


A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NA ESCOLA BÁSICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND THE EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS: CONTEMPORARY CHALLENGES

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA ESCUELA BÁSICA: DESAFÍOS CONTEMPORÂNEOS

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-110>

Data de submissão: 11/10/2025

Data de publicação: 11/11/2025

Laíne Rocha Moreira

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: laine.rocha@uepa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1123296233839587>:

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8347-7984>

Daniela Ripoll

Doutora em Educação

Instituição: Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NECCSO – UFRGS)

E-mail: dripoll76@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0625586274770694>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7247-2600>

RESUMO

A pesquisa investiga como docentes da disciplina de Educação Física desenvolvem o ensino das Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental, no município de Altamira (PA), e implementam as Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no sentido de contribuir para o combate do racismo na escola e para o estabelecimento de uma educação antirracista. Em termos teórico-metodológicos, esta pesquisa se apoia no campo dos Estudos Culturais, com inspiração etnográfica, e realiza análise cultural das entrevistas narrativas de professores e dos registros do diário de campo. Os resultados apontam que os professores investigados pouco conhecem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sendo necessárias profundas transformações no cotidiano escolar e na formação de professores para uma efetiva Educação Antirracista.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Física. Educação das Relações Étnico-raciais. Educação Antirracista. Estudos Culturais em Educação.

ABSTRACT

The research aims to investigate how Physical Education teachers develop the teaching of Ethnic-Racial Relations in Elementary School, in the city of Altamira (PA), and implement Laws 10.639/2003, 11.645/2008 and the National Curricular Guidelines for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, in order to contribute to the fight against racism in schools and to the establishment of an anti-racist education. In theoretical and methodological terms, this research is based on the field of Cultural Studies, with ethnographic inspiration, and carries out a cultural analysis of narrative interviews with teachers and field diary records. The results indicate evidence that the teachers investigated have little knowledge of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, more than 20 years after the enactment of the first Law, requiring profound transformations in school routine and in teacher training for an effective Anti-racist Education.

Keywords: Teacher Training. Physical Education. Ethnic-racial Relations Education. Anti-racist Education. Cultural Studies in Education.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo investigar cómo los docentes de la asignatura de Educación Física desarrollan la enseñanza de las Relaciones Étnico-Raciales en la Educación Primaria, en el municipio de Altamira (PA), e implementan las Leyes 10.639/2003, 11.645/2008 y las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana, con el fin de contribuir a la lucha contra el racismo en la escuela y al establecimiento de una educación antirracista. En términos teórico-metodológicos, esta investigación se apoya en el campo de los Estudios Culturales, con inspiración etnográfica, y realiza un análisis cultural de las entrevistas narrativas de los docentes y de los registros del diario de campo. Los resultados indican que los docentes investigados conocen poco las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, habiendo pasado más de 20 años desde la promulgación de la primera ley, siendo necesarias profundas transformaciones en la vida escolar cotidiana y en la formación de docentes para una efectiva Educación Antirracista.

Palabras clave: Formación de Profesores. Educación Física. Educación de las Relaciones Étnico-raciales. Educación Antirracista. Estudios Culturales en Educación.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é derivado de uma pesquisa de doutorado¹ que teve como objetivo investigar como docentes da disciplina de Educação Física desenvolvem o ensino das Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental no município de Altamira (PA). A pesquisa envolveu, também, analisar como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são postas em ação no cotidiano escolar, contribuindo para o combate ao racismo na escola e para o estabelecimento de uma educação antirracista.

O estudo, de inspiração etnográfica, foi desenvolvido com professores de Educação Física do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, em três escolas da rede pública de ensino de Altamira (PA). As escolas foram escolhidas com o intuito de contemplar a diversidade cultural nestes diferentes contextos. No percurso da pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de ouvir os professores de Educação Física acerca dos modos como se materializa a Educação das Relações Étnico-Raciais no referido componente curricular e nas escolas de modo mais amplo, para entender de que maneira os professores se reconhecem e descrevem seus alunos em termos étnico-raciais.

Dividiu-se o artigo quatro partes: na primeira, são apresentadas as bases legais e teórico-conceituais que constituem a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação Antirracista forjada no âmbito do Movimento Negro Brasileiro. São apresentados aspectos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mostrando a urgência de que professores, gestores e comunidades escolares se apropriem delas para que possam transformar, de fato, os cotidianos escolares e a sociedade como um todo. Em seguida, discorre-se sobre a formação de professores de Educação Física - formação essa que, ainda hoje, deixa a desejar no que diz respeito à ERER. Na terceira parte são indicados os aspectos metodológicos que orientaram a investigação para, em seguida, serem apresentados e discutidos os dados produzidos ao longo da pesquisa.

2 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004). Sousa et al. (2022) mostram a emergência da ERER e das

¹ Pesquisa submetida à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, aprovada pelo Parecer n. 5.326.993/2022.

Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no âmbito das lutas emancipatórias negras brasileiras - tanto em termos de bandeira de reivindicação do Movimento Negro, tendo a educação um papel central na inclusão e ascensão social de negros e as negras na sociedade brasileira, quanto em termos de possibilidade radical de modificação estrutural da sociedade, construída a partir de lógicas racistas². Os referidos autores salientam que tais aparatos legais relacionados à Educação Antirracista são extremamente importantes pois pretendem ressignificar o fazer pedagógico nas escolas, produzindo e propagando saberes emancipatórios, mas que “não são capazes de ressignificar a educação sozinhos. Para alcançarem sua plenitude, precisam se articular com os saberes produzidos pelo Movimento Negro, por negros e negras, por indivíduos que sentem, dia a dia, a existência do Racismo e sofrem com as privações vindas do Mito da Democracia Racial” (Sousa et al., 2022, p. 6-7). Concordamos com tal afirmação e enxergamos a importância da articulação com as lutas dos movimentos negros (e quilombolas, indígenas, feministas, etc.), mas também entendemos que a promoção de uma Educação Antirracista é dever de todos os brasileiros e brasileiras. Reconhecemos que este desafio perpassa toda a sociedade brasileira contemporânea, pois após longos anos de escravização e exclusão social, a educação deve assumir um compromisso com uma práxis pedagógica antirracista.

