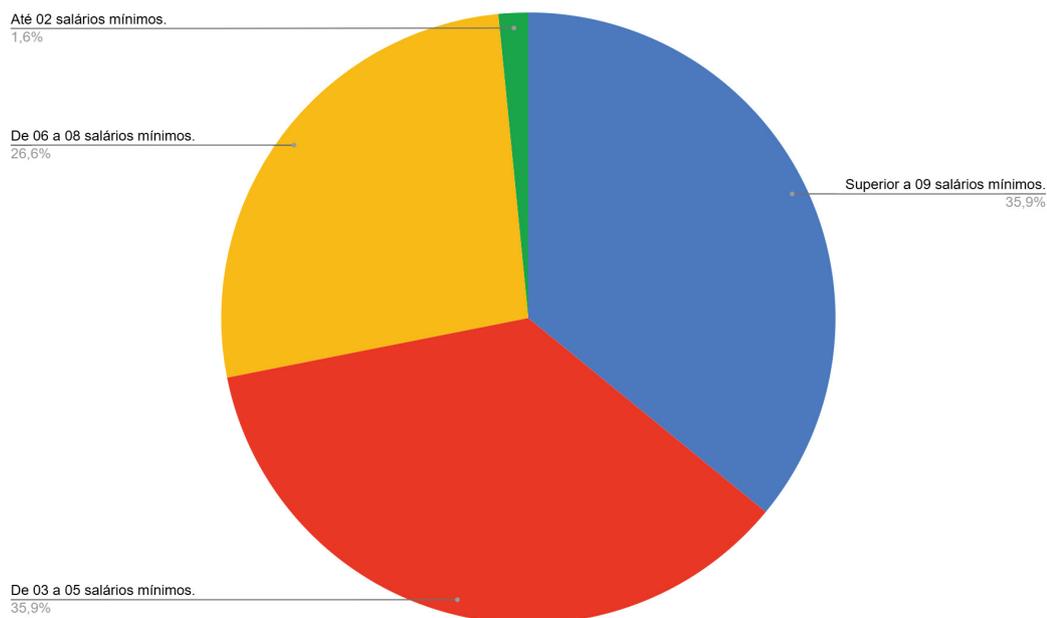
48 (75%) dos respondentes afirmam ser eles mesmos a pessoa que mais contribui com a renda familiar, seguidos de 15 (23,4%) cujos cônjuges/companheiros são os principais contribuintes na renda familiar e 1 (1,6%) que tem a mãe como a pessoa que contribui majoritariamente na renda da família, nenhum participante assinalou as opções “pai” e “outro”.

Assim, observa-se que, mesmo a maioria dos participantes estando na segunda faixa salarial mais baixa conforme o GRÁFICO 10, eles são a pessoa que mais contribui com a renda familiar, de forma que se presume que, os demais membros da família têm uma renda ainda mais baixa ou até mesmo

nenhuma fonte de renda, o que, mais uma vez, impacta negativamente no capital econômico e cultural dos docentes paranaenses.

Com relação à renda familiar mensal, considerando todos os integrantes da família, os resultados podem ser observados no GRÁFICO 11.

GRÁFICO 11 – RENDA MENSAL FAMILIAR



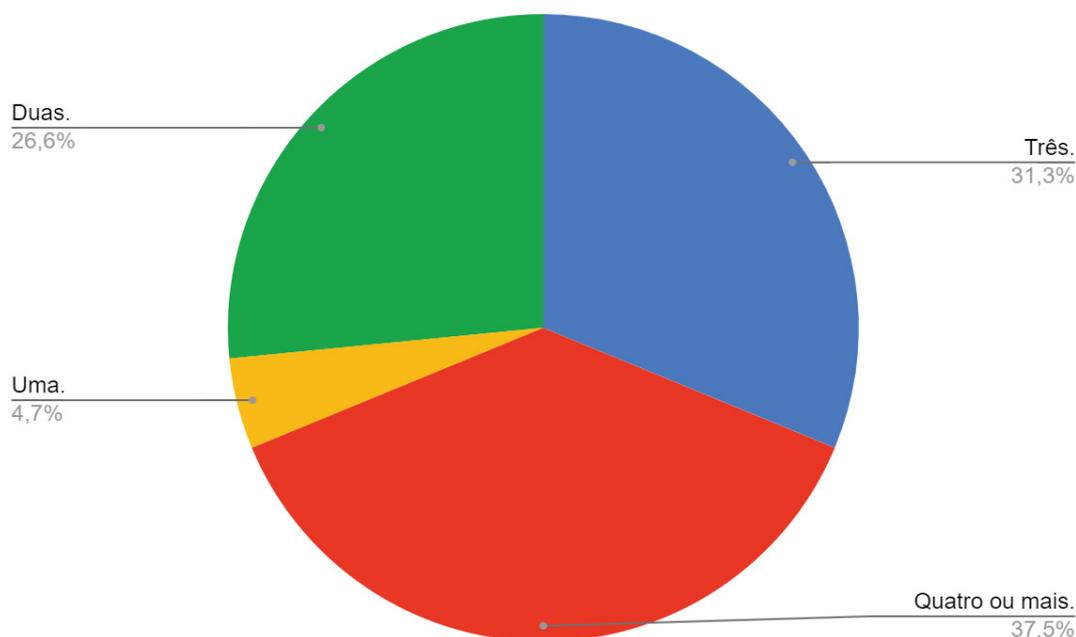
FONTE: A autora (2025).

O gráfico ficou equilibrado entre as faixas de 3 a 5 salários mínimos e superior a 9 salários mínimos com 23 participantes (35,9%) cada, seguido da faixa de 6 a 8 salários mínimos com 17 participantes (26,6%). Apenas 1 participante (1,6%) está na faixa de até 2 salários mínimos.

Como pode-se observar, com a junção da renda familiar, há uma tendência de melhora no capital econômico dos participantes, entretanto, essa tendência precisa considerar a quantidade de pessoas na família que vivem da renda (GRÁFICO 12).

Sobre a “Quantidade de pessoas que vivem da renda mensal familiar (incluindo você)” o GRÁFICO 12 mostrou que a maioria dos participantes tem quatro ou mais pessoas que vivem da renda familiar.

GRÁFICO 12 – PESSOAS QUE VIVEM DA RENDA MENSAL FAMILIAR



FONTE: A autora (2025).

A partir dos dados obtidos, pode-se inferir que, dos respondentes, 24 (37,5%) têm 4 ou mais pessoas que vivem da renda mensal familiar, seguidos de 20 respondentes (31,3%) que tem 3 ou mais pessoas que vivem dessa renda, 17 participantes (26,6%) que tem duas pessoas da família que vivem da renda mensal familiar e 3 (4,7%) com apenas 1 pessoa que vive da renda mensal familiar.

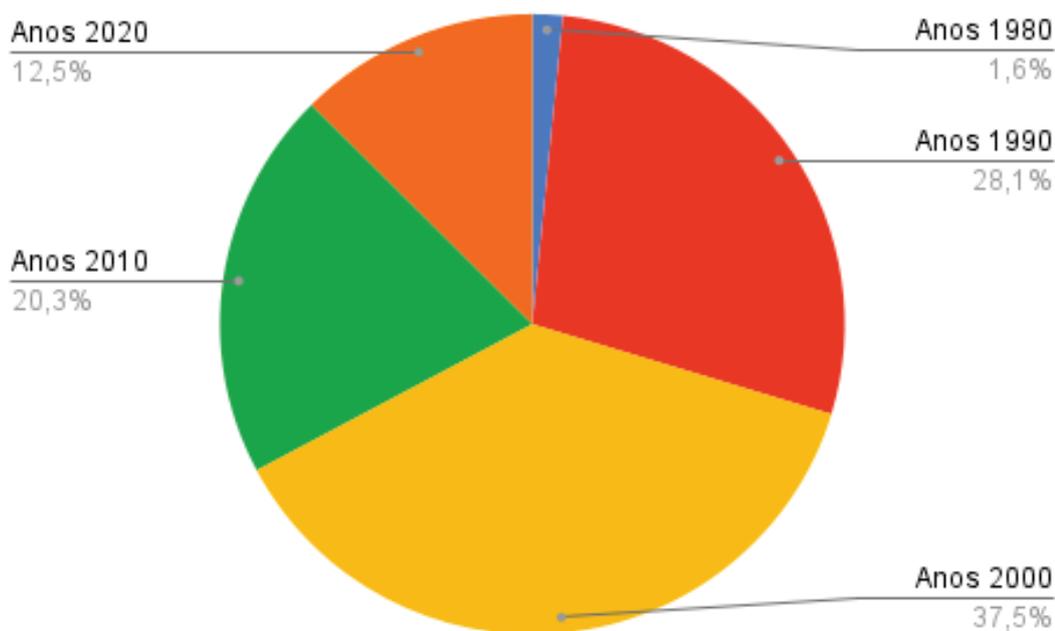
Como pode ser observado, na maioria das famílias 4 ou mais pessoas vivem da renda familiar mensal, o que faz com que a renda per capita diminua. Ou seja, a elevação da renda familiar observada no GRÁFICO 11 não se traduz em um aumento de capital econômico, uma vez que essa renda será dividida entre outras pessoas.

No último tópico do questionário inicial temos 8 perguntas sobre a atuação profissional docente dos participantes, sendo 3 de resposta dissertativa, 3 de múltipla escolha, 1 de resposta curta e 1 de caixa de seleção.

A questão sobre o “ano de ingresso na Rede Estadual de Educação do Paraná” era uma questão aberta a ser respondida com um texto curto e observou-se uma variedade no tempo de serviço dos professores sendo que o participante mais antigo na rede começou a trabalhar em 1986 e os três mais

novos em 2023, sendo o ano da pesquisa seu primeiro ano como docente na Rede Estadual de Educação do Paraná, como pode ser observado no GRÁFICO 13.

GRÁFICO 13 – ANO DE INGRESSO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ



FONTE: A autora (2025).

Faz-se relevante conhecer o tempo de docência dos professores a fim de compreender que cada um pode estar em um ciclo de vida profissional diferente e isso pode ter influência na trajetória profissional que será construída por cada um individualmente (Huberman, 2013).

Para Huberman (2013), considerando os anos de carreira e as fases da carreira, o percurso seria:

1-3 anos: entrada na carreira

4-6 anos: fase de estabilização

7-25: fase de diversificação

25-35: pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservadorismo e lamentações

35-40: desinvestimento

De acordo com os dados produzidos, 24 participantes (37,5%) ingressaram na rede entre os anos de 2000 à 2009, 18 participantes (28,1%) entre os anos de 1990 e 1999, 13 participantes (20,3%) entre 2010 e 2019, 8 participantes (12,5%) entre 2020 e 2023, 1 participante (1,6%) entre 1980 e 1989.

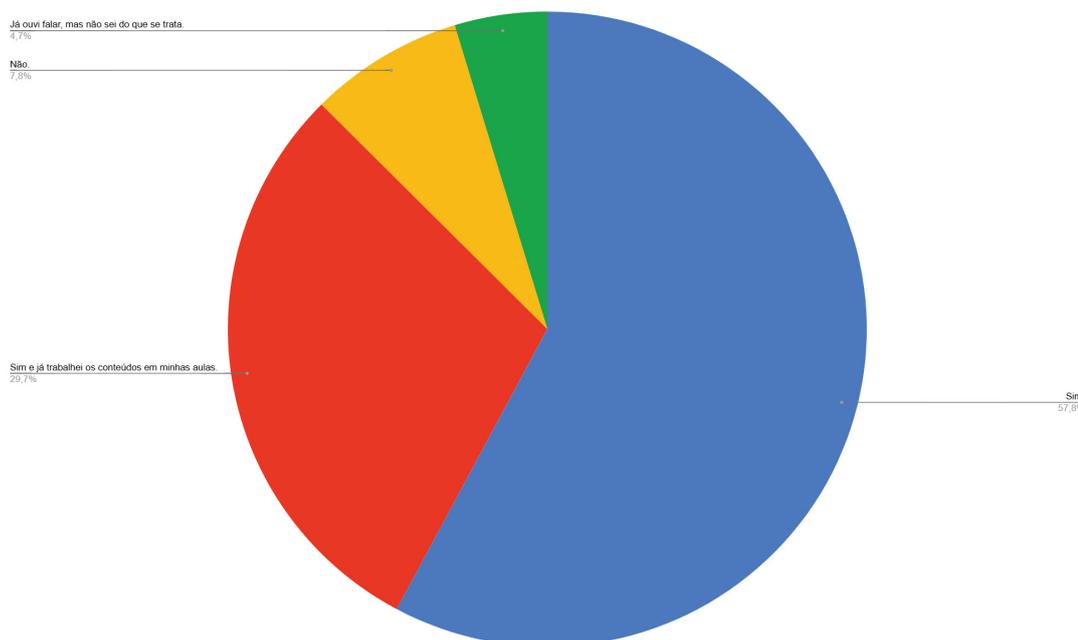
Analisando os dados, pode-se observar que, dos 64 respondentes, quase a metade, ou seja, 30 (46,8%) atuam como docentes na rede entre 11 e 20 anos estando na fase de diversificação, 19 (29,7%) há mais de 21 anos, estando entre as fases de diversificação, pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservadorismo e lamentações e 15 (23,4%) atuam na rede no período entre 1 e 10 anos estando entre as fases de entrada na carreira e estabilização.

Compreendendo que, na fase de diversificação, os professores já estão estabilizados, passando assim a diversificar o material didático, os métodos de avaliação, a maneira de agrupar os estudantes, as sequências didáticas, entre outras coisas, faz sentido que quase metade dos respondentes da pesquisa esteja nessa fase da carreira pois “as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema”. Esses professores seriam os mais motivados, os mais dinâmicos e mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas (Huberman, 2013, p. 41).

Esse gráfico se relaciona aos GRÁFICOS 1 (Idade dos participantes) e GRÁFICO 7 - (Há quanto tempo concluiu a graduação), demonstrando que a maioria dos professores são experientes na docência.

Com relação a pergunta “Você conhece a Lei 10.639/03?” havia quatro respostas de múltipla escolha possíveis: “sim”, “não”, “já ouvi falar, mas não sei do que se trata” e “sim e já trabalhei os conteúdos em minhas aulas”. O GRÁFICO 14 aponta as respostas obtidas.

GRÁFICO 14 – CONHECIMENTO DA LEI 10.639/03



FONTE: A autora (2025).

Pode-se observar que 37 professores (57,8%) respondeu que sim, conhecem a Lei 10.639/03, sendo a maioria das respostas, seguidos por 19 que responderam que sim e já trabalharam os conteúdos em suas aulas (29,7%). Responderam que não conhecem a Lei 5 docentes (7,8%) e 3 disseram já ouviram falar, mas não sabem do que se trata (4,7%). Congregando-se as respostas negativas temos um total de 8 professores (12,5%) que não conhecem ou não sabem do que se trata a Lei 10.639/03 e a grande maioria, ou seja, 56 professores (87,5%) que conhecem ou já trabalharam com essa lei.

Infere-se que essa quantidade de professores que conhece a Lei 10.639/03 pode estar relacionada ao tempo de implementação da Lei (20 anos em 2023) e o tempo de experiência na docência, entretanto é preocupante que, mesmo após 20 anos da implementação, inclusive dentre os que a conhecem, a maioria não tenha de fato efetivado esse trabalho em suas aulas/, o que demonstra a grande dificuldade e lacuna que existe entre a implementação e a real efetivação da Lei 10.639/03 na escola.

Da mesma forma, também é preocupante que 12,5% dos professores não saiba do que se trata ou não conheça a Lei 10.639/03, pois infere-se que

estes professores tenham passado pelos seus cursos de formação inicial (graduação) e também de formação continuada sem terem tido contato com discussões a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Existem diversos fatores associados a essa dificuldade de efetivação, como por exemplo o racismo estrutural da sociedade brasileira, a persistência do mito da democracia racial no imaginário social e pedagógico, as condições de trabalho nas escolas, a formação inicial, continuada e em serviço dos docentes, entre outros. (Gomes, 2012).

A pergunta “O que você entende por Educação das Relações Étnico-Raciais?” é uma questão aberta (dissertativa). Para analisar as respostas desta e de outras perguntas dissertativas realizadas na pesquisa foi realizada uma Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). A opção de analisar as respostas dos docentes às perguntas dissertativas deve-se ao fato de ser nelas que o professor responde com suas próprias palavras, podendo manifestar-se livremente de acordo com sua vontade e entendimento da questão.

Na sequência serão apresentados quadros que representam os códigos (que neste caso serão derivados das próprias perguntas dissertativas) e as categorias criadas a partir das respostas destas questões. Cada categoria terá como exemplo um elemento textual identificado nas respostas dos participantes. Os professores são identificados numericamente de P1 (professor 1) à P64 (professor 64).

A resposta da pergunta “O que você entende por Educação das Relações Étnico-Raciais”, cujo código criado foi “Entendimento sobre Educação das Relações Étnico-Raciais” originou 9 categorias: “Relacionada à compreensão sobre as diversidades, identidades e pertencimento”; “Relacionada ao conhecimento das diversas culturas”; “Relacionado à superação do racismo, das desigualdades, mudança de conceitos e valores”; “Relacionado à conscientização, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial”; “Relacionada ao respeito étnico-racial”; “Relacionado à equidade e igualdade”; “Relacionado ao ensino da história afro-brasileira e da sua ancestralidade”; “Relacionado à educação voltada à população afro-brasileira e políticas de ação afirmativa” e “Relacionado à inclusão e acolhimento”, conforme o Quadro 2.

A seguir, apresenta-se as 9 categorias que foram criadas a partir do código “Entendimento sobre Educação das Relações Étnico-Raciais” que apresentou 64 incidências diante das respostas analisadas (QUADRO 2).

QUADRO 2 – ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NO QUESTIONÁRIO QUANTO AO ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CATEGORIAS	PROFESSORES
Relacionada à compreensão sobre as diversidades, identidades e pertencimento	Quantidade de incidência que o código teve: 24
Possibilidade de discussões sobre as questões das diversidades e identidades.	P9
Relacionada ao conhecimento das diversas culturas	Quantidade de incidência que o código teve: 20
Educação que auxilie a refletir e questionar os elementos da cultura brasileira de forma a compreender as diversas culturas que englobam a nossa, experimentando atividades presentes nessas culturas.	P1
Relacionado à superação do racismo, das desigualdades, mudança de conceitos e valores	Quantidade de incidência que o código teve: 14
Educação para o combate ao preconceito étnico racial.	P13
Relacionado à conscientização, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial	Quantidade de incidência que o código teve: 12
É a conscientização e valorização das contribuições culturais de cada grupo étnico-racial que constituem a sociedade brasileira	P12
Relacionada ao respeito étnico-racial	Quantidade de incidência que o código teve: 11
Seria referente ao respeito com as diversas raças.	P61
Relacionado à equidade e igualdade	Quantidade de incidência que o código teve: 9
Tratamento igualitário a todos independente de raça e cor.	P14
Relacionado ao ensino da história afro-brasileira e da sua ancestralidade	Quantidade de incidência que o código teve: 8
O nosso povo brasileiro é considerado o mais miscigenado do mundo e a Educação é ferramenta para mudar conceitos e valores. Aprender a respeitar a história e a ancestralidade de cada indivíduo é a base para formar cidadãos de bem e respeitosos.	P3
Relacionado à educação voltada à população afro-brasileira e políticas de ação afirmativa	Quantidade de incidência que o código teve: 7

Atendimento educacional a população afrodescendente e política de ação afirmativa e pedagógica.	P23
Relacionado à inclusão e acolhimento	Quantidade de incidência que o código teve: 4
Educação baseada no conhecimento e na inclusão das diferentes etnias e raças.	P39

FONTE: A autora (2025).

Para analisar esse quadro, primeiramente é preciso destacar que a educação para as relações étnico-raciais é orientada pelo Parecer CNE/CP 3/2004 e pela Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Seus objetivos incluem reconhecer a contribuição das pessoas negras na cultura brasileira, ensinar a história do Brasil sob a perspectiva da população negra, e preparar professores para abordar a história, cultura e sociabilidade negras. Além disso, visa capacitar professores para combater e discutir o racismo e seus efeitos, promovendo relações étnico-raciais plurais e diversas (Negreiros, 2017).

Neste sentido, encontramos dentre as 64 incidências e 9 categorias criadas, oito categorias de respostas que demonstram um certo entendimento sobre o que de fato é a Educação das Relações Étnico-Raciais como a do P11 *“Educação que explica, compreende e ensina sobre as diferenças, respeito e convivência como iguais”*, a do P15 *“Tomada de consciência de superação do racismo estrutural”*, a do P16 *“Reconhecimento e valorização da identidade, da história e da cultura. E uma educação que vise acima de tudo o respeito entre negros e brancos”* e a do P21 *“Entendo como sendo uma oportunidade de trabalhar com os discentes alguns aspectos voltados para uma maior conscientização da sociedade sobre os problemas relacionados ao enfrentamento das diferenças sociais que as minorias enfrentam no país”*, entre outras.

A categoria *“Relacionado à educação voltada à população afro-brasileira e políticas de ação afirmativa”* demonstra uma compreensão dos docentes sobre a EREER apenas como uma questão voltada para a população negra, como a do P6 *“Educação dos grupos afro brasileiros e suas relações entre diferentes e mesmo grupo”* e a do P7 *“Educação voltada à população afro-brasileira, visando conceitos raça e etnia, ações voltadas à superação do racismo e das desigualdades”*.

Como visto no tópico 2.5, este tipo de pensamento pode ser problemático na medida em que faz com que muitos docentes achem que não é necessário trabalhar com a EREER em sala de aula, pois “não tem alunos negros”, uma vez que associam o tema apenas ao ensino para pessoas indígenas ou negras e não consideram ministrar aulas ou desenvolver materiais educativos que discutam a branquitude, por exemplo (Carine, 2023).

Dentro das 64 incidências, consideraram-se genéricas 4 respostas, a saber, a do P34 “*Uma pauta importante que deve ser debatida, estudada e refletida pelos membros da escola não só professores, mas toda a comunidade escolar*”, do P35 “*nada*”, P38 “*o básico*” e P64 “*que é obrigatório o ensino das Relações étnico-raciais*”. É preocupante quando um docente responde que não entende “nada” sobre o que é Educação das Relações Étnico-Raciais, pois dessa maneira presume-se que ele não trabalhe esse tema em suas aulas.

Duas respostas se destacaram pelas críticas negativas, a do P8 que respondeu sobre a EREER que “*cada um puxa a brasa para sua sardinha*”, uma vez que a expressão se remete a quem defende exclusivamente seus interesses, age de acordo com suas conveniências ou objetivos, que leva vantagem em proveito próprio, dando a entender que o docente acredita que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja uma defesa de interesse exclusivamente da população negra, que seria a única beneficiada com isso. Outra resposta foi do P52 que disse “*que seria ótima se tivesse rigidez e valesse realmente*”, ou seja, o docente se refere à falta de efetividade de ações/leis que visem a EREER nas escolas.

Sobre a pergunta “Você acredita que a Educação Física escolar pode contribuir para a aprendizagem sobre as relações étnico-raciais?”, 62 dos 64 participantes responderam que sim. Como era uma questão aberta (dissertativa) houveram variação entre as palavras “sim”, “com certeza”, “sem dúvida”, “não tenho dúvidas”, “acredito”, “claro”. Um docente respondeu que “até pode ser”, numa crença parcial da contribuição da Educação Física nas questões ligadas à EREER e 1 disse expressamente que “não”, ou seja, não acredita na Educação Física como uma disciplina que pode contribuir com a EREER.

Dos 64 participantes, 37 responderam apenas que “*sim*” (e suas variáveis) ou “*não*”, sem discorrer sobre o assunto e 27 dissertaram sobre suas respostas. A partir dessas dissertações foi criado o código “Contribuições da

Educação Física Escolar para a EREER”, que originou 3 categorias, como pode ser observado no QUADRO 3.

A seguir, apresenta-se as 3 categorias que foram criadas a partir do código “Contribuições da Educação Física escolar para a EREER” que apresentou 64 incidências diante das respostas analisadas (QUADRO 3).

QUADRO 3 – CONTRIBUIÇÕES DA EDF ESCOLAR PARA A EREER

CATEGORIAS	PROFESSORES
Possibilidades dentro dos conteúdos de Educação Física	Quantidade de incidência que o código teve: 19
<p>Sim, eu acredito que a Educação Física escolar pode contribuir para a aprendizagem sobre as relações étnico-raciais. A Educação Física é uma disciplina que possibilita o contato e a interação entre pessoas de diferentes etnias e raças. Por meio da prática de esportes e atividades físicas, os alunos podem aprender a respeitar e valorizar as diferenças, a trabalhar em equipe e a desenvolver a autoestima.</p> <p>Além disso, a Educação Física pode ser usada como uma ferramenta para abordar questões étnico-raciais de forma lúdica e envolvente. Por exemplo, os professores podem usar jogos e atividades para ensinar sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, ou para discutir temas como o racismo e a discriminação racial.</p> <p>A Educação Física escolar pode ser um importante instrumento para a promoção da igualdade racial. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado e interação entre pessoas de diferentes etnias e raças, ela pode ajudar a desconstruir preconceitos e discriminações, e a promover o respeito e a valorização da diversidade.</p>	P26
Abordagem de ensino utilizada pelo professor	Quantidade de incidência que o código teve: 6
Tenho convicção que a abordagem dos professores nas aulas de Educação Física pode favorecer um ambiente de aprendizagem e respeito quanto às relações étnico-raciais, produzindo uma nova cultura para nossa sociedade.	P2
Ambiente de aprendizagem sobre respeito	Quantidade de incidência que o código teve: 5
Sim com certeza, acredito que se conseguirmos inculcar em nossas crianças essas relações e harmonia e respeito seremos um só povo, porém respeitando sua história.	P3

FONTE: A autora (2025).

Percebe-se pelas respostas que a ampla maioria dos professores (96,8%) enxerga possibilidades de contribuição da Educação Física na EREER.

Houve um destaque para o conteúdo dos esportes que foi citado por 7 docentes (respostas P14, P16, P25, P26, P29, P49 e P53) como um conteúdo interessante para debater o tema. Outros conteúdos como jogos e dança também foram citados pelos P18 e P26.

Destaca-se a resposta 26, na qual o docente discorre longamente sobre as contribuições da Educação Física para o debate das relações étnico-raciais demonstrando compreender de fato como a disciplina pode trabalhar com a temática em suas aulas.

A resposta do P21 *“Sim. Sempre que possível, principalmente nas datas como 20 de novembro”*, também suscita uma discussão interessante, uma vez que o docente destaca a data de 20 de novembro (Dia da consciência negra) como uma data especialmente propícia para tratar sobre essa temática, entretanto, ressalta que é um tema que deve ser trabalhado sempre que possível e não apenas nesta data, como muitas vezes acontece no ambiente escolar. Ou seja, a Educação Física escolar pode contribuir significativamente na Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas é preciso superar práticas superficiais como aulas isoladas ou até mesmo estereotipadas de capoeira em novembro ou brincadeiras “africanas” descontextualizadas (Gomes, 2019).

Com relação à questão “Você já teve alguma formação relacionada às relações étnico-raciais seja na graduação, especialização ou cursos de formação continuada? Se sim, qual?” obteve-se as 64 respostas, elencadas no QUADRO 4.

A pergunta era aberta (dissertativa) para que os docentes pudessem discorrer sobre o assunto. Dos 64 participantes 40 responderam “sim” e suas variações (62,5%) e 24 (37,5%) responderam “não” e suas variações. Destes, 31 (48,4%) responderam apenas “sim” ou “não”, sem justificativa e 33 (51,6%) explicaram a resposta.

Dentre os 33 docentes que discorreram sobre a resposta, 3 foram negativas: a do P2 *“Apenas leitura e interesse próprio para aprender”*, a do P13 *“Não que me recorde. O tema foi abordado, mas não como conteúdo central”* e a do P47 *“Ensino da capoeira somente”*, o que foi considerado como um não.

As demais 30 respostas foram afirmativas e, a partir delas, foi criado o código “Formação relacionada à EREER”, que originou 3 categorias: “Em formação continuada”, “Em cursos de pós-graduação” e “Em cursos de

graduação”. A seguir, apresenta-se as 3 categorias que foram criadas a partir do código “Formação relacionada à ERER” que apresentou 64 incidências diante das respostas analisadas (QUADRO 4).

QUADRO 4 – FORMAÇÃO RELACIONADA ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CATEGORIAS	PROFESSORES
Em formação continuada	Quantidade de incidência que o código teve: 26
Sim. Curso de formação continuada na rede estadual de ensino, vinculado à equipe multidisciplinar.	P1
Em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)	Quantidade de incidência que o código teve: 2
Sim, Especialização em Relações Étnico-Raciais não concluída UAB Polo Itapetininga.	P28
Em cursos de graduação	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Sim na Graduação os professores falavam de aprender de onde viemos e o respeito que tem que se dar a história e luta dos negros. Na matéria História da Educação Física, Dança entre outros.	P3

FONTE: A autora (2025).

Embora nem todos tenham explicado suas respostas, chama atenção apenas o P3 ter citado a formação inicial (graduação): *“Sim na Graduação os professores falavam de aprender de onde viemos e o respeito que tem que se dar a história e luta dos negros. Na matéria ‘História da Educação Física’, ‘Dança’, entre outros”*.

Destaca-se que a formação acadêmica na área de conhecimento é a primeira fonte da base de conhecimento para o ensino, está relacionada ao conhecer o conteúdo que deve ser adquirido pelos estudantes. O professor, por ser a principal fonte de conhecimento para o aluno, possui responsabilidades específicas na compreensão do conteúdo (Shulman, 2014). Neste sentido, pressupõe-se que, se o professor não tem a base do conhecimento, dificilmente ele transmitirá isso aos seus estudantes.

Uma pesquisa de mestrado realizada em São Paulo com 6 professores de Educação Física no ano de 2018, também ressaltou que todos os sujeitos da pesquisa relataram a ausência da Educação das Relações Étnico-Raciais na

graduação, sendo assim, é indispensável exigir a formação da educação antirracista em todas as licenciaturas (Nobrega, 2019).

Na sequência, 2 docentes citaram uma formação a nível de especialização, mestrado ou doutorado, sendo eles o P18 “*Sim Pós e o mestrado pela UFPR*” e o P28 “*Sim, Especialização em Relações Étnico Raciais não concluída UAB Polo Itapetininga*”. Isso corrobora com o que foi discutido nos tópicos 2.1 sobre injustiça epistêmica e 2.3 sobre branquitude, educação das relações étnico-raciais e formação dos professores.

Como pode ser observado no QUADRO 4, a maioria dos que justificaram afirmativamente suas respostas apontaram a formação continuada como a formação que tiveram relacionada às relações étnico-raciais. Assim, ressalta-se mais uma vez a importância da realização de formação continuada dos professores como uma ferramenta essencial de aprendizado docente no que tange à EREER.

Ainda relacionado à formação continuada, destaca-se com especial relevância às Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (EMERER), uma vez que 12 docentes (18,7%) citaram as EMERER como o local no qual puderam aprender sobre a temática da EREER (respostas P1, P19, P21, P22¹⁰, P25, P33, P34, P39, P40, P49, P50 e P57). Se considerarmos apenas os 26 que responderam que tiveram formação continuada, o percentual dos que tiveram essa formação relacionada às EMERER sobe para 46,15%, ou seja, quase metade.

Uma pesquisa realizada em 2019 com professores da rede Estadual de ensino em Curitiba também mostrou que a maioria dos docentes que relataram alguma experiência com as questões étnico-raciais afirmou que essa experiência tinha sido adquirida em discussões da Equipe Multidisciplinar da escola (Grison, 2020).

As Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais são instâncias de organização do trabalho escolar com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura

¹⁰ Entendeu-se nessa pesquisa que “projeto interdisciplinar” se relacionava à “equipe multidisciplinar”.

Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do ano letivo, sendo obrigatórias nos estabelecimentos de ensino do Paraná desde 2010 (Paraná, 2023).

Cabe destacar também que esse questionário foi realizado no ano de 2023 e em 2024 a Secretaria de Estado de Educação do Paraná, por meio do Núcleo Formadores em Ação (NFORM), responsável pela formação continuada dos professores da rede estadual do Paraná, promoveu pela primeira vez o Grupo de Estudos Educação para as Relações Étnico-Raciais que teve 3 jornadas ao longo do ano de 2024.

O Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação é uma formação continuada em serviço que oportuniza a realização de trocas de experiências e aprendizados entre pares, ou seja, tanto o professor formador quanto os cursistas são professores da rede estadual do Paraná.

Cada jornada tem carga horária de 40 horas, sendo uma parte dessa carga horária síncrona por meio de reuniões com duração de 1h e 40 min (tempo correspondente a 2 horas aulas de 50 minutos) pela plataforma *Google meet* e uma parte da carga horária assíncrona para realização de leitura e estudos do material, planejamento e implementação das atividades. Para ser concluinte e receber a certificação é preciso ter no mínimo 75% de participação nas reuniões e ter realizado todas as atividades avaliativas propostas no Classroom, obtendo no mínimo uma média de 70 pontos. (SEED, 2024).

A primeira jornada teve 10 reuniões e aconteceu no período de 26/02 à 10/05. Foram ofertadas 420 vagas para o GE Educação para as Relações Étnico-Raciais e houve 100% das vagas preenchidas. A segunda jornada teve 11 reuniões e aconteceu no período de 03/06 à 06/09. Para essa etapa foram disponibilizadas 399 vagas, também com 100% de inscritos. A terceira jornada teve 10 reuniões e aconteceu no período de 30/09 à 06/12, houve a oferta de 378 vagas, que foram todas preenchidas.

Somando-se as vagas das 3 jornadas e considerando que todas tiveram 100% de inscritos, pode-se dizer que 1197 professores poderiam ter acesso a essa formação. Esse número não é preciso, pois um mesmo professor pode se inscrever em mais de uma jornada se quiser.

Um ponto de destaque do GE é a implementação, que é contabilizada como uma das avaliações, ou seja, o cursista precisa colocar em prática com os

estudantes o que aprendeu no GE e, ao fim, também faz o relato de como se deu essa implementação para os colegas professores.

Outro ponto relevante é que o Núcleo Formadores em Ação trabalha em parceria com outros setores da SEED e, no caso da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais, o setor responsável pela produção dos roteiros e materiais é o Departamento de Educação Inclusiva (DEIN), na Coordenação de Direitos Humanos.

O DEIN também desenvolve outras ações referentes à ERER, como o acompanhamento das EMERER, a produção de materiais desta temática e a proposta do Selo Enedina Alves Marques que visa certificar escolas que promovam boas práticas relacionadas às questões étnico-raciais¹¹.

Sobre a formação continuada de professores, sem dúvida a oferta de um GE voltado à Educação para as Relações Étnico-Raciais é um grande avanço para os professores da rede estadual do Paraná e deve contribuir significativamente para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas públicas. Esse impacto poderá ser estudado em futuras pesquisas sobre o tema.

Para 2025 o GE Educação para as Relações Étnico-Raciais sofreu uma mudança, passando a ser o GE História e Cultura Afro-Brasileira, ou seja, o GE dará ênfase nessas questões específicas e não mais em todas as relações étnico-raciais.

