

**(AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA EM
FORMAÇÃO INICIAL SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

(AUTO)BIOGRAPHY OF A TEACHER-RESEARCHER ON ETHNIC-RACIAL ISSUES IN HER UNDERGRADUATE PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION (PETE)

(AUTO)BIOGRAFÍA DE UNA PROFESORA-INVESTIGADORA EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE CUESTIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Joany Vitória Vieira dos Santos

<https://orcid.org/0009-0005-3802-1629> 

<https://lattes.cnpq.br/6626790422993540> 

Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

joanyvieira@alu.ufc.br

Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto

<https://orcid.org/0000-0002-3042-538X> 

<http://lattes.cnpq.br/6058632073001777> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

stephanie_ce@hotmail.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

Luiz Sanches Neto

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

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

Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

luisanchesneto@ufc.br

Resumo

A identidade racial no Brasil é marcada pelo mito da democracia racial o qual também se reflete no âmbito educacional. Com isso, surge a problemática: como a identidade étnico-racial de professoras é silenciada durante a trajetória educacional, e de que forma a formação docente em Educação Física pode contestar esse apagamento? Desse modo objetivamos, a partir da vivência de uma das autoras, compreender como sua identidade foi silenciada em seu percurso educacional e como a formação docente contribuiu para enfrentar esse apagamento. A metodologia, a partir da narrativa (auto)biográfica, se constitui como ato político e pedagógico de descolonização do corpo e do currículo, ao defender uma Educação Física que valorize a temática étnico-racial. Os resultados apontam para a construção de uma identidade docente comprometida com a diversidade. Concluindo que uma trajetória marcada por silenciamentos, descobertas e resistências, reconhece as marcas da ausência de uma formação antirracista.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Antirracismo; Formação de Professores/as de Educação Física.



Abstract

Racial identity in Brazil is marked by the myth of racial democracy, which is also reflected in the educational sphere. This raises the question: how is the ethnic-racial identity of teachers silenced during their educational career, and how can teacher training in Physical Education challenge this erasure? Based on the experience of one of the authors, the aim was to understand how her identity was silenced during her educational career and how teacher training contributed to confronting this erasure. The methodology, based on the (auto)biographical narrative, is constituted as a political and pedagogical act of decolonising the body and the curriculum, by defending a Physical Education that values the ethnic-racial theme. The results point to the construction of a teaching identity committed to diversity. Concluding that a trajectory marked by silences, discoveries and resistance recognises the marks of the absence of anti-racist training.

Keywords: Ethnic-Racial Relations; Anti-Racism; Physical Education Teacher Training.

Resumen

La identidad racial en Brasil está marcada por el mito de la democracia racial, que también se refleja en el ámbito educativo. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo se silencia la identidad étnico-racial de los profesores durante su carrera educativa y cómo la formación de profesores de Educación Física puede desafiar esta supresión? A partir de la experiencia de una de las autoras, el objetivo fue comprender cómo su identidad fue silenciada durante su carrera educativa y cómo la formación de profesores contribuyó a hacer frente a esta supresión. La metodología, basada en la narrativa (auto)biográfica, se constituye como un acto político y pedagógico de descolonización del cuerpo y del currículo, al defender una Educación Física que valorice el tema étnico-racial. Los resultados apuntan a la construcción de una identidad docente comprometida con la diversidad. En conclusión, una trayectoria marcada por silencios, descubrimientos y resistencias reconoce las marcas de la ausencia de formación antirracista.

Palabras clave: Relaciones Étnico-Raciales; Antirracismo; Formación de Profesores de Educación Física.

INTRODUÇÃO

A construção da identidade racial no Brasil é profundamente marcada pelo mito da democracia racial (Fernandes, 1965), o qual trata-se de uma narrativa que nega o racismo estrutural ao propagar a ideia de relações raciais pacíficas e harmoniosas pelo projeto político de embranquecimento que marginaliza saberes e corpos não brancos (Schucman, 2012).

No campo educacional, o racismo epistêmico se materializa na ausência sistemática de disciplinas sobre culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (Almeida, 2019), mesmo após 22 anos da Lei nº 10.639/03 e 17 anos da Lei nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino dessas temáticas no currículo escolar. Apesar dos avanços legais, a implementação permanece superficial, reduzida a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra ou o Dia dos Povos Indígenas sem abordagens críticas ou continuadas (Pereira; Venâncio, 2021).