Neste sentido, o debate acerca da EREER tem assumido uma importância cada vez maior na dimensão educacional e na construção de políticas públicas de combate ao racismo. Por isso, torna-se urgente entendermos como opera o preconceito e a discriminação na escola e como podemos construir estratégias e práticas pedagógicas antirracistas, de forma a intensificarmos a implementação das legislações de combate ao racismo na educação.

Este estudo foi realizado na perspectiva das Ações Afirmativas e, particularmente, no âmbito da Lei nº 10.639/2003, da Lei nº 11.645/2008 e das Diretrizes para a EREER (Brasil, 2004). Em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), com o intuito de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" (Brasil, 2003). A Lei promove reflexões que buscam valorizar as identidades étnicas afro-brasileiras, de forma a manter vivas as identidades culturais negras como mecanismo de resistência ao domínio e à supremacia da cultura branca. No ano de 2004, o Ministério da Educação tornou públicas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

² Sousa et al. (2022) argumentam que, após a redemocratização do país, o Movimento Negro Brasileiro passou a reivindicar, com mais força, uma modificação estrutural da sociedade brasileira, pois entendeu que a entrada de negros e das negras na escola “não equivalia à inclusão escolar e social e, ao mesmo tempo, não significava uma compreensão diferenciada de ser negro ou negra pelos demais. (...) Nesse sentido, a educação passou a ser suscitada pelo Movimento Negro como espaço/tempo de conquistas e de modificações de visões estereotipadas, ao passo que problematiza o Racismo, o Mito da Democracia Racial e a própria sociedade brasileira” (p. 6).

um documento que busca atender a pauta de políticas afirmativas, com o propósito de instituir e implementar “um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (Brasil, 2004). O documento estabelece, como meta, “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”.

Já em 2008, foi publicada a Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008). A implementação da Lei objetivou incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade não somente da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, mas também valorizar, reconhecer e ratificar a necessidade de explorar, compreender e discutir os modos de vida, aspectos éticos, morais e culturais dos povos indígenas no contexto da formação escolar. Em 2010, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), apresentou as “Orientações e Ações para a EREER”, um documento que se dirige aos “diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os professores, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação” (Brasil, 2010, p. 9). É importante mencionar que todos estes documentos e normas legais fazem parte de uma política educacional que reconhece a necessidade da abordagem da diversidade étnico-racial brasileira em todos os momentos da escolarização. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) orienta que “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”.

Tais documentos têm referido, muitas vezes, a perspectiva multiculturalista como forma de resolução dos conflitos relacionados às diferenças étnico-raciais na escola - isto é, aquela ocupada em mostrar a diversidade como “natural” e, portanto, funcionando como estratégia homogeneizadora de diferenças. Por muito tempo, o multiculturalismo foi um importante instrumento de luta política, pois, de acordo com Silva (2015, p. 86), tal perspectiva escancarava a impossibilidade de estabelecimento de qualquer critério pelo qual determinado grupo sócio-cultural pudesse ser julgado superior a outro. Mas, ao considerar que “todos somos iguais na diferença”, a perspectiva multiculturalista acabou por esvaziar o sentido de luta em torno da diferença. Assim, Silva (op. cit.) e outros autores desconstruem

a possibilidade de uma “convivência harmônica” entre as culturas sem a problematização das relações de exploração e dominação que são responsáveis pelas profundas desigualdades étnico-raciais que experimentamos cotidianamente. Se a retórica da diversidade não indaga quem narra, quem ocupa um lugar de destaque numa política de representação e quem define os termos a partir dos quais se caracterizam os “iguais” e os “diferentes”, é preciso “ir além do reconhecimento e do acolhimento de uma multiplicidade de sujeitos e de práticas, para que se possa refletir sobre o modo como identidades e diferenças vão sendo constituídas e posicionadas na cultura” (Bonin, 2007, p. 1).

Em direção semelhante, os estudos de Duschatzky e Skliar (2000, p. 164) também problematizam os discursos multiculturais e a necessidade de supor um diálogo multicultural entre as diferenças, a convivência e a desintegração de conflitos em dada cultura. Os argumentos dos autores sobre a retórica da “diversidade cultural” sugerem que se trata, em muitas ocasiões, apenas de eufemismos acomodadores de conflitos que surgem em torno das diferenças sociais e culturais na escola. Para os referidos autores, “a questão é nos interrogarmos sobre nossas representações acerca da alteridade, dos estereótipos que nos convertem em aliados de certos discursos e práticas culturais tanto politicamente corretas quanto sensivelmente confusas” (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 164).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTAS

A pesquisa desenvolvida por Costa (2024) constatou que é preciso um olhar mais cuidadoso quanto à formação de professores, especialmente, no sentido de incluir temas relacionados à EREER. Para a autora, bastante já foi conquistado no que se refere à inserção de proposições, temas e à publicação de leis para assegurar o direito da população brasileira à educação de qualidade e ao respeito e reconhecimento das contribuições da população negra e sua cultura - todavia, segundo ela, a formação de professores ainda merece atenção e esforços (Costa, 2024).

Para Costa (2024), as tímidas discussões que envolvem a EREER no âmbito da Educação Física têm a ver com a formação eminentemente técnica, em pleno século XXI, “o que acaba limitando os espaços de formação reflexiva diante das experiências vividas nos cenários educativos” (p. 13). Segundo a referida autora, “mesmo após décadas de transformações ocorridas no âmbito da Educação Física, deparamo-nos com o enorme desafio frente à construção de conhecimentos e à formação de professores, capazes de promover o aprendizado igualitário para todos” (Costa, 2024, p.13). Nesta mesma perspectiva, Costa (2024) adverte que a “Educação das Relações Étnico-Raciais está fundamentada em leis e diretrizes que tornam obrigatória a sua inserção na Educação, portanto, precisa estar presente na formação de professores de Educação Física, seja na formação inicial, seja na formação continuada, nas escolas, nas universidades e na sociedade brasileira como um todo” (p. 13).