Além do GE, o docente interessado na temática ERER pode encontrar muitas informações e fontes de referência para estudo no site Escola Digital Professor¹² na página Educação das Relações Étnico-raciais, como por exemplo sugestões de leitura, vídeos, filmes, planos de aula e *links* interessantes. Uma dessas sugestões é a Cartilha Educacional: Racismo e Injúria Racial, desenvolvida pelo Departamento de Educação Inclusiva, Coordenação de Diversidade e Direitos Humanos, Equipe de Educação para as Relações Étnico-raciais e Escolar Quilombola.

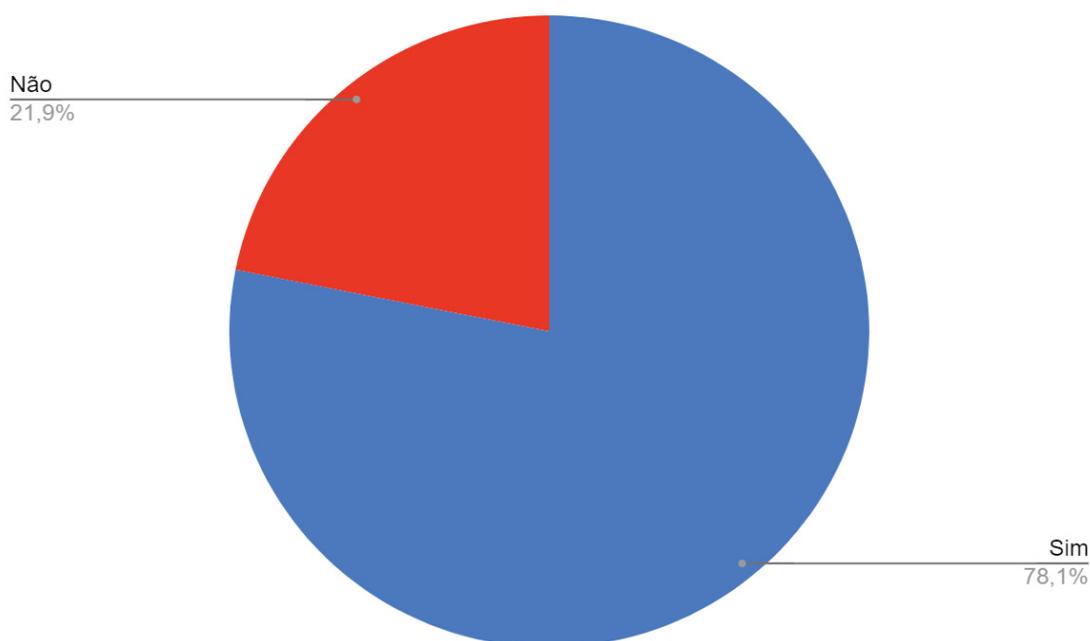
¹¹ A SEED-PR, por meio da Coordenação de Direitos Humanos, Departamento de Educação Inclusiva (DEIN) lançou em 2024 o Selo Enedina Alves Marques, ação proposta para reconhecer e disseminar práticas em gestão escolar e pedagógicas que abordem questões étnico-raciais. O selo, que homenageia a primeira engenheira negra do Brasil, certifica o compromisso da instituição com a disseminação de boas práticas de inclusão e propõe a manutenção na rotina escolar e é válido por dois anos.

¹² https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_relacoes_etnico_raciais.

A cartilha traz a apresentação conceitual de racismo estrutural e institucional, a apresentação das leis que visam garantir a igualdade racial e temas como racismo religioso, recreativo e injúria racial, bem como contém indicações de como reportar casos de racismo, passando informações cruciais para quem deseja contribuir para a erradicação dessa terrível realidade social.

Na sequência, a pergunta “Durante as suas aulas, ou no contexto escolar em geral (incluindo alunos, professores, gestão escolar, etc.) você já presenciou alguma atitude de preconceito étnico-racial ou racismo?” era de resposta de múltipla escolha com as opções “sim” e “não”. 50 participantes (78,1%) responderam que “sim” e 14 (21,9%) que “não” como mostra o GRÁFICO 15.

GRÁFICO 15 – JÁ PRESENCIOU ALGUMA ATITUDE DE PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL OU RACISMO



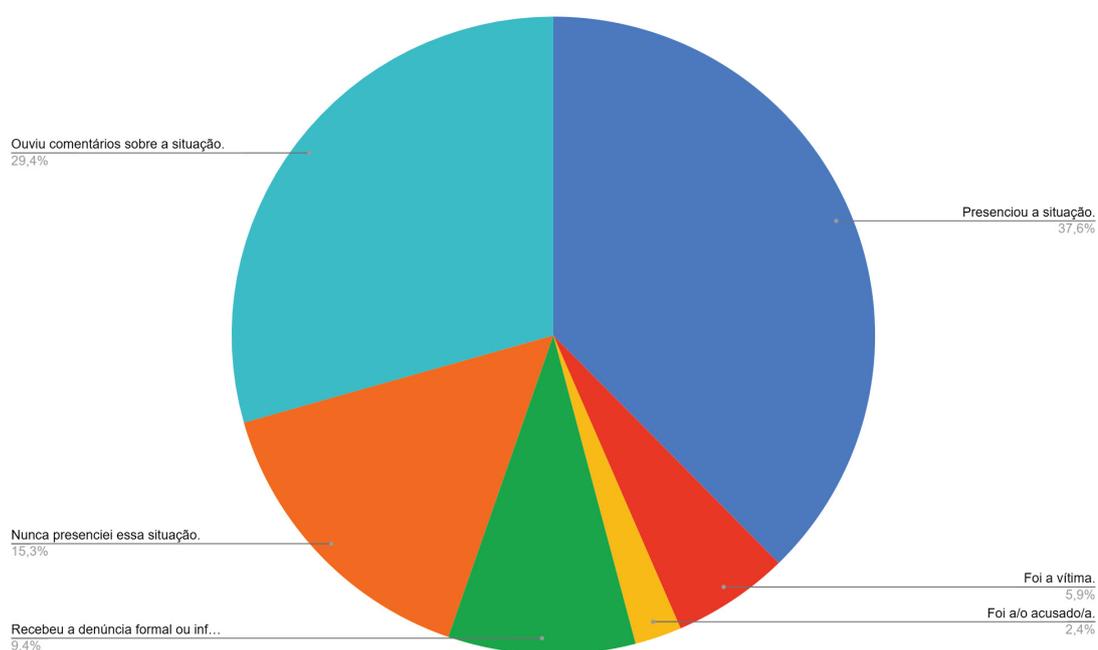
FONTE: A autora (2025).

De acordo com o GRÁFICO 15, percebe-se a grande quantidade de docentes que já presenciou alguma atitude de preconceito étnico-racial ou racismo durante as suas aulas, ou no contexto escolar em geral, o que confirma o que foi discutido no tópico 2.4 sobre como o racismo, as desigualdades e

discriminações correntes na sociedade perpassam pelo espaço escolar (Moreira; Candau, 2003).

A pergunta seguinte “Qual foi o seu envolvimento na situação” complementa a pergunta anterior e é a única do questionário cuja resposta se dá por caixa de seleção na qual os participantes podem assinalar mais de uma opção. Os resultados podem ser vistos no GRÁFICO 16.

GRÁFICO 16 – ENVOLVIMENTO NA SITUAÇÃO



FONTE: A autora (2025).

Dos 64 participantes, 32 (37,6%) presenciaram a situação, 25 (29,4 %) ouviram comentários sobre a situação, 13 (15,3%) nunca presenciaram essa situação, 8 (9,4%) receberam a denúncia formal ou informal, 5 (5,9%) foram a vítima e 2 (2,4%) foram os/as acusados/as.

Percebe-se com esses dados que apenas 15,3% nunca presenciou uma situação de preconceito étnico-racial ou racismo, ou seja, todos os demais (84,7%), de alguma forma, estiveram envolvidos em uma situação dessas, o que demonstra, mais uma vez, que o ambiente escolar é permeado de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos e que, a

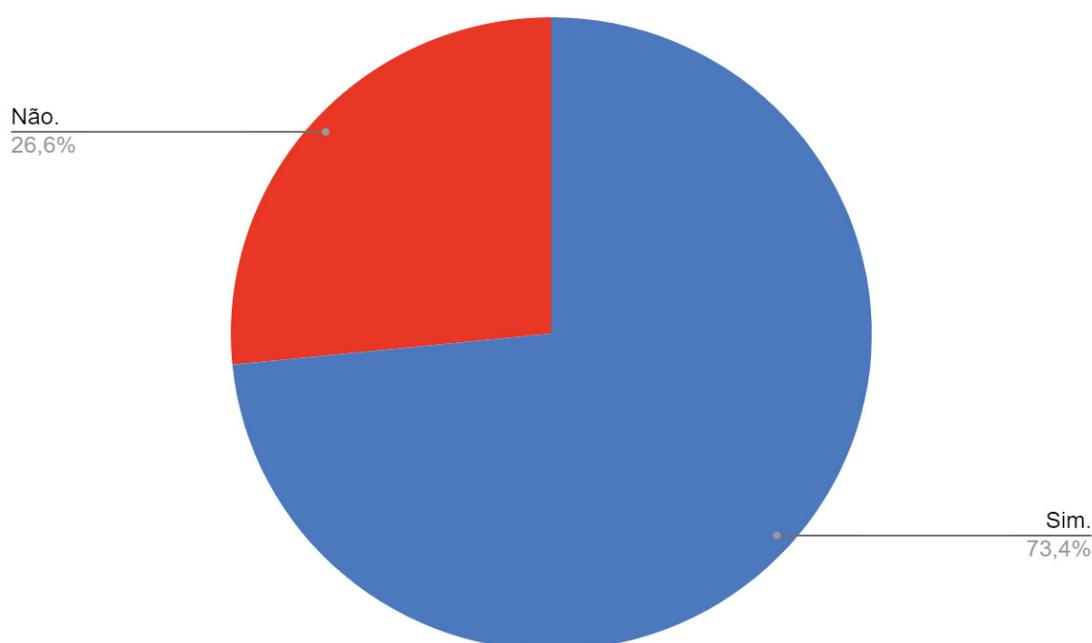
cultura escolar, ao priorizar a homogeneidade e a padronização, dificulta o enfrentamento dessas questões (Moreira; Candau, 2003).

No caso desta pergunta o número de respostas é maior do que o número de participantes pois era possível que fosse assinalada mais de uma opção.

A última pergunta do questionário inicial “Você teria interesse em participar de uma formação online com duração de 16 horas (divididas em 8 encontros de 2 horas cada) para professores de Educação Física sobre o tema das relações étnico-raciais?” direcionava a pesquisadora para a próxima etapa da pesquisa, a pesquisa-formação.

Dos 64 respondentes, 47 (73,4%) responderam que “sim” e 17 (26,6 %) responderam que “não”. Isso evidencia um grande interesse dos docentes em ter formação a respeito da EREER, como evidencia o GRÁFICO 17.

GRÁFICO 17 – INTERESSE EM PARTICIPAR DA FORMAÇÃO



FONTE: A autora (2025).

Essa pergunta finalizou o questionário inicial que fez parte da primeira etapa da pesquisa, na qual utilizou-se o delineamento exploratório com o objetivo de se obter uma visão geral quanto à identificação, formação, perfil

socioeconômico e atuação profissional do docente de Educação Física relacionada à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A partir dessa resposta, foi encaminhado aos 47 professores que responderam ter interesse na formação uma enquete via *google forms* (APÊNDICE 3), com o intuito de encontrar o melhor horário para o desenvolvimento da formação, ou seja, aquele que contemplaria a maior quantidade de interessados.

Desses 47 professores, 16 responderam apontando seus horários disponíveis para participar da formação, dos quais 8 (50%) optaram pela segunda-feira das 19:00 às 21:00, 5 (31,3%) optaram pela terça-feira das 19:00 às 21:00, 4 (25%) optaram pelo sábado das 09:00 às 11:00, 3 (18,8%) optaram pela quarta-feira das 19:00 às 21:00, 3 (18,8%) optaram pela sexta-feira das 19:00 às 21:00 e 2 (12,5%) optaram pela quinta-feira das 19:00 às 21:00. Ressalta-se que o número de votos é maior do que o número de participantes, pois os professores poderiam elencar mais de uma opção de horário disponível.

Para atender ao maior número possível de interessados em termos de dia e horário, foi proposto, utilizando a metodologia da pesquisa-formação, o curso de formação "Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar", realizado às segundas-feiras das 19:00 às 21:00 horas. O curso ocorreu entre 11/09/2023 e 30/10/2023, com uma carga horária total de 16 horas, divididas em oito encontros de 2 horas cada.

Durante o período de realização do curso de formação, 11 professores participaram, alguns de forma esporádica e outros com maior frequência ou 100% de frequência.

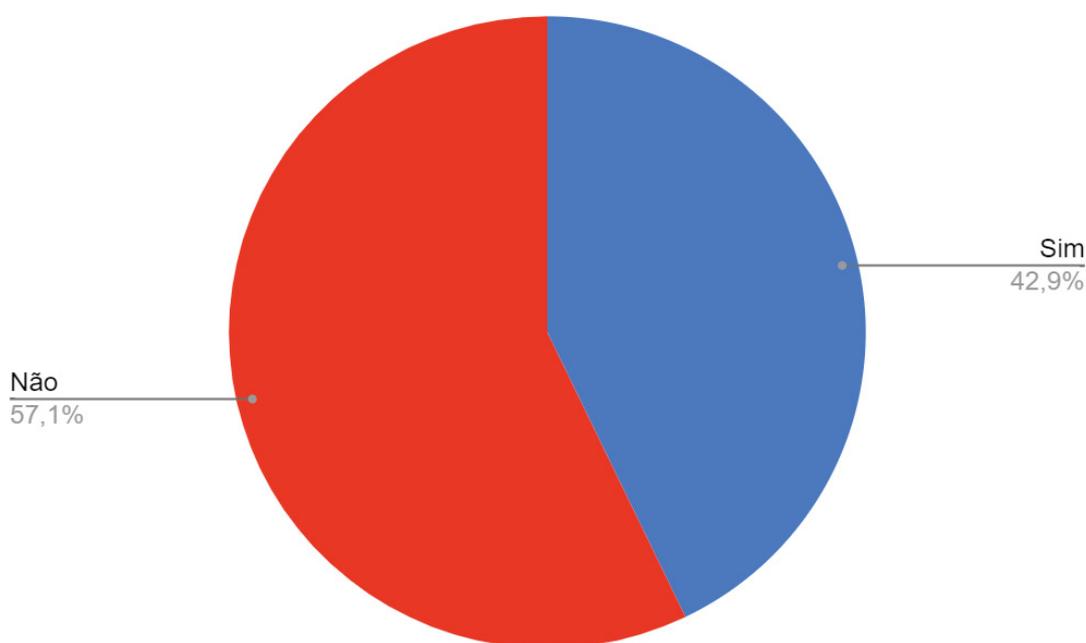
Os participantes do curso foram convidados a responder a uma entrevista semiestruturada para entender como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada na prática pedagógica por professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná (APÊNDICES 4 e 5). Na entrevista, os docentes novamente deram seu consentimento para participar da pesquisa por meio do TCLE (ANEXO 3). Dos 11 participantes convidados, 7 responderam à entrevista semiestruturada sendo eles: P2, P4, P18, P22, P27, P44 e P64.

A entrevista semiestruturada contém 15 perguntas abertas e fechadas, sendo 7 de múltipla escolha e 8 dissertativas. As perguntas dissertativas, em

geral, complementam as de múltipla escolha trazendo mais informações a respeito do que foi respondido anteriormente.

A primeira pergunta “Você já participou de palestras ou eventos no qual fosse discutida a lei 10.639/03, seja de modo geral ou na aplicação da mesma em sua disciplina?” revelou que o grupo era bem dividido nesta questão, como mostra o GRÁFICO 18.

GRÁFICO 18 – PARTICIPAÇÃO EM PALESTRAS OU EVENTOS SOBRE ERER



FONTE: A autora (2025).

Dos 7 participantes, 4 (57,1%) responderam que “*não*”, ou seja, não tinham participado de palestras ou eventos no qual fosse discutida a Lei 10.639/03, seja de modo geral ou na aplicação da mesma em sua disciplina e 3 (42,9%) responderam que “*sim*”. Dessa maneira tem-se duas hipóteses pela disposição dos professores em participar do curso ofertado: 1) aqueles que já tem afinidade com o tema e participam de discussões a esse respeito e 2) aqueles que nunca participaram dessas discussões e estão em busca de um novo aprendizado.

Mais uma vez é preocupante saber que a maioria dos professores do grupo entrevistado afirmou que não participou de palestras ou eventos que em

que se discutissem a ERER, visto que a Lei 10.639/2003, a qual preconiza o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira tem mais de 2 décadas de existência.

A pergunta seguinte “se sim, como foi” foi respondida pelos 3 participantes que responderam afirmativamente à questão anterior. Com base nessas três respostas foi criado o código “Como foi a palestra ou evento”, que apresentou 3 incidências e originou 3 categorias: “Desafiadora”, “Relacionada à Equipe Multidisciplinar” e “Muito rica”. As respostas aparecem reunidas no QUADRO 5.

QUADRO 5 – COMO FOI A PALESTRA OU EVENTO

CATEGORIAS	PROFESSORES
Desafiadora	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Desafiadora pois presenciamos em nosso dia a dia o ocultamento do racismo institucional, bem como a falta de representatividade e aceitação do negro na escola em nossa sociedade.	P18
Relacionada à Equipe Multidisciplinar	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Equipe Multidisciplinar.	P22
Muito rica	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Muito rica as discussões, mas funciona como esconderijo conceitual.	P44

FONTE: A autora (2025).

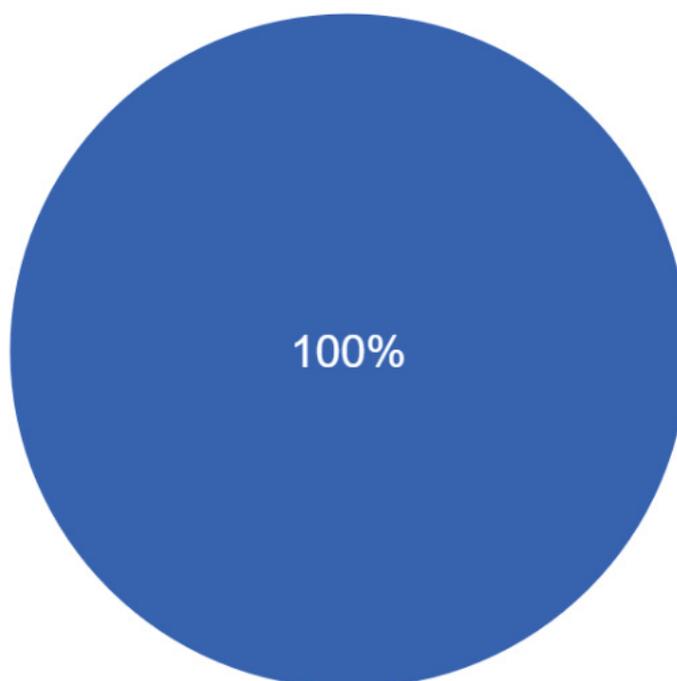
A resposta do P18 ressalta a consciência do docente a respeito dos desafios em se discutir o tema das relações étnico-raciais “*pois presenciamos em nosso dia a dia o ocultamento do racismo institucional, bem como a falta de representatividade e aceitação do negro na escola em nossa sociedade*”.

Já a resposta do P22 “*Equipe Multidisciplinar*” destaca, mais uma vez, o que foi dito anteriormente no QUADRO 4 sobre a EMERER como uma instância importante para a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Paraná.

Por sua vez, a resposta do P44 demonstra que o participante teve uma experiência de discussões que considerou *“muito rica”*, entretanto ele também fez uma crítica de que esse tipo de ação *“funciona como esconderijo conceitual”*, dando a entender que as discussões teóricas não são efetivadas na prática cotidiana da escola.

Na sequência, a pergunta “Você acredita que as relações étnico-raciais são um conteúdo para ser abordado nas aulas de Educação Física?” foi respondida com *“sim”* pelos 7 participantes (100%), como pode ser observado no GRÁFICO 19.

GRÁFICO 19 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA



FONTE: A autora (2025).

Esses dados demonstram que todos os professores respondentes enxergam as aulas de Educação Física como uma oportunidade para abordar os temas sobre relações étnico-raciais, o que demonstra ser um avanço na área e mostra que a hipótese de que os professores não relacionam a Educação Física com a Educação das Relações Étnico-Raciais não se confirma.

Para complementar essa resposta, a pergunta seguinte trazia o questionamento “Se sim, de que maneira?” foi respondida pelos 7 participantes que responderam afirmativamente à questão anterior.

Com base nessas 7 respostas foi criado o código “de que maneira vê a ERER como conteúdo na Educação Física”, que apresentou 7 incidências e originou 5 categorias: “Contextos históricos e culturais”, “Por meio dos conteúdos (jogos e capoeira)”, “Discussões sobre o corpo”, “Discussões sobre racismo”, “Aulas que promovam valores (respeito, empatia, cooperação, compreensão, valorização)”. As respostas podem ser observadas no QUADRO 6.

QUADRO 6 – DE QUE MANEIRA VÊ A ERER COMO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

CATEGORIAS	PROFESSORES
Contextos históricos e culturais	Quantidade de incidência que o código teve: 3
Enaltecimento, interação e prática da nossa cultura mostrando que muitas práticas existentes na nossa vida advêm da cultura africana	P18
Por meio dos conteúdos (jogos e lutas)	Quantidade de incidência que o código teve: 3
Conteúdo Capoeira pode ser esclarecido quanto a luta de classes e raça.	P27
Discussões sobre o corpo	Quantidade de incidência que o código teve: 2
É preciso discutir os diferentes corpos	P44
Discussões sobre racismo	Quantidade de incidência que o código teve: 2
Além do contexto histórico, problemas do dia a dia onde se tem que lidar com o racismo	P4
Aulas que promovam valores (respeito, empatia, cooperação, compreensão, valorização)	Quantidade de incidência que o código teve: 2
Relacionando a temática com a reflexão e a importância de esclarecer sobre comportamentos e estereótipos racistas. Abordando práticas que demonstram o valor de elementos das diferentes culturas para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e com equidade. Agregando saberes e habilidades, através de aulas em que se sobressaem a empatia, a cooperação, o respeito e a compreensão de que a sociedade é construída com esforço e colaboração de todos.	P2

FONTE: A autora (2025).

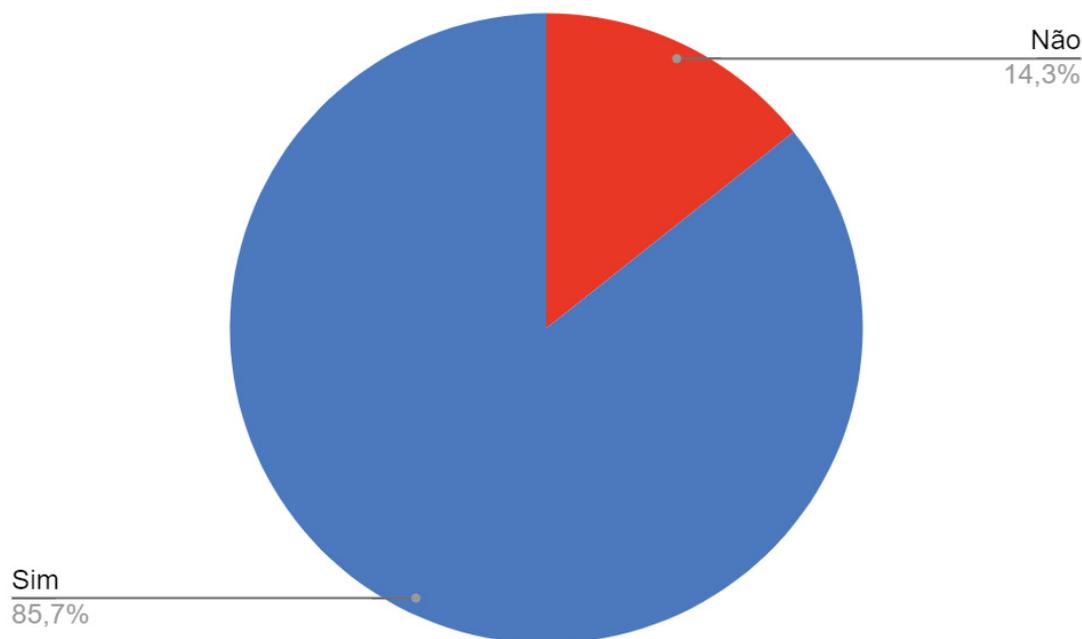
A partir das respostas, pode-se perceber que os professores relacionam a EREER na Educação Física com os contextos históricos e culturais das práticas (P2, P4 e P18), por meio dos conteúdos (jogos e lutas) (P22, P27 e P64) (com a discussão sobre os diferentes corpos (P22 e P44), com discussões sobre o racismo (P2 e P4) e com aulas que promovam valores como respeito, empatia, cooperação compreensão e valorização (P2 e P22).

Vale destacar que o currículo paranaense tanto do Ensino Fundamental (CREP) quanto do Ensino Médio, (Currículo para o Ensino Médio do Paraná) ressaltam nos objetivos de aprendizagem a importância da contextualização das práticas e da valorização e respeito às culturas africana e afro-brasileira em todos os conteúdos, especialmente jogos, lutas, danças, esportes e ginásticas (Paraná, 2021a; 2022).

O currículo do Ensino Médio também aponta, entre outros tópicos, a sugestão de conteúdos sobre preconceito e racismo nas diferentes práticas corporais, fortalecendo o embasamento legal a respeito da discussão desses temas nas aulas de Educação Física escolar do estado (Paraná, 2022a).

Sobre a pergunta “Você já trabalhou a temática das relações étnico-raciais em suas aulas, seja de maneira direta ou indireta?” dos 7 respondentes, 6 responderam que “sim” (85,7%) e 1 respondeu que “não” (14,3%) como pode ser observado no GRÁFICO 20.

GRÁFICO 20 – JÁ TRABALHOU A TEMÁTICA ERER EM SUAS AULAS



FONTE: A autora (2025).

Como visto, a maioria dos professores participantes já trabalhou, de maneira direta ou indireta, com a temática das relações étnico-raciais em suas aulas, o que pode ser um indicativo de que os docentes que buscam a formação são aqueles que já tem uma afinidade e interesse em discutir a temática e aprofundar seus conhecimentos e também de que o currículo do estado do Paraná pode estar favorecendo esse trabalho.

Em seguida, foi perguntado “se sim, como foi?”, essa questão foi respondida pelos 6 participantes que responderam afirmativamente à questão anterior.

Com base nessas 6 respostas foi criado o código “Como foi o trabalho com a temática ERER”, que apresentou 6 incidências e originou 4 categorias: “Destaque para a história e origem das práticas”, “Dentro dos conteúdos (jogos e brincadeiras, danças e capoeira)”, “A partir de conflitos na escola e propostas para discutir preconceito e discriminação” e “Importância do respeito às diferenças”. Os resultados podem ser vistos no QUADRO 7.

QUADRO 7 – COMO FOI O TRABALHO COM A TEMÁTICA ERER

CATEGORIAS	PROFESSORES
Destaque para a história e origem das práticas	Quantidade de incidência que o código teve: 3
Foram excelentes, os alunos perceberam a importância e a origem de cada atividade realizada nas aulas.	P64
Dentro dos conteúdos (jogos e brincadeiras, danças e lutas)	Quantidade de incidência que o código teve: 3
Com o desenvolvimento dos jogos e danças africanas demonstrando a origem das mesmas	P18
A partir de conflitos na escola e propostas para discutir preconceito e discriminação	Quantidade de incidência que o código teve: 2
Esta temática muitas vezes surge a partir de temas de estudo específicos, como jogos e brincadeiras, ou a partir de propostas de falar sobre preconceito e discriminação. Em geral, foram ocasiões em que não se aprofundou o debate, mas ele foi essencial para que os estudantes reconhecessem seu lugar e valor. Como sempre trabalhei em escolas em que havia um ambiente de diversidade étnico racial, esse tema nunca foi polêmico. Mas algumas vezes percebi casos isolados de preconceitos.	P2
Importância do respeito às diferenças	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Importante, para que os mesmos respeitem as diferenças para que o convívio com os colegas seja o mais saudável possível. Com reflexão positiva pelos estudantes	P22

FONTE: A autora (2025).

Pode-se observar que, o QUADRO 7 no qual os docentes relataram como foi o trabalho com a temática ERER em suas aulas ficou semelhante ao QUADRO 6, no qual os docentes expuseram de que maneira percebem a ERER como conteúdo na Educação Física, o que explicita que a maneira como os docentes enxergam essa temática dentro de sua área de atuação é a mesma maneira como eles trazem isso para sua prática pedagógica, ou seja, aquele professor que enxerga uma possibilidade de explorar esse tema nos contextos históricos e culturais, nas origens de cada prática trará isso em suas aulas, da mesma forma que aquele que vê essa possibilidade dentro dos conteúdos como jogos, brincadeiras, danças e lutas (capoeira). As discussões sobre o racismo e a promoção de valores apontadas no QUADRO 6 aqui aparecem

respectivamente como conflitos na escola e propostas para discutir preconceito e discriminação e a importância do respeito às diferenças.

Um dos docentes (P64) destacou que o trabalho foi excelente e que os estudantes perceberam a importância da realização das atividades. Da mesma maneira o P22 citou esse trabalho como importante para os estudantes terem um convívio saudável e respeitoso.

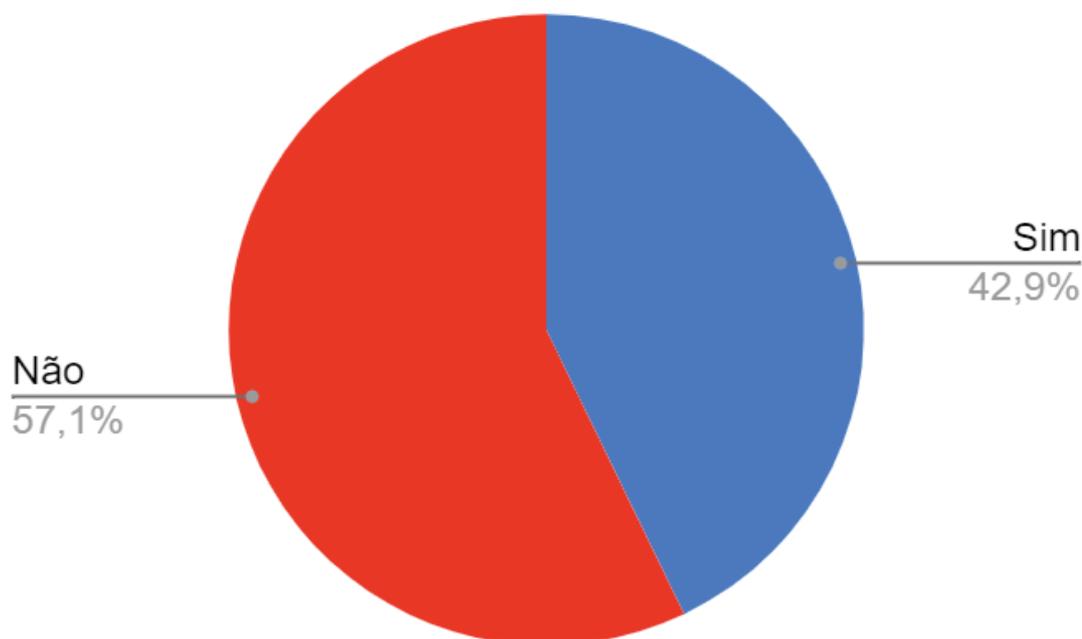
Ressalta-se aqui a resposta do P2, que relatou que seu trabalho com a temática de ERER muitas vezes surge por meio dos conteúdos como jogos e brincadeiras ou propostas para falar sobre preconceito e discriminação. Entretanto, o docente diz que *“em geral, foram ocasiões em que não se aprofundou o debate, mas ele foi essencial para que os estudantes reconhecessem seu lugar e valor”*. Justificando que a temática foi trabalhada de maneira superficial, mas necessária e, pelo que se pode deduzir, exitosa no sentido de fazer com que os estudantes reconhecessem seu lugar e seu valor. O docente prossegue dizendo: *“Como sempre trabalhei em escolas em que havia um ambiente de diversidade étnico racial, esse tema nunca foi polêmico. Mas algumas vezes percebi casos isolados de preconceitos”*.

Essa resposta possibilita algumas reflexões: porque não houve um aprofundamento na temática? Quais estudantes reconheceram seu lugar? Apenas os negros, indígenas e de outras etnias ou os brancos (tidos como padrão normativo) também tiveram a possibilidade de se racializar e se reconhecerem como brancos, com todos os privilégios que a branquitude possui frente aos demais? Como esses casos isolados de preconceito foram tratados pelo professor e pela equipe pedagógica e gestora da escola?

Não é possível responder a essas reflexões, mas são questões válidas para serem debatidas entre acadêmicos, docentes e toda a comunidade escolar, a fim de que os direcionamentos da escola sejam úteis na resolução desses questionamentos e que os estudantes realmente se apropriem das discussões.

A próxima pergunta “Você acha que a sua cor/etnia influencia na seleção de conteúdos que você trabalha?” ficou dividida entre 3 que responderam “sim” (42,9%) e 4 que responderam “não” (57,1%), como pode ser visto no GRÁFICO 21.

GRÁFICO 21 – INFLUÊNCIA DA COR NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS



FONTE: A autora (2025).

As respostas mostram que a maioria dos docentes acredita que a sua cor/etnia não influencia na seleção de conteúdos que ele trabalha, o que pode estar relacionado ao que foi discutido no tópico 2.3 acerca de que se vive em uma sociedade na qual a racialização coloca a branquitude como padrão normativo (Ladson-Billings, 1998). Destaca-se também que, em nosso país, o mito da democracia racial e a ideia de "não ver cor" são comuns e dificultam a compreensão de que a branquitude é uma construção social que posiciona pessoas brancas em um lugar de privilégio (Ferreira, 2014).

Neste sentido, entende-se que "a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolhas feitas pelos professores" (Shulman, 2014, p. 214).

A pergunta subsequente "Porquê?" foi respondida pelos 7 participantes e trouxe mais subsídios para a discussão. Com base nessas 7 respostas foi criado o código "influência da cor/etnia do docente na seleção de conteúdos", que apresentou 7 incidências e originou 5 categorias: "Foco na necessidade do estudante", "Racismo estrutural, vivência pessoal do racismo", "Crença na

igualdade”, “Insegurança” e “Base nos documentos orientadores” como pode-se ver no QUADRO 8.

QUADRO 8 – INFLUÊNCIA DA COR/ETNIA DO DOCENTE NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

CATEGORIAS	PROFESSORES
Foco na necessidade do estudante	Quantidade de incidência que o código teve: 2
Desenvolvo o meu planejamento conforme a necessidade dos alunos.	P64
Racismo estrutural, vivência pessoal do racismo	Quantidade de incidência que o código teve: 2
Porque meu avô era alemão, e foi racista conosco.	P27
Crença na igualdade	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Acredito em um mundo igual para todos	P
Insegurança	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Falta de segurança	
Base nos documentos orientadores	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Sigo o referencial teórico do estado e incluo em todas as séries conteúdos relacionados a lei 10.639/03	

FONTE: A autora (2025).

