



UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física – PPGCAF

DIEGO LUÍS DA SILVA ALVES

**EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA**

Niterói

Ano 2026

DIEGO LUÍS DA SILVA ALVES

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA
ANÁLISE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM
RONDÔNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de Oliveira, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física. Área de Concentração: Aspectos Biodinâmicos e Socioculturais das Atividades Físicas. Linha de Pesquisa: Educação Física, Atividade Física, Esporte e Manifestações Culturais. Projeto de Pesquisa: Relações Étnico-Raciais, Gênero, Educação Física e Esporte: significados instituídos e instituintes.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo da Silva

Niterói

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP – Catalogação na Publicação

DIEGO LUÍS DA SILVA ALVES

**“EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA”**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física, aprovada no dia 27 de maio de 2026 pela banca examinadora, composta pelos professores:

Documento assinado digitalmente
 **CARLOS ALBERTO FIGUEIREDO DA SILVA**
Data: 27/05/2026 17:41:37-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo Da Silva

Professor do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira
(UNIVERSO), Brasil

Documento assinado digitalmente
 **MAURO SERGIO DEMICIO**
Data: 01/06/2026 16:18:41-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Mauro Sérgio Demício

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
(IFRO), Brasil

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTO FERREIRA DOS SANTOS**
Data: 03/06/2025 11:16:24-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Roberto Ferreira dos Santos

Professor do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira
(UNIVERSO), Brasil

Documento assinado digitalmente
 **SUMMAR ALFREDO GOMEZ BARRIOS**
Data: 03/06/2026 11:45:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Summar Barrios

Professor Visitante do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e Universidad del Zulia, Venezuela

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória do meu amado pai, Renato Guilherme Alves que, mesmo não estando mais fisicamente ao meu lado, foi e continua sendo uma grande inspiração para a minha jornada. Um homem de fé inabalável, cuja força e coragem jamais serão esquecidas.

Sua garra em face da doença, sua luta incansável pela vida e, acima de tudo, seu sorriso constante e sua inabalável crença na vitória, mesmo nos momentos mais difíceis, são lições que levarei para sempre. Você me ensinou o verdadeiro significado de resiliência e me apoiou incondicionalmente em cada passo de minha trajetória.

Pai, esta conquista é nossa. Sua presença, mesmo em ausência, foi o alicerce para que eu chegasse até aqui. Obrigado por tudo. Sinto sua falta todos os dias, mas sei que seu legado de amor, luta e esperança vive em mim.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus, por iluminar meu caminho com tantas oportunidades e, de modo especial, por me permitir a conclusão deste mestrado. Esta jornada foi fundamental para o meu aprimoramento não apenas profissional, mas sobretudo humano, enriquecendo minhas relações e a minha forma de enxergar o mundo.

Faço um agradecimento especial à minha mãe, Maria Rosária da Silva Alves, minha grande referência. Obrigado por me apoiar incondicionalmente nos estudos e por me incentivar a nunca recuar. Verdadeira lutadora da nossa família, enfrentava o trajeto de São José do Vale do Rio Preto a Petrópolis em busca de uma educação de qualidade, aos 17 anos, já exercia a nobre vocação de professora. Seu exemplo é a minha maior inspiração. Você é o alicerce da nossa família e de força, bravura e perseverança. Desde cedo, ensinando-me os valores do bem, a importância da resiliência e a capacidade de me reinventar diante dos desafios.

À minha amada e inspiradora esposa, Elisabeth Macedo de Melo, que sempre se fez presente com seu brilho e amor, independentemente das circunstâncias. Nos bons e nos maus momentos, você foi minha parceira constante, acreditando nos meus sonhos — muitas vezes, até mais do que eu mesmo. A você, minha máxima admiração.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo da Silva, por sua imensa paciência, por todos os ensinamentos compartilhados e por sua ímpar capacidade de despertar em mim o pensamento crítico.

À Universidade Salgado de Oliveira, pela confiança e pela oportunidade de me conceder uma bolsa de estudos em seu Programa de Mestrado.

Por fim, um agradecimento afetuoso à doce e fiel companheira, Sophia, que com seus mais de onze anos de pura lealdade, esteve ao meu lado trazendo leveza e aquecendo as longas horas solitárias de estudo e escrita da dissertação.

RESUMO

A pesquisa analisou a integração da história e cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física, com foco na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Rondônia. O estudo considerou a importância da disciplina para promover reflexões sobre diversidade cultural, desigualdade racial e preconceito, enfatizando as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. O objetivo foi compreender como essas diretrizes podem ser efetivamente aplicadas no contexto educacional. Utilizou-se uma abordagem qualitativa sob a perspectiva da etnometodologia para compreender e interpretar os dados, por meio de análise documental e da realização de grupos focais com docentes de Educação Física atuantes no ensino técnico e tecnológico. A investigação descreveu as percepções dos professores, os métodos pedagógicos utilizados e as táticas necessárias para garantir um ensino que valorize a pluralidade cultural e contribua para a formação omnilateral do aluno. Como resultado prático, o estudo culminou na elaboração de um e-book pedagógico, construído a partir das experiências e demandas docentes. Tal material visa apoiar os professores no enfrentamento cotidiano da ferida formativa e do racismo estrutural e institucional que ainda persistem no ambiente escolar.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira; educação física; educação profissional; etnometodologia; Racismo Estrutural.

ABSTRACT

The research analyzed the integration of Afro-Brazilian history and culture in Physical Education classes, focusing on Professional and Technological Education (EPT) in Rondônia. The study considered the importance of the discipline in promoting reflections on cultural diversity, racial inequality, and prejudice, emphasizing Laws 10.639/03 and 11.645/08, which make the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture mandatory. The objective was to understand how these guidelines can be effectively applied in the educational context. A qualitative approach from the perspective of ethnomethodology was used to understand and interpret the data, through documentary analysis and focus groups with Physical Education teachers working in technical and technological education. The investigation described the teachers' perceptions, the pedagogical methods used, and the tactics necessary to guarantee teaching that values cultural plurality and contributes to the student's omnilateral formation. As a practical result, the study culminated in the development of a pedagogical e-book, built from the teachers' experiences and demands. Such material aims to support teachers in the daily confrontation of the "formative wound" and the structural and institutional racism that still persist in the school environment.

Keywords: Afro-Brazilian culture; Physical Education; Professional and Technological Education; Ethnomethodology; Structural racism.

LISTA DE ABREVIATURAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EPT – Educação Profissional Tecnológica

FNB – Frente Negra Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

JOER – Jogos Escolares de Rondônia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEAB– Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UFP – Universidade Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

PÁGINAS

Figura 1: Representação Gráfica da Estrutura da Dissertação	13
Figura 2: Interface do Software Atlas.ti.....	92

LISTA DE QUADROS

PÁGINAS

Quadro1 – Quadro 1. Representação da Estrutura da Dissertação em tópicos.....	13
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO GERAL DA DISSERTAÇÃO.....	14
1.1 Justificativa / Relevância.....	21
1.2 Objetivos.....	23
1.2.1 Objetivo Geral.....	23
1.2.2 Objetivos Específicos.....	24
1.3 Hipótese.....	24
1.4 Método.....	25
1.4.1 Etapa I.....	26
1.4.2 Etapa II.....	27
1.4.3 Etapa III.....	27
1.4.4 Etapa IV.....	28
1.5 REFERÊNCIAS.....	30
 2 ARTIGO I - CONHECER O PASSADO, PARA ENTENDER O PRESENTE: A TRAJETÓRIA DO NEGRO NO BRASIL.....	 32
2.1 INTRODUÇÃO.....	33
2.2 O Legado do Silenciamento: Do Tráfico Transatlântico à Exclusão Contemporânea.....	35
2.2.1 Identidade Afro-Brasileira: Entre a Ascendência e a Aparência.....	38
2.2.2 Cultura Afro-Brasileira: Poder Simbólico e Reconhecimento Histórico.....	41
2.2.3 A Educação Interditada: Do Silenciamento Imperial às Políticas de Reparação.....	43
2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
2.4 REFERÊNCIAS.....	53
 3 ARTIGO II - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OMNILATERALIDADE, POLITECNIA E ANTIRRACISMO.....	 55
3.1 INTRODUÇÃO.....	56
3.2 O Contexto Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	57
3.2.1 Origens e Primeiras Formalizações.....	57
3.2.2 Consolidação e Expansão.....	58
3.2.3 Redemocratização e Reformulações.....	60

3.3 Politecnia e Omnilateralidade: Ferramentas Pedagógicas contra a Mutilação Racializada do Saber.....	61
3.4 A Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica: Da Mecanização à Descolonização.....	63
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
3.6 REFERÊNCIAS.....	69
 4 ARTIGO III - EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EPT: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA.....	 71
4.1 INTRODUÇÃO.....	72
4.2 Trajetória Histórica da Educação Física no Brasil.....	74
4.2.1 Do Higienismo a Cultura Corporal: Um Histórico de Exclusão.....	74
4.2.2 Políticas Afirmativas, o Marco da Lei 10.639/2003, Desafio do Reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira.....	76
4.2.3 Da Criminalização à Valorização Pedagógica: A Trajetória da Capoeira e das Danças Afro-Brasileiras.....	78
4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
4.4 REFERÊNCIAS.....	83
 5 ARTIGO IV – A PRÁXIS DOCENTE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO IFRO: PERCEPÇÕES E DESAFIOS A PARTIR DE UM GRUPO FOCAL.....	 83
5.1 INTRODUÇÃO.....	85
5.2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	87
5.2.1 Indicialidade.....	88
5.2.2 Noção de Membro.....	88
5.2.3 Reflexividade.....	89
5.2.4 Relatibilidade.....	89
5.3 MÉTODO.....	90
5.3.1 Coleta de Dados via Grupo Focal.....	90
5.3.2 Análise de Dados.....	91
5.3.3 Análise Documental.....	92
5.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	93

5.4.1 A Ferida Formativa, a Identidade Racial e a Crise da Noção de Membro.....	93
5.4.2 As Barreiras do Chão da Quadra: Conflito de Regras, Racismo Velado e Naturalização do Preconceito.....	95
5.4.3 Táticas de Sobrevivência: Interdisciplinaridade, Territorialização e Protagonismo Estudantil.....	97
5.4.4 Dosagem Pedagógica como Accountability: A Negociação do Sujeito Antirracista.....	100
5.4.5 A Reconstrução da Identidade Pedagógica: Compromissos Assumidos.....	101
5.4.6 Síntese Interpretativa: A Lente Etnometodológica em Perspectiva.....	102
5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
5.6 REFERÊNCIAS.....	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS.....	106
APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal.....	111
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
APÊNDICE C – Produto Educacional: E-book Entre Chutes, Giras e Rasteiras.....	116
ANEXO A – Termo de Autorização para Disponibilização de Trabalhos Científicos.....	165
ANEXO B – Carta de Anuência para Realização de Pesquisa	166
ANEXO C – Termo de Autorização do Comitê de Ética.....	167
ANEXO D – Currículo de Referência de educação Física do IFRO.....	173

DELINEAMENTO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação foi estruturada sob o formato de artigos (modelo alternativo), conforme as diretrizes regimentais do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física (PPGCAF) da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Esta organização modular permite que cada capítulo constitua uma unidade independente de produção científica, possuindo autonomia para publicação em periódicos especializados, sem prescindir da integração lógica necessária ao corpo da obra.

A seleção e o encadeamento dos quatro artigos que compõem este estudo foram meticulosamente planejados para assegurar a unidade temática, guiada pelo fio condutor da educação antirracista no IFRO. Zelou-se pela complementaridade entre as discussões, que transitam da revisão histórica à análise empírica via Etnometodologia, de modo a evitar redundâncias excessivas ou a fragmentação dos dados.

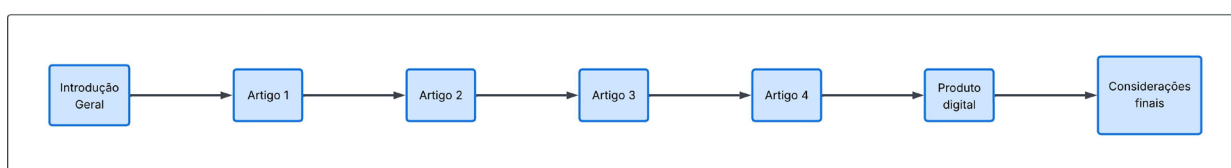
Assim, embora os capítulos possam ser lidos de forma autônoma, eles convergem de maneira sistêmica para responder ao problema central da pesquisa e sustentar a elaboração do produto educacional, garantindo o rigor e a integridade acadêmica do trabalho.

Quadro 1. Representação da Estrutura da Dissertação em tópicos

1. Introdução Geral da dissertação
Introdução. Justificativa. Objetivos. Hipótese. Método
2. Artigo I – Conhecer o Passado, Para Entender o Presente
Introdução. O Legado do Silenciamento: Do Tráfico Transatlântico à Exclusão Contemporânea. Considerações Finais
3. Artigo II – Educação física na Educação Profissional Tecnológica: Omnilateralidade, Politecnia e Antirracismo
Introdução. O Contexto Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Considerações Finais.
4. Artigo III – Educação Física e Cultura Afrobrasileira na EPT: Possibilidades e Desafios para uma Práxis Pedagógica Antirracista
Introdução. Trajetória histórica da Educação Física no Brasil. Considerações Finais
5. Artigo IV – A Práxis Docente e as Relações Étnico-Raciais no IFRO: Percepções e Desafios a partir de um Grupo Focal
Introdução. Método. Análise dos dados. Resultados e Discussão. Considerações Finais. Referências
6. Produto – Material Interativo
Descrição. Processo. Considerações
7. Considerações

Fonte: Autor

Figura 1. Representação Gráfica da Estrutura da Dissertação:



Fonte: Autor

1. INTRODUÇÃO GERAL DA DISSERTAÇÃO

A presente pesquisa é fruto de meus questionamentos quanto ao tratamento da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, bem como o desejo de pesquisar questões conectadas às relações étnico-raciais na sociedade brasileira, em especial no campo da educação básica. Em minha atuação como professor de educação física no ensino fundamental e médio, notei, por diversas vezes, a forma nociva e problemática como o preconceito e o racismo podem interferir na vida das pessoas.

Ao longo deste estudo, foi analisada a relação da educação física e da cultura afro-brasileira no contexto da Educação Profissional Tecnológica (EPT), na perspectiva dos princípios da prática docente, do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral.

Ao ingressar na rede federal de ensino, me deparei com termos como politecnia e omnilateralidade, os quais, eram totalmente desconhecidos para mim. A partir desse ponto, surgiu em mim o desejo de conduzir uma pesquisa sobre a prática docente dos professores de Educação Física no tratamento das relações étnico-raciais no âmbito da EPT, em especial no contexto do povo negro.

Durante toda minha trajetória escolar, como aluno da rede pública de ensino da cidade de Petrópolis, interior do Estado do Rio de Janeiro, sempre me foi apresentada a importância da colonização alemã na cidade, a relevância da cultura alemã, com suas danças, festas e tradições.

Porém, nunca me foi ensinado conteúdo relacionado à valorização da cultura afro-brasileira, pelo contrário, em meus livros didáticos, o negro sempre foi retratado como escravo, nas produções artísticas como serviçal e de cultura desvalorizada. Nas famosas telenovelas brasileiras, os protagonistas sempre eram brancos, até quando o nome da novela era *Escrava Isaura*, ela era branca.

Na década de 1990, apresentadoras de programas infantis na TV, modelos e atores de relevância eram brancos, eu não me sentia representado, era difícil me enxergar na sociedade, lembro de uma novela da Rede Globo de 2004, que possuía como eixo central um romance inter-racial, um homem branco com uma mulher negra, apresentando enfim uma protagonista negra, a atriz Taís Araújo, porém o nome da novela era *A cor do pecado*, infere-se no título da obra a ideia de violação de um preceito, a partir de um casal fora do padrão preestabelecido pela sociedade.

Abramowicz (2006) afirma que as crianças negras são influenciadas pela

ideologia do branqueamento, pois internalizam imagens positivas do outro, o branco, convictas de que esse modelo deve ser seguido, em relação a padrões de beleza, cultura, pensamentos, entre outros aspectos. Dessa forma, elas estarão, ao mesmo tempo, internalizando uma imagem negativa de si, pois não reconhecem características suas nesses modelos e, sem perceber, tomam tais referências como verdade a ser seguida e conquistada, menosprezando a sua própria existência.

Minha trajetória na universidade, foi como aluno bolsista integral do Programa Universidade para Todos (PROUNI), cursei Licenciatura em Educação Física em uma universidade particular. A turma do primeiro período possuía cinquenta alunos e apenas três eram negros.

Mais uma vez percebi a desigualdade social baseada pela cor, me questionei outra vez, se metade da população é negra, por que somos minoria aqui? Da mesma forma que na educação básica, durante o ensino superior, as relações étnico-raciais e seus conteúdos, como discriminação racial, desigualdades sociais nos estereótipos e o racismo, não foram abordados ao longo da formação e nem se quer constavam explicitamente no currículo formativo.

Essa ausência de discussões étnico-raciais durante a minha graduação, aqui denomino como uma ferida formativa, a qual, ao longo deste estudo, revelou-se como um traço comum na trajetória de muitos docentes de Educação Física. A análise indica que o silenciamento desses conteúdos no ensino superior não apenas perpetua a cegueira social, mas gera uma insegurança técnica, que é refletida diretamente no chão da quadra.

Portanto, investigar essa lacuna torna-se essencial para compreender os limites e as possibilidades da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, uma vez que a prática pedagógica no contexto da EPT exige que o professor supere essa defasagem histórica para atuar como um verdadeiro agente de formação humana integral.

Esse despertar crítico demorou chegar em mim, pois só tive minha visão ampliada através da pesquisa, partindo da premissa de compreender o passado para entender o presente, refletir que, existe uma cegueira social, que separa negros e brancos, ao mesmo tempo incorporo que faço parte de uma maioria que é minoria.

De acordo com Bourdieu (1989, p.7-8), o poder simbólico é um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Refletir sobre o espaço do negro, na produção de conhecimento e cultura, é confrontar esse ‘poder invisível’ que Bourdieu analisou e

debateu em suas obras.

Em um universo onde os agentes sociais classificam-se entre si, as estratégias simbólicas e de representação são, segundo Bourdieu, a forma pela qual as divisões sociais e de classe se perpetuam como estrutura de poder dominante. Desse modo, as representações podem, em maior ou menor grau, produzir realidades objetivas nas quais determinados grupos reforçam seus ideais de pureza ou mesmo de superioridade.

A população brasileira foi constituída por um processo histórico, que deixou marcas, principalmente nos afrodescendentes, como discriminação, desigualdade social e o racismo. Marcas estas excludentes, advindas de um período em que a povo preto foi escravizado, mas ainda evidentes em nosso cotidiano.

Esta herança tem relação com uma ferramenta ideológica denominada, etnocentrismo, que segundo Murad (2009), de forma simplificada, significa a existência de uma cultura central, superior às demais, que desconsidera as outras culturas. A representação do etnocentrismo resulta em dominação política, opressão social e exploração econômica.

Penso, por fim, na ambiguidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consome os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens. E penso também como, em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inúmeras injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para incorporar-se à cultura brasileira. Uma cultura que guarda, através de sua história, um rastro profundo de negros africanos e brasileiros, mulatos e cafuzos, construtores silenciosos de nossa identidade. E não se pode dizer que não houve afetividade ou cumplicidade nessa relação. A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor, em todos os momentos da nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte da nossa história. Uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial. (Araújo, 2007, p.5).

Nesse sentido, é preciso evitar o conformismo presente em nossa sociedade. Para esse fim, compreender que a educação, em todas as suas formas e níveis, é a principal ferramenta de transformação social. Apesar dos avanços sociais e das políticas públicas implementadas recentemente para democratizar o ensino, as estatísticas demonstram que o abismo educacional entre brancos e negros persiste de forma acentuada.

Tais desigualdades ultrapassam a herança histórica da escravidão, refletindo mecanismos atuais de exclusão. De acordo com as estatísticas do IBGE, apuradas por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), a desigualdade

racial no Brasil implica diretamente no acesso à leitura e escrita.

Dados da PNAD 2023 revelam que a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas (7,1%) é significativamente superior à de brancas (3,2%). O cenário é particularmente alarmante na faixa acima de 60 anos, onde a incidência de analfabetismo entre negros (22,7%) é quase o triplo da observada entre brancos (8,6%).

A conexão entre pobreza, negritude e falta de acesso à educação, implica aumento da desigualdade social, o que resulta em elevação dos níveis de violência, miséria, fome e a discriminação.

Com base em um estudo clássico de Bourdieu e Passeron (1970), a escola é apresentada como um instrumento ideológico estatal que transmite o conhecimento e a cultura das camadas sociais dominantes, o que acaba colocando os indivíduos em diferentes níveis. Sob essa perspectiva, o negro, historicamente subjugado, ocupa predominantemente as camadas inferiores da estrutura social.

A escola é reconhecida como um sistema aberto fundamental na estrutura social, reunindo crianças, jovens e adultos de diversas origens, classes sociais e características. Cabe a essa instituição o papel de disseminar ferramentas que contribuam para a redução do preconceito e da discriminação cultural, uma vez que a discriminação e o preconceito marginalizam indivíduos, privando-os de seus direitos e os estigmatizando.

O processo educacional é a principal via para restabelecer a igualdade social, efetivar a cidadania e corrigir percepções distorcidas. A escola, nesse sentido, é o instrumento capaz de mitigar e prevenir a exclusão. A educação e a abordagem do multiculturalismo são elementos inseparáveis na busca por equidade social. Segundo Munanga (1986, p. 23), “é através da educação que a herança social de um povo é legada as gerações futuras e inscrita na história”.

Na escola, cabe ao educador explorar e debater questões socioculturais de alguns grupos sociais que são marginalizados tradicionalmente: pessoas de baixa renda, portadores de deficiência, mulheres, homossexuais, indígenas e negros, estas ações buscam estimular o pensamento crítico, desenvolver habilidades e competências do educando.

O educador deve atuar como agente transformador, mediando discussões, adaptando o ensino e construindo um ambiente acolhedor que valoriza as diferenças e estimula a participação de todos.

Uma das diferenças essenciais entre “ser professor” e “ser educador”. Aquele

transmite conhecimentos; este estimula reflexões e valores, através da transmissão de conhecimentos. E isto é importante? Parece que sim, pelo seguinte: se nenhuma sociedade pode se transformar somente pela educação, nenhuma sociedade se transformará profundamente sem a educação (Murad, 2009, p. 67).

É extremamente necessário que os educadores tenham consciência política e conhecimento histórico dessas questões para viabilização das medidas pedagógicas e educacionais, que valorizem e se voltem para o respeito às diversidades, o que envolve a necessidade de reconhecer a contribuição histórica e social relegadas a condições coadjuvantes, subalternas e marginalizadas, sobretudo no contexto desse estudo, relacionado aos negros e o silenciamento de sua cultura.

Reconhecendo a importância de reparar um passado marcado pela invisibilização da contribuição negra para a formação do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou por uma reforma em 2003, instituindo o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) foi um marco no reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que se baseava na implementação da obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, contemplando todo currículo escolar, veio como uma alternativa para promover a igualdade social, uma iniciativa governamental que visava a valorização dos afrodescendentes no Brasil.

Posteriormente, a Lei 10.639/03 foi alterada pela lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, em estabelecimentos público e privados, contribuindo para a formação de uma educação antirracista.

A legislação em questão vai além do ensino de conteúdos específicos. Ela propõe uma profunda reflexão sobre as representações da formação da sociedade brasileira na escola, com o objetivo de promover uma transformação social mais ampla. Ao exigir o ensino de história e cultura afro-brasileira, a Lei 11.645/08 busca desconstruir estereótipos, quebrar paradigmas e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Na educação básica, portanto, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. De acordo com a Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), a Educação Física integra a proposta pedagógica da escola, sendo componente curricular da Educação Básica. Logo, faz parte do currículo escolar e deve incluir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira

em seus conteúdos.

Considera-se, que há múltiplos fatores responsáveis pelo tratamento ou pelo não tratamento das relações raciais e de gênero na Educação Física escolar, dentre eles destacam-se os currículos, a formação inicial e permanente dos/as professores/as, a história de vida e as relações de poder presentes nessas instituições (Corsino, 2014, p.60).

No contexto histórico, concebe-se a existência de algumas abordagens para a Educação Física Escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes. Possuem em comum a busca por uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997). Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, aproximando-a das ciências humanas.

Entretanto, essa visão de trabalhar o ser humano em diferentes dimensões não era à ideia central da educação física, de acordo com os PCN (Brasil,1997), em nosso país, a Educação Física estava fundamentada ao discurso higienista, conectada a ideia de eugenia, que visava o embranquecimento da sociedade brasileira e a não mistura de raças.

As manifestações corporais de origem africana ou indígena, eram desconsideradas, sem valor, pois tudo aquilo que fosse diferente do que era preconizado pela cultura e ideologia do continente Europeu, era caracterizado como subcultura. Portanto, a Educação Física no século XIX, chamada de ginástica na época, era usada como um instrumento da classe dominante.

Em meados de 1964, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado, pois era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno (Brasil, 1997).

A Educação Física no Brasil passou por várias transformações desde sua chegada nas escolas. Atualmente é referenciada na educação básica de nosso país, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentando conteúdos diversificados, desenvolvimento de habilidades e competências, mas que considerem os aspectos culturais, sociais, políticos e afetivos (Brasil, 2018).

Dessa forma, os docentes de educação física, devem superar a ideia de foco apenas na competição e no rendimento, buscando um desenvolvimento humano mais amplo e abrangente, abordando em suas aulas a compreensão e o estudo da cultura corporal. A

educação física deve utilizar as manifestações culturais como possibilidades pedagógicas para ampliar o aprendizado dos alunos através das práticas corporais, buscando compreender a construção de nossa identidade, utilizando conteúdos como, ginásticas, jogos, esportes, lutas e atividade rítmicas e expressivas (PCN, Brasil, 1997).

Ao conhecer e vivenciar diferentes manifestações culturais, os alunos ampliam seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e social, aprendendo sobre os valores, crenças e costumes de diferentes grupos sociais. O que vai ao encontro das ideias de Moreira (2001), que afirma que o processo de educação multicultural, deve estar inserido no currículo pedagógico em todas as instituições de ensino.

Nos Institutos Federais, a Educação Física integra os currículos dos Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), abrangendo práticas pedagógicas que valorizam as relações humanas, o bem-estar físico, psicológico e social, indo além das habilidades técnicas. Essa abordagem é crucial na formação profissional, pois promove o desenvolvimento integral dos alunos.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada em 2008, a partir da Lei nº 11.892, apresentando em seu contexto os princípios da politecnia e da omnilateralidade. O primeiro direciona-se ao domínio dos fundamentos científicos que regem todas as técnicas, já o segundo busca desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural), na perspectiva da formação humana integral, necessária para o desenvolvimento da autonomia e das competências do sujeito, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Inserida nesse contexto, a disciplina de Educação Física alinha-se aos princípios da politecnia e da omnilateralidade ao preparar os estudantes para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade de maneira indissociável. Essa articulação representa um avanço na concepção de ensino, o qual passa a mobilizar conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das dimensões intelectuais, físicas, tecnológicas e culturais dos discentes. O intuito é consolidar a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de promover melhorias na qualidade de vida nas esferas pessoal e profissional.

Contudo, essa perspectiva pedagógica no universo da EPT, intensifica a complexidade de interações e os desafios da prática docente, exigindo uma qualificação mais aprofundada dos professores. Nesse sentido, à medida que a educação profissional tecnológica ganha relevância e se expande, a formação de seus educadores frequentemente é desconsiderada, sendo muitas vezes dependente de iniciativas de capacitação emergenciais que nem sempre são eficazes (Maldaner, 2017).

Para compreender a complexidade dessas interações e o modo como as diretrizes legais se traduzem em ações no chão da quadra, esta pesquisa fundamentou-se na Etnometodologia. A escolha por este referencial justifica-se pelo interesse em investigar as racionalidades práticas e os métodos que os docentes de Educação Física do IFRO utilizam para dar sentido e ordem social às suas atividades cotidianas.

Ao adotar conceitos como a reflexividade e a indiciabilidade, buscou-se analisar como os professores produzem justificativas e táticas para a inserção, ou não, da cultura afro-brasileira no currículo. Assim, o estudo não se limita a uma análise normativa da lei, mas mergulha na ação docente para descobrir como os saberes e as práticas são construídos, negociados e validados no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Para responder a essa complexidade e oferecer ao leitor uma visão clara do percurso investigativo desde o início, a pesquisa foi estruturada em quatro artigos com abordagens metodológicas complementares. O Artigo I e o Artigo II adotam a pesquisa bibliográfica e a análise documental histórica e conceitual para investigar, respectivamente, a institucionalização da exclusão educacional da população negra no Brasil e a necessidade de descolonização do currículo na Educação Profissional e Tecnológica.

Em seguida, o Artigo III utiliza a mesma base bibliográfica e documental para analisar o impacto das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na trajetória e nas concepções da Educação Física escolar.

Por fim, o Artigo IV constitui o cerne empírico do estudo, caracterizando-se como uma pesquisa de campo qualitativa que utilizou a técnica de Grupo Focal, com uma amostra de 8 (oito) professores de educação física do IFRO, selecionada a partir de um universo total de 24 docentes. Os dados coletados foram processados via Análise de Conteúdo com o suporte do software ATLAS.ti e interpretados sob a lente da Etnometodologia. Como desdobramento prático, essa articulação metodológica embasou o desenvolvimento do Produto Educacional, um e-book intitulado *Entre Chutes, Giras e Rasteiras*.

1.1. Justificativa / Relevância

A presente pesquisa se justifica pela evidente distância entre a legislação e sua efetiva implementação no cotidiano escolar, somado a escassez de trabalhos acadêmicos que interseccionam os temas relações étnico- raciais e educação física, especialmente no

âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Embora as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representem avanços significativos ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, diversos estudos apontam que tais diretrizes ainda encontram resistências, omissões e fragilidades quando transpostas à prática pedagógica. Há uma produção teórica relevante e em expansão, mas ela ainda carece de instrumentos que apoiem sua aplicabilidade concreta no chão da escola.

Dessa forma, a pesquisa buscou preencher essa lacuna ao investigar como os professores de Educação Física compreendem essas diretrizes em suas práticas pedagógicas. Parte-se da constatação de que a simples existência de leis e políticas públicas não garante a transformação social pretendida. É preciso compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos que atuam diretamente no processo educativo, seus desafios, estratégias, resistências e possibilidades.

Além disso, ao adotar a etnometodologia como abordagem, a pesquisa confere centralidade às vozes dos professores, reconhecendo que é na experiência concreta que se constroem sentidos, pertencimentos e possibilidades de ruptura com práticas pedagógicas embranquecidas, tecnicistas e excludentes.

Esta pesquisa se justifica, portanto, ao investigar como a Educação Física, componente curricular essencial para a formação integral, pode operacionalizar, no chão da quadra da EPT, este diálogo entre os princípios da politecnia, omnilateralidade e o combate ao racismo. Compreender como os professores veem e praticam a inserção da cultura afro-brasileira é analisar, na prática, se o projeto formativo da Rede Federal está conseguindo cumprir sua promessa de uma educação emancipatória e para todos.

Dessa forma, este trabalho se propõe não apenas a contribuir com a teoria, mas, sobretudo, a provocar impactos reais e mensuráveis no cotidiano escolar, colaborando para a construção de uma Educação Física antirracista, plural, democrática e socialmente transformadora.

A relevância desta pesquisa está ligada à urgência de integrar, de forma efetiva, os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente na disciplina de Educação Física. Trata-se de uma proposta que busca ir além da prática docente tradicional, centrada em aspectos técnicos, ao reconhecer e valorizar as dimensões sociais, culturais e históricas das práticas corporais.

No campo teórico, o estudo contribuiu para o fortalecimento da produção

acadêmica no cruzamento entre Educação Física, relações étnico-raciais e currículo. Ao adotar a perspectiva etnometodológica, a pesquisa buscou compreender as práticas pedagógicas, valorizando o olhar dos sujeitos envolvidos e suas interpretações cotidianas.

Assim, o trabalho avança nas reflexões sobre práticas curriculares antirracistas, além de expandir o debate sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 em disciplinas que historicamente não dialogaram de forma sistemática com essas diretrizes.

No âmbito prático, o estudo apresentou potencial transformador, ao propor como produto um e-book voltado para auxiliar professores de Educação Física da EPT. Esse material, fundamentado nas experiências e narrativas docentes, visou apoiar a inclusão da cultura afro-brasileira no planejamento, na execução e na avaliação das aulas.

Buscamos, com isso, fomentar práticas mais reflexivas, inclusivas e representativas da diversidade brasileira, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes e o fortalecimento de uma educação antirracista no cotidiano escolar.

A relevância social e educacional do estudo, justifica-se pela persistência de um déficit histórico de representação e valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar, especialmente em componentes tradicionalmente marcados por forte hegemonia eurocêntrica, como a Educação Física.

Ao situar a investigação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), o estudo amplia o debate ao vinculá-lo aos princípios da formação humana integral, da politecnia e da omnilateralidade, fundamentos estruturantes da EPT.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa é formulado da seguinte maneira: Como professores de Educação Física do IFRO produzem sentidos e justificativas para inserir, ou não, a história e cultura afro-brasileira em sua prática pedagógica na EPT, diante das exigências legais e institucionais?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo Geral

A presente pesquisa teve por objetivo, analisar as racionalidades práticas e os sentidos produzidos por docentes de Educação Física do IFRO sobre a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo da EPT, articulando a análise documental às táticas de agência mobilizadas no cotidiano escolar, a fim de propor caminhos para

uma práxis pedagógica antirracista e omnilateral.

1.2.2. Objetivos Específicos

- a) Analisar a literatura histórica e bibliográfica acerca da trajetória do negro no sistema educacional brasileiro, identificando as principais exclusões, tensões e avanços normativos.
- b) Mapear e analisar, a partir de levantamento histórico-bibliográfico em documentos oficiais brasileiros (como leis, parâmetros curriculares, diretrizes e bases da educação), as menções e omissões à cultura afro-brasileira no campo da Educação Física Escolar.
- c) Investigar, por meio de diálogos com professores de Educação Física que atuam na prática docente, as percepções, resistências, dificuldades e estratégias adotadas no enfrentamento cotidiano para trabalhar conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira.
- d) Desenvolver e disponibilizar um e-book pedagógico voltado a professores de Educação Física, com fundamentos teórico-práticos e propostas de atividades, visando subsidiar a implementação de uma educação antirracista na escola.

1.3. Hipótese

Partindo da perspectiva da etnometodologia e do marco legal representado pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, pressupõe-se que a prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda apresenta lacunas significativas quanto à efetiva inserção da história e da cultura afro-brasileira no currículo, em decorrência de fatores como insuficiência na formação inicial, fragilidade nas políticas institucionais de valorização da diversidade e permanência de currículos embranquecidos e tecnicistas.

Entretanto, acredita-se que professores que reconhecem sua identidade pedagógica enquanto agentes de transformação sociocultural e atuam com consciência crítica das relações étnico-raciais podem contribuir para a construção de uma prática educativa mais inclusiva e antirracista. A ação docente constitui elemento central na

transformação curricular. Não se buscou generalizações estatísticas, mas compreensão aprofundada dos sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Considerando o compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com a transformação da realidade social, esta dissertação não se limita à análise diagnóstica das percepções docentes. Como desdobramento prático dos achados e das necessidades identificadas no IFRO, o estudo culminou na elaboração de um e-book.

Este produto educacional foi concebido como um artefato de suporte didático e político, visando oferecer caminhos metodológicos e segurança técnica para que os professores de Educação Física possam consolidar uma práxis antirracista no chão da quadra, transpondo a obrigatoriedade legal para a vivência cotidiana e emancipatória.

1.4. MÉTODO

A abordagem metodológica desta pesquisa concentra-se em um grupo específico de professores e em suas visões sobre práticas pedagógicas, desafios e as diretrizes oficiais, como às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, visando gerar uma discussão aprofundada. Não se pretendeu, portanto, universalizar as respostas para toda a categoria da Educação Física ou para a dinâmica geral do uso desses documentos na escola.

Pelo fato de o pesquisador ser também um professor imerso na temática e já familiarizado com a bibliografia específica desde a etapa experimental, a busca por um distanciamento rígido do objeto seria artificial e passível de críticas. Conforme observa Flick (2009), embora o afastamento do observador seja crucial em modelos quantitativos para garantir a pureza dos dados, tal premissa não se aplica com a mesma lógica no desenho metodológico qualitativo, onde a bagagem do pesquisador é parte integrante do processo.

Esse estudo foi de natureza qualitativa, realizado no âmbito educacional, especificamente na Educação Profissional Tecnológica de nível médio do Sistema de Ensino Público Federal. No contexto educacional, Zanette (2017) destaca que a abordagem qualitativa se mostra especialmente adequada para investigações que envolvem pessoas em seus ambientes escolares. Flick (2009) reforça essa ideia ao salientar que a pesquisa qualitativa é amplamente aceita na academia por sua capacidade de explorar a complexidade das relações humanas.

Pela complexidade tanto da prática docente quanto da implementação da cultura afro-brasileira na escola, objeto este permeado por uma história rica e documentada oficialmente, optou-se por uma metodologia dividida em quatro etapas conectadas, visando dar conta de tais particularidades.

1.4.1. Etapa I

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental acerca da Cultura Afro-brasileira, Educação Profissional Tecnológica e Educação Física e o negro no sistema educacional brasileiro. Foram analisadas legislações e documentos oficiais como as Leis nº 9.394/96, nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, Constituição Imperial de 1824, Lei de Terras de 1850 e relatórios de Instituições como IBGE e IPEA, a pesquisa utilizou fontes oficiais como os sites governamentais do Senado, Câmara dos Deputados e Planalto, dentre outros.

A fim de fundamentar e contextualizar esta análise, efetuou-se uma sólida revisão da literatura, que envolveu o levantamento de obras de autores de referência, sobre as políticas oficiais e o debate acadêmico referente ao povo negro na educação e à cultura afro-brasileira. Ao relacionar esses temas com os contextos da EPT e da Educação Física Escolar, foi possível sistematizar o conhecimento que deu origem aos artigos integrantes desta dissertação.

Nesta fase, priorizou-se o resgate histórico fundamentado em leis, decretos e textos constitucionais que versam sobre a educação e a cultura afro-brasileira. Essa trajetória alcança a contemporaneidade com a promulgação de marcos regulatórios essenciais, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas redes pública e privada. Somam-se a esse cenário as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e a Base Nacional Comum Curricular (2015-2018).

A análise documental foi guiada pelas diretrizes de Moreira (2005), que define essa técnica como forma de identificar, verificar e avaliar documentos com finalidades específicas, contribuindo para a contextualização dos fatos em determinados momentos históricos.

Nesta etapa, privilegiou-se a Educação Física nos documentos supracitados, com

o intuito de compreender o espaço ocupado por essa área no cenário educacional brasileiro e investigar sua evolução histórica. Tal etapa revelou-se crucial por evidenciar a trajetória do componente curricular e sua relevância nas diretrizes oficiais. Esse mapeamento permitiu uma reflexão aprofundada sobre a correlação entre a disciplina, a cultura afro-brasileira e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

1.4.2. Etapa II

A segunda etapa consistiu na pesquisa de campo de caráter qualitativo, operacionalizada por meio da técnica de Grupo Focal. Esta etapa buscou ouvir os docentes de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), selecionados por sua atuação direta na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e pelo vínculo institucional que pressupõe uma constante reflexão sobre as diretrizes curriculares.

A escolha desta técnica justificou-se pela necessidade de transcender as percepções individuais, privilegiando a interação dialógica e o debate coletivo sobre temas complexos e sensíveis, como o racismo institucional e a implementação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar.

O encontro foi realizado de forma virtual, garantindo a participação de docentes de diferentes *campi*, e estruturado em eixos temáticos que exploraram desde a formação acadêmica até as resistências práticas encontradas no chão da quadra. Esta etapa foi fundamental para coletar dados imersos nas subjetividades e vivências dos professores, servindo de base para a análise subsequente

Essa técnica se mostrou mais adequada do que entrevistas individuais por permitir o confronto e a construção conjunta de experiências, condizente com a proposta de compreender como os professores de educação física atribuem sentido às suas práticas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

1.4.3. Etapa III

A terceira etapa dedicou-se ao tratamento e à análise do corpus textual gerado a partir do grupo focal. O referencial teórico-analítico adotado foi a Etnometodologia,

fundamentada em Harold Garfinkel e Alain Coulon, que prioriza a compreensão das ações cotidianas e dos sentidos que os membros de um grupo atribuem às suas práticas.