Percebe-se que uma possibilidade de enfrentamento no campo da Educação Física, a partir de duas décadas de promulgação da Lei 10.639/2003, seja a luta para que essas discussões que envolvem a EREER se façam presentes como um campo epistemológico de conhecimento dentro de disciplinas dos cursos de licenciatura da área, nos grupos de pesquisa, nos debates de sala de aula, entre outros. Entretanto, apesar de admitirmos alguns avanços alcançados na área e a importância dos debates levantados no cenário político e social, com o trabalho intensificado pelo movimento negro, é relevante uma reflexão mais acurada quanto à pertinência dos cursos de formação de professores de Educação Física desenvolverem ações atentas à diversidade étnico-racial, atendendo o que preconizam as legislações antirracistas. Neste sentido, reconhecemos a necessidade de uma formação de professores que leve os educadores a reconhecerem, desafiar e denunciarem o racismo; que os incentive a promoverem uma educação antirracista e crítica; que os encoraje a se tornarem agentes transformadores que promovam a justiça racial e que contribua para que os docentes reconheçam seus próprios preconceitos e voltem-se para a promoção de práticas de ensino que possibilitem a equidade racial no contexto de suas ações educativas.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em termos teórico-metodológicos, esta pesquisa se apoia no campo dos Estudos Culturais em Educação, com inspiração etnográfica (André, 1995); Fonseca, 1999; Klein e Damico, 2012; Geertz, 1989b; Geertz, 1989a; Geertz, 2018), e realiza uma análise cultural das transcrições das entrevistas narrativas (Silveira, 2002; Andrade, 2012; Arfuch, 2010; Silva, 2011; Wortmann, 2002; Du Gay, 1997) de professores e dos registros do diário de campo. A escolha pelo campo dos Estudos Culturais em Educação se dá em função de nosso compromisso - político, acadêmico e social - de problematizar as representações³ culturais e as práticas dos professores de Educação Física no que diz respeito às relações étnico-raciais nas escolas de Educação Básica, bem como de promover discussões acerca da desestabilização das representações raciais e do racismo estrutural na escola.

Vale destacar, também, a potencialidade dos Estudos Culturais para as análises de representações raciais e das pedagogias da racialização, ou dos processos de como se aprende a ter raça e/ou cor e sobre velhas expressões de racismo na escola e fora dela. Kaecher (2010) lembra que fomos educados para adotar uma determinada pertença racial, cuja pedagogia da racialização sinaliza a raça como uma característica natural do ser humano. No entanto, a autora destaca que “nossa

³ Para Hall (2016, p. 31), “representação significa utilizar a linguagem para expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas”. Neste sentido, considera-se que os Estudos Culturais abrangem uma área gigantesca de pesquisas que não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento. “Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 39).

identidade racial se define para além do modo como fomos educados pelas pedagogias da racialização em funcionamento”, pois nossa “identidade racial não é linear, não se estabelece por um centro de poder hegemônico e unidirecional” (Kaercher, 2010, p. 87). Assim, por mais que as pedagogias da racialização tentem fixar as identidades étnico-raciais, “nossas identidades raciais definem-se como resultado de uma negociação” (p. 87), cuja construção cultural e simbólica permite rejeitar ou aceitar as noções hegemônicas e essencializadas de raça que naturalizam a diferença.

Entende-se, neste trabalho, que as identidades raciais negras e indígenas se estabelecem não apenas como resultado de uma negociação, mas às vezes como resultado de imposições, violências, apagamentos e silenciamentos. Isso porque, no nosso entendimento, se fosse apenas negociação, negros e indígenas não estariam vivendo às margens da sociedade e estariam ocupando espaços de poder – por exemplo, nunca tivemos no Brasil um presidente indígena e nem, muito menos, um presidente negro. Se considerarmos nesta equação uma mulher negra, essa possibilidade de ocupação de espaço de poder é ainda menor.

Kaercher (2010) acrescenta que as pedagogias da racialização parecem “operar de modo a constituir uma pertença racial que se demarca para além da cor da pele: uma pertença que coloca negros e brancos a possibilidade de vivenciar a identidade racial de acordo com sua trajetória pessoal, escolhas políticas e engajamento sociais, entre outros”. (p. 90). Para a autora, as pedagogias da racialização educam “homens e mulheres inserindo-os em um modelo desejável: um modelo de branquidade a ser atingido; por outro lado, há também um modelo de negritude” (p. 90). Com base na perspectiva da autora, compreendo que questionar o modelo de branquidade é, sobretudo, entender que o branco perpetua um projeto de apagamento e silenciamento das demais raças. Nesse sentido, as articulações entre Estudos Culturais em Educação e o Estudo das Relações Étnico-Raciais (ERER) proporcionam reflexões e contribuições importantes acerca das práticas pedagógicas dos professores relacionadas às questões que envolvem os conflitos étnico-raciais presentes na escola. Conforme salientou Bitencourt (2019), o campo dos Estudos Culturais em Educação tem contribuído para desconstruir relações de poder na escola, “a partir da compreensão do sujeito como promotor de sua cultura, e não só refém das imposições, principalmente midiáticas que acontecem nos tempos atuais” (p. 29). Por isso, entende-se que analisar as práticas de docentes de Educação Física sob a lente dos Estudos Culturais e da ERER, caracteriza um desafio produtivo, no sentido de tensionar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e problematizar as práticas racistas na escola. Nesta direção, na próxima seção, pretende-se problematizar as representações e as práticas de docentes de escolas municipais sobre questões que envolvam a auto identificação e a aceitação do pertencimento racial.

