

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA (FCT) – CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF

Maiza da Silva Oliveira

FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: VALIDAÇÃO DE
ESTRATÉGIAS PARA ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Presidente Prudente/SP

2026

Maiza da Silva Oliveira

2026

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: VALIDAÇÃO DE
ESTRATÉGIAS PARA ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional – Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação Física.

Maiza da Silva Oliveira

Orientador(a): Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

Área de concentração: Educação Física Escolar

Linha de Pesquisa 1: Formação, Intervenção e Profissionalidade Docente

Presidente Prudente/SP

2026

O48f

Oliveira, Maiza da Silva

Formação em serviço na educação física escolar: : validação de estratégias para ensino da cultura afro-brasileira e indígena na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental / Maiza da Silva Oliveira. -- Presidente Prudente, 2026

98 f. : il., tabs., fotos + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

1. Educação Física escolar. 2. Formação em Serviço. 3. Educação para as relações étnico-raciais. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Formação em Serviço na Educação Física escolar: Validação de Estratégias para ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

AUTORA: MAIZA DA SILVA OLIVEIRA

ORIENTADORA: SUEYLA FERREIRA DA SILVA DOS SANTOS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **SUEYLA FERREIRA DA SILVA DOS SANTOS**
Data: 17/05/2026 11:13:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. SUEYLA FERREIRA DA SILVA DOS SANTOS (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Documento assinado digitalmente
 **NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO**
Data: 17/05/2026 13:21:05-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Documento assinado digitalmente
 **ROSICLER LEMOS DA SILVA**
Data: 18/05/2026 18:54:04-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. ROSICLER LEMOS DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Serviço Social / UNESP / Câmpus de Franca - FCHS

Presidente Prudente, 20 de março de 2026.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio constante, pela confiança e por constituir o alicerce essencial de minha caminhada. Principalmente à Ana Zanon, companheira presente em todos os momentos, especialmente nesta importante etapa de conclusão da pesquisa, pela parceria e incentivo ao longo deste percurso acadêmico e pessoal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de amparo e renovação constante, pelas oportunidades concedidas e pela força nos momentos de incerteza ao longo desta caminhada.

À minha família, pelo apoio e compreensão diante das ausências necessárias, permanecendo como base segura em todos os desafios vivenciados. À Ana Zanon, pela parceria, incentivo e presença constante, especialmente nos momentos decisivos desta pesquisa.

Aos(Às) colegas Kamila Santos, Pedro Seleri e Thiago Carvalho, pela convivência acadêmica marcada por diálogos significativos e pela amizade construída, que ultrapassa os espaços universitários.

À minha orientadora, Professora Doutora Sueyla Ferreira da Silva dos Santos, pela orientação atenta, pelas contribuições essenciais e pela confiança durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

À Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente-SP, e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), pela formação acadêmica e pelas oportunidades de crescimento profissional.

À Fundação de Educação do Município de Paiçandu-PR e aos(às) professores(as) de Educação Física da rede municipal, pelo apoio institucional e pela colaboração na realização desta pesquisa. De modo especial, às crianças da Educação Infantil e aos(às) estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja participação atribuiu sentido à construção deste estudo.

Ao Professor Doutor Divino José da Silva, pelas contribuições e apontamentos apresentados durante o exame de qualificação. À Professora Doutora Nair Correia Salgado de Azevedo, pela participação e pelas relevantes contribuições tanto no processo de qualificação quanto na banca de defesa, e à Professora Doutora Rosicler Silva, pelas considerações e contribuições apresentadas na etapa de defesa desta dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, integra a Linha de Pesquisa Formação, Intervenção e Profissionalidade Docente e tem como objetivo avaliar a aplicabilidade de uma proposta de Formação em Serviço direcionada a professores(as) de Educação Física atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na integração das culturas afro-brasileira e indígena às práticas pedagógicas. Fundamentada na abordagem da pesquisa-ação e caracterizada como estudo de natureza quali-quantitativa, a investigação foi desenvolvida no município de Paiçandu-PR, envolvendo docentes da rede municipal de ensino participantes do processo formativo. Como procedimentos metodológicos, realizou-se levantamento diagnóstico inicial por meio de questionário estruturado, encontros formativos organizados em módulos temáticos voltados à educação para as relações étnico-raciais, discussões coletivas mediadas por grupos focais e aplicação de instrumento avaliativo final, possibilitando o acompanhamento das percepções docentes ao longo do percurso formativo. Para a realização das formações, a Fundação de Educação do Município de Paiçandu disponibilizou profissionais especialistas, contribuindo para o desenvolvimento das temáticas previstas nos módulos formativos e para o fortalecimento das discussões pedagógicas propostas. A análise dos dados ocorreu mediante a técnica de análise de conteúdo, associada à estatística descritiva, permitindo compreender alterações nas concepções pedagógicas e nas possibilidades de intervenção docente. Os resultados evidenciaram conhecimento inicial restrito acerca de conceitos relacionados ao letramento racial e à educação antirracista, bem como a predominância de abordagens pedagógicas pontuais e, em alguns casos, marcadas pela folclorização das culturas afro-brasileiras e indígenas. Após o processo formativo, observaram-se avanços na compreensão das relações étnico-raciais, maior segurança na inserção crítica dessas temáticas nas aulas de Educação Física e ampliação da intencionalidade pedagógica na organização dos conteúdos da cultura corporal. Os(As) participantes reconheceram a Formação em Serviço como espaço relevante de reflexão coletiva e desenvolvimento profissional, indicando possibilidades concretas de aplicação das estratégias discutidas nas unidades de ensino e evidenciando mudanças nas concepções acerca do papel da Educação Física na promoção de práticas educativas comprometidas com a educação antirracista. Como recurso educacional, foi desenvolvido um material formativo digital em formato de e-book, destinado a subsidiar professores(as) da educação básica na implementação de práticas pedagógicas voltadas à valorização das matrizes culturais afro-brasileiras e indígenas, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva, plural e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Formação em Serviço; Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This research, linked to the Professional Master's Program in Physical Education (PROEF) at the Faculty of Science and Technology (FCT) of São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), is part of the Research Line *Teacher Education, Intervention and Professional Practice* and aims to evaluate the applicability of an in-service training proposal directed to Physical Education teachers working in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School, with emphasis on the integration of Afro-Brazilian and Indigenous cultures into pedagogical practices. Grounded in the action research approach and characterized as a qualitative and quantitative study, the investigation was conducted in the municipality of Paçandu, Paraná, involving teachers from the municipal education system participating in the training process. Methodological procedures included an initial diagnostic survey through a structured questionnaire, training meetings organized into thematic modules focused on ethnic-racial education, collective discussions conducted through focus groups, and the application of a final evaluative instrument, enabling the monitoring of teachers' perceptions throughout the formative process. For the implementation of the training sessions, the Municipal Department of Education of Paçandu provided specialist professionals, contributing to the development of the themes addressed in the modules and to the strengthening of the proposed pedagogical discussions. Data analysis was carried out using content analysis combined with descriptive statistics, allowing the understanding of changes in pedagogical conceptions and teaching practices. The results revealed initially limited knowledge regarding concepts related to racial literacy and anti-racist education, as well as the predominance of punctual and, in some cases, folklorized pedagogical approaches to Afro-Brazilian and Indigenous cultures. After the formative process, advances were observed in the understanding of ethnic-racial relations, greater confidence in critically integrating these themes into Physical Education classes, and expansion of pedagogical intentionality in the organization of cultural body practices. Participants recognized in-service training as a relevant space for collective reflection and professional development, indicating concrete possibilities for applying the discussed strategies in teaching units and demonstrating changes in their understanding of the role of Physical Education in promoting educational practices committed to anti-racist education. As an educational product, a digital training material structured in e-book format was developed to support basic education teachers in implementing pedagogical practices aimed at valuing Afro-Brazilian and Indigenous cultural matrices, in accordance with Brazilian Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, reaffirming the commitment to inclusive, plural, and socially responsive education.

Keywords: In-service training; School Physical Education; Ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.2 OBJETIVO.....	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	21
1.3 Hipóteses	21
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O LEGADO DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	24
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CRÍTICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LUDICIDADE, IDENTIDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA	28
3. METODOLOGIA	30
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	30
3.1.1 Aspectos Éticos	31
3.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO.....	31
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	33
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	39
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	42
4. RESULTADOS.....	43
4.1 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: DIAGNÓSTICO PARA A CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO FORMATIVA	44
4.2 IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS, PARTICIPAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS	53
4.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: PERCEPÇÃO DOS(DAS) DOCENTES E ELABORAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL	56
5. RECURSO EDUCACIONAL	65
6. DISCUSSÃO	66
7. CONCLUSÃO	70
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES	80
ANEXOS	91

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Ilustração da localização do município de Paiçandu, Paraná, 2022.....	32
Figura 2. Ciclos da Metodologia de Pesquisa Ação	39
Figura 3. Percepção dos(das) professores(as) sob a capacidade de integrar conteúdos afro-brasileiros e indígenas nas aulas de Educação Física.....	57
Figura 4. Percepção dos(das) professores(as) sob a contribuição do conteúdo da formação para evitar práticas folclorizadas ao trabalhar as culturas afro-brasileira e indígena	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Descrição dos Instrumentos de Coleta de Dados.....	34
Quadro 2. Instrumento de avaliação final da Formação em Serviço	38
Quadro 3. Percepções, Concepções e Desafios vivenciados pelos(as) Professores(as) de Educação Física sobre a Educação para as relações étnico-raciais.....	52
Quadro 4. Estrutura curricular da Formação em Serviço: matrizes afro-brasileiras e indígenas na Educação Física. Paiçandu, 2025.....	53
Quadro 5. Padrões de participação virtual dos(das) docentes nos módulos do curso de Formação em Serviço “Matrizes Afro-brasileiras e Indígenas na Educação Física”. Paiçandu, 2025.	56
Quadro 6. Mudanças Pedagógicas e Desafios Percebidos pelos(las) Professores(as) na implementação das culturas afro-brasileiras e indígenas nas aulas de Educação Física após a Formação em Serviço.....	61
Quadro 7. Percepções, Condições e Desafios vivenciados pelos(as) Professores(as) de Educação Física no Ensino da Educação para as Relações Étnico-raciais.	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características Sociodemográfica dos(as) Professores(as) de Educação Física.....	45
Tabela 2. Características dos(as) Professores(as) de Educação Física quanto a Experiência Docente.	46
Tabela 3. Características dos(as) Professores(as) de Educação Física quanto a Formação Acadêmica e Formação Continuada dos(as) Participantes.....	47
Tabela 4. Nível de Conhecimento dos(as) Professores(as) de Educação Física sobre a temática étnico-racial.	49
Tabela 5. Avaliação dos(as) Professores(as) de Educação Física sobre a aplicabilidade e contribuições da Formação em Serviço (n = 21).	59

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A. Questionário Instrumento Diagnóstico Inicial.....	80
Apêndice B. Registros da Coleta de Dados.....	83
Apêndice C. Instrumento de avaliação final da Formação em Serviço.	88
Apêndice D. Cronograma do Curso de Formação em Serviço por Semanas.	89
Apêndice E. QR Code e Link de Acesso ao E-book	90

LISTA DE ANEXO

Anexo A. Parecer Consubstanciado do CEP	91
Anexo B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	95

LISTA DE SIGLAS

- APMF** Associação de Pais, Mestres e Funcionários(as);
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular;
- CAAE** Certificado de Apresentação de Apreciação Ética;
- CEP** Comitê de Ética em Pesquisa;
- CEPSH** Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- CNE** Conselho Nacional de Educação;
- CNS** Conselho Nacional de Saúde;
- EJA** Educação de Jovens e Adultos;
- FCT** Faculdade de Ciências e Tecnologia;
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
- LDBN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- PROEF** Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional;
- PSS** Processo Seletivo Simplificado;
- S** Sujeito(a) participante do grupo focal (anonimato preservado);
- SERE** Sistema Estadual de Registro Escolar;
- SP** São Paulo;
- TCLE** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- UNESP** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

1. INTRODUÇÃO

A Lei 11.645/2008, em vigor há mais de uma década, representa um marco significativo na valorização da diversidade cultural no país. Ao integrar aspectos fundamentais das culturas negra e indígena no currículo escolar nacional, a legislação promove uma compreensão mais profunda das contribuições desses grupos para a formação da nossa sociedade.

Nesse sentido, destaca-se que essa legislação amplia a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. Essa iniciativa representou um avanço importante no reconhecimento das contribuições da população negra e no enfrentamento das desigualdades raciais no contexto educacional. Com a ampliação promovida pela Lei nº 11.645/2008, passam a ser incluídas também as histórias e culturas dos povos indígenas, fortalecendo a construção de uma educação mais inclusiva, plural e comprometida com a valorização da diversidade cultural brasileira.

Com este contexto, torna-se necessário explicitar alguns conceitos que fundamentam o debate acerca das relações étnico-raciais. O termo afro-brasileiro refere-se às pessoas negras nascidas no Brasil, descendentes de povos africanos que foram trazidos ao país, majoritariamente, por meio do processo histórico da escravização, sendo parte constitutiva da formação social brasileira (Guimarães, 2002; Cavalleiro, 2000). Já o termo africano diz respeito à população nascida no continente africano, reconhecido historicamente como o berço da humanidade e espaço de grande diversidade cultural, social e civilizatória (Costa e Silva, 1996).

Além disso, ao tratar dos povos originários, faz-se referência às populações indígenas que habitavam o território brasileiro antes do processo de colonização, sendo detentoras de saberes, culturas e modos de vida próprios, fundamentais para a compreensão da constituição histórica e cultural do país (Oliveira, 2016). A valorização desses grupos no contexto educacional não se limita ao reconhecimento de suas contribuições, mas implica o compromisso com o respeito às suas identidades, histórias e formas de resistência, articulando-se à construção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural como elemento estruturante do processo educativo (Candau, 2008).

Iniciativas desta natureza buscam não apenas reconhecer, mas também celebrar essas influências culturais, enriquecendo o currículo da educação básica com conteúdos que refletem a diversidade sociocultural e promovem um entendimento mais inclusivo da história e das tradições brasileiras. É imperativo no campo da educação, explorar como essa abordagem legislativa tem impactado a formação docente e a prática pedagógica nas escolas.

Nesse sentido, Gomes (2011; 2012) destaca que a inserção das relações étnico-raciais no contexto educacional ultrapassa a dimensão normativa das políticas públicas, exigindo a ressignificação das práticas pedagógicas e a compreensão crítica da construção social da raça no espaço escolar. Para a autora, o reconhecimento da diversidade étnico-racial constitui elemento fundamental para a promoção da equidade educacional e para o enfrentamento das desigualdades historicamente estruturadas na sociedade brasileira.

Com base nas pesquisas de Lima (2019), que abordam a importância da diversidade cultural na Educação Física, é fundamental refletir sobre a produção do conhecimento e suas implicações. Lima destaca a necessidade de discutir as desigualdades sociais, especialmente no que tange às questões étnicas, e como essas desigualdades impactam a educação. Para compreendermos melhor o contexto em que vivemos, é necessário problematizar as diferenças culturais e integrá-las ao processo educacional. Essa abordagem permite uma visão mais ampla e inclusiva da realidade, enriquecendo a prática pedagógica e promovendo uma educação que reconhece e valoriza a diversidade cultural dos alunos.

Destacando a importância do documento nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a seção referente à Educação Física afirma que as práticas corporais devem ser compreendidas como fenômenos culturais dinâmicos, diversificados, pluridimensionais, singulares e contraditórios. Isso implica uma reestruturação do conhecimento que favorece a ampliação da consciência e do respeito, promovendo a autonomia cultural e corporal em várias esferas da vida humana. Para a efetiva implementação desse conceito, é essencial um contínuo processo de qualificação.

Adicionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), estabelecida pela Lei 9.394/1996, no Título I, Art. 1º, enfatiza a importância da convivência humana em diversos contextos, como no trabalho, nas instituições de

ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais. Esse conjunto legal sublinha a necessidade de uma abordagem inclusiva e abrangente da cultura nacional. Especificamente, o Capítulo II, Seção I, Art. 26-A da LDBN, reforça essa perspectiva ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Tal disposição evidencia que a integração dessas temáticas é imprescindível no currículo escolar, garantindo que a diversidade cultural brasileira seja efetivamente representada e respeitada no sistema educacional. Esse enfoque não apenas enriquece a formação dos(as) alunos(as), mas também contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao abordar a integração da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, especialmente na disciplina de Educação Física, é essencial considerar o papel da Formação Profissional dos(das) docentes. Uma educação de qualidade demanda professores(as) não apenas bem preparados(as), mas também críticos(as) e conscientes.

Conforme discutem Portela (2013; 2015), a formação docente voltada às relações étnico-raciais constitui elemento central para a efetivação das legislações educacionais, uma vez que os desafios presentes no espaço escolar estão diretamente relacionados à preparação crítica dos(das) professores(as) para o enfrentamento do racismo e das desigualdades educacionais.

A temática afro-brasileira e indígena, frequentemente envolta em preconceitos, exige uma abordagem cuidadosa e informada. Hildebrandt-Stramann e colaboradores (2021) destacam desafios significativos na elaboração e execução de currículos que abordem as questões culturais no contexto das aulas de Educação Física. Os autores apontam para a necessidade de um profundo conhecimento bibliográfico e prático por parte dos(das) professores(as), bem como a importância de alinhar expectativas dos estudantes com o conteúdo a ser ensinado. Para enfrentar esses desafios, é fundamental que a formação docente inclua uma compreensão robusta das especificidades culturais e práticas associadas à Educação Física.

Assim, a relação entre o conhecimento científico e a prática pedagógica deve ser integrada de forma a garantir que os planos de aula reflitam não apenas as exigências legais, mas também uma verdadeira valorização e inclusão das culturas afro-brasileira e indígena. O estudo de Cruz, et al. (2019), afirmam que esse

alinhamento entre teoria e prática é essencial para um planejamento educacional que promova um ambiente mais inclusivo e representativo para todos(as) os(as) alunos(as).

Para garantir a integração das culturas afro-brasileira e indígena na Educação Física, é importante examinar a aplicabilidade de um modelo de Formação em Serviço voltado para os(as) professores(as) dessa área. Borges et al. (2023), ressaltam que as formações são fundamentais para o aprimoramento contínuo das competências e conhecimentos dos(das) profissionais, uma vez que a capacitação imediata não é suficiente para provocar mudanças substanciais nas instituições educacionais. Ao invés disso, é essencial uma conscientização estruturada, que é um ponto central desta pesquisa: promover uma sensibilização que ofereça percepções adequadas e sustentáveis.

Além disso, a efetivação dessa formação traz possibilidades e desafios envolvidos no processo formativo. A pesquisa de Fontenele et al. (2020), evidenciam que existem carências significativas no processo formativo dos(das) docentes, sugerindo que a estruturação atual demanda um aprofundamento das práticas de formação, com uma abordagem descentralizada que permita uma análise mais abrangente das necessidades dos(das) educadores(das).

Considerando o exposto, o presente estudo visa desenvolver uma proposta de Formação em Serviço aplicável à realidade dos sistemas de ensino público do estado do Paraná, possibilitando identificar dentro da temática da educação para as relações étnico-raciais, as áreas que necessitam de ajustes, garantindo que os(as) professores(as) de Educação Física estejam bem preparados para oferecer aulas que valorizem a diversidade cultural, além de atender às exigências legais.

