



**SER PROFESSORE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA:  
CAMINHOS, POTÊNCIAS E TENSÕES À LUZ DA JUSTIÇA SOCIAL**

**BEING AN ANTIRACIST PHYSICAL EDUCATION TEACHER:  
PATHWAYS, POTENTIALS AND TENSIONS IN THE EYES OF SOCIAL  
JUSTICE**

**SER PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTIRRACISTA:  
CAMINOS, POTENCIAS Y TENSIONES A LA LUZ DE LA JUSTICIA  
SOCIAL**

**Pedro Gabriel Viana do Amaral**


<https://orcid.org/0000-0002-7808-1408> 


<http://lattes.cnpq.br/2073252700770596> 

Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG – Brasil)

[pedrogabrielviana@gmail.com](mailto:pedrogabrielviana@gmail.com)

**Lucas Luan de Brito Cordeiro**

<https://orcid.org/0000-0003-1730-1339> 


<http://lattes.cnpq.br/4709255508835209> 

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (Fortaleza, CE – Brasil)

[lucasluan.brito@educacao.fortaleza.ce.gov.br](mailto:lucasluan.brito@educacao.fortaleza.ce.gov.br)

**José Davi Leite Castro**


<https://orcid.org/0000-0003-4738-0509> 


<http://lattes.cnpq.br/3569658274557028> 

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (Fortaleza, CE – Brasil)

[davileite11@hotmail.com](mailto:davileite11@hotmail.com)

**Simone da Silva Rodrigues**

<https://orcid.org/0000-0003-1726-3547> 


<http://lattes.cnpq.br/3569658274557028> 

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

[srodrigues152535@gmail.com](mailto:srodrigues152535@gmail.com)

**Luciana Venâncio**


<https://orcid.org/0000-0003-2903-7627> 


<http://lattes.cnpq.br/2343126935338257> 

Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

[luvenancio@ufc.br](mailto:luvenancio@ufc.br)

**Luiz Sanches Neto**

<https://orcid.org/0000-0001-9143-8048> 

<http://lattes.cnpq.br/4771375507167549> 

Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

[luizsanchesneto@ufc.br](mailto:luizsanchesneto@ufc.br)



## Resumo

Embora diversas sujeites negres tenham participado da construção da área do conhecimento Educação Física, historicamente, este componente curricular tem valorizado o corpo branco, heterossexual, cristão, magro, cisgênero, sem deficiência e masculino em suas ações e perspectivas pedagógicas. Através da leitura e discussão do livro “Mulheres Negras Professoras de Educação Física”, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS) formulou a seguinte questão: O que é ser uma professora de Educação Física antirracista, considerando as relações com os saberes como aporte? As discussões do grupo foram transcritas e analisadas, buscando pontos centrais em resposta ao questionamento. Como resultados, obtivemos dez questões elencando práticas e saberes pertinentes para docentes que propõem uma prática ou perspectiva de ensino antirracista, demonstrando avanços nas visões sobre Educação Física e nos temas ligados a justiça social e as relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Justiça Social; Educação Física Escolar; Educação Antirracista; Formação Docente.

## Abstract

Although many black people have participated in the development of the area of knowledge Physical Education, historically, this curricular component has valued the white, heterosexual, christian, thin, cisgender, non-disabled and male body in its pedagogical actions and perspectives. After reading and discussing the book “Black Women Physical Education Teachers”, the Group of Study and Research in School Physical Education and Relationships to Knowledge (GEPEFERS) set out the following question: What does it mean to be an anti-racist Physical Education teacher, considering relations with knowledge as a contribution? The group discussions were transcribed and analyzed, searching for central points in response to the question. As a result, we obtained ten questions listing relevant practices and knowledge for teachers who propose an anti-racist teaching practice or perspective, demonstrating advances in views on Physical Education and on issues related to social justice and ethnic-racial relations.

**Keywords:** Social justice; School Physical Education; Anti-racist education; Teacher Development.

## Resumen

Aunque diversos sujetos negros hayan participado de la construcción del campo de la Educación Física, históricamente, este componente curricular ha valorizado el cuerpo blanco, heterosexual, cristiano, delgado, cisgénero, no deficiente y masculino en sus acciones y perspectivas pedagógicas. Después de leer y discutir el libro «Profesoras Negras de Educação Física», el Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Física Escolar y Relaciones con los Saberes (GEPEFERS) formuló la siguiente pregunta: ¿Qué significa ser un profesor de educación física antirracista, considerando las relaciones con el saber como una contribución? Las discusiones del grupo fueron transcritas y analizadas, buscando los puntos centrales en respuesta a la pregunta. Como resultado, obtuvimos diez cuestiones que enumeran prácticas y conocimientos relevantes para los profesores que proponen una práctica o perspectiva de enseñanza antirracista, demostrando avances en las visiones sobre la Educación Física y las temáticas relacionadas con la justicia social y las relaciones étnico-raciales.