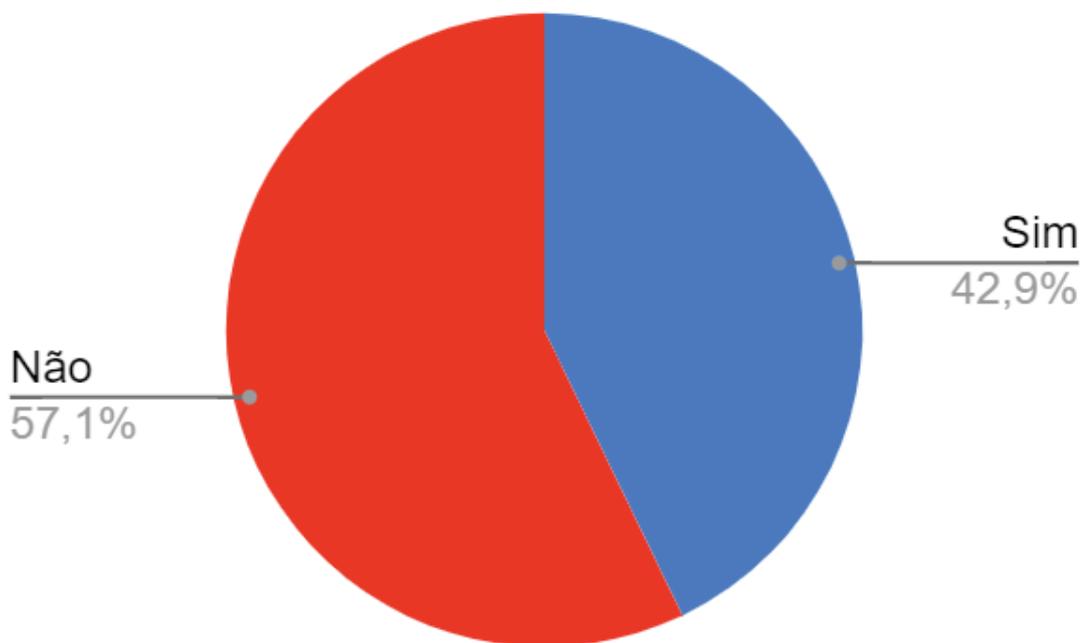
O QUADRO 8 apresenta as justificativas da resposta anterior “Porquê” (você acha que a sua cor/etnia influencia na seleção de conteúdos que você trabalha). Os docentes que responderam sim à questão anterior foram P4, P22, P27 e P44. Enquanto o respondente P4 diz “*acredito num mundo igual para todos*”, percebendo o racismo e a discriminação racial apenas como uma conduta individual de cada pessoa, o P44 tem consciência de que, por conta do “*racismo estrutural*” presente na sociedade brasileira a sua cor/etnia tem influência na seleção de conteúdos de suas aulas. P27 também se utilizou de uma justificativa de cunho pessoal para justificar seu sim “*porque meu avô era alemão, e foi racista conosco*”. O docente P22, por sua vez, disse que sim, influenciava e justificou com “*falta de segurança*”, pelo que se pode inferir que

ele tenha receio de trabalhar temas com os quais não se sente plenamente seguro ou temas que podem gerar polêmicas.

Os professores que responderam não à questão anterior foram P2, P18 e P64. Os docentes P2 e P64 alegaram que não, pelo fato de trabalharem conforme a necessidade dos estudantes e não nas suas. O docente P18 justificou seu não por utilizar os documentos estaduais como base para suas aulas “*Sigo o referencial teórico do estado e incluo em todas as séries conteúdos relacionados a lei 10.639/03*”. Assim, ressalta-se mais uma vez a importância das Leis e documentos curriculares que tragam explicitamente a obrigatoriedade de se trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais para o planejamento docente.

Na pergunta “Você se sente preparado para abordar esta temática em suas aulas?”, 4 responderam que “*não*” (57,1%) e 3 responderam que “*sim*” (42,9%) como observa-se no GRÁFICO 22.

GRÁFICO 22 – SE SENTE PREPARADO PARA ABORDAR A ERER EM SUAS AULAS



FONTE: A autora (2025).

Percebe-se que, mesmo nesta amostra interessada em formação continuada a respeito da ERER, a maioria dos docentes (4 de 7) não se sente

preparada para abordar essa temática em suas aulas. Esse sentimento pode contribuir para a não inclusão do trabalho étnico-racial nas aulas destes professores.

Na sequência perguntou-se “Se não, o que lhe ajudaria a se sentir melhor preparado?” ao que 4 professores responderam. Com base nessas 4 respostas foi criado o código “o que lhe ajudaria a se sentir melhor preparado”, que apresentou 4 incidências e originou 1 categoria: “Formação”, conforme o QUADRO 9.

QUADRO 9 – O QUE LHE AJUDARIA A SE SENTIR MELHOR PREPARADO

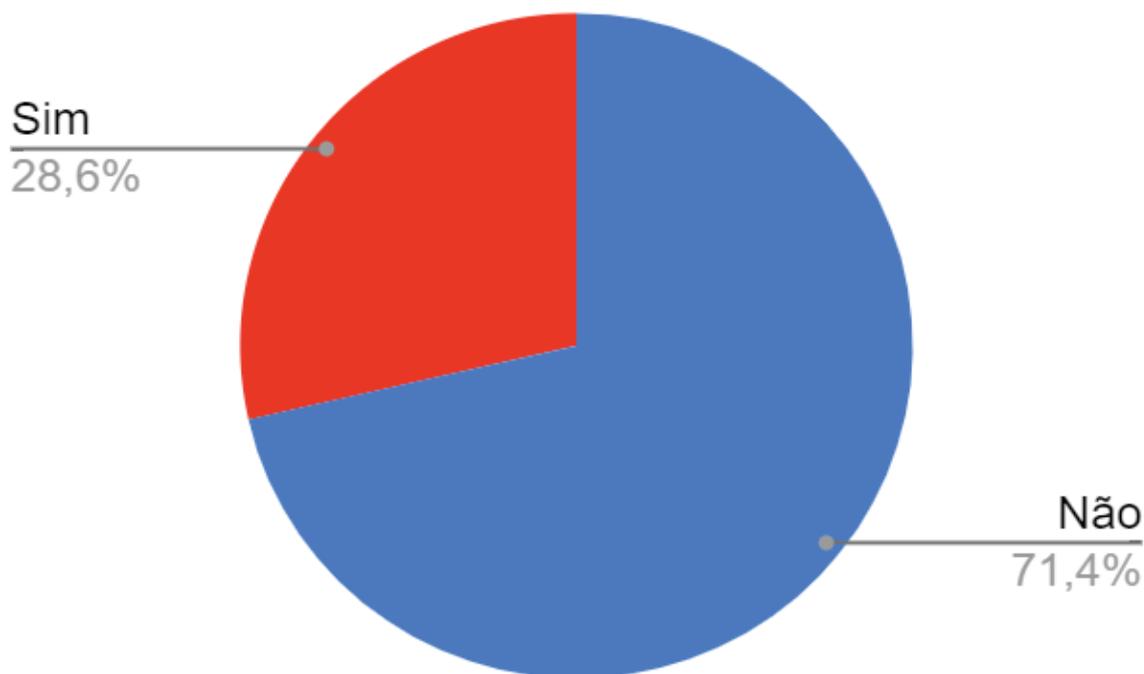
CATEGORIAS	PROFESSORES
Formação	Quantidade de incidência que o código teve: 4
Participar de palestras e cursos como este para conhecermos outras situações, as quais possamos usar como exemplos em nossas aulas.	P27

FONTE: A autora (2025).

De acordo com as respostas, percebe-se que todos os respondentes acreditam que mais informação, formação, conhecimento e preparo os faria sentir melhor preparados para trabalhar com a EREER em suas aulas. Diversas pesquisas como as de Araújo (2021), Gomes (2003) e Pereira *et al.* (2019), têm demonstrado a importância de uma boa formação inicial e continuada para que Leis como a 10.639/03 e 11.645/2008 sejam efetivadas no ambiente escolar.

Também foi perguntado aos professores “Você sente alguma dificuldade em trabalhar com as relações étnico-raciais dentro das suas aulas?” ao que 5 responderam que “*não*” e 2 responderam que “*sim*” conforme o GRÁFICO 23, contradizendo de certa forma os dados anteriores nos quais 4 docentes alegaram se sentir inseguros para abordar o tema em suas aulas.

GRÁFICO 23 – DIFICULDADE EM TRABALHAR COM A ERER



FONTE: A autora (2025).

Os 2 que responderam “sim” justificaram suas respostas na pergunta seguinte: “Se sim, quais dificuldades?”. Com base nessas 2 respostas foi criado o código “Dificuldades”, que apresentou 2 incidências e originou 1 categoria: “Insegurança por falta de conhecimentos”, como vê-se no QUADRO 10.

QUADRO 10 – DIFICULDADES

CATEGORIAS	PROFESSORES
Insegurança por falta de conhecimentos	Quantidade de incidência que o código teve: 2
A minha maior preocupação é cometer erros raciais.	P64

FONTE: A autora (2025).

Foram apontadas dificuldades em relação à insegurança por falta de conhecimentos, o que se correlaciona novamente com a necessidade de uma formação (inicial e continuada) que dê conta de solucionar as inseguranças, dúvidas e dificuldades dos docentes, capacitando-os para que se sintam

preparados para abordar esse tema em suas aulas. Faz-se necessário que as mantenedoras ouçam o pedido desses docentes por formação de qualidade, que acolham seus erros e medos, dando a eles capacitação profissional adequada para lidar com os problemas contemporâneos, diminuindo o conflito e ampliando o diálogo entre mantenedora e professores.

O conhecimento do conteúdo é apontado como uma das categorias base de conhecimento do professor, assim como o conhecimento do currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, entre outros. Dentre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, pois combina o domínio do conteúdo com a habilidade de adaptá-lo aos alunos. Isso significa organizar e apresentar o conteúdo de forma que atenda às necessidades e características dos estudantes, tornando o aprendizado mais eficaz (Shulman, 2014).

Diante disso, salienta-se que o conhecimento do professor se constrói a partir de quatro fontes principais: a formação acadêmica, os recursos e o contexto educacional, as pesquisas sobre educação e a sabedoria da prática. A formação acadêmica oferece a base teórica, enquanto os materiais e o ambiente escolar fornecem o contexto prático. As pesquisas trazem um olhar crítico e atualizado sobre o ensino-aprendizagem, e a sabedoria da prática, fruto da experiência e da reflexão, complementa e enriquece o fazer docente. Essas fontes, interligadas, são essenciais para um ensino de qualidade (Shulman, 2014)

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos. O ensino conclui com uma nova compreensão tanto do professor como do aluno (Shulman, 2014, p.205-206).

Sendo assim, destaca-se mais uma vez a importância de uma boa formação inicial e igualmente de uma boa formação continuada, para o que essa pesquisa-formação almeja contribuir.

No Paraná, um passo importante na formação continuada dos professores, já destacado no QUADRO 4, foi a realização do Grupo de Estudos Educação para as Relações Étnico-Raciais que teve 3 jornadas ao longo do ano de 2024 e que acontecerá novamente em 2025 com o nome de História e Cultura Afro-Brasileira (SEED, 2024).

Em seguida foi perguntado aos docentes “O que você pensa sobre uma proposta de Educação Física antirracista?”. Essa era uma pergunta dissertativa e todos os 7 docentes responderam. Com base nessas 7 respostas foi criado o código “O que pensa sobre uma proposta de Educação Física antirracista”, que apresentou 7 incidências e originou 3 categorias: “Necessária e importante”, “Desmistificação do corpo negro e enaltecimento da cultura” e “Combate às atitudes racistas da sociedade”, com os resultados explicitados no QUADRO 11.

QUADRO 11 – O QUE PENSA SOBRE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA

CATEGORIAS	PROFESSORES
Necessária e importante	Quantidade de incidência que o código teve: 5
Positiva e necessária.	P22
Desmistificação do corpo negro e enaltecimento da cultura	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Desmitificação do corpo negro nas atividades propostas e enaltecimento da cultura e como ampliar a melhor forma de se trabalhar com o aluno	P18
Combate às atitudes racistas da sociedade	Quantidade de incidência que o código teve: 1
É uma forma de trabalhar para combater estas atitudes raciais da sociedade.	P64

FONTE: A autora (2025).

A maioria dos respondentes (P2, P4, P22, P44 e P27) apontou que pensa uma proposta de Educação Física antirracista como “necessária e

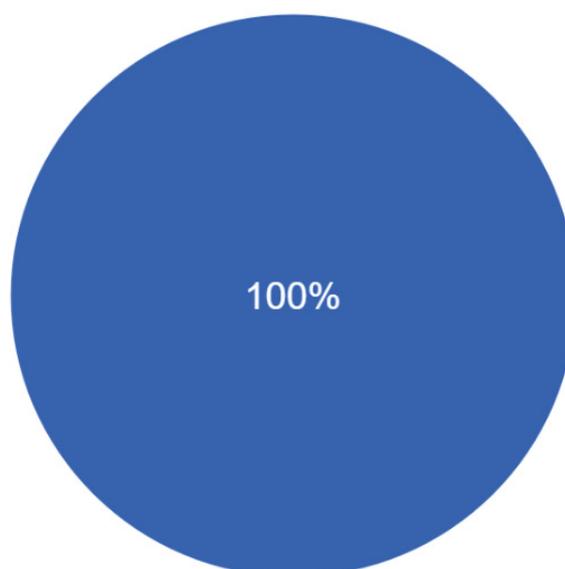
importante”, o que ressalta a relevância desta pesquisa-formação e de mais formações continuadas sobre esse assunto para os docentes.

O P18 destacou em sua resposta a importância de uma Educação Física antirracista para a *“Desmitificação do corpo negro nas atividades propostas e enaltecimento da cultura e como ampliar a melhor forma de se trabalhar com o aluno”*, compreendendo a Educação Física como a disciplina curricular que, ao trabalhar com a Cultura Corporal traz em seu cerne as discussões sobre as representações do corpo e da cultura produzidos pela humanidade ao longo de sua história.

O P64, por sua vez, vê a proposta como *“uma forma de trabalhar para combater estas atitudes raciais da sociedade”*, ou seja, tem o foco no combate às atitudes racistas presentes em nossa sociedade, o que é essencial no ambiente escolar, uma vez que este ambiente reflete a sociedade na qual está inserido.

Dando continuidade à entrevista, foi perguntado “Você gostaria de ter acesso a formações continuadas sobre essa temática?” ao que todos os respondentes (100%) disseram que sim, como mostra o GRÁFICO 24.

GRÁFICO 24 – GOSTARIA DE TER ACESSO A FORMAÇÕES CONTINUADAS NESTA TEMÁTICA



FONTE: A autora (2025).

Destaca-se então o interesse dos docentes em terem formação continuada sobre o tema das relações étnico-raciais e a necessidade de que esta seja ofertada pela mantenedora, como por exemplo no fortalecimento das Equipes Multidisciplinares e no Grupo de Estudos Formadores em Ação.

A última pergunta “Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado sobre o seu trabalho como professor de Educação Física no que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais?” deixava espaço para que os docentes pudessem expressar alguma situação que por ventura não tivesse sido apontada na entrevista e sobre a qual eles gostariam de comentar. Todos os 7 docentes responderam. Com base nessas 7 respostas foi criado o código “Comentários”, que apresentou 7 incidências e originou 4 categorias: “Nenhum comentário”, “Agradecimentos e elogios”, “Dúvidas” e “Descobertas”. As respostas podem ser vistas no QUADRO 12.

QUADRO 12 – COMENTÁRIOS

CATEGORIAS	PROFESSORES
Nenhum comentário	Quantidade de incidência que o código teve: 3
Nada a comentar.	P27
Agradecimentos e elogios	Quantidade de incidência que o código teve: 2
Obrigada pelo espaço	P2
Dúvidas	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Quais os eixos e conteúdos trabalhamos ou trabalha no meu caso os jogos em especial	P18
Descobertas	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Apenas comentar: Nunca pensei, que os estudantes negros, sofressem tanto, com esta sociedade maldosa.	P64

FONTE: A autora (2025).

Dos 7 respondentes 3 disseram que não tinham nada a comentar (P4, P27 e P44), 2 fizeram agradecimentos e elogios (P2 e P22), 1 manifestou interesse em saber os eixos e conteúdos para trabalhar os jogos (P18) e 1 se

destacou com a resposta *“Apenas comentar: Nunca pensei, que os estudantes negros, sofressem tanto, com esta sociedade maldosa”* (P64), o que demonstra a importância de se debater as questões étnico-raciais, tirá-las da invisibilidade e do lugar do mito da democracia racial, tão forte na sociedade brasileira, que, como dizia o sociólogo Florestan Fernandes, tem preconceito de ter preconceito” (Fernandes, 1982).

As respostas da entrevista-semiestruturada foram obtidas no decorrer da pesquisa-formação, a qual também possibilitou espaços de falas aos docentes com a intenção de dar visibilidade às percepções, conhecimentos, memórias e necessidades profissionais dos docentes durante o curso de formação, utilizou-se a metodologia de narrativas (auto)biográficas. Essa escolha se baseia na ideia de que a pesquisa-formação emprega uma abordagem (auto)biográfica para promover processos formativos, permitindo que os participantes investiguem e construam conhecimento sobre a própria formação (Josso, 2010).

O curso de formação nomeado "Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar" foi realizado às segundas-feiras, das 19:00 às 21:00 horas, entre 11/09/2023 e 30/10/2023, totalizando 16 horas distribuídas em oito encontros de 2 horas cada.

No total, 11 professores participaram de um ou mais encontros do curso, abrangendo 5 dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná (15,6%) sendo eles: NRE Área Metropolitana Sul (AMS), Curitiba, Guarapuava, Toledo e Wenceslau Braz.

A pesquisadora conduziu todos os encontros, ministrando diretamente 4 deles e mediando os outros 4, que contaram com convidados especializados no tema de cada encontro. Os convidados foram todos professores de Educação Física, escolhidos por sua trajetória profissional e para promover a identificação profissional e a troca de experiências teóricas e práticas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar.

Os temas abordados no curso foram:

- Encontro 1 - Introdução à Educação para as relações étnico-raciais;
- Encontro 2 - Jogos Africanos - ministrado pela professora mestre Sonia Paiva Bonetti sob mediação da pesquisadora;

- Encontro 3 - O racismo e o corpo negro e Educação Física na perspectiva antirracista;
- Encontro 4 - A dança e a ginástica na Educação Física antirracista;
- Encontro 5 - Capoeira e suas contribuições para a Educação Física escolar - ministrado pelo professor e mestre de capoeira Maurício Moura "Batata" sob mediação da pesquisadora;
- Encontro 6 - Dimensões afro-brasileiras no currículo escolar e as contribuições das africanidades, conforme a Lei 10.639/03 com o professor e técnico pedagógico do Departamento de Direitos Humanos da Secretaria Estadual de Educação Galindo Pedro Ramos sob mediação da pesquisadora;
- Encontro 7 - Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física escolar - Esportes com a professora e técnica pedagógica do Departamento de Desenvolvimento Curricular da Secretaria Estadual de Educação Patrícia Granato Rudnik sob mediação da pesquisadora;
- Encontro 8 - Práticas antirracistas nas aulas de Educação Física Escolar.

Vale ressaltar que, tendo em vista a metodologia de narrativas (auto)biográficas, durante todos os encontros os participantes foram incentivados a falar, perguntar, compartilhar suas experiências e vivências, expor suas opiniões, dúvidas, entre outras coisas.

O 1º Encontro aconteceu no dia 11/09/2023 entre às 19:00 e às 21:00 horas e contou com a presença de seis professores de Educação Física da Rede Estadual do Paraná.

A reunião começou com a pesquisadora se apresentando e apresentando os objetivos e metodologia da pesquisa. Na sequência os participantes também se apresentaram dizendo seu nome, NRE/Cidade e o motivo pelo qual escolheram ser professores de Educação Física.

Como uma forma de quebra-gelo, foi solicitado aos participantes que se apresentassem dizendo seu nome, sua cidade, o Núcleo Regional de Educação no qual trabalham e o motivo de terem escolhido se tornar professores de Educação Física.

Dos 6 participantes presentes neste encontro, 4 deles atuam no Núcleo Regional de Educação (NRE) Curitiba (cidade de Curitiba) (P4, P27, P44 e P64), 1 no NRE Toledo (cidade de Ouro Verde do Oeste) (P58) e 1 no NRE Wenceslau Braz (cidade de Sengés) (P19).

Dentre os motivos citados, metade respondeu que foi pelo fato de terem sido atletas na infância/juventude (P27, P58 e P64), 1 por ter afinidade com danças e ginástica (P19), 1 por ter aptidão para a atividade física (P44) e 1 porque sofreu uma lesão causada por má orientação de um profissional de Educação Física e quis estudar para entender e fazer a diferença sendo um profissional melhor (P4).

Neste sentido, Nóvoa questiona “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (Nóvoa, 2013, p. 16).

Para o autor, existem 3 AAA que sustentam o processo identitário do professor: Adesão (a princípios, valores, projetos, um investimento positivo nas potencialidades dos estudantes); Ação (na escolha das melhores maneira de agir) e Autoconsciência (as decisões são tomadas no processo de reflexão que o professor faz de sua própria ação). Assim, o processo identitário não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de modos de ser e estar na profissão (Nóvoa, 2013).

Na sequência, os participantes também compartilharam o que os motivou a participar do curso e as respostas foram: *“pela dívida histórica que temos com a população africana e afrodescendente”* (P44), por querer partilhar experiências (P27 e P64), *“para aprender mais e não falar besteira”* (P4) e pelo fato de terem estudantes haitianos, venezuelanos e de descendência indígena em suas turmas e perceberem dificuldade em lidar com os conflitos étnicos e raciais (P19 e P58).

Foi comentado com os participantes que o objetivo do curso não é a teoria pela teoria, mas sim que seja uma troca entre colegas de profissão para aprender mais uns com os outros, por isso também haveriam professores convidados nos próximos encontros.

Para dar início a discussão foi transmitido o vídeo “Conversando sobre racismo”, disponível no Youtube (2022)¹³ seguido de um breve apontamento sobre os principais tópicos apontados no vídeo, como a importância de se falar sobre racismo, como pessoas brancas e negras podem se sentir desconfortáveis ao debater o tema e atitudes antirracistas.

Em seguida foram mostrados e discutidos alguns recortes de gráficos sobre a pesquisa diagnóstica, que foi respondido por todos os participantes. O primeiro dado apresentado foi referente à auto identificação de raça, na qual dos 64 respondentes mais de 70% dos docentes se declararam brancos, cerca de 21% pardos, 6% pretos e 1,6% amarelo. Esse item possibilitou a discussão a respeito da questão racial relacionada à formação docente, à importância da representatividade e do lugar de fala do professor branco na prática antirracista, pois se mais da metade da população brasileira é negra, isso deveria também ser representado no quadro de docentes, porém essa população tem menor acesso à universidade para ter um cargo de nível superior como é o de professor.

Neste item o P44 comentou que isso define bem o racismo estrutural presente em nossa sociedade, na qual o negro é alijado de várias oportunidades e direitos de cidadão.

Para colaborar com as discussões sobre representatividade foram trazidas falas de professores disponibilizadas no artigo “Como apoiar e fortalecer o trabalho de professores negros na escola” da revista Nova Escola¹⁴.

P58 levantou uma questão para reflexão do grupo sobre a falta de professores negros, se isso seria pelo fato da pessoa não se ver nessa posição, se ela não se esforça para correr atrás, se é falta de incentivo, pois ele acredita que aparentemente na sociedade em que vivemos o acesso é igual para todos, basta você estudar, correr atrás (mito da democracia racial, meritocracia), mas porque então há essa defasagem de pessoas negras nestes cargos?

Sobre isso o colega P44 respondeu que, imaginando que todos têm oportunidade, o ponto de partida para alcançar essa oportunidade é muito

¹³ Link do vídeo citado: <https://www.youtube.com/watch?v=X8FWkOXr-zo>. Acesso em 15 ago. 2023.

¹⁴ Artigo disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21379/como-apoiar-e-fortalecer-o-trabalho-de-professores-negros-na-escola>. Acesso em 15 ago. 2023.

diferente para as pessoas negras, salvo algumas exceções, pois a maioria da população negra tem limitadores sociais que já vem desde o nascimento (interseccionalidades como renda familiar, nível de estudo), então por mais que se tenha ações sociais no sentido de oportunizar a todos, o ponto de partida é diferente, a dificuldade é muito maior para uma pessoa negra.

Neste momento é oportuno lembrar o alerta de Bourdieu e Passeron quando discorrem sobre a eliminação dos estudantes oriundos de meios menos favorecidos em decorrência de inúmeros obstáculos como: acesso, experiências, informações, instrumentos intelectuais, entre outros (Bourdieu; Passeron, 2014).

Vale também relembrar o conceito de capital cultural e como o fato de nascer em uma família que valoriza saberes ligados às artes e/ou tem condições financeiras de acessá-los larga na frente na corrida pelo desempenho escolar. Esses problemas de desigualdade social são ainda mais marcantes em um país de trajetória escravocrata, colonialista machista como o Brasil (Gayozo e Santos, 2021).

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a "ideologia do dom", chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) - à sua natureza individual e à sua falta de dons. O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. [...] Assim, o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (Bourdieu, 2007b, p.59).

Um bom exemplo disso é que, no Brasil, a aprovação de um aluno de escola pública em uma universidade pública, sem cursinho, é motivo de grande comemoração. Família, amigos e escola compartilham a ideia de que o esforço individual é capaz de superar barreiras sociais e culturais. No entanto, essa visão individualista e meritocrática desconsidera as diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos, desde questões básicas como moradia e alimentação

até problemas na infraestrutura escolar e na formação dos professores (Gonçalves; Gonçalves, 2010).

Na sequência, P4 comentou que a questão da representatividade é muito importante e faz a diferença, pois quando ele chega nas escolas para trabalhar e pergunta para os alunos o que eles querem ser no futuro, qual profissão querem exercer, infelizmente alguns falam coisas que você até se assusta, pois é a referência que eles têm. Ele trabalha em duas escolas em regiões de muita pobreza e carência e os estudantes dizem que querem ser traficantes, donos de boca, como se aquilo fosse uma coisa boa e ele acha que a falta de professores que eles olhem e se reconheçam pela cor de pele vejam que é possível um futuro diferente. O P4 se declara branco, mas diz tentar fazer um trabalho mostrando o racismo estrutural, os preconceitos, o racismo, mas acha que falta um referencial negro para eles olharem e se identificarem, ele acha que isso faz muita diferença.

O P44 também citou o sistema de cotas e como essas ações afirmativas são decorrentes de uma dívida histórica para reparar tudo que foi tirado ou negado à população negra por séculos e os distanciam das oportunidades.

O P4 também reforçou as dificuldades que a população negra enfrenta e que isso é muito pior quando ele não se vê representado, pois o estudante não terá motivação para seguir e muitas vezes pode desistir no meio do caminho por conta de tantos obstáculos.

O P58 se autodeclara pardo e diz que na sua realidade de morador do interior do Paraná se ele quisesse fazer uma faculdade pública de Educação Física, por exemplo, ele não conseguiria fazer, porque não teria condições de se manter financeiramente uma vez que o curso é integral, por isso ele optou por fazer faculdade particular, por isso ele entende que existem vários fatores que dificultam o acesso das pessoas negras nas universidades. Mesmo assim, ele diz que aparentemente vivemos numa sociedade em que todos têm o mesmo acesso e não consegue entender porque isso não acontece na prática.

Neste momento foi comentado sobre o mito da democracia racial e tudo que ele implica na sociedade. Também foi comentado sobre o lugar de fala, em especial para o professor branco, que também deve se racializar para poder falar sobre relações étnico-racial.

Depois foi apresentado o gráfico sobre o tempo de conclusão da graduação, o qual 46,9% respondeu “há mais de 20 anos”, 35,9% “entre 11 e 20 anos”, 9,4% “entre 5 e 10 anos” e 7,8% “menos de 5 anos”. Considerando que a maioria dos docentes informou ter feito a graduação há mais de 20 anos, ou seja, antes da implementação da Lei 10.639/2003, a discussão foi sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial dos professores e sobre onde buscar mais informações a respeito do assunto para complementar a sua formação sobre este assunto (formação continuada).

A P27, que se autodeclara parda, comentou que se formou em 2018 na UEL e que havia pouquíssimos estudantes negros no curso de Educação Física, apenas ela e mais um, e que os debates sobre ERER eram mais em eventos como conferências e palestras, não nas disciplinas curriculares do curso.

Na sequência, o gráfico “o que você entende por ERER” trouxe o debate sobre o conceito e objetivos da Educação das Relações Étnico-Raciais apresentados na Resolução CNE/CP 001/2004 (Brasil, 2004b) e no Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004a). Pode ser observado que algumas respostas ainda não estão de acordo com o que se espera e demonstram desconhecimento, enquanto outras já mostram um bom entendimento do tema. Foi falado então sobre o que os documentos legais trazem como ERER.

O gráfico “Você acredita que a Educação Física (EDF) escolar pode contribuir para a aprendizagem sobre as RER?” mostrou que a grande maioria (62 de 64) dos professores enxerga possibilidades de contribuição. Esse tópico suscitou o debate acerca dos documentos curriculares orientadores do país e do Estado do Paraná (BNCC Ensino Fundamental, CREP e Currículo Priorizado Ensino Fundamental, BNCC Ensino Médio, Currículo para o Ensino Médio do Paraná e Trilha de Aprendizagem Práticas Esportivas) nos quais foram apontados competências, objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e possibilidades de conteúdos para se trabalhar a ERER na Educação Física. Observou-se nessa questão que nem todos os professores conheciam os documentos curriculares da Educação Física na rede estadual do Paraná.

Nesta questão, o P4 comentou que no 1º trimestre de 2023 trabalhou o *hip hop* com seus alunos, pois era um dos conteúdos das suas turmas e conseguiu trazer muitas discussões, inclusive sobre Rosa Parks ter sido presa pelo fato dela não ter dado seu lugar no ônibus para um branco. O professor

comentou que a princípio os estudantes não entenderam porque ela foi presa e ele precisou explicar sobre a segregação racial nos Estados Unidos, o que os estudantes tiveram dificuldade em compreender.

O P4 também comentou sobre um estudante que desde o início do ano letivo usava touca e quando foi comentado sobre o cabelo *black power* como um símbolo de resistência negra, o estudante tirou a touca pela primeira vez, porque ele tinha vergonha do cabelo dele. O estudante relatou ao professor que toda vez que tirava a touca alguém ia apertar o cabelo dele e ele não gostava disso. Vários alunos também relataram essa situação, um disse que estava no ponto de ônibus e uma mulher que ele nem conhecia veio pegar no seu cabelo e isso incomoda muito.

A P19 comentou sobre a questão do cabelo crespo e como na sua escola eles vêm tentando romper alguns estereótipos. A professora declarou que tem cabelos cacheados e durante muito tempo usou o cabelo alisado porque sofria *bullying* na infância, mas notou que quando começou a trabalhar com as questões étnico-raciais ela assumiu seu cabelo cacheado e isso aos poucos foi se refletindo nas suas alunas também e muitas passaram a assumir seus cabelos crespos e cacheados. A docente diz que foi um movimento crescente muito interessante e gratificante de ver e que hoje em dia na escola há uma grande aceitação dos cabelos e se sente muito feliz com isso.

O P4 comentou que quando abordou o tema dos cabelos *black power* tinha alguns alunos que não sabiam o que era e quando um deles viu a imagem comentou: “ah, professor, é cabelo sujo”. Então o professor teve que explicar que não era isso e ressignificar esse conceito do estudante, que disse que tinha ouvido essa fala de seu avô. O professor comentou sobre essa realidade de ver as crianças reproduzindo na escola falas racistas dentro de casa.

O gráfico “Você já teve alguma formação relacionada à RER seja na graduação, especialização ou cursos de formação continuada? Se sim, qual?” mostrou que houve uma maioria de respostas afirmativas, mas também houve um percentual de respostas negativas. Isso propiciou o debate sobre o tema com destaque para a importância das Equipes Multidisciplinares para a formação continuada dos docentes no ambiente escolar.

A P64 comentou que também já fez parte da Equipe Multidisciplinar da sua escola. O P44 comentou que nunca teve nenhuma formação, nem na graduação nem após.

Após o gráfico “Durante as suas aulas, ou no contexto escolar em geral (incluindo alunos, professores, gestão escolar, etc.) você já presenciou alguma atitude de preconceito étnico-racial ou racismo?”, o qual apresentou um resultado afirmativo de mais de 78%, apresentou-se uma imagem com diversas expressões ditas na escola e ouvidas por professores durante as aulas de Educação Física como mostra a FIGURA 3.

FIGURA 3 – EXPRESSÕES DITAS E OUVIDAS NA ESCOLA



FONTE: A autora (2025).

A P19 comentou que escuta quase diariamente a expressão “seu preto” na escola e precisa ficar corrigindo os estudantes. A P64 disse que não lembra de ter escutado nada durante as suas aulas, mas na sua vida, por exemplo, em transporte público já ouviu muito. O P44, por sua vez, comentou que já ouviu todas essas expressões, tanto nas aulas como na sua família, na rua, em várias relações sociais.

Depois foi apresentado o gráfico “Qual foi seu envolvimento na situação?” ao qual foi feita uma discussão acerca dos 20 anos da Lei 10.639/2023 com o objetivo de consolidar o encontro.

Encaminhando-se para o final do encontro foi disponibilizado o *link* de um *padlet*¹⁵ no qual os participantes foram convidados a preencher dizendo “o que gostariam de aprender” o curso. O *padlet* trouxe 3 respostas: “*atividades para trabalhar o antirracismo*”, “*combate ao racismo*” e “*Como trabalhar com a criança o combate ao racismo se ela vem de um lar racista*”.

Essas respostas serviram de base para as discussões dos próximos encontros, que buscaram contemplar as necessidades dos docentes.

Para finalizar foi apresentado o tópico do próximo encontro “Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-Brasileiras”, a sugestão de obras para leitura e estudo relacionadas a uma formação docente antirracista e as referências utilizadas neste encontro.

O 2º encontro aconteceu no dia 18/09/2023 entre às 19:00 e às 21:00 horas e contou com a presença de cinco professores de Educação Física da Rede Estadual do Paraná de 3 NRE diferentes: NRE Curitiba (cidade de Curitiba) (P4, P18 e P64), NRE Guarapuava (cidade de Guarapuava) (P53) e NRE AMS (cidade de Tijucas do Sul) (P22). Destes, dois professores já participaram do primeiro encontro (P4 e P64) e os demais (P18, P22 e P53) estão participando pela primeira vez.