1.1 JUSTIFICATIVA

Desde o início da minha atuação docente na rede municipal de Paicandu-PR, em 2016, identifiquei uma carência significativa em formações que abordem, de maneira aprofundada, temas sociais e históricos relacionados à valorização das culturas negra e indígena. A ausência de oportunidades formativas consistentes nessas áreas impacta diretamente a prática pedagógica, limitando as possibilidades de construção de uma educação crítica, contextualizada e comprometida com a

diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

O fortalecimento dos debates públicos acerca de marcos históricos relevantes, como o Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e o Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro (Lei nº 14.759/2023), evidenciou, para mim, a necessidade de aprofundar reflexões e ações formativas voltadas às relações étnico-raciais no contexto escolar. Nesse cenário, esta pesquisa surge como uma iniciativa orientada pelo meu compromisso com o aprimoramento da prática docente e com a construção de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade de identidades, histórias e experiências presentes no ambiente educacional.

Ao me dedicar a esta investigação, reconheço meu lugar social e racial enquanto mulher branca e compreendo que essa posição atravessa a forma como produzo conhecimento, interpreto dados e me aproximo das temáticas étnico-raciais. Esse reconhecimento implica uma postura ética, reflexiva e responsável, orientada pela escuta, pelo respeito às vozes negras e indígenas e pelo cuidado em não reproduzir silenciamentos históricos. Assim, não me coloco como representante dessas experiências, mas como pesquisadora comprometida com a construção de práticas educativas antirracistas e interculturais, entendendo que o enfrentamento das desigualdades raciais constitui uma responsabilidade coletiva e um princípio fundamental para a consolidação de uma educação democrática e socialmente referenciada.

Um dos desafios recorrentes na formação de profissionais da educação, que também observo em minha prática, refere-se à dificuldade de articular os conhecimentos teóricos com as demandas concretas do cotidiano escolar (Tozetto et al., 2009). Essa problemática está frequentemente associada à distância entre os conteúdos abordados nos cursos de formação e as realidades vivenciadas nas escolas, o que compromete a efetividade das propostas formativas e sua aplicação em sala de aula.

Conforme assinala Saviani (2009), a formação docente enfrenta, historicamente, obstáculos para garantir uma preparação capaz de sustentar práticas pedagógicas críticas e transformadoras. Compreendo, a partir desse referencial, que a qualificação dos(das) professores(das) desempenha papel central na formação de sujeitos(as) conscientes, participativos e socialmente responsáveis. Nesse sentido, considero fundamental a incorporação das temáticas afro-brasileiras

e indígenas nas práticas educacionais, como parte do compromisso com a equidade, a justiça social e a valorização da diversidade cultural.

Alves (2017) aponta que, embora haja resistências históricas à inserção dessas abordagens no currículo escolar, avanços vêm sendo impulsionados por produções acadêmicas, eventos científicos e políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais. Diante desse contexto, entendo que a Formação em Serviço de professores(as) de Educação Física, especialmente no município de Paiçandu-PR, deve considerar tanto os aspectos históricos quanto as demandas contemporâneas, contribuindo para a valorização das culturas negra e indígena no ambiente escolar.

A formação docente voltada às temáticas afro-brasileiras e indígenas possui relevância social expressiva e está alinhada às diretrizes nacionais que orientam a promoção de uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível (Bernardes et al., 2018). Acredito que capacitar educadores(as) para integrar essas temáticas ao currículo escolar representa um passo importante para fortalecer o respeito à diversidade cultural, ampliar a representatividade nas práticas pedagógicas e contribuir para a construção de ambientes escolares mais justos e democráticos.

Além de contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica, considero que a Formação em Serviço favorece o desenvolvimento de uma consciência social mais ampla, ao estimular reflexões sobre identidade, pertencimento e reconhecimento cultural. Assim, investir na qualificação docente constitui, a meu ver, uma estratégia essencial para promover uma educação que dialogue com a complexidade do contexto social brasileiro e que contribua para a transformação das realidades escolares. Para que esses avanços se consolidem, entendo ser indispensável fundamentar as propostas formativas em referenciais teóricos consistentes e em estudos contínuos, capazes de gerar impactos significativos no cotidiano educacional.

1.2 OBJETIVO

1.2.1 Objetivo Geral

Avaliar a aplicabilidade de uma proposta de Formação em Serviço para professores(as) de Educação Física, visando a implementação de estratégias

para a integração dos conhecimentos sobre as culturas afro-brasileira e indígena nas aulas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar o grau de confiança e nível de conhecimento dos(das) professores(as) de Educação Física do ciclo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a abordagem e ensino das culturas afro-brasileira e indígena;

Aplicar uma proposta de Formação em Serviço com professores(as) de Educação Física da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando à integração das culturas afro-brasileiras e indígenas nas práticas pedagógicas;

Verificar a percepção dos(das) professores(as) sobre a aplicabilidade de estratégias pedagógicas propostas durante a Formação em Serviço para integração das culturas afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

Construir um modelo de Formação em Serviço para melhoria da abordagem dos(das) professores(as) de Educação Física da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação à inclusão das culturas afro-brasileiras e indígenas, por meio da elaboração de um *e-book* orientativo e de um ciclo de Formação em Serviço.

1.3 Hipóteses

As hipóteses desta pesquisa serão testar qual a aplicabilidade de uma Formação em Serviço voltada especificamente para professores(as) de Educação Física cujo tema será sobre o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas aulas da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sugere-se que, ao participarem dessa formação, os(as) docentes se tornem capazes de integrar de maneira significativa os conhecimentos sobre as culturas afro-brasileira e indígena na sua prática pedagógica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Historicamente, as formações pedagógicas no Brasil tiveram início em caráter pontual e predominantemente transmissivo, voltadas à atualização imediata de conteúdos e ao suprimento das demandas emergenciais do sistema educacional. Tratava-se, em grande parte, de encontros esporádicos, organizados de forma verticalizada e pouco articulada com o cotidiano escolar, nos quais o(a) professor(a) era visto mais como receptor(a) do que como sujeito(a) ativo(a) do processo formativo (Saviani, 2009). Esses primeiros modelos de formação eram limitados, fragmentados e centrados na transmissão de informações, sem considerar a construção coletiva do conhecimento docente ou a conexão com a realidade escolar.

Com o avanço das políticas educacionais, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), consolidou-se uma compreensão ampla de formação docente, concebida como processo contínuo, colaborativo e contextualizado. Nesse movimento, a Formação em Serviço ganhou centralidade, assumindo um papel estratégico não apenas para a atualização profissional, mas também para a construção coletiva do saber pedagógico. Na atualidade, observa-se que tais formações têm buscado contemplar temáticas urgentes como diversidade cultural, inclusão e educação antirracista, favorecendo a reflexão crítica e a resignificação das práticas escolares, aproximando-se das reais necessidades da comunidade educativa.

No município de Paiçandu, conforme estabelece a Lei nº 2.329/2014, que dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira do Magistério, a constante atualização dos(das) professores(as) configura-se tanto como um critério para a progressão funcional quanto como uma atribuição inerente à prática profissional. Essa atualização deve ocorrer por meio de estudos voltados a temas pertinentes à educação básica. Dentre as modalidades de formação previstas, destacam-se as Reuniões Pedagógicas e a Formação em Serviço, sendo esta última o foco central da presente pesquisa.

A Formação em Serviço tem como principal finalidade promover estudos direcionados a temas emergentes e de relevância imediata, ou seja, assuntos que estejam em debate no cenário educacional contemporâneo, subsidiando a prática pedagógica e contribuindo diretamente para a formação do docente, bem como para a elaboração e estruturação do plano de aula (Botegga, 2007). Segundo Corrêa et al. (2011) e Reis (2020), embora as diretrizes nacionais proponham um modelo de formação docente pautado na colaboração e autonomia, a realidade local frequentemente impõe desafios significativos à efetivação dessas políticas. No contexto municipal, como ocorre em Paçandu, a Formação em Serviço tem se consolidado como uma das estratégias mais viáveis para garantir a atualização dos(das) professores(as) diante das exigências da educação básica, mesmo diante de limitações estruturais e desigualdades entre os entes federativos.

Desde os estudos de Placco e colaboradores (2006), a atuação docente tem sido analisada em estreita relação com as práticas formativas no contexto da Formação em Serviço. Essas práticas não apenas repercutem diretamente na prática pedagógica cotidiana, mas também favorecem o desenvolvimento profissional individual. Dessa forma, a Formação em Serviço adquire o caráter de ampliação permanente dos saberes docentes e articulando-se com as demandas emergentes da educação.

A realidade municipal evidencia a urgência de um processo formativo alinhado às demandas concretas do cotidiano escolar. Destaca-se a necessidade de uma abordagem qualificada das temáticas relativas às matrizes afro-brasileiras e indígenas, cuja inserção nos currículos exige não apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas um compromisso ético, político e pedagógico com a valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, Pimenta (2012) convoca à reflexão crítica sobre os limites e possibilidades da formação inicial docente, especialmente no que diz respeito à preparação para lidar com a complexidade das práticas educativas. Complementarmente, Ribeiro e Fleith (2007) ressaltam a importância de uma licenciatura fundamentada em bases teóricas sólidas e conduzida por docentes formadores(as) qualificados(das), capazes de articular teoria e prática de forma significativa. A qualidade da formação inicial constitui um dos pilares essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam e dialoguem com a diversidade étnico-racial, promovendo uma educação inclusiva e

crítica.

Dessa maneira, a Formação em Serviço deve ser compreendida não apenas como exigência normativa, mas como estratégia pedagógica e política de construção coletiva do saber docente, especialmente no que se refere à promoção de uma educação antirracista. Para que essa modalidade alcance objetivos transformadores, é essencial que os processos formativos sejam pautados por temáticas que refletem as urgências sociais do país, como a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Conforme enfatiza Gomes (2017), a educação antirracista exige compromisso ético e político com a desconstrução de estereótipos e a reconstrução de currículos que contemplem as múltiplas identidades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira, demandando o engajamento de toda a comunidade escolar e a construção de espaços de escuta, reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas.

No município de Paiçandu, esse percurso histórico das formações pedagógicas traduz-se na consolidação da Formação em Serviço como eixo estruturante da política local de qualificação docente. Se, em sua origem, a formação se configurava como prática fragmentada e pouco conectada à realidade do professor, hoje ela assume caráter contínuo e colaborativo, orientado pelas demandas concretas da educação básica. Ao articular legislações nacionais e diretrizes locais, o município reafirma a importância da formação como estratégia de valorização profissional e fortalecimento da prática pedagógica. Assim, a trajetória das formações pedagógicas, tanto no plano nacional quanto no contexto municipal, reflete um movimento de superação de modelos tradicionais em direção a práticas mais críticas, democráticas e inclusivas, capazes de responder aos desafios da contemporaneidade e promover uma educação de qualidade socialmente referenciada.

2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O LEGADO DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

As discussões sobre relações étnico-raciais no contexto educacional representam não apenas uma resposta às exigências legais estabelecidas pelas

Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas, sobretudo, a construção de um legado pedagógico comprometido com a valorização da diversidade e a superação das desigualdades históricas. A primeira, promulgada em 2003, alterou a LDBN (Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica. Cinco anos depois, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incorporando também a História e Cultura dos Povos Indígenas. Ou seja, em 2026, já se completam 23 anos de vigência da Lei nº 10.639/2003 e 18 anos da Lei nº 11.645/2008, o que demonstra que não se trata de uma pauta recente, mas de uma exigência legal consolidada há décadas (Brasil, 2003; 2008).

Para regulamentar a aplicação dessas leis, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e, em seguida, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de caráter vinculante. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004), relatora do Parecer, tais Diretrizes oferecem parâmetros para a formação de professores(as), elaboração de materiais didáticos e organização curricular, constituindo-se como um marco para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais no Brasil.

A prática, entretanto, tem se mostrado diferenciada ao longo dos anos. Se, nos primeiros momentos após a aprovação das documentações, o desafio principal era a sensibilização e a inclusão mínima dos conteúdos nos currículos, nas últimas duas décadas observam-se avanços importantes, como a produção de materiais didáticos específicos, o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e a ampliação de formações docentes (Gomes, 2012; Marques, 2019). Ainda assim, persistem desafios estruturais, tais como a fragmentação dos conteúdos, a ausência de políticas públicas consistentes de acompanhamento e a formação insuficiente de professores(as) para lidar criticamente com a temática (Silva, 2004).

Nesse contexto, torna-se fundamental explicitar o conceito de relações étnico-raciais, compreendidas como construções sociais e históricas marcadas por relações de poder que estruturam desigualdades entre grupos raciais na sociedade brasileira. Conforme Lélia Gonzalez (1988), o racismo no Brasil se manifesta de forma particular, articulando elementos culturais e históricos que naturalizam hierarquias raciais e invisibilizam as contribuições da população negra e indígena. Nessa mesma direção, Kabengele Munanga (2004) problematiza o mito da democracia

racial, ao evidenciar que a ideia de harmonia entre raças contribui para o silenciamento das desigualdades e para a negação do racismo estrutural.

Além disso, a compreensão das relações étnico-raciais demanda o reconhecimento da branquitude como lugar de privilégio historicamente construído, que opera de forma muitas vezes não problematizada no contexto social e educacional, conforme discute Grada Kilomba (2019). Ao mesmo tempo, Abdias do Nascimento (1989) denuncia que o mito da democracia racial atua como um mecanismo ideológico que mascara práticas racistas e dificulta o enfrentamento efetivo das desigualdades. Assim, compreender as relações étnico-raciais implica reconhecer essas dinâmicas, de modo a fundamentar práticas educativas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Para Gomes (2012), pensar a educação das relações étnico-raciais implica um processo de descolonização dos currículos, com vistas à construção de uma justiça curricular que reconheça as ausências e emergências das histórias e identidades negras e indígenas. Marques (2019), por sua vez, enfatiza que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 depende diretamente do protagonismo docente e da criação de espaços de formação contínua, nos quais professores(as) possam refletir sobre suas práticas e ressignificar o cotidiano escolar. Já Petronilha Gonçalves e Silva (2004) reforça que a efetividade das Diretrizes Curriculares exige o compromisso das instâncias institucionais com políticas públicas concretas, sob pena de a legislação se reduzir a um texto normativo sem impacto real no chão da escola.

Por meio dessas discussões, é relevante considerar também o conceito de colorismo, compreendido como uma forma de discriminação baseada na tonalidade da pele, que se manifesta tanto entre diferentes grupos raciais quanto no interior do próprio grupo negro. O termo foi cunhado por Alice Walker (1983), ao evidenciar que pessoas com pele mais clara tendem a ocupar posições de maior privilégio em relação àquelas de pele mais escura, ainda que pertençam ao mesmo grupo racial. Tal dinâmica evidencia a complexidade das relações raciais, ao indicar que o racismo pode assumir formas diferenciadas e internalizadas, produzindo desigualdades que atravessam não apenas a sociedade em geral, mas também os(as) próprios(as) sujeitos(as) racializados(as).

A educação voltada para a diversidade deve ser compreendida como um

compromisso ético, político e pedagógico da escola pública com a promoção da equidade, do respeito às identidades culturais e da justiça social. Essa abordagem exige que a formação docente, especialmente no âmbito da Formação em Serviço, inclua, de forma intencional e contínua, reflexões críticas sobre o racismo estrutural e as práticas pedagógicas que, muitas vezes, de maneira sutil, perpetuam processos de exclusão (Dutra, 2022).

Ao incorporar essas relações como eixo estruturante da formação e do currículo escolar, os sistemas de ensino assumem um papel central na construção de uma sociedade mais plural e democrática, em que o reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas torna-se base essencial para a formação de sujeitos(as) críticos(as) e conscientes (Fernandes, 2005). Desse modo, o legado que se edifica é o de uma escola comprometida com a transformação social, capaz de dialogar com a realidade brasileira em toda a sua complexidade e diversidade cultural.

No município de Paiçandu-PR, a consolidação de um legado voltado à educação para as relações étnico-raciais tem ganhado contornos concretos, alicerçados em iniciativas que emergem da própria dinâmica educacional local. A atuação de profissionais vinculados ao componente curricular de Educação Física, atentos às demandas formativas e às fissuras estruturais presentes nas práticas pedagógicas, tem sido determinante na promoção de debates substantivos sobre as tensões raciais no contexto escolar. Essa escuta ativa e situada, conjugada ao engajamento com a formação docente contínua, tem viabilizado o desenvolvimento de propostas que não apenas reconhecem a centralidade da temática, mas a incorporam de maneira crítica e estruturada às rotinas escolares. O presente estudo, portanto, insere-se como parte de um movimento formativo inaugural no município, traduzindo-se em um processo de construção coletiva de saberes comprometidos com o reconhecimento e a valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas no espaço educativo.

As mobilizações decorrentes desta investigação já evidenciam inflexões relevantes na política educacional local, fenômeno até então inédito em Paiçandu. O crescente reconhecimento por parte das instâncias institucionais, somado ao investimento direcionado à formação de professores(as) e à qualificação dos conteúdos transmitidos aos estudantes, sinaliza um avanço consistente rumo à

consolidação de práticas pedagógicas antirracistas. A presente pesquisa, ao sistematizar essas movimentações, não apenas documenta um processo em curso, mas também contribui para sua legitimação e ampliação, ao fomentar uma cultura de compromisso ético com a diversidade. Nesse contexto, a educação antirracista ultrapassa sua condição de diretriz normativa e configura-se como práxis educativa integrada ao cotidiano escolar, cujos efeitos reverberam na reelaboração de identidades e na redefinição de trajetórias socioculturais.

Compreende-se, assim, que a construção de uma abordagem educacional comprometida com a equidade racial em Paçandu não se restringe a uma idealização teórica, mas revela-se como uma realidade em expansão, sustentada pelo envolvimento ativo de educadores(as) e pela emergência de práticas pedagógicas orientadas por princípios de justiça social. A trajetória delineada até o presente momento demonstra que transformações efetivas se tornam viáveis quando há articulação entre gestão, formação docente e os desafios concretos enfrentados pelas escolas. O legado que se consolida extrapola a mera inclusão de conteúdos no currículo: trata-se da formação de sujeitos(as) críticos(as), capazes de compreender e intervir nas complexidades de uma sociedade marcada por desigualdades históricas.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CRÍTICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LUDICIDADE, IDENTIDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA

A Educação Física escolar tem se configurado como um espaço privilegiado para a discussão das relações étnico-raciais, na medida em que mobiliza elementos da cultura corporal que envolvem jogos, brincadeiras, esportes, danças e lutas. Entretanto, se por um lado a ludicidade é constantemente destacada como recurso pedagógico fundamental, por outro, coloca-se o desafio de compreender em que medida essa dimensão tem sido acompanhada de reflexões críticas sobre identidade, racismo e diversidade cultural. Nesse sentido, é necessário que a disciplina ultrapasse o caráter meramente recreativo e se constitua também como espaço de problematização das desigualdades históricas que atravessam os corpos e as práticas sociais.

Pesquisas recentes têm evidenciado que a simples inserção de jogos ou brincadeiras de origem africana ou indígena, embora importante para a valorização da diversidade cultural, não garante por si só uma abordagem crítica das relações étnico-raciais (Pomin; Dias, 2019). É fundamental que essas práticas sejam acompanhadas de discussões conceituais e atitudinais que permitam aos estudantes compreenderem o significado histórico e cultural dessas manifestações, além de refletirem sobre os estereótipos e preconceitos que ainda se perpetuam no ambiente escolar e social (Moreira; Zubaran, 2023). Assim, a ludicidade deve ser compreendida não apenas como ferramenta de movimento, mas como possibilidade de elaborar sentidos e promover o reconhecimento das identidades afro-brasileiras e indígenas.