**Palabras clave:** Justicia social; Educación Física Escolar; Educación antirracista; Formación de docentes.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar, historicamente, valorizou o corpo branco, masculino, cristão, cisgênero, sem deficiência, magro e heterossexual, seja quando baseava sua ação pedagógica a uma aptidão física, ao esportivismo ou à perspectiva crítica, como apontado por Venâncio e Nóbrega (2020). Contudo, sabe-se que diversas sujeites negres e não negres participaram e participam, enquanto movimento de resistência, na construção e constituição desta área do conhecimento, ainda que, o processo histórico, político e pedagógico, revele a manutenção de práticas racistas nas produções de conhecimento na/da Educação Física escolar, em um cenário colonialista em que professores-pesquisadores negres tenham sua intelectualidade questionada (Kilomba, 2019; Venâncio; Nóbrega, 2020).





Recentemente, alguns autores negres - em sua maioria - e não negres da Educação Física escolar vem apresentando os avanços cultivados destas lutas, produzindo trabalhos potentes referentes às temáticas étnico-raciais e do antirracismo, como: Gomes (2018); Climaco; Santos; Taffarel (2018) Venâncio e Nóbrega (2020); Barbosa *et al.* (2022); Mattos (2021); Gomes (2021); Nóbrega (2020); Silva (2023). Ao longo do texto, dialogamos com suas contribuições à temática, em conjunto com as análises dos dados.

Este referencial, apesar de apontar que o campo da Educação Física escolar caminhe para reconstruir suas reflexões e práticas, antes orientadas pelo pensamento eurocêntrico colonial, destaca que as produções sobre o tema permanecem abertas a novas proposições (Barbosa *et al.*, 2022), nos mobilizando a lançar luz acerca das posturas antirracistas de docentes da Educação Física escolar.

Nesse sentido, se a concepção teórica de professore for voltada para uma pedagogia crítica que busque por justiça social, entendemos que há a necessidade de aproximação com temáticas que compreendam as culturas negras, já que são saberes marginalizados e desvalorizados em uma estrutura estatal, capitalista gerenciada pela branquitude racista - movimento incipiente mesmo nas abordagens críticas da Educação Física escolar (Barbosa *et al.*, 2022).

Para nos aprofundarmos neste debate, fazemos um diálogo com a teoria das relações com os saberes (Charlot, 2000) a qual é questionada e aprofundada no campo da Educação Física escolar por Venâncio (2014), contribuindo na constituição de investigações posteriores, tais quais: Venâncio e Sanches Neto (2019) que produzem um entrelaçamento teórico-metodológico com as narrativas (auto)biográficas; Venâncio *et al.* (2022) que a partir do método autoestudo, problematizam as relações com os saberes de professores e graduandes, vinculades ao PIBID e residência pedagógica, na época do ensino remoto emergencial; Cordeiro (2022) na leitura da Educação Física escolar e escolas/colégios militares/militarizados; Cordeiro, Amaral e Venâncio (2022) que produzem contribuições foucaultianas para a teoria de Charlot (2000) tensionando e aproximando noções sobre as produções de fracasso escolar; e Silva (2023), que lança luz sobre as experiências des discentes na Educação Física escolar a partir da concepção da educação antirracista.

A partir disso, construímos uma triangulação entre os assuntos educação antirracista, Educação Física escolar e elementos das relações com os saberes, como já realizado na pesquisa de Silva (2023). Entretanto, existe um apontamento trazido por Venâncio



e Nóbrega (2020): não cabe ao professor **somente** não ser racista, mas também ter uma prática pedagógica antirracista. Tensionamento mobilizador de dúvidas e discussões entre professores ao elaborarem, coletivamente, sobre sua própria postura no cotidiano escolar.

Por conseguinte, surge a seguinte pergunta: o que é ser um professor de Educação Física escolar antirracista, considerando as relações com os saberes como aporte? Portanto, nosso objetivo foi explicitar e compreender as diferentes reflexões e discussões, acerca das questões antirracistas, elaboradas por um coletivo de professores-pesquisadores de Educação Física escolar.

## METODOLOGIA

Em concordância com Gatti (2010), que argumenta que a pesquisa é construída socialmente, constituindo-se por meio do diálogo entre indivíduos, pesquisadores, professores e autores, juntamente com outros agentes envolvidos, que compartilham suas contribuições para a construção do conhecimento ao longo deste estudo.

Partindo do pressuposto que, discussões colaborativas devem ser realizadas para refletir sobre ações, fenômenos, subjetividades, práticas pedagógicas e suas implicações no cotidiano, a metodologia adotada, alinhada ao método e os instrumentos que o constituem, é o caminho para alcançar um fim que, no caso das ciências, é a busca do conhecimento (Prodanov; Freitas, 2013).