A temática deste encontro foi “Jogos Africanos” e teve como convidada para compartilhar seus saberes Sonia Paiva Bonetti, professora de Educação Física das redes municipal de Curitiba e estadual do Paraná, especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais e Mestre em Educação com a dissertação: *Jogos africanos para uma educação intercultural: a experiência da disciplina de Educação Física em escolas públicas estaduais no Paraná*.

A reunião começou com a apresentação do tema pela pesquisadora e uma fala do P4 comentando espontaneamente sobre um caso de racismo que ocorreu na escola em que dá aula, quando uma estudante chamou o outro de “macaco”. O mesmo professor também comentou que seus estudantes perguntaram sobre o racismo ambiental, pois iriam fazer um trabalho de outra disciplina sobre a Amazônia e se depararam com o tema, por sorte ele tinha lido um artigo sobre isso e pode explicar para os estudantes.

¹⁵ Padlet é uma plataforma web colaborativa em tempo real que permite que os usuários façam upload, organizem e compartilhem conteúdo em quadros de avisos virtuais chamados "padlets".

Os outros docentes presentes na reunião nunca tinham ouvido esta expressão, então o P4 realizou uma breve explicação para os demais entenderem esse conceito, que tem relação com a injustiça ambiental a que as pessoas negras geralmente sofrem por serem submetidas a situações de degradação ambiental. O professor destacou que os estudantes chegam com uma infinidade de dúvidas, questionando, por exemplo, porque o racismo ambiental acontece ou, por outro lado, falando que sofreu racismo ao ser chamado de albino (racismo reverso).

O P4 também destacou que, após o primeiro encontro do curso, voltou para a sala de aula e falou para os estudantes que estava fazendo essa formação e perguntou para eles quantos professores negros eles tinham e eles responderam que apenas 1, e depois perguntou quantos estavam trabalhando na cozinha, nos corredores, em serviços gerais e foram vários. A direção da escola é composta por 3 diretores e vice-diretores loiros. O próprio professor comentou que nunca tinha se atentado para essa questão antes e que comentou sobre isso com os estudantes, fazendo-os refletirem juntos.

Em seguida, a pesquisadora perguntou aos participantes qual era sua brincadeira, brinquedo ou passatempo favorito na infância ao que o P4 comentou sobre a boneca Barbie e como demorou muito tempo para que essa clássica boneca loira começasse a ter representatividade de outras raças e outros corpos, como cadeirantes, etc. O professor comentou que isso se deve muito por pressões sociais e de mercado, visando o lucro e o politicamente correto e muitas vezes demora a acontecer.

Também foi comentado pelo P4 como na infância de muitos professores as referências de entretenimento para crianças eram todas brancas e loiras como as apresentadoras Xuxa e suas paquitas, Angélica, Eliana, etc. Igualmente com os super-heróis e heroínas (He-man, Capitão América).

A P53 que se autodeclara preta, comentou que na sua infância brincava de boneca de espiga de milho, de roda e esconde-esconde, mas precisou começar a trabalhar aos 8 anos de idade, por isso não teve muita infância e nem oportunidade de brincar como deveria.

Na sequência foi apresentado um vídeo chamado “Doll Test - Os efeitos do racismo em crianças”¹⁶, que apenas a P53 já conhecia. A P53 comentou que isso faz parte de um processo social que faz de tudo para inviabilizar a presença do negro nos espaços e que parece algo inocente você construir uma imagem só de bonecas brancas, de brinquedos relacionados apenas a um grupo social que tem poder aquisitivo e representa a sociedade que é desejada no imaginário social e ao mesmo tempo relacionar a pessoa descendente de escravizado como algo de negativo também faz parte desse histórico social, colocar que a boneca má é a negra, que a feia é a negra, que de olhos azuis é mais bonita, é algo enraizado no imaginário social e isso é muito triste para pessoas negras como ela, que quanto mais retinta a pele mais sofrem os efeitos do racismo e mais precisam se desdobrar para se colocarem numa posição de respeito, de acolhimento e de aceitação. Com seus vários anos de profissão, a P53 percebe que essas coisas aconteceram e continuam acontecendo não só com as bonecas, mas como um retrato de uma situação real.

A P53 contou sobre casos de racismo que passou em sua escola recentemente e que a fizeram pensar que, mesmo no século XXI, ainda existe um imaginário de que o negro não pode, não tem condições, que é feio, que é aquele que ameaça. Um dos casos relatados por ela foi da secretária de escola, loira de olhos azuis que, por esquecimento, levou o celular da escola para casa porque estava com pressa e a primeira pessoa de quem desconfiaram e para quem ligaram perguntando do celular foi para ela (preta).

A P53 relatou que precisa estar numa formação contínua para dar conta das situações que passa, pois independente do histórico, do conteúdo da África é ela que é apontada e tem que dar conta e se mostrar melhor que os outros, pois é um conteúdo que diz respeito a raça dela. Ela comenta que o vídeo traz para a realidade o que os negros já entenderam sobre a sociedade em que vivem, uma sociedade totalmente excludente e injusta, pois desde criança já é

¹⁶ O "Teste da Boneca" serve como um poderoso instrumento para analisar as consequências psicológicas do preconceito e da discriminação. Ao aplicar esse teste a crianças imigrantes na Europa, os pesquisadores buscam entender como as novas gerações estão sendo afetadas pelo clima de hostilidade e intolerância. Os resultados desse estudo podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes para promover a integração e a convivência pacífica entre diferentes culturas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CdoqgmNB9JE>. Acesso em 10 ago. 2023.

colocado desta forma, como se desde criança fossemos ensinados a ver tudo de negativo na pessoa negra.

Em seguida, a pesquisadora comentou como o conteúdo de Jogos e Brincadeiras, que é um dos conteúdos da EDF escolar, pode contribuir com a discussão das questões étnico-raciais.

A P64, que está pela segunda vez na formação e se autodeclara preta, comentou que muitas vezes não acreditava que tinha tanta injustiça com as pessoas negras, pois achava que “*todos somos iguais*”, que não importava a pele, não importava nada e, de repente, ver esse vídeo choca bastante. A P64 conta que sua criação foi sempre baseada nessa premissa de que “*todos são iguais, não importa a cor*” e que por isso ela não vê diferença nenhuma nas pessoas e sempre lidou com essa questão sob essa perspectiva. Ela ouvia falar em racismo, porém não acreditava que realmente ele existia e que muitas vezes o racismo vem dos próprios negros, que já se percebem diferente e por isso ela fica chocada em relação a isso.

A respeito dessa fala da P64, pode-se retomar a questão de que o *habitus* opera paradoxalmente como o “princípio não escolhido entre todas as ‘escolhas’” (Bourdieu, 2009). Wacquant também destaca que o *habitus*

[...] é dotado de inércia incorporada, na medida em que o *habitus* tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que os geraram e na medida em que cada uma de suas camadas opera como um prisma por meio do qual as últimas experiências são filtradas e os subseqüentes estratos de disposições são sobrepostos (daí o peso desproporcionado dos esquemas implantados na infância) [...] (Wacquant, 2007, p. 67).

O P4 comentou que achou o vídeo muito triste, pois as crianças apontavam as coisas negativas na boneca negra e depois elas se identificavam com aquela boneca, uma vez que eram crianças negras e isso vai criando marcas em sua cabeça infantil e fazendo com que essas crianças não queiram ter essa identificação, causando baixa autoestima, entre outras coisas.

O P4 também comentou que sua escola fica em um bairro periférico e ele viu um carro novo passando com som alto que foi parado pela polícia porque o motorista do carro era negro. Ele se pergunta: se o motorista fosse branco, será que ele seria parado pela polícia? Ele concordou com o P53 no sentido de pensar que, mesmo estando em 2023, ainda estamos muito atrasados em

relação às questões raciais, que parece que, ao invés de evoluir, estamos regredindo.

Em seguida, o P53 voltou a comentar sobre a fala do P64, sobre o preconceito vir dos próprios negros e, disse que essa frase precisa ser desconstruída na escola, pois ela é negra, nasceu negra e dentro da sua própria casa nunca sofreu preconceito, sofreu fora de sua casa, por isso dizer que o negro é preconceituoso e se vitimiza, que não é para tanto, é reforçar uma fala racista. A P53 disse que não gosta nem de ouvir essa frase, que geralmente é dita por alguém que não é negro, que não sente os efeitos do racismo na pele, pois se sentisse jamais falaria isso. Também segue dizendo que está cansada de responder na escola essas falas e que fica muito preocupada com essas falas de não negros que se repetem e que é preciso que os não negros auxiliem na desconstrução dessa fala, pois na escola há uma tendência de se inviabilizar a discussão dizendo que “não foi nada” sendo que o racismo quando não é velado é escancarado, como na história que ela relatou do celular.

A P53 relatou que é a única professora negra na escola e que em algumas turmas há apenas um estudante negro, que por vezes é visto como louco quando tenta se defender e argumentar sobre falas inadequadas em sala de aula. Ela segue dizendo que precisamos ter mais letramento para mudar esse discurso.

A pesquisadora então comentou sobre a fala da autora Barbara Carine em seu livro “Como ser um educador antirracista” que diz exatamente sobre esse discurso de que o negro é racista e como isso vem de um racismo estrutural que faz com que, a partir do ódio dos outros, os negros também passem a se odiar (Carine, 2023).

Na sequência, a pesquisadora passou a palavra para a professora convidada Sonia Paiva Bonetti, que se apresentou como professora das redes estadual e municipal e como Mestre em Educação pela UFPR, tendo sua dissertação no tema de Jogos Africanos. Sonia destacou que sua fala é baseada num curso que ela já deu para os professores de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação sobre esse tema e comentou que no Ensino Regular, pela carga horária da disciplina de Educação Física, muitas vezes não é possível se aprofundar muito nos conteúdos, mas que dá sim para trabalhar,

especialmente em parceria com outros professores em um trabalho interdisciplinar com arte, língua portuguesa, história e geografia, por exemplo.

Sonia citou os objetivos do encontro, especialmente o fato de proporcionar aos estudantes contato com a diversidade de jogos e promover a educação das relações étnico-raciais como determina a Lei 10.639/2003 para o Ensino Fundamental e Médio na Educação Básica, gerando pertencimento, reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Neste momento, a pesquisadora pediu a palavra e mostrou alguns exemplos de como esse conteúdo aparece nos documentos curriculares em diversas séries da Educação Básica e destacou a importância de conhecer esses documentos e utilizá-los a nosso favor.

Em seguida, Sonia retomou sua apresentação com um breve contexto teórico conceituando o que são jogos e os jogos africanos e explicou como trabalha este tema na sua prática pedagógica pensando na metodologia das Oficinas Pedagógicas nas Práticas de Movimento ofertadas nas escolas da rede municipal de Curitiba. A metodologia inclui:

- Histórico e contexto atual.
- Regras.
- Vivência técnica de movimentos.
- Experimentação de movimentos livres.
- Construção de materiais alternativos.
- Aprimoramento de capacidades físicas.
- Desenvolvimento de habilidades motoras.

Sonia explicou que começa com a sensibilização dos estudantes a partir do livro “A África recontada para crianças” de Avani Souza Silva, depois contextualiza fazendo um levantamento sobre o que os estudantes sabem sobre a África a partir de um mapa do continente africano e de pesquisas com os estudantes sobre onde fica a África, quais são os costumes, esportes e brincadeiras mais comuns. Na sequência fazem a tematização, conhecendo o continente africano e os jogos que foram criados em cada país.

Após esse momento, os estudantes escolhem um jogo ou brincadeira para realizar a prática. O docente deve estar atento na mediação e conversar com os estudantes, perguntando o que acharam do jogo, se já conheciam, se gostaram e também pensar juntos sobre uma forma diferente de fazer a

brincadeira. Ela relata que recebe *feedback* constante de seus estudantes dizendo que ensinaram os familiares e outros amigos a jogar com eles em seu tempo livre, o que é muito gratificante para ela. Ela também destaca que os jogos podem ser criados com materiais alternativos como caixa de ovo, grãos de feijão etc. Esses jogos podem ser criados na escola e levados para casa.

A ministrante do encontro apresentou e explicou diversos jogos e brincadeiras africanas, tanto jogos motores como de tabuleiro, como o jogo pegue a cauda da Nigéria, obwisana de Gana¹⁷, mamba da África do Sul, neéz deguíaan do Marrocos, silêncio é de ouro, concentração ao número, pegue o bastão e mancala¹⁸ do Egito, entre outros.

Na prática, Sonia gosta de fazer a comparação dos jogos e brincadeiras africanos com jogos e brincadeiras do Brasil, o que ela chama de “Parece com?”. Ela apresenta o jogo africano e pergunta com qual jogo brasileiro ele se parece. Por exemplo, o jogo conhecido como “acompanhe meus pés” do Zaire parece com o nosso “mestre mandou”, o jogo “saltando o feijão” da Nigéria que aqui chamamos de “reloginho”, “terra-mar” do Moçambique é semelhante ao nosso “morto-vivo”, “pengo-pengo” de Uganda que é o nosso “cabo de guerra”, ou o jogo Pombom, Matacuza ou Matacuzana de Gana que aqui no Brasil é conhecido como “cinco-marias”. Assim, os estudantes percebem que muitas vezes já jogam e brincam com brincadeiras africanas, mas não sabem qual a origem do jogo e fazem esse resgate.

Os docentes presentes no encontro interagiram bastante com a ministrante, hora pedindo mais informações sobre os jogos, hora comentando sobre suas próprias experiências, por exemplo com o jogo Mancala, que é o mais conhecido entre os docentes que estavam na reunião.

A pesquisadora finalizou o encontro agradecendo a presença de todos e convidando para o próximo encontro. O P4 também agradeceu dizendo que foi muito proveitoso e que descobriu que já fazia muitos jogos e brincadeiras africanos sem saber dessa origem.

¹⁷ Brincadeira Africana - Obwisana - aprenda a brincar - alinhado à BNCC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0SA62AuWaBA>. Acesso em 18 de set. de 2023.

¹⁸ Mancala Jogando. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EwdNJ3VYXr8>. Acesso em 18 de set. de 2023.

O 3º encontro aconteceu no dia 25/09/2023 entre às 19:00 e às 21:00 horas e contou com a presença de sete professores de Educação Física da Rede Estadual do Paraná de 2 NRE diferentes, NRE Curitiba (cidade de Curitiba) (P2, P4, P18, P27, P44 e P64) e NRE AMS (cidade de Tijucas do Sul) (P22). Destes, um está participando pela primeira vez das reuniões (P2) e os demais já participaram de uma ou mais reuniões anteriores.

Atendendo aos anseios dos docentes explicitados no primeiro encontro, a temática desta reunião foi “O racismo científico e o corpo negro e Educação Física na perspectiva antirracista”

A reunião começou com a apresentação do P2, que está participando pela primeira vez no curso. Na sequência foi explicado o tema do encontro e foi passado um trecho do filme “Vista minha pele¹⁹” que mostra situações de racismo e representatividade invertendo as posições branco x negro e, assim, conduz a uma reflexão sobre se colocar no lugar do outro. Esse vídeo pode ser utilizado pelos professores em sala de aula para estimular esse debate com os estudantes.

O P2 comentou que o vídeo lhe chamou muita atenção justamente pela mudança de perspectiva.

O P22 comentou que foi até difícil de assistir, pois é algo que não estamos habituados a ver.

O P64 retomou o assunto do encontro passado, quando disse que os próprios negros têm racismo e comentou que tem um estudante que é negro e que fica o tempo todo dizendo “*ah, isso acontece porque eu sou negro*”. O P64 reforçou que “*não vê cor de pele*” e que diz ao aluno que “*somos todos iguais*” e acha isso uma vitimização e racismo do próprio estudante negro. Também comentou de uma outra estudante que é africana e que tem uma postura completamente diferente, pois ela não faz nenhuma diferenciação pela sua cor de pele.

Neste momento foi retomado o conceito do racismo estrutural para a compreensão de que não é porque uma pessoa não é racista em sua individualidade que o racismo deixa de existir na sociedade e ele é tão cruel que afeta as pessoas negras na sua autoestima, na sua identidade e pertencimento.

¹⁹ Vista minha pele editado para aula. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FPHIUrUyj20>. Acesso em 19 ago 2023.

Na sequência foi mostrada uma frase da Joice Berth que diz “não me descobri negra, fui acusada de sê-lo”, e debatido o assunto a partir da ideia de que, dentro da casa dela ela nunca tinha sofrido nenhum preconceito e começou a sentir esse racismo quando começou a ir para a escola.

Por ser uma formação para professores de Educação Física, que trabalham diretamente com o corpo em sala de aula, em seguida, o foco foi direcionado ao corpo negro, trazendo a história de Sarah Baartmann²⁰ e como o racismo científico influenciou e segue influenciando o inconsciente coletivo em relação à depreciação do corpo negro, estereotipado como inferior, selvagem e primitivo. Assim, é preciso que os professores reflitam como isso impacta o estudante negro.

Entre os problemas que a criança negra, o(a) adolescente negro(a) passa na trajetória escolar, a construção da autoimagem é um deles, pois a estética do padrão branco é a imagem valorizada. Então, a ausência na formação da estética negra, ao longo da história, reafirma e atualiza os discursos racistas (Nobrega, 2019, p. 115).

O P2 comentou sobre como crescemos assistindo e consumindo cultura que trazia o negro de forma estereotipada como preguiçoso, malandro, folgado e como isso foi sendo colocado como naturalizado.

Diante disso, faz-se necessário e urgente recuperar a autoestima da população negra que perpassa pela sua própria valorização e envolve intensos processos socioculturais de reconstrução (Nobrega, 2019).

O P44 comentou que além de Educação Física tem formação em direito e que aprendeu na faculdade sobre “as características de uma pessoa criminosa” e que essas características, para determinado autor, se remeteram às das pessoas negras. O P44 também comentou que nunca se debateu na faculdade sobre as causas que levam uma pessoa à criminalidade.

Aqui pode-se recordar o que foi trazido na FIGURA 2 do tópico 2.2, quando se viu uma matéria sobre um caso de racismo em uma escola do Paraná

²⁰ Sarah Baartman era uma mulher da etnia Khoikhoi, nascida na África do Sul no século XVIII. Desde jovem, foi explorada por europeus que a viam como uma curiosidade, devido às características físicas de seu povo. Sequestrada e explorada, Baartman foi levada para a Europa, onde foi exibida em shows públicos como um objeto de estudo e diversão. Sob o apelido de “Vênus Hotentote”, seu corpo era apresentado como uma aberração, reforçando estereótipos racistas sobre os povos africanos. Submetida a condições degradantes e tratada como um animal, Baartman morreu em Paris, em 1815. Mesmo após a morte, seu corpo continuou a ser explorado, com cientistas realizando dissecações e exibindo seus restos em museus.

na qual o monitor militar disse ao estudante negro que deveria cortar o cabelo afro para não ser confundido com um bandido.

Dando seguimento ao encontro, foi solicitado aos participantes que respondessem à entrevista semiestruturada e foi disponibilizado o tempo dentro da reunião para isso.

Na segunda parte da reunião, o foco foi como trabalhar com uma Educação Física antirracista, utilizando especialmente os livros “Pequeno Manual antirracista” (Ribeiro, 2019) e “Como ser um educador antirracista” (Carine, 2023).

P27 comentou que por ser pardo já sofreu racismo muitas vezes por entrar de mochila em uma loja ou mercado e ser seguido pelos seguranças. Comentou que isso é escancarado e acontece sempre.

Também foi comentado, mais uma vez, sobre a questão de tocar nos cabelos dos negros e o P44 comentou que parece que o corpo do negro tem que estar sempre disponível para ser invadido, mesmo sem seu consentimento, coisa que não acontece com o branco.

O P2 comentou sobre como já viveu várias situações com estudantes negros que sofreram preconceito com seus cabelos e destacou a dificuldade de as pessoas respeitarem e aceitarem aquilo que é diferente do tido como padrão.

O P44 comentou sobre o termo “esconderijo conceitual” que é quando eu falo muito bem sobre determinada coisa, mas minhas ações são contraditórias e não se concretizam na prática. Ele comentou que vê muito isso no racismo, pois quando as pessoas são questionadas todos concordam que o racismo deve ser combatido, que não são racistas, mas na prática é bem diferente. O P44 entende que a única maneira de melhorar isso é a criminalização mesmo, pois muitos dizem que hoje em dia é tudo “politicamente correto”, que “não se pode falar mais nada”, entre outras coisas.

P22 comentou sobre uma situação em que estava viajando para São Paulo e o taxista não queria levá-la a determinado lugar porque considerava perigoso para uma mulher branca. P27, que é parda, respondeu dizendo que já esteve em São Paulo e que nunca ninguém a alertou de nenhum perigo, evidenciando a diferença no tratamento dos negros e brancos.

P2 comentou sobre a dificuldade de os brancos terem empatia com os negros, uma vez que eles não sentem na pele os efeitos do racismo e que por

isso é tão importante seguir estudando, debatendo e discutindo esse tema, em especial com as pessoas brancas, para que elas consigam minimamente perceber seus privilégios e compreender as dificuldades causadas pelo racismo.

O P44 comentou sobre o lugar de fala e de como as estatísticas estão aí para mostrar que o racismo existe e não pode ser negado.

A pesquisadora comentou sobre a importância dos professores mostrarem referenciais negros positivos como atletas, para que os estudantes se identifiquem e haja representatividade e a importância de se ter a intencionalidade pedagógica do ensino e não deixar para abordar esse tema apenas quando surgir uma situação de conflito.

Por fim, foi mostrada as referências utilizadas na reunião, feito o agradecimento aos participantes presentes e também foi feito o convite para o próximo encontro.

O 4º encontro aconteceu no dia 02/10/2023 entre às 19:00 e às 21:00 horas e contou com a presença de seis professores de Educação Física da Rede Estadual do Paraná de 3 NRE diferentes: NRE Curitiba (cidade de Curitiba) (P2, P4, P18, P27, P44 e P64), NRE Toledo (cidade de Ouro Verde do Oeste) (P58) e NRE AMS (cidade de Tijucas do Sul) (P22). Todos já participaram de uma ou mais reuniões anteriores.

O tema desse encontro foi “A dança e a ginástica na Educação Física antirracista e começou com o P4 comentando, mais uma vez, sobre a dificuldade que três estudantes negros têm de aceitarem seus cabelos crespos, especialmente as meninas que sentem dificuldade em arrumar os cabelos, pois se torna caro utilizar cremes, fazer tranças etc. Ele comentou que desde o início do ano estão fazendo um trabalho forte sobre racismo e preconceito e, mesmo no calor, os três estudantes permanecem de touca por não quererem mostrar os cabelos. Por isso, em conversa com a diretora da escola, vão tentar uma parceria com um salão de beleza afro, que inclusive a dona é palestrante, para que atenda os estudantes de uma maneira social e com ajuda de custos da escola.

O P4 também comentou que no dia que uma das estudantes finalmente ficou sem touca um outro colega tirou sarro do cabelo dela e ela já voltou a se sentir mal, então ele precisou conversar com esse colega. Ele pontuou que esse

é um trabalho diário que precisa ser feito na escola, mesmo com todo o trabalho que eles já fazem ao longo do ano todo.

Diante deste fato,

Sabe-se que a estética negra na sociedade brasileira está imersa no contexto de negação, rejeição e aceitação do cabelo diante dos conflitos das relações raciais, do racismo, da tentativa de repreender as tradições culturais de matriz africana, ao longo da história, sobretudo na ação de assumir o cabelo crespo. Dessa maneira, a manifestação do cabelo é uma das possibilidades para entender a cultura negra e reconhecer a beleza negra, seus símbolos e significados. Cabe ressaltar, aqui, o cabelo interpretado como resistência [...] (Nobrega, 2019, p. 114).

O P4 seguiu dizendo que também levou o questionamento sobre a representatividade de negros na escola para seus estudantes de 7º ano e que isso fez com que eles começassem a reparar aonde estavam (em trabalhos de serviços gerais) e aonde não estavam (na docência e direção da escola) os negros no ambiente escolar.

P44 comentou que já teve diferentes experiências na docência, tendo feito parte do Conselho Estadual de Educação, do Núcleo Regional de Educação AMN (Área Metropolitana Norte) e da SEED e que considera a discussão sobre EREER uma discussão essencial, historicamente muito séria de direitos humanos e que não se pode ficar de fora por uma questão de cidadania, de participação na sociedade.

Em seguida, foi apresentado um vídeo cujo tema é “ninguém nasce racista²¹” e fez parte de uma campanha do Criança Esperança. Os participantes de emocionaram e o P44 comentou que realmente é um vídeo impactante e importante de ser visto.

O P4 comentou que já utilizou esse vídeo com seus estudantes e que foi uma aula muito difícil por tudo que esse vídeo traz, mas que foi impressionante como os estudantes conseguiram falar sobre coisas que aconteceram com eles mesmos, especialmente relacionado a pessoas pegando em seus cabelos sem permissão.

²¹ Ninguém nasce racista. Continue criança. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>. Acesso em 18 ago 2023.

A pesquisadora então comentou sobre como esses estereótipos são prejudiciais e destacou a importância do professor trabalhar com o reforço de uma autoimagem positiva para os estudantes negros.

P64 comentou que foi difícil assistir o vídeo e perceber o quanto as pessoas são maldosas umas com as outras e como a sociedade nos torna racistas, em especial dentro da escola.

P44 comentou sobre o uso de expressões racistas e como sempre se associa as coisas ruins à negritude como, por exemplo, lista negra, denegrir a imagem, entre outras. E como o corpo negro carrega esse estigma.

A pesquisadora comentou como a Educação Física escolar tem a possibilidade de proporcionar que os estudantes vivenciem diferentes práticas corporais vindas de diversas manifestações culturais e P4 comentou que na sua experiência enquanto estudante só aprendeu sobre os quatro esportes mais populares no Brasil (futebol, voleibol, handebol e basquetebol) e no máximo atletismo de vez em quando. P64 e P44 concordaram com o colega e disseram que suas experiências foram iguais a essa.

Foi comentado como as danças muitas vezes não são trabalhadas e como esse seria um conteúdo excelente para se debater a diversidade cultural. Em especial, a dança é uma forma de expressão muito utilizada na África e, no Brasil, há muita influência africana nas danças como samba, bumba-meu-boi, maracatu, frevo, afoxé, catira, baião, xote, xaxado, entre outros.

P44 comentou que teve esse conteúdo na universidade e que fez um curso de dança afro e, nas suas aulas, costumava trabalhar as danças com os estudantes, que se sentiam motivados a participar pelo ritmo das músicas.

A pesquisadora apresentou algumas propostas para se trabalhar a dança com os estudantes partindo de uma contextualização teórica sobre a influência africana nas danças brasileiras e depois por meio de algumas brincadeiras com música, até chegar em práticas de dança como o maculelê e o *hip hop*. Foram mostrados os documentos curriculares (CREP e Currículo para o Ensino Médio do Paraná) que trazem o embasamento para a realização deste trabalho.

P64 comentou que fez um trabalho com *hip hop* quando teve a parceria dos estudantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na escola e que fizeram um trabalho em parceria com a professora

de Artes falando da diferença entre grafite e pichação na qual foi feito inclusive um livro e depois fizeram a parte prática com apresentações de dança de *hip hop*.

P4 também comentou que trabalhou o *hip hop* com suas turmas de 7º ano e que deu super certo, que os estudantes aprenderam muito e ficaram empolgados com as descobertas. O professor comentou que conseguiu com a diretora da escola a liberação de um espaço no muro no qual um convidado grafiteiro fará um desenho em grafite para que os estudantes tenham mais contato com essa arte.

P18 contou que sempre faz um trabalho com danças folclóricas e circulares, incluindo a dança afro, pois aprendeu em um curso que fez sobre danças e transmite esse conhecimento para os estudantes.

P4 comentou que muitas vezes os professores deixam de ensinar um conteúdo que não dominam plenamente, porém isso também pode ser uma maneira de aproximar o professor de seus estudantes, mostrando que ele não sabe tudo e que podem aprender juntos.

Na sequência foi apresentado pela pesquisadora como a ginástica também é um conteúdo da Educação Física propício para abranger os conhecimentos sobre o corpo e que, ao trabalhá-la na escola com o objetivo de desenvolver a Educação das Relações Étnico-Raciais, faz-se necessário compreender primeiro como os estudantes, brancos ou negros, pensam e veem seus corpos.

P4 comentou que na semana anterior estava comentando com seus estudantes sobre os “modelos” de corpo impostos pela sociedade e que a discussão seguiu a partir da reflexão de quem dentro daquela sala de aula se encaixava naquele modelo de corpo imposto. A partir daí os estudantes começaram a perceber que muitas cobranças que eles impõem a si mesmos vem pela imposição da indústria cultural e daquilo que a mídia coloca como padrão de corpo. Os estudantes também ficaram chocados ao descobrir que nem sempre as pessoas que estão nas academias fazendo exercícios são saudáveis, pois pode ser que estejam utilizando substâncias prejudiciais para a saúde ou com sobrecarga de treino em busca de um corpo perfeito.

P44 disse que é importante refletir com os alunos sobre a diversidade de corpos e que a riqueza está nessa diversidade.

A pesquisadora então falou sobre algumas possibilidades de trabalho com os estudantes a partir do conceito de imagem corporal, do autorretrato, das múltiplas belezas e dos destaques positivos (ex: Daiane dos Santos, Rebeca Andrade e Simone Biles) para valorização dos corpos das crianças para a formação de uma autoimagem positiva.

P4 comentou sobre um comercial de dia dos pais da marca Boticário na qual aparecia uma família negra como protagonista e que nos comentários do vídeo ele viu muitas falas racistas e preconceituosas de pessoas dizendo que não comprariam o produto porque eles estavam fazendo para negros e assim por diante.

P22 comentou que faz com os estudantes uma atividade chamada “eu gosto de você”, que estimula essa boa relação entre os estudantes a partir de elogios e que eles gostam bastante dessa atividade.

P18 comentou que, por meio dessa atividade, os estudantes percebem que tem muitas coisas em comum com os colegas ao mesmo tempo em que somos únicos em nossa individualidade.

Por fim, a pesquisadora mostrou como os documentos curriculares (CREP e Currículo para o Ensino Médio do Paraná) trazem possibilidades para esse trabalho, as referências utilizadas no encontro, agradeceu os participantes e convidou para o próximo encontro. A reunião finalizou com a P22 lembrando da repórter Glória Maria e como ela também é uma figura negra de grande representatividade para os estudantes.

O 5º encontro aconteceu no dia 09/10/2023 entre às 19:00 e às 21:00 horas e contou com a presença de cinco professores de Educação Física da Rede Estadual do Paraná de 2 NRE diferentes: NRE Curitiba (cidade de Curitiba) (P2, P4, P18 e P64) e NRE AMS (cidade de Tijucas do Sul) (P22). Todos já participaram de uma ou mais reuniões anteriores.

O tema deste encontro foi “Capoeira e suas contribuições para a Educação Física escolar”, com o convidado Maurício Moura “Batata”, capoeirista e professor de Educação Física.

A reunião começou com o professor convidado se apresentando e contando sobre sua trajetória e experiência. Ele é professor de Educação Física e de capoeira e atende desde o berçário até a terceira idade em escolas de Educação Básica e grupos de ação social com o Grupo Capoeira Brasil.

Batata perguntou se algum dos participantes tinha experiência com capoeira e o P4 respondeu que sim, que já fez aula de capoeira durante alguns anos e que costuma trabalhar esse tema com seus alunos também, os professores conversaram durante alguns minutos sobre amigos em comum dos grupos de capoeira.

Na sequência, P18 comentou que fez um curso de capoeira pela prefeitura com o professor Piriquito Verde, que inclusive tem livros de ensino de capoeira para crianças e que sempre que possível convida esse professor para fazer participações em suas aulas quando o tema é capoeira, pois acredita que assim a experiência fica mais rica para os estudantes.

A pesquisadora também comentou que, apesar de não ter muita experiência com essa prática, sempre que vai trabalhar esse tema na escola procura levar professores e grupos convidados para participarem das aulas ou saber se tem alguém da própria escola (outro professor, estudante, agente educacional, etc) que fez ou faz aula de capoeira para conversar e compartilhar suas habilidades e experiências com os alunos.

O professor convidado ressaltou que é muito comum os grupos de capoeira serem convidados para visitar as escolas, especialmente na semana da Consciência Negra e então seguiu-se uma longa discussão com todos os participantes (P2, P4, P18, P22 e P64) a respeito da estereotipação de algumas práticas como pintar o corpo, fazer turbante, confeccionar bonecas abayomi, ou fazer no lanche alguma iguaria da culinária africana apenas nesta data comemorativa (20 de novembro), sem nenhuma reflexão antes ou depois, ao longo do ano letivo.

Diante de fatos como este, destaca-se que, tendo em vista o contexto e as experiências escolares, “os projetos e as atividades sobre as relações étnico-raciais são isolados, com a finalidade de atender o 20 de novembro, tão somente, de modo que o silenciamento se perpetue” (Nobrega, 2019 p. 122).

Também foi ressaltado por P64 que normalmente quem cuida da semana da Consciência Negra nas escolas é a Equipe Multidisciplinar e os demais professores “jogam” essa responsabilidade apenas para a EM ou para os professores de história. Os demais professores presentes na reunião concordaram veementemente com essa afirmação.

Passado esse momento de discussão, o professor convidado mostrou algumas imagens e vídeos de sua experiência como professor de capoeira em escolas e comentou que gosta de começar a falar de capoeira a partir das músicas e dos instrumentos musicais, pois as chulas e ladainhas narram histórias e dão uma lição de vida ao mesmo tempo em que preparam para o jogo.

Batata ressaltou que sempre explica para os estudantes que a capoeira traz em seus movimentos a luta da emancipação do negro no Brasil escravocrata, expressando a voz do oprimido na sua relação com o opressor e que isso aparece em várias letras de músicas.

Ele deu o exemplo da música “Moleque é tú” que diz: “Eh, não me chame de moleque/ Não me chame de moleque, oh meu Deus que moleque não sou eu/ Olha quem me chamou de moleque foi besouro preto já morreu/ É você que é moleque/. Moleque É Tú.”²² Batata explicou que os estudantes não entendiam o sentido da música e então eles estudaram e descobriram que a palavra “moleque” vem da língua africana quimbundo e significa “filho pequeno” ou “garoto”, mas por conta do preconceito contra tudo que é da cultura negra, a palavra recebeu um sentido pejorativo de criança sapeca, levada e chamar uma criança de moleque era considerado uma ofensa.

De acordo com Batata, outro tema discutido com os estudantes a partir de uma música foi sobre a lei anti vadiagem²³ e como por conta do preconceito racial a capoeira já foi considerada crime no Brasil. Batata conversou sobre essa lei a partir da música “Tá na hora de jogar/ Vamos lá vadiar/ Tá na hora de jogar/ Vamos lá vadiar/ O Berimbau me convidou/ E não posso recusar/ Eu benzo o meu corpo/ E entro para jogar”.

Em seguida, Batata falou das atividades práticas que realizada e mostrou fotos e vídeos de algumas atividades de jogos pré-desportivos como mãe cola base/esquiva, com movimentos da capoeira que ele utiliza com aquecimento e outros exercícios utilizando o macarrão de piscina para começar a ensinar alguns movimentos de ataque e defesa na capoeira para os estudantes de maneira fácil e segura.