Nesse contexto, a escolha da técnica de grupo focal revelou-se essencial para a abordagem etnometodológica. Diferente de entrevistas individuais, a dinâmica do grupo focal não é apenas um espaço de coleta de opiniões, mas um ambiente de interação social onde os pares debatem, confrontam realidades e negociam sentidos. É nessa troca dialógica que se torna possível observar como os professores prestam contas (*accountability*) de suas ações uns aos outros, justificando suas escolhas pedagógicas cotidianas de forma inteligível para o grupo.

A escolha desse referencial justifica-se pela sua ênfase na interpretação das ações sociais como construções práticas e reflexivas. De acordo com Silva e Votre (2012, p. 13), a etnometodologia oferece um caminho diferenciado para a pesquisa qualitativa:

A etnometodologia se propõe a privilegiar as abordagens microssociais dos fenômenos, dando maior importância à compreensão do que à explicação. Enquanto perspectivas tradicionais desprezam as descrições que os atores fazem dos fatos sociais que os cercam, entendendo que essas descrições são por demais vagas, a etnometodologia valoriza exatamente essas interpretações, que passam a ser objeto essencial da pesquisa.

Nesta perspectiva, as falas dos professores de Educação Física do IFRO não foram tratadas como meros relatos, mas como construções que revelam a noção de membro e a indicialidade das práticas pedagógicas no contexto da EPT.

Para operacionalizar essa análise, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) com o suporte do software ATLAS.ti, o que permitiu identificar como os docentes constroem, através de seus relatos, as possibilidades e desafios de uma educação antirracista. Assim, a pesquisa buscou captar a realidade do chão da quadra a partir das interpretações dos próprios atores, conforme preconizado por Silva e Votre (2012).

1.4.4 Etapa IV

Na quarta fase, desenvolveu-se um e-book, voltado aos professores de educação física, com intuito de referenciar conteúdos práticos ligados a cultura afro-brasileira para as aulas, a fim de auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, o produto

educacional buscou nortear as dificuldades apresentadas nas falas dos professores perante esse estudo. O recurso foi estruturado para promover a interação entre professores interessados na discussão, incentivando o aperfeiçoamento docente e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas conjuntas.

A partir desse percurso metodológico, os capítulos a seguir apresentam os resultados desta investigação em formato de artigos modulares. O primeiro passo dessa jornada reflexiva exige que olhemos para as raízes da nossa estrutura social. Sendo assim, o Artigo I, intitulado Conhecer o Passado, Para Entender o Presente, dedica-se a analisar o legado do silenciamento do povo negro e os marcos legais que institucionalizaram a exclusão no Brasil, estabelecendo a base histórica necessária para compreendermos os desafios atuais da educação.

1.5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarniere de Campos. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Emanuel. Negras memórias, o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 242-250, abr. 2004. Disponível em: <https://afro-brasileira.scielo.br/j/ea/a/s3SLN54h79fqBfHXDkbDMdv/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Margarida Andrade. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1824.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples posse pacífica. Rio de Janeiro: Coleção das Leis do Império do Brasil, 1850.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: https://afro-brasileira.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CORSINO, Luciano N.; AUAD, Daniela. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 45, p. 57-75, 2014.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A integração como princípio na Educação Profissional Tecnológica**. [S. l.: s. n.], 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, 2001.

MOREIRA, Sônia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MURAD, Mauricio. **Sociologia e Educação Física: diálogos, linguagens do corpo, esportes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SILVA, Carlos A. F.; VOTRE, Sebastião J. **Etnometodologias**. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2012.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

2. ARTIGO I - CONHECER O PASSADO, PARA ENTENDER O PRESENTE: A TRAJETÓRIA DO NEGRO NO BRASIL

RESUMO

O presente artigo analisou a trajetória histórica e educacional da população negra no Brasil, com foco no processo de exclusão institucionalizada e na busca por reparação. O estudo evidenciou que a formação da identidade brasileira foi alicerçada em uma historiografia eurocêntrica que silenciou a resistência negra e romantizou a abolição de 1888. Por meio de uma revisão bibliográfica e análise de indicadores sociais, demonstra-se como o aparato legal do Império, incluindo a Constituição de 1824 e a Lei de Terras de 1850, ergueu barreiras deliberadas ao acesso à educação e à propriedade, perpetuando o racismo estrutural e o hiato socioeconômico que persiste na contemporaneidade. O trabalho discutiu a importância de marcos legislativos como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) como instrumentos fundamentais para a desconstrução do "mito da democracia racial" e para a promoção de uma educação antirracista. Conclui-se que a valorização da cultura afro-brasileira e a implementação de políticas de ações afirmativas são passos indispensáveis para a reparação histórica e para a consolidação de uma cidadania efetiva para a população negra.

Palavras-chave: População negra. Educação. Racismo estrutural. Políticas públicas. Reparação histórica.

2.1. INTRODUÇÃO

A formação da identidade social e cultural do Brasil foi historicamente alicerçada em uma narrativa eurocêntrica, que frequentemente marginalizou a contribuição e a existência da população negra. Nos currículos escolares e na historiografia tradicional, a figura do negro foi, por muito tempo, reduzida à condição de objeto. O escravizado desprovido de direitos e de história pregressa, cuja liberdade dependeu de concessões de figuras do Império, a exemplo da Princesa Isabel.

Essa visão, construída sob a ótica do colonizador, silenciou sistematicamente a agência e a resistência do povo preto. Como adverte Gomes (2019), essa narrativa oficial omitia a força dos quilombos, como o de Palmares, e ignorava que a abolição foi fruto de lutas intensas e revoltas populares.

Romper com esse silenciamento historiográfico exige um deslocamento de perspectiva. É necessário tratar o indivíduo escravizado não como mercadoria, mas como sujeito histórico. Para isso, o ingresso no campo da pesquisa científica torna-se uma ferramenta fundamental para desconstruir a cegueira social e denunciar o racismo e as violências estruturais perpetradas contra a população negra no Brasil.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender que o racismo não se resume a atos isolados. Como elucida Almeida (2019, p. 52):

Consiste de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Nesse sentido, este artigo propõe uma análise crítica dessa construção histórica, argumentando que a superação do racismo estrutural na sociedade brasileira contemporânea depende fundamentalmente da desconstrução dessa cegueira histórica.

Para isso, é essencial deslocar a perspectiva de análise, tratando o indivíduo escravizado não como mercadoria, mas como sujeito histórico, dotado de cultura, protagonismo e resistência.

Somente ao compreender a intrínseca relação entre o sistema escravocrata e a institucionalização do racismo é possível identificar e combater as sequelas que persistem até hoje, manifestadas em desigualdades sociais, econômicas e educacionais profundas.

Ao longo do tempo, é possível observar um sistema que historicamente privilegia a população branca, enquanto a população negra, sistematicamente tratada como mercadoria, foi excluída do acesso a direitos fundamentais e à distribuição de riquezas.

Essa exclusão foi institucionalizada por meio do aparato legal. A Constituição do Império de 1824, embora declarasse a educação como um direito de todos os cidadãos, proibia o acesso às escolas por pessoas escravizadas. A cidadania era restrita a portugueses e nascidos em solo brasileiro, incluindo negros alforriados, todavia, na prática, a liberdade jurídica não garantia o acesso à instrução, pois o exercício de direitos estava condicionado a posses e rendimentos, uma barreira deliberadamente erguida para impedir a ascensão do negro liberto.

Somando-se a esse cenário, a Lei de Terras de 1850 consolidou a exclusão socioeconômica ao extinguir a posse por ocupação e determinar que a propriedade de terras só poderia ocorrer mediante compra junto ao Estado. Com a terra transformada em mercadoria, o acesso para ex-escravizados tornou-se virtualmente impossível.

Em contrapartida, durante os séculos XIX e início do XX, o Império promoveu políticas de imigração que distribuíam terras a colonos europeus. Essas ações visavam não apenas a substituição da mão de obra escravizada, mas um projeto explícito de "embranquecimento" da população, cujos reflexos na distribuição de terra e poder ainda ecoam no Brasil atual.

Diante deste cenário, o presente artigo organiza-se em torno da análise de marcos legais e sociais que fundamentaram a exclusão da população negra, buscando compreender como o passado escravocrata se reflete nas estruturas de desigualdade do Brasil contemporâneo.

2.2. O LEGADO DO SILENCIAMENTO: DO TRÁFICO TRANSATLÂNTICO À EXCLUSÃO CONTEMPORÂNEA

A população brasileira é formada por diferentes grupos étnicos, devido ao processo histórico do país, que envolveu a população nativa da terra e os estrangeiros que vieram como colonizadores, escravos e imigrantes. Diante desse cenário, refletir sobre o negro no Brasil é abordar questões como dor, agonia, sofrimento, segregação, humilhação, racismo e morte. É também pensar na força, luta, alegria, libertação, e coragem para prosseguir diante aos desafios impostos pela vida (Gomes, 2019).

A colonização impôs uma realidade de opressão e escravização a diversos grupos sociais, resultando na negação de direitos, na supressão de culturas e na proibição de costumes. As consequências dessa história persistem no cotidiano atual, onde pessoas negras são as maiores vítimas de fatalidades em operações policiais, a mortalidade materna afeta desproporcionalmente mulheres negras, a expectativa de vida para negros é inferior à de não negros, meninas negras são as mais atingidas pela violência sexual, e a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil (IPEA, 2018).

Nesse contexto, a afirmação dos movimentos de que vidas negras importam é um grito de denúncia contra o histórico apagamento das existências negras. Esse apagamento refere-se ao processo sistemático de repressão, criminalização e invisibilização da cultura, religiões, ritmos e da rica história das civilizações africanas pré-escavidão.

Contrapor-se a essa estrutura exige, fundamentalmente, a retomada da voz e do protagonismo negro na narrativa oficial. Como adverte Ribeiro (2017, p. 64), o resgate dessa historicidade é uma questão de sobrevivência ontológica, pois “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”. Sendo importante notar que esse apagamento não se restringe à população negra, ocorrendo também com outros grupos étnicos, como visto na história de muitos povos indígenas.

De acordo com Gomes (2019) a partir do momento em que os portugueses observaram nos povos de matriz africana uma solução rápida e lucrativa para a então crescente escassez de mão de obra em suas colônias, vários grupos de pessoas que vieram das mais diversas etnias foram transportados de suas tribos como animais entre os mares,

rios, vales, campos e praias africanas para as mais variadas regiões do planeta.

Uma dessas regiões, então colônia portuguesa, que posteriormente viria a ser chamada de Brasil, foi um dos principais pontos de compra e troca de mercadorias humanas de pele preta e traços físicos robustos, isto é, pessoas. O que nos faz compreender que a escravidão dos negros era uma das principais base da economia global da época.

A relação entre o Brasil e a África foi, em grande parte, uma consequência direta do nefasto sistema de tráfico transatlântico de escravos. A cultura afro-brasileira, presente em todo o país, é um reflexo das heranças de diversos povos africanos. Essa assimilação inevitável de costumes e práticas de várias etnias africanas está ligada principalmente a dois grupos: os Bantos originários do Congo, Angola e Moçambique, e os Sudaneses provenientes da África Ocidental, Sudão e Guiné (Matos, 2007).

A escravidão no Brasil representou uma imensa catástrofe humanitária. Pessoas negras foram brutalmente retiradas de suas terras e culturas de origem. Africanos e seus descendentes contribuíram significativamente para a construção do Brasil com seu trabalho árduo, mas enfrentaram humilhações, violência, exploração e discriminação.

De acordo com Romero (1880), “o Brasil não é, nem deve ser o Haiti”, o autor, na época crítico literário, promotor, juiz e deputado sergipano, afirmava “A vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá no porvir, ao branco”. Em sua obra intitulada *A literatura brasileira e a crítica moderna* (1880), Romero defendia que de um lado seriam necessários, a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, e, de outro lado, a imigração europeia.

A história demonstra que, embora a construção do Brasil tenha sido realizada pelas mãos dos negros, a intenção dos colonizadores europeus sempre foi a de formar uma nação de maioria branca. Mesmo após a abolição da escravatura em 1888, o país buscou embranquecer sua população através de programas de imigração europeia, visando diminuir a influência da população africana, que, na visão das autoridades da época, era vista como excessiva e prejudicial ao desenvolvimento nacional (Gomes, 2019).

Dessa forma, outra das estratégias pós-abolição da escravatura foi incentivar casamentos interraciais na esperança de salvar a descendência do preconceito, algo que muitos na sociedade brasileira do século XXI ainda relutam em reconhecer, alimentando o mito da democracia racial. Essa ideologia, que promove a falsa ideia de uma harmonia racial e da ausência de preconceito no Brasil, serve como um poderoso mecanismo de

obscurcimento das desigualdades e da violência racial sistêmica.

Nesse ideal de clareamento, muitos enxergam nas uniões com pessoas de pele mais clara uma forma de redenção, segundo Munanga (2004, p. 93): “Assim no Brasil o negro pode esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras que o mantiveram para trás, caso eles se casem com gente mais clara”.

Apesar do fim da escravidão em 1888, o Brasil falhou em promover a inclusão social da população negra, não incluindo os ex-escravizados e seus descendentes. Eles foram privados de acesso à terra, moradia digna, educação, assistência de saúde e outras oportunidades disponíveis para os brancos. Os reflexos dessa omissão, causam marcas até hoje em nossa sociedade e aparecem nas estatísticas direcionadas à desigualdade social no país.

A população negra e parda, classificação que abrange uma vasta diversidade de mestiçagens, constitui 56% do povo brasileiro, segundo o Censo do IBGE (2022). Todavia, a distribuição de renda revela um abismo racial: enquanto esse grupo representa 78% dos 10% mais pobres, sua presença no topo da pirâmide é drasticamente reduzida. Na faixa dos 1% mais ricos, a proporção inverte-se, e apenas 17,8% são afrodescendentes.

Embora o Brasil seja a maior nação negra fora do continente africano, a sub-representação em espaços de poder é uma realidade persistente. Pessoas pretas permanecem como minorias em cargos de gestão, figuram com escassez nas bibliografias universitárias. Essa exclusão é acompanhada por vulnerabilidade econômica extrema: enquanto a linha da pobreza e extrema pobreza oscila entre rendimentos de R\$ 209 a R\$ 665 mensais, o grupo do 1% mais abastado auferir ganhos superiores a R\$ 55.000,00 (SENAC, 2022).

No campo educacional, as disparidades perpetuam-se. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) indicam que a média de anos de estudo em 2023 era de 10,8 para brancos e apenas 9,2 para negros, um hiato de 1,6 ano que compromete a inserção no mercado de trabalho. A taxa de analfabetismo reforça o cenário: os 7,1% registrados entre a população negra representam mais do que o dobro do índice observado entre brancos (3,2%).

A violência e a vulnerabilidade social também possuem cor. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), um homem negro tem oito vezes mais

chances de ser vítima de homicídio do que um homem branco. Além disso, afrodescendentes compõem a maioria da população carcerária e residem predominantemente em áreas com infraestrutura deficitária de saneamento, saúde e segurança.

O Atlas da Violência de 2018 reafirma que a população negra é a mais exposta à letalidade no Brasil. Embora pretos e pardos representem aproximadamente 56% da população, eles perfazem 71,5% das pessoas assassinadas. Complementando esse cenário, dados da Anistia Internacional indicam que, a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no país.

Ao analisar essa problemática, Santos (2018) ressalta a necessidade de um olhar atento e do aprofundamento em novos estudos. Segundo o autor, a complexidade do tema exige o desenvolvimento de programas preventivos, visto que enfrentar ou reduzir um fenômeno de tamanha proporção é um desafio de alta complexidade. Tais indicadores evidenciam que a violência é uma ferramenta de manutenção da exclusão, reforçando a urgência de políticas que desconstruam as bases desse racismo estrutural.

Esses indicadores expõem as chagas abertas de uma abolição inacabada. A assinatura da Lei Áurea em 1888, embora tenha extinguido formalmente a escravidão, não foi acompanhada por políticas de cidadania. Como destaca Gomes (2022), o foco histórico dado ao 13 de maio frequentemente apaga as revoltas e articulações dos próprios escravizados que forçaram a ruptura do sistema.

Nesse sentido, portanto, discutir o 14 de maio, o dia seguinte à liberdade formal, marcado pelo abandono do Estado. Sem acesso a moradia, educação ou trabalho, e historicamente impedidos por leis anteriores (como a Lei de Terras de 1850) de adquirir propriedades, os recém-libertos foram lançados à margem da estrutura social. Tais disparidades não são meras coincidências estatísticas, mas o legado direto de 388 anos de um passado colonial escravocrata que moldou a desigualdade brasileira contemporânea.

2.2.1. IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA: ENTRE A ASCENDÊNCIA E A APARÊNCIA

No Brasil, as palavras afro-brasileiro e afrodescendente são as mais comuns para se referir a indivíduos de pele preta. Essa compreensão tem suas raízes, ancoradas, no processo de escravidão. As expressões referem-se à população brasileira, negros e pardos de ascendência africana, ligadas àqueles que foram trazidos para o Brasil através do tráfico de pessoas, que foram escravizadas. Além da tonalidade da pele, o termo afro-brasileiro abrange também a dimensão cultural, dada a forte influência da cultura africana desde o período colonial.

Definir quem é considerado negro no Brasil pode parecer simples, mas em um país com um histórico de idealização do embranquecimento, essa categorização se torna complexa. Existem indivíduos negros que internalizaram essa visão e não se reconhecem como tal, tornando a questão da identidade negra um processo desafiador.

Para fins legais, o Estatuto da Igualdade Racial estabelece que são consideradas pessoas negras as que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga. Além disso, indivíduos que possuem traços físicos, também chamados de fenotípicos, que as caracterizem como pessoas de cor preta ou parda.

Alguns desses traços físicos são a cor da pele, o formato do nariz e dos lábios, a cor e textura crespa ou cacheada dos cabelos. Isso acontece porque, no Brasil, as discriminações raciais acontecem a partir da aparência física.

No âmbito político, os participantes de movimentos negros organizados classificam como negra qualquer pessoa que possua essa aparência, uma abordagem semelhante à adotada nos Estados Unidos. Lá, não existem categorias como pardo, mulato ou mestiço, qualquer descendente de negro pode simplesmente se identificar como negro. Dessa forma, mesmo que alguém tenha uma aparência clara, pode declarar-se como negro (Gil; Antunes, 2021).

No Brasil, para fins de Censo Demográfico, os termos utilizados quanto a cor pelo IBGE são branca, preta, parda, indígena e amarela, essa diferença em relação aos Estados Unidos está associada aos reflexos dos modelos de embranquecimento da população brasileira, onde muitos não se autodeclaram pretos como forma de negar os símbolos, estereótipos e estigmas que foram construídos ao longa da história em desfavor desse grupo étnico.

Nesse viés, foi observado através de uma pesquisa, referente à qual cor se enxergam os brasileiros, onde foram citadas um total de 136 cores diferentes, “esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade,

procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco” (Munanga, 2004, p. 133).

Desse modo, surgem as noções de tonalidades de pele, como mais claro ou mais escuro, às quais se atribui um valor de desvantagem dentro de uma hierarquia de privilégios. Assim, quanto mais clara a pele, mais próxima se estará do ideal de beleza socialmente imposto, o que acentua as desigualdades raciais e sociais.

De acordo com Ribeiro (2019), é irreal supor que um único grupo racial detenha o monopólio da produção intelectual ou se estabeleça como o padrão estético universal. Diante disso, a população negra fora do Brasil, historicamente articulou estratégias para superar processos de marginalização. Um exemplo notável de resistência foi o Partido dos Panteras Negras, movimento do qual participou a filósofa Angela Davis, que, além da luta contra a segregação e pela emancipação política, estabeleceu em suas bases a reafirmação da estética negra.

Conforme destaca Kathleen Cleaver, liderança do movimento, era vital que os indivíduos negros rompessem com a ideia de que a beleza é um atributo exclusivo da branquitude. Ao valorizar o cabelo natural e os traços fenotípicos ancestrais, o movimento buscou consolidar uma nova consciência racial, (Ribeiro, 2019).

Nesse viés, destaco que as políticas públicas de ações afirmativas no Brasil, têm sido um marco para a população negra, contribuindo para uma possível ressignificação de sua negritude. Isso ocorre porque, ao tomar consciência política de sua identidade racial, muitos negros fortalecem sua autoestima, libertando-se do ideal de branqueamento como forma de legitimar sua identidade.

Segundo Bourdieu (1989) a formação da identidade de um indivíduo é moldada por reflexos, representações e imagens, visto que a maneira como ele é percebido no contexto social influencia sua própria visão de mundo. A forma como a pessoa se enxerga é crucial para definir sua atuação e autoestima nas interações socioculturais.

A constante reivindicação do movimento negro pela disputa de narrativas e por uma representatividade positiva da identidade negra, tem alcançado pequenos avanços, como nos produtos de consumo cultural de massa no Brasil. Um exemplo contemporâneo e importante dessa mudança de paradigma é a telenovela *A Nobreza do Amor* (2026), veiculada em rede nacional.

A obra, coescrita por um dramaturgo negro, Elísio Lopez Jr., rompe com a tradição da teledramaturgia brasileira que, por décadas, limitou o corpo negro a papéis de escravizados ou a posições de subalternidade em tramas de época. Ao centralizar a

narrativa na realeza do reino africano fictício de Batanga, a produção atua de forma direta na descolonização do imaginário social brasileiro.

Esse fenómeno midiático ilustra em grande escala o que a Lei nº 10.639/03 exige para o ambiente escolar, a urgência de apresentar a cultura e a ascendência africana sob a ótica da realeza, da complexidade e da potência, contrapondo-se à pedagogia da dor, da inferiorização, subalternidade e de preconceito que historicamente mutilou a construção identitária da juventude negra.

Construir a identidade é dar significado às próprias práticas culturais, num processo contínuo que se fortalece nas interações. Por meio dessas interações, o poder simbólico interfere nas reproduções ideológicas, que são resultado das identificações culturais.

2.2.2. CULTURA AFRO-BRASILEIRA: PODER SIMBÓLICO E RECONHECIMENTO HISTÓRICO

A cultura afro-brasileira permeia diversos aspectos da sociedade brasileira, desde a música popular com samba, maxixe e choro, suas práticas religiosas, como Umbanda e Candomblé, na dança, com o jongo e a capoeira até a culinária, remédios e festas folclóricas, evidenciando sua fundamental importância. No entanto, seu reconhecimento significativo só começou a ocorrer a partir do século XX, impulsionado, em grande parte, pelo advento da internet e novas formas de disseminação do conhecimento.

De modo geral, tanto no período colonial quanto durante o século XIX, a cultura de origem europeia era a mais valorizada no Brasil, enquanto as manifestações culturais afro-brasileiras frequentemente sofriam com o desprezo, desestímulo e até mesmo proibições.

Primeiro se estigmatiza o grupo que se quer discriminar e depois se tira proveito dessa estigmatização. Do mesmo modo se procedeu em relação à escravidão africana. Constitui-se primeiramente a ideologia da inferioridade natural dos negros e depois se legitimou a instituição escravocrata (Bernd, 1994, p. 11).

Nesse sentido, podemos observar uma relação entre o processo de escravização, ao qual os negros foram submetidos e o não reconhecimento e valorização de sua cultura, ou seja, algo que não se enquadrava nas ideologias, estereótipos e aos interesses do branco colonizador, aquele pertencente a uma suposta cultura superior pregada pelo

etnocentrismo, considerado instrumento ideológico, que perdurou com viés de dominação política, opressão social e exploração econômica, “o etnocentrismo, de modo simplificado, é tornar uma cultura com “centro” e fazer seus critérios serem as referências para avaliação de outras culturas” (Murad, 2009, p.26).

Não apenas os indígenas e os africanos, mas todos os seus descendentes foram desde os primórdios da colonização submetidos ao crivo de uma visão eurocêntrica do mundo e tiveram seus atributos corporais e os seus modos de ser e de existir avaliados a partir de valores e interesses ditados por aquela visão (Consorte, 1999, p. 10).

Os colonizadores impuseram sua cultura, crenças, religião e literatura, desconsiderando as já existentes e as tratando como inferiores. Em consonância com o pensamento do autor Sílvio Romero (1888), que afirmava, já ter detectado que toda e qualquer produção de conhecimento e cultura negra sofreria resistência e descaso em relação à parcela branca da população.

Contudo, a partir do século XX, a identidade dominante começou a ser questionada. Consequentemente, as classes marginalizadas e discriminadas passaram a valorizar suas próprias culturas e identidades, resgatando suas heranças ancestrais e garantindo a continuidade da cultura de seus antepassados (Munanga, 2004) Percebe-se um esforço histórico em preservar raízes, como nas comunidades quilombolas, mantendo viva a memória e as características que definem o povo negro.

A condição do cidadão afro-brasileiro é um campo amplo para estudos e debates, uma vez que as práticas sociais são moldadas, em maior ou menor grau, pelo ambiente em que o indivíduo está inserido. Desse modo, se o ambiente é permeado por práticas racistas, é de se esperar que o resultado não fuja dessa realidade.

Ao conceber o afro-brasileiro como um grupo diversificado de pessoas, provenientes de distintas regiões do país, mas unidas pela cor da pele, percebe-se um esforço histórico em preservar suas raízes, como por exemplo nas comunidades quilombolas. Muitos buscaram em registros históricos, danças, ritos, narrativas e outras relíquias culturais, o intuito de manter viva a memória de suas características primordiais, ou seja, aquilo que os definia como povo, sua identidade negra.

Apesar dos muitos esforços para uma mudança de paradigma, a discriminação e o preconceito ainda persistem, mesmo que disfarçados em comportamentos, vocabulários e na sociedade como um todo. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, representa um avanço significativo em termos de Direitos Humanos e na implementação

de medidas igualitárias que visam coibir o racismo e o preconceito, inclusive, a carta magna faz referência a valorização a proteção das manifestações culturais: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988, art. 215).

Mas ainda é preciso avançar na valorização da cultura africana em diversos setores, nas políticas públicas, nas mídias digitais e principalmente no ambiente escolar, é preciso superar o mito da democracia racial, que apresenta uma falsa ideia de harmonia, um discurso que esconde as marcas das desigualdades raciais existentes.

2.2.3. A EDUCAÇÃO INTERDITADA: DO SILENCIAMENTO IMPERIAL ÀS POLÍTICAS DE REPARAÇÃO

A trajetória de exclusão educacional da população negra no Brasil foi marcada por uma interdição não apenas física, mas também jurídica e simbólica, iniciada por um projeto de Estado no período Imperial. Esse projeto utilizou o silenciamento e a negação da cidadania como ferramentas de controle social. A ausência de amparo no pós-abolição não foi um erro de percurso, mas uma continuidade de práticas que marginalizaram o saber e a identidade negra. As políticas de reparação contemporâneas, como as ações afirmativas e as leis de diretrizes curriculares, surgiram não apenas para garantir o acesso, mas para romper com séculos de omissão estatal, buscando reestabelecer o direito ao protagonismo histórico e à dignidade educacional.

Destacamos que a construção da identidade no âmbito das relações étnico-raciais, deve estar presente de forma ativa, no processo educativo de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, pois para a desconstrução das ações racistas e preconceituosas, se faz necessário a participação do negro e do branco.

Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnico/raciais com os quais eles convivem. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está da negritude e das africanidades que muitos ainda insistem em negar (Gomes, 2003, p. 176).

As desigualdades sociais construídas em nosso país, estão ancoradas no processo histórico e evidenciadas nos indicadores sociais, que apontam maior vulnerabilidade social da população negra. O acesso à educação foi um dos direitos negados aos negros

ao longo da história.

No âmbito educacional e pedagógico, Moraes (2016) destaca que a colonização impactou diretamente a forma como a população negra é percebida, construída e excluída no campo da educação. Dessa forma, é crucial considerar o apagamento cultural e simbólico sofrido pela população negra ao longo de todo o processo de colonização e escravidão.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais no Brasil têm uma grande parcela de responsabilidade sobre a negligência com a população negra, pois durante quase todo seu processo histórico, não propôs políticas públicas que buscassem a inclusão da população negra e a valorização de sua cultura, mas sim o contrário.

Na constituição Imperial de 1824, foi assegurado o acesso gratuito à educação primária para todos os cidadãos, mas como os escravizados não eram considerados cidadãos, foram excluídos, embora a constituição não mencionasse a escravidão, leis complementares e práticas sociais impediam negros, incluindo libertos, de frequentar escolas públicas, com foco em impedir sua ascensão social, outro exemplo foi a implementação da Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que afirmava: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”.

Ainda durante o período escravocrata, foi instituída a lei do Ventre Livre, em 1871, a qual considerava que crianças nascidas de escravos a partir da promulgação de tal lei, passariam a ter condição e caracterização de livres. Entretanto, as crianças ainda eram submetidas ao trabalho escravo.

Mesmo sendo juridicamente livres, os filhos de mulheres escravizadas nascidos após a Lei do Ventre Livre não deixavam de ter que trabalhar, razão pela qual só raramente poderiam frequentar a escola. De outro lado, se já seriam livres, a menção específica dos ingênuos na lei é uma evidência de que o tratamento não foi pensado como devendo ser o mesmo para todas as crianças (Gil; Antunes, 2021, p. 11).

Uma mudança legal ocorreu com o Decreto nº 1.331 de 1854, conhecido como Reforma Couto Ferraz, que tornou gratuito o acesso de negros às escolas primárias e secundárias, mas manteve a proibição para os escravizados. Mesmo após a abolição da escravatura em 1888, com a Lei Áurea, não foi criada nenhuma lei de amparo educacional para os recém-libertos e seus filhos, deixando-os sem assistência do governo.

As disparidades raciais que persistem desde o período escravocrata não terminaram com a Lei Áurea. A ausência de políticas voltadas para a integração da

população negra após a abolição apenas agravou a desigualdade social. O que corrobora as ideias de Domingues (2008), que afirma que o período pós-abolicionista também foi marcado pela grande rejeição de negros nas instituições educacionais, o que impedia a matrícula desta população no sistema educacional.

Esse cenário, somado ao longo período de escravidão, contribuiu diretamente para a massificação do analfabetismo entre a população negra, bem como para a desigualdade no acesso a políticas públicas e educacionais, uma disparidade que persiste até os dias atuais. Ao considerar esses pontos, percebemos que a exclusão da população negra do campo educacional é resultado de contínuos e variados aspectos políticos e históricos que agravaram a desigualdade social em diferentes esferas (Gil; Antunes, 2021).

A Constituição de 1988 foi um marco importante, pois registrou pela primeira vez a Educação Infantil como um direito da criança e aprofundou as bases para uma educação mais inclusiva. No entanto, mesmo com a nova Constituição, a população negra ainda enfrentava dificuldades de acesso e permanência na escola, principalmente devido à discriminação e ao preconceito.

Nesse sentido, é fundamental destacar a presença e a atuação de movimentos que, em meio a um contexto histórico de violência, buscaram melhores condições de vida e cidadania para a população negra. Esses movimentos, buscavam acesso a direitos, dentre eles, a educação, que é essencial para a formação do cidadão, o desenvolvimento da sociedade e a transformação individual.

Nesse contexto, destacamos o papel do movimento negro, que segundo Pereira (2011), já no período pós-abolição, vinha articulando diversas demandas, entre elas a da educação. Essas organizações ganharam impulso, levando à criação da Frente Negra Brasileira (FNB), que se tornou a mais proeminente organização do movimento negro na primeira metade do século XX.

A presença de organizações e movimentos sociais foi crucial para a busca de um campo educacional mais justo, plural e democrático. Somente em meados dos anos 2000, foram implementadas as primeiras políticas públicas com ideia de diminuição de desigualdades sociais e raciais, através de cotas raciais no acesso a universidades públicas. Entretanto, mesmo com todos os esforços desses movimentos, a desigualdade racial no âmbito educacional ainda é evidente, especialmente no ensino superior.

Nesse sentido, fica claro que a questão da educação e da população negra não se restringe a uma única perspectiva, mas sim a um conjunto de fatores que impactaram diretamente as diversas desigualdades raciais existentes na sociedade. Isto é, abordar e

procurar soluções para essa problemática exige a colaboração de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes atores sociais, além do poder público. Este último, por sua vez, representa um mecanismo crucial para a reparação histórica e a redução das desigualdades presentes em nossa sociedade.

No Brasil, a implementação de políticas públicas de cunho étnico-racial tentou cumprir algumas missivas presentes em tratados internacionais que versavam em Direitos Humanos e que possuíram nosso país como signatário. De forma geral, este cenário aponta para a interpretação das políticas públicas como resultante de pelo menos três vieses explicativos, a citar: (1) atribui ao Estado o dever de erradicar a marginalização e as desigualdades; (2) estabelece textualmente prestações positivas em prol da promoção e integração de segmentos desfavorecidos; (3) aborda a existência de normas que textualmente prescrevem discriminação justa como a maneira de compensar desigualdade de oportunidades, ou, em algumas situações, de fomentar o desenvolvimento de setores considerados prioritários (Adão; Araújo, 2014, p. 3).

Diante de inúmeras injustiças e omissões do Estado perante a população preta, com muito atraso surgem as ações afirmativas, que implicam programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para promoção da igualdade de oportunidades.

Nesse contexto podemos observar a Lei nº 10.558/2002 - Programa Diversidade na Universidade, cooperação internacional entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com gestão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tendo como objetivo defender a inclusão social e combater a exclusão social, étnica e racial, melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afrodescendentes e de povos indígenas;

Nesse cenário a Lei 10.639/2003 é reconhecida como um divisor de águas para a educação brasileira, pois provocou uma mudança significativa na abordagem da história, dos conhecimentos e da cultura da população negra no país. O processo de sua promulgação enfrentou diversas etapas e debates.

O objetivo da Lei 10.639/2003 era tornar obrigatória a inclusão de conteúdos educacionais referentes à história e aos aspectos culturais da África e da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas quanto particulares. Além disso, a lei buscava expandir o conhecimento, por meio da matriz curricular, sobre as características fundamentais da formação da população brasileira e as contribuições da população negra no Brasil.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seu cabelo, fazendo pouco caso das religiões de raiz africanas (Brasil, 2004, p.11).

Para Jesus (2013), a implementação da Lei 10.639/2003 contrapõe-se aos conteúdos repletos de estereótipos e discursos racistas que predominavam nos modelos educacionais anteriores. Adicionalmente, é fundamental destacar os diversos impactos negativos que um modelo e conteúdo de ensino baseados em concepções racistas causaram à população negra.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), o reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, apresenta a perspectiva de combate ao racismo, intolerância, desigualdades e discriminações, particularmente contra os descendentes africanos.

Entre os desafios na aplicabilidade da lei, destaca-se o baixo número de profissionais da educação especializados em questões étnico-raciais. Essa lacuna pode ser explicada pelo racismo epistemológico que ainda persiste, que de acordo com Almeida (2019), é um conceito que descreve a hierarquização de saberes, na qual o conhecimento produzido a partir de matrizes europeias é considerado universal e superior.

O resultado dessa hierarquia no ambiente escolar é um processo estrutural que invalida a produção intelectual de grupos subalternizados. Sobre essa dinâmica de silenciamento, Ribeiro (2017, p. 64) é categórica:

Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo.

Ao analisar essa questão, percebe-se a necessidade não apenas da implementação da lei, mas também da conscientização sobre sua importância e os impactos que ela busca gerar na sociedade por meio da educação. Essa mobilização é fundamental, considerando as negligências e os conflitos educacionais presentes em nossa raiz social, especialmente

ao observarmos o período pós-abolicionista e a disseminação da concepção de democracia racial, um ideal que, pelos números e índices, nunca se concretizou na história do Brasil.

Posteriormente, a Lei 11645 de 2008, surge para substituir e ampliar a Lei 10639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental até o ensino médio.

§ 1 ° O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2 ° Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Direcionar o olhar para a profundidade das desigualdades raciais na educação nos remete a um debate sobre diversos pontos que evidenciam a importância de planejar, desenvolver e atuar em rede, envolvendo diferentes profissionais, instituições e recursos no território. Como mencionado anteriormente, as desigualdades raciais se manifestam em diversos setores e áreas da sociedade, o que reflete os impactos causados por séculos de escravidão e de apagamento histórico e cultural. Dentro dessa perspectiva, o combate às desigualdades raciais exige uma vasta gama de políticas públicas que atendam às diferentes demandas da comunidade negra.

Nesse sentido, outra política pública de extrema importância para a inclusão social dos negros, foi a Lei 12.711/2012, a Lei das Cotas estabelece uma política de acesso às instituições federais de ensino superior e quando amplia o Plano Nacional de Educação, incluindo a história e a contribuição dos povos negros e povos indígenas na construção da narrativa da história no ensino do Brasil.

No Brasil, a implementação de cotas raciais em universidades estaduais e federais ocorreu gradualmente. Inicialmente, não havia uma legislação específica que garantisse essa política, até que em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da Lei nº 12.711, confirmou a constitucionalidade das cotas raciais no ensino superior público.

A partir desse momento, a Lei nº 12.711 tornou obrigatória a reserva de 50% das

vagas em Universidades Públicas e Institutos Federais para estudantes egressos de escolas públicas. Dentro desse percentual, uma parte específica era destinada a indivíduos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

No entanto, o Programa de Cotas já havia sido adotado por diversas universidades brasileiras antes mesmo de se tornar uma lei federal. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira, implementando as cotas raciais em 2003 (Guarnieri, 2017).

De acordo com o autor, após a iniciativa da UERJ, outras instituições de ensino superior seguiram o exemplo, incorporando essa política em seus regimentos internos. Entre 2003 e 2005, 14 universidades adotaram as cotas raciais. Esse número cresceu para 43 universidades públicas em 2006 e, em 2010, alcançou 83 universidades que aderiram ao sistema de cotas raciais.

Mais de uma década após a sanção da Lei nº 12.711/2012, o impacto na reconfiguração demográfica do ensino superior e técnico brasileiro é inegável. As universidades, espaços historicamente marcados por um perfil elitista e eurocêntrico, passaram a refletir de forma mais fiel a pluralidade étnica e social do país. Contudo, a superação da desigualdade racial exige avaliações e aprimoramentos constantes.

Nesse sentido, a revisão da Lei de Cotas, concretizada pela Lei nº 14.723 de novembro de 2023, representou um novo marco na consolidação dessas políticas afirmativas. A atualização não apenas garantiu a continuidade do programa, mas aprimorou seus mecanismos, destacando-se a inclusão explícita de estudantes quilombolas e a alteração na forma de classificação, na qual o candidato cotista passa a concorrer primeiramente às vagas de ampla concorrência, otimizando o preenchimento e a inclusão.

Apesar desse amadurecimento institucional, o cenário atual impõe um novo paradigma: o desafio da permanência material e simbólica. Ações afirmativas contemporâneas não podem se limitar a garantir a porta de entrada. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assegurar que o estudante negro não apenas ingresse, mas conclua sua formação com êxito, exige políticas robustas de assistência estudantil e um currículo que não mutile sua identidade.

Nesse cenário, as cotas raciais consolidam-se não como uma concessão temporária, mas como uma política de Estado que tensiona as instituições a descolonizarem suas práticas, seus saberes e suas relações no cotidiano escolar.

No que tange às políticas públicas, as ações afirmativas se configuram como um mecanismo de suma importância na busca por uma sociedade mais igualitária. Contudo, alcançar essa igualdade depende da efetivação dessas políticas. Embora a legislação tenha evoluído para garantir o direito a educação da população negra, a efetivação desse direito é fruto contínuo de uma luta contínua contra as barreiras do racismo e da desigualdade social.

A urgência dessa reparação histórica foi recentemente elevada ao nível de consenso global. Em 25 de março de 2026, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou uma resolução histórica que declara o tráfico transatlântico de africanos escravizados como o crime mais grave na história.

Aprovada por uma maioria expressiva de 123 nações, incluindo o Brasil, a resolução transcende o simbolismo ao convocar os Estados a implementarem mecanismos de justiça reparatória. Para a realidade brasileira, país que recebeu o maior contingente de pessoas escravizadas no mundo, essa declaração da ONU funciona como um imperativo ético.

A resolução reforça que o combate ao racismo estrutural e a descolonização dos currículos escolares, conforme proposto pela Lei nº 10.639/03, não são apenas escolhas pedagógicas, mas obrigações no âmbito de um processo global de reparação de uma tragédia humana cujos reflexos de exclusão ainda persistem nas salas de aula.

2.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória da população negra no Brasil revela que a abolição da escravidão em 1888 foi um marco legal incompleto, que não se traduziu em uma efetiva inclusão social. O Estado, que por séculos legislou para institucionalizar a desigualdade, como visto na proibição educacional de 1824 e na Lei de Terras de 1850, falhou em prover as condições mínimas para que a população recém-liberta pudesse exercer sua cidadania.

Esse cenário legou um abismo social e econômico que persiste até a contemporaneidade, manifestado no Racismo Estrutural, que, conforme define Almeida

(2019), opera como um componente normalizado da organização política, econômica e social, e não apenas como um ato de vontade individual.