Neste estudo utilizamos da abordagem qualitativa segundo Bogdan e Blikén (1994) e da pesquisa exploratória segundo Gil (1999), que acreditam que os interesses da pesquisa recaem sobre o contexto natural dos participantes, que será o foco nesta pesquisa. Bogdan e Blikén (1994) explicam que, mais do que um simples método, a abordagem qualitativa entende o conhecimento como uma produção, e esta compreensão permite a elaboração teórica no que se refere à realidade, construída de seus vários fatores e aspectos inerentes.

Essa pesquisa foi feita no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS/CNPq), em que professores-pesquisadores de diversas regiões do país, como também em diversos níveis de formação e atuação, se reúnem e discutem, virtualmente e quinzenalmente, sobre diversas temáticas, fazendo convergências e problematizações a partir da teoria das relações com os saberes de Charlot (2000) e Venâncio (2014), com as experiências singulares de vida e do trabalho docente relacionadas à Educação Física escolar.





Diversas aproximações com outros intelectuais já foram feitas no grupo, a saber: Paulo Freire e bell hooks. No ano de 2024, visando aprofundar nas contribuições de professores de Educação Física escolar, em específico de mulheres negras, foi escolhido a leitura “Mulheres Negras professoras de Educação Física” de Venâncio e Nóbrega (2020) que vai na contramão da perspectiva que sedimentou a Educação Física escolar, que nega a contribuição intelectual de sujeitos dissidentes, especialmente, das mulheres negras. Esse livro está voltado para a história de vida, *práxis*, vivências e experiências antirracistas de diferentes perspectivas de professoras de Educação Física escolar.

A partir disso, no decorrer do primeiro semestre de 2024, foram realizados 5 encontros virtuais do grupo, para que em cada reunião, pudéssemos analisar e estudar um capítulo da obra, que foi apresentado em duplas, em formato de seminário, para que, ainda no mesmo encontro, o grupo contribuísse nas discussões, trazendo suas próprias relações com a narrativa apresentada, por meio de percepções e relatos de experiências de vida a partir de um engajamento em comunidades de aprendizagem e profissionais (hooks, 2013; Silva, 2023).

Neste trabalho explicitamos o caminho escolhido para leitura, apresentação, discussão e síntese do capítulo 4: “Negra, Pobre, Mulher e Cotista” de Arlene Stephanie Menezes Pereira (Venâncio; Nóbrega, 2020) no qual, nos foram apresentadas as seguintes perguntas: “Quantes professores negres você teve ao longo da vida?” “Quantes colegas negres você tem em seu ambiente de trabalho em cargos considerados de prestígio?” “Quantes aliadas da causa antirracista você tem em seu convívio laboral?”

Posterior a essas perguntas iniciais, percebemos a pertinência em trabalhar uma pergunta central: “o que é ser uma professora de Educação Física escolar antirracista, considerando as relações com os saberes como aporte?”. A discussão foi gravada com autorização dos participantes e foi solicitada autorização para divulgação. Fizemos as transcrições dos áudios no aplicativo *Turbo Scribe*, passando pela revisão dos pesquisadores, a posteriori, visando maior fidedignidade.

Realizada a leitura das transcrições, buscamos os pontos centrais das discussões que pudessem ajudar a responder a pergunta central do trabalho. Para isso, foram propostas dez categorias a partir das reflexões trazidas pelo grupo. Para análise das transcrições, adotamos a técnica inspirada na análise de conteúdo de Bardin (2011), que visa conseguir, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das transcrições,



indicadores que permitam a mediação de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis compreendidas) destas mensagens.

Vale destacar que a análise de conteúdo busca classificar palavras, frases e/ou parágrafos em categorias de conteúdo. Seguimos os princípios estabelecidos por Bardin (2011), e utilizamos a liberdade do método para criar combinações na análise. Com isso, a escolha foi pela categorização dos dados para discussão e análise. Quanto à criação das categorias, Lüdke e André (1986) sinalizam que devem refletir os objetivos do estudo. Cada categoria contém um conceito, e devem estar lógica e coerentemente integradas. Portanto, de acordo com os autores, as descobertas se dão por e com a ajuda dos dados coletados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que as relações com os saberes de um sujeito são relações com o mundo, com o outro e com ele mesmo em sua necessidade em aprender ao ser confrontado com o mundo (Charlot, 2000), os docentes trouxeram as seguintes reflexões:

1 - *E o professor deve reconhecer o outro e criar comunidades de saberes.* Na fala dos docentes é perceptível a necessidade de reconhecimento da subjetividade e do desejo em dialogar com os modos de compreender o mundo dos discentes (Charlot, 2000). A ideia de comunidade se vincula às reflexões propostas por hooks (2013) sobre os pilares da ética amorosa, que são: a alegria, a auto realização e o crescimento espiritual; a honestidade, a franqueza e a integridade pessoal como valores; o conhecimento; o cuidado; a interdependência; o amor, a esperança, a justiça, e a liberdade. De acordo com a autora, esses pilares podem contribuir na construção de ambientes seguros para que os sujeitos descubram o que os mobiliza a aprender.