5 COMO OS PROFESSORES DA PESQUISA SE RECONHECEM EM TERMOS ÉTNICO-RACIAIS?

Com o intuito de investigar como os professores se posicionam e reconhecem seus alunos em termos étnico-raciais, lançamos um olhar direcionado aos corpos negros e indígenas presentes nas escolas de Altamira (PA) investigadas, por meio das observações e das descrições realizadas no diário de campo. Além disso, os professores de Educação Física foram incentivados a falarem como se representam por meio de sua autodeclaração. Em termos gerais, três professores se declararam pardos, uma professora se declarou negra e um professor disse ser branco.

Quando questionada o porquê de sua autodeclaração étnico-racial, a professora Joana⁴ se declarou parda e disse: *“Eu me considero parda, por causa da característica da gente mesmo, acho que por causa do cabelo e do tom da pele que não é tão clara, mas também não é tão escura, então eu acho que fica ali no meio termo”* (grifos nossos). Aqui, é importante pensarmos que a representação do sujeito “pardo” caminha em sentido do “meio termo”, sendo reconhecido como uma pessoa “nem tão clara” e “nem tão escura”.

Para construir um discurso sobre a situação parda, a fim de denunciar o lugar de vulnerabilidade da população parda e a necessidade de seu envolvimento político nas questões raciais, Gomes (2019) chama a atenção para a importância do entendimento histórico da identidade parda. O referido autor lembra que uma das primeiras estratégias de branqueamento da população negra e ameríndia, durante anos, foi o estupro da mulher negra e indígena, que resultou na formação de um sujeito miscigenado, de “sangue misto”: o pardo. Segundo o autor, tentou-se romantizar a miscigenação para escamotear a violência sofrida pelas mulheres negras e indígenas pelo homem branco (Gomes, 2019. p. 69). A segunda estratégia propulsora do branqueamento e promotora do genocídio negro foi expressa nas políticas imigratórias brasileiras, justificadas pela fundação das teorias eugenistas que perpetuavam a ideia da raça branca como superior. Acreditava-se que o cruzamento da população branca com a população negra, indígena e miscigenada acabaria por exterminá-las. Para Gomes (2019), “essa pseudociência não se apresenta como nada além de racismo, e os cruzamentos forçados não exterminaram o negro e nem o indígena, mas criaram esse limbo em que o pardo está” (p. 68).

Para Gomes (2019), a herança-realidade do pardo deu início ao que ele se refere ao *limbo*⁵ *racial-identitário*, que vislumbra o pardo como uma pessoa ali no meio termo: “negro demais para ser branco e branco demais para ser negro” (p. 70). Neste sentido, o autor traz reflexões para pensarmos

⁴ Todos os nomes foram alterados para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

⁵ No contexto do texto de Gomes (2019a), o termo “limbo” se refere à indefinição da identidade racial do sujeito pardo.

a respeito do pardo e dos conflitos inerentes ao seu “não lugar” na sociedade, pela ausência de identidade e consciência racial, devido essas peculiaridades geradas acerca da representação do pardo como “meio termo” (nem tão claro e nem tão escuro). Esse fardo simbólico atribuído à identidade racial da pessoa parda tende a perpetuar a ideia de embranquecimento, que resulta em um desestímulo à luta das causas inerentes ao negro e, conseqüentemente, à negação da sua identidade e seu silêncio. Ainda tratando do indicador sobre autodeclaração de raça, dados semelhantes foram encontrados na pesquisa intitulada “*Profissão docente em debate*”, de Silva, Jesus e Silva (2020), realizada com 47 docentes da rede estadual do município de Jacobina. A pesquisa também aponta que a maioria dos professores que responderam ao questionário se auto declararam pardos, o que corresponde a 58,90%; 19,18% se declaram brancos e 20,55% se declaram pretos. A autodeclaração “pardo” atinge o maior percentual, dialogando também com os dados do Censo de 2022 apresentados anteriormente.

Nas entrevistas realizadas com os professores para a presente investigação, Francisco se declarou branco e endossou sua narrativa dizendo:

Assim, olhando no aspecto de fenótipo eu diria que sou branco, mas aí, como eu sei que na minha família, pelo lado da minha mãe... a minha avó, ela era negra, então eu já sei que existe uma mistura de raças. Do lado da minha mãe, pode ser que tenha um indígena, porque minha vó era negra, mas com os cabelos bem lisos, longos, então que pode ser que tenha um cruzamento entre índio e negro em algum momento (Professor Francisco).

A narrativa do professor Francisco nos permite compreender que não existe um ideal de branqueamento, já que ser branco não significa ser “puro” e a determinação de raça não está ligada ao biológico ou a consanguinidade, pois sua narrativa parece como se dissesse: “sou branco por fora, mas sou diverso por dentro”.

O sociólogo negro brasileiro Alberto Guerreiro Ramos publicou um artigo chamado “*A patologia social do ‘branco’ brasileiro*”, em 1957, sendo o pioneiro no Brasil a discutir uma perspectiva que aponta o racismo como ideologia do branqueamento. Neste texto, o autor leva a entender que essa “patologia do branco” seria a negação (de que a grande maioria dos brancos brasileiros têm) em reconhecer sua ascendência miscigenada, biológica e cultural, com negros e indígenas. Destarte, para Ramos (1957), não há “branco puro”, sem nenhuma mistura cultural ou biológica com as culturas afro-brasileiras e indígenas.