O mito da democracia racial persiste, a ideologia do embranquecimento e a negação da identidade negra ao longo da história brasileira serviram como instrumentos de apagamento cultural e simbólico.

O acesso à educação foi historicamente negado aos negros, desde proibições explícitas no período imperial até a falta de assistência após a abolição. Atualmente, a disparidade educacional de 1,6 ano de estudo entre brancos e negros comprova a persistência desse abismo.

As estatísticas de renda, educação e violência demonstram que o racismo não é um resquício do passado, mas uma estrutura que continua a moldar as oportunidades e as experiências de vida dos brasileiros. Contudo, a história do povo negro no Brasil é também uma história de ininterrupta resistência, resiliência e afirmação cultural. A luta pela valorização da identidade, da estética e do conhecimento de matriz africana tem sido um pilar para a construção da autoestima e para o enfrentamento das narrativas hegemônicas.

Avanços legislativos e de luta Social como às Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 são divisores de águas ao obrigarem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, combatendo o racismo epistemológico no ambiente escolar.

As políticas de ações afirmativas, embora recentes e ainda em disputa, representam um passo crucial no reconhecimento da dívida histórica do Estado e na promoção de uma reparação que, ainda que tardia, é indispensável para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Logo, o combate às desigualdades raciais exige a continuidade e o fortalecimento de ações afirmativas, como a Lei de Cotas (12.711/2012), que atuam como mecanismos fundamentais de reparação histórica. A superação do racismo estrutural exige, portanto, um esforço contínuo e multifacetado.

É preciso ir além do reconhecimento formal e avançar na implementação efetiva de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades, na descolonização dos

currículos escolares e na valorização permanente das contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da nação. Entender o passado não é apenas um exercício acadêmico, mas uma condição essencial para construir um presente e um futuro em que a cor da pele não determine o destino de um indivíduo.

Portanto, compreender o aprofundamento histórico dessas desigualdades e o papel das legislações reparatórias não é um fim em si mesmo, mas o ponto de partida para repensar a prática educativa contemporânea. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujo projeto formativo se fundamenta na politecnia e na omnilateralidade, a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 torna-se uma exigência indissociável da formação humana integral. Contudo, o distanciamento entre a obrigatoriedade legal e o cotidiano escolar revela que a superação do racismo estrutural esbarra em complexos desafios práticos.

Diante disso, emerge a necessidade premente de investigar como essa transposição didática ocorre no âmbito escolar, buscando compreender as racionalidades, as táticas e os sentidos que os docentes mobilizam para tentar consolidar, na prática, um currículo verdadeiramente emancipatório e antirracista.

2.4. REFERÊNCIAS

ADÃO, Jorge Alberto Bento; ARAÚJO, Zilda Maria Pereira de. **Ações Afirmativas e a Lei 12.711/2012**: o acesso de estudantes negros à universidade, 2014.

AGÊNCIA BRASIL. ONU: escravização de africanos foi maior crime contra humanidade. Agência Brasil, Brasília, 25 mar. 2026. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2026-03/onu-escravizacao-de-africanos-foi-maior-crime-contr-humanidade>. Acesso em: 2 abr. 2026.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Selo Suely Carneiro; Pólen, 2019.

BERND, Zilá. *Racismo e antirracismo*. São Paulo: Moderna, 1994. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: https://afro-brasileira.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidente da República, 2008.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e Educação. **Cadernos Cedes**, v. 18, n. 43, 1999.

DOMINGUES, Petrônio. **Relações Raciais e o Pós-Abolição no Brasil**: um balanço historiográfico. São Paulo: USP, 2008.

GIL, Juca; ANTUNES, Adriana. **O Negro na Educação Brasileira**: do silenciamento à afirmação. São Paulo: Summus Editorial, 2021.

GOMES, Nilma Lino. A educação e a temática racial: uma relação tensa e complexa. **Revista USP**, n. 57, 2003.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GUARNIERI, Fernanda Volpato. **Políticas de Cotas no Ensino Superior: o impacto na trajetória de estudantes negros**, 2017.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Lei 10.639/03: Desafios e Perspectivas para a Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MATOS, Wilson Roberto de. **Cultura Afro-Brasileira: territórios e identidades**. Revista Geográfica de América Central, n.48, p. 1-15, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MURAD, Rogério. **Etnocentrismo e Diversidade Cultural**, 2009.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROMERO, Sílvio. **A literatura brasileira e a crítica moderna**. Rio de Janeiro: Typographia G. Leuzinger & Filhos, 1880.

SANTOS, Roberto Ferreira dos; MURAD, Maurício; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. **Escolas, Violências e Educação Física**. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2018.

3. ARTIGO II - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OMNILATERALIDADE, POLITECNIA E ANTIRRACISMO

RESUMO

O tema deste artigo insere-se nas relações entre a Educação Física e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no enfrentamento do racismo estrutural. O objetivo da pesquisa é analisar o papel estratégico da disciplina para combater a mutilação racializada do conhecimento, superando o dualismo excludente que historicamente destinou o ensino técnico às "classes menos favorecidas" e reproduziu a divisão racial do trabalho. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Ramos (2005), Moura (2013) e Saviani (2003). Os resultados apontam que os princípios pedagógicos da omnilateralidade e da politecnia, aliados à integração da cultura corporal de movimento de matriz africana, transcendem a visão mecanicista do corpo e atuam como ferramentas fundamentais para a formação humana integral. Conclui-se que a descolonização do currículo, amparada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, é condição essencial para que a EPT se consolide como um locus de educação antirracista e emancipação social.

Palavras-chave: Educação Física; EPT; Omnilateralidade; Politecnia; Racismo Estrutural.

3.1. INTRODUÇÃO

A criação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, formalizada a partir de 1909, não pode ser compreendida de forma dissociada das tensões sociais e raciais que moldaram o país no início do século XX. O nascimento das Escolas de Aprendizizes e Artífices, embora travestido de uma necessidade de modernização industrial, carregava um forte componente assistencialista e moralizante. Esse contexto histórico é fundamental para compreender as raízes da exclusão que ainda marcam essa modalidade educacional.

Como se observa na legislação de 1937, ao definir o ensino pré-vocacional como um dever estatal destinado às classes menos favorecidas, o Estado brasileiro institucionalizava a dualidade educacional, de um lado, o ensino propedêutico para a elite, de outro, a formação instrumental para as massas, majoritariamente compostas por negros e seus descendentes no pós-abolição. Essa separação histórica não foi acidental, mas refletia e reproduzia a divisão racial do trabalho herdada do período escravocrata.

Essa estrutura dualista reflete o que Moura (2013) caracteriza como o dualismo estrutural, o que implica uma divisão que separa o pensar do fazer e que, no contexto brasileiro, possui raízes escravocratas profundas. Para o autor, a superação dessa lógica exige uma transição para a politecnia, que busca a integração entre ciência, cultura e trabalho, permitindo que o estudante compreenda os fundamentos teóricos que sustentam a técnica.

No entanto, em uma sociedade estruturada pelo racismo, a politecnia enfrenta o desafio adicional de desconstruir a herança colonial que reservava aos corpos negros apenas a força bruta, negando-lhes o acesso à ciência e ao intelecto.

Nesse cenário, o conceito de omnilateralidade surge como o horizonte formativo essencial. Segundo Ramos (2005), a formação omnilateral visa ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano, como à física, intelectual, estética e política, rompendo com a visão reducionista do aluno como mera peça da engrenagem produtiva. Contudo, é importante questionar: como falar em desenvolvimento integral se o currículo silencia as contribuições civilizatórias dos povos que construíram a base econômica da nação?

A Educação Física, enquanto componente curricular da EPT, assume aqui um papel estratégico que transcende a prática biológica. Ela não deve ser compreendida apenas como um momento de lazer ou manutenção da aptidão física, mas como um campo de saber capaz de promover a omnilateralidade ao integrar a cultura corporal ao debate sobre identidade e resistência. Ao ignorar o racismo estrutural, a EPT corre o risco de reproduzir uma mutilação formativa.

Portanto, este artigo propõe analisar como a Educação Física pode atuar na descolonização do currículo da EPT, transformando o ensino técnico em um locus de educação antirracista e de emancipação humana plena.

3.2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

3.2.1. ORIGENS E PRIMEIRAS FORMALIZAÇÕES

Em 1909, surgem no Brasil as primeiras escolas de formação profissional. Essa iniciativa visava suprir a carência de mão de obra especializada, uma vez que a modernização e a industrialização estavam redefinindo os processos produtivos em várias áreas econômicas, gerando novas exigências no mundo do trabalho. Dessa forma, a evolução e modernização dos métodos de produção, que se acentuaram por volta dos anos de 1920, fizeram com que o sistema de qualificação profissional existente se tornasse insuficiente para as necessidades do mercado.

Diante disso, em 1927, o governo federal interveio com o Decreto nº5.241, tornando o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias federais ou subsidiadas pela União (Brasil, 1927). O objetivo era claro aumentar o número de trabalhadores qualificados para o mundo do trabalho em expansão.

Essa urgência por mão de obra técnica ocorria em paralelo ao projeto de

branqueamento do país, empurrando a população negra recém-liberta para as margens desse processo de industrialização

A Lei nº378, 13 de janeiro de 1937, com o mesmo propósito, trouxe outra mudança significativa. Ela transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais, visando ampliar a oferta e a abrangência do ensino profissional em nível nacional.

A legislação de 1937 é particularmente reveladora das intenções políticas por trás da EPT. O artigo 129 da Constituição de 1937 estabelecia:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (Brasil, 1937).

Essa linguagem revela a concepção assistencialista e moralizante da EPT, ela não era compreendida como um direito universal à educação, mas como uma medida de controle social destinada aos menos favorecidos, eufemismo para a população negra e pobre que havia sido escravizada até 1888.

3.2.2. CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO

O governo de Getúlio Vargas (1937-1945) promoveu uma série de iniciativas em educação profissional, diretamente ligadas ao seu projeto de desenvolvimento econômico. Novas modalidades de ensino técnico profissionalizante, como os cursos industriais e agrícolas de nível médio, foram implementadas para expandir a oferta de trabalhadores qualificados para um mercado em crescimento.

A partir de 1942, um conjunto de normas conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino foi regulamentado, reformulando o sistema educacional brasileiro e abrangendo o ensino secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. No que tange especificamente à educação profissional, o foco era adaptar o ensino à nova realidade socioeconômica do Brasil, visando suprir a demanda por mão de obra qualificada, especialmente para o setor de serviços urbanos em expansão.

Nesse período, surgiram instituições como o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, 1942) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 1946). Embora fossem sistemas privados de educação profissional, recebiam verbas públicas e tinham como meta atender às exigências da divisão social e técnica do trabalho, que seguia o modelo taylorista-fordista. Essas instituições fazem parte do que

hoje conhecemos como Sistema S, um grupo de nove entidades focadas em treinamento profissional e bem-estar social.

Foi um tempo marcado por um caráter dualista na educação nacional, claramente expresso nas Leis Orgânicas do Ensino. Havia uma separação entre o ensino preparatório para o nível superior e o ensino técnico. O objetivo do ensino secundário e normal era formar as elites dirigentes do país, enquanto o ensino profissionalizante visava capacitar os filhos de operários, os menos favorecidos e aqueles que precisavam entrar cedo no mundo do trabalho. Essa dualidade, por muito tempo, impediu que os alunos dos cursos técnicos prosseguissem seus estudos em níveis mais avançados.

Moura (2013) explica que o dualismo estrutural, a separação rígida entre a formação para o pensar e a formação para o fazer, implica expressão educativa de uma sociedade de classes. No entanto, no caso brasileiro, este dualismo é indissociável da cor da pele. Ao destinar o ensino pré-vocacional às classes menos favorecidas, o Estado criava um mecanismo de contenção social: a escola técnica servia para garantir que os descendentes dos escravizados continuassem a ocupar os estratos inferiores da pirâmide produtiva, agora sob a égide da qualificação profissional.

Somente na década de 1950, a Lei Federal nº 1.076/50 permitiu a equivalência entre estudos acadêmicos e profissionalizantes para acesso ao ensino superior, desde que os interessados realizassem exames das disciplinas não cursadas e demonstrassem o conhecimento necessário para tais estudos. Esse foi um primeiro passo importante, embora ainda limitado.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 4.024, trouxe uma importante inovação: ela permitiu que os estudantes que concluíam cursos técnicos de educação profissional pudessem ingressar no ensino superior sem a necessidade de exames ou provas adicionais. Essa legislação foi um marco por ser a primeira a equiparar o ensino profissional ao ensino acadêmico, garantindo que todas as modalidades e ramos de ensino tivessem a mesma equivalência para a continuidade dos estudos em níveis mais avançados.

No entanto, o cenário mudou drasticamente em 1971, durante o governo militar. Esse ano é lembrado na história da educação como um período de forte restrição ao direito da formação humana mais abrangente. A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, tornou obrigatório o ensino profissionalizante no 2º grau em todas as instituições, tanto públicas quanto privadas.

A justificativa para essa medida era a necessidade de formar mais trabalhadores

para atender à demanda de mão de obra gerada pela industrialização acelerada e pelas expectativas de crescimento econômico. Como resultado, a educação profissional, mais uma vez, passou a servir primordialmente a interesses político econômicos, focando apenas em demandas específicas do setor produtivo e aproximando a formação de processos de mero treinamento de trabalhadores (Caires; Oliveira, 2016).

3.2.3. REDEMOCRATIZAÇÃO E REFORMULAÇÕES

Com o fim da ditadura militar, uma nova Constituição Federal foi promulgada em 1988, visando fortalecer os direitos e deveres dos cidadãos e das entidades políticas no Brasil. Na esfera educacional, a nova lei expandiu e reformulou os direitos já existentes. Embora a educação profissional não fosse abordada diretamente, alguns trechos da Constituição faziam referência a ela, como o artigo 205, o qual estabelecia que o objetivo da educação é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Esses pontos foram o ponto de partida para a criação de um modelo de formação técnica mais abrangente e menos focada na simples execução de tarefas. A ideia era promover uma "compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões" (Brasil, 1999).

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, marcou um divisor de águas na educação brasileira. Ela detalhou de forma abrangente todos os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino em todas as suas áreas. No que diz respeito à educação profissional, essa foi a primeira legislação a dedicar um capítulo específico à modalidade, estabelecendo que: "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzem ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (Brasil, 1996, art. 39).

Em 2008, a Lei nº 11.892 criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reestruturando as instituições de ensino e gerando as condições necessárias para o desenvolvimento educacional e socioeconômico do Brasil. Além das inovações estruturais e organizacionais, essa lei representa um avanço significativo para

a Educação Profissional e Tecnológica, pois fortalece a concepção da formação integral do estudante. Ela reconhece a educação como um instrumento de transformação social e uma fonte de conhecimento capaz de enriquecer e dar maior sentido ao conjunto das experiências humanas.

3.3. POLITECNIA E OMNILATERALIDADE: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS CONTRA A MUTILAÇÃO RACIALIZADA DO SABER

Antes de prosseguir com a análise, é fundamental estabelecer claramente o que entendemos por mutilação racializada do saber. Compreendemos esse conceito como o apagamento sistemático e intencional das contribuições intelectuais, científicas, tecnológicas e culturais de povos africanos e indígenas do currículo escolar, reduzindo-os a categorias inferiores, folclóricas ou exóticas. Essa mutilação não é meramente uma omissão, mas um ato de violência epistêmica que nega aos estudantes negros e indígenas a possibilidade de se reconhecerem como produtores de conhecimento.

A politecnia, por sua vez, refere-se ao domínio dos fundamentos científicos que regem as diversas técnicas produtivas. Para Moura (2013), a formação politécnica permite que o trabalhador não seja um mero apêndice da máquina, mas um sujeito capaz de compreender e transformar seu entorno. Saviani (2003) complementa que a politecnia envolve o domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, preparando o indivíduo, especialmente os membros das classes populares, com saberes essenciais para a vida social, política, histórica, cultural e econômica.

A omnilateralidade constitui o princípio educativo que visa ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas de maneira plena, livre e multidimensional (intelectual, físico, moral, estético e técnico) do indivíduo. Diferente da formação unilateral, que prepara o indivíduo apenas para uma função produtiva específica, a perspectiva omnilateral busca integrar as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

De acordo com Manacorda (1990), a omnilateralidade proporciona ao indivíduo acesso ao conhecimento historicamente construído, garantindo-lhe contato com a cultura e o lazer, além de capacitá-lo a desenvolver um posicionamento autônomo e crítico sobre seu lugar na sociedade e no mundo do trabalho.

A politecnia, ao buscar a integração entre trabalho intelectual e manual, confronta diretamente a herança da divisão racial do trabalho, base da escravidão brasileira, que reservava ao negro o trabalho braçal desprovido de saber teórico. Formar um sujeito politécnico significa, portanto, equipá-lo com as ferramentas intelectuais e críticas para não apenas ingressar no mercado de trabalho, mas também transformá-lo, rompendo com ciclos de subalternidade.

Dessa forma, a politecnia apresenta-se como o instrumento técnico-político de superação da divisão racial do trabalho. O Brasil foi fundado sob uma lógica perversa, no sentido em que o trabalho intelectual e de comando foi associado ao branco colonizador, e o trabalho manual, braçal e degradante foi imposto ao negro escravizado. A politecnia ataca essa estrutura ao unir teoria e prática, buscando promover o conhecimento para todas as classes e rompendo o monopólio do saber que historicamente serviu como instrumento de exclusão.

Ao ensinar os fundamentos científicos dos processos produtivos, a politecnia dignifica o trabalho manual e forma para a autonomia. O sujeito politécnico deixa de ser um mero executor de tarefas, condição à qual o escravizado foi forçado, para tornar-se um criador e crítico dos processos produtivos. Essa ressignificação é crucial para a emancipação social e econômica da população negra na EPT, transformando a escola técnica em um espaço onde o saber científico e a herança cultural se encontram para a construção de um sujeito verdadeiramente livre.

Nesse contexto, a formação omnilateral, que visa o pleno desenvolvimento do indivíduo, é incompatível com um currículo que silencia ou inferioriza a história, a cultura e os corpos negros. Uma formação verdadeiramente integral deve, necessariamente, incluir as contribuições africanas e indígenas para a ciência, a filosofia, a arte e as práticas corporais.

A superação do dualismo estrutural na Educação Profissional e Tecnológica exige mais do que uma simples reforma curricular, requer uma mudança de paradigma pedagógico. De acordo com Ciavatta (2014), a EPT supera o princípio da educação unilateral voltada apenas para o trabalho, defendendo uma educação integral que torna a educação geral inseparável da educação profissional em todas as áreas de preparação para o mundo do trabalho. Isso significa desenvolver uma formação que integra trabalho produtivo à educação intelectual e exercícios corporais, formando assim a ideia de omnilateralidade.

A omissão dos saberes africanos e indígenas constitui uma mutilação formativa

que reproduz o racismo estrutural. Dessa forma, a EPT, na sua concepção mais avançada, não é apenas um espaço de qualificação técnica, mas também um locus privilegiado para a construção de uma educação antirracista. Portanto, a mutilação do saber ocorre quando a EPT se limita a uma instrução meramente técnica, ignorando as raízes culturais e as lutas sociais dos estudantes. Uma formação que se pretenda politécnica e omnilateral em solo brasileiro deve, obrigatoriamente, ser uma formação antirracista.

Como argumenta Ramos (2008), o trabalho é princípio educativo, mas este trabalho deve ser compreendido na sua totalidade histórica. Silenciar a história negra na construção técnica e científica do país é, portanto, negar ao aluno negro o direito de se reconhecer como produtor de conhecimento e não apenas como força de trabalho.

No entanto, em uma sociedade estruturada pelo racismo, essa formação por todos os lados é constantemente sabotada. O racismo atua como uma força mutiladora que deforma a história ao apagar o legado africano, fere a identidade ao impor padrões estéticos eurocêntricos e restringe as possibilidades de futuro da população negra. Portanto, uma educação que se pretenda omnilateral é, por definição, antirracista. Ela não pode ser plena enquanto ignorar o vasto legado filosófico e artístico da África ou tratar as manifestações corporais afro-brasileiras, como a capoeira e as danças ancestrais, no sentido de serem compreendidas como um folclore menor em detrimento dos esportes europeus.

Como argumenta Moura (2013), não há formação omnilateral em uma sociedade que sustenta o racismo, assim como não se combate o racismo sem buscar uma formação que recupere a humanidade integral do sujeito. Essa afirmação é fundamental: a omnilateralidade e o antirracismo não são complementos opcionais da educação, mas elementos constitutivos de uma formação verdadeiramente integral.

3.4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DA MECANIZAÇÃO À DESCOLONIZAÇÃO

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a disciplina de Educação Física vai além do desenvolvimento físico. Ela busca implementar práticas pedagógicas que ampliem as relações humanas, promovam o bem-estar e busquem o desenvolvimento integral do aluno. Seu objetivo é aprofundar valores e interações entre as pessoas, transcendendo o foco exclusivo em capacidades físicas ou motoras individuais.

Entretanto, nem sempre foi assim. A Educação Física no Brasil, durante o século

XIX, estava fortemente atrelada à concepção higienista. A influência da medicina da época fazia com que a prática de exercícios físicos nas escolas tivesse como principal objetivo preservar a saúde e promover hábitos de higiene saudáveis (Castellani Filho, 2003). Essa abordagem refletia uma visão do corpo como máquina biológica a ser otimizada, sem considerar suas dimensões culturais, históricas ou políticas.

A partir do século XX, as mudanças econômicas significativas impulsionaram uma nova perspectiva para a Educação Física. Ela passou a ser concebida como um conjunto de práticas voltadas para a formação de um corpo ideal, forte, saudável, equilibrado e acima de tudo, pronto para o mundo do trabalho. De acordo com Lima (2015), o acelerado processo de industrialização e urbanização gerou uma demanda crescente por maior produtividade.

Nesse cenário, a Educação Física assumiu um papel crucial ao fortalecer a mão de obra e, simultaneamente, desenvolver um espírito de cooperação entre os trabalhadores. Em essência, o corpo humano era moldado e militarizado por meio da instrumentalização e do treinamento, transformando-se em uma ferramenta de produção a serviço do sistema capitalista.

Na Educação Profissional e Tecnológica do século XXI, a Educação Física, seguindo os últimos documentos referenciais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), busca implementar métodos de ensino que favoreçam interações humanas mais ricas e que desenvolvam o educando em todas as dimensões. Com isso, a Educação Física é direcionada como um componente curricular da área de linguagens e suas tecnologias, tendo como foco as práticas corporais e suas diversas manifestações culturais. O objetivo é que os alunos desenvolvam não apenas habilidades motoras, mas também afetividade, criatividade, intelecto e autonomia.

Assim como a Educação Física mudou seu foco para o pleno desenvolvimento do educando, a Educação Profissional e Tecnológica também seguiu a mesma direção através dos conceitos da omnilateralidade e da politecnia. Isso corrobora as abordagens atuais da Educação Física, que buscam promover que os alunos vivenciem as práticas corporais em diferentes contextos, mas com maior foco na reflexão social e cultural sobre elas.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão impulsionando uma nova perspectiva educacional por meio de seu ensino técnico integrado ao ensino médio. Essas instituições são cruciais, pois conseguem unir o conhecimento acadêmico à

preparação para o mundo do trabalho, integrando teoria e prática por meio do ensino, pesquisa e extensão. Essa abordagem da Educação Profissional e Tecnológica naturalmente influencia a Educação Física.

Seguindo um caminho similar, a Educação Física também começou a incorporar ciência, cultura e tecnologia, transcendendo a mera execução de atividades físicas para buscar o desenvolvimento pleno do educando. Assim como nos Institutos Federais a formação técnica e acadêmica se complementa para formar um profissional completo, a Educação Física expande seu horizonte para além do aspecto físico, contribuindo para a formação integral do aluno em suas dimensões cognitiva, social e cultural, de forma a se alinhar com os princípios da omnilateralidade e da politecnia.

Contudo, essa harmonia entre as dimensões cognitiva, social e cultural proposta pela omnilateralidade só se efetiva plenamente quando o currículo abraça a totalidade das raízes que formam o sujeito brasileiro. Uma formação que se pretende integral não pode ser seletiva quanto às origens do saber que ensina; pelo contrário, ela exige o enfrentamento das ausências históricas que limitam a compreensão do mundo do trabalho e da cultura.

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Profissional e Tecnológica não deve ser encarada como uma mera formalidade burocrática, mas como o dispositivo jurídico necessário para a cura da mutilação histórica discutida anteriormente. No contexto da Educação Física, descolonizar o currículo significa romper com a hegemonia dos desportos eurocêntricos e reconhecer que a cultura corporal de movimento é um território de produção de conhecimento científico e tecnológico de matriz africana e indígena.

Para ilustrar como a descolonização do currículo de Educação Física funciona na prática, consideremos o exemplo da capoeira. Quando um professor de Educação Física introduz a capoeira apenas como uma atividade física ou como um folclore histórico, ele perpetua a mutilação do saber. No entanto, quando a capoeira é ensinada como um sistema complexo de conhecimento, ela se torna um exemplo paradigmático de politecnia.

A capoeira integra múltiplas dimensões do conhecimento que demonstram sua natureza politécnica. Do ponto de vista biomecânico, ela envolve o estudo de alavancas, equilíbrio, força e movimentação corporal eficiente. Do ponto de vista histórico, ela representa uma estratégia de resistência e luta pela liberdade desenvolvida por povos escravizados, conectando-se à história política e social do Brasil.

Do ponto de vista cultural, ela incorpora musicalidade, ritmo e expressão artística através dos instrumentos tradicionais (berimbau, atabaque, pandeiro) e da música que a acompanha. Do ponto de vista técnico e tecnológico, ela demonstra o conhecimento ancestral de estratégia de combate e organização social.

Quando ensinada dessa forma integrada, a capoeira não é apenas um exercício físico, mas uma ferramenta pedagógica que realiza a politecnia: une a teoria histórica à prática manual e corporal, dignificando um saber que o racismo tentou reduzir a folclore. Um estudante de um curso técnico em Edificações, por exemplo, pode aprender na aula de Educação Física sobre as tecnologias ancestrais de construção e organização espacial dos quilombos através de jogos e dinâmicas de território inspiradas na capoeira.

Um estudante de Mecânica pode compreender princípios de física através da análise biomecânica dos movimentos da capoeira. Dessa forma, a Educação Física deixa de ser um componente isolado e passa a dialogar com os conhecimentos técnicos, realizando a omnilateralidade.

Embora a proposta de descolonização do currículo de Educação Física seja pedagogicamente sólida, sua implementação enfrenta desafios reais que precisam ser reconhecidos e enfrentados. O primeiro desafio é a formação docente. Muitos professores de Educação Física foram formados em uma perspectiva eurocêntrica e biologicista, sem aprofundamento nas questões de racismo estrutural ou nas epistemologias africanas e indígenas. Portanto, é necessário investir em programas de formação continuada que capacitem os docentes a descolonizar suas práticas pedagógicas.

O segundo desafio é a resistência institucional. As estruturas curriculares das escolas técnicas frequentemente são rígidas e focadas em competências técnicas específicas, deixando pouco espaço para reflexões críticas sobre raça e cultura. Superar essa resistência exige um trabalho coletivo envolvendo gestores, docentes de todas as áreas e estudantes, com apoio de órgãos como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

O terceiro desafio é a possível rejeição de estudantes. Alguns estudantes podem questionar a relevância de aprender capoeira ou outras práticas corporais afro-brasileiras em um curso técnico, especialmente se não perceberem a conexão com seus objetivos profissionais. Isso exige que os professores articulem claramente como essas práticas contribuem para a formação integral e para a compreensão crítica do mundo do trabalho.

Apesar desses desafios, as possibilidades são igualmente significativas. A descolonização da Educação Física pode aumentar o engajamento de estudantes negros e

indígenas, que frequentemente se sentem excluídos de um currículo que não os representa. Pode também enriquecer a formação de todos os estudantes, oferecendo perspectivas múltiplas sobre conhecimento, corpo e cultura. Além disso, pode transformar a EPT em um espaço de resistência ao racismo, onde a educação se torna um instrumento de emancipação.

Conforme orientam as diretrizes de Ramos (2005) e Moura (2013), a formação para a autonomia exige que o aluno negro se reconheça nos conteúdos ensinados. Quando a Educação Física integra a história e a cultura afro-brasileira de forma substantiva, ela contribui para essa formação autônoma e crítica, que é o cerne da omnilateralidade.

3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta análise, ficou evidente que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil carrega em sua certidão de nascimento as marcas da dualidade e da exclusão. O resgate histórico das legislações de 1909 e 1937 revelou um projeto de Estado que, ao destinar o ensino técnico às "classes menos favorecidas", institucionalizou a divisão racial do trabalho, confinando a população negra ao domínio do fazer desprovido do pensar.

Embora reformas posteriores, especialmente após 1988, tenham buscado mitigar essas desigualdades, as estruturas de exclusão ainda persistem nas práticas pedagógicas contemporâneas. Enfrentar essa herança exige que a politecnia e a omnilateralidade sejam compreendidas não apenas como conceitos pedagógicos abstratos, mas como atos políticos concretos de reparação.

A omnilateralidade é o antídoto necessário contra a mutilação racializada que o racismo estrutural impõe aos estudantes. Não se pode falar em desenvolvimento pleno e multidimensional do ser humano enquanto o currículo silencia os saberes ancestrais e a agência intelectual dos povos africanos e indígenas.

Da mesma forma, a politecnia apresenta-se como a ferramenta de superação da alienação, devolvendo ao trabalhador o domínio dos fundamentos científicos e a autonomia sobre o processo produtivo, rompendo com o ciclo de subalternidade iniciado no período escravocrata.

No campo da Educação Física, a transição de uma visão mecanicista e biológica para uma perspectiva de cultura corporal de movimento mostrou-se fundamental. O corpo na EPT deve deixar de ser percebido como um motor de produtividade para ser reconhecido como um território de identidade e resistência.

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no "chão da quadra" é o que

permite a cura da identidade e a valorização de uma estética que foi historicamente vilipendiada. Exemplos práticos, como o ensino da capoeira como sistema complexo de conhecimento politécnico, demonstram que essa transformação é possível e desejável.

Por fim, este artigo reforça que a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória nos Institutos Federais e demais instituições de EPT depende do compromisso coletivo com a descolonização do saber.

A EPT, na sua concepção mais avançada, deve consolidar-se como um locus de educação antirracista, onde a técnica e a ciência caminham de mãos dadas com o reconhecimento histórico. Somente assim a formação integral deixará de ser um ideal abstrato para se tornar uma realidade concreta, capaz de formar sujeitos que não apenas operam o mundo, mas que têm a consciência e as ferramentas para transformá-lo.

Diante dessa premissa, o desafio que se impõe à pesquisa acadêmica não é apenas o da constatação teórica, mas o da investigação empírica. Faz-se necessário adentrar os campi dos Institutos Federais para compreender como essa transição paradigmática tem ocorrido na realidade dos docentes de Educação Física.

Investigar as práticas pedagógicas, os limites e as potencialidades enfrentadas por esses professores no cotidiano escolar é o passo fundamental para avaliar como os pressupostos da politecnia e da omnilateralidade estão, de fato, sendo mobilizados para a construção de uma prática pedagógica antirracista.

3.6. REFERÊNCIAS

ADÃO, J. M.; ARAÚJO, R. M. L. Políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais: um balanço da literatura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 823-844, jul./set. 2014.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Selo Suely Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://afro-brasileira.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927**. Torna o ensino profissional obrigatório nas escolas primarias federaes ou subsidiadas pela União. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1927.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1937.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 5 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 22 out. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação profissional no Brasil: da colônia à atualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 381-403, maio/ago. 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 12. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FERRETTI, C. J. et al. (org.). **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 2014.

LIMA, M. S. L. A educação física no Brasil: do higienismo ao tecnicismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Curitiba, v. 37, n. 2, 2015.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MOURA, D. AFRO-BRASILEIRA. Ensino médio integrado: subsunção do trabalho à educação ou da educação ao trabalho? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. *In*: **Seminário sobre Ensino Médio Integrado**, 2008, Curitiba.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

4. ARTIGO III - EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EPT: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória histórica da Educação Física escolar no Brasil e sua relação com a cultura afro-brasileira, sob a égide da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O estudo investiga como a disciplina, inicialmente marcada por concepções higienistas, eugenistas e militaristas que visavam o controle dos corpos e o apagamento das matrizes africanas, evoluiu para uma área de conhecimento comprometida com a formação humana integral. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, discute-se o impacto da Lei nº 10.639/2003 na descolonização do currículo e no reconhecimento da cultura corporal de movimento, com ênfase na capoeira e nas danças afro-brasileiras, como patrimônios de ciência, tecnologia e resistência. A análise aponta que, no contexto da EPT, a valorização desses saberes é essencial para a formação omnilateral, permitindo a reconstrução da identidade nacional e a autonomia intelectual dos estudantes. Contudo, evidenciam-se desafios significativos, como a resistência cultural-religiosa e as limitações na formação docente, que tendem a folclorizar a temática. O artigo também apresenta exemplos de práticas bem-sucedidas que demonstram a viabilidade de uma educação antirracista na EPT. Conclui-se que a Educação Física deve atuar como agente de descolonização, transformando o “chão da quadra” em um espaço de diálogo intercultural e enfrentamento ao racismo institucional, visando uma educação verdadeiramente emancipatória.

Palavras-chave: Educação Física; Cultura Afro-Brasileira; EPT; Lei nº 10.639/03; Omnilateralidade.

4.1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar no Brasil é um campo de saber marcado por profundas tensões ideológicas, que refletem os diferentes projetos de nação em disputa ao longo da história. De uma prática inicialmente voltada ao adestramento militar e ao controle higienista, a disciplina evoluiu para uma área do conhecimento que hoje busca compreender o homem em sua totalidade. No entanto, essa evolução não ocorreu de forma linear nem isenta de preconceitos.

Durante décadas, o currículo privilegiou uma visão eurocêntrica do corpo, silenciando sistematicamente as manifestações culturais de matriz africana e indígena, que eram frequentemente relegadas ao status de subculturas ou práticas marginalizadas.

A relação entre a Educação Física e a cultura afro-brasileira encontra um divisor de águas na promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 alterou a Lei nº 10.639/2003, ampliando a obrigatoriedade para incluir também o ensino da história e cultura indígena, reforçando a necessidade de uma educação antirracista e plural.

Para a Educação Física, essa legislação impõe o desafio de descolonizar o chão da quadra, exigindo que o esporte, a dança, a luta e o jogo sejam ressignificados como patrimônios de resistência e inteligência ancestral. Se por um lado a lei abre um leque de possibilidades pedagógicas, permitindo a introdução de conteúdos como a capoeira, o maculelê e as danças circulares, por outro, ela revela os desafios de uma formação docente que ainda carece de subsídios teóricos e práticos para lidar com as relações étnico-raciais de forma crítica e contínua.

As danças afro-brasileiras, como o maracatu, o jongo e o samba, são manifestações significativas da herança afrodescendente, transmitindo ritmos, movimentos expressivos e narrativas. A inclusão dessas danças nas aulas de Educação Física promove uma reflexão que permite aos alunos vivenciar aspectos da cultura popular e ampliar seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e social.

Ao integrar a capoeira e as danças afro-brasileiras, a Educação Física pode ir além do foco na competição e no rendimento, buscando um desenvolvimento humano mais amplo e abrangente.

A cultura afro-brasileira é um complexo mosaico de manifestações que resultam da fusão de tradições africanas com elementos indígenas e europeus. Sua relevância reside não apenas em sua riqueza, mas também em seu papel fundamental na construção da identidade nacional e na luta contra o racismo. A inclusão dessas temáticas no currículo escolar, especialmente na Educação Física, oferece uma oportunidade única para que os estudantes compreendam a diversidade cultural do Brasil e se tornem agentes de transformação social.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esse debate ganha contornos ainda mais urgentes. A proposta de uma formação omnilateral, que visa o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões, intelectual, física, social e política, é incompatível com o silenciamento da herança africana. Negar ao estudante o acesso à ciência e à tecnologia presentes na cultura corporal afro-brasileira é operar uma forma de mutilação do saber que restringe sua autonomia.

Busca-se investigar como a cultura corporal de movimento pode atuar como ferramenta de emancipação, rompendo com o legado do racismo institucional e transformando a escola técnica em um espaço de valorização da diversidade e de reconstrução da identidade nacional.

Para compreender este fenômeno em profundidade, é imprescindível lançar um olhar sobre os sujeitos que materializam o currículo: os professores. Sob a ótica da Etnometodologia, a implementação da Lei 10.639/03 não ocorre por decreto automático, mas através da agência e da reflexividade docente.

O professor de Educação Física, no seu cotidiano, depara-se com o desafio de decodificar as diretrizes legais e transformá-las em práticas pedagógicas inteligíveis e significativas para os alunos. Assim, investigar os limites e as possibilidades desta práxis exige reconhecer que o 'chão da quadra' é um espaço dinâmico onde os sentidos da cultura afro-brasileira são diariamente negociados, resistidos e reconstruídos pelos seus membros.

4.2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

4.2.1. DO HIGIENISMO A CULTURA CORPORAL: UM HISTÓRICO DE EXCLUSÃO

No início do século XIX, a disciplina, então conhecida como ginástica, estava fortemente atrelada a uma concepção higienista e eugenista, que visava o embranquecimento da sociedade brasileira.

Higiene e eugenia frequentemente eram encaradas senão como sinônimos, pelo menos enquanto ciências que compartilhavam objetivos muito próximos. A primeira insistia na erradicação das pestilências, das doenças infectocontagiosas e nos benefícios da boa alimentação, da abstinência de toxinas, da vida ao ar livre, da adoção de hábitos higiênicos; já a segunda pretendia, com base nos conhecimentos acumulados a respeito da reprodução humana, aperfeiçoar física e moralmente a espécie (Luca, 1999, p. 223).

Essas ideias que hoje nos parecem absurdas, tiveram um impacto profundo na forma como os negros, indígenas e mestiços eram tratados no Brasil.

Em meados da década de 1930, as escolas brasileiras começaram a utilizar o método francês de ginástica, o mesmo adotado pelo exército na década anterior, que impunha padrões de comportamento militarizados. Nesse cenário, a Educação Física escolar era ensinada por instrutores militares, que aplicavam os rigorosos métodos de disciplina e hierarquia do exército. O objetivo era preparar fisicamente os jovens para o combate e a guerra, inculcando neles o ideal de serviço e defesa da pátria (Soares, 1992).

Por essa razão, essa abordagem da Educação Física ficou conhecida como militarista, impulsionada pelo discurso de amor ao país, que conclamava cada cidadão a dedicar-se à nação (Ghiraldelli Júnior, 2003).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), a Educação Física escolar brasileira, ao longo do século XX foi influenciada por uma diversidade de correntes filosóficas, tendências políticas, avanços científicos e abordagens pedagógicas.

Até meados dos anos 1950, por exemplo, ela refletiu diretamente a influência do positivismo, do higienismo com forte viés médico e dos interesses militares com foco

no nacionalismo e na instrução pré-militar. Dessa forma, a disciplina também acompanhou de perto as transformações do pensamento pedagógico e a difusão da Escola Nova na década de 1950.

Nos anos 70, segundo Ghiraldelli Júnior (2003), a Educação Física no Brasil foi significativamente moldada por interesses políticos, especialmente pelo regime militar. O governo da época via a disciplina como uma ferramenta crucial para promover o nacionalismo, a integração nacional e a segurança do país. O objetivo era duplo, formar uma juventude fisicamente preparada para compor um forte exército e, ao mesmo tempo, desarticular os movimentos políticos de oposição.

Para mais, as atividades esportivas foram valorizadas como um meio de aprimorar a força de trabalho, essencial para o chamado milagre econômico brasileiro. Nesse período, a relação entre esporte e nacionalismo se intensificou bastante, com a campanha da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970 servindo como um exemplo notável dessa conexão, (Brasil, 1997).

Em meados dos anos 80, o modelo de Educação Física vigente no Brasil começou a ser questionado devido à falta de resultados esperados. De acordo com Ghiraldelli Júnior (2003), o país não se consolidou como uma potência olímpica, e a priorização do esporte de elite não impulsionou um aumento significativo na participação em atividades físicas pela população. Essa realidade gerou uma profunda crise de identidade para a Educação Física.

A área da Educação Física passou por uma significativa transformação em sua essência. De uma perspectiva puramente biológica, ela ampliou seu olhar para englobar as dimensões psicológicas, socioculturais, cognitivas, afetivas e políticas, entendendo o aluno como um ser humano completo. Essa mudança não se restringiu apenas à natureza da disciplina, mas também impactou profundamente seus conteúdos, objetivos e os fundamentos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/96) foi um marco, um ponto de virada, elevando a Educação Física ao status de componente curricular obrigatório e expandindo sua compreensão para além da ciência biológica, incorporando também as ciências humanas e sociais. Essa mudança permitiu que a disciplina fosse ensinada de forma mais contextualizada à realidade social, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes, conforme Soares (2019).