Silva (2023) coloca a importância de reforçar o direito de falar em primeira pessoa de estudante negro, legitimando modos autorais em produzir narrativas. Essa *práxis*, contribui para promover uma sala de aula contra hegemônica, em que os participantes se vejam como formadores dos demais, possibilitando a criação de comunidades de saberes. Porém, é necessário frisar que para reconhecer o outro, é necessário, inicialmente, reconhecer-se a si mesmo, não por etapas lineares, mas enquanto processo relacional, intersubjetivo, em que o sujeito por vezes, se move, a partir do desejo de outro, na temporalidade das relações com os saberes (Venâncio, 2019).



Destacamos que estes outros também são os demais colegas professores de Educação Física escolar, mesmo entre aqueles em que o diálogo costuma ser tenso e intransigente devido à persistência ao negacionismo, tendo em vista que os currículos brasileiros se construíram, historicamente, por uma vertente eurocêntrica (Gomes, 2021; Clímaco; Santos; Taffarel, 2018), logo, é uma questão a ser problematizada, coletivamente, em nossas práticas pedagógicas, para que se possam construir uma cultura corporal de movimento para as relações étnico-raciais.

Na mesma lógica, Xavier, Cordeiro, Venâncio (2022) utilizam do planejamento participativo em conjunto com recursos audiovisuais como instrumento para dialogar sobre as relações étnico-raciais na Educação Física escolar, reconhecendo a realidade dos sujeitos.

*2 - E docente deve reconhecer seus privilégios tendo em vista que as interações são permeadas de relações de poder.* Neste sentido, é necessário reconhecer a si e os lugares que ocupa em relação ao outro. A partir disso, a ação pedagógica deveria pautar na construção de narrativas que valorizem o corpo negro nas escolas (Gomes, 2021), evitando-se agir de modo a desconsiderar ou objetificar os estudantes (Charlot, 2020).

Neste sentido, dialogamos com Mombaça (2021) ao tensionar a discussão sobre lugar de fala, situando que, este movimento político vem redistribuindo a violência sofrida por corpos marginalizados, a fim de (re)posicionar aqueles privilegiados com a “responsabilidade de confrontar a violência que dá forma a seu conforto ontológico (p. 89)”. Localizar seus privilégios não abstém docentes brancos do debate, tendo em vista que a criação e manutenção do racismo se dá pela branquitude (Nóbrega, 2020), o que implica ainda mais acerca da responsabilidade de construir práticas antirracistas nas escolas em que trabalham.

Lidar com os conflitos raciais no âmbito escolar exige, incansavelmente, a autoafirmação negra por parte de professores de Educação Física escolar. Isso significa a identificação com a luta antirracista que se constrói na relação entre professores e estudantes, num processo de autotransformação permanente para ambos, de tal modo que o processo de apropriação das questões étnico-raciais na área reivindica a educação em direitos humanos negros, buscando o reconhecimento dessa temática na escola - “focalizando o desaparecimento dos males que atingem a dignidade humana e a reabilitação dos valores da cultura negra” (Nóbrega, 2020, p. 56).

Outra categoria que se articula com a anterior é: *3- E educadore deve reconhecer seus limites e ter humildade para buscar referências.* Considerando que, a partir da busca eterna







por humanização como é citado por Charlot (2000) e Freire (2021), o ser é eternamente inacabado. A partir disso, precisa reconhecer suas limitações, especialmente na relação com o mundo que é de forma geral racista em que a Educação Física escolar também está inserida e foi por ele forjada, necessitando de autocritica para construir novos modos possíveis de mover e produzir diferentes sentidos e *práxis*.

Como apontado por Ribeiro (2019), reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante, uma vez que se trata de uma estrutura entranhada em campos fundamentais das relações sociais. Contudo, o reconhecimento das limitações impostas por esse “monstro tão grande” (Ribeiro, 2019, p. 19), é essencial para a busca por modos de romper com esse sistema que permanece em constante atualização. Dentro disso, acrescentamos buscar referências afro centradas, tendo em vista o apagamento desses saberes historicamente, no ocidente. Como salienta hooks (2013), a mudança de referências carrega consigo também uma mudança de paradigma, o que leva ao “medo”, seja relacionado ao controle da aula ou relacionado às possíveis reações dos estudantes, mas que precisa ser enfrentado para que referências afro centradas sejam inseridas de modo crítico.