Outro aspecto que emerge nos estudos é a percepção de que muitos(as) professores(as) de Educação Física ainda não se sentem preparados para articular os conteúdos críticos à prática pedagógica. Isso se deve, em grande parte, à ausência da temática étnico-racial na formação inicial e à fragilidade de propostas de formação (Silveira; Alviano Júnior, 2022). A pesquisa de Cruz (2015) evidencia que, quando não há intencionalidade pedagógica, o uso de brincadeiras e atividades culturais tende a reforçar a visão folclorizada das tradições, sem abrir espaço para a problematização das relações de poder que estruturam a sociedade brasileira. Esse silenciamento institucional, presente em documentos como o Projeto Político-Pedagógico e no planejamento curricular, reforça a ideia de que a Educação Física estaria dissociada do debate crítico, reduzindo-a a uma disciplina voltada apenas para o desenvolvimento físico e motor (Silveira; Alviano Júnior, 2020).

Ao contrário, a Educação Física pode constituir-se como campo fecundo para o ensino das relações étnico-raciais, desde que contemple, de forma articulada, três dimensões: a conceitual, a procedimental e a atitudinal. Na dimensão conceitual, cabe à disciplina abordar os significados históricos das práticas corporais, discutir conceitos como raça, etnia e identidade, bem como desnaturalizar mitos como o da democracia racial. Na dimensão procedimental, a ênfase recai sobre a vivência de práticas corporais oriundas de diferentes matrizes culturais, como jogos tradicionais africanos, danças indígenas, capoeira e outras manifestações que expressam a riqueza cultural do país. Já na dimensão atitudinal, torna-se possível desenvolver o respeito, a empatia e o reconhecimento das diferenças, favorecendo a construção de

ambientes escolares mais democráticos (Mendonça; Freire; Miranda, 2020).

Dessa forma, a inserção das relações étnico-raciais na Educação Física não pode restringir-se à inclusão esporádica de conteúdos ou à valorização meramente estética da diversidade. É necessário que haja um compromisso institucional e formativo que permita a professores(as) e estudantes compreenderem as práticas corporais como expressões históricas e políticas, situadas em contextos de luta, resistência e afirmação cultural. Quando esse movimento acontece, a Educação Física escolar torna-se capaz de articular ludicidade e criticidade, contribuindo para a formação de sujeitos(as) críticos(as) e conscientes de sua posição na sociedade (Monteiro; Anjos, 2020).

Em síntese, o ensino das relações étnico-raciais na Educação Física escolar deve ser entendido como um processo educativo que vai além da dimensão motora, articulando corpo, cultura e política. A disciplina, ao se abrir para práticas corporais de matrizes diversas, precisa também problematizar as desigualdades raciais e promover debates que possibilitem aos estudantes compreenderem e enfrentarem as tensões sociais que os cercam. Assim, o conteúdo crítico se consolida não como complemento à ludicidade, mas como parte constitutiva da própria práxis pedagógica, indispensável à construção de uma educação antirracista e comprometida com a justiça social.

3. METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa. Conforme apontado por Ferreira (2015), essa dualidade tem sido crescente nas investigações acadêmicas, pois a combinação das abordagens se complementam. A pesquisa quantitativa oferece uma perspectiva fundamentada em dados numéricos, enquanto a qualitativa explora aspectos subjetivos. Quando integradas, essas abordagens configuram uma pesquisa convergente, proporcionando uma compreensão mais abrangente do fenômeno em questão.

Lago (2023) ressalta que a fusão das abordagens qualitativa e quantitativa enriquece a pesquisa, trazendo benefícios significativos. Ambas as metodologias

desempenham funções eficazes e são igualmente válidas, sem se contraporem, tal combinação permite uma análise mais abrangente e detalhada dos contextos.

Para aprimorar a caracterização deste estudo, a abordagem foi fundamentada na metodologia da pesquisa-ação. Essa metodologia se distingue pela participação ativa dos envolvidos, onde reflexão e ação se entrelaçam, propiciando um aprendizado contínuo e colaborativo. O foco central da pesquisa-ação é a resolução de problemas práticos, o que favorece a promoção de mudanças significativas e duradouras no contexto em que é aplicada (Ferreira et al., 2022).

3.1.1 Aspectos Éticos

A Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), estabelece um conjunto de normas e diretrizes essenciais para a realização de pesquisas com seres humanos na área de Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Neste contexto, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente (FCT/Unesp), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 86472625.5.0000.5402.

3.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO

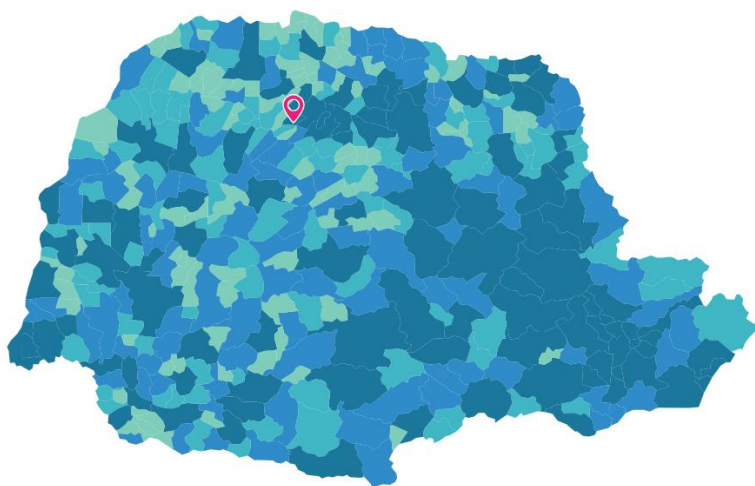
Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o termo Paiçandu tem origem tupi-guarani, “I-páu-zan-du” Ilha do Padre ou Ilha do Pai. “Payssandu” é topônimo de cidade uruguaia, sendo o nome de uma fortaleza, onde se travou importante batalha na Guerra do Paraguai, deu-se assim a denominação ao município.

A saga pioneira que colonizou Paiçandu chegou à região por volta do ano de 1944. Muitas famílias se fixaram atraídas pela fertilidade das terras, próprias para o cultivo do café, que na época do desbravamento se constituía na maior fonte de riqueza da região.

Os trilhos de aço da ferrovia, que alicerçou o povoado, chegaram a Apucarana em 1943, a Maringá em 1954 e somente em 1973 atingiu Cianorte. Como

Paiçandu estrategicamente era passagem da estrada de ferro, o povoado se fortaleceu, começando a surgir as primeiras casas comerciais nas proximidades da futura estação ferroviária. Em 1948, tem início, por iniciativa planejada da Companhia de Terras Norte do Paraná, a formação da Gleba Paiçandu entre outras. Pela Lei Estadual nº 4.245, de 25 de julho de 1960, a localidade foi desmembrada de Maringá e elevada à categoria administrativa, tendo como sede o então povoado de Paiçandu. A instalação oficial ocorreu em 19 de novembro de 1961. Anos depois, a Lei Estadual nº 5.161, de 21 de junho de 1965, criou o distrito de Água Boa, incorporado ao território.

Figura 1. Ilustração da localização do município de Paiçandu, Paraná, 2022



Fonte: IBGE (2022)

Neste contexto histórico, o município do noroeste do Paraná conta com uma população de 45.962 habitantes (IBGE, 2022). Paiçandu possui 6 Centros Municipais de Educação Infantil e 7 Escolas Municipais. Além disso, no distrito de Água Boa, há 1 Centro Municipal de Educação e 1 Escola Municipal, totalizando 15 Unidades Municipais de Ensino. Ademais, informações do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) revelam que, em 2024, haviam 6.576 estudantes matriculados em todas as modalidades de Ensino Municipal (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA).

Em relação ao desenvolvimento educacional, o concurso que possibilitou a inclusão da disciplina de Educação Física como componente curricular ocorreu em 2015. Desde então, não houve novas seleções para essa função. Hoje, para atender à crescente demanda de estudantes e salas de aula, contamos com vínculos através

de Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Os(As) participantes desta pesquisa serão os(as) professores(as) de Educação Física e assessoria pedagógica da Secretaria de Educação – Fundação de Educação de Paçandu, que atua na disciplina de Educação Física. Atualmente, a partir do quantitativo de profissionais de Educação Física com cargos efetivos e também PSS (Substitutos(as) | Processo Seletivo Simplificado), estima-se uma população alvo de 50 profissionais - dados da Fundação de Educação de Paçandu.

Os critérios de elegibilidade dos participantes da pesquisa são: ser professor(as) de Educação Física com cargo efetivo ou temporário, estar em exercício no ano de 2025. Foram excluídos(as) profissionais em afastamento por licença maternidade, licença sem vencimento ou quaisquer outras naturezas durante o período da coleta de dados. Professores(as) que já se aposentaram ou estão em processo de aposentadoria também foram excluídos(as) da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O estudo utilizou de duas técnicas de coleta de dados direcionadas ao grupo de professores(as) de Educação Física do município de Paçandu, o uso do questionário semiestruturado e do grupo focal (Quadro 1). Inicialmente, os(as) participantes foram convidados(as) a responder a um questionário *on-line* com o objetivo de explorar, de forma abrangente, os desafios, as experiências, as potencialidades e as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as), especialmente no contexto da Educação Física e da promoção de uma abordagem intercultural de valorização da cultura indígena e africana. O questionário (Apêndice A) divide-se em quatro dimensões, cujas respostas forneceram os dados que englobam tanto aspectos sociodemográficos, experiência docente, formação docente e nível de conhecimento e vivência dos(as) professores(as) de Educação Física com a temática da educação para as relações étnico-raciais.

O grupo focal constitui uma técnica de pesquisa qualitativa amplamente utilizada para a coleta de dados, por meio de discussões em grupo, geralmente compostos por um número reduzido de participantes, porém com características diversificadas. Segundo Ressel et al. (2008), a formação de um grupo focal é um processo intencional e cuidadosamente planejado, em que se busca selecionar

participantes que compartilhem características ou experiências semelhantes, garantindo, assim, a presença de pelo menos um ponto de convergência relevante entre os membros. Esse método pode ser considerado uma variante da entrevista em grupo, sendo necessário que a análise dos dados obtidos seja conduzida de maneira cuidadosa, dado o caráter subjetivo e dinâmico das interações (Lervolino et al., 2001).

Considerando a validade comprovada do método de grupo focal, esta pesquisa optou por utilizá-lo como principal estratégia de coleta de dados. A escolha desse método se justifica pela sua capacidade de promover discussões ricas e colaborativas, que possibilitam a análise aprofundada de questões complexas, como as que envolvem a Educação Física no contexto da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Durante as sessões de grupo focal, foram abordados aspectos sociodemográficos dos(as) participantes, bem como a reflexão sobre o letramento racial, elemento essencial para a compreensão das dinâmicas de identidade e diversidade cultural no ambiente escolar.

O tema central desta investigação foi o letramento racial, este foi abordado por meio de questões específicas, com o objetivo de identificar as necessidades dos(as) participantes. Conforme Braúna et al. (2022), o letramento racial possibilita a interação entre pessoas brancas e negras, com o compromisso político-social de combater o racismo, por meio de uma reeducação que promova uma leitura crítica das manifestações do racismo no Brasil e suas diversas ramificações.

Quadro 1. Descrição dos Instrumentos de Coleta de Dados

INSTRUMENTO	OBJETIVO	DIMENSÃO	QUESTÃO	TIPO
Questionário	Identificar as características sociodemográficas e dos(as) participantes.	Aspectos Sociodemográficos	Sexo	Múltipla-escolha: () Feminino; () Masculino; () Não declarar;
			Gênero	Múltipla-escolha: () Mulher Cis; () Mulher Trans; () Homem Cis; () Homem Trans; () Travesti; () Não Binário; () Outro; () Não declarar;
			Idade	Múltipla-escolha: () Até 25 anos; () 26 - 35 completos; () 36 - 45 completos; () 46 - 55 completos; () Mais de 55;

		Raça e Etnia	Múltipla-escolha: ☐ Branco(a); ☐ Preto(a); ☐ Pardo(a); ☐ Amarelo; ☐ Indígena; ☐ Não declarar;
		Renda familiar mensal (Salário mínimo 2025: R\$ 1.528,00)	Múltipla-escolha: ☐ Até um salário mínimo ☐ De dois a três salários mínimos; ☐ De três a quatro salários mínimos; ☐ De quatro a cinco salários mínimos; ☐ De cinco a seis salários mínimos; ☐ Acima de seis salários mínimos;
Analisar a experiência docente atual e progressão dos(as) professores(as) de Educação Física.	Experiência Docente	Tipo de Unidade de Ensino que trabalha:	☐ Particular; ☐ Público; ☐ Ambos.
		Quantos anos de atuação na docência no ensino básico;	☐ Menor de 12 meses; ☐ De 1 a 3 anos; ☐ De 3 a 6 anos; ☐ De 6 a 9 anos; ☐ De 9 a 10 anos; ☐ Mais de 10 anos.
		Qual é o seu tempo de docente na Rede Municipal de Ensino?	☐ Menor de 12 meses; ☐ De 1 a 3 anos; ☐ De 3 a 6 anos; ☐ De 6 a 9 anos; ☐ De 9 a 10 anos; ☐ Mais de 10 anos.
		Que nível de ensino está atuando no município?	☐ Educação Infantil; ☐ Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ☐ Ambas modalidades;
Verificar o grau e tipo de formação inicial e continuada dos(as) professores(as) de Educação Física.	Formação Docente	Qual é a sua graduação de formação inicial?	☐ Graduação Licenciatura; ☐ Graduação Bacharelado; ☐ Graduação Plena;
		Em que ano você concluiu a graduação?	(Especificar) _____
		Qual seu maior grau de escolaridade?	☐ Graduação Licenciatura; ☐ Graduação Bacharelado; ☐ Graduação Plena; ☐ Pós Graduação - Lato Sensu (especialização); ☐ Pós Graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional); ☐ Pós Graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico); ☐ Pós Graduação Stricto Sensu (Doutorado Acadêmico);
		Nos últimos 12 meses, você realizou alguma atividade de formação continuada (cursos, capacitações, etc.)	☐ Sim; ☐ Não;
		Se sim, comente sobre qual ou quais atividades realizou	Questão aberta
Investigar as vivências dos(as) professores(as) de Educação Física e o nível de conhecimento adquirido nas temáticas	Vivências e Nível de Conhecimento	Você conhece esse termo/conceito: raça?	☐ Sim, de forma detalhada; ☐ Sim, tenho uma ideia geral, mas não sei detalhes; ☐ Não
		Você conhece esse termo/conceito: racismo?	☐ Sim, de forma detalhada; ☐ Sim, tenho uma ideia geral, mas não sei detalhes; ☐ Não

	abordadas sobre a cultura afro-brasileira e indígena.	Você conhece esse termo/conceito: colorismo?	() Sim, de forma detalhada; () Sim, tenho uma ideia geral, mas não sei detalhes; () Não
		Você conhece esse termo/conceito: miscigenação?	() Sim, de forma detalhada; () Sim, tenho uma ideia geral, mas não sei detalhes; () Não
		Você conhece esse termo/conceito: letramento racial?	() Sim, de forma detalhada; () Sim, tenho uma ideia geral, mas não sei detalhes; () Não
		Você conhece esse termo/conceito: mito da democracia racial?	() Sim, de forma detalhada; () Sim, tenho uma ideia geral, mas não sei detalhes; () Não
		Você conhece esse termo/conceito: educação decolonial?	() Sim, de forma detalhada; () Sim, tenho uma ideia geral, mas não sei detalhes; () Não
		Como você avalia seu nível de confiança para: abordar sobre a cultura africana e indígena nos currículos escolares, buscando promover a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade entre os estudantes?	() Nada confiante; () Pouco confiante; () Confiante; () Muito confiante; () Extremamente confiante;
		Como você avalia seu nível de confiança para: abordar sobre o histórico do genocídio dos povos indígenas e as repercussões atuais, de maneira a despertar uma reflexão crítica?	() Nada confiante; () Pouco confiante; () Confiante; () Muito confiante; () Extremamente confiante;
		Como você avalia seu nível de confiança para: identificar e lidar com situações de racismo dentro do ambiente escolar, de maneira a promover um espaço mais inclusivo e respeitoso para todos?	() Nada confiante; () Pouco confiante; () Confiante; () Muito confiante; () Extremamente confiante;
		Como você avalia seu nível de confiança para: abordar sobre sobre colorismo e a miscigenação da população brasileira, de forma sensível e inclusiva, nas suas aulas?	() Nada confiante; () Pouco confiante; () Confiante; () Muito confiante; () Extremamente confiante;
		Como você avalia seu nível de confiança para: abordar sobre a importância do letramento racial na sua atuação docente e no desenvolvimento de uma aula com abordagem inclusiva	() Nada confiante; () Pouco confiante; () Confiante; () Muito confiante; () Extremamente confiante;

			e crítica para os(as) alunos(as)?	
			Como você avalia seu nível de confiança para: abordar sobre o impacto do mito da democracia racial no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à abordagem das questões de raça e diversidade nas aulas?	() Nada confiante; () Pouco confiante; () Confiante; () Muito confiante; () Extremamente confiante;
Grupo Focal	Identificar o nível de conhecimento e confiança dos(das) professores(as) sobre o ensino das culturas afro-brasileira e indígena nas aulas	Diagnóstico Inicial	O quanto vocês se sentem confiantes e preparados para trabalhar o ensino das culturas Afro-Brasileiras e Indígenas de forma integrada às práticas pedagógicas?	Questão aberta
			O que vocês consideram essencial em uma formação que tenha como objetivo integrar as culturas afro-brasileira e indígena nas práticas pedagógicas de Educação Física?	Questão aberta
			Quais estratégias pedagógicas vocês já utilizam ou imaginam que poderiam ser eficazes para trabalhar as culturas afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física?	Questão aberta
			Quais são as principais dificuldades que vocês enfrentam ao abordar as culturas afro-brasileira e indígena nas suas aulas?	Questão aberta
	Validar a proposta de Formação em Serviço para integração das culturas afro-brasileira e indígena nas aulas	Aplicabilidade de estratégias e formação pedagógica	Como vocês avaliam os conteúdos e metodologias propostas na formação?	Questão aberta
			De que forma essas estratégias poderiam ser adaptadas ou aprimoradas para atender às realidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais?	Questão aberta
			Como o modelo de formação pode ser estruturado para atender às necessidades e desafios do dia a dia escolar?	Questão aberta
	Avaliar potencial da formação para garantir a	Reflexão sobre resultados e continuidade das	Como vocês imaginam que a formação pode	Questão aberta

	sustentabilidade das práticas pedagógicas	ações	impactar o ensino das culturas afro-brasileira e indígena nas suas práticas pedagógicas?	
			Que estratégias poderiam ser implementadas para garantir a continuidade e ampliação dessas práticas no contexto escolar?	Questão aberta

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2025.

No Quadro 2 apresenta-se o instrumento de avaliação final aplicado aos(as) professores(as) participantes ao término do processo de Formação em Serviço. Esse instrumento constituiu a etapa conclusiva da coleta de dados, possibilitando a análise das percepções docentes acerca das contribuições da formação para sua atuação pedagógica. As respostas obtidas subsidiaram a identificação de mudanças relacionadas à compreensão e à incorporação das temáticas afro-brasileiras e indígenas nas aulas de Educação Física, permitindo avaliar a aplicabilidade das ações formativas desenvolvidas no contexto das unidades de ensino participantes.