Nos anos 90, a disciplina de educação física, foi impulsionada por um viés de teorias críticas, onde a educação física poderia servir como um instrumento para o

despertar crítico dos alunos, o qual, buscava o libertar o aluno das amarras do consumismo, dos ideais disseminados pela mídia e das ilusões superficiais. O objetivo era capacitar o estudante a questionar os conceitos de beleza e perfeição que são impostos pela sociedade, geralmente por meio da indústria cultural e dos veículos de comunicação de massa.

Nesse contexto das teorias críticas, a educação física amplia seu arcabouço, direcionando a cultura corporal como seu objeto de intervenção, garantindo que os estudantes compreendam seus constituintes sociais como indissociáveis da luta de classes e suas desigualdades.

A cultura corporal é uma parte da cultura toda do homem. O conceito de cultura que nós temos também é diferente porque nós, com fundamento no marxismo, entendemos que a cultura é o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo. [...] Cultura é tudo que o homem faz e produz. O povo é culto quando ele tem um alto grau de desenvolvimento da ciência, um alto grau de desenvolvimento da tecnologia, um alto grau de desenvolvimento de [...] produção que o homem faz para viver, sobreviver, para construir a sua vida (Castellani Filho *et al.*, 2009, p. 130).

Na contramão, a despeito dessas evoluções, a questão racial e a valorização da cultura afro-brasileira permaneceram, por muito tempo, à margem do currículo da Educação Física. A invisibilização da contribuição negra para a formação do Brasil, fruto de um passado escravocrata e de ideologias de branqueamento, só começou a ser formalmente confrontada com a promulgação de legislações específicas, no âmbito das políticas afirmativas.

A despeito destas evoluções rumo a uma perspectiva crítica, a questão racial e a valorização da cultura afro-brasileira permaneceram, por muito tempo, à margem dos currículos de graduação em Educação Física. Este silenciamento histórico nas universidades gerou o que podemos designar como uma 'ferida formativa'. Gerações de professores foram lançadas no mercado de trabalho com uma bagagem predominantemente eurocêntrica e desportiva, carecendo de subsídios técnicos e teóricos para o trato pedagógico das relações étnico-raciais.

A invisibilização da contribuição negra para a formação do Brasil só começou a ser formalmente confrontada com a promulgação de legislações específicas no âmbito das políticas afirmativas, exigindo dos docentes um movimento reativo de autoformação.

4.2.2. POLÍTICAS AFIRMATIVAS, O MARCO DA LEI 10.639/2003,

DESAFIO DO RECONHECIMENTO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, representou um marco fundamental ao tornar obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro- Brasileira no currículo do ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas quanto privadas. Essa lei visava promover a igualdade social e a valorização dos afrodescendentes no Brasil. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 alterou a Lei nº 10.639/2003, ampliando a obrigatoriedade para incluir também o ensino da história e cultura indígena, reforçando a necessidade de uma educação antirracista e plural.

Essas legislações vão além da mera inclusão de conteúdos, elas propõem uma profunda reflexão sobre as representações da formação da sociedade brasileira na escola, buscando desconstruir estereótipos e construir uma sociedade mais justa e igualitária. A Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, é diretamente impactada por essas leis e deve incluir o ensino da História e Cultura Afro- Brasileira em seus conteúdos.

A cultura afro-brasileira é um complexo e rico mosaico de manifestações culturais que resultam da fusão de tradições africanas com elementos da cultura indígena e europeia no Brasil. Essa cultura é um reflexo direto do processo histórico de escravidão, que trouxe milhões de africanos de diversas etnias para o território brasileiro.

Apesar da brutalidade e desumanização da escravidão, os povos africanos e seus descendentes resistiram e mantiveram vivas suas tradições, promovendo adaptações e recriações no novo contexto, o que resultou em uma herança cultural profunda e diversificada que permeia todos os aspectos da sociedade brasileira.

As manifestações da cultura afro-brasileira possuem um arcabouço diversificado em áreas distintas, como a música (samba, maxixe, choro, jongo, maracatu), a dança (capoeira, jongo, samba de roda, maculelê), a religiosidade (candomblé, umbanda), a culinária, o folclore e as artes visuais.

A capoeira, por exemplo, é um dos maiores símbolos culturais do Brasil, reconhecida como patrimônio cultural imaterial, que combina elementos de luta, dança, jogo e musicalidade, sendo um importante espaço de resistência e preservação da memória ancestral. As danças afro-brasileiras, por sua vez, são expressões artísticas e práticas corporais que têm suas raízes na cultura africana, transmitindo ritmos envolventes, movimentos expressivos e narrativas que contam histórias e tradições.

A relevância da cultura afro-brasileira reside não apenas em sua riqueza e

diversidade, mas também em seu papel fundamental na construção da identidade nacional e na luta contra o racismo e a discriminação. Por muito tempo, essas manifestações foram estigmatizadas, desvalorizadas e até mesmo proibidas, em um esforço de embranquecimento da sociedade brasileira e de negação da influência africana.

No entanto, a partir do século XX, houve um crescente movimento de valorização e resgate dessas culturas, impulsionado por movimentos sociais e pela conscientização sobre a importância de reconhecer a contribuição negra para a formação do Brasil.

O reconhecimento da cultura afro-brasileira é crucial para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, ao tornarem obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, buscam desconstruir estereótipos, combater o preconceito e valorizar a pluralidade cultural.

A inclusão dessas temáticas no currículo escolar, especialmente na Educação Física, oferece uma oportunidade única para que os estudantes compreendam a diversidade cultural do Brasil, desenvolvam o respeito às diferenças e se tornem agentes de transformação social.

4.2.3 DA CRIMINALIZAÇÃO À VALORIZAÇÃO PEDAGÓGICA: A TRAJETÓRIA DA CAPOEIRA E DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS

As danças afro-brasileiras e a Capoeira representam um vasto e rico campo de possibilidades para a Educação Física escolar, oferecendo uma abordagem pedagógica que transcende o desenvolvimento físico, promovendo a valorização cultural, o combate ao racismo e a construção de uma identidade mais plural.

A capoeira, em particular, é um dos temas mais explorados na produção acadêmica da Educação Física quando se trata de cultura afro-brasileira, sendo reconhecida como patrimônio cultural imaterial do Brasil (Iphan, 2008). Entretanto, nem sempre foi assim. No início do período republicano, o Estado utilizou o aparato legal para reprimir e criminalizar as manifestações culturais negras, conforme evidenciado no Decreto nº 847, que instituiu o Código Penal de 1890:

Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil

(Decreto número 847. De 11 de outubro de 1890) Capítulo XIII – Dos vadios e capoeiras.

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza

corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumultos ou desordens [...] Pena de prisão celular por dois a seis meses. [...]

A penalidade é a do art. 96

Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena dobro.

Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400. Parágrafo único. Se for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor o público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes (Brasil, 1890).

Primeiramente, a capoeira foi alvo de forte repressão do Estado. Em 1890, o Código Penal brasileiro a classificou como crime, sujeitando seus praticantes à perseguição e punição legal. A criminalização foi uma forma de controlar a população negra e pobre no período pós abolição.

Posteriormente, a capoeira buscou ativamente sua legitimação. Nesse período, ela se esforçou para ser reconhecida como um esporte ou como uma modalidade de luta genuinamente nacional.

Finalmente, a capoeira alcançou sua institucionalização. Em 1972, ela foi oficialmente reconhecida como esporte por meio de uma portaria emitida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), consolidando sua presença e valor na cultura brasileira. Para mais, a capoeira é praticada em 166 países pelo mundo, o que implica grande reconhecimento internacional.

Nesse sentido, é essencial compreender a capoeira não apenas como uma manifestação folclórica, mas como uma sofisticada tecnologia de corpo e uma Ciência da Atividade Física. Ao contrário das narrativas eurocêntricas que frequentemente relegam a produção intelectual negra ao campo do 'exótico', a capoeira revela um domínio técnico-científico que integra biomecânica, física e tática de resistência.

No contexto da EPT, essa visão é fundamental para consolidar a politecnia, pois demonstra que o saber ancestral afro-brasileiro carrega fundamentos lógicos e tecnológicos tão legítimos quanto os métodos desportivos europeus.

Assim, a prática na escola técnica deixa de ser apenas uma atividade física para se tornar o reconhecimento de uma ciência negra que, através do movimento, desafiou e reconstruiu processos produtivos e sociais no Brasil.

A inserção da capoeira na escola, seja como atividade formal ou não formal, é vista como uma vitória, especialmente por sua capacidade de desmistificar preconceitos

e aliar o entendimento da prática a um contexto cultural e histórico, e não apenas religioso. Ela se apresenta como um jogo estratégico, que exige dos praticantes dosagem de força, velocidade, leitura dos movimentos do outro e escolha do momento certo para agir, contribuindo para um amplo desenvolvimento motor e cognitivo.

O que vai ao encontro das diversas práticas bem-sucedidas em escolas técnicas pelo Brasil, as quais demonstram, que é possível superar esses desafios. Projetos que integram a capoeira com disciplinas técnicas (IFRS), programas de formação continuada com mestres de capoeira (Universidades Federais) e a integração da escola com a comunidade (IFBA) são exemplos inspiradores.

Essas iniciativas demonstram que a conexão entre cultura e tecnologia, o envolvimento comunitário e a formação docente continuada são fatores-chave para o sucesso. Nesse sentido, a capoeira é uma práxis revolucionária que confronta o conformismo e a massificação, trazendo em seu escopo uma história de luta e resistência.

As danças afro-brasileiras, por sua vez, são expressões artísticas e práticas corporais que têm suas raízes na cultura africana e foram desenvolvidas e preservadas no Brasil. Exemplos como o maracatu, o jongo e o samba são manifestações significativas da herança afrodescendente, transmitindo ritmos envolventes, movimentos expressivos e narrativas que contam histórias e tradições. A inclusão dessas danças nas aulas de Educação Física promove uma reflexão para a construção do conhecimento, permitindo que os alunos vivenciem aspectos da cultura popular e ampliem seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e social.

No entanto, conforme mencionado anteriormente, a capoeira, assim como as danças afro-brasileiras, muitas vezes enfrenta o preconceito, já que muitas pessoas as associam à religiosidade de matriz africana, elemento da cultura afro-brasileira que cotidianamente, esbarra no racismo, na discriminação racial e, sobretudo, na intolerância religiosa até aos dias de hoje.

No contexto escolar da EPT, esta intolerância manifesta-se frequentemente sob a forma de fundamentalismo, onde alunos e familiares recusam a participação em atividades como a capoeira ou o maculelê, associando-as equivocadamente a ritos demoníacos ou contrários às suas convicções de fé.

Este cenário reforça a urgência de uma Educação Física que atue não apenas no desenvolvimento motor, mas que possua intencionalidade política para mediar estes conflitos. Cabe ao professor a tarefa complexa de desmistificar estas práticas, reposicionando as danças e lutas de matriz africana no seu devido lugar: como

patrimônios inalienáveis da ciência, da história e da cultura corporal brasileira.

Ao integrar a capoeira e as danças afro-brasileiras, a Educação Física pode ir além do foco na competição e no rendimento, buscando um desenvolvimento humano mais amplo e abrangente. Essas manifestações culturais servem como possibilidades pedagógicas para ampliar o aprendizado dos alunos através das práticas corporais, compreendendo a construção da identidade brasileira por meio de conteúdos como música, jogos, esporte e dança.

Dessa forma, é fundamental que os educadores de Educação Física reconheçam o potencial dessas práticas para promover uma Educação antirracista e inclusiva. A abordagem da cultura corporal de movimento, que inclui a capoeira e as danças afro-brasileiras, permite que os alunos explorem a diversidade cultural, desenvolvam o respeito às diferenças e compreendam a importância da valorização da herança africana na formação da sociedade brasileira.

Portanto, a integração da cultura afro-brasileira na Educação Física não é apenas uma questão de cumprimento legal, mas uma necessidade pedagógica e social. Ao reconhecer e valorizar a herança africana, a disciplina contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua identidade e do papel fundamental da diversidade na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e verdadeiramente plural.

A Educação Física, nesse contexto, assume um papel crucial na promoção do diálogo intercultural e na luta contínua por uma educação que celebre todas as formas de expressão humana e combata todas as formas de discriminação.

4.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Física no Brasil é indissociável das tensões raciais que estruturam a sociedade. Romper com o legado de exclusão exige uma revisão profunda da práxis pedagógica. As possibilidades abertas pela Lei nº 10.639/03 são imensas, mas os desafios da implementação efetiva persistem.

Apesar do avanço legal, a implementação de uma Educação Física antirracista na EPT enfrenta desafios complexos. A resistência cultural e religiosa, muitas vezes fruto de um racismo estrutural, e a formação docente tecnicista são barreiras significativas. Estudos recentes (Corsino; Rocha, 2025) indicam que muitos professores ainda se sentem despreparados para aplicar os preceitos da Lei nº 10.639/03, o que pode levar à folclorização da temática.

No cenário da escola técnica, a cultura corporal de movimento atua como um elo vital para a reconstrução da identidade do futuro trabalhador. Ao desconstruir a ideia de que a tecnologia é uma exclusividade europeia, a Educação Física permite que o estudante negro se reconheça como herdeiro de técnicas complexas de luta e organização social. O conceito de formação omnilateral, central para a EPT, é diretamente nutrido por essa abordagem, conectando o conhecimento técnico a uma compreensão mais profunda da história e das raízes culturais do país.

Sugere-se, como encaminhamento, a promoção de programas de formação continuada para docentes, o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para a EPT e a criação de espaços de diálogo com a comunidade escolar.

Em suma, uma Educação Física que pretenda ser emancipatória, deve atuar como um agente de descolonização do saber e do corpo, garantindo que a pluralidade cultural brasileira seja, finalmente, celebrada em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, a transição da capoeira de uma prática criminalizada pelo Código Penal de 1890 para o status de tecnologia educacional emancipatória ilustra o tamanho do desafio e da potência dessa descolonização.

Transformar esse ideal em realidade exige, contudo, ir além da análise documental. Torna-se fundamental escutar os sujeitos que operacionalizam o currículo na prática, compreendendo as táticas e as racionalidades que os docentes de Educação Física mobilizam diante dessas tensões.

É a partir dessa escuta ativa e atenta da realidade escolar que se torna possível não apenas diagnosticar as lacunas, mas construir ferramentas de apoio pedagógico, materiais didáticos e formativos, capazes de instrumentalizar os professores para a efetivação de uma práxis verdadeiramente antirracista no chão da quadra.

4.4. REFERÊNCIAS

BRASIL. [Código Penal (1890)]. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSINO, L. N.; ROCHA, A. R. M. **Implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação Básica**: uma análise da produção acadêmica na área da Educação Física escolar. Cadernos de Pesquisa, 2025.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítica e a educação física escolar. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira**: dossiê de registro. Brasília, DF: Iphan, 2008.

LUCA, T. R. de. Higiene e eugenia. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 223.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2019.

ARTIGO IV – A PRÁXIS DOCENTE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO IFRO: PERCEPÇÕES E DESAFIOS A PARTIR DE UM GRUPO FOCAL

RESUMO

Este artigo investiga a práxis pedagógica de professores de Educação Física no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco na implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Fundamentado nos preceitos da Etnometodologia de Garfinkel e Coulon, o estudo de abordagem qualitativa utilizou a técnica de Grupo Focal para captar as percepções, os desafios e as táticas mobilizadas por oito docentes no cotidiano escolar. A análise dos dados, tratada via Análise de Conteúdo com o suporte do software ATLAS.ti, revelou que os professores enfrentam uma ferida formativa decorrente do silenciamento da temática étnico-racial em suas graduações. No chão da quadra, lidam com resistências fundadas na cultura esportivista hegemônica e na intolerância religiosa. Contudo, os resultados demonstraram uma forte reflexividade docente na criação de táticas de sobrevivência, como a interdisciplinaridade e a territorialização do currículo amazônico rondoniense. O estudo conclui que a superação da lacuna formativa e a construção de uma identidade docente antirracista demandam apoio institucional e materiais didáticos específicos, justificando a elaboração de um Produto Educacional voltado à qualificação dessa práxis.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Profissional e Tecnológica; Etnometodologia; Relações Étnico-Raciais; Grupo Focal.

5.1. INTRODUÇÃO

A consolidação de uma educação que pretenda ser verdadeiramente democrática e inclusiva no Brasil perpassa, inevitavelmente, pelo enfrentamento das marcas deixadas por séculos de um processo de colonização que não apenas explorou corpos, mas também subestimou saberes.

No cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esse desafio ganha uma camada adicional de complexidade, devido a necessidade de integrar a formação técnica de excelência a uma formação humana integral, capaz de romper com a mutilação racializada do saber que historicamente separou a população negra dos centros de produção científica e tecnológica.

A Educação Física, como componente curricular integrante dessa trajetória, ocupa uma posição estratégica e, ao mesmo tempo, sensível. Por lidar diretamente com a cultura corporal de movimento, ela é o palco onde se manifestam tanto as potências de resistência, como a capoeira e as danças ancestrais, quanto as tensões do racismo estrutural, que muitas vezes invisibiliza essas práticas em favor de um currículo esportivista de matriz eurocêntrica.

Esta etapa da pesquisa tem como propósito investigar, por meio de diálogos com professores de Educação Física que atuam na prática docente, as percepções, resistências, dificuldades e estratégias adotadas no enfrentamento cotidiano para trabalhar conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). A análise centra-se na aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, ampliada pela Lei nº 11.645/08, a qual institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

Para além do arcabouço teórico delineado em revisões bibliográficas, emerge a necessidade de dar voz aos sujeitos que materializam o currículo no chão da quadra. Sob a ótica adotada neste estudo, o olhar investigativo voltou-se para a maneira como os professores interpretam e aplicam essas diretrizes legais em sua práxis pedagógica.

O contexto e a assimilação de uma legislação de abrangência nacional geram desafios complexos e multidimensionais. Tais obstáculos impactam diretamente os docentes, que atuam na ponta do sistema educacional e vivenciam, em sua rotina, os dilemas práticos impostos por essa obrigatoriedade.

Por serem os principais articuladores da educação no cotidiano escolar, ouvir as vozes dos docentes e buscar compreender suas falas, torna-se essencial para o despertar crítico referente à viabilidade e à realidade de aplicação dessas políticas afirmativas nas aulas.

A relevância desta investigação justifica-se em múltiplas dimensões. Em primeiro lugar, embora o arcabouço legal brasileiro apresente avanços significativos com a promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a atuação pedagógica ainda esbarra em uma formação docente forjada em modelos tecnicistas e biológicos, pouco articulados às questões socioculturais. O silenciamento das matrizes africanas no currículo não é apenas uma ausência de conteúdo, mas uma mensagem política de desvalorização de uma identidade.

Em segundo lugar, a constatação da invisibilidade da matriz afro-brasileira no currículo oficial da instituição corrobora as denúncias históricas e contemporâneas de pesquisadores dedicados à articulação entre raça, educação e currículo. Como aponta Silva (2011), a ausência ou sub-representação de saberes negros nos documentos norteadores opera como uma tecnologia do racismo estrutural que perpetua o apagamento identitário. Para romper com essa lógica, Gomes (2017) adverte que a descolonização do currículo exige o reconhecimento histórico do Movimento Negro como sujeito educador e produtor de saberes válidos.

Em terceiro lugar, os levantamentos do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR) têm evidenciado que, mesmo após décadas de vigência das normativas afirmativas, os currículos oficiais ainda resistem em ceder espaço, operando como territórios de manutenção da branquitude hegemônica (Silva, 2022).

Por fim, a escolha do IFRO como lócus da pesquisa não é meramente institucional, mas política. A Rede Federal de Educação Profissional, ao adotar os princípios da Omnilateralidade e da Politecnia, compromete-se com a formação de sujeitos que compreendam o mundo do trabalho como princípio educativo. Cabe, portanto, questionar

como essa formação omnilateral se materializa diante da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Diante desse cenário, a atuação dos professores de Educação Física no chão da quadra torna-se, inevitavelmente, um ato de resistência tática para garantir que a educação antirracista transcenda o papel e ganhe materialidade

Nesse contexto, o Grupo Focal surge como a técnica de pesquisa qualitativa ideal. Diferente de uma entrevista individual, ele permite a emergência de sentidos através da interação. Ao reunir pares, professores de Educação Física do IFRO, criamos um espaço de escuta onde os desafios comuns puderam ser compartilhados e as táticas de resistência foram debatidas. A provocação central residiu em compreender se a disciplina está atuando como um antídoto contra o racismo ou se, por omissão ou falta de subsídios, acaba reproduzindo a lógica de exclusão.

O que se busca analisar nas páginas que seguem é a percepção desses docentes sobre sua própria autonomia intelectual e pedagógica. Estariam os professores preparados para transpor a visão da capoeira como folclore exótico para o seu reconhecimento como tecnologia de resistência? Como a infraestrutura das escolas e a cultura organizacional dos campi influenciam a implementação de uma educação antirracista? Essas perguntas norteiam a análise dos dados colhidos, buscando não apenas diagnosticar problemas, mas identificar fissuras no sistema por onde a diversidade possa florescer.

Ao cruzarmos as falas dos docentes com os conceitos de formação integral e descolonização do saber, pretendemos oferecer um panorama crítico que sirva de base para a construção do Produto Educacional desta dissertação. Afinal, a ciência produzida na EPT deve ser capaz de retroalimentar a própria prática, oferecendo aos professores ferramentas que os fortaleçam na luta por uma escola onde todos os corpos e todas as histórias tenham o direito de existir e de serem celebrados.

5.2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste estudo, a compreensão de como os professores de Educação Física lidam com a cultura afro-brasileira fundamenta-se nos preceitos da etnometodologia. O objetivo é interpretar como eles falam sobre o tema, o que pensam e como essas ideias se materializam nas suas práticas docentes, focando nos significados construídos no

cotidiano. Para a condução da análise, é essencial a clareza sobre os conceitos-chave que norteiam esta lente teórica

5.2.1. INDICIALIDADE

A indicialidade refere-se ao caráter situado das palavras e expressões utilizadas nas interações sociais. Para Garfinkel (2018), o significado dos enunciados depende do contexto específico em que são proferidos, tornando-se incompleto ou ambíguo fora desse ambiente.

Nesse sentido, as falas dos professores foram analisadas como construções linguísticas que adquirem sentido apenas no interior das práticas pedagógicas cotidianas e do ambiente da EPT. Como destaca Coulon (1995, p. 38), “as expressões utilizadas pelos atores ganham significado a partir do conhecimento do contexto local onde são produzidas”.

Logo, a pesquisa evitou impor uma racionalidade externa, procurando compreender os sentidos construídos pelos sujeitos dentro de sua realidade social e institucional. Essa categoria foi fundamental para interpretar os discursos docentes sobre a aplicação da Lei nº 11.645/08, revelando como eles nomeiam, compreendem e ressignificam conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira em suas aulas.

5.2.2. NOÇÃO DE MEMBRO

A noção de membro, segundo Coulon (1995), diz respeito à capacidade dos sujeitos de operar competentemente dentro de um determinado grupo social, dominando seus códigos, práticas e linguagens. Ser membro é, portanto, ser reconhecido como legítimo participante de uma coletividade.

No contexto desta pesquisa, foram investigadas as formas pelas quais os professores se reconhecem e são reconhecidos como integrantes do projeto político-pedagógico que visa à construção de uma educação antirracista. A partir da análise de suas falas e condutas, buscou-se compreender como se configuram os modos de pertencimento à comunidade escolar e como esses docentes produzem, negociam e reafirmam sua identidade pedagógica no trato com a cultura afro-brasileira no cotidiano de suas aulas.

A noção de membro pode ser tipificada justamente a partir da capacidade de prestação de contas (*accountability*). Ao articular responsabilidades e justificativas que são inteligíveis e aceitas pelos seus pares, o docente não apenas descreve as suas ações, mas atesta, na prática, o seu domínio profundo dos códigos e racionalidades daquele ambiente, confirmando-se como um membro competente e legítimo do grupo estudado.

5.2.3. REFLEXIVIDADE

A reflexividade, conforme Garfinkel (2018), consiste na capacidade dos atores sociais de, ao descreverem o mundo, também o construírem. Trata-se de uma propriedade inerente à ação social, os sujeitos, ao falarem sobre suas práticas, constroem significados e configuram a realidade que descrevem. Para Coulon (1995, p. 45), “interagir com uma situação é descrevê-la; e descrevê-la é também construí-la”.

Assim, as falas dos professores foram compreendidas como ações reflexivas que, ainda que não sejam intencionalmente teorizadas, revelam modos de atuação pedagógica e posicionamentos diante das exigências de um currículo comprometido com a diversidade cultural. A reflexividade foi investigada por meio do grupo focal, no qual se buscou identificar as formas como os professores constroem sentidos sobre sua prática e os desafios enfrentados na implementação das legislações de valorização da cultura afro-brasileira.

5.2.4. RELATABILIDADE

A relatabilidade, ou *accountability*, termo cunhado por Garfinkel (2018) e frequentemente traduzido para o português como prestação de contas, transcende a simples ideia de narrar um acontecimento. Na perspectiva etnometodológica, a *accountability* é a propriedade essencial que as ações sociais possuem de serem observáveis, descritíveis e, sobretudo, justificáveis para os outros membros do grupo. Isso significa que a organização da vida social exige que os atores estructurem suas condutas de maneira que elas façam sentido e possam ser defendidas perante seus pares.

Nesse sentido, a prestação de contas não ocorre apenas mediante um questionamento formal, mas é uma característica contínua, rotineira e implícita da interação social. Os indivíduos organizam seus discursos para que suas escolhas se tornem compreensíveis, lógicas e racionais dentro de um determinado contexto.

Nesta pesquisa, ao exporem suas ações, opiniões e perspectivas, os professores também evidenciaram suas visões de mundo. Isso permitiu compreender de forma aprofundada as suas escolhas e atitudes no dia a dia escolar.

Segundo Coulon (1995, p. 46), “a descrição, em se realizando, fabrica o mundo, o constrói”. Assim, os relatos coletados nesta pesquisa foram compreendidos como formas de prestação de contas, nas quais os professores demonstraram, mesmo que de forma implícita, como atuam, o que valorizam e como enfrentam as desigualdades raciais presentes na escola.

A análise buscou apreender os elementos simbólicos e discursivos que tornam inteligíveis suas práticas pedagógicas, evidenciando os sentidos atribuídos à inclusão da cultura afro-brasileira na Educação Física escolar.

5.3. MÉTODO

5.3.1. COLETA DE DADOS VIA GRUPO FOCAL

A coleta de dados envolveu a realização de um grupo focal, técnica que, por meio da interação grupal, permite ampla problematização sobre um tema específico (Backes *et al.*, 2011, p. 438). A utilização desse dispositivo metodológico justifica-se pela sua capacidade de promover a interação entre os participantes, estimulando o debate e a troca de experiências coletivas, sendo recomendada quando o foco da análise é o grupo social (Gondim, 2002).

A população desta pesquisa compreendeu o quadro total de docentes de Educação Física em efetivo exercício no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), que, no ano de 2025, contabilizava 24 professores. Deste universo, por meio de uma amostragem intencional, foram convidados a participar da pesquisa 10 professores que lecionam nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos diversos campi da instituição. Os critérios de inclusão exigiam: ser professor de Educação Física atuando no Ensino Médio Integrado à EPT; estar em efetivo exercício docente no momento da coleta; possuir disponibilidade e acesso tecnológico para o encontro virtual; e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Embora o recrutamento tenha obtido 10 confirmações iniciais, imprevistos reduziram o quórum para 8 participantes no dia do encontro. Esse quantitativo é considerado adequado e atingiu a saturação empírica das informações coletadas, pois,

segundo Backes *et al.* (2011, p. 440), “se o que se pretende é alcançar a profundidade de expressão de cada participante, o grupo pequeno seria mais indicado”. O princípio metodológico da saturação, segundo o qual a coleta de dados é encerrada quando novas contribuições deixam de acrescentar informações inéditas ao corpus (Fontanella *et al.*, 2008), foi observado ao longo das análises, reforçando a suficiência do grupo constituído.

Por também atuar como docente de Educação Física no IFRO, o pesquisador assumiu a condição de membro do grupo social investigado, no sentido etnometodológico do termo. Essa posição de paridade facilitou a reflexividade e a fluidez dos diálogos. Contudo, reconhece-se que a dupla condição de pesquisador-membro implica riscos metodológicos: (a) o possível viés de confirmação; (b) a eventual inibição de críticas institucionais por parte dos participantes, dado o vínculo profissional compartilhado; e (c) a dificuldade de estranhamento, condição fundamental na pesquisa qualitativa, diante de práticas e discursos que são também os do próprio investigador.

Para mitigar esses riscos, adotaram-se as seguintes estratégias: roteiro semiestruturado validado previamente; transcrição integral e fidelizada da sessão; devolutiva dos excertos selecionados aos participantes para confirmação (validação comunicativa); e análise realizada com o suporte sistemático do ATLAS.ti, que favorece a rastreabilidade das decisões interpretativas.

5.3.2. ANÁLISE DOS DADOS

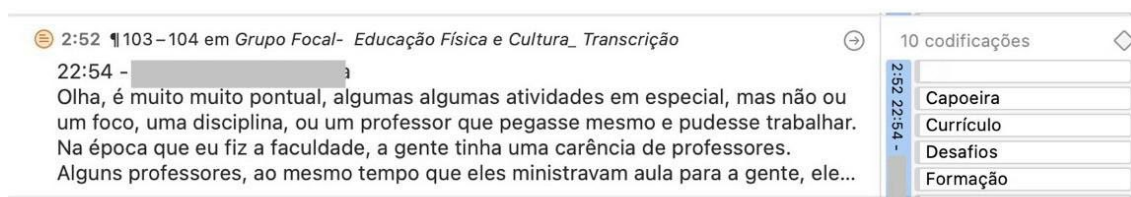
A análise das informações recolhidas durante o Grupo Focal, somada à verificação do Currículo de Referência do IFRO, foi estruturada em um processo sistêmico, delineado para garantir o rigor e a potencialidade da investigação qualitativa. O procedimento analítico foi organizado em três frentes complementares: primeiro, a transcrição integral do grupo focal; segundo, a utilização do software ATLAS.ti para aplicar a Análise de Conteúdo de Bardin (2011); e terceiro, a interpretação dessas categorias sob a luz da Etnometodologia.

A adoção da complementaridade entre a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e a Etnometodologia (Garfinkel, 2018) implica uma articulação epistemológica que merece explicação antes da descrição dos procedimentos. Reconhece-se que a Análise de Conteúdo possui raízes em uma tradição mais positivista, orientada à sistematização e à categorização dos dados, enquanto a Etnometodologia é radicalmente interpretativa e situada, interessada nos métodos práticos que os sujeitos usam para construir a ordem social.

Neste estudo, essa tensão foi resolvida de forma pragmática, pois a Análise de Conteúdo foi mobilizada instrumentalmente, como ferramenta de organização do corpus textual, enquanto a Etnometodologia operou como o referencial epistemológico de interpretação dos sentidos. As categorias emergentes não foram tomadas como estruturas fixas, mas como índices das práticas reflexivas dos docentes.

Para operacionalizar este tratamento, o arquivo audiovisual da gravação do grupo focal foi importado para o software ATLAS.ti, que executou a transcrição automática inicial, convertendo fala em texto. Em seguida, o pesquisador realizou revisão e validação manual e minuciosa de toda a transcrição. Posteriormente, o trabalho seguiu as três fases clássicas propostas por Bardin (2011): (1) Pré-análise: leitura flutuante e imersão no texto para o estabelecimento das impressões iniciais; (2) Exploração do material: reconhecimento de regularidades temáticas, em que fragmentos e citações das falas dos participantes receberam códigos capazes de agrupá-los; e (3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: fase em que os dados categorizados foram estruturados para facilitar a visualização analítica.

Para ilustrar a operacionalização deste processo, a Figura 2 apresenta a interface do software durante a etapa de exploração do material. O recorte demonstra como um trecho específico passa a ser tratado como uma unidade de registro (citação), à qual foram atribuídos códigos como “Capoeira”, “currículo”, “desafios” e “possibilidades”.



Fonte: autor

5.3.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

Além da pesquisa de campo via grupo focal, este estudo valeu-se da Análise Documental como técnica complementar de coleta de dados. Para tanto, foi analisado o *Currículo de Referência do IFRO para a Educação Física* (Anexo IV). A análise deste documento seguiu um protocolo específico: (a) leitura integral do documento; (b) mapeamento de todas as referências explícitas ou implícitas à cultura afro-brasileira, indígena e às demais matrizes culturais; (c) classificação dos conteúdos por bloco

temático e origem cultural (africana/afro-brasileira, indígena, europeia, oriental); e (d) cotejamento dos resultados com os discursos dos docentes no grupo focal.

A aplicação desse protocolo revelou os seguintes achados preliminares sobre o documento: no bloco destinado às Ginásticas de Conscientização Corporal, o currículo sugere explicitamente o ensino de práticas de matrizes orientais e europeias (Yoga, eutonia, tai chi chuan e bioenergética), sem nenhuma menção a práticas de origem africana. No bloco de Danças, não há referência a nenhuma dança afro-brasileira específica, como Jongo, Maracatu e Samba de Roda, limitando-se ao termo genérico danças populares. A Capoeira desponta como a única manifestação de matriz afro-brasileira explicitamente nomeada no documento, confinada ao bloco de Lutas. Esses achados, confrontados com os discursos do grupo focal, constituem a base da triangulação metodológica desenvolvida na seção de resultados.

Por fim, ressalta-se que o estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), através do parecer número 7.608.688, e devidamente autorizado pelo IFRO. O estudo observou todos os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

5.4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo constitui o núcleo analítico e interpretativo da presente pesquisa. A imersão no corpus textual gerado pelo grupo focal permitiu desvelar as múltiplas camadas de tensão, angústia e criatividade que permeiam a atuação dos professores de Educação Física do IFRO. Longe de serem meros executores de uma diretriz legal, os docentes revelaram-se sujeitos ativos que negociam sentidos diariamente, mobilizando repertórios individuais, institucionais e territoriais no enfrentamento do racismo estrutural presente no chão da quadra.

5.4.1. A FERIDA FORMATIVA, A IDENTIDADE RACIAL E A CRISE DA NOÇÃO DE MEMBRO

Analisando os dados, percebemos que surgiu um tema principal direto da prática: a ferida formativa. Essa expressão nasceu das próprias falas e experiências dos professores. Ela representa a falta de preparo, os silêncios e tudo o que eles deixaram de aprender na faculdade sobre como lidar com as questões raciais e a cultura afro-brasileira.

Esse conceito articula-se, teoricamente, com a noção de epistemicídio de Carneiro

(2005), referente ao apagamento sistemático dos saberes e referenciais identitários de populações negras nos espaços institucionais, e com a crítica de Gomes (2017) à formação docente hegemonicamente eurocêntrica. A ferida formativa não é, portanto, uma ausência neutra de conteúdo, mas a materialização, na subjetividade do professor, do racismo estrutural.

O primeiro eixo de discussão revelou uma angústia unânime entre os participantes, a ausência ou superficialidade do trato das relações étnico-raciais durante a formação inicial nas universidades. O conceito de indicialidade, que postula que o sentido das coisas é dado pelo contexto em que ocorrem, é crucial aqui. O silêncio dos currículos de graduação sobre a cultura afro-brasileira atua como um forte índice da hegemonia eurocêntrica que historicamente moldou a Educação Física.

O professor P1 ilustra o sentimento de desamparo teórico e metodológico herdado da universidade:

Na época que eu fiz a faculdade [...] coisas muito pontuais, como por exemplo, você vai estudar ali sobre a capoeira e você tem um breve histórico, mas sem aprofundar naquilo, uma coisa assim, tratada de forma muito superficial para o que de fato ela hoje a gente percebe que mereceria. (P1)

Para além do silenciamento temático, a própria estrutura curricular das graduações aprofundou essa lacuna ao priorizar matrizes biológicas em detrimento das discussões socioculturais. A professora P2 ilustra como esse distanciamento operava na prática:

A gente tinha muito contato mesmo com o pessoal de medicina. Então, a gente acabava que tinha uma formação um pouco ali, meio elitizada [...] Era uma coisa bem positivista mesmo. (P2)

Esse déficit formativo gera uma crise direta na noção de membro. Sem o amparo de uma base teórica sólida, os docentes não dominam os códigos necessários para falar sobre racismo e cultura afro-brasileira com segurança. O próprio P1 reforça essa angústia: "infelizmente eu digo a vocês que ainda sinto falta, eu ainda não me sinto hoje ainda preparado [...] para trabalhar da forma adequada".

Contudo, uma análise aprofundada dos dados revela que a ferida formativa não afeta de maneira uniforme todos os docentes. Os dados apontam para a existência de dois perfis distintos, condicionados pela trajetória identitária de cada sujeito. O primeiro perfil agrupa professores cuja identidade racial ou cultural forneceu, ainda na infância e

juventude, um repertório extracurricular que a universidade jamais ofereceu.

Para esses docentes, o letramento racial não é uma conquista acadêmica, mas uma dimensão constitutiva de quem são.

A professora P2 é exemplar dessa condição:

Quem é formado antes dos marcos legais, eu acho que é muito difícil alguém ter tido alguma disciplina específica [...] o que faz a diferença para nós é porque as pessoas tinham um repertório já cultural, individual, social. [...] eu sempre me percebi como mulher negra... Então, isso já me coloca nesse dever. (P2)

O segundo perfil, representado pelo professor P1 e por outros participantes, congrega docentes que, por não terem vivenciado em suas trajetórias pessoais uma imersão profunda na cultura afro-brasileira, dependem quase que exclusivamente da formação institucional, exatamente aquela que falhou.

Essa distinção é analiticamente relevante porque expõe que a ferida formativa é estruturalmente mais grave para aqueles cujo repertório identitário não preenche o vazio deixado pela academia.

O enfrentamento dessas desigualdades de ponto de partida exige, portanto, que as políticas de formação continuada sejam diferenciadas em profundidade e abordagem, reconhecendo que estar em dívida com o tema possui raízes tanto institucionais quanto biográficas.

5.4.2. AS BARREIRAS DO CHÃO DA QUADRA: CONFLITO DE REGRAS, RACISMO VELADO E NATURALIZAÇÃO DO PRECONCEITO

Ao relatar o cotidiano no IFRO, os professores expuseram as resistências enfrentadas ao tentar introduzir práticas corporais de matriz africana. A etnometodologia demonstra que qualquer quebra da ordem esperada gera desconforto no grupo social. Na Educação Física escolar, essa ordem esperada é o esportivismo hegemônico centrado na bola.

A professora P4 relata a quase impossibilidade de se afastar desse modelo:

Isso é tão impregnado nos nossos alunos, eles querem a bola o tempo todo. Então pra gente sair dessa bola, até pro alongamento é difícil [...] se eu falo em aula teórica, eu sou quase apedrejada, porque eles querem sair da sala de aula. (P4)

A barreira da hegemonia esportiva eurocêntrica não se restringe apenas à

resistência dos alunos, mas se materializa nas próprias estruturas institucionais de competição. O professor P3 questiona a exclusão das matrizes africanas dos grandes eventos esportivos estudantis, como o JOER (Jogos Escolares de Rondônia):

A gente fala em jogos escolares, né? E aí, a gente se pergunta assim, por que só tem judô, karatê [...] e quando a capoeira, ela é dança, ela é esporte, ela é quase tudo [...] por que que ela não está no JOER? (P3)

A professora P5 expõe como o preconceito se manifesta de forma invisibilizada nas aulas práticas, travestido de "brincadeira":

Nas aulas mesmo [...] o mesmo apelido: 'feijão', 'fumaça'. E dizer: 'Gente, isso não é legal, a pessoa tem nome'. [...] às vezes ela mesma não entende que esse apelido é uma forma de preconceito, de um racismo. (P5)

O racismo velado transcende as brincadeiras e atinge a dignidade dos estudantes, exigindo que o professor atue no acolhimento de dores profundas. A professora P3 relata o impacto dessa violência: "eu tive alunos chorando [...] falando que puxava o cabelo dela [...] no mercado ela disse que estava com uma mochila... ela foi pra comprar e disse que um funcionário ficava atrás dela o tempo todo." Os depoimentos ilustram como o chão da quadra se torna um espaço de desabafo para violências sofridas fora dos muros escolares.

Uma dimensão analiticamente ainda mais complexa e perturbadora, revelada nos dados e ausente nas análises convencionais sobre racismo escolar, é a naturalização do preconceito pelos próprios estudantes negros.