Seguindo a lógica, o próximo ponto é: 4- *E docente deve questionar os racismos cotidianos de seus colegas de trabalho*. Questionar esse racismo dentro do ambiente escolar é uma conduta antirracista que conseqüentemente gera tensões, incômodos e outras problemáticas, mas além disso, es docentes relatam que quando e agente mobilizador desta conduta é um professor de Educação Física escolar, isso pode gerar estranhamentos, já que há uma compreensão que esta pauta não pertence a disciplina, sendo próximo ao apontamento de Silva (2023) que infere que a Educação Física escolar não é considerada, pela comunidade escolar, como potencial para discussão das relações étnico-raciais - inclusive, nem somos cotejados pela própria lei 10.639/03.

Indo de encontro a esta ideia, temos as práticas narradas por Clímaco, Santos e Taffarel (2018), em que a partir de um trabalho com danças de matrizes africanas, brincadeiras afro-brasileiras, capoeiras, músicas, es estudantes tiveram acesso a práticas corporais que são comumente negadas dentro de um currículo eurocêntrico. As autoras apontaram que, além de pensar uma metodologia de ensino crítico de Educação Física escolar, era necessário promover ações interdisciplinares à luz dos Valores Afro Civilizatórios: Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital/Axé, Oralidade (Trindade, 2005).







Outro exemplo de prática é a proposta de Gomes (2021), em que fotografa estudantes negres inspirados em referências negras do Brasil. Este movimento fez com que o professor se dedicasse às dimensões estético-corpóreas dos adolescentes, compartilhando as fotografias nos muros da escola. Os participantes dessa prática disseram que se sentiram visibilizados - algo que marca a corporeidade negra brasileira, que ou é invisibilizada, ou é visível através das lentes racistas e estereotipadas.

Diante disso surge outro apontamento: *5 - E o professor deve utilizar dos elementos/manifestações culturais afro centradas e da cultura popular*. Nesta lógica, além das manifestações culturais mais evidenciadas, seja pela mídia ou pelas próprias produções socioculturais, como hip-hop, capoeiras e Vogue (o que não quer dizer que sejam aprofundados), podemos também pensar na aproximação de Silva (2023) da Educação Física escolar com os marcadores de africanidades, pois permite que a comunidade escolar possa perceber, participar e reconhecer os saberes invisibilizados devido uma educação monocultural.

Nóbrega (2020) ressalta que, construir uma cultura corporal antirracista, está diretamente associada a manutenção dos direitos humanos negros, em que, a partir da incorporação dos saberes étnico-raciais, busca-se uma reparação histórica e a justiça curricular, atentando-se ao princípio do empoderamento.

Entretanto, vale ressaltar que devemos ter um cuidado com o "desespero reparatório" (Gomes, 2018), para não trabalhar com as questões étnico-raciais de modo folclorizado, desconexo e acrítico, mas entendendo que os saberes afro-brasileiros, contribuem na construção social, cultural, histórica da sociedade brasileira. Na verdade, deve ser buscado uma contraposição a essa percepção folclorizada ou estereotipada, afinal dentro dos próprios elementos culturais há fenômenos que podem reforçar esses estereótipos, há exemplo da problematização trazida por Cordeiro, Amaral e Venâncio (2022) nos jogos eletrônicos, necessitando da escola como um espaço de apropriação crítica e não passivo dos sujeitos que nela se relacionam.

Para além disso: *6- O magistério deve considerar as relações com os saberes nos aspectos corpóreo, estético e a história de vida dos discentes*. Afinal, para além dos elementos culturais, a Educação Física escolar, segundo Sanches Neto e Betti (2008), tem em sua especificidade a convergência entre corpo, movimento, cultura e ambiente, sendo necessário para além dos elementos culturais as percepções sobre as outras três dinâmicas.





No que se refere ao saber estético, tal afirmação está em concordância com Mattos (2021) e Nóbrega (2020) ao tratarem sobre a importância de uma estética afirmativa para a juventude negra. Para que esses saberes façam sentido a partir das realidades dos sujeitos, é necessário então entender os diferentes significados atribuídos por eles, considerando suas histórias de vida, contexto social, econômico e cultural. Nóbrega (2020) ressalta que abordar a dimensão estética deve estar articulada com as conquistas do movimento negro a luz da construção de uma Educação Física escolar antirracista.

Contudo, compreende-se que o próprio discente, vem construindo uma relação com a escola enquanto um lugar em que sua preocupação deve ser “passar de ano” - sem se preocupar com uma atividade intelectual, prazerosa (Charlot, 2014), ou identitária. Gomes (2021), corrobora com essa premissa ao ressaltar que, a população negra, só é permitido o lugar de sujeito do trabalho braçal, do esporte e da sensualidade. Logo, é preciso mobilizar saberes contra hegemônicos que restituam, aos sujeitos negres, o seu direito ao acesso a uma educação de qualidade que lhes foram (e ainda são em algumas escolas) negadas, construindo outras relações com a escola, que não apenas um lugar para “tirar boas notas”.