Tal “patologia” é referenciada pelo autor, então, para expressar a ideia de negação, por parte do sujeito branco brasileiro, de sua ancestralidade das culturas negras e indígenas. Por outro lado, busca-se enaltecer sua cultura branca/europeia, da qual poucos brancos fazem parte devido ao processo de miscigenação. Essa ideia de superioridade em relação à identidade branca existente no

imaginário popular, tende a se branquear no país devido a autoclassificação racial como sujeito branco. Neste viés, Ramos (1957) considera que a pessoa branca tende a recusar a ideia de que existe qualquer mistura (cultural, social, histórica ou biológica) com o negro, e que a pessoa parda tende a se classificar como branco, e o negro acaba por se considerar como um “pardo-moreno”, em uma tentativa de fugir dos estereótipos negativos atribuídos à pessoa negra.

Esta negação também pode ser compreendida e explicada a partir daquilo que Cida Bento (2022) chama de “pacto da branquitude”, já que denota a ideia de haver um acordo implícito e várias vezes inconsciente que opera em favor da sustentação dos privilégios da pessoa branca, que contribuem para favorecer e perpetuar as desigualdades sociais. Para a autora, esse pacto é preservado através de muitos comportamentos e práticas, e mesmo não sendo evidentemente racista, favorece a preservação do *status quo*.

Embora não haja um pacto assinado e registrado em determinadas instâncias jurídicas, silenciosamente já foi determinado um “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (2022, p. 18) e a preservação dos brancos em melhores lugares sociais, de modo a garantir também o encarceramento de negros e negras nas instâncias mais baixas da pirâmide social, em contínua condição de subalternidade. No entendimento de Cida Bento, a branquitude se manifesta repetidamente, ao longo da história, por meio da garantia de lugares de privilégio para as pessoas brancas, mantidos e transmitidos para as novas gerações.

Em um olhar mais direcionado, ao ler o depoimento do professor Francisco veio-nos à cabeça que suas palavras demonstram haver um certo “mito” em torno da pureza da raça branca que promove uma ideia de que existiria uma raça branca “pura” e superior entre as outras raças. A narrativa do professor parece apontar para uma ideia de homogeneidade fenotípica dos corpos brancos – mas que, em seu caso, seria superficial.

Já a professora Lúcia se autodeclarou preta e, em suas palavras, disse: “*Eu me considero preta, por conta da cor... eu me considero, não, eu sou preta, por este motivo, pela cor*”. A narrativa da professora Lúcia aponta para o reconhecimento da sua identidade negra, por meio de uma autoafirmação que ganha significado no referente à cor de pele.

A compreensão identitária da professora Lúcia, certamente contribui para o fortalecimento da cultura negra, já que essa autoafirmação da identidade poderá favorecer para que as questões étnico-raciais sejam mais visibilizadas nas escolas e nas aulas de Educação Física. Deste modo, percebi nas vivências durante a pesquisa de campo nas escolas, a presença de outros professores negros, mas tal representatividade ainda não é suficiente para superar o desequilíbrio étnico-racial no Brasil, como aponta o recorte das anotações do dia 16 do meu registro no diário de campo, a seguir.

O professor segue a aula, bate o sino, era o horário do intervalo. Fomos para a sala dos professores. Pensando na representação de professores negros, eu chego na sala e logo olho atentamente, tentando entender qual a representatividade de docentes negros da escola A. Olhando na direção dos docentes sentados em uma longa mesa, na hora do lanche, eu consigo reconhecer grande parcela de professores pardos e somente alguns negros. Tem uma professora negra de pele retinta, ela tem o cabelo longo, bem liso e preto, parece alisar os cabelos. Já outra professora, também tem pele negra, cabelos crespos e faz questão de afirmar que é negra. Retornamos do intervalo, segue a aula.

Diário de campo, Anotações do dia 16, Escola A (setembro/2023).

Em um estudo realizado por uma professora de Educação Física negra chamada Carolina Cristina dos Santos Nobrega (2020), foram destacados elementos que envolvem a educação antirracista e a contribuição dos docentes negros no exercício da pedagogia da diversidade, problematizando as questões da identidade afro-brasileira nas escolas. De modo geral, a pesquisa apontou que os docentes negros ressignificam a função social da Educação Física escolar por meio dos relatos de experiência que legitimam a relevância da diversidade étnico-racial no currículo deste componente, sendo este um caminho viável e potente no combate ao racismo e às desigualdades. Os resultados vislumbram a contribuição das aulas de Educação Física na construção da identidade afro-brasileira dos discentes e o processo de apropriação das questões étnico-raciais na área, em defesa da educação em e para os direitos humanos negros.

O estudo de Nóbrega (2020) traz dois questionamentos importantes: quantos professores negros tivemos ao longo de nossas vidas escolares/acadêmicas? Percebemos a relevância da representatividade do docente negro? Com base nos questionamentos, a pesquisa denota que a representação de professores de Educação Física negros nas escolas certamente poderá favorecer para que os saberes identitários desses professores delineiem processos de apropriação das questões étnico-raciais na área, colaborando para o fortalecimento da construção da identidade afro-brasileira nas escolas.

Isso não quer dizer que apenas os professores negros devam ter o compromisso político de promover as discussões que envolvem essa temática nas escolas, mas o estudo de Nóbrega (2020) constata que “a temática étnico-racial ainda é interpretada enquanto assunto que diz respeito, especificamente, à população negra/preta (mesmo sendo um problema branco)” (p. 55).

De maneira bastante assertiva, Nóbrega (2020) chama atenção para o fato de que:

Os estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas revelam cada vez mais a necessidade de construção de um perfil político, profissional, aberto à diversidade étnico-racial; assim, não diz respeito apenas à população negra/preta, dialoga também com a identidade branca (p. 55).

Mesmo não sendo assunto para ser tratado somente pelo movimento negro e outros participantes ativos no combate ao racismo, o reconhecimento da identidade e a maior representatividade de professores negros e indígenas nas instituições educativas pode fortalecer a luta antirracista nas escolas, pois poderá impulsionar discussões que envolvem a tomada de reflexão de alunos e professores acerca de inúmeras atrocidades cometidas ao povo afro-brasileiro e indígena em nome da cor da pele.