Quadro 2. Instrumento de avaliação final da Formação em Serviço

Número da Pergunta	Pergunta	Alternativas de Resposta
1	Após a formação, como você avalia sua confiança para integrar conteúdos afro-brasileiros e indígenas nas aulas de Educação Física?	Muito Baixa; Baixa; Moderada; Alta; Muito Alta.
2	A Formação em Serviço contribuiu para ampliar seu entendimento sobre letramento racial e sua aplicação na prática pedagógica?	Não Contribuiu; Contribuiu Pouco; Contribuiu; Moderadamente; Contribuiu Bastante; Contribuiu Totalmente.
3	Como você avalia sua capacidade atual de reconhecer e enfrentar situações de racismo no ambiente escolar?	Muito Baixa; Baixa; Moderada; Alta; Muito Alta.
4	As estratégias pedagógicas apresentadas (jogos, práticas corporais, oficinas etc.) mostraram-se aplicáveis ao seu contexto escolar?	Não Aplicáveis; Pouco Aplicáveis; Parcialmente Aplicáveis; Bastante Aplicáveis; Totalmente Aplicáveis.
5	O conteúdo da formação ajudou você a compreender a importância de evitar práticas folclorizadas ao trabalhar as culturas afro-brasileira e indígena?	Discordo Totalmente; Discordo; Nem Concordo nem Discordo; Concordo; Concordo Totalmente.
6	Após a formação, como você avalia sua capacidade de elaborar planos de aula que integrem criticidade, identidade e diversidade cultural?	Muito Insuficiente; Insuficiente; Adequada; Boa; Excelente.
7	O uso de práticas corporais culturais (capoeira, jogos indígenas etc.) agora faz sentido pedagógico para sua	Não Faz; Faz Pouco;

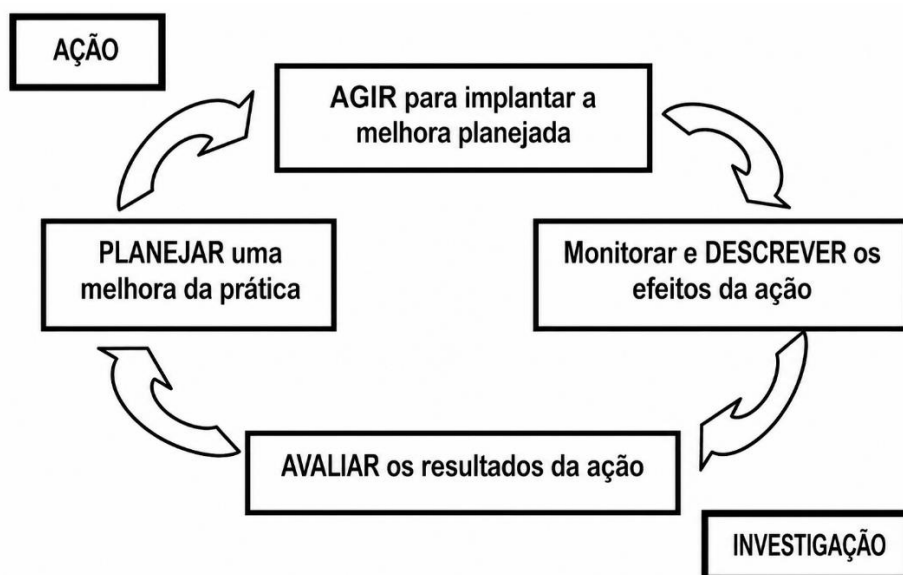
	atuação docente?	Faz Parcialmente; Faz Bastante; Faz Totalmente.
8	Você considera que a formação contribuiu para repensar sua postura profissional frente às relações étnico-raciais na escola?	Não Contribuiu; Contribuiu Pouco; Contribuiu; Moderadamente; Contribuiu Muito; Contribuiu Totalmente.
9	Descreva uma mudança concreta que você pretende implementar nas suas aulas de Educação Física após a formação, relacionada às culturas afro-brasileira e indígena.	Resposta aberta
10	Quais desafios você prevê ao aplicar o que foi aprendido e como pretende superá-los no seu cotidiano docente?	Resposta aberta

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa-ação é uma metodologia apresentada por David Tripp (2005), que a define como um esforço contínuo, fundamentado empiricamente, voltado para o aprimoramento da prática. Nesse contexto, a resolução de problemas inicia-se pela identificação da questão, seguida pelo planejamento de uma solução, sua execução, monitoramento e avaliação dos resultados, formando um ciclo contínuo de reflexão-ação-reflexão e resultado. A figura abaixo ilustra o ciclo da pesquisa-ação segundo o autor (Figura 2).

Figura 2. Ciclos da Metodologia de Pesquisa Ação



Fonte: Tripp, 2005, P. 446.

Franco (2005) destaca que a pesquisa-ação crítica exige um envolvimento profundo com a práxis do grupo investigado, de modo a revelar os significados ocultos que sustentam as práticas sociais. Nesse processo, as transformações ocorrem de forma coletiva e negociada, o que confere às pesquisas-ação colaborativas um caráter essencialmente crítico.

De acordo com os dois autores em destaque (Franco, 2005; Tripp, 2005), a ação se orienta pela problemática, pela práxis e pelo desenvolvimento, todos direcionados para a busca de soluções que considerem as necessidades da coletividade. Logo, esta é a metodologia mais adequada para avaliar a aplicabilidade de uma Formação em Serviço para professores(as) sobre a temática étnico-racial. A seguir serão descritas as etapas do estudo.

a. Planejamento do Estudo:

O planejamento do estudo iniciou-se com a apresentação da proposta de pesquisa à Fundação de Educação de Paçandu, que concedeu a devida autorização para a participação da instituição. Essa aproximação revelou-se bastante positiva, especialmente em virtude da minha atuação contínua em conselhos municipais, institucionais, na Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), e como docente engajada na comunidade local.

Em abril de 2025, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente, obtendo aprovação formal após a pronta resolução das pendências inicialmente apontadas.

b. Implementação da Intervenção:

Após autorização do CEP, foi iniciado o agendamento para início da intervenção junto à Fundação de Educação de Paçandu. A etapa de implementação contemplou a apresentação da pesquisa aos(as) docentes, a obtenção da aprovação institucional, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos(as) voluntários da pesquisa e a execução das intervenções propostas, estas consistiram na aplicação do questionário diagnóstico, participação do curso de Formação em Serviço e na realização dos grupos focais, organizados em duas sessões (manhã e tarde), conduzidos entre julho e novembro de 2025. Tais

atividades integradas possibilitaram mapear o contexto, identificar necessidades e promover reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais.

Os grupos focais permitiram identificar demandas iniciais da Formação em Serviço, oferecendo subsídios essenciais para a estruturação da proposta formativa. Dessa forma, assegurou-se que a intervenção fosse contextualizada, pertinente e alinhada às necessidades reais da prática escolar, ampliando a efetividade da ação educativa.

A Formação em Serviço ocorreu da seguinte forma: Apresentação da proposta, grupo focal e Módulo I em julho de 2025, Módulo II em agosto de 2025 e Módulo III em setembro de 2025. Nos Módulos II e III, houve a participação de dois (duas) professores (as) especialistas durante os encontros presenciais. O professor de Capoeira e mestrando da Universidade Estadual de Maringá, Prof. Wellington John Viana, oportunizou a vivência prática dessa manifestação cultural, destacando seus fundamentos históricos, simbólicos e pedagógicos, bem como suas potencialidades para o trabalho na Educação Física escolar e a Prof^a. Beatriz Rosa do Carmo, mestre pela mesma instituição, contribuiu para o aprofundamento teórico e pedagógico das discussões sobre relações étnico-raciais e educação antirracista.

Essas mediações ampliaram o repertório dos professores participantes, favorecendo a compreensão da Capoeira e de outras práticas corporais, não apenas como atividades motoras, mas como expressões culturais carregadas de sentido histórico, social e político. As vivências foram acompanhadas de momentos de reflexão coletiva, nos quais os (as) docentes puderam compartilhar experiências, levantar desafios e discutir possibilidades de adaptação das práticas às realidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os Módulos IV, V, VI foram desenvolvidos com o apoio da coordenação municipal de Educação Física nos meses de outubro e novembro. Nestas etapas os (as) professores(as) puderam experienciar no cotidiano escolar a aplicação dos conhecimentos aprendidos durante o curso. Vale ressaltar que no módulo VI não houve interação *on-line*, os participantes foram convidados a participar do grupo focal de avaliação da experiência de Formação em Serviço.

Os encontros para avaliação e compartilhamento das experiências foram espaços oportunos para fomentar de reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na Educação Física. Essa abordagem mostrou-se de grande relevância, pois

integrou teoria e prática, incentivou a troca de experiências e contribuiu para a construção coletiva de saberes, fortalecendo a formação docente, visando o incentivo a práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes.

c. Monitoramento e Avaliação:

A participação foi verificada a cada encontro. Além disso, foi avaliado o engajamento dos voluntários da pesquisa por meio da sua participação nas discussões conduzidas nos grupos focais, que foram gravados e transcritos. As falas dos participantes foram gravadas, transcritas e organizadas, permitindo a descrição detalhada dos efeitos da intervenção formativa, bem como das percepções dos professores acerca da aplicabilidade das estratégias propostas.

Na sequência, desenvolveu-se a etapa de avaliação dos resultados da ação, na qual os dados coletados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa, possibilitando identificar avanços, limites e desafios da Formação em Serviço. Essa avaliação não se restringiu à mensuração de resultados, mas buscou compreender os sentidos atribuídos pelos(as) participantes à experiência formativa, evidenciando mudanças na compreensão teórica, na postura pedagógica e na intencionalidade das práticas docentes.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, com o objetivo de explorar a relação entre a realidade e o objeto de estudo, buscando diferentes interpretações, envolvendo uma análise indutiva e uma organização e a sistematização dos dados para aplicação de métodos estatísticos. Nos estudos de Dalfovo et al. (2008), a distinção entre essas duas abordagens é claramente definida, oferecendo uma base sólida que abrange todos os aspectos relevantes para esta investigação.

A primeira etapa consistiu no estudo exploratório, realizado por meio do questionário e do grupo focal diagnóstico. No contexto da análise descritiva, essa etapa forneceu uma visão geral do fenômeno estudado, sendo fundamental para mapear as características, conhecimentos e necessidades formativas dos participantes, oferecendo um panorama quantitativo e qualitativo que orienta a

construção da proposta.

Nesse sentido, Gatti (2004) enfatiza a necessidade de considerar a natureza específica de cada dado. A aplicação do questionário *online* assegurou a confidencialidade e agilidade na análise, as respostas foram automaticamente tabuladas em planilhas compatíveis ao programa *Microsoft Excel*. Para análise dos dados foram empregados, procedimentos de estatística descritiva (distribuição de frequências e porcentagens). Já as transcrições das informações do grupo focal e as questões abertas do questionário permitiram uma análise temática das falas dos participantes, sendo possível identificar padrões, categorias e significados recorrentes, trazendo maior profundidade na interpretação das informações.

A análise qualitativa seguiu os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), bem como as orientações relativas à análise temática e às regras metodológicas indicadas, tais como homogeneidade, que pressupõe a obtenção dos dados sob condições equivalentes; exaustividade, que exige o esgotamento da totalidade do texto sem omissões; exclusividade, segundo a qual um mesmo elemento não deve ser classificado aleatoriamente em mais de uma categoria; objetividade, que implica a obtenção de resultados equivalentes mesmo quando conduzidos por diferentes codificadores; e pertinência, que determina a adequação dos documentos aos objetivos e ao conteúdo da pesquisa. Dessa forma, a análise qualitativa, combinada à análise descritiva, possibilitou uma compreensão holística dos dados, fundamental para sustentar as etapas subsequentes do estudo.

4. RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo analisar, a partir da perspectiva docente, a Formação em Serviço voltada à abordagem das relações étnico-raciais na Educação Física escolar, no contexto da rede municipal de ensino de Paçandu-PR. A apresentação dos resultados da pesquisa segue fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, no qual investigação e ação pedagógica se articulam de forma indissociável. Nessa perspectiva, as etapas interdependentes são cíclicas e envolvem o planejamento, ação, avaliação e reelaboração contínua das estratégias adotadas.

O percurso metodológico desta investigação seguiu um ciclo contínuo de

reflexão-ação-reflexão, caracterizado pelo planejamento da melhoria da prática, pela implementação das ações, pelo acompanhamento sistemático dos seus efeitos e pela avaliação dos resultados obtidos, articulando produção de conhecimento e intervenção pedagógica de forma integrada (Thiollent, 2011; Franco, 2005). Logo, esta seção se divide em capítulos que apresentam os resultados de todas as etapas da pesquisa, incluindo as vivências formativas desenvolvidas na Formação em Serviço.

4.1 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: DIAGNÓSTICO PARA A CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO FORMATIVA

A primeira etapa do estudo consistiu no planejamento da melhoria da prática pedagógica, momento em que se realizou uma análise diagnóstica da problemática e pertinência da pesquisa no contexto da Formação em Serviço no município de Paçandu-PR. Essa etapa envolveu a apreciação institucional da Fundação de Educação de Paçandu e da Coordenação específica de Educação Física, assegurando o alinhamento da proposta às diretrizes educacionais locais e às demandas formativas da rede municipal.

O questionário de avaliação diagnóstica e os grupos focais com os(as) professores(as) de Educação Física permitiram a identificação das percepções, vivências, dificuldades e potencialidades relacionadas à abordagem das culturas afro-brasileira e indígena no contexto escolar. A proposição da proposta formativa então se baseou em critérios de clareza, coerência e adequação ao público-alvo, conforme orientações metodológicas para a construção e análise de instrumentos de pesquisa educacional (Pasquali, 2010).

Os totais de 23 professores(as) de Educação Física participaram da pesquisa-ação, sendo maioria com idade entre 26 a 35 anos (47,8%; n=11) e do sexo feminino (78,3%; n=18). Em relação à identidade de gênero, a maioria autodeclarou mulher cisgênero 69,6% (n=16), seguida por homem cisgênero 13% (n=3). As demais respostas distribuíram-se entre mulher trans 4,3% (n=1), não binário 4,3% (n=1), outro 4,3% (n=1) e participantes que optaram por não declarar sua identidade de gênero 4,3% (n=1). Nota-se a presença de um grupo predominantemente feminino e adulto jovem, profissionais em fase ativa de atuação profissional (Tabela 1).

No que diz respeito à autodeclaração étnico-racial, a tabela 1 apresenta que 56,5% (n=13) dos(das) docentes declararam-se brancos(as), 34,8% (n=8) pardos(as) e 8,7% (n=2) pretos(as), evidenciando a diversidade racial presente entre os(as) participantes da pesquisa, aspecto relevante para a análise da temática das relações étnico-raciais no contexto educacional. Em relação à renda familiar mensal, observou-se que 34,8% (n=8) dos(as) participantes declararam renda entre dois a três salários mínimos, seguidos(as) por 26,1% (n=6) com renda mensal entre quatro a cinco salários mínimos (Tabela 1).

Ainda que existam diferenças entre as faixas de renda apresentadas, os dados indicam que a maioria dos(das) docentes participantes se concentra nas faixas salariais menores. Essa distribuição permite compreender o perfil socioeconômico do grupo investigado e contribui para a contextualização das condições em que os professores desenvolvem suas atividades profissionais.

Tabela 1. Características Sociodemográfica dos(as) Professores(as) de Educação Física

Variável	Categorias	N	n	%
Sexo	Mulheres	23	18	78,3
	Homens		5	21,7
Gênero	Mulher Cis	23	16	69,6
	Homem Cis		3	13
	Mulher Trans		1	4,3
	Não Binário		1	4,3
	Outro		1	4,3
	Não Declararam		1	4,3
Faixa Etária	26 a 35 anos	23	11	47,8
	36 a 45 anos		9	39,1
	46 a 55 anos		3	13
Raça/Cor	Branca	23	13	56,5
	Parda		8	34,8
	Preta		2	8,7
Renda Familiar Mensal	2 a 3 salários mínimos	23	8	34,8
	3 a 4 salários mínimos		5	21,7
	4 a 5 salários mínimos		6	26,1
	5 a 6 salários mínimos		3	13
	Acima de 6 salários mínimos		1	4,3

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

A tabela 2 evidencia um grupo majoritariamente inserido na rede pública de ensino, uma vez que 91,3% (n=21) dos(das) professores(as) atuam exclusivamente em unidades públicas, enquanto 8,7% (n=2) atuam concomitantemente nas redes pública e particular. Esse cenário reforça o caráter público da pesquisa e sua vinculação direta às políticas educacionais e às práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação básica municipal.

No que se refere ao tempo de atuação na docência no ensino básico, observa-se a presença de profissionais em diferentes estágios da carreira. A maior parcela dos(as) docentes apresenta trajetória profissional consolidada, com 39,1% (n=9) atuando há mais de 10 anos, todavia, 21,7% (n=5) relataram experiência entre 1 a 3 anos. Ao analisar o tempo de docência na Rede Municipal de Ensino, nota-se a presença de docentes recém-ingressos, atuando há menos de 12 meses (17,4%; n=4) e professores(as) que informaram atuar entre 9 a 10 anos (30,4%; n=7), evidenciando a coexistência de profissionais em diferentes estágios da carreira docente municipal.

Em relação ao nível de ensino em que os(as) docentes atuam no município, a maioria, correspondente a 56,5% (n=13), atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 26,1% (n=6) informaram atuar nos níveis de ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses dados indicam que a Formação em Serviço alcançou professores(as) que atuam nas etapas iniciais da escolarização, reforçando a relevância da discussão sobre práticas pedagógicas antirracistas desde os primeiros anos da educação básica.

Tabela 2. Características dos(as) Professores(as) de Educação Física quanto a Experiência Docente.

Variável	Categorias	N	n	%
Tipo de Unidade de Ensino	Pública	23	21	91,3
	Pública e Particular		2	8,7
Tempo de Atuação na docência no Ensino Básico	De 1 a 3 anos	23	5	21,7
	De 3 a 6 anos		3	13
	De 6 a 9 anos		1	4,3
	De 9 a 10 anos		5	21,7
	Mais de 10 anos		9	39,1
	Menor de 12 meses		4	17,4
	De 1 a 3 anos		3	13
Tempo de Atuação na Rede Municipal de Ensino	De 3 a 6 anos	23	2	8,7
	De 6 a 9 anos		5	21,7
	De 9 a 10 anos		7	30,4
	Mais de 10 anos		2	8,7
	Educação Infantil		4	17,4
Nível de Ensino em que Atua no Município	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	23	13	56,5
	Ambas modalidades		6	26,1

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

Os dados referentes a Tabela 3, relacionado a formação inicial e continuada, evidenciam um grupo com formação inicial diversificada, porém predominantemente orientada para o âmbito escolar. Observa-se que 43,5% (n=10) dos(as) professores(as) tiveram como primeira formação a Licenciatura e igual percentual

concluiu a Graduação Plena, modalidade que correspondia a uma formação para o exercício da docência na Educação Básica e no Bacharelado, amplamente ofertada em períodos anteriores e atualmente substituída pelos modelos de licenciatura vigentes. Esses dados indicam que a maioria dos(das) Professores(as) realizaram sua primeira escolha profissional voltada ao exercício da docência no contexto escolar.

A maioria dos(das) professores(as) concluíram a graduação na última década, entre 2011 e 2020 (60,9%; n=14), enquanto 13% (n=3) finalizaram a graduação no período mais recente, entre 2021 e 2023 (Tabela 3). Esses dados sugerem a coexistência de diferentes gerações docentes, o que pode contribuir para a diversidade de experiências formativas e perspectivas pedagógicas no contexto do ensino e da aprendizagem.

A maioria dos(das) participantes, correspondente a 60,9% (n=14), possui Pós-Graduação Lato Sensu (especialização) e 87% (n=20) dos(das) docentes realizaram cursos de formação nos últimos 12 meses. Entre os(as) professores(as) que buscaram qualificação, predominam formações nas áreas de Educação Especial, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e inclusão, representando 30,4% (n=7), seguidas por Práticas Corporais e Esportivas, com 26,1% (n=6) (Tabela 3).