Desse modo, engendramos a seguinte pergunta orientadora: como a identidade étnico-racial de *professoras* é silenciada durante a trajetória educacional, e de que forma a formação docente em Educação Física pode contestar esse apagamento? A partir da questão em tela levantada, objetivamos realizar uma pesquisa (auto)biográfica, partindo da vivência de uma das autoras, como mulher negra e com ascendência indígena, e ainda professora-pesquisadora de Educação Física em formação; buscando compreender como essa identidade





foi historicamente silenciada no percurso educacional e como a formação docente pode contribuir para o enfrentamento desse apagamento.

Para tal intento traçamos como metodologia uma abordagem qualitativa, a partir do método (auto)biográfico. Com isso, o texto terá uma narrativa em primeira pessoa a partir de três eixos. Neste sentido, é importante denotarmos a importância desta narrativa como constituição de um ato político e pedagógico de descolonização do corpo e do currículo, ao defender uma Educação Física que valorize as culturas corporais negras e indígenas como parte fundamental da formação docente.

Para uma melhor compreensão leitora, este texto está dividido nas seguintes seções: *Introdução*, em que explanamos a temática central, a problemática, sua justificativa e o objetivo do estudo; seguida do tópico *Percorso Metodológico*, em que apresentamos a proposta metodológica explicitada a partir da (auto)biografia de uma das autoras; seguida da seção *O silenciamento étnico-racial na Educação Básica e na formação docente* na qual discorremos sobre como a questão racial no Brasil ainda é tangenciada pelo silenciamento e reverberaram nas vivências relatadas; a seção intitulada *O impacto de professoras negras e autoidentificação* apresenta o encontro com professoras negras na formação inicial de nível superior os quais culminaram em uma auto identificação pessoal da autora; na seção seguinte *A contradição entre a legislação e a realidade curricular* são contextualizadas a contradição entre a legislação educacional, as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e a realidade das escolas e cursos de formação docente, especialmente no campo da Educação Física; e, por fim, as *Considerações finais*, em que retomamos o objetivo central, seguido dos principais apontamentos, ensejos e lacunas do que inferimos nesta escrita.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é, antes de tudo, um exercício de autoanálise crítica. Utilizamos a abordagem qualitativa, a partir do método (auto)biográfico não apenas como ferramenta acadêmica, mas como um caminho para ressignificar trajetórias, especialmente na Educação Física.

A pesquisa (auto)biográfica, segundo Joso (2004), transforma a narrativa de vida em ferramenta política. Destarte, essa pesquisa (auto)biográfica se inspira na ideia de narrativa como resistência, pois a Educação Física ainda se embrenha mais fortemente por práticas e preceitos brancos e eurocêntricos.





Como sugerem Pereira e Venâncio (2021), precisamos de mais do que aulas teóricas sobre diversidade. Assim como, precisamos que futuros professoras vivenciem o jogo de flecha Yanomami, a dança dos orixás, a luta marajoara, pois não há como descolonizar o currículo apenas com leitura ou com legislação não aplicadas, é preciso senti-lo e vivenciá-lo corporalmente.

Este trabalho (auto)biográfico, inspirado na "escrita-flecha" de Graúna (2013), metodologia indígena que usa a narrativa como arma de denúncia e resistência, traça o do percurso de mulher negra com ascendência indígena, estudante e pesquisadora na Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Ceará (UFC). Assim, para alcançar o objetivo geral, os relatos que se organizam na narrativa em primeira pessoa, seguem três eixos interligados, quais sejam: o primeiro, que trata do silenciamento étnico-racial na Educação Básica e na universidade, em que a ausência de representações positivas negras e indígenas, tanto nos conteúdos quanto nas práticas pedagógicas, contribuiu para o apagamento da identidade; o segundo aborda o impacto de professoras negras e engajadas com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, cujas práticas possibilitaram o reconhecimento identitário e mostraram a potência da Educação Física como espaço e resistência; por fim, no terceiro tópico são discutidos a contradição entre as exigências legais e o currículo efetivamente praticado, ainda centrado em valores eurocêntricos e esportes hegemônicos, em detrimento de saberes corporais não ocidentais.

O SILENCIAMENTO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Início me descrevendo como uma mulher negra de cabelos cacheados do tipo 3b (tipo de cabelo cacheado mais ondulado na raiz e com cachos mais definidos nas pontas). Sempre gostei muito de usar meu cabelo de diferentes formas e de diferentes cores, mas nunca cheguei a alisar. Por vezes usei o cabelo trançado, sabendo e estudando toda a história do que era e como funcionavam as tranças afro. Nasci e fui criada em Fortaleza, capital do Ceará, mais precisamente na comunidade do Jardim Fluminense, uma região periférica marcada por muitas ausências, mas também por fortes laços de solidariedade.