Desta maneira, as vivências nas escolas nos permitiram compreender que é necessário ampliar a representatividade de professores negros e indígenas nessas instituições em Altamira, aspecto que irá reforçar o enfrentamento do racismo, o reconhecimento da alteridade e o respeito aos povos negros e indígenas. Neste contexto, os professores investigados foram indagados a falarem qual a representatividade de professores negros na escola em que trabalham e, sobre isso, eles afirmaram: *“De fato, eu acho que aqui na escola têm grande maioria brancos”* (Professor Francisco); *“Aqui tem mais pardos, a maioria”* (Professora Joana); *“Temos muitos brancos e pardos”* (Professora Maria); *“Aqui eu não sei se eles se consideram negros, mas de acordo com o que eu penso, tem representação de professores negros sim”* (Professor José); *“Aqui, a maioria dos professores são pardos e brancos, temos apenas eu e o professor de informática pretos. O ano passado também, foram pouquíssimos professores pretos”* (Professora Lúcia).

Chama a atenção o fato de que as narrativas dos professores são unânimes ao afirmar que nas escolas, grande parte dos professores são pardos e brancos, somando um pequeno percentual de professores negros. A menor quantidade de professores negros foi observada não apenas nas escolas, mas também nas representações que se produzem em materiais e revistas direcionadas a professores: em um estudo realizado por Moreira e Moreira (2023), constata que raros são os exemplares da Revista Nova Escola que apresentam imagens de negros em suas capas, em sua maioria, tais materiais privilegiam a representação de professores brancos. Ao analisar as edições publicadas no período de 2015 a 2019, somando-se aproximadamente cinquenta exemplares, encontramos sujeitos negros nas capas em apenas duas edições da revista. Moreira e Moreira (2023), estacam que:

Se investigarmos as matérias em que professores negros são nomeados na Revista, como por exemplo, reportagens que destacam a luta dos professores negros contra o racismo, a partir de suas experiências na escola, a representação que predomina é a de professores negros como vítimas do racismo, em relatos que mencionam que tais professores foram vítimas de bullying em sua trajetória escolar e que salientam a importância de suas lutas na busca pelos seus direitos (Moreira; Moreira, 2023, p. 19091).

Dados da mesma pesquisa indicam uma certa ambiguidade nas representações dos professores negros na Revista Nova Escola, pois, se “por um lado a Revista abre espaço para narrativas e imagens

de negros e visibiliza a luta de professores negros contra o racismo”, de outro lado, “mantém a hegemonia da representação branca e não problematiza a forma como o docente negro é posicionado em um contexto educacional excludente marcado por silêncios e racismos cotidianos” (p. 19092). Por isso, cabe a necessidade de problematizarmos as representações de professores negros não apenas nos espaços educativos, mas em veículos de comunicação de modo mais amplo, “de forma a problematizarmos os limites das representações de docentes negros (as) que produzem efeitos de verdade e que implicam na construção da identidade dos sujeitos negros (as) de forma racializada” (Moreira; Moreira, 2023, p. 19092).

Neste contexto, Silva (2014) lembra que a representação opera na produção de significados e está ligada às relações de poder. Por isso, para o autor, a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação, pois é através da representação que a identidade e diferença adquirem sentido e passam a existir. Isso significa dizer que quem tem poder de representar, tem o poder de determinar a identidade e dizer: “a identidade é isso” (Silva, 2014, p. 91). Todavia, como produto da identidade, a diferença é concebida como uma marcação, um processo, uma produção mediada pelas formas de representação que atribuem significado a essas diferenças. Por isso, podemos nos valer das reflexões de Silva (2014, p. 82), para compreender que:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, **dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”**. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicações de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder.

Percebemos que a presença de professores negros nas escolas de Altamira, em especial nas salas de aulas, pode proporcionar aos alunos, a partir de suas perspectivas únicas de ensino, referências positivas de identificação em termos étnico-raciais. Além disso, uma maior presença de docentes negros certamente pode colaborar para a construção de uma escola mais inclusiva, justa, diversificada e enriquecedora. Esse deve ser um compromisso das escolas e das secretarias de educação, em todas as esferas educacionais: a adoção de políticas de permanência e recrutamento de pessoal que valorizem a diversidade do corpo docente, como forma de garantir justiça social, representatividade e valorização cultural e profissional.

6 COMO OS PROFESSORES NARRAM SEUS ALUNOS EM TERMOS ÉTNICO-RACIAIS?

No quesito étnico-racial, os professores de Educação Física investigados foram convidados a responderem como viam seus alunos. As narrativas dos docentes mostram, sobretudo, a imensa diversidade presente nas escolas. Eles disseram: “...tem os que são indígenas (...), tem os Xicrins, tem os Curuaias” (Professor Francisco); “Aqui nós temos de tudo, mas tem mais pardos” (Professora Joana); “Eu tenho uma miscigenação dentro da sala de aula” (Professora Maria); “Eu considero que há uma grande diversidade dentro da escola, tem pardos, tem brancos, tem negros e tem indígenas, tem muitos indígenas, principalmente aqui nesta escola” (Professor José); “Eles são mesclados, entre pretos e pardos, a maioria são pretos e pardos” (Professora Lúcia).

As falas dos professores e das professoras permitem compreendermos a diversidade étnico-racial nas escolas, somando uma grande quantidade de alunos pardos, negros e indígenas. Destaca-se, nesse sentido, a narrativa do professor Francisco que, ao mencionar essa diversidade, nomeia as etnias indígenas e destaca a presença quilombola, escapando assim de uma designação genérica e marcada pela ideia genérica de miscigenação. Tal diversidade foi, ainda, evidenciada nos registros do diário de campo:

Era uma tarde ensolarada na cidade, típica das tardes de verão em Altamira, com muito calor. Chegamos na escola e fomos para a sala do 5º ano do Ensino Fundamental na escola B, onde iria acontecer a aula de Educação Física com a professora Maria. Na sala, aproximadamente vinte e seis alunos, por incrível que pareça, só identificamos três alunos brancos, os demais todos pardos, negros e três indígenas, sendo dois do povo Parakanã e um do povo Juruna. Diário de campo, Recorte das anotações do dia 27, Escola B (outubro/2023).