Em contrapartida, as formações voltadas às matrizes afro-brasileira e indígena aparecem de forma pouco expressiva, correspondendo a apenas 8,7% (n=2) das respostas, o que evidencia uma baixa procura na preparação docente para o trabalho sistemático com essas temáticas (Tabela 3). Esse resultado reforça a necessidade de ampliar investimentos em ações formativas que promovam uma educação mais equitativa, culturalmente referenciada e comprometida com a valorização da diversidade.

Tabela 3. Características dos(as) Professores(as) de Educação Física quanto a Formação Acadêmica e Formação Continuada dos(as) Participantes.

Variável	Categorias	N	n	%
Graduação	Licenciatura	23	10	43,5
	Bacharelado		2	8,7
	Graduação Plena		10	43,5
	Licenciatura e Bacharelado		1	4,3
Ano de Conclusão	2000-2010	23	6	26,1
	2011-2020		14	60,9
	2021-2023		3	13
	Graduação – Licenciatura		1	4,3
Grau de Escolaridade	Graduação – Bacharelado	23	1	4,3
	Graduação – Plena		2	8,7

	Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)		14	60,9
	Pós-Graduação Stricto Sensu (Especialização)		3	13
	Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional)	23	1	4,3
	Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico)		1	4,3
Formações (últimos 12 meses)	Sim, fizeram formações		20	87
	Não, fizeram formações	23	3	13
	Educação Especial/TEA/ Inclusão		7	30,4
	Práticas Corporais/Esporte		6	26,1
	Pós-Graduação (geral)		3	13
Temática das Formações	Formação em Serviço/Institucional	23	3	13
	Cultura Afro-Brasileira e Indígena		2	8,7
	Gestão / Nutrição / Primeiros Socorros		2	8,7
	Capacitação geral em educação		2	8,7
	Nenhuma Formação		2	8,7

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

De acordo com a Tabela 4, sobre o nível de conhecimento sobre conceitos relacionados às relações étnico-raciais, observa-se que os(as) docentes apresentam maior domínio dos termos “raça” e “racismo”. Entre os(as) 23 professores(as) participantes, 47,8% (n=11) afirmaram conhecer o conceito de raça de forma detalhada, enquanto 52,2% (n=12) relataram possuir apenas uma ideia geral. Em relação ao termo racismo, 52,2% (n=12) declararam ter conhecimento aprofundado, e 47,8% (n=11) indicaram compreensão geral, sem maiores detalhes (Tabela 4).

Quando analisado o conceito de colorismo, os dados indicam um cenário mais preocupante, 39,1% (n=9) professores(as) afirmaram ter apenas uma ideia geral sobre o termo, enquanto 60,9% (n=14) relataram não saber o que ele significa. No caso da miscigenação, 8 participantes (34,8%) declararam saber o que é o conceito, 12 (52,2%) afirmaram ter uma compreensão geral e 3 (13%) informaram nunca ter ouvido falar sobre o tema (Tabela 4).

No que se refere ao letramento racial, apenas 1 docente (4,3%) declarou conhecer o conceito de forma detalhada, enquanto 14 (60,9%) afirmaram ter uma ideia geral e 8 (34,8%) relataram não saber do que se trata. Em relação ao termo democracia racial, 17 professores(as) (73,9%) indicaram possuir apenas uma compreensão geral, e 6 (26,1%) afirmaram não conhecer o conceito (Tabela 4). Por fim, o conceito de educação decolonial apresentou um dos maiores índices de desconhecimento, com 15 docentes (65,2%) declarando não saber o que é, enquanto apenas 8 (34,8%) relataram ter uma ideia geral sobre o tema (Tabela 4).

De modo geral, os dados evidenciam que, embora conceitos mais difundidos como raça e racismo sejam relativamente conhecidos, há fragilidades expressivas

no domínio de noções fundamentais para a educação antirracista, especialmente no que se refere a colorismo, letramento racial e educação decolonial, o que reforça a necessidade de ampliar ações formativas específicas sobre as culturas afro-brasileira e indígena no contexto da formação docente.

Tabela 4. Nível de Conhecimento dos(as) Professores(as) de Educação Física sobre a temática étnico-racial.

Conceito	N	Conhece de forma detalhada		Tem ideia geral (sem detalhes)		Não sabe/ Nunca ouviu falar	
		n	%	n	%	n	%
Raça	23	11	47,8	12	52,2	-	-
Racismo	23	12	52,2	11	47,8	-	-
Colorismo	23	-	-	9	39,1	14	60,9
Miscigenação	23	8	34,8	12	52,2	3	13
Letramento Racial	23	1	4,3	14	60,9	8	34,8
Democracia Racial	23	-	-	17	73,9	6	26,1
Educação Decolonial	23	-	-	8	34,8	15	65,2

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

Durante a etapa inicial foi realizado o grupo focal com os(as) participantes a fim de compreender percepções, concepções e desafios vivenciados por professores(as) de Educação Física, no que se refere à educação para as relações étnico-raciais. A análise temática permitiu que emergissem quatro categorias principais: concepções de racismo, formação docente, insegurança na abordagem do conteúdo e contextualização do tema centrada na prática pedagógica (Quadro 3).

As falas dos(as) participantes revelam que o racismo é predominantemente compreendido como discriminação e preconceito baseados na cor da pele, na etnia ou nos costumes (Quadro 3). Essa definição aparece associada à ideia de superioridade racial e julgamento moral do outro, evidenciando uma compreensão centrada nas relações interpessoais, como observamos no(s) relato(s) apresentado(s) por um dos(das) pelos(as) professores(as) voluntários(as) da pesquisa.

S20: “É achar que a sua raça, o seu tom de pele e seus costumes são superiores aos outros.”

Embora essa concepção reconheça o caráter injusto do racismo, ela tende a focalizar suas manifestações individuais, com menor ênfase nas dimensões institucionais e estruturais do fenômeno. Ainda assim, emergiram referências ao caráter histórico e estrutural do racismo, especialmente quando associado a ideologias pseudocientíficas e a processos de dominação social. Esse

reconhecimento, ainda que pontual, indica a presença de uma compreensão ampliada entre alguns(mas) participantes, aproximando-se de abordagens que entendem o racismo como um sistema social e culturalmente produzido conforme o relato a seguir.

S7: “O racismo surge de uma cultura egocêntrica, de pesquisas sem fundamento que defendiam uma raça superior.”

Também foram mencionados, no próximo relato, conflitos entre escola e família, particularmente quando a temática envolve religião ou práticas culturais afro-brasileiras, sinalizando tensões socioculturais que interferem na implementação de propostas pedagógicas voltadas à diversidade.

S6: “Porque o preconceito em relação às famílias, em relação aos professores, em relação a várias pessoas, e é grande, e é existente. Porque, por exemplo, no final do ano passado, na formatura das crianças da escola, o objetivo era fazer, digamos, um culto ecumênico onde tivesse um representante de religião de matriz africana. Foi algo assim que deu muita conversa e burburinhos.”

A categoria formação docente evidenciou uma percepção recorrente de insuficiência da formação inicial para abordar a educação das relações étnico-raciais. Professores(as) relataram ausência ou superficialidade do tema na graduação, bem como falta de vivências práticas que possibilitassem maior segurança pedagógica. Mesmo entre aqueles(as) que tiveram contato com o conteúdo durante a formação acadêmica, foi relatada dificuldade em manter o conhecimento atualizado e operacionalizá-lo na prática escolar, como podemos observar nos relatos abaixo.

S13: “Na graduação eu praticamente não tive vivência com esse conteúdo, foi muito superficial.”

S15: “O que a gente não pratica vai se perdendo, mesmo tendo tido disciplina na graduação.”

Em contraposição, a formação continuada foi amplamente valorizada, sendo percebida como fundamental para o desenvolvimento profissional e para a qualificação das práticas pedagógicas. Os(As) participantes destacaram, como no exemplo a seguir, a importância de cursos, estudos permanentes e trocas entre pares como estratégias para ampliar repertórios e consolidar as aprendizagens.

S8: “É participando de cursos que a gente aprende e consegue explicar melhor para os alunos.”

A insegurança docente foi apresentada e representada no relato abaixo como um dos principais desafios relatados (Quadro 3). Mesmo entre professores(as) que

estudam o tema com frequência, prevalece a sensação de despreparo, expressa pela necessidade constante de revisão dos conteúdos antes de abordá-los em sala de aula. Esse cenário sugere fragilidade na consolidação dos conhecimentos e ausência de apoio institucional sistemático.

S2: “É o conteúdo mais difícil, todo ano eu preciso estudar novamente.”

Outro aspecto relevante, descrito a seguir, refere-se ao receio de interpretações negativas por parte da comunidade escolar, especialmente quando a temática envolve religiões de matriz africana. Os relatos indicam resistência familiar e episódios de controvérsia, incluindo situações de punição ou afastamento docente, o que pode levar à autocensura e à redução da profundidade das discussões pedagógicas.

S23: “O professor foi afastado por um vídeo, faltou apoio institucional.”

A abordagem do tema étnico-racial foi descrita como fortemente vinculada às práticas corporais, brincadeiras, danças e manifestações culturais, sobretudo no contexto da Educação Física. Observou-se ênfase nos aspectos históricos e culturais das práticas, com menor presença de discussões sobre desigualdades raciais contemporâneas ou dimensões sociopolíticas do racismo.

Os(As) professores(as) reconheceram que muitas atividades presentes no currículo escolar têm origens afro-brasileiras e indígenas, ainda que nem sempre explicitadas anteriormente. Esse reconhecimento aponta para possibilidades pedagógicas relevantes, mas também evidencia a necessidade de aprofundamento teórico para evitar abordagens superficiais ou descontextualizadas como descrito no relato a seguir.

S12: “Muitas brincadeiras têm origem afro e indígena e estão no nosso planejamento.”

Quanto aos recursos didáticos, destacaram-se imagens, vídeos, textos simplificados e atividades lúdicas, especialmente quando os docentes não dominam a prática corporal específica. Tais estratégias funcionam como suporte para a mediação do conteúdo, ampliando as possibilidades de abordagem, embora não substituam a necessidade de formação mais consistente conforme descrito no relatado abaixo.

S13: “Os vídeos ajudam muito, principalmente quando não temos prática.”

Quadro 3. Percepções, Concepções e Desafios vivenciados pelos(as) Professores(as) de Educação Física sobre a Educação para as relações étnico-raciais

Categorias	Núcleo de sentido	Falas dos participantes
Concepções de racismo	Discriminação e preconceito	S7: "O racismo é uma aversão ao outro, julgar o outro pelo tom de pele e se sentir superior." S19: "O racismo é uma discriminação de uma raça diferente da sua, como indígenas e afrodescendentes." S20: "É achar que a sua raça, o seu tom de pele e seus costumes são superiores aos outros."
	Reconhecimento do racismo estrutural	S7: "O racismo surge de uma cultura egocêntrica, de pesquisas sem fundamento que defendiam uma raça superior."
	Conflitos entre escola e família	S6: "Porque o preconceito em relação às famílias, em relação aos professores, em relação a várias pessoas, e é grande, e é existente. Porque, por exemplo, no final do ano passado, na formatura das crianças da escola, o objetivo era fazer, digamos, um culto ecumênico onde tivesse um representante de religião de matriz africana. Foi algo assim que deu muita conversa e burburinhos."
Formação docente	Lacuna na formação inicial	S3: "Eu não me sinto preparada porque não tive isso na formação acadêmica." S5: "Mesmo tendo tido disciplina, preciso sempre voltar aos registros e estudar novamente." S13: "Na graduação eu praticamente não tive vivência com esse conteúdo, foi muito superficial." S15: "O que a gente não pratica vai se perdendo, mesmo tendo tido disciplina na graduação."
	Valorização da formação continuada	S1: "As vivências com outros profissionais ajudam muito na nossa prática." S7: "A gente vai estudando, planejando e aprimorando a prática a cada ano." S8: "É participando de cursos que a gente aprende e consegue explicar melhor para os alunos."
Insegurança na abordagem do conteúdo	Sentimento de despreparo	S2: "É o conteúdo mais difícil, todo ano eu preciso estudar novamente." S5: "Eu nunca estou preparado, preciso estudar para qualquer conteúdo." S7: "Preparado e confiante é um termo muito forte, a gente sempre precisa estudar mais."
	Medo do erro ou de interpretações negativas	S12: "Quando entra a questão religiosa, sentimos maior resistência das famílias." S19: "Quando se fala de religião afro, os pais se assustam, há muito preconceito." S23: "O professor foi afastado por um vídeo, faltou apoio institucional."
Contextualização centrada na prática	Ênfase histórico-cultural	S7: "É importante contextualizar historicamente cada prática corporal." S12: "Muitas brincadeiras têm origem afro e indígena e estão no nosso planejamento."
	Recursos didáticos utilizados	S8: "Uso imagens, textos e explicações simples para as crianças." S13: "Os vídeos ajudam muito, principalmente quando não temos prática."

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

Nota-se que os(as) professores(as) reconhecem a importância da educação para as relações étnico-raciais, mas enfrentam problemáticas formativas, insegurança pedagógica e pressões socioculturais que dificultam a abordagem sistemática do tema. A formação continuada emerge como principal estratégia de enfrentamento dessas limitações, enquanto a prática pedagógica tende a privilegiar dimensões culturais e históricas em detrimento de análises críticas mais amplas sobre o racismo na sociedade contemporânea.

O diagnóstico inicial subsidiou o planejamento da formação e contribuiu para reflexões sobre a prática pedagógica dos(das) professores(as) de Educação Física.

Dessa forma, o curso foi orientado a partir do contexto escolar e das possibilidades de ressignificação das práticas docentes sobre a educação para as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física.

4.2 IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS, PARTICIPAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

A implementação da ação formativa foi conduzida de maneira participativa, integrando teoria e prática e promovendo espaços de diálogo e construção coletiva do conhecimento. Esta etapa correspondeu ao momento de efetivação da Formação em Serviço, configurando-se como a materialização do planejamento previamente validado.

Este curso de Formação em Serviço, com carga horária de 40 horas, foi voltado para professores(as) de Educação Física da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de integrar as culturas afro-brasileira e indígena nas práticas pedagógicas. Utilizando uma metodologia híbrida, o curso combina atividades presenciais e remotas, com a utilização da plataforma Google Sala de Aula e Google Forms.

Essa fase foi estruturada de acordo com o desenho formativo apresentado no quadro 4, respeitando a organização dos módulos, a carga horária prevista e os princípios metodológicos que orientaram a proposta, fundamentados na articulação entre teoria, prática e reflexão crítica.

Quadro 4. Estrutura curricular da Formação em Serviço: matrizes afro-brasileiras e indígenas na Educação Física. Paçandu, 2025

CURSO:	Matrizes Afro-brasileiras e Indígenas na Educação Física.
DURAÇÃO TOTAL:	40 Horas.
EMENTA: Esta Formação em Serviço para professores de Educação Física visa integrar as culturas afro-brasileira e indígena na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso, com carga horária de 40 horas, abordará a importância da diversidade cultural na educação e proporcionará conhecimentos sobre a história e as tradições dessas culturas. Os participantes aprenderão metodologias para incorporar esses conteúdos nas aulas de Educação Física, com foco em práticas e jogos culturais. Além disso, a formação incluirá atividades práticas, reflexão sobre experiências e a apresentação de recursos didáticos para garantir uma aplicação efetiva e inclusiva das práticas culturais no ambiente escolar.	
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM: Capacitar os professores de Educação Física da Educação Infantil e dos Anos Iniciais a integrar de forma sensível as culturas afro-brasileira e indígena em suas práticas pedagógicas, desenvolvendo atividades e jogos culturais que respeitem e celebrem a diversidade, e aplicar metodologias para promover uma educação inclusiva.	
Módulo I – Introdução e Contextualização Carga horária: 4 horas	
Apresentar e discutir sobre a importância do ensino da cultura afro-brasileira e indígena na promoção da	

diversidade cultural nas aulas de Educação Física Escolar;

CONTEÚDO

- Panorama histórico das culturas afro-brasileira e indígena;
- Importância da diversidade cultural na Educação Física;
- Revisão das diretrizes legais (Lei 11.645/2008 e BNCC);
- Síntese dos principais marcos legais e históricos.

Módulo II – Diagnóstico e Práticas – Matrizes Culturais Afro-Brasileira | Carga horária: 4 horas

CONTEÚDO

- Jogos, Brincadeiras e práticas corporais afro-brasileiras (Danças e Capoeira);
- Oficina de Capoeira: Introdução aos movimentos básicos e à filosofia da Capoeira;
- Dinâmica de Grupo: Simulação de jogos tradicionais afro-brasileiros e discussão sobre sua aplicação em sala de aula.

Módulo III – Diagnóstico e Práticas – Matrizes Culturais Indígenas | Carga horária: 4 horas

CONTEÚDO

- Jogos, Brincadeiras e práticas corporais indígenas (corridos tradicionais e Danças);
- Oficina de Jogos Indígenas: Experiência prática com jogos e atividades tradicionais;
- Dinâmica de Grupo: Reflexão sobre a integração dessas práticas na Educação Física e discussão sobre a adequação cultural.

Módulo IV – Integração e Aplicação Pedagógica | Carga horária: 8 horas

CONTEÚDO

- Elaboração de planos de aula críticos que integrem práticas culturais de forma não estereotipada, abordando a diversidade racial, étnica e cultural com profundidade, evitando abordagens folclóricas ou simplistas.
- Estudos dirigidos para reflexão e análise crítica sobre as práticas pedagógicas, com foco na construção de um entendimento sólido e responsável sobre a história e as culturas afro-brasileira, indígena e outras, desafiando o mito da democracia racial e a banalização das questões raciais.
- Compartilhamento de estratégias pedagógicas para criar ambientes de aprendizagem que promovam debates construtivos sobre racismo, xenofobia, discriminação e desigualdade, incentivando uma abordagem antirracista que favoreça o respeito e a inclusão genuína no espaço escolar.

Módulo V – Aplicação dos Planos de aula e registro da avaliação da experiência | Carga horária: 10 horas

CONTEÚDO

- Descrição sobre a execução dos planos, das turmas;
- Registro das atividades;

Observação: Terá um modelo de anotação e avaliação da experiência.

Módulo VI – Avaliação e Encerramento | Carga horária: 10 horas

CONTEÚDO

- Vivência prática de troca de experiências e saberes socialmente construídos a partir da aplicação dos planos de aula.
- Avaliação Individual: Reflexão escrita sobre o que foi aprendido, como será aplicado na prática profissional | Via Google Forms | Formulário *Online*.

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

Durante o curso, os(as) participantes aprenderam sobre a importância da diversidade cultural na educação e como incorporar jogos e práticas culturais afro-brasileiras e indígenas nas aulas de Educação Física. Foram exploradas metodologias inclusivas, além de recursos didáticos e atividades práticas que promoverão reflexão e aplicação efetiva dessas culturas no ambiente escolar.

No espaço de ambiente virtual foram disponibilizados materiais teóricos, orientações pedagógicas, registros das atividades, e instrumentos de avaliação reflexiva. A utilização dessa plataforma possibilitou maior sistematização dos conteúdos, flexibilidade no acompanhamento das atividades e ampliação do diálogo entre os(as) participantes, fortalecendo o caráter formativo e colaborativo do processo.

Na sequência, os módulos voltados às práticas corporais das matrizes afro-brasileiras e indígenas possibilitaram experiências concretas, mediadas por

profissionais convidados(as), fortalecendo a articulação entre conhecimento teórico e prática pedagógica.