A professora P5 narrou casos de alunos negros que, internalizando a lógica do racismo, opunham-se às políticas de cotas raciais nas universidades, argumentando que "não precisavam de cotas para conquistar seu espaço". O professor P8 aprofundou essa observação, identificando uma estratégia de sobrevivência emocional: "vítimas do racismo que naturalizam as ofensas para evitar o sofrimento cotidiano de reconhecê-las como violência.

Sob a lente da etnometodologia, esse fenômeno pode ser compreendido como um processo de accountability invertido, pois o estudante negro, ao minimizar a violência sofrida, produz um relato que torna sua condição racionalmente aceitável perante o grupo dominante, evitando o estigma do reclamante ou do sensível. Essa prestação de contas defensiva é, em si mesma, um produto do racismo estrutural e coloca o professor diante

de um desafio pedagógico de alta complexidade: como desconstruir uma armadura identitária que o próprio sujeito construiu para sobreviver? Esse dado reforça a necessidade de uma pedagogia antirracista que não apenas informe, mas que crie espaços seguros de reelaboração subjetiva.

Paralelamente às barreiras encontradas no chão da quadra, os dados revelaram uma dimensão institucional crítica que estrutura, por cima, as condições de possibilidade para o trabalho docente antirracista: o letramento racial da gestão.

A professora P2, com uma perspectiva privilegiada que lhe permite analisar tanto a sala de aula quanto os corredores da reitoria, descreveu um padrão de analfabetismo racial que atravessa a hierarquia institucional do IFRO de cima a baixo.

Segundo seu relato, a ausência da pauta étnico-racial nos documentos de gestão, nos planejamentos estratégicos e na formação continuada oferecida pela instituição não é um esquecimento acidental, mas o reflexo de uma gestão que nunca foi formada ou nunca se formou para reconhecer a urgência dessa agenda.

Na ausência de um mandato institucional claro, o professor antirracista fica isolado em sua sala de aula, dependendo exclusivamente de sua vontade individual para sustentar uma transformação que deveria ser sistêmica.

Essa análise confirma o que a literatura especializada já diagnosticou, políticas afirmativas sem suporte organizacional tornam-se letra morta (Gomes, 2017). A pauta do letramento racial da gestão não é, portanto, apenas um desdobramento necessário da pesquisa, mas uma condição estrutural para que as táticas de sobrevivência dos professores possam, um dia, se tornar projetos coletivos sustentados.

Sob a ótica da etnometodologia, o Currículo de Referência atua como a regra que organiza a noção de membro esperada no IFRO, se o próprio documento norteador secundariza as epistemologias negras e privilegia matrizes europeias e orientais, a ferida formativa do professor é aprofundada pela omissão institucional. O docente que tenta inserir o maculelê ou o jongo em suas aulas está, na prática, remando contra a maré do currículo oficial, o que justifica o enorme esforço tático e a resistência enfrentada no chão da quadra.

5.4.3. TÁTICAS DE SOBREVIVÊNCIA: INTERDISCIPLINARIDADE, TERRITORIALIZAÇÃO E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Apesar do despreparo inicial e do vácuo de letramento racial institucional, os professores não paralisam diante da dificuldade. Eles mobilizam a reflexividade para criar

táticas de enfrentamento que, em sua diversidade e criatividade, constituem o núcleo mais rico do corpus analisado.

O professor P7 explica seu método de infiltração da pauta antirracista por meio da cultura esportiva popular:

Eu sempre trago o esporte [...] quando a gente vai trazer o futebol, como que a gente aborda esse futebol? [...] Aí puxa, por exemplo, no basquete, a gente pega situações que acontecem na própria atualidade [...] utilizando o episódio do George Floyd [...] do Vini Júnior, para demonstrar que mudou quase nada. (P7)

Essa tática de utilizar o esporte midiático como "isca" para o debate racial não é uma concessão ao esportivismo hegemônico, mas uma operação pedagógica sofisticada, o professor ingressa pelo portal que os alunos reconhecem e, a partir daí, amplia o horizonte temático para o racismo estrutural e a história negra. Trata-se de um uso estratégico da indiciabilidade, valendo-se dos signos que já fazem sentido no contexto dos estudantes para introduzir novos significados.

A territorialização do currículo, por sua vez, emerge como uma das táticas mais potentes e mais urgentes identificadas no grupo. A professora P2 problematiza com precisão o apagamento da história afro-brasileira e indígena no contexto amazônico-rondoniense:

A gente às vezes parece que dentro de Rondônia não tem uma história negra [...] talvez isso se configure por essa imigração tão forte do sul para o estado. [...] Mas tem o Forte Príncipe da Beira, tem os quilombos [...] Rondônia tem muito indígena e tem muito negro também, que às vezes a história tá um pouco perdida. (P2)

Essa fala aponta para um dado histórico de alta relevância pedagógica, pois Rondônia possui um patrimônio afro-brasileiro e afro-amazônico praticamente invisibilizado nos currículos escolares. O Forte Príncipe da Beira, construído com mão de obra escravizada, as comunidades quilombolas dispersas pelo interior do estado, o legado de referências culturais como Marcela Bonfim (da Amazônia Negra) e a história dos trabalhadores negros de origem anglofônica, como Clédenice Blackman, descendente dos Barbadianos que ajudaram a construir a ferrovia Madeira-Mamoré, são referências locais que transformam o tema relações étnico-raciais de uma abstração nacional em uma narrativa com rosto, nome e chão regional.

Incorporar essas referências ao currículo de Educação Física é um ato de justiça epistêmica com os estudantes de Rondônia. Como forma de romper o isolamento da disciplina, a interdisciplinaridade surge como tática de sobrevivência metodológica. O professor P7 detalha como articulou essa rede colaborativa:

A gente trabalhou a Cultura angolana [...] a parte da arte ficou com a arte plástica, esculturas, desenhos [...] a professora de língua portuguesa trabalhou poesias da Angola. E eu trabalhei com a questão das danças folclóricas. (P7)

Uma tática de sobrevivência de natureza diferente e especialmente iluminadora foi relatada pela professora P5, a ausência de infraestrutura esportiva como vetor involuntário de inovação pedagógica. Em um dos seus campi, a carência de materiais esportivos convencionais, bolas, redes, equipamentos, tornou inviável a replicação do modelo esportivista tradicional.

Diante dessa limitação estrutural, a professora foi impelida a buscar práticas corporais que não dependessem desse aparato, encontrou na cultura afro-brasileira, em sua riqueza de jogos, danças e expressões corporais de baixo custo material, a saída pedagógica que a abundância de recursos nunca a teria obrigado a buscar.

Esse paradoxo, a precariedade como condição de possibilidade para a inovação não é uma apologia à falta de recursos, mas uma evidência de que a resistência pedagógica emerge com mais frequência nas margens do sistema do que em seus centros bem equipados. Ao mesmo tempo, revela que a cultura afro-brasileira possui uma dimensão de acessibilidade e imaterialidade que a coloca como patrimônio pedagógico disponível a qualquer escola, independentemente de seu orçamento.

O grupo focal revelou ainda uma dimensão frequentemente negligenciada nas pesquisas sobre educação antirracista, o protagonismo dos próprios estudantes negros como agentes de transformação pedagógica. O professor P1 narrou um episódio que ilustra com clareza esse fenômeno.

Uma estudante negra, ao perceber que um colega de turma não compreendia o impacto do racismo, tomou a iniciativa de dialogar diretamente com ele, de uma forma que o professor reconheceu que não teria sido possível a partir de sua posição de autoridade docente. A aluna, mobilizando sua experiência vivida, sensibilizou a colega de maneira mais eficaz do que qualquer aula planejada poderia ter feito.

Esse episódio ilumina um aspecto crucial da pedagogia antirracista, em determinados contextos, o relato experiencial do próprio sujeito racializado possui uma

autoridade epistêmica que nenhuma estratégia docente pode substituir. Ao narrar essa situação, o professor não apenas celebrou o protagonismo da aluna, mas implicitamente reconheceu os limites de sua própria posição, um exercício de reflexividade que, nos termos de Garfinkel (2018), demonstra um grau sofisticado de autoconsciência sobre o papel do pesquisador-docente na produção da realidade que descreve.

Para o currículo, essa evidência sugere que estratégias que criem espaços seguros para o testemunho dos estudantes racializados devem ser incorporadas como componentes intencionais do planejamento pedagógico.

5.4.4. DOSAGEM PEDAGÓGICA COMO ACCOUNTABILITY: A NEGOCIAÇÃO DO SUJEITO ANTIRRACISTA

Entre as dimensões emergentes do corpus, uma das mais analiticamente férteis e, ao mesmo tempo, mais incômodas é o que os dados permitem nomear como dosagem pedagógica, a calibração cuidadosa, operada pelos professores, da intensidade com que abordam a pauta antirracista em sala de aula. Essa dimensão foi articulada com particular clareza e honestidade pelo professor P1:

Então, a gente tem que saber dosar o que a gente vai falar, como vai falar [...] porque senão você fica parecendo um militante político dentro da sala de aula, e aí a gente perde a credibilidade com o aluno, né? (P1)

Superficialmente, essa fala poderia ser lida como uma forma de autocensura ou de acomodação ao status quo. Uma análise etnometodológica, porém, revela uma operação muito mais complexa, trata-se de uma sofisticada forma de accountability. O professor está, ao narrar sua tática, produzindo uma prestação de contas inteligível e racional para seus pares, nesse viés a moderação não é fraqueza, mas estratégia de preservação da legitimidade pedagógica.

Essa tensão é especialmente aguda no contexto sociopolítico de Rondônia. O estado, marcado por uma forte presença de comunidades conservadoras e por valores associados ao agronegócio e a práticas religiosas neopentecostais, configura um terreno no qual o discurso abertamente antirracista encontra resistências que não são apenas individuais, mas estruturalmente constituídas. O professor que ignora esse contexto corre o risco de ser percebido como ideólogo, perdendo a escuta dos estudantes que mais precisaria alcançar.

A dosagem pedagógica, portanto, não é a ausência de compromisso, mas a forma

como o compromisso se torna praticável. É a inteligência tática do sujeito que opera em um campo minado: sabe que não pode avançar em linha reta, então aprende a caminhar em diagonal.

Essa constatação tem implicações diretas para a formação docente, ensinar a calibrar a abordagem pedagógica do antirracismo, quando aprofundar, quando recuar, como criar o contexto emocional que torna a escuta possível é tão importante quanto fornecer os conteúdos e os referenciais teóricos.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer o risco inerente a essa lógica de dosagem, levada ao extremo, ela pode se tornar uma racionalização para o silêncio permanente. A fronteira entre a tática pedagógica e a cumplicidade com o racismo estrutural é tênue e exige vigilância constante. Cabe à formação continuada e ao suporte institucional criar as condições para que o professor não precise fazer sozinho esse difícil equilíbrio.

5.4.5. A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PEDAGÓGICA: COMPROMISSOS ASSUMIDOS

O encontro atuou como um dispositivo de intervenção, no qual os professores reconstruíram coletivamente a sua noção de membro, forjando uma nova identidade, a do professor de Educação Física antirracista.

Ao final da sessão, os professores assumiram compromissos pedagógicos práticos: o professor P7 comprometeu-se a estruturar um planejamento focado na Semana da Consciência Negra; a docente P8 projetou a criação de seminários sobre diferentes culturas afro-brasileiras e indígenas; P1 defendeu a promoção de discussões interdisciplinares para dar maior organicidade ao tema; e a professora P5 assumiu a tarefa de redigir um pedido formal de capacitação institucional sobre a temática étnico-racial para todos os docentes da área.

Esse processo de reconstrução identitária culmina na compreensão de que a passividade não é uma opção neutra no contexto escolar. A professora P2 sintetiza o novo compromisso ético assumido pelo grupo:

Além da gente não ser racista, a gente precisa ser antirracista. Eu acho que esse é o compromisso. [...] Que Educação Física eu quero? Eu quero que a Educação Física seja antirracista. (P2)

A assunção pública desse compromisso, no interior do grupo focal, constitui em

si mesma um ato de accountability coletivo, ao verbalizarem seus compromissos diante dos pares, os professores tornam suas intenções socialmente observáveis e passíveis de cobrança. O grupo focal, nesse sentido, extrapolou sua função metodológica e operou como um contrato pedagógico.

5.4.6. SÍNTESE INTERPRETATIVA: A LENTE ETNOMETODOLÓGICA EM PERSPECTIVA

Para consolidar a análise empírica, é imperativo destacar como as categorias etnometodológicas mobilizadas iluminaram o corpus da pesquisa sob ângulos distintos e complementares.

A indiciabilidade permitiu compreender que as falas sobre o medo de errar e a falta de preparo não são meras queixas individuais, mas expressões profundamente situadas nas lacunas da formação inicial e no contexto sociopolítico conservador de Rondônia.

A noção de membro expôs as tensões identitárias do grupo, a exigência de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 provocou uma crise que tem obrigado os docentes a renegociarem os saberes necessários para pertencerem legitimamente a esta comunidade de prática. Essa crise, como os dados revelaram, possui intensidades distintas a depender da trajetória identitária de cada sujeito.

A reflexividade demonstrou que, ao narrarem as suas táticas de sobrevivência, os professores não estavam apenas a descrever as suas rotinas, mas a reconstruir ativamente a realidade escolar, e que, em determinados casos, como o episódio do protagonismo estudantil narrado por P1, a própria pesquisa se tornou um espelho que permitiu ao docente reconhecer os limites e as potências de sua posição.

A relatabilidade, por fim, evidenciou como os docentes organizam os seus discursos para justificarem as suas ações ou omissões, tornando suas escolhas pedagógicas racionais e inteligíveis perante os seus pares. Quando os docentes mobilizam argumentos como a falta de tempo, a ausência de materiais adequados ou a necessidade de dosar o discurso antirracista, eles estão articulando justificativas que tornam as suas práticas racionalmente aceitáveis e inteligíveis para a comunidade docente do IFRO.

Essa análise não tem o intuito de julgar essas escolhas, mas de compreendê-las como produtos legítimos de um sistema que falhou sistematicamente em oferecer as condições necessárias para uma atuação antirracista plena e sustentada.

5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões empreendidas neste estudo permitiram desvelar a complexa teia de desafios e possibilidades que envolvem o trato das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao transpor o limite das análises estritamente documentais e adentrar o chão da quadra, por meio da escuta atenta dos professores do IFRO, a pesquisa cumpriu seu objetivo geral de analisar como esses docentes percebem e operacionalizam as relações étnico-raciais em sua práxis pedagógica.

Em resposta aos objetivos propostos, os achados revelaram que:

(a) a formação inicial universitária apresenta lacunas graves no tratamento das relações étnico-raciais, gerando a ferida formativa como experiência coletiva dos docentes, com profundidade variável segundo a trajetória identitária de cada sujeito;

(b) as barreiras estruturais incluem a hegemonia esportivista, a intolerância religiosa, o letramento racial deficitário da gestão institucional e a naturalização do racismo pelos próprios estudantes negros;

(c) o Currículo de Referência do IFRO reproduz o embranquecimento epistemológico ao privilegiar matrizes europeias e orientais em detrimento das afro-brasileiras;

(d) os professores constroem táticas criativas de resistência, como a territorialização do currículo amazônico-rondoniense, o uso dos esportes midiáticos como "isca" para o debate racial, o aproveitamento da precariedade de infraestrutura como vetor de inovação e a valorização do protagonismo dos estudantes racializados; e

(e) o clamor unânime por capacitação contínua e referenciais didáticos aponta para a urgência de intervenções pedagógicas de suporte aos docentes, que, adicionalmente, precisam aprender a negociar a dosagem de sua atuação antirracista em contextos socialmente hostis.

Do ponto de vista epistemológico, é necessário reconhecer que o Grupo Focal transcendeu sua função de instrumento de coleta de dados e configurou-se como um verdadeiro dispositivo de intervenção pedagógica e, mais profundamente, como um evento de produção de reflexividade coletiva.

Ao tornar o racismo relatável entre seus pares, os docentes não apenas descreveram suas omissões e estratégias, eles as reconstruíram à luz do olhar dos colegas, assumiram compromissos e, em vários momentos, ressignificaram sua própria identidade docente em tempo real. Esse fenômeno tem implicações diretas para a metodologia de

formação continuada: a troca entre pares em ambientes de confiança e escuta qualificada produz aprendizagens que nenhuma palestra ou curso isolado é capaz de gerar.

A dimensão reflexiva do grupo focal também ilumina uma tensão metodológica que merece ser tornada explícita, ao descrever suas práticas e justificativas diante dos pares, os professores não apenas revelaram dados, eles os produziram. As falas sobre a dosagem pedagógica, sobre as táticas de territorialização e sobre o protagonismo estudantil não existiam como objetos prontos aguardando serem coletados, emergiram na interação, moldadas pela presença do pesquisador, pela composição do grupo e pelo ambiente emocional criado pela sessão.

Esse reconhecimento não fragiliza os resultados, mas os enriquece, aponta que as práticas antirracistas dos professores são, em parte, práticas discursivas que se constroem e se fortalecem no ato mesmo de serem narradas e compartilhadas.

Por fim, os resultados desta investigação não apenas respondem ao problema de pesquisa, mas fundamentam e embasam a necessidade de elaboração do Produto Educacional desta dissertação de Mestrado, um e-book, intitulado entre Chutes, Giras e Rasteiras, sendo um material de apoio pedagógico que instrumentalize os docentes da EPT, oferecendo-lhes os subsídios necessários para que a Educação Física transcenda a sua dimensão biológica e atue, de fato, como um pilar da politécnia e da formação omnilateral, celebrando a pluralidade e garantindo o direito à existência plena de todos os corpos e todas as histórias, inclusive aquelas que Rondônia ainda não aprendeu a contar sobre si mesma.

5.6. REFERÊNCIAS

BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, A. L.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Objetivo**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 438-442, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, 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". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, P. V. B. da. **Relações étnico-raciais e currículo escolar: mapeamento e perspectivas das políticas afirmativas na educação básica**. Curitiba: Editora UFPR; NEAB-UFPR, 2022.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

A presente dissertação de Mestrado originou-se de uma inquietação forjada no chão da quadra e adensada pela reflexão acadêmica, como a Educação Física, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pode atuar como um instrumento efetivo de combate ao racismo e de valorização da cultura afro-brasileira? O percurso investigativo trilhado buscou não apenas analisar a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, mas compreender as racionalidades práticas, as táticas e as angústias dos docentes que materializam o currículo cotidianamente no Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

A estruturação desta pesquisa em formato de artigos independentes, porém logicamente encadeados, permitiu uma análise em múltiplas camadas. A jornada iniciou-se no Artigo I, com um resgate histórico que desnudou o racismo estrutural brasileiro. Ficou evidenciado que a exclusão da população negra dos espaços de poder e de educação não foi um acidente, mas um projeto de Estado, institucionalizado por normativas como a Constituição de 1824 e a Lei de Terras de 1850. Compreender esse silenciamento histórico foi o passo basilar para desconstruir o mito da democracia racial e justificar a urgência das políticas de reparação.

No Artigo II, a pesquisa afunilou essa perspectiva para o cenário da Educação Profissional e Tecnológica. A investigação demonstrou que o ensino técnico no Brasil nasceu sob a égide da divisão racial do trabalho, destinando o fazer braçal às classes subalternizadas e o pensar à elite branca. Para romper com esse dualismo excludente, os conceitos de omnilateralidade e politecnia foram mobilizados não apenas como fundamentos pedagógicos, mas como ferramentas de emancipação. Concluiu-se que não existe formação integral em uma instituição que promove a mutilação racializada do saber, apagando as epistemologias e tecnologias ancestrais de matriz africana e indígena de seus currículos.

Aprofundando a discussão para o componente curricular específico, o Artigo III analisou a trajetória da Educação Física escolar. A disciplina, que em suas origens higienistas e eugenistas serviu como instrumento de normatização e embranquecimento dos corpos, encontra hoje o imperativo legal e ético de se descolonizar. Práticas como a capoeira e as danças afro-brasileiras foram reposicionadas não como meros elementos folclóricos, mas como patrimônios inalienáveis de ciência, resistência e inteligência corporal que dialogam diretamente com a politecnia exigida pela EPT.

Contudo, a constatação teórica exigia um contraponto com a realidade material.

O Artigo IV ancorou-se no processo investigativo ao dar voz aos professores do IFRO por meio de um Grupo Focal, sob a lente teórica da Etnometodologia. A escuta empírica revelou que a distância entre o texto da lei e a prática pedagógica é mediada por uma profunda ferida formativa: o silenciamento das questões étnico-raciais durante a graduação nas universidades. Essa lacuna, contudo, não se distribui de forma homogênea entre os docentes.

Os dados indicaram que professores cuja trajetória identitária forneceu um repertório cultural e racial prévio, como aqueles que se reconhecem como pessoas negras desde a infância, operam com maior segurança na pauta antirracista. Já os docentes cujo letramento racial dependia quase que exclusivamente da formação acadêmica, exatamente a que falhou, apresentam uma ferida formativa estruturalmente mais profunda, o que tem implicações diretas para a política de formação continuada, ela não pode ser uniforme.

No chão da quadra, os dados revelaram um espectro de barreiras que vai além do esportivismo hegemônico e da intolerância religiosa, já amplamente documentados na literatura. Uma das descobertas mais perturbadoras desta pesquisa é a naturalização do racismo pelos próprios estudantes negros, jovens que, tendo internalizado a lógica do preconceito como mecanismo de defesa emocional, resistem à sua própria nomeação como vítimas e chegam a se opor a políticas de cotas que os beneficiariam.

Esse fenômeno compreensível como uma forma de accountability defensivo sob a lente etnometodológica, expõe a dimensão mais cruel do racismo estrutural, sua capacidade de recrutar as próprias vítimas como agentes de sua perpetuação.

Paralelamente, os relatos revelaram que as barreiras ao trabalho antirracista não se limitam à sala de aula, o letramento racial deficitário da gestão institucional, que atravessa a hierarquia do IFRO da reitoria aos coordenadores pedagógicos, priva os docentes do suporte sistêmico sem o qual qualquer esforço individual permanece fragmentado e esgotante.

Entretanto, a pesquisa de campo revelou, sobretudo, a potência da reflexividade docente. Longe da passividade, os professores operam táticas de sobrevivência criativas e territorialmente situadas, utilizam o esporte midiático como isca para o debate racial, buscam a interdisciplinaridade e defendem a territorialização do currículo, clamando pelo resgate da invisibilizada história negra e indígena amazônica e rondoniense, do Forte Príncipe da Beira às comunidades quilombolas, do legado dos Barbadianos na ferrovia Madeira-Mamoré às referências culturais como Marcela Bonfim e Clédenice Blackman,

que a história oficial de Rondônia ainda insiste em silenciar.

Igualmente significativa foi a constatação de que a ausência de infraestrutura esportiva, em vez de paralisar, pode funcionar como vetor de inovação: a carência de equipamentos convencionais impeliu docentes a redescobrir na cultura corporal afro-brasileira, com sua riqueza de jogos, danças e expressões de baixo custo material, um patrimônio pedagógico acessível a qualquer escola.

O grupo focal iluminou o protagonismo dos próprios estudantes racializados como agentes de transformação, em determinados contextos, o testemunho experiencial de um estudante negro possui uma autoridade epistêmica que nenhuma estratégia docente pode substituir.

Uma contribuição teórica original desta investigação é o conceito de dosagem pedagógica como *accountability*, a calibração deliberada, pelos professores, da intensidade com que abordam a pauta antirracista em sala de aula, em função do contexto sociopolítico conservador de Rondônia. Longe de ser uma forma de omissão, a dosagem pedagógica revelou-se uma sofisticada estratégia de preservação da legitimidade docente, condição indispensável para que a mensagem antirracista chegue aos alunos.

Ao narrar essa tática, os professores produzem uma prestação de contas etnometodologicamente coerente, a moderação não é fraqueza, mas a forma como o compromisso se torna praticável em um campo minado. Reconhecer e formar para essa competência de calibração é, portanto, tão necessário quanto fornecer os conteúdos e referenciais teóricos do antirracismo.

Do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa avança ao demonstrar que o Grupo Focal transcende a função de instrumento de coleta de dados. Ao criar um espaço onde o racismo se tornou relatável entre pares, o dispositivo operou como um evento de reflexividade coletiva, os docentes não apenas descreveram suas práticas, mas as reconstruíram à luz do olhar dos colegas, ressignificando identidades e assumindo compromissos públicos.

As falas sobre dosagem pedagógica, territorialização e protagonismo estudantil não estavam depositadas nos sujeitos aguardando serem coletadas, elas emergiram na interação, moldadas pela composição do grupo, pela presença do pesquisador-membro e pelo ambiente emocional da sessão. Esse reconhecimento contribui metodologicamente para o campo da pesquisa qualitativa em educação, o grupo focal, quando conduzido com rigor e sensibilidade ética, pode ser simultaneamente instrumento de investigação e de formação.

Foi exatamente do diagnóstico dessa escuta empírica que emergiu a justificativa irrefutável para a culminância desta pesquisa, a elaboração do Produto Educacional. O clamor unânime dos professores por capacitação e materiais didáticos de apoio evidenciou que o esforço individual e tático não é suficiente para sustentar uma transformação estrutural.

Assim, o e-book entre Chutes, Giras e Rasteiras desenvolvido como produto desta dissertação materializa a resposta acadêmica e social às angústias relatadas no chão da quadra. Concebido para atuar como uma ferramenta de transposição didática, ele instrumentaliza os docentes com recursos, referenciais e propostas práticas que viabilizem uma Educação Física efetivamente antirracista, incorporando também subsídios para a calibração pedagógica e para o reconhecimento do protagonismo dos estudantes racializados.

Cabe ressaltar que este estudo não tem a pretensão de esgotar a complexidade do tema. Reconhecem-se as limitações de uma pesquisa cujo recorte empírico focou-se na percepção docente de uma única instituição, embora vasta. A agenda de investigações futuras que se abre a partir desta pesquisa é ampla e urgente.

Em primeiro lugar, impõe-se a escuta ativa dos próprios estudantes da EPT, especialmente dos estudantes negros e indígenas, sobre o currículo vivido, como percebem (ou não percebem) a cultura afro-brasileira em suas aulas, como processam as situações de violência racial no ambiente escolar e como avaliam as táticas antirracistas de seus professores. O fenômeno da naturalização do racismo pelos estudantes negros, documentado nesta pesquisa, constitui por si só um objeto de investigação de alta relevância social.

Em segundo lugar, faz-se necessária a análise sistemática das percepções de gestores e coordenadores pedagógicos quanto ao suporte institucional oferecido para a implementação das leis afirmativas, pois enquanto o letramento racial da gestão permanecer invisível como problema, qualquer política de formação docente continuará operando sobre areia.

Em terceiro lugar, pesquisas longitudinais que acompanhem o impacto de intervenções como o Produto Educacional desta dissertação sobre as práticas docentes e sobre a experiência dos estudantes ao longo do tempo são imprescindíveis para transformar o diagnóstico em transformação verificável.

Em suma, a trajetória aqui registrada reafirma que a escola, e particularmente a Educação Profissional e Tecnológica, é um território de disputa de narrativas. A Educação

Física, por lidar diretamente com o corpo, a fronteira mais visível das marcações raciais, possui um poder transformador ímpar. Mas esse poder só se realiza quando o professor não está sozinho, quando a instituição o ampara, quando o currículo o legitima, quando a gestão a forma e quando os estudantes encontram, no chão da quadra, um espaço seguro para existir plenamente.

Que esta dissertação e o seu produto educacional sirvam não apenas como registro de uma pesquisa acadêmica, mas como sementes para que o chão da quadra seja, cada vez mais, um espaço de celebração da diversidade, de emancipação humana e de construção de um Brasil verdadeiramente plural.

APÊNDICES / ANEXOS

Apêndice A

Roteiro do Grupo Focal

1. Sobre a prática pedagógica atual:

- Como você descreve sua prática pedagógica nas aulas de Educação Física em relação à abordagem da história e cultura afro-brasileira?
- Em que momentos ou atividades você percebe oportunidade de trabalhar conteúdos ligados à cultura afro-brasileira?

2. Percepção sobre legislação e diretrizes:

- Você já teve contato com a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 em sua formação ou prática docente? Como enxerga a aplicação delas no seu cotidiano de ensino?

3. Formação e preparo profissional:

- Durante sua formação inicial ou continuada, houve discussões ou disciplinas que abordaram a história e cultura afro-brasileira de maneira efetiva?
- Você sente que recebeu ou recebe apoio institucional (cursos, capacitações, materiais) para trabalhar a temática étnico-racial em suas aulas?

4. Desafios enfrentados: - Quais são os principais desafios que você encontra ao tentar inserir conteúdos afro-brasileiros na Educação Física?

- Você já enfrentou resistências (de alunos, colegas ou instituição) ao trabalhar esses temas? Se sim, como lidou com elas?

5. Estratégias e boas práticas:

- Pode compartilhar alguma atividade, projeto ou experiência bem-sucedida em que abordou a cultura afro-brasileira na sua prática docente?
- Que tipos de práticas ou abordagens você acredita que poderiam facilitar a integração desses conteúdos no ensino da Educação Física?

6. Percepções e reflexões sobre diversidade:

- Como você percebe a representatividade de estudantes negros e negras nas suas turmas? Isso impacta a forma como você planeja suas aulas?

- Na sua visão, como a inclusão da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes?

7. Expectativas e possibilidades futuras:

- Que mudanças você considera necessárias nas políticas escolares ou nos currículos para favorecer a abordagem da história e cultura afro-brasileira na Educação Física?

- Se pudesse receber apoio ou recursos, o que facilitaria a inclusão efetiva desses temas no seu trabalho?

8. Considerações finais: - Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência com a abordagem da cultura afro-brasileira na sua prática docente?

Apêndice B

Título do Estudo: EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA

Pesquisador Responsável: Diego Luís da Silva Alves

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Diego Luís da Silva Alves, portador do RG: 12548965-8, aluno do curso de Pós-graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira, sob orientação da Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo da Silva, venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado. A pesquisa é intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA” e seu objetivo é analisar a inserção da história e da cultura afro-brasileira na Educação Física Escolar a partir de documentos oficiais e da prática pedagógica de professores da disciplina na perspectiva da educação profissional tecnológica, com vistas a compreender os avanços, desafios e possibilidades de uma abordagem curricular antirracista.

A pesquisa será dividida em 3 fases, sendo: (1) revisão bibliográfica, competindo apenas ao pesquisador. (2) grupos focais com o intuito de coletar informações, levantar referências e compreender os relatos. (3) Análise dos dados sobre a ótica etnometodologia, competindo ao pesquisador. Dessa maneira, convido-o (a) a participar do grupo focal (fase 2), em reuniões que ocorrerão de forma virtual e serão gravadas, em dia e horário que reúna as possibilidades e conveniências dos participantes. Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos, relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição de suas ideias nas interações durante os grupos focais, tais como possível desconforto, vergonha, inibição etc. Cabe ressaltar, no entanto, que estes riscos são baixos, pois os grupos focais serão realizadas em ambientes virtuais e você poderá recusar-se a participar de determinadas discussões ao longo do grupo focal. Caso o participante manifeste sofrimento emocional significativo ou relato de experiências traumáticas, o pesquisador irá oferecer suporte imediato e encaminhará o participante para um dos pontos de atendimento psicológico da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

Os encontros usarão plataformas de videoconferências (tais como Google Meet

ou Zoom) e serão gravadas para posterior análise. O uso da câmera é importante para a pesquisa, especialmente para que a conversa se dê em clima mais próximo e humano, mas o participante pode optar em manter sua câmera “fechada” caso julgue mais interessante ou mais confortável. Você poderá, também, recusar-se a participar ou ainda abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicados pelo pesquisador em qualquer momento do estudo. Em relação aos benefícios, sua colaboração na pesquisa contribuirá para o aumento da compreensão sobre a cultura afro-brasileira e a educação física na perspectiva dos professores de Educação Física do Ensino Médio da educação profissional e tecnológica. Tal aspecto pode também ser considerado uma vantagem pessoal, já que a discussão e imersão no tema podem contribuir no seu processo de formação enquanto professor.

Os dados coletados neste estudo e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que sua identidade pessoal será sempre mantida em sigilo. Você não terá nenhum tipo de despesa com a participação nessa pesquisa, bem como, não será remunerado para participar da mesma. Os vídeos das reuniões serão gravados, para que os pesquisadores possam rever os relatos dos participantes de forma mais detalhada, visando uma melhor análise e fidedignidade dos relatos, após a elaboração do relatório final da pesquisa, as gravações serão descartadas. Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, e concorda com sua participação a partir dos termos apresentados, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável DIEGO LUÍS DA SILVA ALVES, ou seja, o mesmo cadastrado na Plataforma Brasil, pelo telefone (24)988448900, endereço Avenida Presidente Vargas, 725B, São Miguel do Guaporé - RO e/ou pelo e-mail diegodlsa@hotmail.com, com o pesquisador CARLOS ALBERTO FIGUEIREDO DA SILVA, pelo e-mail carlos.silva@nt.universo.edu.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (Endereço: Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói – RJ. CEP: 24030-060. Tel. (21) 2138-4983. E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

Esse Termo será assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: “EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA ”.

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: ____ / ____ / ____
---	---------------------------------

Eu, Diego Luís da Silva Alves, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 e 5010/2016 CNS/MS.

_____ DIEGO LUÍS DA SILVA ALVES Pesquisador Responsável	Data: ____ / ____ / ____
--	---------------------------------

Apêndice C

Entre Chutes, Giras e Rasteiras

Guia para uma Educação Física Antirracista na EPT

Diego Luís da Silva Alves

Carlos Alberto Figueiredo da Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
INTRODUÇÃO: DA PESQUISA ACADÊMICA AO CHÃO DA QUADRA	7
O Produto de uma Investigação Coletiva	7
Os Achados da Pesquisa: A Voz dos Professores	7
Conceitos-Chave: Cultura afro-brasileira, Educação Física e racismo estrutural	7
2. Educação Física	8
A visão de Valter Bracht e a "Cultura Corporal de Movimento"	8
A visão de Marcos Garcia Neira e a "Perspectiva Cultural"	8
Racismo Estrutural	8
Silvio Almeida e o "Racismo Estrutural"	8
As Três Concepções de Racismo segundo o Autor	9
CAPÍTULO 1: PELA COR DOS MEUS OLHOS — CORPOREIDADE E O RACISMO INVISÍVEL	11
1.1. O OLHAR QUE DEFINE O CORPO	11
1.2. "VISTA MINHA PELE": A INVERSÃO COMO ANTÍDOTO	11
1.3. O RACISMO ESTRUTURAL: A ENGRENAGEM SILENCIOSA	11
1.4. REFLEXÃO PARA O PROFESSOR: O QUE MEUS OLHOS NÃO VEEM?	11
1.5. FICHA DE ATIVIDADE: O CINEMA COMO ESPELHO	11
1.6. DO OLHAR À AÇÃO: O CORPO QUE ROMPE O SILÊNCIO	12
CAPÍTULO 2: A FERIDA FORMATIVA E O DESPERTAR ANTIRRACISTA	13
2.1. O ESPELHO EUROCÊNTRICO E A INVISIBILIDADE	13
2.2. ENXERGAR A NEGRITUDE PARA ALÉM DO "PROBLEMA"	13
2.3. O PRIVILÉGIO DA BRANQUITUDE NA DOCÊNCIA	13
2.4. DA TEORIA À AGÊNCIA: O PAPEL DA EPT	13
CAPÍTULO 3: O CAMPO EM CHAMAS — RACISMO E RESISTÊNCIA NO FUTEBOL	15
3.1. O FUTEBOL COMO ESPELHO DO BRASIL: A EXCLUSÃO INICIAL	15

3.2. O VASCO DA GAMA E A "RESPOSTA HISTÓRICA" DE 1924	15
3.3. MOACIR BARBOSA E A "PENA DE MORTE" SOCIAL	15
3.4. A ESTÉTICA DO DRIBLE: A MANDINGA NO GRAMADO	15
3.5. CASCA DE BANANA E O BAILE: DANIEL ALVES E VINI JR.	15
3.6. COMO COMBATER O RACISMO NO "CHÃO DA QUADRA"?	16
3.7. FICHA DE DEBATE PEDAGÓGICO: O CAMPO COMO TRIBUNAL	16
3.8. APRIMORAMENTO PROFISSIONAL: A BIBLIOTECA DO PROFESSOR	17
3.9. A QUADRA COMO TERRITÓRIO DE EMANCIPAÇÃO	17
CAPÍTULO 4: O PÓDIO É NOSSO — ATLETISMO, RESISTÊNCIA E NEGRITUDE	18
4.1. A PISTA COMO CAMPO DE BATALHA: UMA INTRODUÇÃO NECESSÁRIA	18
4.2. BERLIM, 1936: O CORPO QUE DERRUBOU UM MITO	18
4.3. AÍDA DOS SANTOS: A PIONEIRA QUE O BRASIL ESQUECEU	19
4.4. JOÃO DO PULO: A GENIALIDADE QUE O BRASIL TENTOU ESQUECER	19
4.5. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA: CORRIDA CONTRA O TEMPO — E CONTRA O PRECONCEITO	19
4.6. BOX DE REFLEXÃO CRÍTICA (Para o Aluno)	21
4.7. AVALIAÇÃO (Perspectiva EPT)	21
CAPÍTULO 5: A BANDEJA QUE QUEBRA MUROS — BASQUETE, NEGRITUDE E IDENTIDADE CULTURAL	22
5.1. DO GUETO AO GINÁSIO: A POLÍTICA DAS ORIGENS	22
5.2. O BASQUETE BRASILEIRO E A INVISIBILIDADE DO RACISMO	22
5.3. BASQUETE, HIP-HOP E CULTURA NEGRA: A TRIÁDE PEDAGÓGICA	22
5.4. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA: 'A QUADRA FALA — BASQUETE E IDENTIDADE NEGRA'	23
CAPÍTULO 6: O SAQUE QUE LEVANTA A REDE — VOLEIBOL, REPRESENTATIVIDADE E O BRASIL QUE NÃO APARECE NAS CÂMERAS	24
6.1. AS CÂMERAS E O QUE ELAS ESCOLHEM VER	24
6.2. PIONEIRAS E PIONEIROS: QUEM ABRIU O CAMINHO	24
6.3. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA: 'O RANKING QUE IMPORTA — DADOS, RAÇA E ESPORTE'	24
6.4. AVALIAÇÃO	25

CAPÍTULO 7: ESPORTES DE ELITE E A GEOGRAFIA DA EXCLUSÃO — QUEM TEM DIREITO AO PÓDIO?	26
7.1. O MITO DA "APTIDÃO NATURAL" E O CEP DA PRÁTICA ESPORTIVA	26
7.2. OS MUROS INVISÍVEIS: TÊNIS, GOLFE, HIPISMO, VELA E ESGRIMA	26
7.3. A ÁGUA TEM COR? A NATAÇÃO E A PRIVATIZAÇÃO DO LAZER	27
7.4. A QUEBRA DE PARADIGMA: O FENÔMENO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA	27
7.5. A ILUSÃO DA MERITOCRACIA NO ESPORTE	28
7.6. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA: O PREÇO DO PÓDIO	28
7.7. APRIMORAMENTO PROFISSIONAL	29
CAPÍTULO 8: CAPOEIRA — CIÊNCIA, TECNOLOGIA E RESISTÊNCIA	30
8.1. PARA ALÉM DO ESPORTE: UMA TECNOLOGIA DE SOBREVIVÊNCIA	30
8.2. PROPOSTA PEDAGÓGICA: VIVENCIANDO A CAPOEIRA NA ESCOLA	30
8.3. BOX DE APOIO AO DOCENTE: "EU NÃO SOU MESTRE, SOU PROFESSOR"	31
8.4. RECURSO INTERATIVO	31
8.5. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA (MODELO)	32
8.6. BOX DE REFLEXÃO CRÍTICA (Para o Aluno)	33
8.7. AVALIAÇÃO (Perspectiva EPT)	33
CAPÍTULO 9: DANÇAS E RITMOS — A CORPOREIDADE COMO PATRIMÔNIO E LINGUAGEM	34
9.1. Dançar é Resistir: A Estética Afro-Brasileira	34
9.2. O Jongo e o Samba de Roda: Comunicação Cifrada	34
9.3. MARACATU E MACULELÊ: COORDENAÇÃO E FORÇA	34
9.4. DESMISTIFICANDO A PRÁTICA: "O MITO DO RITUAL RELIGIOSO"	34
9.5. PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CORPO QUE NARRA	35
9.6. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA (MODELO)	35
9.7. SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO	36
9.8. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA: O CORTEJO DA RESISTÊNCIA (MARACATU NAÇÃO)	36
CAPÍTULO 10: JOGOS AFRICANOS — ESTRATÉGIA, LÓGICA E COOPERAÇÃO	38
10.1. ALÉM DO LÚDICO: O RACIOCÍNIO TÁTICO E A CIÊNCIA AFRICANA	38

10.2. PRONTIDÃO E ESTRATÉGIA COLETIVA	38
10.3. O APAGAMENTO HISTÓRICO: O CASO DA MATACUZANA	38
10.4. SHISIMA: A GEOMETRIA DA ÁGUA.....	38
10.5. BOX DE REFLEXÃO: COOPERAÇÃO VS. COMPETIÇÃO (A FILOSOFIA UBUNTU)	39
10.6. APRIMORAMENTO DIGITAL: O LÚDICO EM MOVIMENTO	39
10.7. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA (MODELO)	39
10.8. PARA ALÉM DO TABULEIRO: O PONTO DE PARTIDA	40
10.9. APRIMORAMENTO PROFISSIONAL	41
CAPÍTULO 11: MEDIAÇÃO E RECURSOS — ESTRATÉGIAS PARA O CHÃO DA QUADRA	42
11.1. O CONFLITO COMO OPORTUNIDADE PEDAGÓGICA.....	42
11.2. A CARTILHA DE BOLSO: RESPOSTAS RÁPIDAS PARA CRISES	42
11.3. BOX DE TERRITORIALIZAÇÃO: A História Negra que Rondônia não Conta	42
11.4. MEDIANDO A RESISTÊNCIA AOS ESPORTES TRADICIONAIS: TIPOLOGIA DO ALUNO RESISTENTE	43
11.5. CINCO ESTRATÉGIAS COMPROVADAS PARA A PORTA DE ENTRADA.....	43
11.6. CARTILHA DE BOLSO: RESPOSTAS PARA AS PERGUNTAS DIFÍCEIS	44
11.7. PROTOCOLO DO 'MOMENTO CRÍTICO'	44
CAPÍTULO 12: A QUADRA COMO LABORATÓRIO — PROJETO INTEGRADOR 'PISTAS DA RESISTÊNCIA'	45
12.1. ESTRUTURA DO PROJETO INTEGRADOR	45
12.2. A MOSTRA CULTURAL: 'PISTAS DA RESISTÊNCIA'	45
12.3. AVALIAÇÃO INTEGRADORA: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O APITO FINAL É APENAS O COMEÇO	46
REFERÊNCIAS	47
Bibliografia Básica e Documentos	47
Recursos Audiovisuais e Digitais (YouTube e Cinema).....	48
Referências dos Capítulos Complementares	48

APRESENTAÇÃO

De membro para membro:

Caro(a) colega docente,

Este e-book não nasceu em gabinetes isolados, mas das vozes, angústias e táticas de resistência compartilhadas por professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Ele é o resultado de uma imersão profunda naquilo que chamamos de chão da quadra, esse território vibrante onde as práticas corporais se encontram com as tensões da identidade brasileira.