Certa vez estava de trança e uma colega de turma da universidade mencionou que eu não era negra e por este fato não deveria estar de trança. A mesma afirmou ainda que eu estava me apropriando de algo que não era meu. A afirmação perpetuou em mim um



sentimento de indagação e não pertencimento. Afinal de contas, eu sabia que não era branca, mas agora afirmavam que eu também não era negra. Me veio à memória o seguinte trecho da autora Grada Kilomba (2019):

'Bom, mas pra mim você não é negra!'. Uma vez essa mulher - nós estudamos juntas e ficamos amigas mesmo depois da escola -, e um belo dia tivemos essa conversa sobre pessoas negras e eu disse a ela como é ser negra aqui [na Alemanha] e que não é fácil para mim ser sempre a única negra. E ela disse: "Bom, mas para mim você não é negra. Eu não acho que você seja negra! Eu até me esqueço que você é negra!" ... e ela disse aquilo como se ela estivesse me fazendo um favor. Mas EU SOU NEGRA! Isso era o que minha mãe adotiva fazia todo o tempo, negava que nós éramos crianças negras, eu e meu irmão. Ela não dizia nada, ela nunca disse uma palavra... nós nunca conversamos sobre isso quando eu era pequena (Kilomba, 2019, p. 145).

Durante minha infância e adolescência sempre ouvi minha mãe dizer que meu irmão era branco, e por este fato eu também achava que era, pois nunca me falavam sobre a cor da minha pele. Nesse sentido, trago para esta discussão o conceito de mito da democracia racial; o qual Sueli Carneiro (2004) menciona como uma narrativa que sugere que o Brasil é um país livre do racismo devido a miscigenação, mas na verdade sendo uma farsa para mascarar as desigualdades raciais e justificar a falta de políticas para combater o racismo.

A identidade racial brasileira foi construída sob o embranquecimento, segundo Schucman (2012, p. 44):

[...] os estudos brasileiros sobre relações raciais mostram que, mesmo com a diversidade de classificação racial brasileira, as desigualdades sociais entre os cinco grupos de cor oficiais do IBGE (pretos, brancos, pardos, amarelos e indígenas) podem ser agrupadas em dois únicos grupos: brancos e "não brancos". Isso significa que, apesar das diferentes cores com as quais os brasileiros se auto-identificam, os acessos às oportunidades sociais obedecem a uma lógica hierárquica.

Questionamos tal afirmação e concordamos com o que Pereira *et al.* (2019, p. 415) mencionam, que isso é demonstrado pelo fato de que "[...] ainda vivemos em uma sociedade racista interessada em manter as desigualdades e os privilégios".

Em minha certidão de nascimento sou declarada como parda, e por anos aceitei esse termo sem me questionar qual a consideração sobre isso. Em síntese, mesmo sabendo que era parda, não me via como negra, pois os pardos geralmente se veem mais próximos de "serem" brancos do que negros por diversos fatores, dentre um deles a aceitação social. Revelando sobre este fato uma estratégia de sobrevivência em uma sociedade que pune a autoafirmação negra.





A música Negro Drama do Racionais MC's já nos revela poeticamente sobre isto quando nos questiona: "Seu filho quer ser preto? Ah, que ironia!". Sobre isso, Carneiro (2011) menciona que o embranquecimento nos ensina a ver a negritude como algo distante e eu, de cabelos não tão crespos e pele mais clara, me via no entremeio dessa identidade. O que acontece porque o mito da democracia racial nos ensina a achar que ser negro é algo negativo. Nesse campo a negritude "[...] pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial." (Domingues, 2005, p. 2).

Desse modo, também cabe falar aqui sobre o "não lugar do pardo" no Brasil, que descreve uma posição ambígua e de invisibilidade das pessoas autodeclaradas como pardas, que também é nomeada como limbo racial. Tal condição reflete a dificuldade dos pardos se encaixarem em categorias raciais fixas, como negro e branco por exemplo, e que acaba culminando na negação das suas identidades.