Ao longo da formação, os(as) participantes foram incentivados(as) a elaborar e registrar propostas pedagógicas, planos de aula e reflexões sobre a aplicação dos conteúdos em suas práticas docentes, isso conjuntamente com sua Equipe Pedagógica. Esses registros foram compartilhados no Google Sala de Aula, constituindo um acervo formativo que subsidiou tanto a avaliação da formação quanto a construção do recurso educacional da pesquisa. O recurso educacional desenvolvido nesta pesquisa dialoga com iniciativas acadêmicas e pedagógicas voltadas à promoção da educação antirracista no contexto escolar, ampliando propostas que articulam a formação docente à valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas. Nesse sentido, destaca-se o estudo apresentado na obra *Tempos de Aquilombar-se*, cujas discussões convergem com os pressupostos que fundamentam a elaboração do e-book, uma vez que ambos os recursos evidenciam a importância do cuidado pedagógico na abordagem das relações étnico-raciais, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas críticas, reflexivas e socialmente comprometidas (LIMA; SANTOS; SILVA, 2024).

Durante a formação, foi realizado o acompanhamento das interações virtuais dos(das) professores(as) nas atividades assíncronas, durante o curso de formação (Quadro 5). Na análise das interações registradas no Google Sala de Aula, foram identificados diferentes padrões de participação dos(das) professores(as) ao longo dos módulos do curso híbrido de Formação em Serviço sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ao todo, participaram 23 professores(as) de Educação Física, sendo observada uma maior concentração de interações nos Módulos 4 e 5, cuja característica era híbrida e era incentivada a interação do ensino com o contexto das aulas de Educação Física.

Um grupo de seis participantes (S1, S5, S8, S17, S20 e S22) apresentou participação contínua em todos os módulos, caracterizando elevado nível de engajamento ao longo de todo o percurso formativo (Quadro 5). A maioria, total de nove professores(as) (S2, S3, S9, S11, S12, S13, S14, S15 e S21), demonstrou participação parcial, iniciando sua interação a partir do Módulo 2 e mantendo presença até o final da formação (Quadro 5). Esse comportamento pode indicar uma boa adesão ao curso, no qual dificuldades iniciais de acesso ou adaptação à

dinâmica da modalidade híbrida foram superadas e houve uma consolidação do ensino.

Por fim, oito participantes (S4, S6, S7, S10, S16, S18, S19 e S23) registraram interação apenas nos Módulos 4 e 5 (Quadro 5), evidenciando participação maior na proximidade do encerramento do curso, o que pode estar relacionado a realização de atividades avaliativas ou à relevância percebida dos conteúdos abordados nessa etapa.

Quadro 5. Padrões de participação virtual dos(das) docentes nos módulos do curso de Formação em Serviço “Matrizes Afro-brasileiras e Indígenas na Educação Física”. Paiçandu, 2025.

Padrão de participação	Categorias (N=23)	Participantes	N
Participação contínua	Interação em todos os módulos	S1, S5, S8, S17, S20, S22	6
Participação parcial	Interação a partir do Módulo 2	S2, S3, S9, S11, S12, S13, S14, S15, S21	9
Participação tardia	Interação nos Módulos 4 e 5	S4, S6, S7, S10, S16, S18, S19, S23	8

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

Embora uma parcela tenha mantido participação constante, uma parcela apresentou envolvimento tardio, o que sugere possíveis barreiras relacionadas à disponibilidade de tempo e familiaridade com ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo, a implementação da Formação em Serviço ocorreu de forma coerente com o planejamento inicial, respeitando a organização modular, promovendo a participação ativa dos(das) professores(as) e fortalecendo o diálogo entre pesquisa, formação e prática pedagógica.

Este ciclo da pesquisa-ação manteve-se aberto à reorientação e ao aprimoramento das práticas, uma vez que os resultados da avaliação subsidiam a reelaboração da proposta formativa e a construção do recurso educacional.

4.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: PERCEPÇÃO DOS(DAS) DOCENTES E ELABORAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

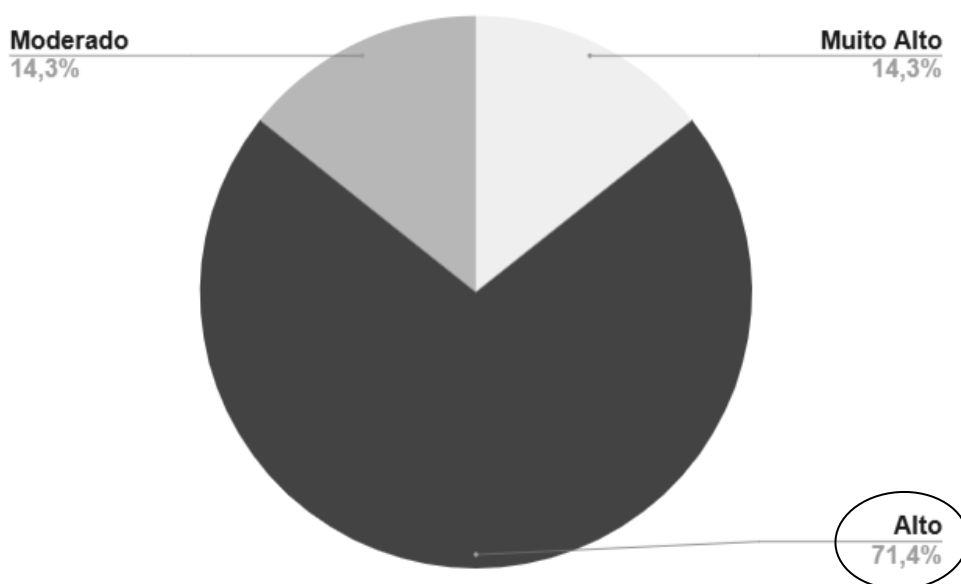
Durante o último módulo da Formação em Serviço foi aplicado um questionário de avaliação individual do curso e realizado o grupo focal com os(as) professores(as) de Educação Física para avaliação dos efeitos da ação com o objetivo de evidenciar as percepções, experiências e dificuldades relacionadas ao

trabalho com a educação para as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, além de consolidar a construção do recurso educacional.

Dos(Das) 23 participantes, 21 responderam ao questionário semiestruturado de avaliação do curso. De modo geral, os resultados indicam avaliação positiva da formação, com evidências de ampliação da confiança docente, melhoria no letramento racial e na capacidade de aplicação pedagógica dos conteúdos relacionados às culturas afro-brasileiras e indígenas.

A maioria dos(das) participantes (71,4%; n=15) declarou níveis elevados de confiança após a formação, fortalecimento da autoeficácia docente para trabalhar a temática nas aulas de Educação Física.

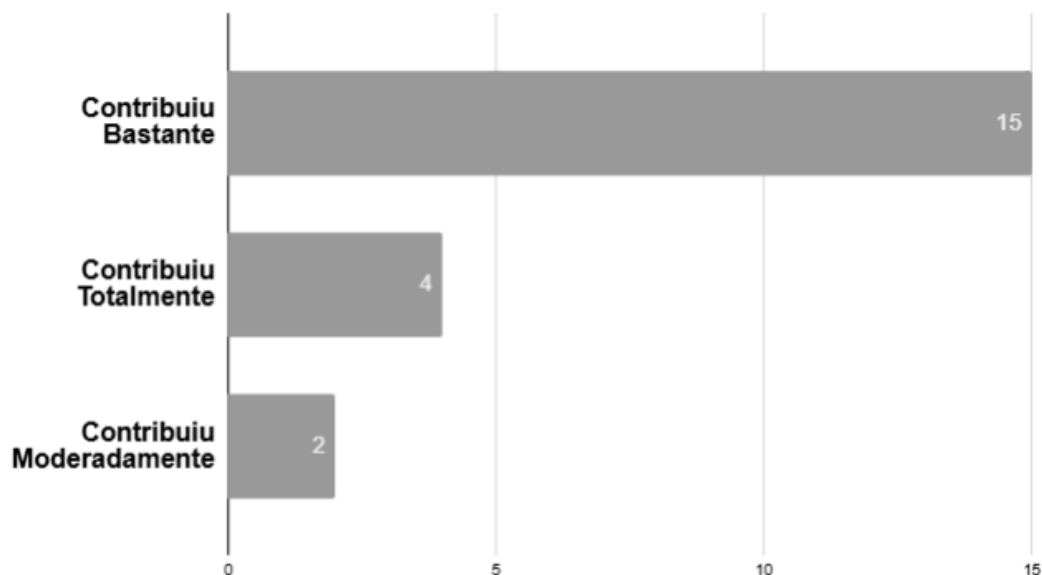
Figura 3. Percepção dos(das) professores(as) sob a capacidade de integrar conteúdos afro-brasileiros e indígenas nas aulas de Educação Física



Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

Quanto à ampliação do entendimento sobre letramento racial e sua aplicação pedagógica, os dados mostram que 71,4% dos(das) participantes (n=15) consideraram que o curso de formação contribuiu bastante para os(as) professores(as) evitarem práticas folclorizadas ao trabalhar as culturas afro-brasileira e indígena, evidenciando impacto formativo significativo.

Figura 4. Percepção dos(das) professores(as) sob a contribuição do conteúdo da formação para evitar práticas folclorizadas ao trabalhar as culturas afro-brasileira e indígena



Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

Os(As) professores(as) de Educação Física, no que se refere à aplicabilidade das estratégias pedagógicas apresentadas (jogos, práticas corporais e oficinas), relataram considerar totalmente ou bastante aplicáveis ao seu contexto escolar (85,8%), apenas 14,2% indicaram aplicabilidade parcial, sugerindo que a formação conseguiu dialogar com a realidade concreta das escolas e oferecer subsídios práticos para a atuação docente.

Quanto à compreensão sobre a importância de evitar práticas folclorizadas ao abordar as culturas afro-brasileira e indígena, os dados indicam que 95,2% dos(das) professores(as) concordaram total ou parcialmente com essa premissa, o que sinaliza para avanços na construção de uma abordagem pedagógica crítica e culturalmente sensível, alinhada às diretrizes legais e curriculares que defendem o tratamento não estereotipado dessas culturas no ambiente escolar.

Em relação à capacidade de elaborar planos de aula que integrem criticidade, identidade e diversidade cultural, mais da metade dos(das) docentes (52,4%) avaliou sua capacidade como boa, enquanto 23,8% a classificaram como excelente e igual percentual como adequada. Embora o predomínio de avaliações positivas indique fortalecimento da competência pedagógica, a presença de respostas no nível

adequado sugere a necessidade de continuidade das ações formativas, especialmente para consolidar práticas pedagógicas contextualizadas.

No que diz respeito ao sentido pedagógico atribuído às práticas corporais culturais, como capoeira e jogos indígenas, todos os(as) participantes indicaram que tais práticas passaram a fazer sentido para sua atuação docente, sendo que 57,1% afirmaram que fazem totalmente. Por fim, ao analisar a contribuição da formação para o repensar da postura profissional frente às relações étnico-raciais na escola, verificou-se que 95,3% dos(das) docentes apontaram contribuição total ou muito significativa. Esse resultado evidencia o potencial transformador da formação não apenas no plano técnico-pedagógico, mas também no âmbito das atitudes, valores e posicionamentos profissionais diante das desigualdades raciais no contexto educacional.

Tabela 5. Avaliação dos(as) Professores(as) de Educação Física sobre a aplicabilidade e contribuições da Formação em Serviço (n = 21).

Variável	Categorias	N	n	%
Aplicabilidade das estratégias pedagógicas ao contexto escolar	Totalmente Aplicáveis	21	9	42,9
	Bastante Aplicáveis		9	42,9
	Parcialmente Aplicáveis		3	14,2
Compreensão sobre evitar práticas folclorizadas	Concordo Totalmente	21	10	47,6
	Concordo		10	47,6
	Nem Concordo nem Discordo		1	4,8
Capacidade de elaborar planos de aula críticos	Excelente	21	5	23,8
	Boa		11	52,4
	Adequada		5	23,8
Sentido pedagógico das práticas corporais culturais	Faz Totalmente	21	12	57,1
	Faz Bastante		9	42,9
Contribuição para repensar a postura profissional	Contribuiu Totalmente	21	9	42,9
	Contribuiu Muito		11	52,4
	Contribuiu Moderadamente		1	4,8

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

Os achados indicam que a Formação em Serviço foi efetiva na ampliação do repertório pedagógico, na construção de uma compreensão crítica sobre diversidade cultural e na promoção de uma postura docente mais comprometida com a educação antirracista. Entretanto, a existência de avaliações intermediárias em alguns indicadores sinaliza a importância da continuidade das ações formativas, do acompanhamento das práticas docentes e da oferta de suporte institucional para a implementação dessas propostas no cotidiano escolar.

As respostas das questões abertas referentes às mudanças pedagógicas pretendidas e aos desafios previstos após a formação foram apresentados no

Quadro 6. Relatos indicam um aumento da confiança para trabalhar a temática e necessidade de estudo contínuo, como exemplificado na fala de um dos professores que pretende incorporar o conteúdo as suas aulas.

S15: “Antes evitava incluir essas brincadeiras (...) agora pretendo incorporar.”

Os(As) professores(as) evidenciaram a necessidade de ampliação do repertório didático, à contextualização cultural das práticas corporais, ao enfrentamento do preconceito e às condições estruturais e formativas do trabalho docente. Os(As) participantes demonstram intenção de integrar de forma mais contínua e crítica às culturas afro-brasileiras e indígenas às aulas de Educação Física (Quadro 6).

S17: “Inserção contínua e planejada (...) ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em datas comemorativas.”

S9: “Trabalharei mais vezes com esse tema durante o ano.”

A ênfase na continuidade, na contextualização histórica e na diversificação das práticas corporais indica avanço rumo a uma abordagem intercultural e crítica, como observado, a seguir, na fala do(as) professor(as) ao relatar que espera que os estudantes “*S19: compreendam por que aquela atividade está sendo aplicada e sua origem*”. Entretanto, foram apontados obstáculos relevantes, sobretudo relacionados ao preconceito, à resistência discente e às limitações materiais das escolas. Tais desafios evidenciam que a implementação efetiva de uma educação antirracista não depende apenas da formação individual do(as) professor(as), mas de condições institucionais e socioculturais mais amplas, conforme exposto a seguir.

S10: “O maior desafio é o preconceito dos próprios alunos.”

S17: “Algumas práticas exigem recursos que nem sempre estão disponíveis.”

Destaca-se ainda a presença de estratégias propositivas de enfrentamento, como a adaptação de recursos, o uso de metodologias dialógicas, a contextualização histórica e o envolvimento da comunidade. Isso sugere que os(as) participantes não apenas identificam dificuldades, mas também demonstram agência pedagógica para superá-las.

S18: “Trabalhar a situação deles na atualidade.”

S15: “Criar ambiente de respeito e convidar pessoas dessas culturas.”

Quadro 6. Mudanças Pedagógicas e Desafios Percebidos pelos(as) Professores(as) na implementação das culturas afro-brasileiras e indígenas nas aulas de Educação Física após a Formação em Serviço.

Categorias	Núcleo de sentido	Falas dos participantes
Ampliação e continuidade do conteúdo	Inserção sistemática das culturas afro-brasileiras e indígenas ao longo do ano letivo	S17: "Inserção contínua e planejada (...) ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em datas comemorativas." S6: "Buscar manter esse conteúdo sempre presente." S9: "Trabalharei mais vezes com esse tema durante o ano."
Diversificação das práticas corporais	Uso de jogos, danças e brincadeiras tradicionais como conteúdo pedagógico	S3: "Aplicação de diversas brincadeiras e jogos (...) não só no mês de novembro." S7: "Sequências didáticas que trabalhem jogos, danças e brincadeiras tradicionais." S23: "Ampliação do repertório de práticas corporais."
Contextualização histórica e cultural	Integração entre prática corporal e seus significados históricos, sociais e simbólicos	S5: "Valorizar significados culturais e históricos, e não apenas movimentos." S12: "Garantir que os alunos entendam que estão aprendendo história através do corpo." S19: "Compreendam por que aquela atividade está sendo aplicada e sua origem."
Educação para o respeito e diversidade	Promoção de empatia, inclusão e valorização cultural	S1: "Para que meus alunos possam enfrentar a diferença cultural com mais naturalidade." S21: "Valorizando a diversidade (...) fortalecendo uma postura antirracista." S2: "Tratar o conteúdo com mais respeito e empatia."
Superação da abordagem folclorizada e tradicional	Rompimento com práticas superficiais ou restritas	S13: "Sair do tradicional (...) apenas capoeira e alguns poucos jogos." S5: "Não apenas curiosidades ou atividades folclóricas."
Formação e segurança docente	Aumento da confiança para trabalhar a temática e necessidade de estudo contínuo	S8: "Tenho mais segurança em aplicar o conteúdo." S15: "Antes evitava incluir essas brincadeiras (...) agora pretendo incorporar." S16: "Sinto-me confiante para incluir a temática."
Preconceito e resistência sociocultural	Racismo, intolerância religiosa e estereótipos como barreiras	S10: "O maior desafio é o preconceito dos próprios alunos." S6: "Romper o preconceito e falta de conhecimento." S12: "Intolerância religiosa, racismo entre outros."
Resistência e desinteresse dos alunos	Estranhamento diante de conteúdos pouco conhecidos	S13: "Interesse inicial dos alunos e questões religiosas." S23: "Alguns alunos podem estranhar atividades novas." S17: "Resistência inicial a práticas pouco conhecidas."
Limitações estruturais e materiais	Falta de espaço, recursos e materiais pedagógicos	S5: "Escola não dispõe de materiais e espaços adequados." S7: "Falta de materiais pedagógicos adequados." S17: "Algumas práticas exigem recursos que nem sempre estão disponíveis."
Estratégias de superação pedagógica	Adaptação de recursos, sensibilização e contextualização	S17: "Adaptar atividades com materiais alternativos." S2: "Rodas de conversa para esclarecer dúvidas." S15: "Criar ambiente de respeito e convidar pessoas dessas culturas."
Articulação teoria-prática	Uso de explicações, histórias e diálogo para dar sentido às práticas	S12: "Aulas explicativas e roda de conversa." S21: "Conversas simples sobre respeito e inclusão." S10: "Complementar com histórias e influências atuais."
Atualização e abordagem contemporânea	Tratamento das culturas como vivas e presentes	S18: "Trabalhar a situação deles na atualidade."

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

Diante os resultados, pode-se afirmar que os professores(as) de Educação Física passaram a compreender as culturas afro-brasileiras e indígenas como conteúdos estruturantes das suas aulas, e não apenas como temas pontuais ou comemorativos. A análise de conteúdo aponta para um processo formativo capaz de ampliar o repertório didático, fortalecer a segurança docente e estimular práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo no ambiente escolar.

De forma a complementar a avaliação qualitativa, as falas durante o grupo focal realizado após a conclusão da Formação em Serviço revelaram alguns desafios pedagógicos concretos enfrentados no cotidiano escolar ao abordar as culturas afro-brasileiras e indígenas.

Os(As) participantes da pesquisa associaram o racismo, predominantemente, a atitudes de preconceito e julgamento baseadas na aparência ou origem étnica, muitas vezes vinculadas à ignorância e à falta de informação. Um(a) dos(as) professores(as) destacou que o racismo está relacionado ao ato de “S10: julgar aquilo que você não conhece”, reforçando a dimensão cognitiva e cultural do preconceito. Outra fala evidencia a reprodução social dessas atitudes desde a infância, mediada pelo ambiente familiar, indicando que o racismo é aprendido socialmente (Quadro 7).

S18: “O que eles trazem de casa aparece muito nas falas e comportamentos.”

Além disso, emergiram relatos que ilustram como o racismo e o preconceito se manifestam no cotidiano escolar, sobretudo quando conteúdos ligados à cultura afro-brasileira são trabalhados. Um exemplo marcante foi o questionamento de um pai diante do uso da palavra “macumba”, interpretada como prática religiosa, quando, na atividade referia-se a um instrumento musical. Tal episódio evidencia a associação estigmatizada das religiões de matriz africana e a dificuldade de diálogo entre escola e comunidade. Professores(as) relataram episódios em que crianças foram impedidas de participar de atividades como danças ou festas escolares devido a orientações familiares baseadas em crenças religiosas.