Os dados indicam a importância de as escolas criarem um ambiente acolhedor, que valorizem e respeitem as diferenças, disseminando atividades e promovendo ações que refletem a pluralidade cultural dos alunos. Por isso, torna-se necessário observar se os processos de significação envolvidos nas atividades cotidianas nas escolas não estão reproduzindo diferenças e disseminando hierarquias.

Na Escola A, que atende exclusivamente alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a representação imagética de negros e indígenas é pouco observada no contexto geral da escola. Não parece haver qualquer preocupação com a diversidade, pois nas imagens presentes nas paredes, muros e murais da instituição, observamos poucas representações de pessoas negras e indígenas. Já na Escola B, há uma maior presença de imagens de pessoas negras (a maioria das salas de aulas, do 1º ao 5º ano, possui cartazes e imagens que tendem ao reconhecimento da diversidade). Na Escola C, essa presença é mais tímida, mas é possível reconhecê-la na identificação de algumas portas e no interior de determinadas salas de aulas.

Nas Escolas B e C, que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, representações imagéticas de pessoas negras e indígenas são mais evidentes nos murais nas áreas externas e nos cartazes expostos nos interiores das salas de aula, como mostra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Cartaz do A E I O U exposto na sala de aula do 1º ano na escola B



Fonte: Registros do diário de campo da pesquisadora (2023)

No que se refere às representações de indígenas, constatou-se que em todas as escolas pesquisadas, pouco ou nada existe – e, quando existem, tais imagens são estereotipadas⁶ e bastante simplificadas, pouco ou nada correspondendo às diversidades indígenas da Região do Xingu, como se observa na Figura 1, por exemplo, cujos traços (em termos de roupas e ornamentos) caracterizam indígenas norte-americanos. Além disso, conserva-se a grafia (genérica e estereotipada) “índios”, não contribuindo para um ensino antirracista e plural.

Em se tratando de representações estereotipadas, ao examinar narrativas de estudantes do ensino superior construídas sobre os povos indígenas, Bonin (2007) considera que os discursos produzidos sobre eles são fabricados sob o viés colonial. Além disso, no Brasil, alguns discursos sobre os indígenas foram produzidos a partir das lentes do Romantismo literário, que contribuiu para produzir esses sujeitos por meio de atributos de pureza, naturalidade, espontaneidade, amor, alegria e harmonia com o meio ambiente. Para Bonin (2007), esses discursos demonstram ambivalência na linguagem, operam estratégias a partir dos modos como nomeamos os indígenas, relacionados sempre em elementos imprecisos, deslizantes, pautados várias vezes em estereótipos. Na perspectiva da

⁶ Em *O local da Cultura*, Homi K. Bhabha (2013) afirma que o “estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação” (p. 130).

autora, esses estereótipos operam como uma estratégia de nomear e descrever os outros - neste caso, os indígenas - e suas culturas com base em generalizações, “como uma forma de conhecimento e de identificação que imprime certa ordem, colocando o diferente no lugar já conhecido” (p. 136). Assim, “estereótipos são uma caracterização por traços simplificados, exagerados, facilmente memorizáveis e amplamente reconhecidos, traços instáveis e ambivalentes, que parecem fixos quando colados à natureza ou à essência dos sujeitos” (Bonin, 2007, p. 136).

As representações estereotipadas são, portanto, formas engessadas de se produzir significados com efeitos de verdade. Da mesma forma, Stuart Hall (2016) considera que as representações estereotipadas reduzem as pessoas “a algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza” (p. 190).

No que diz respeito aos indígenas representados em uma das escolas, funciona como estereótipo – e como marca da diferença – o uso de penas, cocares, colares, cestos, etc. As roupas e sapatos em couro remetem a imagens de alguns povos indígenas nativos do Hemisfério Norte Americano – muito distantes, portanto, das 26 etnias locais, a saber: Xipaya, Curuaya, Juruna, Kayapó, Arara, Tupiniquim, Xicrim, Araweté, Munduruku, Xavante, Guajajara, Karajá, Canela, Anambé, Guarani, Wapixana, Baré, Mocarongo, Tembé, Arapiuns, Parakanã, Assurini, Cinta-Larga, Gavião, Macuxi e Krahô⁷.

Neste viés, considerando a imagem estereotipada dos indígenas da Figura 1, parece que a prática de estereotipagem opera no sentido de essencializar e fixar a diferença, marcando o corpo do outro. Trata-se de um estereótipo que determina certa maneira de olhar o indígena sob o viés colonial que naturaliza determinadas características que atuam como regime de verdade. Por que representar “índios” sorridentes e infantilizados para os alunos da escola, lado a lado com bichos como abelhas, elefantes e ovelhas, com roupas e ornamentos de povos norte-americanos (muito distantes das etnias locais)?

Hall (2016) ressalta que é por meio da representação que os sujeitos exercem o poder de marcar, de atribuir e de classificar outros sujeitos, práticas e grupos sociais. Tal poder deve ser entendido em “termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira - dentro de determinado regime de representação” (p. 193). Assim, o poder simbólico atua por meio de práticas representacionais e a estereotipagem é um elemento-chave deste exercício de violência simbólica. Assim, esses questionamentos contribuem para pensarmos que a representação estereotipada de indígena contribui para fixar e posicionar o indígena como um

⁷ Dados disponíveis em: <https://www.indigenasemcidades.com/pesquisa-pdfs>, acesso em setembro de 2025.

habitante “natural” da floresta (e não das cidades⁸). Essas práticas de representação produzem um conjunto de significados que, colados ao corpo, essencializam e naturalizam determinadas características como sendo “próprias” de todos os indígenas. Além disso, as representações estereotipadas, na maioria das vezes, retratam os indígenas de forma fixa, simplificada, homogeneizada, quando não desumanizada, ignorando a diversidade cultural da Região do Xingu e a história dos povos indígenas do território, perpetuando falsas representações dos indígenas locais.