Assim, ser pardo no Brasil é habitar esse limbo racial, mesmo sendo uma identidade que o Estado reconhece através da autodeclaração no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, mas que a sociedade interpreta de formas contraditórias. Sobre o censo temos que a maioria da população brasileira (53,7%) se declarou negra, 45,3% dos brasileiros se declararam pardos e 10,2% se declararam pretos. Já na cidade onde nasci, Fortaleza, capital do estado do Ceará, o número de negros é superior a porcentagem nacional sendo de 71,5% (64,7% de pardos e 6,8% de pretos) (IBGE, 2023).

A invisibilidade indígena também é fruto do mito da democracia racial, como exemplo temos o processo de caboclização, pois quando os povos indígenas foram expulsos de suas aldeias no século XIX, dando espaços aos aldeamentos missionários, passaram a ser identificados como caboclos, que era o indivíduo que não era mais indígena, mas proveniente da miscigenação entre brancos e indígenas, e que acabavam por negar suas identidades (Pereira, 2019). "Nesse contexto, a concepção a respeito da mestiçagem estava em concordância com o pensamento de integração indígena à sociedade nacional, com o objetivo de homogeneizar a população e expropriar as terras indígenas" (Gondim, 2010, p. 34).

Vemos assim, vários povos que cruzam os séculos e resistem em memória e sobre isso Ailton Krenak nos alerta que:

E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então,





pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos (Krenak, 2019, p. 26-27).

Nessa invisibilidade, também não tenho recordações na Educação Básica, acerca de momentos reflexivos sobre o meu lugar, história, origem ou outros assuntos, os quais fizessem pensar em mim como parte das aulas. Essa ausência de representações raciais nos espaços educativos, segundo Ribeiro (2019), contribui para a alienação identitária de estudantes negras, reforçando estigmas e exclusões.

O futebol sempre esteve presente na minha vida. Aprendi a jogar sem professor ou escolinha, sendo minha infância repleta de futebol, mas sem competições. Quando entrei no Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Fortaleza, no curso de eletrotécnica, precisei me adaptar a muitos contextos, incluindo o da Educação Física. Naquele cenário, era obrigatório escolher uma modalidade para cursar durante o semestre. E então, nos seis semestres obrigatórios escolhi o futsal, permanecendo em minha zona de conforto.

Naquele período também comecei a fazer parte da seleção de futsal do IFCE, participando de competições e enfrentando treinos intensos, pois a instituição tinha uma perspectiva esportivista.

Quando cheguei ao último ano do Ensino Médio, tudo indicava que eu seguiria para o curso de graduação em Engenharia elétrica, já que cursava o Ensino Médio integrado de Técnico em eletrotécnica. Porém, percebi que não seria feliz naquela área, pois era um ambiente extremamente machista onde existiam poucas mulheres, dos quarenta alunos da turma apenas oito eram mulheres e a maioria dos professores do ensino técnico também eram homens. Dado que não acontece somente no Brasil, mas um dado mundial, de que a área de exatas é ocupada em sua maioria por homens. Realidade apontada por Reis, a qual menciona que a:

[...] resposta para esta questão está nos processos e mecanismos de socialização, que ‘fazem tanta gente ainda acreditar que existem características intrínsecas e divisões naturais de funções na sociedade, reservando a homens e mulheres distintos caminhos para aprender e conhecer’. Para Reis, a escolha da carreira se deve muito mais a cultura aprendida durante a infância e adolescência do que a um fator biológico’ (ABC, 2019, n.p.).

Ademais, não era um lugar muito agradável para mim, além de não possuir afinidade com a área das exatas. Me apeguei a todos os momentos de trocas que tive nesses períodos com colegas e como eu sempre fui uma aluna muito calada e tímida, a Educação



Física me permitia interagir mais. Diante das vivências relatadas e por conta dos bons relacionamentos que tive com diversos professoras ao longo da vida, os quais foram fundamentais em minha jornada estudantil. Muitas delas me incentivaram mais do que minha própria família. Acabei optando pela Licenciatura em Educação Física, acreditando que poderia me encontrar nesse caminho.

Ingressei na Universidade Federal do Ceará por cotas de raça e classe, destinadas a pessoas que estudaram em escolas públicas e possuem renda inferior a um salário-mínimo. A política de cotas para ingresso em universidades públicas no Brasil foi estabelecida pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas, que reserva vagas para estudantes oriundas de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e, posteriormente atualizada pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023), a qual entre as suas alterações incluiu os quilombolas. A Lei de Cotas é uma ação afirmativa, ou seja, uma política de reparação voltada para reduzir as desigualdades históricas e sociais e promover a inclusão de grupos marginalizados na educação e no mercado de trabalho.