Sabemos que a nossa formação inicial, muitas vezes pautada pelo higienismo e pelo tecnicismo eurocêntrico, nos deixou uma "ferida formativa": o silêncio sobre as matrizes africanas. Diante da Lei 10.639/03, muitos de nós sentimos o receio de "errar o passo" ou de enfrentar resistências que vão do racismo estrutural ao fundamentalismo religioso.

Este produto educacional é um convite à ação. Ele foi pensado como um artefato de suporte, um companheiro de jornada para que você se sinta seguro ao transformar a Capoeira, o Maculelê e as Danças Circulares em conteúdos de ciência, tecnologia e resistência. Aqui, a cultura afro-brasileira não é tratada como um evento folclórico de novembro, mas como o alicerce de uma formação efetivamente omnilateral.

Nestas páginas, você encontrará subsídios teóricos e práticos para fundamentar suas escolhas, relatos de práticas reais e estratégias para mediar os conflitos do cotidiano escolar. Que este material ajude a transformar nossas quadras em espaços de celebração da inteligência ancestral e de combate à mutilação racializada do saber.

Bom trabalho, e que a nossa prática seja sempre um antídoto contra o racismo.

Diego Luís da Silva Alves

Professor e Pesquisador

INTRODUÇÃO: DA PESQUISA ACADÊMICA AO CHÃO DA QUADRA

O Produto de uma Investigação Coletiva

Este E-book não é um manual genérico ou descolado da realidade escolar. Ele é o Produto Educacional resultante de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de Oliveira. O seu conteúdo foi rigorosamente fundamentado em dados coletados e na análise das vivências de docentes que atuam diretamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e na Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa que deu origem a esta obra teve como objetivo analisar as racionalidades práticas e os sentidos produzidos por docentes de Educação Física do IFRO sobre a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo da EPT, articulando a análise documental às táticas de agência mobilizadas no cotidiano escolar, a fim de propor caminhos para uma práxis pedagógica antirracista e omnilateral.

Mais do que uma exigência acadêmica, este material nasce da necessidade de traduzir a teoria crítica em uma práxis pedagógica viável, transformando a quadra em um autêntico laboratório de relações étnico-raciais.

Os Achados da Pesquisa: A Voz dos Professores

Para construir um material verdadeiramente útil, foi preciso ouvir quem está na linha de frente. Durante a coleta de dados, a percepção dos professores de Educação Física revelou um cenário de urgência e, ao mesmo tempo, de angústia. Os achados da nossa investigação indicaram que a grande maioria dos docentes reconhece a importância de trabalhar a cultura afro-brasileira, mas esbarra em desafios estruturais e cotidianos muito específicos.

Entre os principais obstáculos identificados na pesquisa, destacam-se:

A "Ferida Formativa": A constatação de que as matrizes africanas e indígenas foram negligenciadas nos currículos de graduação, gerando insegurança teórica e prática no professor.

O Fundamentalismo Religioso: O receio constante de enfrentar resistências por parte de alunos e familiares que demonizam práticas culturais de matriz africana, associando-as equivocadamente a rituais religiosos.

A Falta de Materiais Didáticos Aplicáveis: A dificuldade em encontrar recursos que ensinem como aplicar essas temáticas de forma procedimental, sem reduzi-las a aulas teóricas ou eventos pontuais em novembro.

É exatamente para preencher essa lacuna, mapeada cientificamente, que este E-book foi desenhado.

Conceitos-Chave: Cultura afro-brasileira, Educação Física e racismo estrutural

Para mediar os conflitos apontados pela pesquisa e elevar o nível das nossas aulas, precisamos dominar os conceitos que fundamentam uma Educação Física Antirracista.

Dois deles são a espinha dorsal desta obra:

Cultura afro-brasileira

O antropólogo congolês-brasileiro, Kabengele Munanga define a cultura afro-brasileira fundamentalmente pela ótica da resistência e da reelaboração cultural.

O cerne do conceito: Munanga explica que as populações africanas foram trazidas ao Brasil despojadas de seus bens materiais, mas trouxeram em suas mentes "matrizes culturais". A definição se apoia no fato de que essas matrizes foram usadas de forma criativa para reinventar tradições (como o Candomblé, o Congado, o Samba e a Capoeira). Portanto, a cultura afro-brasileira é definida como um instrumento vivo de resistência, sobrevivência física e simbólica contra a opressão histórica.

O que corrobora com a ideia que visa a cultura afro-brasileira como um conjunto de manifestações culturais, religiosas, artísticas e sociais, formadas pela influência dos povos africanos trazidos ao Brasil durante o período colonial, resultando na maior população de origem africana fora do continente africano.

2. Educação Física

Ao longo da história, a educação física passou por várias transformações, no cenário acadêmico contemporâneo, a educação física superou a visão puramente biologicista, higienista e mecanicista (focada apenas no rendimento físico ou na saúde estrita do corpo biológico). Atualmente, ela é compreendida no campo das Ciências Humanas e Sociais aplicadas à pedagogia.

A visão de Valter Bracht e a "Cultura Corporal de Movimento"

Obra de referência: Educação Física e Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz (1999) e Sociologia Crítica do Esporte (2005).

Bracht é um dos principais responsáveis por consolidar a Educação Física como uma prática pedagógica que tem como objeto de estudo e intervenção a Cultura Corporal de Movimento.

O cerne do conceito: Segundo o autor, a Educação Física não trata do movimento pelo movimento. Ela tematiza as manifestações culturais ligadas ao corpo — como os esportes (futsal, voleibol, futebol, etc.), as danças, as lutas, as ginásticas e os jogos. A área busca compreender como o ser humano produz, reproduz e transforma essas práticas dentro de um contexto histórico, social e político, dotando-as de significado.

A visão de Marcos Garcia Neira e a "Perspectiva Cultural"

Obra de referência: Educação Física Cultural (2016).

Na vertente dos Estudos Culturais, Neira define a Educação Física como o componente curricular responsável pelo mapeamento, análise e ressignificação das práticas corporais entendidas como textos culturais.

O cerne do conceito: Para o autor, qualquer prática corporal é uma linguagem. Quando um indivíduo joga, dança ou luta, ele está comunicando valores, identidades e posições sociais. A Educação Física, hoje, tem o papel de desconstruir preconceitos e democratizar o acesso a todas as manifestações corporais, questionando as relações de poder presentes nessas práticas (como a espetacularização e a mercantilização do esporte de alto rendimento).

Racismo Estrutural

Silvio Almeida e o "Racismo Estrutural"

Obra de referência: Racismo Estrutural (2019), publicado originalmente na coleção Feminismos Plurais.

Silvio Almeida define o racismo como um processo histórico e político que cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam sistematicamente discriminados. O racismo não é uma anormalidade ou uma patologia social; ele é o funcionamento "normal" e cotidiano de uma sociedade estruturada com base na raça.

O cerne do conceito: O autor explica que o racismo é a regra, não a exceção. Ele fornece a base material e ideológica sob a qual as relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas são construídas, naturalizando a desigualdade (como a diferença salarial, a letalidade policial e a ausência de negros em espaços de poder).

As Três Concepções de Racismo segundo o Autor

Para explicar por que o racismo é estrutural, Almeida diferencia três formas de compreender o fenômeno na teoria social:

Concepção Individualista (Insuficiente): É a visão mais básica. Enxerga o racismo apenas como uma questão de ética, moral ou psicologia individual. Nessa visão, o racismo seria um "crime" ou uma "falha" de indivíduos isolados (os "racistas"). Almeida argumenta que essa visão é rasa porque ignora que o preconceito individual é apenas o sintoma de algo maior.

Concepção Institucional (Avançada, mas incompleta): Reconhece que o racismo vai além do indivíduo e está enraizado nas instituições (Estado, polícia, sistema judiciário, empresas, universidades). Essas instituições operam com normas e padrões que, mesmo sem intenção declarada, excluem pessoas negras e privilegiam pessoas brancas.

Concepção Estrutural (A visão do autor): Silvio Almeida dá um passo além da visão institucional. Para ele, as instituições são racistas porque a sociedade que as criou é racista. O racismo é a própria estrutura fundante da sociedade capitalista contemporânea (fruto do colonialismo e da escravidão). Ele molda a subjetividade, a economia (divisão do trabalho) e a política antes mesmo de as instituições existirem.

CONCEITOS PARA A PRÁXIS ANTIRRACISTA

Ancestralidade: Segundo São Bernardo (2018), a ancestralidade é uma categoria de transaliteridade. Ela se manifesta através da experiência singular do corpo, que funciona como um "tecido simbólico" para a leitura do mundo. A ancestralidade permite que a população negra reconstrua seus territórios e identidades mesmo após processos de violência histórica, suspendendo a linearidade da história eurocêntrica e afirmando uma existência que resiste e se reinventa continuamente.

Raça: Conforme discute Nilma Lino Gomes (2005), o conceito de raça no Brasil deve ser compreendido longe de qualquer viés biológico ou determinista. Trata-se de uma categoria de análise política e social. O Movimento Negro ressignifica este termo para denunciar as desigualdades e para afirmar uma identidade política coletiva, combatendo a ideia de "democracia racial" e evidenciando como a cor da pele ainda define o lugar social dos indivíduos.

Etnia: Para Gomes (2005) e Cashmore (2000), a etnia ultrapassa a mera classificação populacional. Ela é uma "agregação consciente" de pessoas que se reconhecem em experiências históricas, interesses e origens comuns. É o que gera coerência e solidariedade dentro de um grupo, permitindo que sujeitos se identifiquem com uma ancestralidade específica e se organizem coletivamente em torno dessa herança compartilhada.

Racismo: De acordo com Munanga (1999), o racismo assenta na crença pseudocientífica (desenvolvida no século XIX) de que a espécie humana se divide em diferentes "raças" biológicas e que existe uma relação inata de superioridade e inferioridade entre elas.

Na ideologia racista descrita pelo autor, estabelece-se uma ligação mecânica e falsa entre as características físicas (o fenótipo, como a cor da pele ou os traços faciais) e os atributos intelectuais, psicológicos e morais dos indivíduos. A raça superior arroga-se a exclusividade das qualidades positivas.

Racismos: (Estrutural, Institucional): Conforme Sílvia Almeida (2018), o racismo se torna estrutural quando é produzido e reproduz os sujeitos, a economia, a política, a sociedade e as subjetividades. Outra forma de racismo é o institucional. O racismo institucional é, basicamente, o tratamento diferenciado entre raças no interior de organizações ou, pode-se dizer, nas escolas.

Compreendendo as dores mapeadas pela nossa investigação e armados com estes conceitos, convido-o a virar a página e iniciar a transformação das nossas aulas.

A "Ferida Formativa" e o Espelho Eurocêntrico

Durante décadas, os currículos de Educação Física no Brasil foram espelhos de uma Europa que nunca fomos. Estudamos a fisiologia do esforço, a biomecânica dos esportes olímpicos e a história da ginástica francesa, mas fomos ensinados a ignorar a tecnologia de corpo que atravessou o Atlântico nos porões dos navios negreiros.

Como aponta Djamila Ribeiro, o racismo estrutural não é apenas um ato individual de ódio, mas um sistema que molda o que consideramos "conhecimento científico" e o que relegamos ao "folclore". Para nós, professores, essa estrutura manifesta-se no que Diego Alves (2026) denomina como ferida formativa, a lacuna deixada por uma graduação que nos preparou para treinar corpos, mas não para educar relações étnico-raciais.

Ser antirracista na Educação Física exige, antes de tudo, reconhecer que a nossa disciplina foi usada historicamente para o controle e higienização dos corpos negros. Romper com isso não é apenas inserir um jogo africano na aula de sexta-feira é descolonizar o olhar sobre o que é ciência e o que é inteligência motora.

CAPÍTULO 1: PELA COR DOS MEUS OLHOS — CORPOREIDADE E O RACISMO INVISÍVEL

1.1. O OLHAR QUE DEFINE O CORPO

A cor dos olhos, da pele e a textura do cabelo não são apenas dados biológicos; são marcadores sociais que ditam como um corpo circula nos espaços. Neste capítulo, convidamos você a trocar de lente. Como seria habitar um mundo onde o seu padrão estético fosse o "outro"? Onde a sua corporeidade fosse lida como exótica ou indesejada?

O racismo estrutural no Brasil opera pelo silêncio. Ele não precisa gritar para excluir; ele o faz através da ausência de representatividade nos livros, na publicidade e, de forma mais dolorosa, no "chão da quadra".

1.2. "VISTA MINHA PELE": A INVERSÃO COMO ANTÍDOTO

O curta-metragem de Joel Zito de Araújo nos apresenta uma realidade invertida: uma sociedade onde os negros são a elite e os brancos são o grupo marginalizado. Para o estudante de Ensino Médio, essa obra é um choque de realidade.

O Silenciamento Velado: No filme, vemos como o preconceito é normalizado. As piadas, os olhares de desdém e a falta de perspectivas para a protagonista branca mimetizam exatamente o que estudantes negros enfrentam no cotidiano escolar real.

A Corporeidade em Jogo: Na Educação Física, isso se reflete em quem é escolhido para ser o capitão do time, quem é considerado "naturalmente dotado" para certas funções e quem é invisibilizado.

1.3. O RACISMO ESTRUTURAL: A ENGRENAGEM SILENCIOSA

Conforme os documentos analisados (MEC/SECAD), o racismo no Brasil é um "crime perfeito" porque muitos acreditam que ele não existe.

Racismo Velado: É aquele que se esconde atrás do "foi apenas uma brincadeira".

Racismo Institucional: É a falta de professores negros, de autores negros no currículo e de políticas que garantam que todos os corpos tenham o mesmo direito ao acesso e ao sucesso.

1.4. REFLEXÃO PARA O PROFESSOR: O QUE MEUS OLHOS NÃO VEEM?

Como "membros" (Garfinkel) de uma sociedade racializada, muitas vezes operamos de forma automática.

Você já reparou se os elogios técnicos nas suas aulas são distribuídos de forma imparcial?

Quando você olha para a sua turma, você consegue identificar as potências intelectuais de cada aluno, ou o seu olhar está viciado por estereótipos de "vigor físico" vs. "capacidade intelectual"?

1.5. FICHA DE ATIVIDADE: O CINEMA COMO ESPELHO

OBJETIVO: Estimular a reflexão sobre o racismo estrutural e a empatia através da inversão de papéis.

RECURSO: Exibição do curta-metragem "Vista Minha Pele" (Joel Zito de Araújo).

“Vista a minha pele”. Documentário. Direção de Joel Zito Araújo. Brasil. Duração. <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5lw>

“Do Navio Negreiro à Abolição”. <https://www.youtube.com/watch?v=AP5FwuTsAtQ>

PASSO A PASSO:

Cine-Debate (30 min): Após o filme, peça aos alunos que relatem qual cena causou mais desconforto. Geralmente, o desconforto vem de percebermos, no "mundo invertido", comportamentos que praticamos no mundo real.

Laboratório de Inversão (30 min): Em grupos, os alunos devem criar uma cena curta de uma aula de Educação Física onde um privilégio branco como o acesso a um clube de tênis, seja invertido.

Fechamento: Conecte com o Pequeno Manual Antirracista da autora Djamila Ribeiro "Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista".

O que podemos mudar no nosso comportamento hoje para que o "olhar" sobre o colega seja de reconhecimento e não de julgamento?

1.6. DO OLHAR À AÇÃO: O CORPO QUE ROMPE O SILÊNCIO

Mudar a lente através da qual enxergamos a negritude é o primeiro passo. Mas a Educação Física exige movimento. Como, então, traduzir essa nova visão em práxis pedagógica? A resposta está em resgatar as práticas corporais que foram historicamente silenciadas.

Muitos docentes paralisam diante da Lei 10.639/03 devido à sua ferida formativa, o medo de não saber ensinar aquilo que não aprenderam na universidade. No entanto, para descolonizar a quadra, você não precisa ser um detentor de todos os saberes ancestrais. Você precisa ser um mediador.

CAPÍTULO 2: A FERIDA FORMATIVA E O DESPERTAR ANTIRRACISTA

2.1. O ESPELHO EUROCÊNTRICO E A INVISIBILIDADE

A Educação Física escolar brasileira, historicamente, foi estruturada sob bases higienistas, militaristas e esportivistas. Esse legado construiu um "espelho eurocêntrico" que reflete apenas uma parcela da humanidade. Quando olhamos para os nossos currículos, quem vemos? Frequentemente, vemos a exaltação da Grécia Antiga como berço dos esportes e a Europa como detentora da ciência do movimento.

O que não nos contam e que constitui a nossa ferida formativa: é que, enquanto a Europa sistematizava a ginástica rítmica, o continente africano já operava práticas corporais complexas de ritmo e resistência que atravessaram o Atlântico. O silenciamento desses saberes não é um esquecimento casual é um projeto de invisibilidade.

2.2. ENXERGAR A NEGRITUDE PARA ALÉM DO "PROBLEMA"

Djamila Ribeiro nos provoca a enxergar a negritude. No chão da quadra, isso significa parar de ver o aluno negro apenas através da ótica da carência ou do estereótipo do atleta nato. Enxergar a negritude é reconhecer a intelectualidade e a estética negra como componentes centrais da cultura brasileira.

Para o professor de Educação Física, este despertar exige questionar:

Por que o futebol é esporte e a capoeira, muitas vezes, é relegada a folclore ou atividade extra?

Como a nossa linguagem cotidiana reforça o racismo (ex: "denegrir", "lado negro") e como isso impacta a autoimagem dos nossos estudantes?

2.3. O PRIVILÉGIO DA BRANQUITUDE NA DOCÊNCIA

Muitas vezes, a resistência em trabalhar a Lei 10.639/03 vem de um lugar de conforto. Reconhecer o privilégio da branquitude é entender que o padrão estabelecido como universal é, na verdade, uma construção racial. Como docentes, precisamos entender que a neutralidade não existe: ou a nossa prática é antirracista, ou ela é cúmplice da manutenção do status quo.

Reflexão para o "Membro Competente": Ser antirracista não é sobre culpa, é sobre responsabilidade ética. É transformar a dúvida ("Eu não sei como fazer") em ação pedagógica ("Vou buscar os subsídios necessários").

2.4. DA TEORIA À AGÊNCIA: O PAPEL DA EPT

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a nossa missão é a formação omnilateral. Não podemos formar um técnico ou um cidadão pleno se ele não compreender as bases raciais que estruturam a sociedade em que ele irá trabalhar. A Educação Física na EPT é o espaço privilegiado para descolonizar o corpo e, consequentemente, a mente.

É exatamente por isso que o no próximo capítulo iremos mergulhar na Capoeira. Você descobrirá que não é necessário ser um Mestre de Capoeira para proporcionar aos seus alunos a vivência desta arte que mescla luta, dança e resistência.

Com as ferramentas e as sequências de ensino certas, o seu papel será o de organizar o espaço, garantir a segurança e guiar os alunos pela história e pela biomecânica desta tecnologia negra.

Vamos colocar a nossa nova visão em prática?

CAPÍTULO 3: O CAMPO EM CHAMAS — RACISMO E RESISTÊNCIA NO FUTEBOL

3.1. O FUTEBOL COMO ESPELHO DO BRASIL: A EXCLUSÃO INICIAL

O futebol não nasceu no Brasil como o "esporte do povo". Ele chegou ao país no final do século XIX como uma prática da elite, branca e aristocrática. Nos primeiros clubes, jogadores negros e mestiços eram proibidos de atuar, e alguns chegaram ao extremo de usar pó de arroz no rosto para tentar "clarear" a pele e serem aceitos em campo. Este "pecado original" do futebol brasileiro revela como o racismo estrutural tentou, desde o início, apartar o corpo negro dos espaços de prestígio e visibilidade.

3.2. O VASCO DA GAMA E A "RESPOSTA HISTÓRICA" DE 1924

Para os estudantes da EPT, o futebol deve ser lido também como uma questão de luta por direitos trabalhistas. Em 1923, o Club de Regatas Vasco da Gama conquistou o campeonato carioca com um time formado por negros, mulatos e operários.

Diante da pressão das elites (que formaram uma nova liga exigindo a exclusão desses jogadores por não terem "profissão reconhecida"), o clube emitiu a "Resposta Histórica" em 1924, recusando-se a jogar sem os seus atletas.

Conexão EPT: Esta não foi apenas uma vitória esportiva, mas uma revolução social. O Vasco provou que a excelência técnica não tem cor, desafiando a lógica racista da época e afirmando o direito do trabalhador negro de ocupar o espaço desportivo.

3.3. MOACIR BARBOSA E A "PENA DE MORTE" SOCIAL

O racismo no futebol manifesta-se também na construção de bodes expiatórios. Em 1950, o brilhante goleiro Moacir Barbosa foi responsabilizado nacionalmente pela derrota do Brasil para o Uruguai na final da Copa do Mundo (o "Maracanazo").

A Análise: Barbosa carregou esse peso até o fim da vida. Por que o erro de um jogador branco é tratado como falha técnica, enquanto o de um negro é usado para questionar a capacidade psicológica e o caráter de toda uma raça? O próprio Barbosa afirmava que a pena máxima no Brasil era de 30 anos, mas ele cumpriu 50 por um crime que não cometeu. O corpo negro, quando erra, não tem direito ao perdão social.

3.4. A ESTÉTICA DO DRIBLE: A MANDINGA NO GRAMADO

A maior contribuição africana e afro-brasileira ao futebol mundial é o drible. Mas por que o brasileiro dribla tanto? Historicamente, o drible nasceu da necessidade de sobrevivência. O jogador negro, para evitar o contato físico com o adversário branco (que poderia resultar em agressão impune ou expulsão), desenvolveu a esquiva, o balanço e a finta.

O drible é a mandinga da capoeira transposta para os gramados. É a inteligência corporal transformando a opressão em arte, eficiência técnica e imprevisibilidade.

3.5. CASCA DE BANANA E O BAILE: DANIEL ALVES E VINI JR.

O racismo contemporâneo tenta, constantemente, "animalizar" o jogador negro de sucesso.

Daniel Alves (2014): Ao comer a banana atirada em campo, ele usou a ironia para desarmar o agressor. Foi um ato de ação instantânea que expôs o ridículo do racismo.

Vinícius Júnior (2023): Vini Jr. na Europa representa o negro que não se cala. Ele incomoda porque vence, denuncia e dança. Em seu emblemático pronunciamento, o atleta afirmou que a criminalização das suas danças é um ataque direto à diversidade cultural (citando o

samba, o funk e a herança afro-diaspórica). Ao peitar o sistema, desenvolver projetos educacionais para escolas públicas e afirmar "eu não vou parar de bailar", Vini deslocou-se do papel de vítima para o de protagonista e intelectual da luta antirracista global.

3.6. COMO COMBATER O RACISMO NO "CHÃO DA QUADRA"?

Para o professor, o combate vai além da teoria. A quadra é o seu campo de atuação:

O Protocolo de Parada: Assim como a FIFA tem instruído a arbitragem, em competições escolares, adote a regra da tolerância zero. Se houver insulto racial, pare o jogo. Isso ensina que o respeito à dignidade humana é superior ao resultado da partida.

Desconstrução do Estereótipo Narrativo: Questione os alunos sobre como narramos o jogo. Por que jogadores negros são frequentemente elogiados pela força física e explosão, enquanto os brancos são chamados de inteligentes, táticos e pensadores? A linguagem constrói o racismo estrutural.

Racismo Estrutural | Coleção Antirracista: <https://www.youtube.com/watch?v=wNik7gSnlcg>

3.7. FICHA DE DEBATE PEDAGÓGICO: O CAMPO COMO TRIBUNAL

TEMA: Futebol, Identidade e Relações Raciais

PÚBLICO-ALVO: Ensino Médio / EPT

TEMPO ESTIMADO: 1 aula (50 minutos)

3.7.1. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Conceitual: Analisar episódios históricos e contemporâneos de racismo no futebol.

Procedimental: Debater e propor soluções institucionais e atitudinais contra o racismo nos esportes.

Atitudinal: Desenvolver empatia e postura crítica (antirracista) diante de injúrias em ambientes esportivos e escolares.

3.7.2. RECURSOS NECESSÁRIOS

Projetor ou TV, caixa de som e acesso a internet.

Sugestão de material audiovisual:

Exibição do pronunciamento de Vinícius Júnior na Espanha: <https://www.youtube.com/watch?v=SwW0w3UgqIY>

Moacir Barbosa: LENDA ESQUECIDA: Barbosa goleiro do Vasco que foi CONDENADO pela derrota do Brasil na Copa de 1950: https://www.youtube.com/watch?v=ESPORTE-Zi5VPE_Q8

3.7.3. DESENVOLVIMENTO (A METODOLOGIA DO JÚRI)

Exibição e Choque de Realidade (15 min): Mostre os vídeos selecionados. Foque não apenas na injúria, mas na reação do atleta e da instituição (árbitros, clubes, confederações).

O Tribunal da Turma (30 min): Divida a turma em três grupos para debater a seguinte provocação: "Se o racismo é crime, por que os estádios parecem ser zonas livres para cometê-lo?"

Grupo 1 (A Instituição): O que a escola (ou a CBF/FIFA) deve fazer na prática? (Debater punições, perda de pontos, suspensão).

Grupo 2 (A Mídia e o Atleta): Qual o papel dos jornalistas e narradores ao relatar esses casos? Como a postura de Vini Jr. — de não baixar a cabeça e investir em educação — muda a forma como o mundo vê o jogador negro?

Grupo 3 (Os Alunos/Torcedores): Qual é a nossa responsabilidade quando o colega do lado faz uma "piada" racista durante o interclasse?

Fechamento (5 min): Retome o conceito de Letramento Racial. Rir de um insulto racial ou silenciar é ser cúmplice da violência. A Educação Física forma para a vida em sociedade, não apenas para o esporte. A quadra da escola não pode ser um ensaio para o racismo dos estádios.

3.8. APRIMORAMENTO PROFISSIONAL: A BIBLIOTECA DO PROFESSOR

Para que o debate não se encerre na quadra, o professor-pesquisador precisa estar municiado de referenciais teóricos robustos. Compreender a dimensão do racismo no esporte exige leitura crítica.

Abaixo, indico uma obra fundamental que deve constar na biblioteca de todo docente de Educação Física comprometido com uma práxis antirracista:

Racismo no Futebol (Carlos Alberto Figueiredo da Silva e Sebastião Josué Votre): Os autores oferecem uma lente sociológica implacável. Esta obra é essencial para desconstruir o mito de que o futebol é um espaço de "democracia racial". Os autores, abordam o racismo no futebol a partir de uma releitura das críticas veiculadas nas mídias. Buscando verificar se efetivamente houve atenuação do racismo no futebol brasileiro desde o início do século XX, ou se apenas ele tornou outras formas latente, o que oferece ferramentas conceituais importantíssimas para os debates com os alunos do Ensino Médio.

3.9. A QUADRA COMO TERRITÓRIO DE EMANCIPAÇÃO

Conforme estruturado ao longo desta obra e fundamentado em nossa investigação acadêmica, trazer o debate do racismo no futebol para as aulas de Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) transcende a simples análise desportiva. Trata-se do cumprimento ético e material da Lei 10.639/03.

Quando o docente mediatiza casos como o de Moacir Barbosa e Vinícius Júnior, ele intervém diretamente naquilo que diagnosticamos como a ferida formativa: a lacuna deixada por currículos que historicamente silenciaram ou folclorizaram a presença negra.

No contexto do Ensino Médio Integrado, o futebol deixa de ser apenas "o jogo de bola" e passa a ser lido como um campo de disputas sociopolíticas. Afinal, formar o sujeito na sua perspectiva omnilateral, significa garantir que este jovem não reproduza as engrenagens do racismo estrutural, mas atue como um agente consciente, crítico e transformador, seja no mundo de trabalho ou nas arquibancadas da vida.

CAPÍTULO 4: O PÓDIO É NOSSO — ATLETISMO, RESISTÊNCIA E NEGRITUDE

O atletismo é frequentemente apresentado aos alunos como um conjunto neutro de provas físicas: correr mais rápido, saltar mais alto, arremessar mais longe. Essa neutralidade, no entanto, é uma ilusão cuidadosamente construída. Desde os Jogos Olímpicos de 1936 até os campeonatos mundiais do século XXI, as pistas de atletismo foram palco de batalhas raciais tão intensas quanto qualquer arena política. Neste capítulo, você irá conduzir seus alunos por essa história — usando o esporte que eles já praticam como fio condutor.

4.1. A PISTA COMO CAMPO DE BATALHA: UMA INTRODUÇÃO NECESSÁRIA

Por que o atletismo é tão revelador para discutirmos relações étnico-raciais? Porque ele é, provavelmente, o esporte em que o mito da 'aptidão racial natural' mais se manifesta. Quantas vezes você já ouviu — ou seus alunos disseram — que 'negros correm melhor porque têm músculos diferentes'? Esse estereótipo, aparentemente um elogio, é uma das formas mais sofisticadas de racismo estrutural no esporte: ele reduz conquistas históricas de corpos que superaram obstáculos imensos a uma suposta vantagem biológica, apagando o esforço, o talento e, sobretudo, a história de resistência por trás de cada medalha.

Como aponta Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural não precisa de intenção para operar. Quando naturalizamos o desempenho de atletas negros como 'dom da natureza', estamos reproduzindo a mesma lógica que, no século XIX, justificava a escravidão pela suposta superioridade física dos africanos. A ciência do esporte já refutou exaustivamente essas teses — o desempenho atlético é resultado de treinamento, suporte, nutrição e determinação, não de genética racial.

4.2. BERLIM, 1936: O CORPO QUE DERRUBOU UM MITO

Para compreender a dimensão política do atletismo, é preciso começar por Jesse Owens nos Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936. Embora Owens não faça parte da cultura afro-brasileira, seu gesto político é universal e pedagogicamente insubstituível: ele representa o momento em que um corpo negro, diante das câmeras do mundo inteiro e sob os olhos de Adolf Hitler, destruiu publicamente a teoria da superioridade da raça ariana.

James Cleveland Owens nasceu em 1913 em Oakville, Alabama, filho de sharecroppers (meeiros) no Sul segregado dos Estados Unidos. Cresceu sob as Leis Jim Crow, que impunham a separação racial em todos os espaços públicos — incluindo piscinas, restaurantes e escolas. Quando chegou a Berlim, o regime nazista havia difundido pelo mundo a teoria eugênica de que os arianos eram a raça superior, destinada a dominar todas as demais. Os Jogos Olímpicos seriam, na propaganda de Goebbels, a vitrine dessa superioridade.

O que aconteceu foi o oposto: Jesse Owens conquistou quatro medalhas de ouro — nos 100m, 200m, salto em distância e revezamento 4x100m — destruindo os recordes olímpicos e humilhando publicamente a ideologia nazista. A imagem de Owens, ereto sobre o pódio, é um dos símbolos mais poderosos da história do esporte como ato político.

IRONIA HISTÓRICA: O INIMIGO QUE CUMPRIMENTOU

Enquanto Hitler se recusou a cumprimentar Owens, o atleta alemão Luz Long — que competiu contra Owens no salto em distância — caminhou publicamente até ele para um aperto de mãos após a disputa. Um alemão ariano estendendo a mão a um atleta negro diante do Führer: o esporte como espaço onde a humanidade pode vencer a ideologia.

4.3. AÍDA DOS SANTOS: A PIONEIRA QUE O BRASIL ESQUECEU

Pergunte aos seus alunos: qual foi a primeira atleta brasileira a disputar uma final olímpica de atletismo? Provavelmente o silêncio será a resposta. Esse silêncio é, em si mesmo, o tema da aula.

Aída dos Santos nasceu em 1937 em Recife, Pernambuco. Filha de uma família negra e de origem humilde, descobriu o atletismo numa época em que o esporte feminino era socialmente desestimulado — e o esporte feminino negro, duplamente invisibilizado. Em 1964, nos Jogos Olímpicos de Tóquio, Aída chegou à final do salto em altura e terminou em 4º lugar — a melhor colocação de uma atleta brasileira em atletismo até então. Nenhuma câmera de televisão brasileira estava lá para registrar.

Sua trajetória expõe uma camada adicional de racismo estrutural: o sexismo. Aída enfrentou não apenas o preconceito racial, mas a barreira de gênero que definia o esporte como território masculino. Djamila Ribeiro (2020) nos lembra que as mulheres negras ocupam uma intersecção de opressões — raça e gênero — que torna sua invisibilidade histórica ainda mais profunda. Nos Jogos Pan-Americanos de 1963, conquistou a medalha de bronze no salto em altura e no pentatlo, tornando-se a primeira mulher brasileira a subir num pódio Pan-Americano em atletismo.

INTERSECCIONALIDADE NA PISTA

O conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Kimberlé Crenshaw, descreve como diferentes formas de opressão (raça, gênero, classe) se cruzam e se potencializam. No caso de Aída dos Santos, ser mulher E negra E nordestina E de família pobre criou um nível de invisibilidade que nenhuma dessas categorias, isolada, explicaria por si só. Usar Aída em sala é introduzir esse conceito de forma vívida e concreta.

4.4. JOÃO DO PULO: A GENIALIDADE QUE O BRASIL TENTOU ESQUECER

João Carlos de Oliveira — o João do Pulo — nasceu em 1954 em Pindamonhangaba, São Paulo, filho de trabalhadores rurais negros. Em 1975, no Campeonato Pan-Americano no México, executou um salto triplo de 17,89 metros — novo recorde mundial. Esse salto quebrou a marca que havia durado 15 anos. João não apenas saltou além de qualquer humano antes dele; ele o fez com uma elegância técnica que os especialistas descrevem como próxima da perfeição biomecânica.

Nos Jogos Olímpicos de Montreal (1976), João conquistou a medalha de bronze no salto triplo. Em Moscou (1980), chegou às finais novamente. Mas foi fora das pistas que sua história se torna uma parábola sobre o racismo brasileiro: enquanto atletas brancos de menor expressão encontravam patrocínios e visibilidade midiática após a aposentadoria, João do Pulo enfrentou pobreza, abandono e dificuldades de saúde. Morreu em 1999, aos 45 anos, sem o reconhecimento que sua genialidade merecia.

PARA REFLETIR: O MITO DA MERITOCRACIA NO ESPORTE

Se o esporte fosse meritocrático, João do Pulo — recordista mundial — teria encerrado a carreira com segurança financeira e reconhecimento institucional. Aída dos Santos — finalista olímpica — seria estudada em todos os livros didáticos de Educação Física. O fato de que nenhum dos dois é lembrado pela maioria dos brasileiros é evidência, não coincidência. Isso é racismo estrutural operando no espaço do esporte.

4.5. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA: CORRIDA CONTRA O TEMPO — E CONTRA O PRECONCEITO

- **PÚBLICO-ALVO:** Ensino Médio / Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

- **TEMPO ESTIMADO:** 3 aulas (150 minutos)

4.5.1. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (Omnilateralidade)

- **Conceitual:** Reconhecer a trajetória de Aída dos Santos e João do Pulo e seu significado histórico.
- **Conceitual:** Compreender o contexto político de Berlim 1936 e o papel de Jesse Owens.
- **Procedimental:** Vivenciar provas de atletismo (corridas rasas, salto em distância, salto triplo).
- **Atitudinal:** Identificar as barreiras estruturais que impediram o reconhecimento pleno de atletas negros.

4.5.2. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

AULA 1 — O CORPO EM MOVIMENTO (50 min)

A) Sensibilização: 'Quem já ouviu falar em João do Pulo?' (10 min)

Inicie com uma pergunta simples: 'Cite três atletas brasileiros de atletismo.' Registre as respostas no quadro. Na maioria das turmas, nenhum aluno citará Aída dos Santos ou João do Pulo. Esse silêncio é o ponto de partida pedagógico.

B) Vivência nas Estações de Atletismo (40 min)

- **Estação 1 — Velocidade:** Corrida de 50m ou 100m com cronômetro. Registre o tempo de cada aluno.
- **Estação 2 — Salto em Distância:** Cada aluno executa 3 tentativas de salto em distância. Registre a melhor marca.
- **Estação 3 — Salto Triplo:** Marque 17,89m no chão (recorde de João do Pulo). Alunos visualizam a distância e tentam o salto triplo com 3 passos de impulso. O objetivo é a percepção corporal da distância, não o desempenho.

AULA 2 — O CONTEXTO HISTÓRICO (50 min)

A) Berlim 1936: O Atletismo como Ato Político (20 min)

Exiba trecho documental sobre Jesse Owens nos Jogos de Berlim. Apresente o contexto nazista e a função propagandística dos Jogos. Questão orientadora: 'O que significou, em 1936, um atleta negro americano ganhar 4 medalhas de ouro diante de Hitler?' Conecte: Owens voltou aos EUA segregacionistas e enfrentou o racismo Jim Crow — mostrando que a vitória individual não anula o racismo estrutural.

B) Aída dos Santos e João do Pulo (30 min)

Apresente fichas de atleta com a trajetória de cada um. Linha do tempo: contexto familiar (classe, região, cor), conquistas esportivas, tratamento midiático e o que aconteceu após a aposentadoria. Comparação: o que essas trajetórias têm em comum com a de Owens?

AULA 3 — DA ANÁLISE À AÇÃO (50 min)

A) Laboratório de Dados — A Meritocracia em Números (20 min)

Em grupos, alunos buscam (via smartphone) dados sobre representação de atletas negros no atletismo brasileiro: recordistas nacionais, integrantes de comissões técnicas de federações, atletas com patrocínios expressivos. Comparam com a proporção da população negra no Brasil (56%, IBGE 2022). Resultado: painel coletivo de dados.

B) Produção Final: A Galeria dos Invisíveis (30 min)

Individualmente ou em duplas, os alunos criam uma 'Ficha de Reconhecimento' de um atleta negro brasileiro invisibilizado. A ficha deve conter: nome, modalidade, conquistas, contexto racial e social, e resposta à pergunta: 'Por que esse atleta merece ser lembrado?' As fichas são afixadas numa Galeria dos Invisíveis no mural da escola.