Dentro dessa lógica, uma disciplina que trabalha questões estéticas e corpóreas pode também trazer outro ponto que é: *7- E docente deve buscar a promoção do autoconhecimento e reconhecimento étnico-racial, e visão positiva do ser negro*. Neste tema, os professores do grupo afirmam que não basta se reconhecer como negro ou não, mesmo que isso seja importante no que diz respeito ao letramento racial, é necessário também ter visões representativas e positivas do que é ser negro, afinal essas visões em um contexto racista são invisibilizadas. Logo, como Mattos (2021) aponta, essa estética autoafirmativa pode trazer possibilidade das juventudes negras revolucionarem em oposição a estereótipos e estigmas construídos.

Ainda que entendamos que os modos com que os sujeitos estabelecem relações com os saberes escolares não se reduzam aos seus marcadores sociais, a escola precisa promover a construção de outras relações sobre o corpo negro. Gomes (2021) evidencia que essas ações, mesmo em um sentido micro, poderiam estabelecer fissuras que não perpetuem as estatísticas de desigualdade racial na Educação brasileira, à luz da promoção da justiça social, curricular e cognitiva.

Concomitantemente, as raízes do racismo presentes nos currículos escolares precisam ser tensionadas, e, assim como debatido nestas análises, a dimensão estético-



corpórea, precisa ser repensada e reestruturada, promovendo outros atravessamentos e potencialidades nos estudantes. Para isso, Nóbrega (2020) aponta dois movimentos importantes para pensar uma Educação Física escolar antirracista: a formação docente, orientada pela pedagogia da diversidade; e a autonomia intelectual. A autora situa a sua pesquisa com professoras negras, e traz a potência dessas participantes para pensar uma Educação Física escolar antirracista, mas, a fim de implicar docentes brancos neste processo, acreditamos que seus apontamentos precisam ecoar na comunidade escolar.

Em razão disto, também é importante que: *8- E educadore deve buscar transgredir a lógica atual e levar os discentes a questionamentos, perguntas, dúvidas e sugestões.* Já que, para além da reprodução, é necessário formar sujeitos críticos, que possam tensionar as realidades em que estão inseridos. Para que esse processo reflexivo se transforme também em um processo pedagógico nas aulas, segundo bell hooks (2013), e docente deve reconhecer a necessidade de mudança em suas práticas didáticas com base nas realidades sociais e experiências que estudantes e docentes carregam.

Compreendamos que essa transgressão não está associada a um exercício missionário com a educação, em que o professor desprenderá toda sua energia em prol de uma educação de qualidade, até porque, diante da lógica neoliberal, há a ideia de que este trabalhador, por amor a sua profissão, deve fazer de tudo pelos estudantes, ainda que isso o adoça. Inclusive, dentro do mundo globalizado em que vivemos, quando o aluno fracassa, a dignidade de docente (e de estudante) é colocada à prova (Charlot, 2014).

Nóbrega (2020) reforça que, os poderes do Estado, vem utilizando de diversas violências para a resolução de conflitos atrelados à pauta étnico racial, realizando a manutenção das formas de subalternidade - que se (re)produzem nos interiores das escolas e de seus currículos. Quando dizemos, buscar transgredir a lógica, estamos alinhados à libertação tanto do professor, quanto do aluno, na reconstrução de suas relações com os saberes, em que ir à escola tenha um valor vital, prazeroso, identitário (Charlot, 2000; 2014) ou como aponta Martins, Cordeiro e Santos (2024) a construção de uma sensibilidade crítica visando um bem viver.

Nesse contexto, Barbosa et al. (2022) destacam que, na Educação Física escolar, as abordagens Crítico Superadora e Crítico Emancipatória, tem como objetivo fomentar o pensamento crítico e o reconhecimento da realidade de cada estudante, e dentro de análises realizadas nessa primeira abordagem, percebem que os autores não dialogam explicitamente





com a Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER). Através disso, os autores alertam sobre a necessidade de trabalhar a ERER, independente da abordagem da Educação Física escolar adotada, uma vez que a mesma auxilia no confronto aos paradigmas negativos estabelecidos a temática dentro da escola, assim como na ressignificação da cultura afro-brasileira e indígenas dentro de cada comunidade (Barbosa *et al.*, 2022).

Essa criticidade é importante também para o docente, pois deve: 9 - *Compreender e transpor a teoria ao seu contexto*. Nesse sentido, as práticas educativas antirracistas na Educação Física escolar precisam questionar e tensionar as teorias. Tomemos como exemplo que as próprias teorias críticas da Educação Física escolar, que tensionam a hegemonia esportivista e desenvolvimentista em suas práticas, mas ainda pouco contribuíram para se pensar temas transversais, ou seja, ainda endereçaram os modos de se pensar a corporeidade enquadrados na lógica masculina, branca, heteronormativa (Gomes, 2021), cisgênera, magra e sem deficiência.