Mas cheguei ao curso com uma visão limitada, deduzindo que se trataria apenas de conhecimentos e práticas esportivas. No entanto, ao me deparar com disciplinas mais críticas e reflexivas já nos primeiros semestres como fundamentos filosóficos da Educação Física e fundamentos socioantropológicos da Educação Física, compreendi a real dimensão da área que envolve não somente aspectos biológicos, mas também sociais, culturais, históricos, psicológicos e educacionais, contribuindo para uma formação integral dos discentes.

Hoje me vejo como uma professora pesquisadora em formação, pois a pesquisa tem sido um pilar importante na construção da minha identidade docente. Essa construção da identidade docente, para Növoa (1992), passa pela conexão entre a teoria e a prática, sendo essencial que as professoras se percebam como sujeitos ativos na produção do conhecimento. Implicando um perfil de compromisso com a transformação da realidade escolar, promovendo um ensino que dialogue com as demandas sociais, culturais e políticas das alunas.

O contato, em especial no campo das relações étnico-raciais, tem despertado em mim a necessidade de investigar e propor práticas mais inclusivas e críticas. Mas a realidade é que a invisibilidade negra nos currículos, também se reproduz em livros didáticos que associam pessoas negras apenas à escravidão, omitindo suas contribuições científicas, artísticas e políticas (Gomes, 2012).



Na Educação Física, essa lacuna é ainda mais evidente, com poucas referências como a capoeira, as danças afro ou de atletas negros (Pereira; Venâncio, 2021). Raramente incluem autores indígenas, perpetuando também a invisibilidade dos povos originários na sociedade. A ausência de autores indígenas no currículo de Educação Física reflete o que Graúna (2013) chama de apagamento epistêmico, que seria a negação de saberes não ocidentais.

Na universidade, a ausência de disciplinas sobre relações étnico-raciais e nos cursos revela uma formação docente alheia à diversidade, reforçando o que Quijano (2005) conceituou como colonialidade do saber, sendo a persistência de estruturas de poder colonial na produção e distribuição do conhecimento.

Sobre os indígenas tenho memórias desde a infância de minha avó e meu pai relatando sobre nossos ancestrais. Também rememoro as lembranças de quando íamos visitar os familiares da minha avó no território do povo indígena Tapeba, em Capuan município de Caucaia-CE. No referido território também há descendentes de famílias quilombolas como é o exemplo da família Caetanos.

Minha avó paterna mediou parte da minha trajetória na ancestralidade indígena e, não por auto pertença, pois como afirma Krenak (2019) a identidade indígena não se herda apenas pelo sangue, ela se constrói na relação com o território e a comunidade. Uma conexão que, no meu caso, ficou restrita às histórias familiares e as visitas pontuais. Reconheço essa ancestralidade, porém não me apropto de uma identidade que não vivi plenamente. Graúna (2013) ainda aponta que a auto pertença indígena é coletiva, não individual, logo, não posso me identificar como mulher indígena, mas isso não impede que eu fale sobre minha ancestralidade.

O IMPACTO DE PROFESSORES NEGRAS E A AUTOIDENTIFICAÇÃO

Só a partir da entrada na graduação em Licenciatura em Educação Física na UFC me enxerguei como uma mulher negra com descendência indígena ao conviver com professoras negras que falavam sobre questões étnico-raciais em suas aulas e que se orgulhavam de seus traços. Nunca tinha ouvido falar sobre questões étnico-raciais nem no Ensino Fundamental nem no Ensino Médio. E assim, entendi que ser negra também era meu lugar.





Ao refletir sobre minha trajetória na Educação Básica, percebo que tive poucos professoras negras. Essa ausência não era apenas física, mas simbólica, pois os poucos que estavam presentes raramente falavam sobre suas vivências raciais ou sobre questões da população negra. Naquele tempo, eu não compreendia a profundidade desse silêncio.

Pereira (2020) chama a atenção do que ser professor negro no Brasil é ser estatística. A afirmação se dá pelo fato de que há ainda pouca representatividade negra, sobretudo nas universidades. Com isso, vemos a importância da Lei nº 12.990/2014 (Brasil, 2014), que reserva aos negros 20% das vagas ofertadas em concursos públicos na esfera federal, atualizado pela Lei nº 15.142/2025 (Brasil, 2025) que aumentou a reserva de vagas para 30%. E mesmo com uma lei que tem mais de 10 anos, essa representatividade ainda é pouco expressiva. Desse modo, tive também poucos professoras negras durante a graduação, e estes me fizeram ter vivências totalmente distintas das que já havia vivenciado anteriormente.