4.6. BOX DE REFLEXÃO CRÍTICA (Para o Aluno)

PARA PENSAR

'Se João do Pulo fosse branco e tivesse saltado 17,89m em 1975, seu nome estaria nos livros didáticos de Educação Física do Brasil? Por que essa pergunta é impossível de responder com certeza — e por que isso, por si só, já é uma resposta?'

Quando você elogia um atleta negro dizendo que ele 'tem talento natural', o que está implicitamente dizendo sobre o esforço e a dedicação dele?

4.7. AVALIAÇÃO (Perspectiva EPT)

A avaliação não mede desempenho atlético, mas profundidade de análise crítica. O professor avalia se o aluno identifica atletas negros invisibilizados e descreve suas trajetórias com precisão; relaciona o conceito de racismo estrutural com exemplos concretos do atletismo; questiona o mito da 'aptidão racial natural' com argumentos baseados em evidências; e participa com respeito das vivências práticas e discussões em grupo.

CAPÍTULO 5: A BANDEJA QUE QUEBRA MUROS — BASQUETE, NEGRITUDE E IDENTIDADE CULTURAL

Se o atletismo é o esporte da performance individual, o basquete é o esporte da identidade coletiva negra. Nenhuma outra modalidade global está tão profundamente entrelaçada com a cultura afrodescendente — do jazz dos guetos de Chicago ao hip-hop das quadras de asfalto de São Paulo. Este capítulo usa essa conexão cultural como alavanca pedagógica: o aluno que já escuta rap, assiste à NBA e usa tênis de basquete como item fashion já está, sem saber, consumindo uma expressão da cultura negra americana. Nossa missão é tornar esse consumo consciente.

5.1. DO GUETO AO GINÁSIO: A POLÍTICA DAS ORIGENS

O basquete foi inventado em 1891 pelo canadense James Naismith, mas foi nos bairros negros americanos do início do século XX que o esporte ganhou sua identidade mais expressiva. Quando as quadras públicas dos guetos se tornaram os únicos espaços de lazer disponíveis para jovens afro-americanos excluídos dos clubes e ginásios privados, o basquete se transformou em linguagem, identidade e, eventualmente, em via de resistência.

A NBA só integrou jogadores negros em 1950 — e mesmo assim enfrentou décadas de discriminação dentro das quadras, nos hotéis durante viagens e no tratamento midiático. Chuck Cooper, Earl Lloyd e Nat Clifton foram os primeiros a quebrar essa barreira, anos antes do Movimento pelos Direitos Civis. Como na capoeira e no futebol, o esporte precedeu a política formal na ruptura da segregação.

5.2. O BASQUETE BRASILEIRO E A INVISIBILIDADE DO RACISMO

No Brasil, o basquete chegou pelos clubes privados, pelas escolas e associações frequentadas pela classe média e alta branca. Ao contrário do futebol, que rapidamente se popularizou nas periferias, o basquete manteve por décadas uma barreira socioeconômica que, no Brasil, é inseparável da barreira racial.

Essa história se manifesta numa contradição visível: o basquete de alta performance no Brasil é majoritariamente praticado por atletas negros e de periferia — mas as instâncias decisórias das federações, as diretorias dos clubes e os quadros de comissão técnica seguem sendo predominantemente brancos. O mesmo padrão observado no futebol se repete: o corpo negro serve à performance, mas o poder permanece racialmente concentrado.

5.3. BASQUETE, HIP-HOP E CULTURA NEGRA: A TRÍADE PEDAGÓGICA

Para o professor de Educação Física que busca conectar o basquete ao letramento racial, o hip-hop é o aliado mais poderoso. O movimento hip-hop — nascido no South Bronx de Nova York nos anos 1970, trazido ao Brasil nos anos 1980 e enraizado nas periferias paulistanas como expressão da juventude negra — compartilha com o basquete de rua os mesmos territórios, as mesmas histórias de exclusão e os mesmos gestos de resistência.

Marcos Garcia Neira (2016) nos ensina que toda prática corporal é um texto cultural. Quando um jovem executa uma bandeja com estilo próprio, quando incorpora ao movimento um gesto de dança, quando faz do ginásio um palco de expressão identitária, ele está 'escrevendo' um texto cultural afro-diaspórico. A Educação Física antirracista lê esse texto — e o contextualiza historicamente.

CONEXÃO CURRICULAR: BASQUETE + HISTÓRIA + ARTE

O basquete oferece uma oportunidade rara de integração curricular. Em parceria com professores de História (segregação americana, diáspora africana), Arte (hip-hop como movimento estético) e Sociologia (movimentos sociais negros), uma unidade sobre basquete pode se tornar um projeto multidisciplinar.

5.4. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA: 'A QUADRA FALA — BASQUETE E IDENTIDADE NEGRA'

- **PÚBLICO-ALVO:** Ensino Médio / EPT
- **TEMPO ESTIMADO:** 3 aulas (150 minutos)

5.4.1. DESENVOLVIMENTO**AULA 1 — O CORPO NAS QUADRAS (50 min)****A) Warmup Histórico (10 min)**

Projete imagens lado a lado: quadra de basquete de rua em Nova York nos anos 1970 e quadra de asfalto de periferia brasileira hoje. Pergunte: 'O que essas imagens têm em comum? Quem usa esses espaços? Por que esses espaços existem onde existem?'

B) Vivência com Trilha Sonora Intencional (40 min)

Exercícios de basquete (passe, arremesso, bandeja, jogo reduzido) com trilha sonora selecionada: alterne hip-hop americano clássico (Public Enemy, Kendrick Lamar) com rap nacional (Racionais MC's, Emicida). Ao final, debata: 'O hip-hop nasceu nos mesmos espaços onde o basquete de rua foi inventado. São expressões da mesma cultura.'

AULA 2 — DO ESPORTE À POLÍTICA (50 min)

Exiba trecho de documentário que conecta esporte e identidade negra (ex: 'When We Were Kings', sobre Muhammad Ali, ou reportagem sobre quadras de basquete em favelas brasileiras no canal Globoesporte). Questão orientadora: 'Por que o basquete é tão importante para comunidades historicamente excluídas?'

Debate estruturado: Grupo A defende 'o esporte é um caminho legítimo de ascensão social para jovens negros.' Grupo B defende: 'a narrativa do esporte como ascensão social pode desviar a atenção de transformações estruturais necessárias.' Síntese: ambas podem ser verdadeiras simultaneamente.

AULA 3 — CRIAÇÃO E SÍNTESE (50 min)

Projeto 'O Mural da Resistência': em grupos, os alunos criam um painel visual (físico ou digital) que conecte basquete, hip-hop e história negra. O painel deve incluir: um atleta ou artista negro de referência, uma frase sua ou sobre sua trajetória, e uma conexão explícita com a história afro-brasileira ou afro-americana. Os painéis são expostos no espaço escolar.

BOX DE REFLEXÃO CRÍTICA (Para o Aluno)

'O tênis de basquete que você usa foi criado a partir de uma cultura de resistência negra. O rap que você ouviu nasceu nos guetos que nasceram da segregação racial. O esporte que você pratica foi integrado por atletas que quebraram barreiras raciais com o próprio corpo. O que você faz com esse conhecimento?'

CAPÍTULO 6: O SAQUE QUE LEVANTA A REDE — VOLEIBOL, REPRESENTATIVIDADE E O BRASIL QUE NÃO APARECE NAS CÂMERAS

O Brasil é potência mundial no voleibol. Nossas seleções masculina e feminina acumulam títulos olímpicos, mundiais e de Liga das Nações. O voleibol é, junto com o futebol, um dos esportes com maior identificação nacional. É exatamente por isso que ele é tão poderoso como instrumento pedagógico: ao trazermos as questões raciais para dentro desse esporte que os alunos amam, provocamos uma dissonância cognitiva produtiva — 'Espera, há racismo nisso também?'

6.1. AS CÂMERAS E O QUE ELAS ESCOLHEM VER

Uma pesquisa simples que você pode propor: observe as fotografias de divulgação das seleções brasileiras de voleibol nas últimas duas décadas. Conte quantos atletas negros aparecem nas fotos principais, nos outdoors, nas campanhas publicitárias dos patrocinadores. Compare com a composição real dos elencos. O resultado revela uma forma sofisticada de racismo: os atletas negros jogam, mas os brancos são o 'rosto' do esporte na mídia e no marketing.

Esse fenômeno tem nome nos estudos da comunicação: 'apagamento simbólico'. O atleta negro aparece nos resultados, mas desaparece nas capas de revistas, nos contratos de garoto-propaganda e nas narrativas heróicas da mídia. Enquanto a jornada de atletas brancos é narrada com profundidade dramática — família, superação, caráter —, a do atleta negro tende a ser reduzida à performance física.

6.2. PIONEIRAS E PIONEIROS: QUEM ABRIU O CAMINHO

O voleibol brasileiro tem em sua história figuras negras fundamentais que raramente ganham o protagonismo que merecem. Retratar essas trajetórias em sala é um ato de letramento racial: mostramos que a excelência negra no esporte não é exceção, mas regra historicamente apagada.

A investigação dessas trajetórias pode ser proposta como tarefa de pesquisa: 'Pesquise a história de um atleta negro brasileiro de voleibol que você não conhecia antes de hoje.' Esse exercício desenvolve autonomia investigativa, pensamento crítico e letramento racial de forma integrada.

ESTRATÉGIA PARA A RESISTÊNCIA: 'MAS ISSO É POLÍTICA, NÃO É ESPORTE!'

Quando um aluno disser isso — e dirá —, peça que liste todos os atletas que considera ícones do esporte. Depois, pergunte sobre a vida de cada um fora das quadras. Cada história de atleta negro é também uma história de barreiras superadas, de racismo enfrentado. O esporte SEMPRE foi político — especialmente para quem o esporte foi a única porta deixada entreaberta por uma sociedade racista.

6.3. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA: 'O RANKING QUE IMPORTA — DADOS, RAÇA E ESPORTE'

- **PÚBLICO-ALVO:** Ensino Médio / EPT
- **TEMPO ESTIMADO:** 2 aulas (100 minutos)

6.3.1. DESENVOLVIMENTO

A) Aquecimento Prático: Mini-Torneio de Voleibol (30 min)

Inicie com a prática. Organize um mini-torneio ou prática livre. Durante a atividade, observe: como os alunos distribuem papéis de liderança? Quem organiza o time? Quem é 'naturalmente' colocado em posições de destaque? Essas observações alimentam o debate posterior.

B) Pesquisa em Tempo Real: 'O Teste da Capa' (30 min)

Com smartphones ou computadores, os alunos buscam, em grupos, as capas de revistas esportivas brasileiras dos últimos 5 anos (IstoÉ Esporte, Lance!), filtrando por voleibol. Cada grupo: (1) contabiliza capas com atletas brancos vs. negros como protagonistas; (2) analisa como as narrativas diferem; (3) busca o perfil racial do elenco da seleção no mesmo período. Os dados são compilados num quadro coletivo.

C) Síntese e Ação: A Campanha Antirracista (40 min)

Cada grupo cria uma 'campanha publicitária fictícia' para a seleção brasileira de voleibol que coloque atletas negros no centro da narrativa — explorando sua história e identidade, não apenas sua performance atlética. A campanha pode ser um cartaz, roteiro de vídeo de 30 segundos ou série de posts para redes sociais. Os grupos apresentam e debatem as escolhas estéticas e narrativas.

6.4. AVALIAÇÃO

O aluno demonstra aprendizagem quando:

- Identifica o apagamento simbólico como forma de racismo estrutural no esporte;
- Usa dados concretos para fundamentar sua análise (não apenas opinião);
- Propõe alternativas criativas que valorizam a negritude sem reduzi-la à performance;
- Conecta o debate da representatividade ao contexto mais amplo da desigualdade racial.

CAPÍTULO 7: ESPORTES DE ELITE E A GEOGRAFIA DA EXCLUSÃO — QUEM TEM DIREITO AO PÓDIO?

7.1. O MITO DA "APTIDÃO NATURAL" E O CEP DA PRÁTICA ESPORTIVA

Historicamente, o racismo científico tentou justificar a ausência de negros em determinados esportes através do mito da "aptidão biológica". Dizia-se que corpos negros eram mais densos e, por isso, não flutuavam na natação, ou que eram biologicamente talhados apenas para esportes de força e explosão, como o atletismo.

A Educação Física antirracista precisa expor a verdade para os alunos: a principal barreira não é a genética, é o CEP (Código de Endereçamento Postal) e a conta bancária. O acesso a esportes de elite no Brasil foi desenhado para manter os privilégios da branquitude, exigindo infraestruturas caras e mensalidades em clubes fechados, inacessíveis à maior parte da população negra e periférica.

Mais do que uma barreira puramente econômica, tratava-se de um projeto de segregação explícita. Como bem ilustra um relato da minha própria mãe, até meados da década de 1980, pessoas negras eram frequentemente proibidas de acessar determinados clubes recreativos pura e simplesmente pela cor da pele, mesmo que tivessem condições financeiras para arcar com as mensalidades. Esse tipo de memória oral prova aos nossos alunos que a exclusão nesses espaços nunca foi um mero detalhe financeiro, mas um racismo estrutural e chancelado pela sociedade.

7.2. OS MUROS INVISÍVEIS: TÊNIS, GOLFE, HIPISMO, VELA E ESGRIMA

Para o estudante da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), compreender a divisão dos esportes é compreender a divisão de classes e raças na nossa sociedade:

Tênis e Golfe (O "Country Club"): Desportos que exigem equipamentos caríssimos (raquetes, tacos, bolas importadas) e grandes extensões de terra exclusivas. O negro, nestes espaços, foi historicamente relegado ao papel de prestador de serviços (o "gandula" ou o "caddie" que carrega os tacos). As raras exceções, como Serena Williams ou Tiger Woods, tiveram de enfrentar um racismo hostil e institucionalizado.

No tênis, o maior símbolo de ruptura dessa barreira atende pelo sobrenome Williams. Vindas das quadras públicas de Compton, uma periferia historicamente negligenciada na Califórnia, as irmãs Venus e Serena Williams não apenas ingressaram no circuito profissional, mas revolucionaram a dinâmica do esporte, dominando uma modalidade historicamente branca, elitista e de altíssimo custo.

A trajetória da família desafiou de frente o racismo institucionalizado dos country clubs norte-americanos. Para levar essa discussão à sala de aula de forma visual e impactante, o filme *King Richard: Criando Campeões* (2021) é um recurso pedagógico extraordinário, a qual recomendo sua transmissão aos alunos do ensino médio.

A obra ilustra o planejamento, a resiliência e as estratégias adotadas pelo pai das atletas, Richard Williams, para blindar as filhas contra o preconceito e a falta de recursos financeiros, provando aos alunos que a excelência negra floresce e domina até mesmo os espaços arquitetados para excluí-la.

Vela e Esgrima (A Aristocracia): A vela exige a compra e manutenção de barcos em late Clubs, redutos da elite financeira brasileira. A esgrima, esporte de origem militar e aristocrática europeia, mantém altos custos de proteção e armamento.

Hipismo (O Custo do Animal): Talvez o ápice da exclusão. O praticante precisa não apenas de pagar pelo seu treino, mas também comprar, alimentar, medicar e estabular um cavalo de raça.

7.3. A ÁGUA TEM COR? A NATAÇÃO E A PRIVATIZAÇÃO DO LAZER

A natação evidencia o racismo ambiental e geográfico. Enquanto o futebol precisa apenas de um terreno baldio e uma bola improvisada, a natação exige uma piscina tratada. No Brasil e nos EUA, piscinas públicas foram historicamente espaços de segregação. O acesso à água limpa e ao lazer foi privatizado. Quando um atleta negro chega a uma final olímpica de natação, ele não venceu apenas os adversários, ele superou séculos de negação de acesso à água enquanto espaço de esporte.

Corroborando esse contexto, lembro-me de um episódio que presenciei enquanto trabalhava em uma academia de alto padrão. Durante uma aula de hidroginástica, uma aluna branca recusou-se a entrar na piscina, alegando explicitamente que 'não entraria na água com gente preta'. O professor responsável encaminhou a agressora à direção da academia, que rescindiu o seu contrato imediatamente. A vítima, uma mulher negra que frequentava o ambiente como bolsista por ser mãe de um dos professores, optou por não formalizar a denúncia na polícia pelo medo de gerar retaliações ou prejudicar o emprego do filho. Esse relato brutal ilustra como as barreiras aos esportes aquáticos não são apenas financeiras, mas mantidas por uma vigilância racial violenta que tenta, a todo custo, expulsar o corpo negro dos espaços de privilégio.

7.4. A QUEBRA DE PARADIGMA: O FENÔMENO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA

Para desconstruir o mito de que o corpo negro não serve para desportos de precisão e graciosidade, o professor deve trazer o exemplo da Ginástica Artística. Durante décadas, foi um esporte dominado por atletas brancas europeias e norte-americanas, atrelado a um padrão estético de "princesa". Quando os projetos sociais no Brasil permitiram que meninas negras tivessem acesso aos ginásios (os aparelhos, tablados e fossos de espuma), o resultado foi a reescrita da história, uma revolução. De Daiane dos Santos (com o seu inovador "Duplo Twist Carpado" ao som de Brasileiro) a Rebeca Andrade (maior medalhista olímpica do Brasil), provou-se que quando a barreira financeira tomba, a excelência preta domina.

Solo incrível de Daiane dos Santos na copa do mundo de ginástica em 2005:

<https://www.youtube.com/watch?v=7xsDfem4fhw>

Rebeca Andrade derrota Simone Biles no solo e traz mais um ouro para a coleção nos Jogos Olímpicos de Paris: <https://www.youtube.com/watch?v=eS3VfeTZUrA>

O ápice dessa revolução ocorreu nos Jogos Olímpicos de Paris, em 2024. Na final do solo, o mundo testemunhou um pódio histórico, formado exclusivamente por mulheres negras. No lugar mais alto, a brasileira Rebeca Andrade conquistou a medalha de ouro, consagrando-se definitivamente como a maior medalhista olímpica de toda a história do Brasil.

Ao seu lado, reverenciando a brasileira em um gesto icônico de sororidade e reconhecimento que rodou o planeta, estava a estadunidense Simone Biles, indiscutivelmente a maior ginasta de todos os tempos, cuja trajetória de superação e genialidade transformou para sempre a biomecânica e a representatividade no esporte.

Aquele pódio não foi apenas uma cerimônia de premiação, foi a imagem da vitória definitiva e soberana de corpos negros em um espaço de elite que, durante mais de um século, foi arquitetado para excluí-los.

7.5. A ILUSÃO DA MERITOCRACIA NO ESPORTE

Na EPT, o desporto é uma ferramenta formidável para discutir Sociologia do Trabalho. Se o desporto fosse puramente meritocrático, os quadros de medalhas não seriam monopolizados pelos países mais ricos do Norte Global. Mostrar essa realidade aos estudantes é fundamental para que eles não internalizem a culpa pelo "fracasso" num sistema que, estruturalmente, não lhes deu a mesma linha de partida.

7.6. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA: O PREÇO DO PÓDIO

TEMA: Esportes de Raquete, Custos e Exclusão Social

PÚBLICO-ALVO: Ensino Médio / EPT

TEMPO ESTIMADO: 2 aulas (100 minutos)

7.6.1. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (OMNILATERALIDADE)

Conceitual: Compreender a relação entre desigualdade socioeconômica, racismo estrutural e o acesso aos desportos de elite.

Procedimental: Vivenciar, de forma adaptada, um desporto de raquete (Tênis, Badminton ou Tênis de Mesa) no espaço escolar.

Atitudinal: Refletir criticamente sobre o mito da meritocracia e valorizar projetos de democratização do desporto.

7.6.2. RECURSOS NECESSÁRIOS

Materiais alternativos para raquetes (podem ser raquetes de frescobol, raquetes feitas com papelão duro/madeira nas aulas de oficina/artes).

Bolinhas de borracha leve ou petecas.

Rede (pode ser improvisada com fita zebreada ou barbante amarrado entre duas cadeiras/postes).

7.6.3. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

A) Laboratório Prático: O Tênis na Quadra Escolar (50 min):

O professor organiza miniquadras de tênis/badminton utilizando o espaço disponível (quadra ou pátio).

O foco não é a técnica perfeita (grip ou spin), mas a vivência da prática corporal: rebatida, tempo de bola e deslocamento lateral.

Promova um torneio lúdico de duplas.

B) A Dinâmica do Orçamento (30 min) - Conexão EPT:

Após a prática, reúna os alunos e faça um exercício rápido de "Educação Financeira e Cidadania".

Peça que eles pesquisem no celular (ou leve os dados anotados):

Quanto custa uma raquete profissional de Tênis? E a mensalidade de um clube com quadra de saibro?

Quanto custa uma aula de Hipismo por mês? E de Esgrima?

Compare esses valores com o Salário-Mínimo nacional e com o rendimento médio das famílias brasileiras (recorte racial do IBGE).

C) Roda de Reflexão e Fechamento (20 min):

Levante o debate: "Por que nós conseguimos jogar futebol na rua de graça, mas tivemos que improvisar tudo para jogar tênis na escola hoje?"

Mediação do Professor: Conduza a discussão para concluir que o talento é distribuído de forma igualitária na sociedade, mas as oportunidades não são. Relacione com a figura de Arthur Ashe, Serena Williams ou atletas brasileiros de projetos sociais que romperam o bloqueio.

7.7. APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

Documentário (Sugestão de Exibição): O Mito da democracia racial https://www.youtube.com/watch?v=tvBIG_XG2Lw

CAPÍTULO 8: CAPOEIRA — CIÊNCIA, TECNOLOGIA E RESISTÊNCIA

8.1. PARA ALÉM DO ESPORTE: UMA TECNOLOGIA DE SOBREVIVÊNCIA

No Ensino Médio, a Capoeira deve ser apresentada aos estudantes não apenas como uma "luta brasileira", mas como uma sofisticada tecnologia de resistência desenvolvida por africanos escravizados. Ela combina biomecânica, tática, musicalidade e estratégia.

Trabalhar a Capoeira na EPT permite discutir como o corpo negro utilizou o movimento para desafiar sistemas de produção e poder. É a materialização da Politécnica: o saber que integra o fazer manual (o golpe), o intelectual (a estratégia da mandinga) e o cultural (o toque do berimbau).

8.2. PROPOSTA PEDAGÓGICA: VIVENCIANDO A CAPOEIRA NA ESCOLA

Esta sequência foi pensada para que o docente, mesmo sem domínio técnico prévio, possa mediar o conhecimento da Capoeira como uma tecnologia de corpo e resistência.

8.2.1. O PONTO DE PARTIDA: CONTEXTUALIZAÇÃO E SIGNIFICADO

Antes de qualquer movimento, o professor deve situar a Capoeira no tempo e no espaço:

O Surgimento: Explique a Capoeira como uma ferramenta de liberdade criada por africanos escravizados que precisavam transformar o corpo em arma e estratégia.

A Proibição: Discuta o período em que a Capoeira foi crime no Código Penal de 1890, evidenciando como o Estado brasileiro tentou silenciar os corpos negros.

O Patrimônio: Celebre a transição da marginalidade para o reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, destacando a vitória da resistência cultural.

Sugestão: Apresente o seguinte vídeo, desenvolvido pela secretária da Cultura, Economia e Indústria de SP – Capoeira: a cultura da ginga

<https://www.youtube.com/watch?v=4Kav-bvk49Y&t=400s>

8.2.2. PREPARAÇÃO E SEGURANÇA (O OLHAR DO PROFESSOR)

Organize a turma em um grande círculo (a Roda). Antes de iniciar os vídeos, estabeleça os parâmetros de segurança:

Espaçamento: Garantir que cada aluno tenha um raio de segurança para os movimentos de braços e pernas.

Respeito ao Colega: A Capoeira na escola é um jogo de perguntas e respostas corporais, não um combate de nocaute.

Valências Físicas em Foco: Dialogue com os alunos sobre as capacidades exigidas: Equilíbrio (na Ginga), Flexibilidade (nas Esquivas), Agilidade (na troca de golpes) e Coordenação Motora (para unir ritmo e movimento).

8.2.3. MÓDULO DE VIVÊNCIA: DO GOLPE ISOLADO À COMBINAÇÃO

Utilize os vídeos selecionados para guiar os alunos através de três níveis de complexidade:

Nível 1 - A Base (Ginga): O estado de alerta dinâmico. Todos devem sentir o balanço do corpo e o ritmo.

Nível 2 - Golpes Básicos e Esquivas:

Ataque: Benção, Meia Lua de Compasso e Martelo (movimentos circulares e lineares).

Defesa: Esquivas e Negativa (baixar o centro de gravidade para proteção).

Nível 3 - A Combinação (O Jogo): Proponha que os alunos unam um golpe de ataque com uma esquiva imediata (ex: Ginga -> Meia-lua -> Cocorinha).

8.3. BOX DE APOIO AO DOCENTE: "EU NÃO SOU MESTRE, SOU PROFESSOR"

Lembre-se: O seu papel não é formar lutadores, mas proporcionar a vivência de uma prática corporal de matriz africana. Ao utilizar os vídeos e os materiais de apoio, você está combatendo a sua própria ferida formativa e permitindo que os alunos acessem um repertório que lhes foi negado historicamente. Você é o mediador que abre as portas para a diversidade étnico-racial no chão da quadra.

*Dica: Caso haja na turma algum estudante com vivência prévia na capoeira, recomenda-se convidá-lo a assumir um papel de coparticipação na condução da aula. Esse estímulo ao protagonismo discente pode ocorrer por meio da demonstração técnica dos movimentos e posturas, bem como da partilha de seus saberes empíricos. Do ponto de vista didático, essa estratégia pode ser articulada através de metodologias ativas, como a sala de aula invertida ou o ensino por pares (peer tutoring), de acordo com a intencionalidade pedagógica do docente

8.4. RECURSO INTERATIVO

Seguem os links do Workshop: Noções Básicas de Capoeira para Iniciantes do Canal de You Tube Capoeira de Bolso – Mestre Lula.

Noções Básicas para Iniciantes

Conteúdo 1 - Ginga

<https://www.youtube.com/watch?v=0lfqzI9qQWo&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFZj5t&index=2>

Conteúdo 2 – Movimentação com Ginga

<https://www.youtube.com/watch?v=XX4MMTzNJ-k&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFZj5t&index=3>

Conteúdo 3- Aú

<https://www.youtube.com/watch?v=XX4MMTzNJ-k&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFZj5t&index=3>

Conteúdo 4- Negativa

<https://www.youtube.com/watch?v=i2HDoGTHrQY&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFZj5t&index=5>

Conteúdo 5- Rolê

<https://www.youtube.com/watch?v=s7u5-bNsoqc&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFZj5t&index=6>

Conteúdo 6 – Esquiva

<https://www.youtube.com/watch?v=5HzerhEmI4Y&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFZj5t&index=7>

Conteúdo 7 – Esquiva Lateral

<https://www.youtube.com/watch?v=m18L8MJmPM&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFzj5t&index=8>

Conteúdo 8 – Benção

<https://www.youtube.com/watch?v=y6oUB06UOzg&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFzj5t&index=13>

Conteúdo 9 – Martelo

<https://www.youtube.com/watch?v=v1EkSPYPEBY&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFzj5t&index=14>

Conteúdo 10 – Chapa de frente

<https://www.youtube.com/watch?v=4PJiENAIYYM&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFzj5t&index=15>

Conteúdo 11- Meia Lua de compasso

<https://www.youtube.com/watch?v=q1isHekDz8o&list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNssBM0QTQ3zFzj5t&index=19>

8.5. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA (MODELO)

TEMA: Capoeira: A Gramática do Corpo Resistente

PÚBLICO-ALVO: Ensino Médio / Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

TEMPO ESTIMADO: 2 aulas (100 minutos)

8.5.1. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (Omnilateralidade)

Dimensão Conceitual: Compreender a Capoeira como patrimônio imaterial e tecnologia de resistência à escravidão.

Dimensão Procedimental: Vivenciar a ginga e os movimentos de esquiva como leitura corporal do outro.

Dimensão Atitudinal: Reconhecer a inteligência ancestral negra presente na cultura corporal brasileira, combatendo preconceitos religiosos.

8.5.2. RECURSOS NECESSÁRIOS

Espaço amplo (quadra ou pátio).

Sistema de som ou instrumentos (Berimbau, Pandeiro, Atabaque).

Acesso a internet (linkados aos vídeos de apoio supracitados).

8.5.3. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

A) Sensibilização (15 min): Inicie com uma roda de conversa sobre o termo "Mandinga". Questionar os alunos: "O que é ser mandingueiro?". Relacione a mandinga não à feitiçaria, mas à estratégia e inteligência tática do corpo que precisa enganar o opressor para sobreviver.

B) Vivência Prática - A Tecnologia do Movimento (50 min):

A Ginga (Base): Enfatize que a ginga não é um passo de dança, mas um estado de alerta dinâmico.

Diálogo de Corpos (Esquiva e Ataque): Em duplas, um aluno realiza um movimento de ataque lento (Meia-lua de frente) e o outro responde com uma esquiva (Cocorinha).

Foco Etnometodológico: Oriente os alunos a "lerem" o ombro e o olhar do parceiro antes do movimento acontecer (Indicialidade).

C) A Roda como Espaço de Democracia (35 min): Organize a roda. Diferencie o toque de Angola (mais lento, focado no jogo de chão e estratégia) do toque de Regional (mais rápido, focado na objetividade).

Desafio: Os alunos devem tentar manter o jogo conforme o ritmo do berimbau, entendendo que a música é a "unidade de controle" da tecnologia.

*Dica: baixe no smartphone as músicas com os toques do berimbau e reproduza em um caixa de som.

8.6. BOX DE REFLEXÃO CRÍTICA (Para o Aluno)

"Se a Capoeira foi proibida pelo Código Penal de 1890, o que isso nos diz sobre quem o Estado brasileiro queria vigiar e punir naquela época? Como essa percepção de 'marginalidade' ainda afeta o nosso olhar sobre a cultura negra hoje?"

8.7. AVALIAÇÃO (Perspectiva EPT)

A avaliação não será pelo desempenho técnico (quem chuta mais alto), mas pela capacidade do aluno de:

Respeitar o ritual da roda e o colega.

Identificar os elementos históricos e táticos discutidos.

Participar da desconstrução de estigmas sobre a prática.

CAPÍTULO 9: DANÇAS E RITMOS — A CORPOREIDADE COMO PATRIMÔNIO E LINGUAGEM

9.1. Dançar é Resistir: A Estética Afro-Brasileira

Diferente das danças clássicas eurocêntricas, historicamente pautadas pela verticalidade, rigidez e elevação (a tentativa de "fugir" da gravidade), as danças afro-brasileiras celebram a relação com a terra. O uso do tronco inclinado, os pés descalços batendo no chão e a polirritmia (diferentes partes do corpo movendo-se em ritmos distintos simultaneamente) formam uma estética própria.

Para os nossos alunos dos cursos técnicos integrados, o desafio é perceber que cada movimento do Jongo, do Maracatu ou do Samba de Roda é um arquivo histórico vivo. A dança, no contexto diaspórico, foi a tecnologia encontrada para manter a coesão social, celebrar a ancestralidade e, muitas vezes, organizar a resistência.

9.2. O Jongo e o Samba de Roda: Comunicação Cifrada

O Jongo, carinhosamente conhecido como o "pai do samba", era utilizado nas fazendas de café como uma forma de comunicação secreta entre os escravizados. Através dos "pontos" (versos cantados), eles transmitiam mensagens de fuga, revolta ou avisos sobre os feitores, sem que os opressores compreendessem.

A Roda: O círculo é a forma geométrica da democracia e da horizontalidade. Na roda, não há primeiro nem último; todos compõem a energia do centro.

A Umbigada (Samba): O gesto de encostar ou simular o toque dos umbigos não tem conotação sexual, mas sim ancestral. O umbigo é o cordão que nos liga à mãe e à vida. A umbigada é um gesto de "chamar para a vida", transferindo a energia e convidando o próximo para o centro da roda.

9.3. MARACATU E MACULELÊ: COORDENAÇÃO E FORÇA

Enquanto o Jongo traz a circularidade, o Maculelê e o Maracatu trazem o drama, a percussão forte e a organização coletiva.

O Maculelê, dançado com bastões (grimas), exige uma leitura rítmica precisa e uma coordenação motora complexa. Bater os bastões no tempo exato exige do aluno atenção plena e sintonia com o grupo, materializando o conceito de "Ubuntu" (eu sou porque nós somos).

9.4. DESMISTIFICANDO A PRÁTICA: "O MITO DO RITUAL RELIGIOSO"

Muitos professores relatam a resistência de alguns alunos (e familiares) sob o argumento de que essas danças são "rituais religiosos". Como docentes, a nossa mediação deve ser técnica e laica. Explique que o Samba, o Jongo e o Maculelê são manifestações culturais e patrimônios imateriais. Estudá-los na Educação Física é compreender a cultura corporal de movimento e a etnomotricidade da nossa população. O foco da aula é a coordenação, a polirritmia e a história, exigindo respeito cultural, e não adesão religiosa.

De acordo com Luiz Gonçalves Junior, professor da UFSCar e um dos principais nomes da pesquisa qualitativa em Motricidade Humana no Brasil, cunhou e aprofundou o conceito de Etnomotricidade. Ele define a etnomotricidade como o conjunto de práticas corporais (jogos, brincadeiras, lutas, danças, festas, contos e cantos) com características próprias de

um povo ou comunidade, desenvolvidas com uma intencionalidade profundamente ligada a processos educativos de tradição e de resistência cultural.

9.5. PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CORPO QUE NARRA

Esta sequência permite que o professor desenvolva a polirritmia e a consciência histórica, utilizando recursos audiovisuais para mediar o aprendizado.

Recursos Interativos: Para se apropriar dos ritmos antes ou durante a aula, utilize os seguintes materiais de apoio:

Aula de Jongo: <https://www.youtube.com/watch?v=MAHq7wJTDXY>

Aula de Maculelê: <https://www.youtube.com/watch?v=JzcGRCpcj58&t=923s>

Aula de Maracatu: https://www.youtube.com/watch?v=_vrDIQwh5eQ

9.6. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA (MODELO)

TEMA: Jongo e Samba de Roda — A Tecnologia da Umbigada e da Polirritmia

PÚBLICO-ALVO: Ensino Médio / Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

TEMPO ESTIMADO: 2 aulas (100 minutos)

9.6.1. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (Omnilateralidade)

Conceitual: Compreender o Jongo e o Samba de Roda como tecnologias de comunicação cifrada e resistência.

Procedimental: Vivenciar a marcação de tempo (polirritmia) e o movimento de aproximação ao centro (umbigada).

Atitudinal: Desconstruir estigmas religiosos, valorizando a expressão corporal negra como patrimônio cultural.

9.6.2. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

A) Roda de Saberes (15 min): Inicie questionando: "Como o corpo pode falar o que a boca está proibida de dizer?". Explique como os "pontos" de Jongo funcionavam como os atuais grupos de mensagens cifradas, organizando a vida e a resistência nas fazendas.

B) Oficina de Ritmo (30 min): Não comece pelo movimento completo. Comece pela base rítmica:

Pés na Terra: Marcar o tempo forte do Jongo com os pés (alternando a transferência de peso).

Síncope nas Mãos: Adicionar palmas em contratempo.

Desafio Polirrítmico: O aluno deve manter o pé no tempo 1 e a palma no tempo 2. Isso desenvolve a independência de membros, característica fundamental da inteligência motora africana.

C) A Vivência da Roda (40 min):

Organize a turma em roda e utilize a Aula de Jongo (Pode ser reproduzida através do projetor) para guiar o passo básico.

Introduza a Umbigada: Um aluno vai ao centro, faz a sua movimentação e, para sair, aproxima-se de um colega da roda, fazendo o gesto da umbigada a uma distância respeitosa. O colega "recebe" o convite e assume o centro.

Mediação: Reforce que este é um gesto de continuidade e solidariedade coletiva.

4.6.3. BOX DE REFLEXÃO CRÍTICA (Avaliação Formativa) Reúna os alunos e peça que comparem essa experiência com os esportes tradicionais de invasão (como o futsal). Enquanto no esporte o objetivo é "derrotar" o outro, na roda de Jongo o objetivo é manter o ritmo vivo para que todos possam ir ao centro. Como essa lógica de cooperação (Ubuntu) pode ser aplicada no dia a dia da escola e nas futuras profissões?

D) Debate: A Lei 10.639 na Prática (15 min): Questione os alunos sobre a diferença entre ver essas danças em um palco (espetáculo) e vivenciá-las na escola (conhecimento). Relacione com o conceito de Omnilateralidade: o técnico de amanhã precisa conhecer a história da cultura do seu povo para ser um cidadão completo.

Dica de Ouro: Se houver resistência por parte de alunos com fortes convicções religiosas, foque na etnomotricidade. Explique que estamos estudando a coordenação motora complexa e a história da resistência física no Brasil. Trate a dança como um documento histórico em movimento.

Ao olhar para manifestações como a capoeira, o jongo, o maculelê ou os jogos indígenas através das lentes da etnomotricidade e da cultura corporal de movimento, compreende-se que ensinar esses conteúdos não é meramente instruir uma técnica esportiva ou recreativa. Trata-se de uma vivência onde os estudantes acessam códigos de sobrevivência e valores comunitários, tomando-se uma ferramenta pedagógica essencial para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08).

9.7. SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

Peça que os alunos, em trios, criem um "ponto" (um verso curto) que fale sobre um desafio atual da juventude e tentem apresentá-lo no ritmo do Jongo vivenciado.

9.8. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA: O CORTEJO DA RESISTÊNCIA (MARACATU NAÇÃO)

TEMA: Maracatu de Baque Virado — A Realeza Negra e o Peso da História

PÚBLICO-ALVO: Ensino Médio / Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

TEMPO ESTIMADO: 2 aulas (100 minutos)

9.8.1. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (Omnilateralidade)

Dimensão Conceitual: Compreender o Maracatu Nação como uma representação da corte real africana e uma subversão inteligente da ordem escravocrata (a coroação de Reis e Rainhas do Congo).

Dimensão Procedimental: Vivenciar o passo básico (marcação pesada e conectada à terra) e a organização espacial de um cortejo.

Dimensão Atitudinal: Desconstruir a visão de subalternidade do corpo negro, experimentando a postura de imponente, força e realeza exigida pela dança.

9.8.2. RECURSOS NECESSÁRIOS

Espaço amplo (quadra, pátio ou campo).

Sistema de som com músicas de Maracatu de Baque Virado (Sugestão: Nação Estrela Brilhante ou Nação Porto Rico).

Bastões de madeira (podem ser cabos de vassoura adaptados) para marcar o contratempo, simulando as alfaias (tambores).

9.8.3. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

A) Sensibilização: A Coroação (15 min) Inicie explicando que o Maracatu Nação não é apenas uma dança, é um desfile real. Durante a escravidão, a população negra organizava-se em irmandades e coroa os seus próprios reis e rainhas.

A provocação: Peça aos alunos para imaginarem a coragem necessária para, no meio de uma sociedade que os tratava como mercadoria, vestirem-se de reis e rainhas e exigirem passagem nas ruas. O Maracatu é, antes de tudo, um ato de imposição de respeito.

B) A Base Motora: O Peso e a Terra (25 min) O passo do Maracatu é denso e forte, refletindo o "Baque Virado".

Postura de Realeza: Tronco ereto, peito aberto, olhar altivo (para a frente e para cima).

O Passo (Marcação): Diferente do ballet que busca o ar, o Maracatu busca a terra. Ensine a pisada forte no contratempo. Perna direita à frente, flexionada, absorvendo o impacto no chão.

Movimento de Braços: Os braços acompanham a cadência da pisada, simulando o balanço das saias das baianas ou a batida pesada das alfaias.

C) Laboratório de Cortejo (45 min) Divida a turma para simular a organização de uma "Nação" de Maracatu:

A Percussão (O Baque): Um grupo fica responsável por marcar o ritmo com os bastões no chão ou batendo palmas no tempo da Alfaia (bum-bum... bum!).

A Corte (A Dança): Outro grupo organiza-se em filas. Defina quem carregará o estandarte (na frente, abrindo caminhos), quem será a Dama do Paço (que carrega a Calunga, boneca sagrada que representa os ancestrais) e os Reis/Rainhas (que caminham com extrema lentidão e imponência no final do cortejo).

O Desfile: Faça o cortejo atravessar a quadra inteira. A regra é: o corpo não pode perder a postura de majestade, e o passo deve estar rigorosamente sincronizado com o baque do grupo da percussão.

9.8.4. BOX DE REFLEXÃO CRÍTICA E MEDIAÇÃO

Reúna a turma após o desfile e pergunte: "Como a postura física (peito aberto, pisada forte, olhar altivo) alterou a forma como vocês se sentiram durante a travessia da quadra?".

Mediação para o Professor: Relacione isso com o mercado de trabalho (visão EPT). A forma como ocupamos o espaço e a postura que adotamos comunicam autoridade e presença. O Maracatu ensina, através do corpo, que a dignidade não se pede, impõe-se.