²² Moleque é tu. <https://www.youtube.com/watch?v=vBSpY801MQc>.

²³ De 1889 a 1937, a capoeira era crime previsto pelo Código Penal. Uma simples demonstração dava seis meses de cadeia: CÓDIGO PENAL DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. DECRETO NÚMERO 847, DE 11 DE OUTUBRO DE 1890.

P2 ficou comentou que nunca tinha pensado em utilizar o macarrão para esse tipo de atividade e que ver esse vídeo lhe deu novas ideias de como trabalhar com seus estudantes, pois a segurança dos movimentos é uma coisa que sempre traz preocupação.

P18 concordou que as atividades mostradas pelo ministrante foram muito boas e que são fáceis de adaptar para a sua realidade na escola, o que demonstra que o professor não necessariamente precisa ser um especialista naquela modalidade para trabalhá-la com suas turmas.

P64 comentou que muitas vezes os temas que os professores não dominam plenamente são trazidos apenas de maneira teórica e que, no caso da capoeira, já viu muito professores trabalharem a história e os instrumentos musicais, sendo comum a construção de berimbau e pandeiro com materiais alternativos como arame, cano pvc e garrafa pet.

P22 concordou que tem limitações com esse tema, pois nunca teve nenhuma formação sobre capoeira, mas que apesar disso não deixa de trabalhar com os alunos, mesmo que de maneira mais teórica e rápida.

A pesquisadora complementou dizendo que também é comum a utilização de vídeos e filmes, como por exemplo o curta-metragem “Maré Capoeira” que mostra diversos aspectos da história da capoeira, suas características e tradições.

Por fim, Batata comentou que, após a aprendizagem das músicas e dos movimentos básicos da capoeira, ele realiza a roda de capoeira com os estudantes, na qual eles treinam e demonstram tudo que aprenderam.

Assim como nos demais conteúdos, a pesquisadora destacou como a capoeira aparece nos documentos curriculares, de modo que os professores tenham conhecimento e embasamento para inserir esse conteúdo em suas aulas.

O ministrante agradeceu a oportunidade de trocar experiências com os participantes, que igualmente agradeceram os conhecimentos compartilhados e a pesquisadora convidou a todos para voltarem na próxima semana, quando haverá outro professor convidado para falar sobre ERER na Educação Física escolar.

O 6º encontro aconteceu no dia 16/10/2023 entre às 19:00 e às 21:00 horas e contou com a presença de quatro professores de Educação Física da

Rede Estadual do Paraná, todos do NRE Curitiba (cidade de Curitiba) (P2, P4, P18 e P64) que já participaram de uma ou mais reuniões anteriores.

O encontro foi sobre “Dimensões afro-brasileiras no currículo escolar: as contribuições das africanidades no cotidiano da escola, a partir da Lei 10.639/03”, com o convidado Galindo Pedro Ramos, professor de Educação Física da rede estadual e atuante como técnico pedagógico na Secretaria de Educação do Paraná no Departamento da Diversidade e Direitos Humanos, na Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola, especialista em História e Cultura Afro-brasileira.

O professor convidado começou se apresentando e contando um pouco sobre seu trabalho como técnico na equipe que trabalha com ERER na SEED-PR. Na sequência, Galindo fez uma homenagem à professora, jornalista e política Antonieta de Barros, que está entre as três primeiras mulheres eleitas no Brasil, sendo, dentre estas, a única negra.

Galindo destacou que Antonieta defendia o poder revolucionário e libertador da educação para todos e chamou a atenção o fato de nenhum dos docentes presentes conhecerem Antonieta e estarem travando contato com sua biografia pela primeira vez neste encontro.

O ministrante seguiu sua fala trazendo o conceito de africanidade e tudo que ele engloba como os elementos culturais, históricos e sociais. Também fez uma introdução e contextualização sobre a Lei 10.639/03 falando sobre sua implementação, motivação e impacto.

P18 comentou que é muito triste saber que, mesmo após tantos anos da criação da Lei 10.639/2003, ela ainda não é completamente efetivada nas escolas, pois percebe que muitos colegas professores não abordam esses temas e nem se preocupam em cumprir a lei.

O ministrante então reforçou a importância de as africanidades estarem inseridas no currículo escolar principalmente pela questão da representatividade, mas também para que os estudantes conheçam a riqueza da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros e para o ensino da tolerância e desconstrução de estereótipos raciais, a fim de formarmos uma sociedade mais justa e igualitária.

Como exemplo das contribuições das africanidades no cotidiano da escola Galindo trouxe a música e a dança, a literatura, a arte, a gastronomia, a religiosidade, as vestimentas e a moda.

P4 comentou que já ouviu relatos de estudantes negros a respeito de preconceitos acerca de sua religião por usarem as guias ou outras práticas e os demais professores concordaram que a questão religiosa é uma questão complicada na escola e que é carregada de preconceitos.

P64 contou que, em suas aulas, já teve situações de estudantes não quererem participar de aulas de dança ou capoeira por proibição dos pais em função de sua religião evangélica que vê esse tipo de manifestação das culturas africanas e afro-brasileiras como coisas do demônio e como pecado.

P18 concordou com os colegas e disse que também já passou por situações assim e que muitas vezes escuta outros professores dizendo que não trabalham com esses temas justamente por eles serem, polêmicos e alguns pais reclamarem, então eles evitam tocar no assunto.

Galindo acolheu as falas dos participantes e seguiu falando sobre a importância de abordar esse tema exatamente para quebrar com esses preconceitos, trazendo mais entendimento e respeito pelos costumes, tradições e manifestações artísticas dos povos africanos, valorizando essas contribuições para a formação do nosso país.

Ele destacou como esse trabalho fortalece a identidade e promove o empoderamento dos estudantes negros, estimula a reflexão e conscientização sobre o respeito à diversidade étnico-racial e contribui para o combate ao racismo estrutural.

P4 comentou que percebe essa questão do racismo estrutural muito forte em sua realidade, pois mesmo fazendo um trabalho contínuo de EREER com os estudantes ele percebe que praticamente todo dia precisa desconstruir alguma prática racista ou preconceituosa e que, às vezes um trabalho de meses cai por terra com uma simples palavra ou comentário pejorativo de um estudante perante o outro.

Galindo então explicou sobre os inúmeros desafios que é preciso enfrentar na implementação da Lei 10.639/03 que passa desde a formação de professores até a falta de materiais didáticos que abordem o tema até a

resistência de alguns profissionais de educação em incluir as africanidades nos currículos escolares.

O ministrante ressaltou a importância da disciplina de Educação Física neste aspecto, uma vez que existem inúmeras contribuições da cultura africana e afro-brasileira nas práticas esportivas, nas danças, nos jogos etc.

Galindo apresentou exemplos de boas práticas na EDF escolar, EREER e africanidades como o exemplo da escola “A” que desenvolveu um projeto extracurricular de capoeira integrando elementos da cultura africana nas aulas de educação física e, após esse trabalho, observou um aumento na participação dos estudantes e uma melhoria na compreensão da história e história e significado cultural da capoeira.

Na escola “B” é realizado festival anual de danças africanas, envolvendo estudantes de diferentes séries na criação e criação e apresentação de coreografias inspiradas em danças tradicionais do continente africano. A comunidade escolar e local participa ativamente, promovendo a apreciação e celebração da diversidade.

A escola “C”, por sua vez, estabeleceu parcerias com comunidades locais negras/movimentos sociais negros para incorporar práticas culturais autênticas nas atividades de Educação Física. Os professores participaram de oficinas conduzidas por membros dessas comunidades para garantir uma abordagem respeitosa e autêntica.

Já a escola “D” implementou um projeto interdisciplinar de conscientização histórica que conecta as aulas de história com as atividades de Educação Física, explorando as contribuições africanas para esportes e práticas físicas. Os alunos apresentam projetos que destacam figuras históricas e eventos relevantes.

A escola “E” integrou jogos tradicionais africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física, proporcionando uma alternativa lúdica e educativa às atividades convencionais e observou um aumento no entusiasmo dos estudantes e na compreensão das origens culturais desses jogos.

Neste momento foi lembrado sobre o 2º encontro que teve justamente os jogos africanos como tema e P18 comentou como também desenvolve esse trabalho com os jogos africanos e afro-brasileiros com seus estudantes de diferentes turmas ao longo do ano letivo.

P2 elogiou o fato do ministrante ter trazido exemplos de boas práticas e considera que trazer esse tipo de exemplo é essencial para que os professores realmente enxerguem e vejam as possibilidades de como trabalhar com o tema da EREER na Educação Física. P2 comentou que já desenvolveu atividades neste tema com seus alunos e, sempre que possível, leva convidados na escola para conversar com seus estudantes e que essa é uma prática que sempre gera bons resultados e bom engajamento na turma.

Por fim, Galindo indicou livros, vídeos e outros recursos didáticos que podem ser utilizados pelos professores em suas turmas e deixou seu contato disponível caso algum participante tenha alguma dúvida ou queira saber mais sobre algum tópico.

Os participantes agradeceram a presença do professor Galindo e elogiaram a sua fala, dizendo que conseguiram aprender muitas coisas, entender conceitos e também ver possibilidades de práticas em sua explanação.

O 7º Encontro aconteceu no dia 23/10/2023 entre às 19:00 e às 21:00 horas e contou com a presença de seis professores de Educação Física da Rede Estadual do Paraná de 2 NRE diferentes: NRE Curitiba (cidade de Curitiba) (P1, P2, P4, P18 e P64) e NRE AMS (cidade de Tijucas do Sul) (P22). Com exceção de P1, que está participando pela primeira vez, todos os demais já participaram de uma ou mais reuniões anteriores.

O tema do encontro foi sobre “Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física escolar - Esportes”, com a convidada Patrícia Granato Rudnik, professora de Educação Física da rede estadual e atuante como técnica pedagógica na Secretaria de Educação do Paraná no Departamento de Desenvolvimento Curricular.

O encontro começou com a pesquisadora apresentando um vídeo sobre racismo institucional²⁴ que mostra um teste feito com profissionais de Recursos Humanos que veem fotos semelhantes de pessoas negras e brancas em diversas atividades. As falas mostram o racismo estrutural, pois enquanto uma mulher branca com uma agulha e um manequim é tida como estilista ou *designer* de moda, a negra é tida como costureira; um branco de terno e

²⁴ Racismo Institucional - Teste de Imagem - Campanha Governo do Paraná. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JtLal_jcoDQ. Acesso em 15 set. 2023.

gravata é tido como advogado enquanto o negro é tido como segurança de shopping e assim sucessivamente.

Os participantes ficaram impactados com o vídeo, especialmente P64, que sempre alegou que “não faz diferenciação entre as pessoas”, mas que comentou que ao longo do curso vem percebendo que a forma como ela vê as coisas não condiz com a sociedade em que vivemos que faz sim essa diferenciação por conta do racismo estrutural e do racismo institucional.

P4 também comentou sobre o vídeo, dizendo que era muito difícil de aceitar que esse tipo de postura preconceituosa ainda exista na nossa sociedade em pleno século XXI, mas que os dados da violência contra as pessoas negras estão aí para mostrar que sim, o racismo continua existindo e, muitas vezes parece que, ao invés de evoluirmos neste aspecto, estamos regredindo.

Esta questão relaciona-se ao que foi abordado no capítulo 2.2 sobre os dados do boletim *Pele Alvo: Mortes Que Revelam Um Padrão*, que revelou que a grande maioria de mortes pela polícia no Brasil é de pessoas negras.

Na sequência passou-se a palavra para a professora convidada Patrícia Granato Rudnik, que é professora de Educação Física da rede estadual e atua no Departamento de Desenvolvimento Curricular da SEED.

Patrícia começou mostrando uma atividade de futebol americano adaptado que pode ser realizada com os estudantes e trouxe algumas dicas de filmes e séries sobre racismo nos esportes que podem ser trabalhados com os estudantes como a minissérie “Colin em preto e branco” que conta a história do jogador de futebol americano e ativista de direitos civis Colin Kaepernick e o filme “Duelo de Titãs”, sobre futebol americano.

P64 comentou que sempre trabalha com seus estudantes o filme “Duelo de Titãs”, sobre o racismo no futebol americano e P18 comentou que já trabalhou com o filme “Coach Carter - treino para a vida” que aborda essa temática no basquete.

A ministrante seguiu fazendo a diferenciação entre os termos injúria racial e racismo, que muitas vezes confundem os professores. Neste momento P18 comentou que sente essa dificuldade com as nomenclaturas e muitas vezes sente insegurança na maneira de abordar o tema étnico-racial pois tem receio de cometer algum equívoco conceitual, ao que P64 concordou e

complementou dizendo que as nomenclaturas estão sempre mudando e é preciso tentar se manter sempre atualizado neste sentido, por exemplo o termo mulato/mulata, que não é mais usado por ser pejorativo e que às vezes não sabe como se dirigir a uma pessoa negra, se chama ela de preta, de negra, de morena, pois tem medo de ser uma nomenclatura ofensiva.

Patrícia mostrou o exemplo de vários casos de racismo/injúria racial presentes nos esportes, como o do jogador de vôlei Wallace que, em 2012, foi chamado de “macaco” por uma torcedora do Minas e do jogador de futebol Vini Jr, vítima de racismo na Espanha.

P1 comentou que já discutiu com seus estudantes sobre os casos de racismo que acontecem nos esportes e que sempre coloca esse debate em suas aulas. P2 e P22 lembraram de outros casos como os do goleiro Aranha e do jogador Daniel Alves.

A ministrante sugeriu que os docentes podem trabalhar com a história do futebol no Brasil e de como o racismo estava e segue presente neste esporte até os dias atuais, trazendo várias manchetes de casos de racismo no futebol para exemplificar.

Dentro do tema esportes ela também falou sobre a ginástica artística que, em seu campeonato mundial em 2023 teve pela primeira vez na história (desde 1903) um pódio só de mulheres negras e o quanto essa representatividade é importante para as futuras gerações.

Neste momento, P2 comentou sobre a importância da representatividade dessas mulheres negras na ginástica, pois quando uma criança negra se enxerga representada em cima de um pódio ela se sente motivada e acredita que também pode sonhar e estar nessa posição.

No final do encontro a pesquisadora agradeceu a ministrante Patrícia e aos professores pela participação no encontro e complementou indicando o filme “42, a história de uma lenda”, que aparece como sugestão no Caderno de Itinerários Formativos 2023, na Trilha de Práticas Esportivas e o site “Observatório da Discriminação Racial no Futebol²⁵”, que traz inúmeros tópicos que podem ser discutidos e estudados a respeito do racismo no futebol.

²⁵ Observatório da Discriminação Racial no Futebol. Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br/>. Acesso em 15 set. 2023.

A pesquisadora também mostrou nos documentos curriculares o embasamento para se trabalhar com esse tema em várias séries da Educação Básica e ressaltou a importância dos professores conhecerem estes documentos.

Por fim, foi feito o convite para os participantes trazerem para o próximo encontro, que será o último, alguma atividade para trabalhar a EREER que já realizaram ou que acham que poderiam realizar na escola para compartilhar e trocar experiências com os colegas.

O 8º Encontro aconteceu no dia 30/10/2023 entre às 19:00 e às 21:00 horas e contou com a presença de quatro professores de Educação Física da Rede Estadual do Paraná de 2 NRE diferentes: NRE Curitiba (cidade de Curitiba) (P2, P4, P18) e NRE Wenceslau Braz (cidade de Sengés) (P19). Todos já participaram de uma ou mais reuniões anteriores.

A reunião, que é a última da formação proposta, foi conduzida pela pesquisadora e teve como tema “Práticas antirracistas nas aulas de Educação Física Escolar”. Levando em conta que: “ninguém se forma no vazio. Formar-se pressupõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”, o formato foi de roda de conversa para troca de experiências entre os docentes, que tiveram um tempo destinado para mostrar atividades já realizadas por eles com os estudantes e dar depoimentos sobre como foi a formação (Moita, 2013, p. 115).

Primeiramente a pesquisadora fez uma breve retomada dos assuntos que foram abordados ao longo da pesquisa-formação, lembrando alguns conceitos chaves, destacando as participações dos convidados e, em especial, destacando a importância que cada um teve na formação dos colegas ao longo do curso a partir de suas falas e contribuições. A pesquisadora também solicitou que os presentes confirmassem seu nome completo e RG para a emissão dos certificados.

Em seguida foi aberto o momento de compartilhar, a partir da pergunta norteadora: “Qual atividade para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais você já fez ou que acha que poderia fazer na sua escola?”.

O primeiro a compartilhar sua experiência foi P4, que trouxe imagens da atividade sobre *hip hop* que realizou com sua turma de 7º ano. Na imagem, pode-se observar estudantes segurando cartazes sobre o tema, que foi

apresentado por eles em formato de seminário e também fotos dos trabalhos teóricos de pesquisa sobre o tema.

P4 comentou que os estudantes se identificaram com o conteúdo, inclusive quando descobriram que a moda das roupas largas usadas no *hip hop* era porque eram roupas muitas vezes doadas, uma vez que o *hip hop* que tem origem nas comunidades negras de baixa renda dos Estados Unidos e esses estudantes muitas vezes são de baixa renda e também utilizam roupas de doação.

P4 destacou que na sua escola eles fazem um trabalho contínuo de Educação das Relações Étnico-Raciais e que ele e a diretora da escola ainda estão buscando a parceria com um salão de beleza especializado em cabelos afros para fazer um trabalho com alguns estudantes que têm dificuldade com seus cabelos e por isso ficam usando touca mesmo em dias quentes.

Na sequência, P2 disse que não preparou nenhum material para apresentar, mas que geralmente trabalha com seus estudantes os destaques negros nos esportes e utiliza filmes como “Duelo de Titãs” e “Coach Carter” para contextualizar a temática. P2 relatou que, neste tipo de trabalho, os estudantes costumam produzir cartazes que ficam em exposição no mural da escola para que outras turmas possam ver.

Na sua vez de falar, P19 compartilhou imagens da atividade que realizou com uma de suas turmas, cujo tema foi “destaques negros” em geral, não apenas nos esportes. P19 comentou que, além dos jogadores de futebol famosos como Pelé, Ronaldinho, Vini Jr, Gabriel Jesus e Neymar os estudantes se sentem muito representados por esportistas como Usain Bolt do atletismo, LeBron James do basquete e Rebeca Andrade da ginástica artística. Fora do esporte as maiores referências são Barack Obama, Nelson Mandela, Beyoncé, Glória Maria e Maju Coutinho.

O último docente a compartilhar suas experiências foi P18, que é um profissional com muitos anos de docência e que, conforme ele mesmo diz, sempre se preocupa em cumprir as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em seus planejamentos. P18 também não preparou nenhuma apresentação, mas comentou que, dependendo da turma, é o conteúdo que trabalha. Por exemplo, se a turma está trabalhando com o conteúdo de lutas brasileiras dá para

encaixar a capoeira, se for danças folclóricas dá para trabalhar a dança afro e assim sucessivamente.

P18 destaca como um dos seus trabalhos mais significativos o trabalho com jogos africanos e afro-brasileiros que é feito tanto teoricamente, com uma fase de pesquisas sobre os jogos por parte dos estudantes, até a parte prática, na qual os estudantes praticam alguns jogos fazendo uma relação com jogos parecidos entre as culturas africanas e brasileiras.

P18 ressalta que muitos jogos de tabuleiro são construídos pelos próprios estudantes, utilizando materiais alternativos, como por exemplo o jogo Mancala, que pode ser feito com caixa de ovo. Segundo relato do docente, esse trabalho é muito gratificante e os estudantes costumam ensinar outros colegas a jogar e também seus irmãos e pais, compartilhando o que aprenderam para outros círculos sociais fora dos muros da escola.

A pesquisadora, por sua vez, também compartilhou algumas de suas experiências mostrando fotos e vídeos de aulas de capoeira nos quais levou professores convidados na escola; de um trabalho que fez com várias turmas sobre dança folclórica e circular (que englobam a dança africana) e de jogos africanos.

Em especial, o trabalho com jogos africanos foi desenvolvido com estudantes do Ensino Médio. Além da pesquisa sobre um jogo, os estudantes construíram os próprios tabuleiros com materiais alternativos e precisaram ensinar os colegas a jogar.

Foi um encontro com muito compartilhamento e troca de experiências, no qual todos os docentes trouxeram suas contribuições. Foi destacado a importância das práticas antirracistas, ou seja, aquelas de reversão do racismo ou de denúncia deste e de ser um educador antirracista que protesta, enfrenta e denuncia o racismo.

A partir deste último encontro e após tantas aprendizagens conjuntas, vale lembrar que a pesquisa-formação tem como uma de suas premissas a valorização e a reflexão constante, bem como a participação ativa de todos os envolvidos, o que torna a pesquisa uma experiência de aprendizado contínuo (Josso, 2004).

Para finalizar, houve um agradecimento a todos os participantes e igualmente os participantes agradeceram a pesquisadora pela oportunidade de

participar da pesquisa-formação, dizendo que aprenderam muito ao longo das semanas e, inclusive, gostariam que tivesse uma segunda edição do curso.

A última etapa desta pesquisa-formação aconteceu em agosto de 2024, ou seja, 10 meses após o término do curso de formação nomeado "Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar" finalizado em 30/10/2023.

No intuito de obter o *feedback* dos professores que participaram da pesquisa-formação, foi realizado um questionário de *feedback*, que considerou a efetividade do curso de formação continuada na prática docente dos participantes.

O questionário, com 5 questões abertas (dissertativas) foi respondido de maneira individualizada por meio de um formulário elaborado via *google forms* e encaminhado ao e-mail dos 11 participantes da pesquisa-formação. Destes, 8 responderam ao questionário, dando seu retorno sobre a formação que tiveram. As respostas foram obtidas entre 19/08/2024 e 01/09/2024.

A pergunta "Você considera que o curso de formação "Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar" contribuiu com a sua prática pedagógica? Se sim, de que maneira?" foi a primeira pergunta do questionário de *feedback*. Todos os 8 respondentes disseram que *sim* (e suas variações) e a justificativa dessas respostas deu origem ao código "contribuição do curso para a prática pedagógica", que apresentou 8 incidências e originou 4 categorias: "Subsídios teóricos e reflexões para embasar a prática", "Compartilhamento de experiências", "Relacionando aos conteúdos da Educação Física e "Preservação da cultura e da identidade". As respostas aparecem no QUADRO 13.

QUADRO 13 – CONTRIBUIÇÃO DO CURSO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

CATEGORIAS	PROFESSORES
Subsídios teóricos e reflexões para embasar a prática	Quantidade de incidência que o código teve: 5
Claro, as experiências compartilhadas trouxeram mais fundamentação para implementar o conteúdo de uma maneira mais sólida com embasamento teórico e prático para a disciplina de educação física.	P18

Compartilhamento de experiências	Quantidade de incidência que o código teve: 2
Sim, porque o compartilhamento de experiências foi fundamental para repensar algumas práticas e como atuar na perspectiva de enfrentamento às situações. Algumas das experiências que vivi anteriormente, embora tenham resultados positivos, agi de forma assertiva, hoje tenho conhecimento que estas ações estavam respaldadas também na legislação.	P2
Relacionando aos conteúdos da Educação Física	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Sim, explicando aos estudantes os conteúdos referentes a etnias-raciais, como os jogos africanos, a luta, as danças.	P64
Preservação da cultura e da identidade	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Sim. Preservação da cultura e da identidade	P53

FONTE: A autora (2025).

A maioria dos respondentes (P1, P18, P19, P22 e P44) destacou como contribuição do curso para sua prática pedagógica a obtenção de subsídios teóricos e reflexões para embasar a prática. Isso provavelmente apareceu nas respostas pois, na Educação Física, diferente de outras disciplinas essencialmente teóricas, a práxis faz parte do dia a dia dos professores e as discussões e reflexões são trazidas para ações concretas durante as aulas.

Por sua vez, o compartilhamento das experiências foi citado pelos P2 e P18, demonstrando a importância de que sejam propiciados momentos de troca de experiências entre os professores, a fim de que os saberes, boas práticas e também as dificuldades sejam compartilhados e discutidos entre os pares. Nesse sentido, o Grupo de Estudos proporcionado pela SEED-PR pode ser uma boa oportunidade de aprendizado, já que um de seus objetivos é promover a aprendizagem entre pares.

P64 relatou como contribuição a relação do curso com os conteúdos da Educação Física que podem ser trabalhados com os estudantes como os jogos africanos, a luta e as danças. E o P53 trouxe a preservação da cultura e da identidade como contribuição. Esses relatos apontam para o sucesso da pesquisa-formação, uma vez que todos os respondentes conseguiram observar e relatar contribuições da formação para sua prática pedagógica.

Na sequência, a pergunta “Qual você considera seu maior aprendizado após o curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”?” deu origem ao código “Maior aprendizado após o curso”, que apresentou 8 incidências e originou 4 categorias: “Relacionado aos conteúdos”, “Conhecimento e aprofundamento”, “Reconhecer o preconceito e estar atento para agir” e “Falta de informação dos docentes” conforme pode ser visto no QUADRO 14.

QUADRO 14 – MAIOR APRENDIZADO APÓS O CURSO

CATEGORIAS	PROFESSORES
Relacionado aos conteúdos	Quantidade de incidência que o código teve: 3
As práticas que podem ser desenvolvidas com os alunos, principalmente as danças	P64
Conhecimento e aprofundamento	Quantidade de incidência que o código teve: 2
O necessário aprofundamento nas ações educativas para o combate ao racismo.	P44
Reconhecer o preconceito e estar atento para agir	Quantidade de incidência que o código teve: 2
Detectar situações de preconceito	P19
Falta de informação dos docentes	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Uma das coisas que me marcou foi o quanto ainda há falta de informação entre os professores acerca da temática.	P1

FONTE: A autora (2025).

Neste quadro, os conteúdos como danças, jogos e lutas (capoeira) vistos ao longo do curso foram citados pelos P22, P53 e P64 como seu maior aprendizado, mostrando como os professores gostam e necessitam de formações que estejam conectadas com sua prática e que tragam conhecimentos passíveis de serem realizados em sala de aula com os estudantes.

Os docentes P18 e P44 destacaram os conhecimentos e aprofundamentos adquiridos para o combate ao racismo nas ações educativas

dentro da escola, de modo que isso chegue aos estudantes e contribua de forma positiva na vida deles também.

Em suas respostas, o P2 e o P19 trouxeram como aprendizado o fato de estarem mais atentos e cientes para agir de forma efetiva nas aulas e reconhecerem as situações de preconceito. Isso é um fato de extrema importância, pois tira esse tema da invisibilidade e desconstrói o mito da democracia racial, que faz com que muitas pessoas não enxerguem o racismo presente no ambiente escolar.

Em seguida, a pergunta “O que você gostaria que tivesse sido mais explorado no curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”?” deu origem ao código “o que gostaria que tivesse sido mais explorado no curso”, apresentou 8 incidências e originou 5 categorias: “Ações concretas e práticas para trabalhar com os estudantes”, “Fundamentos teóricos”, “Relatos de experiência” “Jogos Africanos” e “Mais tempo para cada item”. As respostas podem ser observadas no QUADRO 15.

QUADRO 15 – O QUE GOSTARIA QUE TIVESSE SIDO MAIS EXPLORADO NO CURSO

CATEGORIAS	PROFESSORES
Ações concretas e práticas para trabalhar com os estudantes	Quantidade de incidência que o código teve: 3
Talvez se tivéssemos a possibilidade de realizar alguma ação concreta, a partir do curso, como forma de compartilhar o que vivenciamos, estendendo nossas ações.	P2
Fundamentos teóricos	Quantidade de incidência que o código teve: 1
As origens do racismo e os fundamentos de sua renitência.	P44
Relatos de experiência	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Relatos de experiências	P22
Jogos Africanos	Quantidade de incidência que o código teve: 1
Jogos africanos	P53
Mais tempo para cada item	Quantidade de incidência que o código teve: 1

Cada item, necessitava de mais tempo para o nosso conhecimento.	P64
---	-----

FONTE: A autora (2025).

Os professores P2, P18 e P19 responderam que gostariam que no curso tivesse a possibilidade de realizar alguma ação concreta, que houvesse mais situações práticas e como trabalhar o tema com os estudantes. Como já foi observado nos QUADRO 13 e QUADRO 14, é de suma importância para o professor de Educação Física a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos para que eles possam ser efetivados em suas aulas. O P44, entretanto, destacou que gostaria de mais conhecimento sobre as origens do racismo e os fundamentos de sua renitência.

A inclusão de relatos de experiência no curso foi apontada com uma sugestão do P22, reforçando outra vez a relevância da troca de experiências entre os pares. O P53 gostaria de que fosse mais explorado os conteúdos de jogos africanos e o P64 ressaltou que todos os itens necessitavam de mais tempo para serem debatidos para que o aprendizado fosse maior. Ou seja, os professores ainda gostariam de desenvolver mais conhecimentos sobre o tema e ter mais tempo de discussão.

Na sequência, a pergunta “Você trabalhou ou planejou algum conteúdo/tema relacionado à Educação das Relações Étnico-Raciais em suas aulas após a participação no curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”? Se não, descreva os motivos pelos quais não trabalhou. Se sim, descreva como foi desenvolvido esse trabalho e quais resultados você observou”, deu origem ao código “trabalhou ou planejou algum conteúdo/tema relacionado à ERER após a participação no curso”, apresentou 8 incidências e originou 2 categorias: “Sim, dentro dos conteúdos da educação Física e “Não, estou fora do ambiente escolar”. As respostas obtidas encontram-se no QUADRO 16.

QUADRO 16 – TRABALHOU OU PLANEJOU ALGUM CONTEÚDO/TEMA RELACIONADO À ERER APÓS A PARTICIPAÇÃO NO CURSO

CATEGORIAS	PROFESSORES
------------	-------------

Sim, dentro dos conteúdos da educação Física	Quantidade de incidência que o código teve: 7
Sim, o trabalho com Jogos africanos com suas histórias e apresentação das práticas dos jogos em si.	P18
Não, estou fora do ambiente escolar	
Não, estou fora do ambiente escolar	P44

FONTE: A autora (2025).

A grande maioria dos professores respondeu que sim, trabalhou ou planejou algum conteúdo relacionado à EREER em suas aulas após a participação no curso (P1, P2, P18, P19, P22, P53 e P64) e o único docente que respondeu não justificou pelo fato de não estar atuando em sala de aula.

Embora um dos critérios de exclusão fosse de professores sem atuação no Ensino Regular, o professor P44 não foi excluído da pesquisa, pois esse questionário de *feedback* foi enviado 10 meses após a realização das demais etapas da pesquisa e, neste momento é que o professor relatou estar fora de sala de aula. Da mesma maneira, considera-se que P44 continua sendo professor e pode voltar a atuar em sala de aula a qualquer momento, bem como pode utilizar dos conhecimentos adquiridos em seu atual local de trabalho, pois segue dentro do âmbito educacional.

Dentre os professores que responderam sim, destaca-se o conteúdo de jogos africanos, citado por 3 docentes (P18, P53 e P64), os conteúdos de lutas, mais especificamente a capoeira, citada por 2 docentes (P19 e P22), o conteúdo de esporte, apontado pelo docente P2 e a reflexão sobre a temática em diversas práticas corporais apontada pelo P1. Percebe-se dessa forma que os conteúdos que foram trabalhados no curso apareceram na prática pedagógica dos docentes participantes, confirmando a relevância da pesquisa-formação na efetivação da Lei 10.639/2003.

Por fim, a pergunta “Deixe sua sugestão ou comentários sobre o curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar” deu origem ao código “Sugestão ou comentários sobre o curso”, que apresentou 8 incidências e originou 2 categorias: “Agradecimentos e elogios” e “Sugestões”. No QUADRO 17 é possível visualizar as respostas obtidas.

QUADRO 17 – SUGESTÃO OU COMENTÁRIOS SOBRE O CURSO

CATEGORIAS	PROFESSORES
Agradecimentos e elogios	Quantidade de incidência que o código teve: 5
Obrigada por nos proporcionar esse aprendizado, foi muito significativo saber que podemos apoiar nossos estudantes a evitar situações de conflito e resolver situações de preconceito e discriminação.	P2
Sugestões	Quantidade de incidência que o código teve: 3
Esses encontros deveriam ser propiciados pela mantenedora nos encontros pedagógicos não somente em forma de leituras de textos mas a parte prática para a sala de aula.	P18

FONTE: A autora (2025).

Dos 8 respondentes, 5 utilizaram essa questão para agradecer ou elogiar a formação, destacando a sua importância (P1, P2, P19, P22 e P44) e 3 deixaram sugestões como *“Colocar os temas de jogos e capoeira na prática em pelo menos 30% das aulas dadas. Ou no contraturno escolar”* (P53), *“Esses encontros deveriam ser propiciados pela mantenedora nos encontros pedagógicos não somente em forma de leituras de textos, mas a parte prática para a sala de aula”*. (P18) e *“Gostaria que tivesse a 2ª edição do curso”* (P64). Tais sugestões reforçam a disposição que os participantes têm em receber capacitação sobre o tema a fim de trazer isso para seu cotidiano em sala de aula com os estudantes.

Em uma análise geral de todas as etapas da pesquisa e triangulando as informações produzidas em cada uma das etapas, o recorte será a partir dos professores que participaram da pesquisa-formação, pois essa fase é imprescindível para compreender as narrativas (auto)biográficas e a maioria dos docentes que participou desta etapa também participou das demais (questionário inicial, entrevista e questionário de *feedback*).

Os docentes que participaram da pesquisa-formação foram P1, P2, P4, P18, P19, P22, P27, P44, P53, P58 e P64. Estes docentes representam 5 NRE diferentes (Curitiba, Área Metropolitana Sul, Guarapuava, Toledo e Wenceslau Braz). Destes, todos responderam ao questionário inicial; P1, P19, P53 e P58

não responderam a entrevista semiestruturada e P4 não respondeu ao questionário de *feedback*.

Com relação à frequência nos encontros, P4 participou de todos os 8 encontros formativos. P18 e P64 participaram de 7 encontros, P2 e P22 de 5, P44 de 3 encontros, P19, P27 e P58 estiveram presentes em 2 e P1 e P53 apenas em 1 encontro.

Dentre os participantes, a maioria se situa na faixa etária entre 36 e 55 anos, 8 são mulheres e 3 homens. Destes, 6 se autodeclararam brancos (P1, P2, P4, P18, P19, P44), 2 pardos (P27 e P58), 2 pretos (P53 e P64) e 1 amarelo (P22). Embora a maioria seja de brancos, a diversidade étnico-racial dos participantes rendeu boas discussões e contribuições ao longo da pesquisa-formação a partir do lugar de fala de cada um e de suas experiências compartilhadas por meio das narrativas (auto)biográficas.

Todos possuem especialização ou mestrado e a maioria se formou há mais de 20 anos. Todos afirmaram conhecer a Lei 10.639/03 e deram definições condizentes com ela quando perguntados o que entendem sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, embora algumas respostas tenham sido genéricas como P64 que disse apenas “Que é obrigatório o ensino das Relações étnico-raciais”. Todos afirmaram acreditar na contribuição da Educação Física para a discussão étnico-racial. O grupo ficou dividido entre 6 que já tinham tido alguma formação sobre o tema e 5 que afirmaram ainda não ter tido nenhuma formação a esse respeito.