Um exemplo foi na disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na qual a professora, uma mulher negra, falou sobre as Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003), um marco na educação brasileira, que incluiu no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, sendo alterada pela Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as instituições de ensino públicas e privadas (Corsino; Conceição, 2016). Implementar essa legislação na prática é essencial para combater o racismo estrutural no ambiente educacional e valorizar as culturas afro-brasileiras (Pereira; Venâncio, 2021). A professora enfatizava a importância da implementação das mesmas na Educação Física e como material final da disciplina, produzimos uma revista que abordou as relações entre as leis supracitadas e a Educação Física escolar.

Em uma dessas aulas foi convidada uma professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e pesquisadora na área de Educação Física, com foco em relações étnico-raciais, gênero, epistemologias corporais e Educação Física escolar. Durante a aula dessa professora aconteceu uma manifestação de sentimentos quando ela começou a falar sobre suas pesquisas e área de estudo sobre a temática étnico-racial desde a sua graduação. A professora se autodeclara como uma mulher negra, e relatou sobre a descendência indígena de sua família a partir dos relatos de sua avó.

A partir daquela aula comecei a fazer um recuo epistemológico sobre quem eu era e sobre minhas origens. Comecei a entender que esse recuo era um processo que envolvia o





reconhecimento de que as bases de conhecimento existentes precisavam ser revisitadas ou alteradas para avançar.

Também tive aulas com o professor da disciplina de Atletismo, que também era negro. O mesmo sempre tocava nas questões étnico-raciais, trazendo para as aulas exemplos de atletas negros e suas histórias e críticas ao sistema esportivista.

Na disciplina de Currículos, programas e avaliação em Educação Física a professora levantou algumas questões sobre as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. E nas aulas com o professor da disciplina de Educação Física na Educação Infantil sempre eram abordados assuntos como justiça social, relações com o saber e questões étnico-raciais.

O que podemos inferir é que a presença de professoras negras em sala de aula tem um impacto positivo na autoidentificação de estudantes negras, transformando o estigma em estima, pois fortalece a autoestima e o senso de pertencimento. A identificação com professoras que compartilham da mesma identidade racial também ajuda a combater o racismo e a construir uma imagem positiva sobre si mesmo.

Isso também nos mostra:

[...] a importância de docentes ‘reconhecerem-se’ positivamente como negros e negras no caminho trilhado no enfrentamento aos preconceitos, discriminações e exclusões no espaço escolar. Acreditamos que, ao se fazê-lo, potencializam as reivindicações por direitos e justiça não apenas para eles, mas também para os educandos, imprimindo no currículo tais potencialidades e perspectivas (Oliveira; Souza, 2024, p. 3).

Essas professoras me fizeram parar e pensar na Educação Física de forma crítica, e ao ir para o campo do estágio e perceber as nuances da realidade escolar, vendo efetivamente que havia professoras que implementavam efetivamente as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, bem como também tinham professoras que não as implementavam. E ter um olhar crítico sobre isso me ajudou a entender melhor sobre as questões raciais e coloniais que ainda atravessam os currículos escolares.

Nos estágios curriculares supervisionados que realizei, percebi professoras abordando temas importantes sobre o contexto em que as alunas vivem, incluindo questões étnico-raciais. Uma das experiências mais marcantes foi quando um professor trabalhou a questão afro-brasileira, trazendo lutas, danças, artistas negras e a exibição de imagens de artistas negras e brancas, perguntando para as alunas com quem elas mais se identificavam. A maioria respondeu que se identificava mais com as artistas negras, mencionando características fenotípicas negroides como cabelo, nariz, olhos e boca.





A CONTRADIÇÃO ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE CURRICULAR

Em minha experiência como estudante da Educação Básica, a abordagem das culturas afro-brasileira e indígena foi praticamente inexistente no currículo escolar. Ao revisitar minhas memórias, percebo que esses temas apareciam apenas de forma pontual e superficial, sempre vinculados a datas comemorativas específicas. Durante o mês de novembro, por exemplo, algumas atividades eram desenvolvidas, mas se limitavam a cartazes e apresentações que não problematizavam o racismo estrutural ou a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

A escravização era narrada como um evento passivo, sem destacar as revoltas, enquanto os povos originários eram retratados como figuras genéricas e distantes, sem conexão com lutas atuais. Minha trajetória escolar exemplifica como a legislação, apesar de avançada, esbarra numa realidade curricular que resiste à transformação.