S14: “O que é uma macumba. Mas o texto em si estava explicando que era o instrumento musical. (...). E aí o pai mandou mensagem para o teatro (...) falando que estava se ensinando coisas do inimigo na escola.”

Essas situações foram descritas como fontes de tensão, insegurança e desgaste emocional para os(as) docentes, que se veem obrigados a mediar conflitos com as famílias, em virtude ações pedagógicas que deveriam ser cotidianas no contexto das aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo, as falas podem indiar uma ausência de diálogo prévio com as famílias o que agrava os conflitos, enquanto estratégias de comunicação antecipada poderiam minimizar as resistências.

Outro tema central foi à percepção generalizada de insuficiência na formação inicial para trabalhar a temática das relações étnico-raciais. Muitas docentes afirmaram que tiveram pouco ou nenhum contato com esses conteúdos na graduação, o que resulta em insegurança na prática profissional.

S1: “Quando você pede para montar uma aula, eu tenho que estudar do zero.”

Mesmo entre professores(as) com maior tempo de atuação, o domínio do tema foi descrito como resultado de experiências acumuladas e formações pontuais, e não de uma preparação sistemática. Para docentes iniciantes, o sentimento de despreparo é ainda mais acentuado, sendo frequentemente associado à superficialidade do tratamento dado ao tema nos currículos escolar.

S16: “Bem raso também, né? Porque é meu primeiro ano nessa experiência.”

Quando questionadas sobre o que consideram essencial em formações futuras, as participantes apontaram o aprofundamento sobre o conhecimento da legislação que fundamenta a obrigatoriedade do tema, a importância de exemplos práticos aplicáveis à realidade escolar e a presença de espaços permanentes de troca entre professores(as). Esses elementos indicam que os(as) docentes percebem a Formação em Serviço como fundamental para superar déficits da formação inicial. Desse modo, é percebido o papel do apoio institucional e envolvimento da equipe pedagógica para que haja uma formação continuada e permanente qualificada.

S23: “ A gente não pensa em isso. O conhecimento da legislação. Então, acho que isso aí tem que ser colocado nessa escola.”

S9: “Planejar e trabalhar desde abril faz diferença para o aprendizado dos alunos.”

As falas também evidenciam obstáculos estruturais, como a carga horária insuficiente da disciplina, a falta de materiais específicos e a necessidade de atender

a múltiplos conteúdos ao longo do ano letivo. Tais fatores dificultam o aprofundamento das temáticas culturais e históricas relacionadas às matrizes africanas e indígenas. Além disso, a imprevisibilidade das condições de trabalho, como clima, espaço físico e tamanho das turmas, foi apontada como elemento que limita a implementação de atividades planejadas, exigindo constante adaptação por parte do(a) professor(as).

S11: "Com pouco tempo e muitos conteúdos, fica difícil aprofundar."

S14: "Sem instrumentos e materiais adequados, fica difícil trabalhar o conteúdo."

Apesar das dificuldades, os participantes relataram estratégias já adotadas ou consideradas eficazes. Entre elas destacam-se o uso de jogos e brincadeiras de origem africana e indígena adequadas à faixa etária, a contextualização histórica das práticas corporais e a sistematização das aulas de forma a proporcionar um trabalho interdisciplinar com outras áreas do currículo.

S18: "Tirar 15 a 20 minutos para fazer essa conversa antecipando para as crianças é muito válido."; "Quanto mais lúdico para as crianças pequenas, melhor."

Foi enfatizada a importância da vivência prática nas formações docentes, pois experiências corporais concretas facilitam a posterior aplicação em sala de aula. Também se destacou a necessidade de integrar teoria e prática, evitando que as atividades sejam realizadas sem contextualização cultural e histórica.

Quadro 7. Percepções, Condições e Desafios vivenciados pelos(as) Professores(as) de Educação Física no Ensino da Educação para as Relações Étnico-raciais.

Categorias	Núcleo de sentido	Falas dos participantes
Concepções de racismo	Discriminação e preconceito	S10: "O racismo está relacionado ao preconceito... julgar aquilo que você não conhece." S22: "Quando falamos de racismo, não é só algo voltado aos africanos, mas a diferentes povos." S22: "Eles têm um preconceito ali na dança."
	Conflitos entre escola - família - comunidade	S21: "A mãe disse que a filha não podia participar por causa da religião." S18: "O que eles trazem de casa aparece muito nas falas e comportamentos." S22: "A criança repete o que ouve em casa." S14: "O que é uma macumba. Mas o texto em si estava explicando que era o instrumento musical. (...). E aí o pai mandou mensagem para o teatro (...) falando que estava se ensinando coisas do inimigo na escola."
Formação docente	Lacuna na formação inicial	S16: "Bem raso também, né? Porque é meu primeiro ano nessa experiência." S10: "Na pedagogia também não vimos nada específico sobre essa temática."
	Insegurança para planejar aulas	S1: "Quando você pede para montar uma aula, eu tenho que estudar do zero." S18: "Vejo que preciso sempre me preparar mais, mas gosto muito

		dessa temática. " S10: "É difícil, não vou mentir... é um conteúdo difícil."
	Necessidade de Formação continuada	S23: "A gente não pensa em isso. O conhecimento da legislação. Então, acho que isso aí tem que ser colocado nessa escola." S9: "Planejar e trabalhar desde abril faz diferença para o aprendizado dos alunos. "
Condições de Trabalho	Falta de tempo	S11: "Com pouco tempo e muitos conteúdos, fica difícil aprofundar."
	Falta de materiais	S14: "Sem instrumentos e materiais adequados, fica difícil trabalhar o conteúdo. "
Contextualização centrada na prática	Estratégias pedagógicas	S9: "Documentários ajudam muito a despertar o interesse dos alunos. " S18: "Tirar 15 a 20 minutos para fazer essa conversa antecipando para as crianças é muito válido."
	Reforço aos aspectos históricos e culturais em detrimento da abordagem a questões sociais e políticas	S21: "Trabalhamos tradições, vestimentas, vídeos e depois as brincadeiras. " S18: "Quanto mais lúdico para as crianças pequenas, melhor." S21: "A gente contextualiza uma teoria, mas fica uma coisa muito rasa."

Fonte: Próprio(a) autor(a), 2026.

Ao final, esperou-se que os(as) docentes fossem capazes de planejar e aplicar metodologias que integrem essas culturas nas suas aulas de forma significativa, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação mais rica e diversa.

5. RECURSO EDUCACIONAL

Como resultado da experiência do curso de formação em serviço foi elaborado um recurso educacional, consistindo em uma proposta de Formação em Serviço acompanhada de material didático complementar no formato de *e-book* disponível em: <https://bit.ly/3Owbcq6>. Este material é destinado à temática da educação para as relações étnico-raciais na Educação Física. Silva (2024) reforça a necessidade de ações estruturadas que evidenciem o compromisso efetivo com o cumprimento dos currículos após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, ressaltando a importância de práticas formativas que integrem a cultura afro-brasileira e indígena na formação docente.

Esse recurso tem como objetivo proporcionar aos(às) profissionais envolvidos(as) uma oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo, bem como a atualização de conhecimentos específicos sobre a temática. Nesse contexto, a pesquisa reafirma seu protagonismo ao validar estratégias pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais, buscando gerar um efeito cascata positivo que beneficie toda a comunidade escolar.

O curso abordou atividades remotas síncronas, com a possibilidade de,

mediante justificativa, realizar algumas atividades de forma assíncrona, oferecendo flexibilidade aos(as) participantes. A principal finalidade foi capacitar os(as) professores(as) a desenvolver práticas pedagógicas que respeitem e celebrem a diversidade cultural, proporcionando uma educação inclusiva e sensível às tradições afro-brasileiras e indígenas.

Espera-se que as contribuições sejam significativas, destacando-se a valorização e fortalecimento da identidade cultural, fundamentais para o reconhecimento e preservação das particularidades de cada grupo social. Ademais, a ênfase na conscientização social promove reflexão crítica sobre desigualdades e injustiças presentes na sociedade (Luz, 2023), criando ambientes educacionais inclusivos e acolhedores, nos quais todos os(as) alunos(as), independentemente de suas origens, possam se sentir valorizados e respeitados. Assim, a ação educativa desenvolvida consolidou-se como um instrumento transformador, capaz de impactar positivamente a formação docente e a experiência escolar como um todo.

A implementação ocorreu de forma articulada com a Coordenação de Educação Física e a Fundação de Educação de Paiçandu, garantindo o acompanhamento institucional da formação e a coerência com as diretrizes da rede municipal de ensino. Os conteúdos e encaminhamentos pedagógicos foram previamente compartilhados com a coordenação, assegurando alinhamento entre a proposta formativa e as demandas do sistema educacional. Os módulos foram desenvolvidos conforme a estrutura apresentada no quadro formativo, contemplando momentos de contextualização teórica, vivências práticas e espaços de reflexão coletiva. Inicialmente, os encontros abordaram os marcos legais, históricos e conceituais relacionados às culturas afro-brasileira e indígena, às relações étnico-raciais e à Educação Física escolar, possibilitando aos docentes ampliar sua compreensão crítica sobre a temática e reconhecer as implicações pedagógicas de sua inserção no currículo.

6. DISCUSSÃO

A análise dos resultados evidencia que o processo formativo desenvolvido junto aos(as) professores(as) de Educação Física da rede municipal de Paiçandu-PR ultrapassou a dimensão de uma ação pontual de capacitação, configurando-se como

espaço de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas historicamente construídas no cotidiano escolar. Ao longo da formação, observou-se que discutir a educação para as relações étnico-raciais implicou revisitar trajetórias profissionais, experiências formativas e percepções individuais acerca da abordagem das temáticas afro-brasileiras e indígenas no contexto das aulas de Educação Física.

Os dados indicam ótimo potencial de aplicabilidade dos conhecimentos construídos na Formação em Serviço para o cotidiano escolar. A maioria dos participantes avaliou as estratégias pedagógicas como totalmente ou bastante aplicáveis ao seu contexto de atuação, sugerindo que os conteúdos e metodologias propostas dialogaram com as condições reais das escolas. Esse resultado reforça a importância de processos formativos contextualizados, que considerem as especificidades do trabalho docente e as realidades locais de ensino. Conforme destaca Nóvoa (2009), a formação de professores(as) torna-se significativa quando se desenvolve em articulação direta com a prática profissional, possibilitando que o docente reflita criticamente sobre sua ação pedagógica e construa novos sentidos para o ensino.

Os(As) professores(as) relataram pouco conhecimento acerca de conceitos relacionados ao letramento racial, aspecto que pode refletir maior insegurança na abordagem da temática. Tal constatação não deve ser interpretada como fragilidade individual, mas como reflexos historicamente presentes nos processos de formação docente. Gomes (2012) aponta que o silêncio em torno das relações raciais nos currículos formativos contribui para a reprodução de inseguranças pedagógicas e para a permanência de abordagens superficiais no ambiente escolar. Nesse sentido, o conceito de letramento racial, discutido por Twine (2004), evidencia a necessidade de desenvolver competências que permitam aos educadores reconhecer criticamente as dinâmicas raciais presentes nas interações sociais e escolares, favorecendo práticas pedagógicas mais conscientes e comprometidas com a equidade.

A discussão também pode ser ampliada a partir das perspectivas decoloniais, que problematizam a centralidade de referenciais eurocêntricos na organização curricular e defendem a valorização de saberes historicamente marginalizados (Quijano, 2005; Walsh, 2009). Assim, as dificuldades relatadas pelos(as) docentes revelam não apenas ausência de conteúdos específicos, mas a necessidade de

transformação epistemológica no modo como o conhecimento é produzido e legitimado no espaço escolar.

Os dados reforçam a importância da Formação em Serviço como estratégia para atualização e aprofundamento dos conhecimentos docentes. Professores(as) reconheceram que sua formação inicial não contemplou adequadamente as temáticas étnico-raciais, tornando as ações continuadas essenciais. Estudos desenvolvidos por Gomes (2003) indicam que, mesmo após avanços legislativos, persistem impasses significativos na formação inicial de professores(as), contribuindo para o distanciamento entre as determinações legais e sua efetiva implementação no cotidiano escolar.

Os(As) participantes também indicaram a necessidade de continuidade dessas ações para consolidar as mudanças iniciadas, evidenciando que processos de transformação pedagógica demandam tempo, acompanhamento e espaços permanentes de reflexão coletiva. Imbernón (2011) destaca que a formação continuada deve constituir-se como processo integrado ao exercício profissional, favorecendo a investigação da prática e a construção colaborativa do conhecimento docente.

Uma das principais limitações indicadas na prática pedagógica foi a dificuldade em garantir intencionalidade pedagógica às aulas de Educação Física, incorporando dimensões históricas, culturais e sociais das práticas corporais. Esse movimento sugere transformação na organização das aulas, anteriormente centradas na folclorização dos conteúdos por meio de jogos e brincadeiras indígenas e afro-brasileiras. Conforme argumenta Gomes (2012), o movimento negro atua como agente educador ao tensionar práticas escolares que reduzem manifestações culturais a experiências meramente comemorativas, impulsionando a construção de abordagens críticas que reconheçam essas culturas como elementos constituintes da sociedade brasileira.

Majoritariamente, os(as) docentes reconheceram que a formação contribuiu para compreender a importância de evitar práticas folclorizadas. Tal mudança revela deslocamento de uma perspectiva essencializada para uma abordagem crítica, histórica e contextualizada das práticas corporais. Após a formação, os(as) professores(as) demonstraram avanço significativo na compreensão de que as culturas afro-brasileiras e indígenas não devem ser tratadas como elementos

pontuais ou comemorativos, mas como componentes estruturantes da cultura nacional. Estudos no campo da Educação Física escolar indicam que a folclorização ainda constitui prática recorrente, limitando o potencial educativo desses conteúdos e reforçando estereótipos culturais (Maldonado; Silva; Ferreira, 2021).

As reflexões apresentadas nesta pesquisa dialogam diretamente com discussões desenvolvidas por Oliveira e Santos (2024), no capítulo integrante da obra *Tempos de Aquilombar-se*, no qual se problematiza a recorrente folclorização das culturas afro-brasileiras e indígenas no contexto escolar, frequentemente abordadas de maneira pontual e descontextualizada. De modo convergente, os resultados desta dissertação evidenciam que, antes do processo formativo, as práticas pedagógicas dos(das) docentes também se apresentavam marcadas por abordagens episódicas e pouco aprofundadas acerca das relações étnico-raciais. Assim, a Formação em Serviço proposta neste estudo configura-se como possibilidade de superação dessas práticas, favorecendo a construção de intervenções pedagógicas críticas, contínuas e socialmente comprometidas (Lima; Santos; Silva, 2024).

Alguns relatos indicaram que a efetivação das propostas depende de condições institucionais favoráveis, como apoio da gestão escolar, disponibilidade de materiais pedagógicos e abertura curricular. Assim, embora a formação tenha produzido mudanças nas concepções docentes, sua implementação plena permanece condicionada ao contexto escolar. Oliveira (2004) e Tardif (2014) destacam que as condições objetivas do trabalho docente influenciam diretamente a autonomia pedagógica e a possibilidade de inovação nas práticas educativas, especialmente na educação básica pública.

Foi relatada, ainda, a necessidade de reconhecer a relação entre os conteúdos desenvolvidos e o cumprimento da legislação que orienta o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Embora as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representem avanços significativos no campo educacional, sua implementação ainda ocorre de forma desigual, dependendo diretamente da formação docente e do compromisso institucional das redes de ensino (Gomes, 2012).

Observou-se o reconhecimento da Educação Física como espaço privilegiado para a educação antirracista, uma vez que essa área lida diretamente com o corpo,

a cultura e as interações sociais. A formação promoveu a ressignificação de práticas como capoeira, jogos indígenas e outras manifestações culturais, que passaram a ser compreendidas como conteúdos curriculares legítimos e não apenas atividades recreativas. Estudos desenvolvidos por Neira (2016) e Lima (2020) demonstram que intervenções pedagógicas na Educação Física possibilitam ampliar a compreensão cultural dos estudantes, contribuindo para práticas educativas críticas e socialmente contextualizadas.

Além disso, tais práticas contribuem para o fortalecimento do pertencimento cultural dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados, promovendo uma educação mais inclusiva. Na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, o reconhecimento identitário constitui elemento fundamental para a promoção da equidade educacional e para a construção de ambientes escolares mais democráticos (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2012).

Os resultados evidenciam mudanças na postura dos(das) professores(as), que passaram a se perceber como agentes de transformação social ao relatarem que a formação contribuiu para repensar seu compromisso com a equidade racial e com a construção de ambientes escolares mais inclusivos. Tal deslocamento demonstra que o processo formativo impactou não apenas estratégias pedagógicas, mas também o posicionamento ético-profissional dos docentes diante das desigualdades sociais presentes no contexto escolar.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa foi desenvolvida em contexto específico, junto aos(às) professores(as) de Educação Física da rede municipal de Paíçandu-PR, o que limita a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Entretanto, evidenciam-se como potencialidades do estudo o delineamento metodológico adotado, o caráter interventivo realizado no próprio contexto escolar e a participação ativa dos docentes em todas as etapas da pesquisa, fatores que fortalecem a relevância científica e social dos achados apresentados.

7. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver e analisar uma proposta de Formação em Serviço voltada aos(as) professores(as) de Educação Física da rede municipal de ensino de Paíçandu-PR, considerando a educação para as relações étnico-raciais como eixo estruturante da prática pedagógica. A partir dos resultados obtidos, foi possível compreender que o processo formativo contribuiu significativamente para ampliar conhecimentos, promover reflexões críticas e fortalecer a segurança docente na abordagem das temáticas afro-brasileiras e indígenas no contexto educacional. A formação possibilitou que os(as) participantes revisitassem concepções previamente naturalizadas, reconhecendo a necessidade de superar práticas pontuais e avançar para abordagens pedagógicas mais intencionais, contextualizadas e comprometidas com a equidade educacional.

Os resultados evidenciam que a Formação em Serviço se configurou como estratégia potente para o desenvolvimento profissional docente, sobretudo por dialogar diretamente com a realidade vivenciada nas unidades de ensino do município. Observou-se que os(as) professores(as) passaram a compreender a Educação Física como espaço privilegiado para a educação antirracista, reconhecendo as práticas corporais afro-brasileiras e indígenas como conteúdos curriculares legítimos e fundamentais para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, torna-se visível que os impactos do trabalho desenvolvido ultrapassam o período formativo, indicando possibilidades concretas de continuidade e ampliação das ações no âmbito da rede municipal de ensino.

Destaca-se, ainda, que o processo formativo promoveu mudanças na postura pedagógica dos(das) participantes, que passaram a se perceber como agentes ativos na construção de ambientes educacionais mais inclusivos e socialmente comprometidos. Tal movimento demonstra que a formação não se restringiu à ampliação de repertórios metodológicos, mas contribuiu para o fortalecimento de uma consciência profissional alinhada às demandas contemporâneas da educação pública e às diretrizes legais que orientam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Assim, os resultados indicam que iniciativas formativas contextualizadas possuem potencial para gerar transformações duradouras nas práticas educativas, especialmente quando construídas de forma coletiva e vinculadas às necessidades locais.

Embora o estudo tenha sido desenvolvido em contexto específico, junto aos(as) professores(as) de Educação Física de um município do interior do estado do Paraná, os resultados apresentados revelam contribuições relevantes para o campo da formação docente e para a implementação da educação para as relações étnico-raciais na Educação Física escolar. A participação ativa dos(das) docentes em todas as etapas da pesquisa, aliada ao caráter interventivo da proposta, fortalece a consistência do estudo e evidencia que políticas formativas realizadas no próprio contexto das unidades de ensino podem produzir impactos concretos e perceptíveis na prática pedagógica.