Durante os encontros, o que se pode perceber por meio das narrativas (auto)biográficas é que os professores foram participativos e interessados nas discussões e buscavam fazer relações entre o tema abordado e sua prática pedagógica, trazendo suas próprias experiências pessoais e profissionais para compartilhar com os colegas.

Em todos os encontros da pesquisa-formação houveram narrativas (auto)biográficas de grande relevância e que contribuíram para o debate do grupo, ora suscitando discussões amenas, ora suscitando discussões mais acaloradas, porém que sempre engrandeceram a formação.

P1, que se autodeclara branco, participou de apenas um encontro (7º), no qual contou sua experiência com o trabalho de falar sobre o preconceito e racismo nos esportes. Apesar da pouca participação na

pesquisa-formação/narrativas (auto)biográficas e de não ter respondido a entrevista semiestruturada, P1 trouxe contribuições para dados do questionário inicial e do questionário de *feedback*.

No questionário inicial P1 sinalizou já ter participado de formações continuadas de EREER por meio da Equipe Multidisciplinar. Mesmo tendo participado somente do 7º encontro, P1 afirmou em seu *feedback* que o curso contribuiu com sua prática pedagógica *“mostrando possibilidades de ações concretas que possibilitam a reflexão em relação ao debate das relações étnico-raciais”* e que *“uma das coisas que me marcou foi o quanto ainda há falta de informação entre os professores acerca da temática.”*

P2, autodeclarado branco, esteve presente em 5 encontros (3º, 5º, 6º, 7º e 8º) e participou de todas as etapas da pesquisa (questionário inicial, entrevista, pesquisa-formação/narrativas (auto)biográficas e questionário de *feedback*). Durante as reuniões participou ativamente com comentários e compartilhando suas experiências com a temática. Esse foi o primeiro curso sobre EREER realizado por P2, que afirmou que antes sua formação sobre o tema era *“apenas leitura e interesse próprio para aprender”*.

P2 afirmou na entrevista que sua cor não tem influência sobre os conteúdos que ela seleciona para as aulas, *“porque trabalho com o olhar no estudante, na sua necessidade, não em mim”*.

Em um dos questionamentos sobre o trabalho com a EREER, P2 respondeu que *“esta temática muitas vezes surge a partir de temas de estudo específicos, como jogos e brincadeiras, ou a partir de propostas de falar sobre preconceito e discriminação. Em geral, foram ocasiões em que não se aprofundou o debate, mas ele foi essencial para que os estudantes reconhecessem seu lugar e valor. Como sempre trabalhei em escolas em que havia um ambiente de diversidade étnico racial, esse tema nunca foi polêmico. Mas algumas vezes percebi casos isolados de preconceitos.”*

Provavelmente P2 não se aprofundou no debate sobre EREER nestas ocasiões pela sua falta de formação, entretanto, seu *feedback* demonstra que o curso contribuiu com sua prática pedagógica, *“porque o compartilhamento de experiências foi fundamental para repensar algumas práticas e como atuar na perspectiva de enfrentamento a situações. Algumas das experiências que vivi anteriormente, embora tenham resultados positivos, agi de forma assertiva, hoje*

tenho conhecimento que estas ações estavam respaldadas também na legislação”.

Segundo relatou em seu *feedback*, o maior aprendizado de P2 com o curso foi *“que todos devemos estar atentos, cientes e agir de forma efetiva, nas nossas aulas, no nosso trabalho”*. Sobre a pergunta “trabalhou ou planejou algum conteúdo/tema relacionado à Educação das Relações Étnico-Raciais em suas aulas” P2 também afirmou que, após o curso, *“trouxe uma proposição na perspectiva de abordar o preconceito e a discriminação no esporte, através de um debate após um filme sobre o tema”*.

Por fim, o comentário/sugestão de P2 foi um agradecimento *“obrigada por nos proporcionar esse aprendizado, foi muito significativo saber que podemos apoiar nossos estudantes a evitar situações de conflito e resolver situações de preconceito e discriminação”*.

P4, por sua vez, teve uma participação de destaque, pois foi o único docente que esteve presente em todas as reuniões (1º à 8º), sempre participando de maneira ativa nas discussões, trazendo muitas narrativas (auto)biográficas que contribuíram para as discussões e enriqueceram as reuniões.

Autodeclarado branco, no questionário inicial P4 disse nunca ter tido nenhuma formação a respeito da EREER. Apesar disso, em sua entrevista, P4 afirmou que já trabalhou com essa temática em suas aulas falando da *“parte histórica e conflitos que aconteceram dentro da instituição”*.

P4 também relatou em sua entrevista que sua cor não influencia na escolha de seus conteúdos para as aulas, pois *“acredita em um mundo igual para todos”*. Questionado sobre o que lhe ajudaria a se sentir mais preparado para trabalhar com a EREER, P4 respondeu *“mais informação e formação de qualidade”*.

Desde o primeiro encontro da pesquisa-formação P4 afirmou que buscava estar em constante evolução e ser um profissional melhor e realmente demonstrou isso ao longo da pesquisa-formação por meio de narrativas (auto)biográficas, pois entre um encontro e outro comentava que já tinha compartilhado com os estudantes aquilo que vinha aprendendo na formação, como, por exemplo, observar a questão da representatividade de pessoas negras em posições de destaque.

A respeito dessa postura de P4 vale a pena salientar como se dá esse *habitus*.

O *habitus* mostra-se no trato da formação de professores como uma ferramenta de cunho conceitual do qual se lança mão para compreender as muitas nuances que envolvem os esquemas de percepção, os julgamentos proferidos e as disposições para as ações práticas dos professores, que foram adquiridas ao longo do tempo. Estas disposições estão situadas nas condições que propiciam o fazer-se professor, como ferramental associado às apreensões teóricas, como necessidades teóricas e que ganha espaço na constituição dos professores iniciantes (Oliveira, 2022, p. 53).

Nesse sentido, P4 afirmou diversas vezes ao longo do curso por meio de narrativas (auto)biográficas que seu trabalho com a temática étnico-racial era contínuo e que sua escola como um todo tinha essa preocupação, como por exemplo a parceria que ele e a diretora estavam buscando com um salão de beleza afro para auxiliar estudantes que tinham dificuldade com o cabelo.

No último encontro, P4 fez questão de compartilhar suas experiências relacionadas ao tema em uma apresentação mostrando o trabalho dos seus alunos com o *hip hop*.

Infelizmente, P4 não respondeu ao questionário de *feedback*, a hipótese para isso é de que, por ser um professor não concursado (PSS), ele tenha perdido o vínculo com a rede estadual de ensino na época em que o questionário foi solicitado. Entretanto, mesmo sem essa resposta, pode-se concluir pela participação e narrativas (auto)biográficas de P4 que a pesquisa-formação trouxe contribuições para sua prática pedagógica, uma vez que, como relatado anteriormente, P4 afirmou em mais de uma oportunidade que havia levado os conhecimentos adquiridos no curso para seus estudantes em sala de aula.

P18, que se declara branco, foi o segundo participante com mais assiduidade, estando em 7 encontros (2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º) e participando de todas as etapas da pesquisa.

P18 relatou, desde o questionário inicial, que tem grande experiência com o tema, tendo realizado uma especialização e um mestrado em Educação das Relações Étnico-Raciais e que inclui conteúdos relacionados à Lei 10.639/03 em todas as séries que ministra aulas.

Na entrevista, P18 afirmou que já trabalhou conteúdos de EREER em suas aulas *“com o desenvolvimento dos jogos e danças africanas demonstrando a origem das mesmas”*. P18 igualmente relatou que sua cor não influencia os conteúdos que escolhe pois *“sigo o referencial teórico do estado e incluo em todas as séries conteúdos relacionados a Lei 10.639/03”*.

No último encontro da pesquisa-formação, P18 compartilhou sua experiência com o trabalho desenvolvido a respeito dos jogos africanos e afro-brasileiros e também comentou sobre a possibilidade de trabalhar com a EREER nas danças, esportes e lutas. Sua narrativa (auto)biográfica contribuiu muito com os colegas, que puderam perceber diversas possibilidades de como trabalhar a EREER em sala de aula.

Mesmo tendo uma vasta experiência com a temática da EREER, P18 afirmou em seu questionário de *feedback* que a formação contribuiu com sua prática pedagógica, pois *“as experiências compartilhadas trouxeram mais fundamentação para implementar o conteúdo de uma maneira mais sólida com embasamento teórico e prático para a disciplina de Educação Física”*.

P18 destacou que seu maior aprendizado com esse curso foi *“conhecimento da nossa cultura para que as ações afirmativas dentro da escola venham a contribuir para a vida de nossos alunos de forma positiva e ao mesmo tempo ele se sinta inserido dentro do seu contexto escolar e que este reflita para a sua vida fora da escola”*.

Sobre a pergunta *“Você trabalhou ou planejou algum conteúdo/tema relacionado à Educação das Relações Étnico-Raciais em suas aulas após a participação no curso”* P18 respondeu que *“sim, o trabalho com jogos africanos com suas histórias e apresentação das práticas dos jogos em si”*.

Como sugestão ou comentários sobre o curso, P18 respondeu que *“esses encontros deveriam ser propiciados pela mantenedora nos encontros pedagógicos não somente em forma de leituras de textos, mas a parte prática para a sala de aula”*.

P19, autodeclarado branco, participou de apenas 2 encontros (1º e 8º), mas conforme relatou em seu questionário inicial, já tinha experiência com o tema por conta de outras formações promovidas pelo Estado como por exemplo a Equipe Multidisciplinar.

P19 não respondeu à entrevista, mas suas narrativas (auto)biográficas nos encontros em que esteve presente foram de grande contribuição, pois comentou, por exemplo, que cotidianamente ouve expressões racistas no ambiente escolar e, por isso, precisa estar sempre conversando e corrigindo os estudantes. Ela também comentou sobre sua própria experiência de alguém que sofria *bullying* na escola por ter cabelo cacheado e que, na vida adulta, alisava o cabelo. Entretanto, a partir do momento que passou a ter conhecimento sobre as questões étnico-raciais e a discutir isso com os estudantes, percebeu que precisava parar de alisar o cabelo e “assumir” seus cachos, o que serviu de exemplo e estimulou seus estudantes a também passarem a gostar de seus cabelos cacheados, crespos ou *black power*.

Segundo o relato no questionário de *feedback*, para P19 o curso contribuiu para “*mais subsídios para atividades*” e seu maior aprendizado foi “detectar situações de preconceito”.

P22 esteve presente em 5 encontros (2º, 3º, 4º, 5º, 7º) e participou de todas as etapas da pesquisa, se autodeclarando amarelo. No questionário inicial, P22 relatou já ter tido formação sobre o tema EREER por meio da Equipe Multidisciplinar e afirma ter trabalhado o conteúdo étnico-racial em suas aulas, sendo que esse trabalho foi “*importante, para que os mesmos respeitem as diferenças para que o convívio com os colegas seja o mais saudável possível. Com reflexão positiva pelos estudantes*”.

Na entrevista semiestruturada, P22 contou que sua cor (amarela) influencia na seleção que faz dos conteúdos por que “*falta segurança*” e que o que o ajudaria a se sentir melhor preparado seria “*mais conhecimento e preparo*”. Essa falta de conhecimento foi descrita por P22 como a maior dificuldade para trabalhar com esse assunto.

Durante a pesquisa-formação, P22 demonstrou grande interesse nos debates e, embora nem sempre se manifestasse, em várias ocasiões compartilhou com os colegas suas experiências por meio de narrativas (auto)biográficas, tanto como docente quanto como mulher branca.

Com relação às dificuldades em trabalhar com o tema, P22 afirmou que a falta de conhecimentos era a maior delas. Sobre a contribuição do curso para sua prática pedagógica, solicitada no questionário de *feedback*, P22 afirmou que houve essa contribuição “*sim, através de novos conhecimentos adquiridos,*

colocados em prática.” e que seu maior aprendizado no curso foi saber mais sobre *“jogos e brincadeiras”*.

P22 afirmou que, após o curso, trabalhou ou planejou algum conteúdo/tema relacionado à EREER *“sim; lutas, maior segurança para desenvolver, sabendo de suas histórias”* e seu comentário sobre o curso foi que ele foi *“Importante para enriquecimento de nossa prática em sala de aula.”*

P27, autodeclarado pardo, esteve em 2 encontros (1º e 3º) e só não participou do questionário de *feedback*. Essa é a primeira formação sobre EREER que P27 participa. Apesar disso, P27 afirma enxergar possibilidades dentro da Educação Física para debater sobre o tema, por exemplo, como o *“conteúdo capoeira pode ser esclarecido quanto à luta de classes e raça”*.

Sobre a influência da sua cor na seleção de conteúdos, P27 narra que sim, tem influência *“porque meu avô era alemão, e foi racista conosco”*. O que ajudaria P27 a se sentir melhor preparado para trabalhar com esse tema, segundo seu relato, seria *“participar de palestras e cursos como este para conhecermos outras situações, as quais possamos usar como exemplos em nossas aulas”*. Ou seja, mesmo sem ter respondido ao questionário de *feedback*, por essa fala na entrevista é possível afirmar que este curso está contribuindo para que P27 se sinta mais preparado para abordar as questões étnico-raciais em suas aulas.

Durante a pesquisa-formação, nos dois encontros em que esteve presente, P27 compartilhou narrativas (auto)biográficas de suas experiências de vida enquanto uma pessoa parda que sofre preconceitos cotidianamente, mesmo numa simples ida ao supermercado, o que contribuiu muito com as discussões entre os pares.

P44, que se autodeclara branco, participou de 3 encontros (1º, 3º e 4º), sempre com muitas contribuições pertinentes para o tema, acrescentou muito ao grupo, além disso, P44 participou de todas as etapas da pesquisa.

Apesar de o P44 ter dito no questionário inicial que nunca teve nenhuma formação sobre EREER, suas falas durante as reuniões em que esteve presente demonstram que tem um bom conhecimento acerca do assunto.

Logo no início da primeira reunião, P44 afirmou que sua motivação para participar do curso era *“pela dívida histórica que temos com a população africana e afrodescendente”*. Na sequência, P44 demonstrou conhecimento

sobre os conceitos de racismo estrutural, meritocracia, sistema de cotas, políticas afirmativas e lugar de fala, trazendo isso em sua narrativa e auxiliando os colegas a compreender os termos.

Quando perguntado se a sua cor de pele influencia na seleção dos conteúdos, P44 disse que sim, por conta do *“racismo estrutural”*. Sobre seu maior aprendizado ao final do curso ele respondeu que foi *“O necessário aprofundamento nas ações educativas para o combate ao racismo”*.

P53 participou de apenas 1 encontro (2º) e não respondeu a entrevista. Entretanto, foi possível observar que P53, que se autodeclara preta, tem um bom conhecimento sobre EREER, inclusive tendo já participado de diferentes formações como *“encontros e Simpósios e Fóruns Permanente, debates da educação étnico racial e implementação da Lei 10639/03”*.

P53 relatou durante o encontro várias situações pelas quais passou como o fato de ter começado a trabalhar ainda na infância, o fato de ter sido suspeita quando sumiu um celular na escola em que trabalhava.

Em determinado momento, P53 se exaltou com a fala de P64 que disse que *“muitas vezes o racismo vem dos próprios negros”*. P53 afirmou que não gosta nem de escutar esse tipo de coisa e que essa frase precisa ser desconstruída na escola.

No questionário de *feedback* P53 afirmou que o curso contribuiu para sua prática pedagógica pela *“Preservação da cultura e da identidade”*, que o seu maior aprendizado após o curso foi a *“capoeira”*. E que, após o curso, trabalhou o tema EREER por *“...jogos, mas teoricamente”*.

P58 participou de 2 encontros (1º e 4º) e relatou no questionário inicial já ter tido outras formações sobre o tema, apesar de no encontro 1 ter contradito essa afirmação ao dizer que nunca teve nenhuma formação sobre EREER, nem na graduação nem após. P58 não respondeu à entrevista nem ao questionário de *feedback*.

Durante a pesquisa-formação, P58, que se autodeclara pardo, compartilhou com os colegas narrativas (auto)biográficas de suas experiências profissionais e de vida. O docente mencionou que, mesmo sabendo por experiência própria da dificuldade de acesso dos negros à universidade, tem dificuldade em compreender o porquê isso acontece se aparentemente vivemos

numa sociedade em que todos têm o mesmo acesso. Seu questionamento gerou uma discussão sobre o mito da democracia racial e o lugar de fala, entretanto, mesmo após essas falas, P58 demonstrou ainda ter dificuldade nessa compreensão.

P64 teve uma grande participação na pesquisa-formação, estando presente em 7 dos 8 encontros (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º) e participando de todas as etapas da pesquisa. P64, que se autodeclara preta, respondeu no questionário inicial que nunca teve nenhuma formação relacionada à EREER, embora durante o encontro 1 tenha relatado que participou da Equipe Multidisciplinar da sua escola. Fica o questionamento do porquê P64 não considerou essa participação na EM como uma formação sendo que muitos outros respondentes apontaram a EM como sua principal formação sobre este tema.

P64 contou na entrevista que já trabalhou com a temática EREER em suas aulas e que *“...os alunos perceberam a importância e a origem de cada atividade realizada nas aulas”*. P64 afirmou também que sua cor não tem influência sobre os conteúdos que seleciona para as aulas *“porque trabalho com o olhar no estudante, na sua necessidade, não em mim”*, mas que o que o ajudaria a se sentir mais preparado para abordar o tema seria *“conhecendo mais essa temática, para ter segurança em dar uma boa aula”*. Sobre as dificuldades em se trabalhar com a temática étnico-racial, P64 respondeu que *“a minha maior preocupação é cometer erros raciais”*. Ao final da entrevista, P64 deixou o seguinte comentário: *“nunca pensei, que os estudantes negros, sofressem tanto, com esta sociedade maldosa”*.

De todos os participantes, o desenvolvimento de P64 ao longo do processo da pesquisa-formação foi o mais perceptível por meio de suas narrativas (auto)biográficas, pois quando iniciou a formação, P64, influenciado pelo mito da democracia racial, não acreditava que existia racismo e dizia coisas como *“eu não vejo cor”* e *“para mim são todos iguais”* e no final essa percepção foi desconstruída e ressignificada.

Neste processo de desenvolvimento de P64, vale ressaltar que, apesar de ser durável, o *habitus* não é imutável e pode ser transformado a partir da tomada de consciência que permite ao indivíduo conscientizar-se de suas ações (Bourdieu, 2009).

Entende-se que a pessoa precisará refletir sobre as disposições do seu habitus, para buscar atender às situações postas naquelas circunstâncias em que precisará agir. Na perspectiva da atividade docente, tem-se um habitus que vai sendo adequado à sua condição de profissional da educação e da docência, nos momentos em que busca meios para garantir que suas ações estejam mais próximas daqueles modelos que observa na prática pedagógica realizada por seus pares (Oliveira, 2022, p.54).

Houve um momento na reunião 2 que P64 comentou que muitas vezes percebia que o racismo vinha dos próprios negros, o que gerou desconforto em outros participantes, como P53, que também é negra e ficou indignada com a fala da colega. Esse assunto voltou à tona na reunião 3, com P64 insistindo nessa afirmação e dando exemplo de um aluno negro que, na opinião dela, ficava se vitimizando. Isso gerou uma nova e importante discussão sobre racismo estrutural.

Na reunião 4, após assistir um vídeo sobre racismo, P64 comentou que teve dificuldade em assistir ao vídeo, pois viu o quanto as pessoas são maldosas e como a sociedade influencia para que sejamos racistas, sendo que na escola isso aparece muito.

Em outras reuniões P64 também compartilhou com os colegas experiências profissionais, como um trabalho sobre *hip hop* que fez com os estudantes em parceria com outros professores da escola e acadêmicos do PIBID.

No questionário de *feedback*, P64 afirmou que o curso contribuiu com a sua prática pedagógica *“sim, explicando aos estudantes os conteúdos referentes à étnico-raciais, como os jogos africanos, a luta, as danças”* e comentou que seu maior aprendizado com o curso foi *“as práticas que podem ser desenvolvidas com os alunos, principalmente as danças”*.

P64 também disse que trabalhou a ERER em suas aulas *“sim, o jogo africano mancala. Por eu estar em um ambiente hospitalar, as práticas seguem mais a base de jogos. Com a mancala pude jogar com os alunos e explicar a sua origem”*.

Como sugestão final, P64 manifestou seu interesse em mais formações dizendo que *“gostaria que tivesse a 2ª edição do curso”*.

Por fim, destaca-se que, embora algumas informações dos questionários tenham sido contraditas nas falas dos docentes - como por exemplo P58 que no questionário inicial disse que já tinha tido formação a respeito da EREER e depois em sua narrativa afirmou que nunca tinha tido formação e P64 que respondeu no questionário inicial que não tinham nenhuma formação a respeito da EREER, mas em suas narrativas (auto)biográficas ao longo da pesquisa formação relataram experiências formativas como a participação na EM - a partir da triangulação metodológica, que inclui os dados obtidos ao longo de todas as etapas da pesquisa (questionário inicial, entrevista semiestruturada, pesquisa-formação/narrativas (auto)biográficas e questionário de *feedback*) pode-se obter um panorama a respeito da formação de professores de Educação Física do Estado do Paraná em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar as perspectivas dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais e desenvolver, a partir de uma formação continuada, possibilidades de práticas pedagógicas visando uma Educação Física antirracista.

Isso se deu por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa e o método de análise foi a sociologia reflexiva preconizada por Bourdieu (2008).

Para atingir os objetivos propostos optou-se pela triangulação metodológica envolvendo a pesquisa de delineamento exploratório que teve como instrumentos a bibliografia, o questionário inicial e o questionário de *feedback* (a fim de fazer um mapeamento); a pesquisa-formação, realizada a partir de um curso de formação continuada que trouxe como instrumento uma entrevista semiestruturada (com o objetivo de compreender, formar e transformar a prática docente) e as narrativas (auto)biográficas (para dar visibilidade às percepções e experiências do docentes). Entende-se que estas são metodologias que se complementam e possibilitam um diálogo mais amplo a respeito da temática discutida.

Os dados descritivos foram analisados a partir da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016).

Dentro do delineamento exploratório está incluída a pesquisa bibliográfica que trouxe o embasamento teórico para discutir-se questões como a falta de formação dos professores e o racismo estrutural, entre outras coisas.

Um dos principais apontamentos trazidos na revisão bibliográfica foi a dificuldade na efetivação da Lei 10.639/2003 nas escolas. É sabido que a mera criação de uma lei não garante a sua efetivação e, mesmo sendo uma legislação com mais de 20 anos de implementação, ainda há muitos professores que alegam desconhecê-la ou sentir-se inseguros em abordá-la. Entre as principais causas para essa situação, as pesquisas mostraram a falta de formação (inicial e continuada) dos professores, que leva ao pouco conhecimento sobre o tema, gerando medo e insegurança no momento de incluir tais temas no planejamento.

A respeito da dificuldade de efetivação da Lei 10.639/2003 nas escolas, para além da influência do racismo estrutural, do mito da democracia racial, da

falta de formação dos professores e de tantas outras questões que impactam esse aspecto como a tendência da escola homogeneizar, neutralizar e silenciar as diferenças, pode-se incluir também a dificuldade de mudança na cultura escolar, essa cultura que é “algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo” (Vinão Frago, 2007, p. 87).

Discutiu-se então o papel da escola não só de transmissão de saberes e símbolos, reprodutora de uma estrutura de opressão, mas também como produtora de cultura e, dentro disso, a necessidade de pensarmos em soluções para superar as dificuldades do ambiente escolar no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Da mesma maneira, foi debatido o histórico eugenista e biologicista que por muito tempo embasou a Educação Física como disciplina escolar e que, mesmo com os avanços que agora a incluem como componente da Área de Linguagens, tendo como objeto de estudo/ensino a Cultura Corporal, ainda permanecem e permeiam as práticas de muitos docentes.

O problema da pesquisa era identificar as perspectivas dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais e como podem desenvolver, a partir de uma formação continuada, possibilidades de práticas pedagógicas visando uma Educação Física antirracista.

Diante disso, tanto as pesquisas anteriores quanto os dados produzidos nesta tese destacaram a importância das Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (EMERER) dentro das escolas, uma vez que diversos docentes trouxeram a EMERER como o local que lhes proporcionou alguma formação sobre a temática ERER.

O racismo institucional dentro do quantitativo dos professores da rede estadual do Paraná foi um dado apontado nesta pesquisa que levantou a questão da falta de representatividade, que também foi evidente nas respostas do questionário inicial.

A predominância de professores brancos nas escolas e universidades foram trazidos à luz da injustiça simbólica e epistêmicas, do racismo científico que, pelo prestígio da ciência permanece até hoje no imaginário coletivo atribuindo características negativas à negritude, desvalorizando e depreciando o

corpo negro. Dentro do ambiente escolar, esse imaginário gera casos de racismo, como por exemplo nas escolas CCM que impõe um padrão de cabelo para o uso da boina.

A partir disso, fica evidente a importância das lutas e conquistas no Movimento Negro no Brasil, um país cuja sociedade tem como modelo universal a branquitude e na qual o mito da democracia racial dificulta essa percepção dos privilégios da branquitude, que por se ter como padrão, não reflete sobre identidade racial, um debate que ainda fica centrado na negritude.

Assim, apontou-se a necessidade de os professores abordarem esse tema em suas aulas, a fim de que os brancos reconheçam seus privilégios e suas responsabilidades em relação às injustiças sociais, lembrando que, para encontrar solução para algo é preciso, primeiramente, falar sobre esse assunto e tirá-lo da invisibilidade.

Neste sentido, a educação tem recebido atenção especial do Movimento Negro, no sentido de produzir conhecimentos que valorizem os diferentes sujeitos sociais e as diferentes culturas contra qualquer tipo de discriminação.

Como não é possível falar em educação escolar sem passar pelo debate sobre currículo, essa discussão também trouxe reflexões importantes sobre qual conhecimento deve ser ensinado.

Vale lembrar que o currículo é o resultado de uma seleção e, por isso, uma questão de poder e o Brasil, enquanto país multiétnico e pluricultural precisa de organizações escolares em que todos se sintam incluídos. Dessa maneira a EREER está vinculada a uma reestruturação curricular.

As definições curriculares e o fato da escola vincular a cultura dominante são tidas como arbitrário cultural para Bourdieu e Passeron (1992), sendo que Bourdieu (1983) também trará o conceito de *habitus* ao falar sobre cultura.

Outros conceitos como capital cultural, campo e *habitus* professoral igualmente nos ajudam a compreender a forma como a sociedade em que vivemos se relaciona com a escola, em especial se tratando de avaliação e categorização dos estudantes por meritocracia e de que maneira isso se reflete nos dados produzidos nesta pesquisa.

É preocupante o fato de uma lei que poderia transformar a escola não se efetive, pois, embora muitos professores trabalhem, esses professores acabam sendo focos isolados que não conseguem romper o racismo estrutural na escola

porque são sujeitos individuais e não políticas públicas enraizadas no PPP das escolas.

Surge então a discussão sobre como a EDF, com apoio das abordagens mais críticas que trabalham com o interculturalismo, é um campo fértil para desenvolver a EREER e a perspectiva antirracista, especialmente pelo fato da Cultura Corporal (objeto de ensino/aprendizagem) promover muitos momentos em que a cultura africana e afro-brasileira, podem ser aprendidas e valorizadas.

Ainda no delineamento exploratório, foi realizado um questionário inicial ao qual 64 professores responderam. Considerando a quantidade de professores de Educação Física na rede estadual de ensino no momento do questionário, que era de 3671 professores, segundo dados da SEED-PR, o número de respondentes foi bastante baixo, representando apenas 1,7% dos docentes.

Entre as hipóteses levantadas para esse número tão baixo de participantes estão o excesso de demandas e o fato da maioria dos professores (76,2%) serem brancos e por isso não refletirem sobre as questões raciais. A hipótese da falta de interesse por não relacionar o tema da EREER com os conteúdos da Educação Física foi descartada, uma vez que os dados mostraram que a quase totalidade dos respondentes (96,8%) acredita que a EDF pode contribuir com a EREER, em especial por meio dos conteúdos de esportes, jogos e dança.

O questionário inicial abrangeu questões de identificação, formação, perfil socioeconômico e atuação profissional docente, trazendo informações sobre o gênero dos participantes (com as mulheres representando 60,9%), sobre a autodeclaração de raça/etnia (70,3% de brancos) e renda mensal dos participantes (60,9% entre 3 a 5 salários mínimos).

Sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, a maioria dos participantes (87,5%) afirma que conhece, porém, mesmo após 20 anos da implementação desta lei, 12, 5% dos docentes de Educação Física da rede estadual de ensino do Paraná não conhecem ou não sabem do que se trata a Lei 10.639/03. Além disso, alguns ainda pensam que esse tema é voltado apenas à população negra ou, que “cada um puxa a brasa para sua sardinha” (P8).

No quesito formação relacionada à EREER, 62,5% responderam que sim, já tiveram alguma formação. Destes, apenas 1 teve essa formação na

graduação (formação inicial) e 2 na pós-graduação. Os demais afirmaram ter feito alguma formação continuada e o destaque foi para as EMERER, citadas por quase metade (46,15%) dos docentes nesta categoria.

Sobre já terem presenciado alguma atitude de preconceito étnico-racial ou racismo no ambiente escolar, 78,1% dos professores afirmou que sim, já presenciaram a situação.

Por fim, 73,4% dos respondentes (47 de 64) afirmaram ter interesse na formação ofertada.

A partir dessa resposta iniciou-se o momento da pesquisa-formação, para o qual foram convidados os 47 docentes que demonstraram interesse na formação. Apesar desse número, a quantidade efetiva que participou do curso de formação continuada ofertado foi de apenas 11 professores. Depreende-se, como hipótese, que os professores querem mais informação e formação, entretanto, existem diversos fatores que dificultam essa formação continuada como a rotina extenuante em sala de aula, a falta de incentivo financeiro, a incompatibilidade de horários, o fato da formação acontecer fora de sua carga horária de trabalho, entre outras coisas.

A pesquisa-formação possibilitou 16 horas de encontros entre pares, abordando uma gama considerável de temas relacionados à ERER e especialmente focados em auxiliar os docentes a ter embasamento teórico e de práticas para serem realizadas efetivamente em sala de aula. Durante a pesquisa-formação os participantes responderam via formulário do *google* uma entrevista semiestruturada. Dos 11 participantes, 7 responderam a entrevista.

A entrevista semiestruturada trouxe questionamentos que visavam a compreensão acerca das perspectivas dos professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os dados mostraram que 57,1% dos entrevistados já participou de palestras ou eventos que discutiam a Lei 10.639/03, o que representa mais da metade, no entanto, se considerarmos que essa é uma legislação com mais de 20 anos, torna-se preocupante que 42,9% ainda respondam negativamente a essa questão.

Ao mesmo tempo, há um avanço significativo quando 100% dos professores acreditam que a ERER é um conteúdo para ser abordado nas aulas

de Educação Física. Neste sentido, os docentes enxergam que esse conteúdo pode ser trabalhado quando são trazidos os contextos históricos e culturais, por meio de jogos, lutas (capoeira), discussões sobre padrões corporais, racismo e valores (respeito, empatia, compreensão, valorização etc).

Destaca-se que os currículos de Educação Física tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio trazem a EREER nesses aspectos de contextualização, nas sugestões de conteúdo e, principalmente, nos objetivos de aprendizagem.

Também se notou que a maioria dos entrevistados (85,7%) já trabalhou com a EREER em suas aulas seja dando destaque para a história e origem das práticas, seja dentro dos conteúdos de jogos, dança e luta, ou a partir de conflitos que acontecem na escola e sobre a importância do respeito.

Outro dado interessante é que 57,1% dos professores acredita que sua cor não influencia na sua seleção de conteúdos, o que pode estar relacionado ao mito da democracia racial.

Igualmente, 57,1% dos entrevistados afirma que não se sente preparado para abordar a EREER em suas aulas e que o que os ajudaria a se sentir melhor preparado seria ter mais formação sobre o tema, visto que uma das dificuldades apontadas é a falta de conhecimentos que gera insegurança na hora de ministrar a aula.

Diante dos questionamentos, a maioria dos professores pensa que uma proposta de EDF antirracista é necessária e importante e 100% deles respondeu que gostaria de ter acesso a formações continuadas nessa temática, ou seja, há uma pré disposição dos docentes para conhecer mais sobre a EREER.

Além da formação proporcionada aos professores, a etapa de pesquisa-formação também possibilitou espaços de fala aos participantes na intenção de dar visibilidade às suas experiências, percepções, conhecimentos, memórias e necessidades. Isso se deu por meio das narrativas (auto)biográficas. Assim, em todos os encontros os participantes foram convidados a falar, perguntar, se manifestar, interagir, expor suas opiniões e dúvidas, bem como compartilhar suas vivências, de modo que a aprendizagem foi entre pares.

No início da pesquisa-formação percebeu-se alguns professores como P58 e P64 que, influenciados pelo racismo estrutural e pelo mito da democracia racial, ainda tinham muita dificuldade em entender que sim, existe racismo e que

o discurso meritocrático é injusto e legitima o sistema, pois coloca a responsabilidade do sucesso ou insucesso apenas no indivíduo e não considera toda a desigualdade existente na sociedade.

Durante os encontros houveram discussões sobre a importância da representatividade na escola, sobre o lugar do professor branco na luta antirracista, sobre a importância das EMERER na formação continuada, entre outras igualmente relevantes.

Os docentes compartilharam situações vivenciadas em seus ambientes de trabalho, como os estudantes do P4 com dificuldades em lidar com o próprio cabelo ou a situação na qual P53, por ser negra, foi a primeira suspeita de ter roubado o celular da escola. Ressalta-se que, nesses relatos, identificou-se que as falas e expressões racistas fazem parte do dia a dia na escola, em especial nas aulas de Educação Física e que, muitas vezes, um trabalho árduo de desconstrução do racismo se perde com uma única fala ou comentário racista de algum colega.

Outra observação interessante foi perceber que os professores presentes na pesquisa-formação estavam levando para a sala de aula os conhecimentos aprendidos no curso, como por exemplo a questão da representatividade.

A pesquisa-formação também abordou questões teóricas e práticas de EDF, trazendo conteúdos contextualizados de jogos e brincadeiras, dança, esportes, lutas e ginástica.

Houve bastante interação entre os envolvidos (pesquisadora, ministrantes dos encontros, cursistas), sempre por meio de questionamentos, exemplos e relatos de experiência.

Por fim, os participantes, que sempre se demonstram participativos e interessados, compartilharam os trabalhos desenvolvidos com os estudantes como os trabalhos das turmas de P4 e P64 sobre *hip hop* (conteúdo que estão no currículo), de dança folclórica de P18, sobre modelos de corpos e a riqueza que há na diversidade de P44 e sobre o racismo no esporte de P1.

Na última etapa da pesquisa, 10 meses após o término da pesquisa-formação, o questionário de *feedback* trouxe o retorno dos participantes a respeito do curso realizado. Dos 11 participantes, 8 responderam ao questionário de *feedback* e o resultado mostrou-se satisfatório, pois teve

100% de professores que consideraram que o curso contribuiu para sua prática docente, mesmo o docente que participou de apenas um encontro (P1).