Durante minha formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física na UFC, percebi que as questões étnico-raciais estavam presentes em pouquíssimas disciplinas. A maioria das unidades curriculares não abordava a história e a cultura afro-brasileira e indígena de forma efetiva, limitando-se a uma perspectiva eurocêntrica da Educação Física. Essa lacuna me levou a questionar: como podemos formar professoras capazes de promover uma educação antirracista se a própria formação docente negligencia esses saberes? Uma das respostas é a (re)definição do papel dos programas de Educação Física (Pereira; Souza, 2020), além da implementação de um currículo antirracista e decolonial em todas as disciplinas não como exceção, mas como eixo estruturante da educação.

Embora o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Brasil, 1996) estabeleça a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, e em todas as disciplinas, na prática, esse princípio é ignorado. Sobre isso é necessário pontuar o que nos fala Angela Davis (2016) ao nos alertar sobre a compreensão do racismo como uma questão histórica e estrutural, sendo indispensável a representação negra nos currículos, porque desempenha um papel crucial na formação de identidades afirmativas.

No contexto específico da Educação Física, estudos destacam que a área tem sido marcada por uma abordagem historicamente esportivista e pouco reflexiva sobre questões sociais e culturais e menos ainda sobre as questões étnico-raciais (Pereira; Venâncio, 2021).





Sanches Neto e Venâncio (2025) problematizam essa tradição ao demonstrar como o estágio curricular supervisionado muitas vezes reduzido à reprodução técnica de modalidades esportivas hegemônicas reforça injustiças epistêmicas ao negligenciar culturas corporais negras e indígenas. Essas autoras defendem que a formação docente crítica deve transformar esses espaços em ambientes de disputa política, onde práticas como capoeira, danças afro-brasileiras e práticas corporais indígenas sejam ensinadas não como "conteúdos exóticos", mas como eixos centrais de um currículo antirracista e decolonial.

Bem, se a questão da legitimidade é uma luta constante, a obrigatoriedade, baseada na Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 parece ainda ser uma discussão muito distante das que os cursos de Licenciatura em Educação Física estão abordando, bem como nas escolas de Educação Básica. Pois, ainda hoje, muitas professoras optam por "fomentá-la" e acreditam no fato de ser verdadeira a premissa de que a implementam apenas por fazerem projetos, apresentações etc., nas datas comemorativas. Torna-se fundamental ressaltar que essa valorização não pode se restringir a momentos pontuais, como eventos do Dia da Consciência Negra ou Dia dos Povos Indígenas, mas deve constituir uma reestruturação permanente das práticas pedagógicas. Além disso, ainda temos o fato de professoras que sequer conhecem a obrigatoriedade das leis, mesmo após mais de 20 anos de promulgação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto objetivou realizar uma pesquisa (auto)biográfica, partindo de vivências de uma das autoras em que buscou-se compreender como as identidades negras e indígenas foram silenciadas em seu percurso educacional e como sua formação docente contribuiu para o enfrentamento desse apagamento.

A memória e a escrita (auto)biográfica se revelaram ferramentas potentes para a construção de uma identidade docente comprometida com a diversidade e com a luta contra as opressões étnico-raciais.

A escrita deste trabalho permitiu compreender uma trajetória marcada por silenciamentos, descobertas e resistências. Reconhecendo as marcas da ausência de uma formação antirracista como o primeiro passo para transformar realidades. Assim, iniciamos relatando acerca do silenciamento de identidades, em especial na Educação Básica e na formação docente, discutindo os apagamentos das identidades negra e indígena.



No segundo momento o relato se dimensiona para o impacto de professoras negras na autoidentificação, o que aconteceu apenas no Ensino Superior por docentes que implementavam as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em suas aulas, descortinando práticas pedagógicas na Educação Física como espaço de resistência e ressignificação identitária.