Ainda que outros pesquisadores venham constituindo a Educação Física escolar a partir de perspectivas outras, um número considerável da construção intelectual da área, pouco dialoga com o “chão da quadra”, mantendo a lógica dicotômica entre saber prático e teórico. Esse é outro fator determinante a ser tensionado em nossas *práxis*, pois continuar a reproduzir o modo de fazer ciência/educação pela ótica eurocentrada, que não valoriza os saberes políticos, estético-corporais e identitários da população negra (Gomes, 2021; Pinheiro 2023; Pinheiro 2025), ainda que a tônica, pareça progressista e libertadora, na verdade, nos soa como um outro modo de colonização, tal qual foi a Revolução Burguesa, que manteve determinados grupos em posição de subalternidade.

Se os corpos dissidentes não forem acolhidos em suas ânsias por liberdade, o suposto discurso crítico centralizado no homem branco, corre o risco de atualizar as violências hegemônicas do capitalismo. Para além da produção teórica da importância de uma Educação Física escolar antirracista, é preciso que isso se inclua, visceralmente no corpo escolar, para que as pautas étnico-raciais não se resumam a algo folclorizado a ser trabalhado, unicamente, no mês de novembro como é salientado por Pereira *et al.* (2019)

Diante disso, uma professora do grupo cita a importância de: 10 - *Ocupação de espaços de prestígio também por pessoas negras*, pois esse ponto é importante para que maiores tensões sejam feitas, especialmente na formação acadêmico-profissional onde há lacunas como apontado por Silva (2023), como também para que possa ampliar o viés





representativo já citado aqui, buscando mudar as realidades, como igualmente é apontado por Venâncio e Nóbrega (2020).

A partir da articulação com os autores trazidos até o momento, entende-se a importância de se trabalhar com questões étnico-raciais em sala de aula, contudo, quando pensamos a comunidade escolar o que percebemos é a manutenção de determinados corpos ocupando cargos de poder, por exemplo, qual a raça e/ou etnia de quem trabalha: na gestão escolar? No corpo docente? Nos serviços de limpeza? Na cantina? Na secretaria? Do corpo discente? Nóbrega (2020) aponta que ainda é precária a presença da população negra na esfera política e econômica e, no extremo oposto, percebe sua coexistência em condições de pobreza, fome e precariedade de direitos. De acordo com Pinheiro (2023) no ambiente escolar isso não é diferente.

É interessante que, quando se problematiza a intensa presença de brancos em trabalhos vistos socialmente como mais prestigiosos, estes sujeitos apontam desconfortos. Inclusive em um trabalho feito por Gomes (2021), estudantes brancos se incomodaram com a discussão sobre racismo e que deveria existir, também, a consciência branca. Lembremos o caso de quando a *live action* de “A Pequena Sereia” foi anunciada, em que a protagonista foi interpretada por Halle Bailey, uma atriz e cantora negra. O filme sofreu uma série de ataques e movimentos de setores conservadores para boicotar a venda de ingressos. Compreenda que estamos nos referindo a uma produção da *Disney*, que não tem qualquer preocupação com a representatividade para além de lucrar em cima das pautas sociais em seus produtos. Contudo, ao dar algum espaço de prestígio ao corpo negro, a branquitude, seja mais ou menos “progressista”, se desconforta.

Uma vez que todos os espaços da escola, dentro das relações com os saberes estabelecidas, são entendidos como espaços de ensino-aprendizagem (Charlot, 2000), a compreensão de que as relações estabelecidas com os outros, e as tensões geradas, são também modos de aprender. Em pesquisa realizada por Clímaco, Santos e Taffarel (2018) envolvendo danças e jogos de matrizes africanas e outras ações, a compreensão inicial sobre esse espaço macro (comunidade onde a escola estava situada) e micro (Projeto Político Pedagógico, marcos legais e ações escolares) foram fundamentais para a transposição do universo da educação formal engessada e eurocentrada. Logo, questionar “quem” está ocupando determinados espaços dentro da comunidade escolar é permitir um maior respeito



dentro das aulas, uma vez que contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem plena.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões os docentes relatam uma série de questões desafiadoras para um professor antirracista, que é lidar em seu próprio *locus* de trabalho com frequentes tensões e atitudes, falas e comportamentos racistas ou, mesmo quando existe o tratamento das questões étnico-raciais, é colocado de forma pontual e não contínua, mostrando a dificuldade que pode ser ter uma postura efetivamente antirracista, principalmente, considerando a necessidade de todo um coletivo e não somente posturas individuais e situações pontuais.