A maioria dos docentes (62,5%) também afirmou que as experiências compartilhadas no curso trouxeram subsídios teóricos para embasar a prática.

Como o maior aprendizado do curso, os participantes apontaram aqueles relacionados aos conteúdos (dança, jogos e lutas/capoeira), pois essas práticas podem ser desenvolvidas com os estudantes. Também se destacou o conhecimento e aprofundamento e o saber reconhecer o preconceito e estar atento, ou seja, o curso contribuiu para tirar o racismo da invisibilidade e para elucidar sobre o mito da democracia racial.

Corroborando com essa visão, os participantes relataram que gostariam que tivesse sido mais explorado no curso ações concretas e práticas para trabalhar com os estudantes, uma vez que a aplicação prática é de suma importância para os professores.

Neste sentido, como contribuição prática aos docentes, sugere-se que, ao abordar o conteúdo "jogos e brincadeiras", os professores valorizem a riqueza cultural presente nas atividades lúdicas, especialmente aquelas de origem africana e afro-brasileira, explorando seus contextos históricos. Em "esporte", o foco pode ser a análise crítica do esporte como um reflexo da sociedade, questionando e contextualizando historicamente suas manifestações, incluindo o racismo presente em algumas modalidades, como o futebol. A "dança", por sua vez, oferece uma oportunidade valiosa para debates e práticas que explorem as influências afro-brasileiras na cultura brasileira, promovendo a compreensão do contexto social através da expressão corporal. Em "ginástica", o conhecimento sobre o corpo pode ser utilizado para promover uma autoimagem positiva e questionar padrões de beleza excludentes. Em "lutas", a capoeira, como parte da identidade cultural brasileira, pode ser utilizada para promover a cooperação e a solidariedade, além de ser um símbolo de resistência do povo negro.

Questionados se haviam planejado ou trabalhado algum conteúdo relacionado à EREER após o curso, apenas 1 professor respondeu que não, mas somente porque está momentaneamente fora da sala de aula. Os conteúdos mais citados foram os jogos africanos, a capoeira e o racismo no esporte, todos temas que foram abordados na etapa de pesquisa-formação.

Ao final do questionário de *feedback* os professores deixaram elogios à formação recebida, destacando sua importância e alguns até sugerindo mais formações como esta.

Pode-se perceber que, ao mesmo tempo que alguns professores estavam bem preparados e embasados a respeito das relações raciais como P4 e P44, outros como P58 e P64 demonstraram ainda ter limitações, especialmente por conta do racismo estrutural e da crença no mito da democracia racial, sendo possível observar, ao longo dos encontros da pesquisa-formação e com o questionário de *feedback*, a evolução desses professores quanto ao entendimento sobre o tema.

Sabe-se que, no caminho para que a Educação Física escolar seja efetivamente uma Educação Física antirracista ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, desafios estes que vão além da vontade individual dos docentes, pois demandam, entre outras coisas, políticas públicas voltadas para a formação inicial e contínua dos educadores, mudanças nos currículos e melhorias nas condições de trabalho. Não é uma tarefa fácil nem rápida superar o racismo estrutural, romper com a ideia do mito da democracia racial e destacar os privilégios da branquitude em contraste com a desvalorização na negritude.

O desafio da mudança está em equilibrar a continuidade do que já funciona com a inovação necessária para melhorar. As novidades, para se espalhar, precisam se integrar à prática de forma estável e consistente, substituindo as antigas práticas. Essa mudança exige dos professores uma nova perspectiva, uma mentalidade diferente e até mesmo uma nova identidade profissional. Afinal, mudar a forma de ensinar e enxergar a educação exige uma transformação profunda na maneira de pensar e agir como professor (Vinão Frago, 2007).

Como pode ser visto ao longo desta pesquisa, a partir de práticas antirracistas, a Educação Física escolar tem uma grande contribuição a dar para a sociedade no que tange às relações raciais. Neste quesito, o professor de Educação Física tem um papel importante na ERE, utilizando os conteúdos de suas aulas para promover o respeito à diversidade e a valorização das culturas africana e afro-brasileira.

Para finalizar esse trabalho, Julia traz uma reflexão importante ao questionar: o que fica da escola após a escola? Que marcas ela realmente deixou nos indivíduos? (Julia, 2001).

Esta deve ser também uma preocupação de todos os educadores, fazer com que os anos passados dentro do ambiente escolar propiciem o desenvolvimento de cidadãos críticos, com valores e atitudes que se consideram desejáveis em uma sociedade justa e igualitária.

Dessa maneira, buscou-se neste trabalho, destacar aspectos críticos da prática pedagógica da Educação Física, em especial ligadas à abordagem intercultural, a fim de oferecer oportunidades para a promoção de uma educação antirracista.

5.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Essa pesquisa se junta a outras que abordam a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar, buscando estimular novos estudos sobre o assunto. É evidente que as relações étnico-raciais podem influenciar as práticas de ensino nessa disciplina, dada a ampla variedade de conteúdos que podem ser explorados.

Como sugestão para pesquisas futuras, ressalta-se a importância de maiores investigações a respeito da formação continuada dos professores em questões étnico-raciais, a fim de fornecer mais embasamento teórico e prático aos educadores.

Uma das pesquisas sugeridas pode ser a respeito dos impactos do Grupo de Estudos voltado à Educação para as Relações Étnico-Raciais, realizado pela SEED-PR/NFORM em 2024 e que em 2025 se volta para o ensino da história e cultura africana.

O GE voltado ao tema étnico-racial é um grande avanço na formação continuada dos professores da rede estadual do Paraná e deve contribuir significativamente para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas públicas. Esse impacto poderá ser estudado em futuras pesquisas sobre o tema.

Outro tema de crucial relevância é investigar diferentes aspectos sobre a presença, a permanência e a autoimagem de estudantes negros nos Colégio Cívico Militares, implementados no Estado do Paraná a partir de 2020.

Uma outra sugestão é investigar a relevância e os impactos do recém criado Selo Enedina Alves Marques, ação proposta pela SEED-PR a partir de 2024 para reconhecer e disseminar práticas em gestão escolar e pedagógicas que abordem questões étnico-raciais. Este selo é válido por dois anos e certifica o compromisso da instituição com a disseminação de boas práticas de inclusão e propõe a manutenção na rotina escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamilia Ribeiro).

ALMEIDA, Roberta Santos de; DIAS, Adelaide Alves. Os Saberes na Construção da Percepção do Racismo em Professoras do Ensino Fundamental. **Interfaces Da Educação**, 11(33), 08–28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.4518>. Acesso em 11 nov. 2021.

ALVES, Edson Ferreira. Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o Sistema de Ensino e Suas (Im)Possibilidades. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.121-137, 2015/2016.

ANDRADE, Genilsa Soares de; BISOL, Benedetta. Relações étnico-raciais: uma temática transversal para a formação de professores. Estudo exploratório sobre Instituições de Ensino Superior na região Centro-Oeste. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 93–118, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.4465. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4465>. Acesso em: 30 jan. 2022.

APP Sindicato. **Estudante negro sofre racismo em colégio cívico-militar do Paraná por corte de cabelo**. Curitiba: App Sindicato, 2024a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/estudante-negro-sofre-racismo-em-colegio-civico-militar-do-parana-por-corte-de-cabelo/>. Acesso em 29 jan. 2025.

_____. **Para o Ministério Público Federal, padronização e patrulha estética em escolas cívico-militares é ilegal e precisa acabar**. Curitiba: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, 2024b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/para-o-ministerio-publico-federal-padronizacao-e-patrulha-estetica-em-escolas-civico-militares-e-ilegal-e-precisa-acabar/#>. Acesso em 29 jan. 2025.

APPLE, Michael Whitman. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14 (2), p. 46-57, 1989.

_____. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, nº 16 - Abr 2001 p. 61-67. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100007>. Acesso em 08 ago 2022.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Ilze Arduini de; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. Discriminação Racial Em Sala De Aula. In: RODRIGUES FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do (Org.). **Educação para as Relações Étnico-Raciais**: Outras perspectivas para o Brasil. Uberlândia: Lops, 2012. 823 p.

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há O Que Se Comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 05, n. 02, p. 279- 294, maio/agosto de 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479>. Acesso em 01 dez 2024.

ARAÚJO, Marcos. Políticas de ações afirmativas, políticas curriculares e currículo. In: **Direitos humanos e relações étnico-raciais**. ECHTERHOFF, Gisele et al. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

AZANHA, José Mario Pires. Cultura Escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**. (08) Dezembro, Janeiro, Fevereiro 1991. p. 64-69. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136/56181>. Acesso em 09 dez. 2021.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco; OLIVEIRA, Leonel Gois Lima; GONZALEZ, Rafael Kuramoto Gonzalez, ABDALLA, Márcio Moutinho. **A Estratégia de Triangulação**: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, DF, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo** - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (organizadoras). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 p. 25-58. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 08 ago 2022.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, 2002, 24(2), pp. 247-273. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWY3wprpp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 fev 2024.

BODART, Cristiano das Neves. O que é arbitrário cultural. In: _____ (org). **Conceitos e categorias do ensino de Sociologia**, v.1. 1 ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021. (Coleção Conceitos e categorias do ensino de Sociologia, v.1).

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education**. An introduction to theory and methods, Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2007a (Coleção estudos, 20).

_____. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. (Ciências sociais da educação).

_____. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O poder Simbólico**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su practica* Madrid: Akal, 1977.

_____. **Sobre o Estado**. São Paulo: companhia das letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Réponses**: pour une anthropologie réflexive. Paris: Seuil, 1992.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: **Cadernos CEDES**. Campinas, SP. Ano XIX, n. 48, p.69-88, ago. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: [s.n.], 2004a. Parecer CNE/CP nº 3/2004 de 10 de março de 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 11 jun 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jun. 2024.

_____. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: [s.n.], 2019.

_____. **Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: [s.n.], 2023.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: [s.n.], 2004b. Resolução CNE/CP nº 1/2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.639/03, 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. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 08 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. **Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2014.

_____. Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas. In: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (Org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. - Salvador: EDUFBA, 2019. p. 275-288.

CARDOSO, Rafael. Quase 90% dos mortos por policiais em 2023 eram negros, diz estudo. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-11/quase-90-dos-mortos-por-policiais-em-2023-eram-negros-diz-estudo#:~:text=Estudo%20publicado%20nesta%20quinta%2Dfeira.que%20representa%2087%2C8%25>. Acesso em 29 jan. 2025.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARRANO, Padro. **Mãe de estudante denuncia racismo e luta para que escola cívico-militar não expanda**. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/11/21/mae-de-estudante-denuncia-racismo-e-luta-para-que-escola-civico-militar-nao-expanda>. Acesso em 29 jan. 2025.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas ensino superior. 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CORRÊA, Ricardo. Enegrecer a docência universitária. Portal Geledés, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-a-docencia-universitaria/>. Acesso em 20 de setembro de 2024.

DAOLIO, Jocimar. Educação física: raízes européias e Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 6, n. 3, p. 112-113, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644261>. Acesso em: 10 mai. 2024.

DEMÉTRIO, Fran; BENSUSAN, Hilan Nissior. O conhecimento dos outros: a defesa dos direitos humanos epistêmicos. **Revista do Ceam**, ISSN 1519-6968, Brasília, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**, São Paulo: ed. UNESP, 2005. <http://www.pgcult.ufma.br/wp-content/uploads/2017/06/Terry-Eagleton-1.pdf>. Acesso em 15 Dez 2021.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa de uma teoria pós-crítica de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 580-592, 29 set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42732> . Acesso em: 30 abr. 2020.

FERNANDES, Florestan. A ditadura em questão. São Paulo: T.A. Queiroz, 1982.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, jul. – out. 2014, p. 236-263. Disponível em: < <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf> >. Acesso em 05 ago. 2022.

FERREIRA, Aline Santos. **Universitários Negros: Um Desafio Diário de Permanência**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de: LOPES M. Porto Alegre: Penso, 2013. Título original: Sozialforschung: Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, V. 5, p.28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em 15 Dez. 2021.

FRAGA, Naiza Fernandes; SILVA, Ana Paula Salles da. **Polyphonia**, Goiânia-GO, v. 34/1, jan./jun. 2023.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GANDIN, Luís Armando; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Jornal da Educação** - Educ. Soc. 23 (79) - Ago 2002 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hZfZqnWsYWXT9Rk9BJNnZYw/?lang=pt>>. Acesso em 08 ago 2022.

GAYOZO, Bruna Aparecida Azevedo; SANTOS, Claudomiro Almeida. O que é capital cultural? In: BODART, Cristiano das Neves (org). Conceitos e categorias do ensino de Sociologia, v.1. 1 ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021. (Coleção Conceitos e categorias do ensino de Sociologia, v.1).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry Armand. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa** nº 107 p. 97-132 julho/1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/TGkGW8VQZx8WQ89Cf7TGqqb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 08 ago. 2022.

GOMES, Izaú Veras. **Negro Drama**: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Mestrado Profissional Educação e Docência, Educação Física. Belo Horizonte, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167 182, Jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; GONÇALVES, Sandro Aparecido. **Pierre Bourdieu**: Educação para além da reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Educação e Conhecimento).

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 63-78.

GRISON, Francine Cruz. **O trabalho docente e as relações étnico-raciais na educação física em escolas estaduais de Curitiba**. Curitiba, UFPR, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/73582/R%20-%20D%20-%20FRANCINE%20CRUZ%20GRISON.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abril 2023.

GRISON, Everton Marcos; HORN, Geraldo Balduino; MAESO, Benito Eduardo Araujo. “Outubros em abril”: currículo, cultura e saúde mental dos docentes das escolas públicas paranaenses. In: HORN, Geraldo Balduino (org) [et al.]. **Mercantilização da Educação Pública no Paraná**: autoritarismo, violência e plataformização do ensino. Curitiba: Platô Editorial, 2022.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Edit. Puc-Rio: Apicuri, 2016.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995> . Acesso em 01 out. 2022.

HOOBS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2019.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023**. Rio de Janeiro, 2024.

INEP. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Brasília, INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista brasileira de história da educação n°1 jan./jun. 2001.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **Qualitative Studies in Education**, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Pedro Henrique Barboza; FERREIRA, Rodolfo. In: BODART, Cristiano das Neves (org). **Conceitos e categorias do ensino de Sociologia**, v.1. 1 ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021. (Coleção Conceitos e categorias do ensino de Sociologia, v.1).

MALACHIAS, Rosângela. Práticas educacionais e teorias Interdisciplinares no combate ao racismo. In: Núcleo de Apoio à Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro, **Coleção Percepções da Diferença**. Negros e brancos na escola, São Paulo: USP, v. 4, 60p, 2007. Disponível em <http://www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-10.pdf>. Acesso em 08/06/2024.

MARÇAL, José Antonio. **A Formação de intelectuais negros(as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras**. Belo Horizonte; Nandyala, 2012.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A Pesquisa Formação na Educação Infantil: Fundamentos e Princípios. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2221-2239, jul./set. 2021. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15420>. Acesso em 03 jun 2024.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Bourdieu sem mistério ou a aplicabilidade de ferramentas sociológicas de pesquisa. **Estudos de sociologia**. Araraquara v.20 n.38 p.111-127 jan-jun. 2015.

_____. **Habitus e Corpo Social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu**. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 281-300, janeiro/março de 2011.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. FONTOURA, Mariana Purcote. Relações entre trajetórias sociais, história oral e a teoria de Pierre Bourdieu nas pesquisas educacionais. In: BRITO, Glaucia da Silva (Org). **Cultura, escola e processos formativos em educação**: recursos metodológicos e significados. Rio de Janeiro. BG Business Graphics Editora, 2020, 258 p.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612, 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 156-168, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 01 out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ em 05 nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 03 mai. 2022.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NECTOUX, Andrea Lugo. Epistemicídio, Identidade e Educação: Uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Abatirá Revista de Ciências Humanas e Linguagens**. Universidade do Estado da Bahia UNEB, Campus XVIII, V2: n.4 Jul: Dez. 2021. p. 1 - 861 ISSN 2675-6781.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. Educação das Relações Étnico-Raciais: Análise da Formação de Docentes por Meio dos Programas Uniafro e Africanidades. **Planejamento e políticas públicas** | ppp | n. 48 | jan./jun. 2017.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Educação Antirracista no Município de São Paulo**: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar. Guarulhos, 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio. M. Martins. Bourdieu & a Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30

NÓVOA, A. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). História e Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.7-12.

NUNES, Mário Luíz Ferrari e RUBIO, Kátia. Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p. 55-77, Jul/Dez 2008.

NUNES, Ana Tereza da Silva; JUNIOR, Jair da Costa. Branquitude e Colonialidade Acadêmica. In: **Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade** [recurso eletrônico] / organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro... [et al.] – Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. Disponível em: <http://www.seminariocorpo generosexualidade.furg.br/>. Acesso em 22 dez. 2024.

OLIVEIRA, Adriana Aparecida de Lima. **Cenários das Experiências Formativas na Constituição Inicial da Identidade Profissional Docente no Estágio Probatório**. 2022. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/93674>. Acesso em 22 jan. 2025.

OLIVEIRA, Dijaci David de; GERALDES, Elen Cristina; LIMA, Ricardo Barbosa de; SANTOS, Sales Augusto dos (orgs). **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil**. Brasília: UnB, 1998.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. **Revista Periódicus**, n. 9 vol I maio-out 2018, p. 161–191. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/peri.v1i9.25762>. Acesso em 08 ago. 2022.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação Intercultural e Educação Física Escolar: Possibilidades de Encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 04/06, de 02 de agosto de 2006**. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CONSED-PR, 2006a. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf. Acesso em 30 Dez. 2021.

_____. **Lei Estadual n.º 14.274/2003** - Reserva vagas a afrodescendentes em concursos públicos. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAtor=252&indice=1&totalRegistros=295&anoSpan=2011&anoSelecionado=2003&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em 03 jun 2024.

_____. **Lei Estadual n.º 20.338 de 06 de outubro de 2020**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Curitiba: Casa civil, 2020. Disponível em: <https://leiestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20338-2020-parana-institui-o-programa-colegios-civico-militares-no-estado-do-parana-e-da-outras-providencias>. Acesso em 29 jan 2025.

_____. **Lei Estadual n.º 21.327 de 2022**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, altera dispositivos da Lei nº 19.130, de 25 de setembro de 2017, revoga parcialmente a Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020, e dá outras providências. Curitiba: Casa Civil, 2022b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAtor=278623&indice=1&totalRegistros=1&dt=30.3.2024.11.15.49.336>. Acesso em 29 jan 2025.

_____. **Manual dos Colégios Cívico-Militares**. 4ª ed. Curitiba: SEED, 2024. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/manual_colegios_civico_militares_4educacao.pdf. Acesso em 29 jan. 2025.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Colégios Cívico-Militares**. SEED-PR, s/da. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares. Acesso em 29 jan 2025.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense**. SEED-PR, 2021a. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_educacao_fisica_2021_anos finais.pdf. Acesso em: 05 mai. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2022a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/ensino_medio_curriculo_formacao_geral_basica.pdf. Acesso em 04/09/2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Priorizado Ensino Fundamental Educação Física**. Curitiba: SEED, s/db. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=19504&ext=pdf&k=>. Acesso em 08 jan 2025.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 010/2010 – SUED/SEED: Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações**

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. SUED/SEED-PR, 2010a. Disponível em: <http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/File/equipe%20multi/Instrucao010EquipesMultidisciplinares.pdf>. Acesso em 27 abr. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação nº 06/2021 - SEED/DEDUC** - Orienta sobre os procedimentos para a homologação das Equipes Multidisciplinares 2021/2022 nos estabelecimentos de ensino, Núcleos Regionais de Educação e departamentos da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. SEED-PR, 2021d. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/orientacao_062021_deducseed.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação n.º 08/2021 - SEED/DEDUC** - Orienta os procedimentos para composição e atuação da Comissão Permanente de Verificação de Pertencimento Étnico-racial para a aferição da veracidade da autodeclaração de candidatos(as) inscritos(as) como Pessoa Negra em Processo Seletivo Simplificado (PSS) relativos aos Editais em vigor. SEED-PR, 2021e. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/orientacao_082021_deducseed.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientação. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental.** Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. SEED-PR, 2018b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em 10 mai 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná.** Vol 1. SEED-PR, 2021b. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol1_vf.pdf. Acesso em 10 mai 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 807/2023** - Dispõe sobre a composição e o funcionamento das Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (EMERER) no âmbito da rede pública estadual de educação. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAtor=288725&indice=6&totalRegistros=312&anoSpan=2023&anoSelecionado=2023&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em 03 jun. 2024.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 2.692/2021 - GS/SEED** - Institui a Comissão de Verificação do Pertencimento Étnico-racial nos Concursos Públicos e Processos Seletivos da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. SEED-PR, 2021c. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAtor>

o=249871&indice=6&totalRegistros=1644&anoSpan=2021&anoSelecionado=2021&mesSelecionado=0&isPaginado=true. Acesso em 11 jun. 2024.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3399/2010 – GS/SEED**: Resolve compor Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica. SEED-PR, 2010b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em 27 abr. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual do Ensino – Educação Física**. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência de Educação. **Instrução nº 017/2006 SUED** - Instrui que a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passa a ser obrigatória em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica. SEED, SUED, 2006b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao172006.pdf. Acesso em 03 jun 2024.

_____. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação. **Legislações que Implicam na Organização do Trabalho Pedagógico Orientações à Rede Pública Estadual**. Curitiba: SEED/DEB, 2018a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_deb_legislacoes2018.pdf. Acesso em 15 fev. 2024.

PAULA, Bruno Henrique de. **Corpo e corporeidade negra na Educação Física escolar**: possibilidades e novas tensões a partir da lei 10.639/03. X Copene, Uberlândia, MG, 2018.

PAULA, Maria Helena de; FENÍCIO, Carolina Faleiros. Os impactos da lei 10.639/03 nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Catalão. **EM TEMPO DE HISTÓRIAS**: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UnB. Brasília-DF, n. 36, p. 348-369, jan./jun. 2020.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do; SILVA, Eduardo Vinicius Mota e. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Volume 41, Issue 4, 2019, p. 412-418. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300477?via%3Dihub>. Acesso em 08 ago. 2022.

PERRENOUD, Phillipe. **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genebra, Droz, 1984.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na Educação Infantil: Notas Sobre a Possibilidade de Formação de Preconceito Étnico Racial. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** - Ano 5, n.1, p. 135-146, 2006.

RESENDE, Leandro. De 302 instituições de ensino superior públicas, apenas 8 têm reitores negros, diz estudo. **CNN Brasil**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/de-302-instituicoes-de-ensino-superior-publicas-apenas-8-tem-reitores-negros-diz-estudo/>. Acesso em: 02 jun. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SALES Leydiane Vitória; ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. Diversidade racial e educação física escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979-2013). **Conexões**. 2015; 13(1):129-61. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2153/pdf_33 . Acesso em 15 nov. 2020.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. Positivar a imagem do negro desde a Educação Infantil: uma experiência no Nordeste Goiano. Revista **Eventos Pedagógicos**. Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 428-449, nov./dez. 2015.

SEED - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Formadores em Ação**. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

SILVA, Joselina da; LINHARES, Ângela Maria Bessa; PAULO, Adriano Ferreira de.

Didática do Ensino Superior e a Lei 10.639/03 nos cursos de História do Ceará. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 02, p. 35-57, jul./dez. 2019.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. Entre as Linhas Abissais do Pensamento e da Formação, Pensando Práticas de Educar em Direitos Humanos que Atravesse o Muro das Violências e das Exclusões. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI. Teresina, Ano 22, n. 36, jan./jul. 2017.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ARAÚJO, Débora Cristina de. Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. **Linhas Críticas**, v. 17 n. 34, p. 483-505, set./dez. 2011. <https://doi.org/10.26512/lc.v17i34.3825>.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez 2007.

_____. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, jun. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097>>. Acesso em: 09 Dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Porto; Porto Editora, 2000.

SILVEIRA, Renato da. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 23, p. 87-144, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: **Cadernoscenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TANI, Go. **Educação Física Desenvolvimentista: 20 Anos Depois**. Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008. DOI: 10.4025/reveducfis.v19i3.5022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relumê Dumará/ Fundação Ford, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/kF3htg9nwk75xJ89nLxycjh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 fev. 2024.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). Teias, n. 2, p. 99-133, 2000.

_____. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 16, 63-71, jul-dez, 2007.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade. **Construção psicopedagógica** versão impressa ISSN 1415-6954 versão On-line ISSN 2175-3474 Constr. psicopedagógica. Vol.26 n ° .27, São Paulo, 2018.

WILLIAMS, Raymond. Base e Superestrutura na teoria da cultura marxista. In: WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: editora UNESP, 2011, p. 43-68.

_____. Cultura. In: **Palavras-Chave: um vocabulário da Cultura e da Sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL

QUESTIONÁRIO INICIAL

Estimado(a) colega professor(a)!

Meu nome é Francine Cruz Grison e desenvolvo uma pesquisa sobre como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada na prática pedagógica por professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof^a. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros.

Você está sendo convidado a responder esse questionário inicial que auxiliará na continuidade da pesquisa. O tempo estimado de resposta é de 5 minutos. Sua participação é importante, e os dados que você disponibilizar serão tratados considerando o imperativo ético da confidencialidade.

Agradeço desde já sua valiosa colaboração.

**Atenciosamente,
Francine Cruz Grison**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Caminhos da Educação Física Escolar e Formação de Professores: do Início Eugenista à Uma Proposta de Educação Antirracista na Rede Pública do Estado do Paraná.

Pesquisador/a responsável: Prof. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros

Pesquisador/a assistente: Francine Cruz Grison

Local da Pesquisa: rede estadual de ensino do Paraná.

Endereço: Paraná.

Você está sendo convidado/a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Caminhos da Educação Física Escolar e Formação de Professores: do Início Eugenista à Uma Proposta de Educação Antirracista na Rede Pública do Estado do Paraná tem como objetivo analisar como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada na prática pedagógica por professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em direção a abordagens que promovam uma educação antirracista.

a. Participando do estudo você está sendo convidado/a: responder um questionário, uma entrevista semiestruturada e, caso haja interesse posterior, participar da formação a ser ofertada.

Observações:

- A formação a ser ofertada, terá carga horária de 16 horas, a serem divididas em oito sessões de 02 horas cada e será realizada online.

• O tempo estimado de resposta do questionário é de 5 minutos e da entrevista semiestruturada é de 10 minutos. As entrevistas serão gravadas e descartadas após cinco anos.

Desconfortos e riscos: Com relação aos possíveis riscos desta pesquisa, eles podem estar

relacionados aos instrumentos de produção dos dados, pois estes pretendem extrair informações relacionadas às práticas docentes, o que pode gerar algum constrangimento por parte do participante.

A fim de minimizar possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias é garantido ao respondente a confidencialidade das respostas, lembrando que as informações produzidas irão para um banco de dados o qual ninguém, além dos pesquisadores, terá acesso.

Será facultada aos participantes a possibilidade de encerrar a pesquisa caso surja algum mal-estar entre eles ou qualquer outra situação que demande essa finalização.

Com relação aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir com a comunidade científica como referência para futuros trabalhos que abordem a mesma temática, que até esse momento, foi pouco explorada no país e com os professores e estudantes da Educação Básica como subsídio teórico-prático para ampliação da formação de professores na rede pública do estado do Paraná acerca do tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: os dados serão armazenados em arquivo digital.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: você receberá por e-mail, um questionário e uma entrevista semiestruturada, ambos no formato Google Forms e, caso haja interesse posterior, será convidado a participar de uma formação a ser ofertada no modelo online. Assim sendo, não será imprescindível alterar a sua rotina e poderá responder o questionário e a entrevista durante o horário de trabalho ou de estudo, bem como a participação na formação também se dará em dias e horários a serem combinados entre os participantes, para que não haja prejuízo para ninguém. Destaca-se que, a priori, não está previsto qualquer custo ao participante, tendo em vista que todas as etapas (questionário, entrevista e formação) acontecerão de modo online.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Rebouças, Avenida Sete de Setembro, 2645, 2o andar, telefone: (41) 3535-6255, e-mail: cricacm@gmail.com, no horário das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.

Me. Francine Cruz Grison, Secretaria de Estado da Educação - Departamento de Desenvolvimento Curricular - Coordenação do Ensino Médio, Avenida Água Verde, 2140, telefone: (41) 3340-5618, email: francine.grison@escola.pr.gov.br, no horário das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11o andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CÉP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 68797123.4.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.124.388 emitido em 16 de junho de 2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome _____ do/a _____ participante _____ da _____ pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

E-mail:

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de

responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Consentimento livre e esclarecido: Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

() Sim.

() Não.

Data: _____

Identificação (opcional):

Nome: _____

Idade:

() Entre 18 e 25.

() Entre 26 e 35.

() Entre 36 e 45.

() Entre 46 e 55.

() Acima de 55.

Gênero:

() Feminino.

() Masculino.

() Prefiro não informar.

A sua cor ou raça é:

() Amarela.

() Branca.

() Indígena.

() Parda.

() Preta.

Formação:

Graduação:

() Bacharelado ou equivalente.

() Licenciatura ou equivalente.

Nome do curso de Graduação: _____

Instituição na qual concluiu a graduação: _____

Há quanto tempo concluiu a graduação?

() Ainda não concluí.

() Menos de 5 anos.

- Entre 5 e 10 anos.
- Entre 11 e 20 anos.
- Mais de 20 anos.

Curso de pós-graduação

- Especialização.
- Mestrado.
- Doutorado.
- Pós-doutorado.
- Nenhum.
- Outro. _____

Qual o curso de pós-graduação? _____

Perfil sócio-econômico:

Qual sua renda mensal individual:

- Até 02 salários mínimos.
- De 03 a 05 salários mínimos.
- De 06 a 08 salários mínimos.
- Superior a 09 salários mínimos.

Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar?

- Você mesmo.
- Cônjuge /Companheiro(a).
- Pai.
- Mãe.
- Outro.

Qual a renda mensal de sua família? (considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive você)

- Até 02 salários mínimos.
- De 03 a 05 salários mínimos.
- De 06 a 08 salários mínimos.
- Superior a 09 salários mínimos.

Quantidade de pessoas que vivem da renda mensal familiar (incluindo você):

- Uma.
- Duas.
- Três.
- Quatro ou mais.

Atuação profissional docente:

Ano de ingresso na Rede Estadual de Educação do Paraná: _____

Você conhece a Lei 10.639/03?

- Sim
- Não
- Já ouvi falar, mas não sei do que se trata.
- Sim e já trabalhei os conteúdos em minhas aulas.

O que você entende por Educação das Relações Étnico-Raciais?

Você acredita que a Educação Física escolar pode contribuir para a aprendizagem sobre as relações étnico-raciais?

Você já teve alguma formação relacionada à relações étnico-raciais seja na graduação, especialização ou cursos de formação continuada? Se sim, qual?

Durante as suas aulas, ou no contexto escolar em geral (incluindo alunos, professores, gestão escolar, etc) você já presenciou alguma atitude de preconceito étnico-racial ou racismo?

- Sim
- Não

Qual foi o seu envolvimento na situação:

- Ouviu comentários sobre a situação.
- Recebeu a denúncia formal ou informal.
- Presenciou a situação.
- Foi a vítima.
- Foi a/o acusado/a.
- Nunca presenciei essa situação.

Você teria interesse em participar de uma formação online com duração de 16 horas (divididas em 8 encontros de 2 horas cada) para professores de Educação Física sobre o tema das relações étnico-raciais?

- Sim.
- Não.

APÊNDICE 2 – RESPOSTAS DESCRITIVAS DO QUESTIONÁRIO INICIAL

O que você entende por Educação das Relações Étnico-Raciais?

1	Educação que auxilie a refletir e questionar os elementos da cultura brasileira de forma a compreender as diversas culturas que englobam a nossa, experimentando atividades presentes nessas culturas.
2	Preparar a comunidade escolar para a vida em sociedade, respeitando os direitos e se responsabilizando pelos deveres individuais e coletivos, prezando pela equidade das pessoas, e em respeito às condições históricas e sociais de grupos étnico - raciais que não tiveram seus direitos reconhecidos em nossa sociedade.
3	O nosso povo brasileiro é considerado o mais miscigenado do mundo e a Educação é ferramenta para mudar conceitos e valores. Aprender a respeitar a história e a ancestralidade de cada indivíduo é a base para formar cidadãos de bem e respeitosos.
4	Trabalhar a riqueza e os desafios da nossa história e o atual momento aonde cada vez mais essas raízes são questionadas (desmerecida)
5	APROFUNDAMENTO do trabalho da cultura dos povos fora do eixo anglo-europeu
6	Educação dos grupos afro brasileiros e suas relações entre diferentes e mesmo grupo
7	Educação voltada à população afro-brasileira, visando conceitos raça e etnia, ações voltadas à superação do racismo e das desigualdades.
8	Cada um puxa a brasa para sua sardinha.
9	Possibilidade de discussões sobre as questões das diversidades e identidades
10	Participação de todos
11	Educação que explica, compreende e ensina sobre as diferenças, respeito e convivência como iguais.
12	É a conscientização e valorização das contribuições culturais de cada grupo étnico-racial que constituem a sociedade brasileira.
13	Educação para o combate ao preconceito étnico racial.
14	Tratamento igualitário a todos independente de raça e cor.
15	Tomada de consciência de superação do racismo estrutural
16	Reconhecimento e valorização da identidade, da história e da cultura. E uma educação que vise acima de tudo o respeito entre negros e brancos.
17	A relação entre pessoas, seres humanos respeitando suas origens e cultura.
18	Proporcionar ao estudante a identidade, pertencimento e conhecimento da Cultura africana
19	Educação e conscientização sobre a cultura, diversidade e respeito a todas as etnias
20	Formação para uma sociedade composta por diferentes etnias, culturas e formas de ser e pertencer.
21	Entendo como sendo uma oportunidade de trabalhar com os discentes alguns aspectos voltados para uma maior conscientização da sociedade sobre os problemas relacionados ao enfrentamento das diferenças sociais que as minorias enfrentam no país.
22	Importância de se trabalhar a cultura-afro e sua história
23	Atendimento educacional a população afrodescendente e política de ação afirmativa e pedagógica.