No ato seguinte temos a contradição entre a legislação e a realidade dos currículos em que é discorrido sobre a discrepancia entre o discurso legal e a prática pedagógica. Retomando a problemática central em que nos questionamos como a identidade étnico-racial de professoras é silenciada durante a trajetória educacional, e de que forma a formação docente em Educação Física pode contestar esse apagamento; vimos primeiramente que enquanto a legislação exige a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena, a grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física permanece cultuando a visão eurocêntrica e estadunidense, priorizando os esportes ditos "hegemônicos" (como o futebol, o basquete, vôlei etc.) em detrimento de saberes não ocidentais. Assim, sentimos a necessidade de redefinir os currículos, implementando uma educação antirracista e decolonial em todas as disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

A educação deve ser um ato de liberdade e a conscientização crítica é essencial para combater as estruturas opressivas que negam a experiência negra (hooks, 2013). Esta pesquisa é, portanto, um ato político de descolonização do corpo e do currículo. Do corpo ao renascer com a quebra de silenciamento e romper com padrões estéticos brancos como a rejeição ao alisamento capilar e o resgate de práticas ancestrais, como tranças afro e a referência com histórias e memórias indígenas. E do currículo ao subverter a ordem, propondo que a Educação Física escolar vá além do esporte competitivo, abraçando culturas corporais negras e indígenas como eixos estruturantes (Pereira; Venâncio, 2021).

Ser negra e indígena no Brasil é enfrentar um silenciamento histórico. Assim, a trajetória exteriorizada nesse texto revelou como o âmbito educativo ainda reproduz invisibilidades. Por fim, ensejamos que esta escrita seja uma possibilidade crítica a partir do olhar e percepção da formação docente para a Educação Física, colaborando para o desenvolvimento de outros relatos que considerem o contexto da temática étnico-racial. Pois, é urgente que os cursos de formação de professoras, se abram para epistemologias outras e para a escuta das vozes historicamente silenciadas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Porque as meninas não querem fazer ciências exatas?**

Mulheres na Ciência. 8 de março de 2019. Disponível em: <<https://www.abc.org.br/2019/03/08/por-que-as-meninas-nao-querem-fazer-ciencias-exatas/>>. Acesso em: 17 jun. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 de mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTRq1kMVpWT502>>. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15142.htm>. Acesso em: 17 jun. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Negros de pele clara. **Geledés**, 2004. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CORSINO, Luciano Nascimento; LAZARETTI, William (Orgs.). **Educação física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba, PR: CRV, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.





DOMINGUES, Petronio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo, Dominus/EDUSP, 1965.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico Raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONDIM, Juliana Monteiro. **“Não tem caminho que eu não ande e nem tem mal que eu não cure”**: narrativas e práticas rituais das pajés Tremembés. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**: distribuição da população por cor ou raça no Ceará. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38749-no-ceara-ibge-divulga-resultados-do-censo-para-cor-ou-raca-com-apoio-do-banco-palmas#:~:text=Quanto%20à%20cor%20ou%20raça,183%20dos%20184%20municípios%20cearenses>>. Acesso em: 28 mai. 2025.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Rosângela Pereira de; SOUZA, Shirley. Professores/as negros/as na educação: a importância de reconhecerem-se no currículo. **e-Curriculum**, v. 22, p. 1-19, 2024.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. Negra, pobre, mulher e cotista: sobrevivente pela educação. In: VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba, PR: CRV, 2020.



PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Aninhá Vaguretê:** reflexões simbólicas para a educação física no ritual do Torém dos índios Tremembé. 2019. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019.

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 ciências do esporte**, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SOUZA, Symon Tiago Brandão de. El discurso de los docentes de educación física sobre su práctica pedagógica en salud: un estudio en la red municipal de Fortaleza, CE. **Educación física y deportes**, v. 25, n. 267, p. 21-34, 2020.

PEREIRA, Arliene, Stephanie, Menezes; VENÂNCIO, Luciana. African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in brazilian physical education teaching. **Sport, education and society**, v. 26, n. 7, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

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

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Problematizando injustiças sociais no estágio curricular supervisionado em educação física: processos formativos colaborativos com professores-pesquisadores. **Revista eletrônica de educação**, v. 19, n. 1, p. 1-15, 2025.

Dados do primeiro autor:

Email: joanyvieira@alu.ufc.br

Endereço: Rua Cônego de Castro, 7256, Parque Santa Rosa, Fortaleza, CE, CEP: 60761-140.

Recebido em: 24/06/2025

Aprovado em: 22/07/2025

Como citar este artigo:

SANTOS, Joany Vitória Vieira dos *et al.* (Auto)biografia de uma professora-pesquisadora em formação inicial sobre questões étnico-raciais na licenciatura em educação física. **Corpoconsciência**, v. 29, e19986, p. 1-17, 2025.

Apoio:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