9.8.5. AVALIAÇÃO

A avaliação será focada na Cultura Corporal de Movimento (capacidade de traduzir a cultura no movimento, o corpo como meio de expressão, comunicação e expressão cultural):

O aluno conseguiu manter a cadência rítmica coletiva?

O grupo conseguiu organizar a hierarquia do cortejo de forma cooperativa?

Houve respeito e seriedade ao simular a Dama do Paço e a Corte?

Apoio Audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=y5yAxlrQ-pk> (Alunos do Curso de Educação Física da Universidade Salgado de Oliveira).

CAPÍTULO 10: JOGOS AFRICANOS — ESTRATÉGIA, LÓGICA E COOPERAÇÃO

10.1. ALÉM DO LÚDICO: O RACIOCÍNIO TÁTICO E A CIÊNCIA AFRICANA

Muitas vezes, a visão eurocêntrica reduz os jogos de matriz africana ao campo do "exótico" ou do puramente infantil. No Ensino Médio, o nosso desafio pedagógico é inverter essa lógica. Jogos africanos exigem antecipação de jogadas, cálculo de probabilidades, visão espacial e inibição cognitiva, competências essenciais para estudantes de cursos técnicos e tecnológicos.

Trabalhar estes jogos na Educação Física permite abordar a Politecnia, pois integramos o movimento corporal (a ação motora de jogar) com o desenvolvimento intelectual e a análise histórica de civilizações que sistematizaram estes conhecimentos matemáticos há milênios.

10.2. PRONTIDÃO E ESTRATÉGIA COLETIVA

Podemos explorar a relação do corpo com o espaço, a agilidade mental e, principalmente, a coesão do grupo através de jogos dinâmicos:

Terra-Mar (Moçambique): Um jogo de saltos que trabalha a prontidão de resposta e a inibição cognitiva. Para o Ensino Médio, o professor pode aumentar a complexidade introduzindo comandos invertidos ou contas matemáticas rápidas antes do salto.

Pegue a Cauda (Nigéria): Um jogo de extrema exigência tática coletiva. A turma divide-se em duas equipes, formando duas filas onde cada aluno segura na cintura do colega da frente. O último da fila prende um lenço (a cauda) na cintura. O objetivo: o primeiro aluno da fila (o "cabeça") deve tentar roubar a cauda da equipe adversária, mas com uma regra de ouro: a fila não pode quebrar.

Conexão EPT: Este jogo é um laboratório vivo de liderança, comunicação não-verbal e estratégia em tempo real. O sucesso do ataque depende inteiramente da proteção e da sincronia do bloco.

10.3. O APAGAMENTO HISTÓRICO: O CASO DA MATACUZANA

Você sabia que muitos jogos que consideramos "tradicionais brasileiros" têm, na verdade, matriz africana?

A Origem das "Cinco Marias" O jogo moçambicano Matacuzana é a raiz do popular jogo brasileiro "Cinco Marias". Jogado com pedrinhas ou saquinhos de areia e um pequeno buraco no chão, ele exige altíssima coordenação viso-motora e controle de força. Para a aula: Levar a Matacuzana para a escola não é apenas trabalhar a motricidade fina, mas é um ato de reparação histórica. É mostrar ao aluno que a inteligência e a ludicidade que ele pratica desde a infância chegaram ao Brasil pelos saberes de povos africanos escravizados, sobrevivendo e adaptando-se ao longo dos séculos.

10.4. SHISIMA: A GEOMETRIA DA ÁGUA

O Shisima é um jogo de tabuleiro originário do Quênia que utiliza uma base octogonal. A palavra na língua Tiriki significa "extensão de água", e as peças representam "insetos de água" (como as aranhas d'água) que se movem rapidamente para o centro do lago.

O Desafio: Impedir que o adversário alinhe as suas três peças, passando obrigatoriamente pelo centro do octógono.

Conexão EPT: A confecção do tabuleiro exige conhecimentos de Geometria Plana (ângulos, vértices e simetria). A movimentação das peças estimula o raciocínio dedutivo, demonstrando na prática que o saber africano é profundamente científico.

10.5. BOX DE REFLEXÃO: COOPERAÇÃO VS. COMPETIÇÃO (A FILOSOFIA UBUNTU)

Diferente da lógica esportivista europeia, fortemente marcada pelo individualismo e pela exclusão do "perdedor", a matriz africana foca frequentemente na filosofia Ubuntu ("Eu sou porque nós somos"). No Ensino Médio, onde a competição por desempenho e notas é altíssima, introduzir jogos onde a continuidade depende da preservação do coletivo é um ato pedagógico revolucionário. Ajuda a combater a lógica que tenta isolar e individualizar as vivências na escola.

10.6. APRIMORAMENTO DIGITAL: O LÚDICO EM MOVIMENTO

Para que o professor tenha o suporte visual exato de como mediar e explicar as dinâmicas corporais, sugerimos o material abaixo:

Catálogo em Vídeo de Brincadeiras Africanas: Quer ver na prática como funciona a Matacuzana e o Pegue a Cauda? Acesse o tutorial visual do canal Mentres Brilhantes: <https://www.youtube.com/watch?v=YojjEQIf-QU>

10.7. FICHA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA (MODELO)

TEMA: Jogos Africanos — Geometria, Lógica e a Filosofia Ubuntu

PÚBLICO-ALVO: Ensino Médio / Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

TEMPO ESTIMADO: 2 aulas (100 minutos)

10.7.1. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (*Omnilateralidade*)

Conceitual: Compreender os jogos africanos como produções intelectuais, matemáticas e estratégicas, desmistificando a visão eurocêntrica da ciência.

Procedimental: Construir o tabuleiro geométrico do Shisima e vivenciar a dinâmica de prontidão cognitiva no jogo Terra-Mar.

Atitudinal: Exercitar o respeito às regras, a cooperação coletiva e a valorização do pensamento lógico-matemático de origem africana.

10.7.2. RECURSOS NECESSÁRIOS

Fita adesiva (crepe ou isolante) ou giz para desenhar no chão da quadra.

Tampinhas de garrafa de duas cores diferentes ou pequenos cones (3 para cada jogador no Shisima).

10.7.3. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

A) Aquecimento Cognitivo: Terra-Mar (25 min)

Trace uma linha no chão. Um lado é a "Terra", o outro é o "Mar".

O professor dita os comandos de forma aleatória e cada vez mais rápida. Quem salta para o lado errado sai da rodada, mas transforma-se em juiz/ditador dos comandos, mantendo-se ativo na aula.

Variação EPT: Introduza cálculos rápidos. "Se a resposta for par, pule para a Terra. Se for ímpar, Mar. (Ex: 2x4? Terra!)".

B) A Geometria na Prática: Construindo o Shisima (25 min)

Divida a turma em pequenos grupos e forneça fita/giz. O desafio inicial não é jogar, mas desenhar o tabuleiro corretamente no chão (um octógono regular com retas que cruzam o centro).

O professor atua como mediador, questionando sobre simetria e igualdade das distâncias para garantir a justiça no jogo.

C) O Jogo de Estratégia (35 min)

Dispostos em duplas nos tabuleiros desenhados. Cada aluno recebe 3 peças, posicionadas em três vértices consecutivos. O centro fica vazio.

Regras: Move-se uma peça por vez pelas linhas, para a interseção adjacente vazia. O objetivo é ser o primeiro a colocar as suas três peças em linha reta (passando pelo centro do octógono).

Promova um rodízio entre as duplas para que enfrentem diferentes lógicas de pensamento.

Fonte: Imagem da Internet

10.7.4. BOX DE REFLEXÃO CRÍTICA E MEDIAÇÃO

Reúna os alunos em torno dos tabuleiros desenhados no chão e pergunte: "Ao construirmos este jogo e pensarmos nas estratégias para vencer, que habilidades usamos?"

Mediação para o Professor: Leve-os a reconhecer o uso da matemática e da lógica. Reforce que civilizações africanas projetaram estas dinâmicas séculos antes da chegada dos colonizadores, evidenciando uma intelectualidade que foi historicamente apagada dos livros escolares.

10.7.5. AVALIAÇÃO

A avaliação deve focar na capacidade de resolução de problemas e na interação:

O aluno conseguiu identificar a lógica de movimentação espacial do Shisima?

Houve engajamento na construção do tabuleiro (trabalho em equipe)?

Durante os jogos, a postura foi de respeito ao adversário, compreendendo a regra e a cultura envolvida?

10.8. PARA ALÉM DO TABULEIRO: O PONTO DE PARTIDA

As dinâmicas e as brincadeiras que exploramos neste capítulo representam apenas uma minúscula fração do imenso repertório lúdico do continente africano e da sua diversidade. Um continente com 54 países e milhares de grupos étnicos, cada um com as suas próprias tecnologias de corpo, lógicas matemáticas e formas de celebrar o coletivo.

Este e-book não tem a pretensão de esgotar o assunto. Pelo contrário, ele foi desenhado para ser um ponto de partida seguro e prático. O nosso objetivo central é facilitar o tratamento destas temáticas no "chão da quadra", oferecendo-lhe ferramentas para quebrar o gelo, superar a insegurança da nossa formação inicial e colocar a valorização da cultura afro-brasileira no centro do currículo da Educação Profissional e Tecnológica. A partir daqui o limite é a sua própria curiosidade investigativa e a dos seus alunos.

10.9. APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

Para que a sua práxis pedagógica continue a expandir-se, é fundamental nutrir-se de fontes confiáveis e aprofundadas. O professor-pesquisador é aquele que nunca para de atualizar o seu "arsenal" de aulas.

Abaixo, indico obras e cartilhas de excelência para o seu aprimoramento contínuo:

Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural (Débora Alfaia da Cunha - UFPA): Uma obra fantástica que traduz a complexidade dos jogos africanos para a realidade escolar, oferecendo um embasamento teórico forte aliado a propostas muito práticas e aplicáveis.

Catálogo de Jogos Aziza: Um material riquíssimo, frequentemente disponibilizado em formato de cartilha digital, que compila regras, origens e os tabuleiros geométricos de diversos jogos de estratégia do continente africano. Excelente para imprimir e levar diretamente para a quadra ou para a sala de aula.

A Cor da Cultura (Fundação Roberto Marinho/MEC): O projeto possui cadernos metodológicos (como o caderno Modos de Brincar) disponíveis gratuitamente online, que são verdadeiros guias de letramento racial através da ludicidade, da arte e do movimento.

CAPÍTULO 11: MEDIAÇÃO E RECURSOS — ESTRATÉGIAS PARA O CHÃO DA QUADRA

Este capítulo reúne as ferramentas práticas para o dia a dia pedagógico: como transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem, como responder às resistências dos alunos e como mediar situações de crise racial em sala. Ele integra as estratégias do ebook original com as que emergiram especificamente do trabalho com esportes hegemônicos.

11.1. O CONFLITO COMO OPORTUNIDADE PEDAGÓGICA

Ao introduzir temas afro-brasileiros, é comum deparar-se com resistências. Sob a ótica da Etnometodologia, essas resistências são "métodos" que os alunos e a comunidade utilizam para dar sentido à realidade deles. O nosso papel não é o confronto direto, mas a reflexividade.

A Tensão Religiosa: Quando um aluno afirma que "a capoeira é do demônio", ele está a reproduzir um saber indícial do seu grupo social.

A Estratégia de Mediação: Desloque o debate do campo da fé para o campo da ciência e do patrimônio. Explique que a Educação Física estuda a cultura corporal de movimento. Assim como não é preciso ser grego para estudar as Olimpíadas, não é preciso pertencer a uma religião para estudar a biomecânica da capoeira ou a polirritmia do jongo.

11.2. A CARTILHA DE BOLSO: RESPOSTAS RÁPIDAS PARA CRISES

Para apoiar a sua prática, criamos este guia de respostas baseadas nas orientações do MEC e do CEERT (presentes nos anexos desta obra):

"Isso é coisa de religião": Responda apresentando a Lei 10.639/03 e o reconhecimento da UNESCO. Mostre que é um conteúdo curricular obrigatório sobre a formação do povo brasileiro.

"Não sei ensinar porque não tive na faculdade": Este e-book é o seu suporte. Utilize os QR Codes para aprender junto com os alunos. A posição de "professor-pesquisador" é mais honesta e eficaz na EPT.

"Os alunos acham que é 'frescura'": Use o exemplo do Vasco da Gama ou de ídolos como Vini Jr. para mostrar que a luta por respeito é uma questão de dignidade profissional e social.

11.3. BOX DE TERRITORIALIZAÇÃO: A História Negra que Rondônia não Conta

Muitas vezes, a forte imigração da região Sul para Rondônia acaba camuflando a imensa e riquíssima herança negra do nosso próprio estado. Quando pensamos em cultura afro-brasileira, é comum o aluno imaginar que essa história pertence apenas ao Nordeste ou ao eixo Rio-São Paulo. Mas a verdade é que a negritude está no nosso quintal e forjou o estado de Rondônia.

Para que o seu aluno rondoniense se reconheça e se sinta pertencente a essa narrativa, é fundamental territorializar o currículo. Traga para as suas aulas de Educação Física os exemplos locais de resistência e estética do corpo negro:

As Comunidades Quilombolas e o Forte Príncipe da Beira: Ao falar de lutas e resistência (como a Capoeira e o Maculelê), lembre aos alunos que o nosso estado possui comunidades quilombolas históricas e que a construção do Forte Príncipe da Beira é um marco da presença, do suor e da resistência negra e indígena na nossa região.

Os Barbadianos em Porto Velho: Ao discutir esportes, migração e trabalho (na EPT), cite a contribuição fundamental dos negros caribenhos na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. A pesquisadora local Clédenice Blackman possui trabalhos excelentes sobre como essa população moldou a cultura da nossa capital.

A Estética da "Amazônia Negra": Para desconstruir estereótipos sobre o corpo negro na nossa região, apresente aos alunos o trabalho fenomenal da fotógrafa Marcela Bonfim. O projeto Amazônia Negra eterniza a imagem, a beleza e a potência da população preta rondoniense.

11.4. MEDIANDO A RESISTÊNCIA AOS ESPORTES TRADICIONAIS: TIPOLOGIA DO ALUNO RESISTENTE

A pesquisa que originou este e-book identificou padrões de resistência que se repetem nas escolas quando o professor propõe educação física antirracista a partir de esportes hegemônicos. Reconhecê-los é o primeiro passo para desmontá-los:

- **O Compartimentalizador:** Diz 'Isso não tem nada a ver com esporte' quando o professor introduz contexto histórico ou racial. Sua resistência é epistemológica. A estratégia é mostrar que o esporte NUNCA foi neutro — use exemplos do esporte favorito dele para provar.
- **O Reprodutor de Estereótipos:** Replica estereótipos raciais como se fossem fatos ('É porque negro tem mais músculo'). A estratégia é a desconstrução científica contextualizada: use dados de ciência do esporte para refutar, com gentileza e sem humilhação pública.
- **O Questionador da Relevância:** Questiona a relevância: 'Por que falar de escravidão aqui?' A estratégia é a pergunta de retorno: 'Como você explica que um recordista mundial morreu na pobreza e você nunca ouviu o nome dele?'
- **O Aluno Negro Relutante:** Aluno negro que resiste à discussão racial por desconforto ou estratégia de sobrevivência. Nunca force protagonismo, crie espaços seguros, e lembre que o objetivo não é expô-lo, mas dar-lhe ferramentas.

11.5. CINCO ESTRATÉGIAS COMPROVADAS PARA A PORTA DE ENTRADA

1. COMECE SEMPRE PELO CORPO

Antes de qualquer discussão, faça o aluno se mover. O engajamento corporal cria disposição emocional para a reflexão. Um aluno que acabou de tentar um salto em distância e registrou 2,80m estará genuinamente espantado ao saber que João do Pulo saltou 17,89m. Esse espanto é a porta.

2. USE DADOS, NÃO APENAS NARRATIVAS

Dados são mais difíceis de refutar do que histórias. Apresente números — percentual de atletas negros vs. percentual em cargos de liderança em federações; representação em capas de revistas vs. composição dos elencos — e force o aluno a lidar com evidências concretas.

3. FAÇA PERGUNTAS QUE NÃO TÊM RESPOSTA FÁCIL

'Por que o maior saltador do mundo morreu sem dinheiro?' não tem resposta simples — e o desconforto de não ter resposta simples é exatamente onde o letramento racial começa.

4. CRIE PARALELOS COM O PRESENTE

Conecte Berlim 1936 com os racismos sofridos por Vinícius Jr. em 2023. Conecte o apagamento de João do Pulo com a invisibilidade de atletas negros nas capas de revista hoje. O passado distante não emociona tanto quanto o presente próximo.

5. DÊ AOS ALUNOS A PALAVRA — E ESTRUTURE A ESCUTA

O aluno negro que compartilha uma experiência de racismo no esporte está dando um presente pedagógico à turma. Estructure esse momento: não force, não interrompa, não relativize. A experiência vivida é evidência tão válida quanto qualquer dado estatístico.

11.6. CARTILHA DE BOLSO: RESPOSTAS PARA AS PERGUNTAS DIFÍCEIS

O aluno diz...	Você responde...
<i>'Isso não tem nada a ver com esporte.'</i>	Tem tudo a ver. Jesse Owens usou o esporte para desafiar Hitler. Vinícius Jr. usa o esporte para denunciar o racismo. O esporte sempre foi político — quem diz que não é geralmente é quem se beneficia da política vigente.
<i>'Negro corre mais rápido por causa dos músculos.'</i>	Essa ideia foi usada para justificar a escravidão no século XIX. A ciência do esporte não confirma diferenças de desempenho com base em raça. O que confirma é que treinamento, nutrição e suporte institucional determinam a performance.
<i>'Por que sempre tem que ser sobre raça?'</i>	Porque a raça ainda determina quem tem acesso a clube, patrocínio, visibilidade e reconhecimento. Quando isso não for mais verdade, não precisaremos mais falar sobre isso.
<i>'Racismo no Brasil não é tão grave quanto nos EUA.'</i>	O Brasil tem mais população negra do que qualquer país fora da África e um dos maiores índices de desigualdade racial do mundo. A diferença é que no Brasil o racismo opera pelo silêncio — o que o torna mais difícil de combater.
<i>'Isso é vitimismo.'</i>	Apresentar dados sobre desigualdade não é vitimismo — é ciência social. Se João do Pulo foi recordista mundial e morreu na pobreza enquanto atletas brancos de menor expressão tinham patrocínio, que nome você dá a isso?

11.7. PROTOCOLO DO 'MOMENTO CRÍTICO'

Em algum momento, um aluno fará um comentário racista — intencionalmente ou não. Ter um protocolo mental preparado evita reações desproporcional ou ineficaz:

- **Passo 1 — Pause e Nomeie:** Não ignore, não grite. O silêncio valida; a explosão constrange sem educar.
- **Passo 2 — Transforme em Objeto de Estudo:** Devolva como pergunta pedagógica: 'Isso que você disse tem uma história. Vamos entender de onde vem?'
- **Passo 3 — Contextualize com Dados:** Use dados para mostrar por que o comentário é incorreto factualmente — sem personalizar o ataque ao aluno.
- **Passo 4 — Humanize com Histórias:** Conecte com a trajetória dos atletas estudados: 'Esse tipo de comentário é exatamente o que João do Pulo ouvia.'
- **Passo 5 — Retome o Fio:** Retome o fio da aula — o momento crítico virou conteúdo, não interrupção.

CAPÍTULO 12: A QUADRA COMO LABORATÓRIO — PROJETO INTEGRADOR 'PISTAS DA RESISTÊNCIA'

Este capítulo propõe a síntese de tudo que foi trabalhado: um Projeto Integrador semestral que percorre, em sequência, os esportes hegemônicos (futebol, atletismo, basquete, voleibol) e as práticas de matriz africana (capoeira, danças, jogos) como territórios de letramento racial. O projeto é estruturado em módulos temáticos, culminando numa Mostra Cultural aberta à comunidade escolar.

12.1. ESTRUTURA DO PROJETO INTEGRADOR

MÓDULO	ESPORTE / PRÁTICA	FIGURA(S) DE REFERÊNCIA	PRODUTO FINAL
1	Futebol	Vasco 1924, Moacir Barbosa, Vini Jr.	Tribunal do Juri (debate dramatizado)
2	Atletismo	Jesse Owens, Aída dos Santos, João do Pulo	Galeria dos Invisíveis (fichas + painel)
3	Basquete / Hip-hop	Chuck Cooper, atletas negros da NBB	Campanha publicitária antirracista
4	Voleibol	Atletas negros das seleções	Podcast ou vídeo-reportagem
5	Capoeira / Danças / Jogos	Mestres e tradições afro-brasileiras	Roda de Capoeira na Mostra Cultural

12.2. A MOSTRA CULTURAL: 'PISTAS DA RESISTÊNCIA'

No encerramento do semestre, os produtos de cada módulo são reunidos numa Mostra Cultural aberta à escola. A Mostra inclui: a Galeria dos Invisíveis (painéis com fichas de atletas pesquisados); o Tribunal do Futebol (encenação do debate sobre racismo); a Campanha Antirracista (peças criadas no módulo de basquete); o Podcast/Vídeo (produções audiovisuais do módulo de voleibol); e a Roda de Capoeira como encerramento — conectando os esportes hegemônicos às práticas de matriz africana.

A Mostra é, em si mesma, um ato político. Ao tornar público o conhecimento produzido nas aulas, os alunos se transformam de receptores em produtores de letramento racial.

12.3. AVALIAÇÃO INTEGRADORA: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS

- **Dimensão Conceitual (30%):** Precisão conceitual no uso de racismo estrutural, interseccionalidade, apagamento simbólico e meritocracia.
- **Dimensão Procedimental (35%):** Engajamento nas vivências corporais e qualidade das produções práticas (fichas, painéis, campanhas, podcasts).
- **Dimensão Atitudinal (35%):** Postura de escuta ativa, respeito à diversidade e disposição para revisão de preconceitos ao longo do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O APITO FINAL É APENAS O COMEÇO

Chegamos ao fim destas páginas, mas o verdadeiro trabalho começa agora, quando você fecha este E-book e calça os tênis para entrar na quadra.

Ao longo desta jornada chamada Entre Chutes, giras e Rasteiras, caminhamos juntos por rotas que a nossa formação inicial, muitas vezes, nos negou. Visitamos a inteligência geométrica do Shisima, a realeza subversiva do Maracatu, a mandinga libertadora da Capoeira, e olhamos de frente para as engrenagens da exclusão que ainda operam do futebol aos esportes de elite. Fizemos tudo isso com um único propósito: oferecer um antídoto prático e teórico para curar a nossa ferida formativa.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a promessa da omnilateralidade, a formação integral do sujeito para o mundo do trabalho e para a vida, só se cumpre quando rompemos com os silenciamentos históricos. Uma Educação Física que ignora a tecnologia, a ciência e a estética do corpo negro é uma disciplina mutilada.

Ao aplicar as fichas pedagógicas, os vídeos e os debates propostos aqui, você não está apenas a "cumprir a Lei 10.639/03"; você está a devolver aos seus alunos o direito à sua própria história.

É provável que, nas primeiras aulas, surjam resistências, olhares desconfiados ou o medo de "errar o passo". Acolha essa vulnerabilidade. Lembre-se do que conversamos: você não precisa ser um mestre absoluto das tradições afro-brasileiras, você precisa ser um mediador corajoso. O espaço escolar é o laboratório perfeito para aprendermos juntos, errarmos juntos e desconstruirmos preconceitos cristalizados.

Este E-book não encerra o assunto. Ele é uma faísca, um artefato de suporte criado "de membro para membro", desenhado para que você nunca se sinta sozinho nessa trincheira pedagógica. Continue a pesquisar, a ler os autores indicados, a dialogar com os seus pares e, acima de tudo, a escutar os seus alunos.

Que as nossas quadras deixem de ser reprodutoras do "espelho eurocêntrico" e se transformem, definitivamente, em territórios de emancipação, de celebração da diversidade e de justiça social.

Um excelente trabalho, professor. A quadra é sua.

"Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista." — Angela Davis

REFERÊNCIAS

Bibliografia Básica e Documentos

- ALMEIDA, Sílvia. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- ALVES, Diego Luís da Silva. Educação Física e Cultura Afro-brasileira: uma análise na Educação Profissional e Tecnológica em Rondônia. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2026.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002.
- CUNHA, Débora Alfaia da. Brincadeiras Africanas para a educação cultural. Belém: UFPA, 2016.
- FILHO, Mario. O negro no futebol brasileiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A Cor da Cultura: Caderno Modos de Brincar. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- GARFINKEL, Harold. Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.
- GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. Florianópolis: UFSC, 2017.
- MINISTÉRIO DAS MULHERES, DA IGUALDADE RACIAL E DOS DIREITOS HUMANOS. Cartilha dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NEIRA, M. G. Educação Física Cultural: relatos de uma prática pedagógica. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.
- RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SÃO BERNARDO, C. Ancestralidade e transalteridade: a construção de territórios negros. Revista de Estudos Afro-Brasileiros, v. 12, n. 2, p. 220-235, 2018.
- SILVA, Carlos Alberto Figueiredo; VOTRE, Sebastião Josué. Racismo no futebol. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

SOARES, M. T. Atletismo no Brasil: história, identidade e relações raciais. São Paulo: Phorte, 2017.

Recursos Audiovisuais e Digitais (YouTube e Cinema)

AULA DE JONGO. Produção: Canal Jongo da Serrinha. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MAHq7wJTDXY>. Acesso em: 1 mar. 2026.

AULA DE MACULELÊ. Produção: Capoeira Luanda. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JzcGRCpj58&t=923s>. Acesso em: 1 mar. 2026.

BRINCADEIRAS AFRICANAS (Matacuzana e Pegue a Cauda). Produção: Vanessa Pradelli - Mentos Brilhantes. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YojjEQIf-QU>. Acesso em: 1 mar. 2026.

CAPOEIRA: a cultura da ginga. Produção: Secretaria da Cultura, Economia e Indústria de SP. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Kav-bvk49Y&t=400s>. Acesso em: 1 mar. 2026.

DAIANE dos Santos - Solo Histórico. Produção: Confederação Brasileira de Ginástica. YouTube, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7xsDfem4fhw>. Acesso em: 1 mar. 2026.

DO NAVIO Negreiro à Abolição. Produção: Canal Futura. YouTube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AP5FwuTsAtQ>. Acesso em: 1 mar. 2026.

KING RICHARD: Criando Campeãs. Direção: Reinaldo Marcus Green. Produção: Will Smith, Tim White, Trevor White. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2021. 144 min.

MARACATU Nação. Produção: Curso de Educação Física da Universidade Salgado de Oliveira. YouTube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y5yAxlRQ-pk>. Acesso em: 1 mar. 2026.

MOACIR Barbosa: Lenda Esquecida. Produção: Canal Histórias do Futebol. YouTube, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ESPORTE-Zi5VPE_Q8. Acesso em: 1 mar. 2026.

O MITO da democracia racial. Produção: TV Cultura. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tvBIG_XG2Lw. Acesso em: 1 mar. 2026.

PASSO BÁSICO - Maracatu. Produção: Sara Moraes. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_vrDIQwh5eQ. Acesso em: 1 mar. 2026.

RACISMO Estrutural | Coleção Antirracista. Produção: Quebrando o Tabu. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wNik7gSnlcg>. Acesso em: 1 mar. 2026.

REBECA Andrade derrota Simone Biles e traz ouro em Paris. Produção: CazéTV. YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eS3VfeTZUrA>. Acesso em: 1 mar. 2026.

VINI JR se pronuncia: Enquanto a cor da pele for mais importante. Produção: Só Shorts de Notícias. YouTube, 25 mai. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwW0w3UgqIY>. Acesso em: 1 mar. 2026.

VISTA a minha pele. Direção: Joel Zito Araújo. Produção: Mariposa Filmes; CEERT. Brasil, 2004. Documentário (27 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5lw>. Acesso em: 1 mar. 2026.

WORKSHOP: Noções Básicas de Capoeira para Iniciantes. Produção: Canal Capoeira de Bolso - Mestre Lula. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLvjJ8VD4iDos6fSdXNSSBM0QTQ3zFZj5t>. Acesso em: 1 mar. 2026.

Anexo A**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS**

O discente da **ASSOCIAÇÃO SALGADO DE OLIVEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – ASOEC**, mantenedora da **UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO**, com sede na cidade de Niterói - RJ, à rua Marechal Deodoro, 217 – Bloco A, inscrita no CNPJ sob o nº 28.638.393/0003-44, na qualidade de titular dos direitos autorais do trabalho indicado abaixo, nos moldes da Lei nº. 9610/98, ao assinar o presente termo, ato esse de livre vontade, **AUTORIZA** que:

A Universidade Salgado de Oliveira - UNIVESO publique, de forma gratuita, por tempo indeterminado, em ambiente digital institucional, sem qualquer tipo de ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral do Trabalho de Conclusão de Curso descrito abaixo, em formato PDF e/ou outro que identifique ser mais adequado, a título de divulgação da produção científica gerada pela Instituição de Ensino Superior.

Nome do discente/autor: DIEGO LUÍS DA SILVA ALVES

Curso: CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA

Título do Trabalho de Conclusão de Curso: EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA.

Endereço: AVENIDA PRESIDENTE VARGAS, 725B, SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ – RO.

CPF: 058.811.927-02.

RG: 125.489.65-8.

E-mail: diegodlsa@hotmail.com

Telefone: (24) 988448900

O discente está ciente quanto a sua responsabilidade de originalidade e que detém o direito de disponibilizar a obra indicada nesta autorização, conforme art. 30, da Lei 9.610/98, sendo, contudo, vedada a cópia/plágio de trabalhos de terceiros. Assim, quaisquer medidas judiciais ou extrajudiciais concernentes a divulgação/reprodução/cópia/exposição/venda de seu conteúdo, sem autorização do titular dos direitos autorais, será de inteira responsabilidade do infrator e de iniciativa exclusiva do discente/autor.

Niterói, 03 de maio de 2026.



Documento assinado digitalmente

DIEGO LUIS DA SILVA ALVES

Data: 03/05/2026 11:26:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Discente

Anexo B

CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física – PPGCAF

CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Magnífico Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, **MOISÉS JOSÉ ROSA SOUZA**. Solicitamos autorização Institucional para a realização da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA**, a ser realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia pelo pesquisador **DIEGO LUÍS DA SILVA ALVES**, CPF: 05881192702, acadêmico do curso de Mestrado em Ciências da Atividade Física, sob a orientação do professor orientador Dr. **CARLOS ALBERTO FIGUEIREDO DA SILVA**, que tem como objetivo principal evidenciar como a Educação Física e a cultura afro-brasileira podem contribuir para a formação integral dos estudantes no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa utilizará para a propositura investigativa a etnometodologia, o estudo será dividido em três partes, análise documental, entrevista com docentes e interpretação dos dados, necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor de Ensino dos campi e permissão para convidar os docentes de educação física da Instituição, a participarem do estudo, solicitamos também, a autorização para que o nome desta Instituição possa constar no relatório final, bem como em publicações futuras, sob a forma de artigo científico.

Asseguramos que os dados coletados nesta Instituição serão utilizados tão somente para a realização deste estudo e mantidos em sigilo absoluto, conforme determinam as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466/12 e 510/16 e suas complementares. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Reitoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

(X) Concordo com a solicitação

() Não concordo com a solicitação

São Miguel do Guaporé, 10 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **DIEGO LUIS DA SILVA ALVES**
 Data: 10/03/2025 11:02:34-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Pesquisador Principal do Projeto

Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Documento assinado digitalmente
 **MOISÉS JOSÉ ROSA SOUZA**
 Data: 12/03/2025 17:50:06-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Anexo C

Termo de Autorização do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA

Pesquisador: DIEGO LUIS DA SILVA ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89112425.0.0000.5289

Instituição Proponente: Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.674.293

Apresentação do Projeto:

A pesquisa analisará a integração da história e cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física, com foco na Educação Profissional e Tecnológica em Rondônia. Considerando a importância da Educação Física para promover reflexões sobre diversidade cultural, desigualdade racial e preconceito. A pesquisa enfatizará as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, buscando compreender como essas diretrizes podem ser aplicadas no contexto educacional. Utilizando a metodologia qualitativa, na perspectiva da etnometodologia, que buscará compreender e interpretar dados e fatos, através de análise documental e organização de grupos focais com docentes de Educação Física que atuam no ensino técnico e tecnológico, descrevendo as percepções dos professores, os métodos pedagógicos utilizados e as estratégias necessárias para garantir um ensino que valorize a pluralidade cultural e contribua para a formação integral do aluno. O estudo culminará na elaboração de uma cartilha pedagógica construída a partir das experiências docentes. Tal material, visará apoiar os professores no enfrentamento cotidiano do racismo estrutural e institucional que ainda persiste nas escolas.

Esta pesquisa se fundamentará com base no referencial teórico da etnometodologia, direcionando-se à compreensão das percepções de um grupo de professores de educação física sobre suas práticas pedagógicas. Inicialmente, será realizado um levantamento bibliográfico e documental acerca da Educação Física e da cultura afro-brasileira

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo

Bairro: CENTRO

CEP: 24.030-060

UF: RJ

Município: NITEROI

Telefone: (21)2138-4983

E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

**UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO**



Continuação do Parecer: 7.674.293

no âmbito do sistema educacional brasileiro. Serão analisadas legislações e documentos oficiais como a Lei de 1837, a LDB (Lei nº 9.394/96), a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. A ênfase estará na abordagem das relações étnico-raciais e da

valorização da cultura afro-brasileira no âmbito da Educação Física escolar. No segundo momento o presente estudo utilizará os grupos focais como principal técnica de coleta de dados, em consonância com a abordagem qualitativa e com o referencial da etnometodologia. A escolha do grupo focal se justifica por sua capacidade de estimular a interação entre os participantes, promover o debate coletivo e favorecer a compreensão de significados compartilhados, especialmente sobre temas sensíveis como racismo, práticas pedagógicas e cultura afro-brasileira. Essa técnica se mostra mais adequada do que entrevistas individuais por permitir o confronto e a construção conjunta de experiências, condizente com a proposta

de compreender como os professores de educação física atribuem sentido às suas práticas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dessa forma, todos os encontros serão gravados com a devida autorização dos participantes e posteriormente transcritos para análise qualitativa a luz da etnometodologia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O presente pesquisa tem por objetivo, analisar a inserção da história e da cultura afro-brasileira na Educação Física Escolar a partir de documentos oficiais e da prática pedagógica de professores, com vistas a compreender os avanços, desafios e possibilidades de uma abordagem curricular antirracista.

Objetivo Secundário:

a) Realizar um levantamento histórico bibliográfico relacionado à Educação Física Escolar nos documentos oficiais brasileiros. b) Realizar levantamento histórico bibliográfico relacionado à cultura afro-brasileira nos documentos oficiais brasileiros. c) Dialogar com os professores de Educação Física que enfrentaram os desafios de trabalhar conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira no dia a dia, compreender o que pensam a respeito do tema. d) Elaborar uma cartilha para professores de educação Física, de forma a auxiliá-los em uma educação antirracista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de um tema delicado e muitas vezes evitado nas formações docentes, alguns participantes podem se sentir inseguros, com vergonha, constrangidos ou até evitarem se

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo

Bairro: CENTRO

CEP: 24.030-060

UF: RJ

Município: NITERÓI

Telefone: (21)2138-4983

E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO



Continuação do Parecer: 7.674.293

posicionar abertamente, o que pode comprometer a riqueza dos dados coletados nos grupos focais. No mesmo sentido, ao discutir questões étnico-raciais, preconceito e exclusão, os participantes (especialmente professores negros) podem relembrar situações dolorosas vividas ao longo de sua trajetória, gerando sofrimento emocional. Como a pesquisa tem uma base qualitativa e interpretativa, há o risco de que as falas dos docentes sejam analisadas fora de contexto ou com interferência de visões pessoais do pesquisador. Isso exige um compromisso ético com a escuta ativa e a análise descritiva da realidade, como propõe a etnometodologia. Contudo, a pesquisa seguirá rigorosamente os princípios da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e buscará medidas de minimização de Riscos como; Aplicação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sigilo e anonimato rigorosamente garantidos na apresentação dos dados. Clareza de que

os professores podem desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízo. Cuidados especiais durante a condução dos grupos focais, respeitando a escuta empática, a condução não invasiva e o acolhimento de possíveis desconfortos. Para garantir o bem-estar dos participantes, o pesquisador adotará uma postura ética de escuta ativa, empatia e não julgamento, respeitando os limites individuais. Caso algum participante demonstre sinais de desconforto com uma pergunta ou situação durante o encontro, ele terá total liberdade para se abster de responder, sem qualquer prejuízo à sua participação no estudo. O pesquisador deverá acolher a manifestação de desconforto de forma respeitosa, podendo, inclusive, sugerir uma pausa ou redirecionar a conversa, conforme necessário. Em casos mais graves, em que o participante manifeste sofrimento emocional significativo ou relato de experiências traumáticas, o pesquisador irá oferecer suporte imediato e encaminhará o participante para um dos

pontos de atendimento psicológico da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Nessa situação, o pesquisador se compromete a acompanhar

o participante em todas as etapas desse processo, desde o acolhimento inicial até o agendamento do atendimento profissional, garantindo total suporte emocional, ético e institucional.

Benefícios:

A pesquisa buscará inúmeros benefícios, em diferentes âmbitos, no acadêmico a produção de conhecimento inédito sobre a inserção da cultura afro-brasileira na prática pedagógica da Educação Física na EPT, uma temática ainda pouco explorada sob a ótica da etnometodologia. No

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo

Bairro: CENTRO

CEP: 24.030-060

UF: RJ

Município: NITEROI

Telefone: (21)2138-4983

E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

**UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO**



Continuação do Parecer: 7.674.293

sociocultural, a valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, contribuindo para a construção de um currículo mais plural, inclusivo e representativo. Outro benefício é a ampliação do debate acadêmico sobre a efetividade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no currículo escolar, especialmente em disciplinas tradicionalmente afastadas das discussões étnico-raciais. O estudo buscará a contribuição teórica e metodológica para outras pesquisas que desejem compreender como a prática docente pode ser instrumento de transformação social. Dessa forma, através da análise dos dados e resultados da pesquisa, buscaremos elaborar uma cartilha para auxiliar professores de Educação Física da EPT, quanto ao desenvolvimento de ações educacionais antirracistas e aprimoramento das práticas pedagógicas. Além disso, a pesquisa buscará parceria com o Instituto Federal de Rondônia, para subsidiar ações de formação continuada de professores, palestras e políticas institucionais voltadas para a valorização da diversidade. Em um cenário em que a invisibilidade da cultura negra ainda é uma realidade em muitas escolas, a escuta ativa dos professores e o compartilhamento de estratégias eficazes se tornam instrumentos fundamentais para mudanças estruturais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Participantes: professores de Educação Física atuando em cursos de ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica em um dos Campis do IFRO.

Serão convidados a participar da pesquisa 10 professores de Educação Física que lecionam em cursos de ensino médio integrado dos diversos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), a escolha do IFRO como campo experimental desta pesquisa se fundamenta em aspectos estratégicos, pedagógicos e sociais, que dialogam diretamente com os objetivos da investigação.

- O recrutamento dos participantes será feito por meio de convite, onde o pesquisador enviará para o e-mail institucional dos docentes de educação física do IFRO, um convite para participação no estudo, contendo informações sobre a pesquisa e os critérios para participação. O convite deixará claro que em caso de aceite na participação da pesquisa, será enviado posteriormente pelo pesquisador, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da realização do encontro. Quanto aos endereços de e-mail institucional dos docentes, eles estão disponíveis na página oficial de cada Campus do IFRO.

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo

Bairro: CENTRO

CEP: 24.030-060

UF: RJ

Município: NITERÓI

Telefone: (21)2138-4983

E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

**UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO**



Continuação do Parecer: 7.674.293

- Serão dois encontros virtuais para realização de grupos focais

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta de anuência ok

Folha de rosto ok

TCLE ok

Cronograma ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2516418.pdf	02/06/2025 16:07:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Detalhado_Segunda_vers ao.pdf	02/06/2025 15:49:23	DIEGO LUIS DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Institucional.pdf	20/05/2025 11:39:12	DIEGO LUIS DA SILVA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	20/05/2025 11:34:11	DIEGO LUIS DA SILVA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_cep_Diego_Alves_assina doassinado.pdf	20/05/2025 11:02:10	DIEGO LUIS DA SILVA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo

Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060

UF: RJ **Município:** NITERÓI

Telefone: (21)2138-4983

E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO



Continuação do Parecer: 7.674.293

NITEROI, 27 de Junho de 2025

Assinado por:
Juliana Marin
(Coordenador(a))

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br

ANEXO D**Currículo de Referência de Educação Física do IFRO**