24	Aprender e Ensinar sobre a Cultura de um Povo ou uma determinada Raça
25	O ensino em todos os níveis da Educação sobre as desigualdades históricas e a importância do reconhecimento e da valorização da cultura africana e afro-brasileira e do povo negro para a formação do Brasil, buscando acabar com o racismo estrutural presente na nossa sociedade.
26	A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERE) é um campo de estudos que busca promover a igualdade racial por meio da educação. Ela baseia-se na ideia de que a educação pode ser um instrumento para desconstruir preconceitos e discriminações, e para promover o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.
27	Ensinar às crianças sobre a sua história e sobre toda a riqueza cultural de seu povo é de extrema importância, respeitando as diferenças e aprendendo com o diferente, porque cada cultura e pessoa tem muito o que nos ensinar com o seu conhecimento.
28	Estudar as diferentes culturas do mundo, sem preconceitos
29	Tema onde trata das relações da sociedade relacionado a raça
30	Educação inclusiva
31	Compreender as diversas etnias e raças e assim criar um clima de respeito, convivência harmoniosa e pacífica.
32	História e acolhimento das minorias
33	A educação para as relações étnico-raciais é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação.
34	Uma pauta importante que deve ser debatida, estudada e refletida pelos membros da escola não só professores, mas toda a comunidade escolar.
35	nada
36	Abordar as diferentes culturas e suas características
37	Valorizar todas as culturas
38	O básico.
39	Educação baseada no conhecimento e na inclusão das diferentes etnias e raças.
40	A importância de conhecer para não discriminar
41	Todos precisam sentir-se inseridos e pertencentes no ambiente em que vive
42	Conscientização
43	A Educação das Relações Étnico-Raciais é um processo necessário de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira.
44	Compreender a diversidade dos povos, a ancestralidade, os reflexos na (de)formação social e refletir sobre a (re)estruturação social.
45	Estudos sobre cultura Afro-brasileira
46	São as relações estabelecidas entre as diversas etnias presentes na nossa sociedade.
47	Trabalho da diversidade cultural
48	Relação entre as diferentes etnias e raças do mundo
49	É a compreensão de oportunidades iguais as pessoas que possuem uma relação étnico-racial

	diferente da minha.
50	Conscientização e valorização das etnias
51	História e Cultura Afro brasileira
52	Que seria ótima se tivesse rigidez e valesse realmente.
53	Ensinar para o respeito à diversidade e equidade das relações étnicas
54	Educação que reconheça e repasse aos alunos os conteúdos e a importância da cultura e da história da população afrodescendente.
55	Acho necessário e importante, pois o racismo e preconceito ainda é muito frequente no ambiente escolar
56	Estudo sobre diferentes raças e culturas
57	Configura-se como uma ação educacional de atendimento direto à demanda da população afrodescendente e indígenas, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas inscritas na Educação Básica.
58	Que toda pessoa tem o mesmo direito independente da cor de pele.
59	Diferente entre as raças
60	Inclusão
61	Seria referente ao respeito com as diversas raças
62	Educação voltada à população afro-brasileira, visando conceitos raça e etnia, ações voltadas à superação do racismo e das desigualdades.
63	Estudo de prevenção e combate ao racismo ou preconceitos
64	Que é obrigatório o ensino das Relações étnico-raciais.

Você acredita que a Educação Física escolar pode contribuir para a aprendizagem sobre as relações étnico-raciais?

1	sim
2	Tenho convicção que a abordagem dos professores nas aulas de Educação Física pode favorecer um ambiente de aprendizagem e respeito quanto às relações étnico-raciais, produzindo uma nova cultura para nossa sociedade.
3	Sim com certeza, acredito que se conseguirmos inculcar em nossas crianças essas relações e harmonia e respeito seremos um só povo, porém respeitando sua história.
4	Sim
5	Claro.
6	Sim
7	Com certeza.
8	Sim, a partir do ponto que não relevamos a necessidade de se encaixar em raças de cor de pele.
9	Sim
10	Sim
11	Sim
12	Sim.
13	Sim. Tem possibilidades.

14	Sim, através do esporte é possível trabalhar vários temas.
15	Sim. Uma Educação Física no trato pedagógico na perspectiva de ensino crítico e democrático, com certeza pode contribuir.
16	Sim, em todos os seus conteúdos, principalmente no Esporte
17	Sim.
18	Sim por intermédio Da cultura corporal com instrumentos dos jogos e danças os alunos podem vivenciar na prática esta cultura rica é tão pouco explorada
19	Sim. Podemos usar a transversalidade e temas do cotidiano na educação
20	Acredito.
21	Sim. Sempre que possível, principalmente nas datas como 20 de novembro.
22	Sim
23	Sim
24	Sim
25	Com certeza, todas as esferas da sociedade podem contribuir para a educação antirracista e a Educação Física pode promover um diálogo sobre as várias personalidades negras presentes no esporte, seus históricos de vida, as discriminações que sofreram.
26	<p>Sim, eu acredito que a Educação Física escolar pode contribuir para a aprendizagem sobre as relações étnico-raciais. A Educação Física é uma disciplina que possibilita o contato e a interação entre pessoas de diferentes etnias e raças. Por meio da prática de esportes e atividades físicas, os alunos podem aprender a respeitar e valorizar as diferenças, a trabalhar em equipe e a desenvolver a autoestima.</p> <p>Além disso, a Educação Física pode ser usada como uma ferramenta para abordar questões étnico-raciais de forma lúdica e envolvente. Por exemplo, os professores podem usar jogos e atividades para ensinar sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, ou para discutir temas como o racismo e a discriminação racial.</p> <p>A Educação Física escolar pode ser um importante instrumento para a promoção da igualdade racial. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado e interação entre pessoas de diferentes etnias e raças, ela pode ajudar a desconstruir preconceitos e discriminações, e a promover o respeito e a valorização da diversidade.</p>
27	Com certeza, trabalhar a riqueza dos detalhes da cultura de um povo, é muito enriquecedor.
28	Com certeza, muitos conteúdos tem relação a este tema
29	Com certeza, principalmente relacionado aos atletas
30	Sim
31	Sim, com certeza
32	Sim
33	Sem dúvida, é um dos componentes curriculares mais suscetíveis a ações que contemplem a referida aprendizagem.
34	Sim é de fundamental importância uma aprendizagem humanizada inclusiva e que respeita a todos.
35	não
36	Sim
37	Sim, basta adaptar os conteúdos

38	Sim
39	Acredito que sim, mas depende muito do profissional que trabalha com esse componente curricular.
40	Com certeza
41	Sim, pois as questões referentes ao respeito, estão inseridos nos conteúdos trabalhados
42	Sim
43	Sim, ao colocar em prática iniciativas e ações que geram reflexões e tomada de atitudes antirracistas, a Educação Física pode se tornar um instrumento valioso no combate à discriminação racial.
44	Não tenho dúvidas disso.
45	Sim
46	Sim
47	Com certeza. Trabalho da cultura afro sua história e seus benefícios
48	Sim
49	Sim, através de atividades lúdicas e interativas relacionadas ao esporte pode-se contribuir com a aprendizagem e consciências das relações étnico-raciais.
50	Sim
51	sim
52	Até pode mais isso não pode se limitar em escolas e um todo.
53	Sim, a disciplina que envolve esporte coletivo, é um meio para a Educação das Relações Étnico-Raciais
54	Sim.
55	Sim
56	Sim
57	Sim
58	Sim
59	Sim
60	Sim
61	Com certeza e muito. Pois as atividades envolvendo a socialização e a integração entre os participantes.
62	Sim
63	Sim
64	Sim, com aulas interdisciplinar

Você já teve alguma formação relacionada à relações étnico-raciais seja na graduação, especialização ou cursos de formação continuada? Se sim, qual?

1	Sim. Curso de formação continuada na rede estadual de ensino, vinculado à equipe multidisciplinar.
2	Apenas leitura e interesse próprio para aprender.
3	Sim na Graduação os professores falavam de aprender de onde viemos e o respeito que tem que

	se dar a história e luta dos negros. Na matéria História da Educação Física, Dança entre outros.
4	Não
5	Sim. Formação em Serviço
6	Sim...cursos oferecidos pelo sindicato/ escola/ seed ...
7	Não.
8	Sim
9	Formações Continuadas no Estado, Curso Gênero e Diversidade na Escola, entre outros...
10	Sim
11	Sim, mas não me lembro bem o tema
12	não
13	Não que me recorde. O tema foi abordado, mas não como conteúdo central.
14	Não
15	Apenas palestra. Uma no período da pandemia e outra recente na formação pedagógica da rede de ensino de Curitiba.
16	Em formações continuadas, mas de forma bem "sútil".
17	Formação continuada oferecida pela SEED.
18	Sim Pós e o mestrado pela UFPR
19	Formação continuada promovida pelo estado, como as equipes multidisciplinares
20	Sim. Cursos de formação continuada.
21	Sim. Cito como exemplo os encontros das equipes multidisciplinares que acontecem nas escolas do Paraná entre outros.
22	Sim! Projeto interdisciplinar
23	Não
24	Fiz um Curso de Extensão na UFPR sobre Cultura Afrodescendente.
25	Sim, participei de equipes multidisciplinares e cursos promovidos pela UTFPR e também pela APP- sindicato do Paraná, ainda participo regularmente de cursos destinados aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Araucária.
26	Sim, apenas nas atividades de semana pedagógica
27	Não.
28	Sim, Especialização em Relações Etnico Raciais não concluída UAB Polo Itapetininga
29	Não
30	Sim
31	Sim, cursos no Colégio.
32	Sim, cursos.
33	Sim, dentro do PDE participei de cursos abertos promovidos pelo NUREGS, também dentro do Curso de Equipes Multidisciplinares.
34	Sim cursos de formação continuada e a equipe multidisciplinar na escola.
35	não
36	Não

37	Sim, sobre a Cultura Afro-brasileira
38	Sim. Formação sobre a diversidade.
39	Sim, formação continuada pela Equipe Multidisciplinar.
40	Sim, Equipe multidisciplinar
41	Sim
42	Sim
43	Não.
44	Não.
45	Não
46	Sim
47	Ensino da capoeira somente
48	Não
49	Sim. Nas equipes multidisciplinares na escola.
50	Sim, na Equipe Multidisciplinar do colégio
51	não
52	Sim.
53	Encontros e Simpósios e Fóruns Permanente, debates da educação étnico racial e implementação da Lei 10639/03
54	Não.
55	Sim
56	Não
57	Participo sempre da equipe multidisciplinar
58	sim
59	Não
60	Não
61	Não
62	Sim
63	Não
64	Não

APÊNDICE 3 – ENQUETE SOBRE OS HORÁRIOS PARA A FORMAÇÃO SOBRE O TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Horários para a formação sobre o tema das relações étnico-raciais.

Formação online com duração de 16 horas (divididas em 8 encontros de 2 horas cada) para professores de Educação Física sobre o tema das relações étnico-raciais.

Data provável de início: semana de 11 à 15 de setembro

Data provável de término: semana de 30 de outubro à 03 de novembro

E-mail:

Em qual desses horários você teria disponibilidade para participar da formação (marque quantas alternativas quiser):

- Segunda-feira das 19:00 às 21:00
- Terça-feira das 19:00 às 21:00
- Quarta-feira das 19:00 às 21:00
- Quinta-feira das 19:00 às 21:00
- Sexta-feira das 19:00 às 21:00
- Sábado das 09:00 às 11:00

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Estimado(a) colega professor(a)!

Meu nome é Francine Cruz Grison e desenvolvo uma pesquisa sobre como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada na prática pedagógica por professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof^a. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros.

A investigação tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná sob o número 6.124.388 e da Secretaria de Estado da Educação (SEED) sob o número 20.136.929-0.

Este roteiro de entrevista apresenta questões específicas sobre o tratamento das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física. A investigação tem o objetivo de analisar como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada na prática pedagógica por professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em direção a abordagens que promovam uma educação antirracista.

O tempo estimado de resposta é de 10 minutos.

Sua participação é importante, e os dados que você disponibilizar serão tratados considerando o imperativo ético da confidencialidade. Agradeço desde já sua valiosa colaboração.

**Atenciosamente,
Francine Cruz Grison**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Caminhos da Educação Física Escolar e Formação de Professores: do Início Eugenista à Uma Proposta de Educação Antirracista na Rede Pública do Estado do Paraná.

Pesquisador/a responsável: Prof. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros

Pesquisador/a assistente: Francine Cruz Grison

Local da Pesquisa: rede estadual de ensino do Paraná.

Endereço: Paraná.

Você está sendo convidado/a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Caminhos da Educação Física Escolar e Formação de Professores: do Início Eugenista à Uma Proposta de Educação Antirracista na Rede Pública do Estado do Paraná tem como objetivo analisar como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada na prática

pedagógica por professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em direção a abordagens que promovam uma educação antirracista.

a. Participando do estudo você está sendo convidado/a: responder um questionário, uma entrevista semiestruturada e, caso haja interesse posterior, participar da formação a ser ofertada.

Observações:

- A formação a ser ofertada, terá carga horária de 16 horas, a serem divididas em oito sessões de 02 horas cada e será realizada online.
- O tempo estimado de resposta do questionário é de 5 minutos e da entrevista semiestruturada é de 10 minutos. As entrevistas serão gravadas e descartadas após cinco anos.

Desconfortos e riscos: Com relação aos possíveis riscos desta pesquisa, eles podem estar

relacionados aos instrumentos de produção dos dados, pois estes pretendem extrair informações relacionadas às práticas docentes, o que pode gerar algum constrangimento por parte do participante.

A fim de minimizar possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias é garantido ao respondente a confidencialidade das respostas, lembrando que as informações produzidas irão para um banco de dados o qual ninguém, além dos pesquisadores, terá acesso. Será facultada aos participantes a possibilidade de encerrar a pesquisa caso surja algum mal-estar entre eles ou qualquer outra situação que demande essa finalização.

Com relação aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir com a comunidade científica como referência para futuros trabalhos que abordem a mesma temática, que até esse momento, foi pouco explorada no país e com os professores e estudantes da Educação Básica como subsídio teórico-prático para ampliação da formação de professores na rede pública do estado do Paraná acerca do tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: os dados serão armazenados em arquivo digital.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: você receberá por e-mail, um questionário e uma entrevista semiestruturada, ambos no formato Google Forms e, caso haja interesse posterior, será convidado a participar de uma formação a ser ofertada

no modelo online. Assim sendo, não será imprescindível alterar a sua rotina e poderá responder o questionário e a entrevista durante o horário de trabalho ou de estudo, bem como a participação na formação também se dará em dias e horários a serem combinados entre os participantes, para que não haja prejuízo para ninguém. Destaca-se que a priori, não está previsto qualquer custo ao participante, tendo em vista que todas as etapas (questionário, entrevista e formação) acontecerão de modo online.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Rebouças, Avenida Sete de Setembro, 2645, 2o andar, telefone: (41) 3535-6255, e-mail: cricacm@gmail.com, no horário das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.

Me. Francine Cruz Grison, Secretaria de Estado da Educação - Departamento de Desenvolvimento Curricular - Coordenação do Ensino Médio, Avenida Água Verde, 2140, telefone: (41) 3340-5618, email: francine.grison@escola.pr.gov.br, no horário das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11o andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 68797123.4.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.124.388 emitido em 16 de junho de 2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

E-mail:

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Consentimento livre e esclarecido: Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

() Sim.

() Não.

Data:

Identificação (opcional):

Nome:

Você já participou de palestras ou eventos no qual fosse discutida a lei 10.639/03, seja de modo geral ou na aplicação da mesma em sua disciplina?

() Sim. () Não.

Se _____ sim, _____ como
foi? _____

Você acredita que as relações étnico-raciais são um conteúdo para ser abordado nas aulas de Educação Física?

() Sim. () Não.

Se _____ sim, _____ de _____ que
maneira? _____

Você já trabalhou a temática das relações étnico-raciais em suas aulas, seja de maneira direta ou indireta?

() Sim. () Não.

Se _____ sim, _____ como _____ foi?

Você acha que a sua cor/etnia influencia na seleção de conteúdos que você trabalha?

() Sim. () Não.

Porquê _____

Você se sente preparado para abordar esta temática em suas aulas?

() Sim. () Não.

Se não, o que lhe ajudaria a se sentir melhor preparado? _____

Você sente alguma dificuldade em trabalhar com as relações étnico-raciais dentro das suas aulas?

() Sim. () Não.

Se _____ sim, _____ quais dificuldades? _____

O que você pensa sobre uma proposta de Educação Física antirracista?

Você gostaria de ter acesso a formações continuadas sobre essa temática?

Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado sobre o seu trabalho como professor de Educação Física no que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais?

APÊNDICE 5 – RESPOSTAS DESCRITIVAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Você já participou de palestras ou eventos no qual fosse discutida a lei 10.639/03, seja de modo geral ou na aplicação da mesma em sua disciplina? Se sim, como foi?

44	Muito rica as discussões, mas funciona como esconderijo conceitual
22	Equipe Multidisciplinar
18	Desafiadora pois presenciamos em nosso dia a dia o ocultamento do racismo institucional, bem como a falta de representatividade e aceitação do negro na escola em nossa sociedade

Você acredita que as relações étnico-raciais são um conteúdo para ser abordado nas aulas de Educação Física? Se sim, de que maneira?

44	É preciso discutir os diferentes corpos
4	Além do contexto histórico, problemas do dia a dia onde se tem que lidar com o racismo
22	Através de jogos e cuidados com o corpo, respeito e valorização.
27	Conteúdo Capoeira pode ser esclarecido quanto a luta de classes e raça.
2	Relacionando a temática com a reflexão e a importância de esclarecer sobre comportamentos e estereótipos racistas. Abordando práticas que demonstram o valor de elementos das diferentes culturas para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e com equidade. Agregando saberes e habilidades, através de aulas em que se sobressaem a empatia, a cooperação, o respeito e a compreensão de que a sociedade é construída com esforço e colaboração de todos.
18	Enaltecimento, interação e prática da nossa cultura mostrando que muitas práticas existentes na nossa vida advêm da cultura africana
64	Este conteúdo é necessário abordar nas aulas de educação física, pois a maioria dos jogos, iniciaram com os africanos, assim devemos colocar para todos como são importantes.

Você já trabalhou a temática das relações étnico-raciais em suas aulas, seja de maneira direta ou indireta? Se sim, como foi?

4	Parte histórica e conflitos que aconteceram dentro da instituição
22	Importante, para que os mesmos respeitem as diferenças para que o convívio com os colegas seja o mais saudável possível. Com reflexão positiva pelos estudantes
27	Conteúdo Capoeira abordamos o tema.
2	Esta temática muitas vezes surge a partir de temas de estudo específicos, como jogos e brincadeiras, ou a partir de propostas de falar sobre preconceito e discriminação. Em geral, foram ocasiões em que não se aprofundou o debate, mas ele foi essencial para que os estudantes reconhecessem seu lugar e valor. Como sempre trabalhei em escolas em que havia um ambiente de diversidade étnico racial, esse tema nunca foi polêmico. Mas algumas vezes percebi casos isolados de preconceitos.
18	Com o desenvolvimento dos jogos e danças africanas demonstrando a origem das mesmas
64	Foram excelentes, os alunos perceberam a importância e a origem de cada atividade realizada nas aulas.

Você acha que a sua cor/etnia influencia na seleção de conteúdos que você trabalha? Porquê?

44	Racismo estrutural
4	Acredito em um mundo igual para todos
27	Porque meu avô era alemão, e foi racista conosco.
2	Porque trabalho com o olhar no estudante, na sua necessidade, não em mim.
18	Sigo o referencial teórico do estado e incluo em todas as séries conteúdos relacionados a lei 10.639/03
64	Desenvolvo o meu planejamento conforme a necessidade dos alunos.

Você se sente preparado para abordar esta temática em suas aulas? Se não, o que lhe ajudaria a se sentir melhor preparado?

4	Mais informação é formação de qualidade
22	Mais conhecimento e preparo
27	Participar de palestras e cursos como este para conhecermos outras situações, as quais possamos usar como exemplos em nossas aulas.
64	Conhecendo mais essa temática, para ter segurança em dar uma boa aula.

Você sente alguma dificuldade em trabalhar com as relações étnico-raciais dentro das suas aulas? Se sim, quais dificuldades?

22	Conhecimentos
64	A minha maior preocupação é cometer erros raciais.

O que você pensa sobre uma proposta de Educação Física antirracista?

44	Oportuna
4	Necessária, já venha tentando colocar isso em prática.
22	Positiva e necessária.
27	Seria de grande valia, porque ainda vivemos e vemos acontecer barbaridades em nosso cotidiano.
2	Necessária para que a gente possa avançar enquanto sociedade.
18	Desmitificação do corpo negro nas atividades propostas e enaltecimento da cultura e como ampliar a melhor forma de se trabalhar com o aluno
64	É uma forma de trabalhar para combater estas atitudes raciais da sociedade.

Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado sobre o seu trabalho como professor de Educação Física no que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais?

44	Não
4	Não
22	Os assuntos abordados estão de acordo com as propostas.
27	Nada a comentar.
2	Obrigada pelo espaço
18	Quais os eixos e conteúdos trabalhamos ou trabalha no meu caso os jogos em especial
64	Apenas comentar: Nunca pensei, que os estudantes negros, sofressem tanto, com esta sociedade maldosa.

APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO DE *FEEDBACK*

Você considera que o curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar” contribuiu com a sua prática pedagógica? Se sim, de que maneira?

Qual você considera seu maior aprendizado após o curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”?

O que você gostaria que tivesse sido mais explorado no curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”?

Você trabalhou ou planejou algum conteúdo/tema relacionado à Educação das Relações Étnico-Raciais em suas aulas após a participação no curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”? Se sim, descreva como foi desenvolvido esse trabalho e quais resultados você observou.

Deixe sua sugestão ou comentários sobre o curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”.

APÊNDICE 7 – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DE *FEEDBACK*

Você considera que o curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar” contribuiu com a sua prática pedagógica? Se sim, de que maneira?

2	Sim, porque o compartilhamento de experiências foi fundamental para repensar algumas práticas e como atuar na perspectiva de enfrentamento à situações. Algumas das experiências que vivi anteriormente, embora tenham resultados positivos, agi de forma assertiva, hoje tenho conhecimento que estas ações estavam respaldadas também na legislação.
19	Sim. Mais subsídios para atividades.
18	Claro, as experiências compartilhadas trouxeram mais fundamentação para implementar o conteúdo de uma maneira mais sólida com embasamento teórico e prático para a disciplina de educação física.
22	Sim, através de novos conhecimentos adquiridos, colocados em prática.
44	Não estou desempenhando as funções de professor, mas de gestão da educação na SEED. De qualquer forma, a reflexão, discussão e o planejamento de ações antirracistas é fundamental para todos os educadores e nesse sentido, este curso foi imprescindível.
1	Sim, mostrando possibilidades de ações concretas que possibilitam a reflexão em relação ao debate das relações etnico-raciais.
64	Sim, explicando aos estudantes os conteúdos referentes a etnias´-raciais, como os jogos africanos, a luta, as danças.
53	Sim. Preservação da cultura e da identidade

Qual você considera seu maior aprendizado após o curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”?

2	Que todos devemos estar atentos, cientes e agir de forma efetiva, nas nossas aulas, no nosso trabalho.
19	Detectar situações de preconceito
18	Conhecimento da nossa cultura para que as ações afirmativas dentro da escola venham a contribuir para a vida de nossos alunos de forma positiva e ao mesmo tempo ele se sinta inserido dentro do seu contexto escolar e que este reflita para a sua vida fora da escola.
22	Jogos e brincadeiras
44	O necessário aprofundamento nas ações educativas para o combate ao racismo.
1	Uma das coisas que me marcou foi o quanto ainda há falta de informação entre os professores acerca da temática.
64	As prática que podem ser desenvolvidas com os aluno, principalmente as danças
53	Capoeira

O que você gostaria que tivesse sido mais explorado no curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”?

2	Talvez se tivéssemos a possibilidade de realizar alguma ação concreta, a partir do curso,
---	---

	como forma de compartilhar o que vivenciamos, estendendo nossas ações.
19	Como trabalhar preconceito com alunos.
18	Situações mais práticas para a disciplina de educação física
22	Relatos de experiências
44	As origens do racismo e os fundamentos de sua renitência.
1	Como eu participei só de uma palestra, não consegui observar o suficiente para conseguir responder com propriedade.
64	Cada item, necessitava de mais tempo para o nosso conhecimento.
53	Jogos africanos

Você trabalhou ou planejou algum conteúdo/tema relacionado à Educação das Relações Étnico-Raciais em suas aulas após a participação no curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”? Se não, descreva os motivos pelos quais não trabalhou. Se sim, descreva como foi desenvolvido esse trabalho e quais resultados você observou.

2	Sim, trouxe uma proposição na perspectiva de abordar o preconceito e a discriminação no esporte, através de um debate após um filme sobre o tema.
19	Sim. Capoeira, Dia da Consciência Negra
18	Sim, o trabalho com Jogos africanos com suas histórias e apresentação das práticas dos jogos em si.
22	Sim; Lutas, maior segurança para desenvolver, sabendo de suas histórias
44	Não, estou fora do ambiente escolar.
1	Sim, na elaboração das aulas do LRCO+aulas foram pensadas em aulas para o Ensino Médio que gerassem reflexões sobre a temática abrangendo diversas práticas corporais.
64	Sim, o jogo africano mancala. Por eu estar em um ambiente hospitalar, as prática devem ser mais a base de jogos. Com a mancala pude jogar com os alunos e explicar a sua origem.
53	Sim jogos mais teoricamente

Deixe sua sugestão ou comentários sobre o curso de formação “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”.

2	Obrigada por nos proporcionar esse aprendizado, foi muito significativo saber que podemos apoiar nossos estudantes a evitar situações de conflito e resolver situações de preconceito e discriminação.
19	Ótimo
18	Esses encontros deveriam ser propiciados pela mantenedora nos encontros pedagógicos não somente em forma de leituras de textos mas a parte prática para a sala de aula.
22	Importante para enriquecimento de nossa prática em sala de aula.
44	Meus parabéns e desejo de força para a continuidade
1	Parabéns pelo trabalho!!! Muito bom!

64	Gostaria que tivesse a 2º edição do curso.
53	Colocar os temas de jogos e capoeira na prática em pelo menos 30% das aulas dadas. Ou no contraturno escolar

ANEXO 1 – ANÁLISE E PARECER PARA CEP DA UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Caminhos da Educação Física Escolar e Formação de Professores: do Início Eugenista à Uma Proposta de Educação Antirracista na Rede Pública do Estado do Paraná.

Pesquisador: CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68797123.4.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.124.388

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a ser realizada no contexto da educação pública do Paraná, por meio de questionário exploratório a ser enviado a todos os professores de Educação Física da rede pública do estado, que atuam no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, entrevista semiestruturada com participantes que manifestaram interesse em participar da entrevista e programa de formação de 16 hs a ser ofertado para cerca de 10 a 20 docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Constam no projeto de pesquisa:

Objetivo Geral (primário)

Analisar como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada na prática pedagógica por professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em direção a abordagens que promovam uma educação antirracista.

Objetivos específicos (secundários)

Discutir teoricamente a injustiça epistêmica contra os negros e o privilégio simbólico da brancura

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.124.388

na formação dos professores;

Discorrer a respeito da relação entre currículo, cultura e as relações étnico-raciais; Analisar o percurso da Educação Física escolar, desde sua gênese até a busca por uma educação antirracista, explicitando como o racismo científico contribuiu e continua influenciando um imaginário negativo sobre o corpo negro;

Apresentar os documentos legais a nível nacional e estadual que norteiam a formação de professores de Educação Física na rede estadual do Paraná, no que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais;

Refletir sobre a educação das relações étnico-raciais e sua interligação com a disciplina de Educação Física; Diagnosticar como a Educação das Relações Étnico-Raciais está sendo abordada na formação continuada dos professores de Educação Física do estado do Paraná;

Identificar e refletir sobre possibilidades de uma prática pedagógica que promova uma Educação Física antirracista; Promover a pesquisa-formação de professores da rede estadual de ensino do Paraná a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Constam no projeto, informação básica da Plataforma Brasil e TCLE, as seguintes informações:

"Com relação aos possíveis riscos desta pesquisa, eles podem estar relacionados aos instrumentos de produção dos dados, pois estes pretendem extrair informações relacionadas às práticas docentes, o que pode gerar algum constrangimento por parte do participante. A fim de minimizar possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias é garantido ao respondente a confidencialidade das respostas, lembrando que as informações produzidas irão para um banco de dados o qual ninguém, além dos pesquisadores, terá acesso. Será facultada aos participantes a possibilidade de encerrar a pesquisa caso surja algum mal-estar entre eles ou qualquer outra situação que demande essa finalização.

"Com relação aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir com a comunidade científica como referência para futuros trabalhos que abordem a mesma temática, que até esse momento, foi pouco explorada no país e com os professores e estudantes da Educação Básica como subsídio

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.124.388

teórico-prático para ampliação da formação de professores na rede pública do estado do Paraná acerca do tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de tema com relevância teórica e social, onde os possíveis riscos são em muito superados pelos benefícios a serem gerados pela pesquisa. A equipe de pesquisa demonstra adequado esmero ao descrever os cuidados para garantir os direitos aos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios presentes e adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	19/05/2023		Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro **Município:** CURITIBA **CEP:** 80.060-150

UF: PR

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.124.388

Básicas do Projeto	ETO_2096163.pdf	16:27:58		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DIAGNOSTICO_CORRIGIDO_2.pdf	19/05/2023 16:24:05	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Francine_corrigido2.pdf	19/05/2023 16:18:47	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
Outros	Correcao_Pendencias_Plataforma_Brasil.pdf	13/05/2023 23:02:18	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_corrigido.pdf	13/05/2023 23:01:53	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Francine_corrigido.pdf	13/05/2023 23:01:27	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
Outros	Questionario_diagnostico_corrigido.pdf	13/05/2023 22:53:49	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	08/04/2023 13:01:08	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
Outros	Questionario_diagnostico.pdf	08/04/2023 13:00:23	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/04/2023 12:09:46	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TCLE.pdf	08/04/2023 11:23:18	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
Outros	ATA_da_Reuniao_Colegiado_PPGE.pdf	08/04/2023 10:42:57	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Pendencias_na_Plataforma_Brasil.pdf	08/04/2023 10:42:24	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_CEP_SEED.pdf	10/03/2023 08:39:19	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/03/2023 07:59:15	CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro **Município:** CURITIBA **CEP:** 80.060-150

UF: PR

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

ANEXO 2 – PARECER PARA CEP DA SEED-PR



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Curitiba, 26 de junho de 2023

Senhor (a) Diretor (a),

Declaramos que esta Coordenação de Articulação Acadêmica está de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Caminhos da Educação Física Escolar e Formação de Professores: do início Eugenista à uma Proposta de Educação Antirracista na Rede Pública do Estado do Paraná”, a ser realizado pela doutoranda Francine Cruz Grison, sob orientação da professora Dr.^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores de Educação Física pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como, de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Informamos que a pesquisadora encaminhou à esta Instituição uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

(assinado eletronicamente)

Fernanda Machinski Sugimura
Técnica Pedagógica DDC/CAA

(assinado eletronicamente)

Marlon de Campos Mateus
Coordenador de Articulação Acadêmica
Decreto n.º 69/2023



ePROTOCOLO



Documento: **AUTORIZACAO_PESQUISA_ACADEMICA_FRANCINE_GRISON.pdf**.

Assinatura Avançada realizada por: **Fernanda Machinski Sugimura (XXX.769.279-XX)** em 26/06/2023 09:27 Local: SEED/DEDUC/DDC/CAA, **Marlon de Campos Mateus (XXX.858.289-XX)** em 26/06/2023 10:19 Local: SEED/DEDUC/DDC/CAA.

Inserido ao protocolo **20.136.929-0** por: **Fernanda Machinski Sugimura** em: 26/06/2023 09:26.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:
85f0929e4c39d4dc250c49f7bb1eeb74.

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Caminhos da Educação Física Escolar e Formação de Professores: do Início Eugenista à Uma Proposta de Educação Antirracista na Rede Pública do Estado do Paraná.

Pesquisador/a responsável: Prof. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros

Pesquisador/a assistente: Francine Cruz Grison

Local da Pesquisa: rede estadual de ensino do Paraná.

Endereço: Paraná.

Você está sendo convidado/a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Caminhos da Educação Física Escolar e Formação de Professores: do Início Eugenista à Uma Proposta de Educação Antirracista na Rede Pública do Estado do Paraná tem como objetivo analisar como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada na prática pedagógica por professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná em direção a abordagens que promovam uma educação antirracista.

a. Participando do estudo você está sendo convidado/a: responder um questionário, uma entrevista semiestruturada e, caso haja interesse posterior, participar da formação a ser ofertada.

Observações:

- A formação a ser ofertada, terá carga horária de 16 horas, a serem divididas em oito sessões de 02 horas cada e será realizada online.
- O tempo estimado de resposta do questionário é de 5 minutos e da entrevista semiestruturada é de 10 minutos. As entrevistas serão gravadas e descartadas após cinco anos.

Desconfortos e riscos: Com relação aos possíveis riscos desta pesquisa, eles podem estar relacionados aos instrumentos de produção dos dados, pois estes pretendem extrair informações relacionadas às práticas docentes, o que pode gerar algum constrangimento por parte do participante

A fim de minimizar possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias é garantido ao respondente a confidencialidade das respostas, lembrando que as informações produzidas irão para um banco de dados o qual ninguém, além dos pesquisadores, terá acesso.

Será facultada aos participantes a possibilidade de encerrar a pesquisa caso surja algum mal-estar entre eles ou qualquer outra situação que demande essa finalização.

Com relação aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir com a comunidade científica como referência para futuros trabalhos que abordem a mesma temática, que até esse momento, foi pouco explorada no país e com os professores e estudantes da Educação Básica como subsídio teórico-prático para ampliação da formação de professores na rede pública do estado do Paraná acerca do tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: os dados serão armazenados em arquivo digital.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: você receberá por e-mail, um questionário e uma entrevista semiestruturada, ambos no formato Google Forms e, caso haja interesse posterior, será convidado a participar de uma formação a ser ofertada no modelo online. Assim sendo, não será imprescindível alterar a sua rotina e poderá responder o questionário e a entrevista durante o horário de trabalho ou de estudo, bem como a participação na formação também se dará em dias e horários a serem combinados entre os participantes, para que não haja prejuízo para ninguém. Destaca-se que, a priori, não está previsto qualquer custo ao participante, tendo em vista que todas as etapas (questionário, entrevista e formação) acontecerão de modo online, dessa maneira, não haverá ressarcimento de despesas. Referente à indenização, caso algum participante sinta-se violado e/ou constrangido em alguma das etapas da pesquisa e manifeste seu descontentamento ou a própria pesquisadora identifique a violação e o constrangimento por meio do comportamento do participante, esta, ciente de sua responsabilidade, deverá arcar com o pagamento de indenização à vítima. A indenização será o custeamento de tratamento psicológico durante o tempo que for necessário ao participante, a fim de que este possa recuperar sua integridade psíquica. Frisa-se que a pesquisadora mesmo custeando todo o tratamento, não se ausentará da situação e prestará apoio ao participante pelo tempo que for crucial. Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelas pesquisadoras. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Dra.Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Rebouças, Avenida Sete de Setembro, 2645, 2º andar, telefone: (41) 3535-6255, e-mail: cricaccm@gmail.com, no horário das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.

Me. Francine Cruz Grison, Secretaria de Estado da Educação - Departamento de Desenvolvimento Curricular - Coordenação do Ensino Médio, Avenida Água Verde, 2140, telefone: (41) 3340-5618, email: francine.grison@escola.pr.gov.br, no horário das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 68797123.4.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.124.388 emitido em 16 de junho de 2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da
pesquisa: _____

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL
LEGAL)

Data: ____/____/____.