Neste contexto, os dados da pesquisa nos permitiram pensar que, apesar da grande presença de alunos indígenas em todas as escolas pesquisadas, em sua maioria na Escola B, devido ao contexto local e social em que se insere a unidade educativa, os indígenas locais são, na maioria das vezes, invisibilizados. Pensamos que a falta de representatividade indígena (seja pela ausência de professores indígenas, seja pela invisibilidade generalizada nos cartazes, murais e em outros espaços de comunicação visual nas escolas) certamente contribui para que os alunos não se sintam acolhidos nesses espaços educacionais. Essa falta de imagens representativas e positivas certamente contribui para o desgaste da identidade indígena no território.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reconhecer que ainda existem lacunas formativas no âmbito da EREER na área da Educação e, especificamente, na Educação Física, pois os professores investigados pouco conhecem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sendo necessárias, portanto, profundas transformações no cotidiano escolar e na formação de professores para uma efetiva Educação Antirracista. Após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, ainda são necessárias muitas ações para promovê-la e implementá-la. Nossas observações mostraram que as discussões mais específicas sobre a EREER nas aulas de Educação Física, são desenvolvidas, às vezes, quando os professores vão ministrar, esporadicamente, os conteúdos de dança, lutas e jogos e brincadeiras.

Os registros em diário de campo foram importantes para mostrar que as ações de luta contra o racismo são desenvolvidas de maneira superficial nas escolas investigadas, na maioria das vezes, a partir de “tímidas” reflexões e debates no contexto educacional, usualmente, quando o docente visualiza algum conflito étnico-racial em sua aula do componente curricular Educação Física. Os dados apresentados reiteram a importância do engajamento da escola na efetivação de uma educação

⁸ No Brasil, estima-se que haja mais de 315 mil indígenas vivendo em centros urbanos. Ver: Quem são e como vivem os indígenas nas cidades? — Gama Re <https://gamarevista.uol.com.br/semana/de-quem-e-a-causa-indigena/indigenas-nas-cidades/vista> (uol.com.br), acesso em setembro de 2025.

antirracista para o combate ao racismo, atendendo o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As representações e identidades étnico-raciais são construídas e moldadas pelas experiências vividas, pelas relações sociais e pelos significados produzidos no interior das práticas culturais disseminadas na escola. A pesquisa indica que os professores reconhecem a diversidade da escola, somando uma grande quantidade de alunos pardos, negros e indígenas – mas indica, também, a necessidade de as escolas criarem um ambiente acolhedor, de valorização e respeito às diferenças, produzindo e desenvolvendo ações educativas que evidenciem a pluralidade étnica e cultural dos alunos. Nesse sentido, torna-se relevante notar se os processos de significação envolvidos nas atividades pedagógicas cotidianas desenvolvidas pelas escolas não estão reproduzindo diferenças, disseminando ódio e fomentando hierarquias sociais.

De modo geral, a representação imagética de negros e pardos é pouco observada no contexto das escolas pesquisadas. No que se refere às representações de indígenas, pouco ou nada existe – e, quando há, tais imagens são estereotipadas e simplificadas, não correspondendo às diversidades indígenas da Região do Xingu. Portanto, as tímidas representações de pessoas negras e indígenas nas escolas não contribuem para a construção de um espaço educativo mais acolhedor e respeitoso, que valoriza a diversidade no âmbito das escolas investigadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção prática pedagógica).
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.173-194
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de PALOMA Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- DU GAY, Paul; et al (orgs). **Praticando Estudos Culturais: a história do Walkman da Sony**. Tradução de Leandro Belinaso Guimarães; Maria Cecília Braun e Maria Isabel E. Bujes. Londres: Sage/The Open University, 1997.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras: 2022.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliane Livia Reis, Glauce Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- 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**: 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. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. 2008.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 01 junho de 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília**: SECAD, 2010.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** 220f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- COSTA, Jadislene Estevam da Silva. **Saberes de professores de Educação Física sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 115f. Dissertação (Mestrado Em Educação). Programa De Pós-Graduação em Educação e Cultura. Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Cametá/Pará, 2024.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O Nome dos Outros. Narrando a Alteridade na Cultura e na Educação. In: **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. N. 10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989b.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. 4. ed. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRL, 2018.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**. v. 22, n. 3. São Paulo, 1989a. p. 58-63.

GOMES, Lauro Felipe Eusébio. Ser Pardo: O limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. Instituto Federal de Minas Gerais. **Número Especial - Gêneros e Raça na Educação (I Dossiê GEALI)**. Vol 05, N. 01 - Jan. - Mar, 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. Apicuri, 2016.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende “ter” raça e/ou cor. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana. (Orgs.) **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-85.

MOREIRA, Laíne Rocha; MOREIRA, Larici Keli Rocha. A construção de identidades de docentes negros(as) na revista Nova Escola. **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.16, n.10, p. 19084-19096, 2023.

NÓBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, vol. 34. Jul. p. 51-61. Edição Especial Direitos Humanos. São Paulo, 2020.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do ‘branco’ brasileiro”. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; JESUS, Joselito Manoel de; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Profissão docente em debate: pistas do método cartográfico na interseccionalidade de gênero, raça e classe social. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; AMAR, Victor (Orgs.). **Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidade e classe social**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 6 reim. Belo Horizonte: Atênica, 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-141.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 - (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 1985-202.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva *et al.* Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19366, p. 1-16, 2022. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19366>. Acesso em 06 de jul de 2025.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A: 2002. p. 73-92.