Além disso, ainda existem dificuldades na formação desses docentes, pois mesmo na formação acadêmico-profissional apresentam uma série de problemáticas, como ausência ou superficialidade da temática antirracista, ou mesmo, escassez e ausência de educadores não brancos durante o percurso (auto)formativo. Assim sendo, é explicitado, como muitas vezes os professores, como forma de transgredir, resistir e existir, se mobilizam e buscam referenciais teóricos antirracistas, durante o seu desenvolvimento profissional docente.

A postura destes sujeitos aponta alguns avanços, porém, traz outros desafios, como construir coletivamente uma cultura escolar antirracista, levando em consideração as diferentes sujeitos e saberes da comunidade escolar, tendo em vista que de forma geral os discentes negres, especialmente das escolas públicas, são maioria no Brasil.

Portanto, ainda que a realidade não seja a mesma no que diz respeito aos professores, torna-se mais urgente e necessário que sua formação acadêmico-profissional desperte o olhar crítico sobre: quem são esses estudantes; a construção de pesquisas que lancem luz sobre a pauta antirracista e a educação para a ERE; o perfil de seu corpo docente; os projetos de extensão que são desenvolvidos; os temas geradores propostos nas salas de aula, para que vislumbrem as dimensões vinculadas à justiça social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Luziangela de Carvalho *et al.* A educação para as relações étnico-raciais e as proposições teórico-metodológicas da educação física escolar: reflexões entre licenciandos/as.





In: SOARES, Wellington Danilo; FINELLI, Leonardo Augusto Couto. **Educação física escolar: múltiplos olhares**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2022, p. 11-24.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CLÍMACO, Josiane Cristina; SANTOS, Márcia Lúcia dos; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A educação física e a Lei 10.639/03: articulando com as matrizes africanas na escola em Salvador - BA. **Revista da ABPN**, v. 10, p. 676-692, 2018.

CORDEIRO, Lucas Luan de Brito; AMARAL, Pedro Gabriel Viana do; VENÂNCIO, Luciana. Contribuições foucaultianas para a teoria da relação com o saber. **Cadernos do GPOSSHE Online**, v. 6, n. 2, p. 107-116, 2022.

CORDEIRO, Lucas Luan de Brito. **A produção discursiva sobre a educação militarizada e os possíveis desdobramentos na educação física escolar no Ceará**. 2022. 95f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. Ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Izaú Veras. Educação física e educação para as relações étnico-raciais: narrativas estudantis negras. **Revista da associação brasileira de pesquisadores/as negros/as**, v. 13, n. 36, p. 573-600, 2021.

GOMES, Izaú Veras. Narrativas estudantis negras: sentidos da educação física escolar para a educação étnico-racial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 10. **Anais...** Uberlândia, MG: ABPN, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.







LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Raphaell Moreira; CORDEIRO, Lucas Luan de Brito; SANTOS, Rodrigo Vale dos. Por uma educação física escolar crítica comprometida com a sensibilidade humana. **Momento - diálogos em educação**, v. 33, n. 3, p. 139-162, 2024.

MATTOS, Ivanilde (Ivy) Guedes. **Estética afirmativa:** corpo negro e educação física. 2. ed. Salvador, BA: Appris, 2021.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NÓBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 34, n. esp., p. 51-61, 2020.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista brasileira de ciência do esporte**, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista:** para familiares e professores. São Paulo: Planeta, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **E eu, não sou intelectual?:** um quase manual de sobrevivência acadêmica. São Paulo: Editorial Planeta, 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008.

SILVA, Iury Crislano de Castro. **Educação física antirracista:** a (des)construção dos saberes pelos(as) discentes no ensino médio. 2023. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.** Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, 2005. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

VENÂNCIO, Luciana; NÓBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Mulheres negras professoras de educação física.** Curitiba, PR: CRV, 2020.





VENÂNCIO, Luciana *et al.* Relações com os saberes e experiências (auto) formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Movimento**, v. 28, p. 1-21, 2022.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. **Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica**, v. 4, n. 11, p. 729-750, 2019.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. 2014. 311f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2014.

XAVIER, Vanessa Maria Ferreira Luduvino; CORDEIRO, Lucas Luan de Brito; VENÂNCIO, Luciana. Residência pedagógica e as relações étnico-raciais na educação física escolar. **Ensino em perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2022.

#### Dados do primeiro autor:

Email: pedrogabrielviana@gmail.com

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP 31270-901.

Recebido em: 03/05/2025

Aprovado em: 16/07/2025

#### Como citar este artigo:

AMARAL, Pedro Gabriel Viana do *et al.* Ser professore de educação física antirracista: caminhos, potências e tensões à luz da justiça social. **Corpoconsciência**, v. 29, e19601, p. 1-17, 2025.