Em consonância com as reflexões desenvolvidas por Nilma Lino Gomes e Eugênia Portela Siqueira Marques, reconhecidas como importantes referenciais na construção de uma educação antirracista no contexto brasileiro compreende-se que a efetivação da educação para as relações étnico-raciais depende de processos formativos contínuos e críticos, comprometidos com a transformação das práticas educativas. As contribuições dessas autoras evidenciam que a educação antirracista ultrapassa a inserção de conteúdos no currículo, exigindo o reconhecimento do papel da escola e dos(das) professores(as) no enfrentamento das desigualdades históricas e na valorização da diversidade cultural como princípio formativo. Os resultados desta pesquisa dialogam diretamente com tais perspectivas ao evidenciar que a formação docente, quando articulada às demandas reais do contexto escolar, contribui para o enfrentamento do racismo estrutural no campo educacional e para a consolidação de práticas pedagógicas socialmente referenciadas. Assim, à luz dos referenciais que sustentaram este estudo, especialmente Gomes, Marques, Cavalleiro (2001), Neira (2016), Imbernón (2011) e Nóvoa (2009), reafirma-se a necessidade de continuidade e ampliação de políticas de Formação em Serviço que fortaleçam o compromisso docente com a equidade racial e com a valorização da diversidade cultural nas unidades de ensino públicas.

Como recomendação para futuros estudos, sugere-se a ampliação de investigações que acompanhem, em médio e longo prazo, os desdobramentos das formações em serviço na prática docente e nos processos de aprendizagem dos(das) estudantes, bem como a realização de pesquisas em diferentes redes e contextos educacionais, possibilitando análises comparativas e o aprofundamento das estratégias voltadas à educação antirracista na Educação Física. Recomenda-

se, ainda, o desenvolvimento de novas propostas formativas integradas às políticas públicas municipais e estaduais, de modo a fortalecer a continuidade das ações iniciadas e contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a valorização da diversidade cultural no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. **A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para Educação Infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198374/PEED1348-D.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BORGES, Robson Machado; FRAGA, Alex Branco. Formação continuada de longa duração: uma análise dos fatores que potencializam a mudança de concepção de professores de Educação Física. **Pensando a Prática**, v. 25, n. 1, p. 105-124, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RX9KwXKNBPLpfmmBcqDJY3z/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**, v. 3, n. 5, p. 171-179, 2007.

BRAÚNA, et al. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2024.

_____. **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: 17 ago. 2024.

_____. **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: 17 ago. 2024.

_____. **Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm. Acesso em: 24 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 16 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 1045–1065, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

CORRÊA, Adriana Katia; SILVA, Maria Aparecida; DIAS, Ana Cristina. Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, p. 61-78, 2011.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

CRUZ, Francine. **Educação Física escolar e a educação das relações étnico-raciais: propostas a partir da cultura corporal do movimento.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CRUZ, M. M. S. et al. Formação profissional em Educação Física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 227-235, 2019.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2008.

DUTRA, Érica Taynara Alves dos Santos. **Reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar.** Perspectivas e Diálogos, v. 1, n. 9, p. 45-61, 2022.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015.

FERREIRA, Jancer Ferreira; PATTON, Kevin; PARKER, Melissa. Do isolamento à colaboração. **Movimento**, v. 28, 2022.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação & Pesquisa**, v. 46, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos qualitativos na educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: marcos legais e orientações curriculares**. Brasília: MEC/SECADI, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da (org.). Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília: ANPOCS, 1988.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner et al. A formação do professor de Educação Física. **Movimento**, v. 27, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022: resultados preliminares de Paicandu – Paraná**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paicandu/historico>. Acesso em: 7 set. 2024.

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

LAGO, Leonardo. **Sobre metodologia e métodos para análise da interação discursiva em sala de aula**. **Educação em Revista**, v. 39, 2023.

LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. A. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001.

LIMA, Ivanete Terezinha Gonçalves; BRASILEIRO, L. T. **A cultura afro-brasileira e a educação física**. Movimento, v. 26, e26022, 2020.

LIMA, Vanda Moreira Machado; SANTOS, Sueyla Ferreira da Silva dos; SILVA, Divino José da (orgs.). **Tempos de aquilombar-se: movimentos de resistência e negritudes na região Oeste Paulista**. v. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LUZ, Fabiana Cristina. Perfil racial docente e a educação para relações étnico-raciais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 2023.

MARQUES, Eugênia Portela Siqueira. Educação e relações étnico-raciais. **Horizontes**, v. 37, n. 1, p. 13-27, 2019.

MENDONÇA, Giuliano Pablo Almeida; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. **Relações étnico-raciais e Educação Física escolar**. Motrivivência, v. 32, n. 61, 2020.

MONTEIRO, Pamela Tavares; ANJOS, José Luiz dos. **Educação Física e identidade étnico-racial**. Motrivivência, v. 32, n. 61, 2020.

MOREIRA, Laíne Rocha; ZUBARAN, Maria Angélica. **Educação das relações étnico-raciais nas representações docentes**. Revista Foco, v. 16, n. 2, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. 2. São Paulo: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Cícera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Epistemologias negras e educação**. Roteiro, v. 46, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, Maiza da Silva; SANTOS, Sueyla Ferreira da Silva dos. **A ancestralidade africana e a arte de brincar: ensino da cultura e história africana e afro-brasileira na educação física escolar do ensino fundamental**. In: LIMA, Vanda

Moreira Machado; SANTOS, Sueyla Ferreira da Silva dos; SILVA, Divino José da (orgs.). Tempos de aquilombar-se: movimentos de resistência e negritudes na região Oeste Paulista. v. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 171-181.

PAIÇANDU (PR). **Lei nº 2.329, de 26 de fevereiro de 2014**. Paíçandu, PR: Prefeitura Municipal, 2014.

PARANÁ. **Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE)**. Disponível em: <https://www.sere.pr.gov.br/sere/>. Acesso em: 20 set. 2024.

PASQUALI, Luiz. **Instrumentação psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O protagonismo da Didática nos cursos de licenciatura**. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2006.

POMIN, Fabiana; DIAS, Lucimar Rosa. Educação das relações étnico-raciais em aulas de Educação Física. **Olhares**, v. 7, n. 2, p. 187-210, 2019.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil. **Formação Docente**, v. 12, n. 23, 2020.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. Texto & Contexto Enfermagem, v. 17, n. 4, 2008.

RIBEIRO, Rejane Arruda; FLEITH, Denise de Souza. **O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura**. Paidéia, v. 17, n. 38, 2007.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. Pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

SILVA, Alessandro Cândido da. Uma década e meia da Lei 11.645/08. **Educar em Revista**, v. 40, 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A educação das relações étnico-raciais no Brasil**. Brasília: MEC/SECADI, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O Parecer CNE/CP 003/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: CNE, 2004.

SILVEIRA, Keylla Amélia Dares; ALVIANO JÚNIOR, Wilson. **Educação das relações étnico-raciais no contexto da Educação Física**. Dialogia, v. 18, n. 1, 2020.

SILVEIRA, Keylla Amélia Dares; ALVIANO JÚNIOR, Wilson. Educação para as relações étnico-raciais nas pesquisas em Educação Física. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2024.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. **A prática pedagógica na formação docente**. 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TWINE, France Winddance. **A white side of black Britain: the concept of racial literacy**. *Ethnic and Racial Studies*, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0141987042000268512>. Acesso em: 21 fev. 2026.

WALKER, Alice. **In search of our mothers' gardens**: womanist prose. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1983.

APÊNDICES

Apêndice A. Questionário | Instrumento Diagnóstico Inicial

Neste apêndice apresenta-se o questionário diagnóstico inicial utilizado na coleta de dados da pesquisa, aplicado aos professores participantes com o objetivo de identificar conhecimentos prévios, percepções e experiências relacionadas à temática investigada. O instrumento permitiu compreender as concepções docentes anteriores ao desenvolvimento do processo formativo, subsidiando o planejamento das ações implementadas ao longo da investigação.

ASPECTOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS |

1. Qual seu sexo?

- ☐ Feminino;
- ☐ Masculino;
- ☐ Não declarar;

2. Qual seu gênero?

- ☐ Mulher Cis;
- ☐ Mulher Trans;
- ☐ Homem Cis;
- ☐ Homem Trans;
- ☐ Travesti;
- ☐ Não Binário;
- ☐ Outro;
- ☐ Não declarar;

3. Qual sua idade?

- ☐ Até 25 anos;
- ☐ 26 - 35 completos;
- ☐ 36 - 45 completos;
- ☐ 46 - 55 completos;
- ☐ Mais de 55;

4. Qual sua autodeclaração étnico racial?

- ☐ Branco(a);
- ☐ Preto(a);
- ☐ Pardo(a);
- ☐ Amarelo(a);
- ☐ Indígena;
- ☐ Não declarar;

5. Qual sua renda familiar mensal (Salário mínimo 2025: R\$ 1.528,00)?

- ☐ Até um salário mínimo;
- ☐ De dois a três salários mínimos;
- ☐ De três a quatro salários mínimos;
- ☐ De quatro a cinco salários mínimos;
- ☐ De cinco a seis salários mínimos;
- ☐ Acima de seis salários mínimos;

EXPERIÊNCIA DOCENTE |

6. Qual o tipo de Unidade de Ensino de trabalha?

- ☐ Particular;
- ☐ Público;
- ☐ Ambos.

7. Quantos anos de atuação na docência no ensino básico?

- ☐ Menor de 12 meses;
- ☐ De 1 a 3 anos;
- ☐ De 3 a 6 anos;
- ☐ De 6 a 9 anos;
- ☐ De 9 a 10 anos;
- ☐ Mais de 10 anos.

8. Qual é o seu tempo de docente na Rede Municipal de Ensino?

- ☐ Menor de 12 meses;
- ☐ De 1 a 3 anos;
- ☐ De 3 a 6 anos;
- ☐ De 6 a 9 anos;
- ☐ De 9 a 10 anos;
- ☐ Mais de 10 anos.

9. Que nível de ensino está atuando no município?

- ☐ Educação Infantil;
- ☐ Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- ☐ Ambas modalidades;

FORMAÇÃO DOCENTE |

10. Qual é a sua graduação de formação inicial?

- ☐ Graduação Licenciatura;
- ☐ Graduação Bacharelado;
- ☐ Graduação Plena;

11. Em que ano concluiu a graduação? (especificar) _____

12. Qual seu maior grau de escolaridade?

- ☐ Graduação Licenciatura;
- ☐ Graduação Bacharelado;
- ☐ Graduação Plena;
- ☐ Pós Graduação - Lato Sensu (especialização);
- ☐ Pós Graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional);

- () Pós Graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico);
 () Pós Graduação Stricto Sensu (Doutorado Acadêmico);

13. Nos últimos 12 meses, você realizou alguma atividade de formação continuada (cursos, capacitações, etc.)

- () Sim;
 () Não;

14. Se sim, comente sobre quais ou quais atividades realizou:
 (especificar) _____

VIVÊNCIAS NA DOCÊNCIA E NÍVEL DE CONHECIMENTO

15. Você conhece esse termo/conceito: raça?

Termo	Sim, de forma detalhada;	Sim, tenho uma ideia geral, mas não sei detalhes;	Não
Raça	()	()	()
Racismo	()	()	()
Colorismo	()	()	()
Miscigenação	()	()	()
Letramento Racial	()	()	()
Democracia Racial	()	()	()
Educação Decolonial	()	()	()

16. Como você avalia seu nível de confiança para:

Objetivo	Nada confiante	Pouco confiante	Confiante	Muito confiante	Extremamente confiante
abordar sobre a cultura africana e indígena nos currículos escolares, buscando promover a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade entre os estudantes?	()	()	()	()	()
abordar sobre a história do genocídio dos povos indígenas e as repercussões atuais, de maneira a despertar uma reflexão crítica?	()	()	()	()	()
identificar e lidar com situações de racismo dentro do ambiente escolar, de maneira a promover um espaço mais inclusivo e respeitoso para todos?	()	()	()	()	()
abordar sobre sobre colorismo e a miscigenação da população brasileira, de forma sensível e inclusiva, nas suas aulas?abordar sobre a importância do letramento racial na sua atuação docente e no desenvolvimento de uma aula com abordagem inclusiva e crítica para os alunos?	()	()	()	()	()
abordar sobre o impacto do mito da democracia racial no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à abordagem das questões de raça e diversidade nas aulas?	()	()	()	()	()

Apêndice B. Registros da Coleta de Dados

Neste apêndice são apresentados registros referentes ao processo de coleta de dados da pesquisa, contemplando momentos de formação dos professores participantes acerca da temática em estudo, bem como as atividades pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais junto aos estudantes nas unidades de ensino. Os registros visam evidenciar o percurso formativo realizado e as práticas implementadas no contexto escolar ao longo da investigação.

Imagem 1. Grupo Focal realizado para coleta de dados com participantes da pesquisa. Observação: registro do Grupo Focal II | Período Matutino



Imagem 2. Formação voltada para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

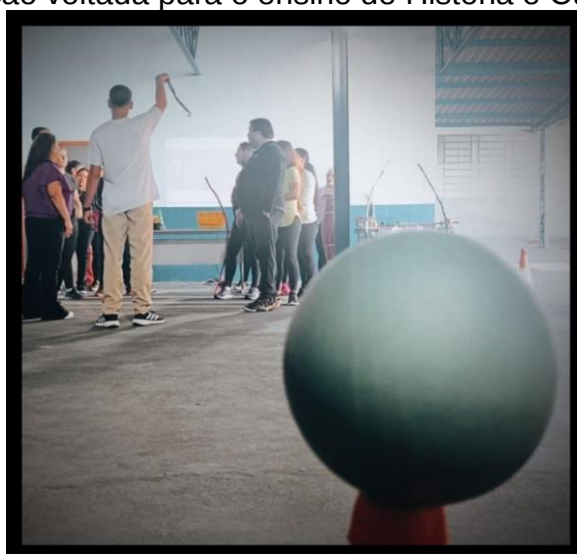


Imagem 3. Formação voltada para o ensino de História e Cultura Indígena



Imagem 4. Registro da devolutiva pedagógica acerca da prática desenvolvida com alunos da Educação Infantil IV. Prática: Peteca

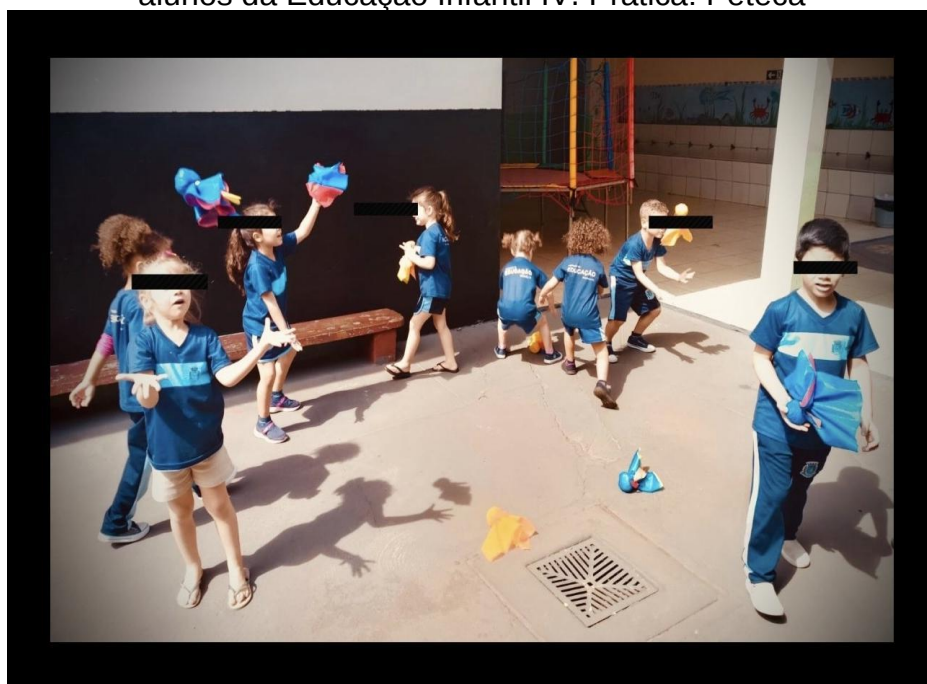


Imagem 5. Registro da devolutiva pedagógica acerca da prática realizada com

alunos da Educação Infantil V, vinculada à vivência corporal “Matacuzana”



Imagem 6. Registro da devolutiva pedagógica referente à atividade em suporte impresso desenvolvida com alunos do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, intitulada “Labirinto Africano”

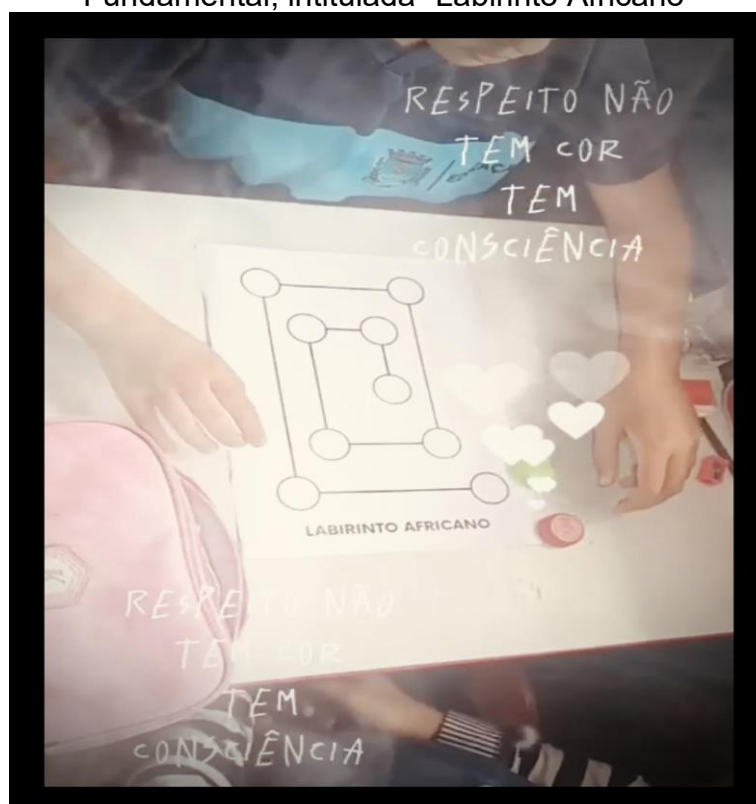


Imagem 7. Registro da devolutiva pedagógica acerca da prática desenvolvida com alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vinculada à vivência

corporal “Terra-Mar”



Imagem 8. Registro da devolutiva pedagógica acerca da prática desenvolvida com alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vinculada às vivências corporais “Pega-pega Gavião” e “Corrida de Tora”



Imagem 9. Registro da devolutiva pedagógica acerca da participação dos alunos do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Sarau de Danças, com

apresentação da prática corporal “Maculelê”



Imagem 10. Registro da devolutiva pedagógica referente à participação dos alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em amostra cultural interdisciplinar sobre as matrizes africanas e indígenas



Apêndice C. Instrumento de avaliação final da Formação em Serviço.

Neste apêndice apresenta-se o instrumento de avaliação final aplicado aos professores participantes ao término do processo de Formação em Serviço, com o objetivo de analisar as percepções docentes acerca das contribuições da formação para a prática pedagógica, bem como identificar possíveis mudanças relacionadas à compreensão e à inserção das temáticas afro-brasileiras e indígenas nas aulas de Educação Física. O instrumento possibilitou verificar os impactos do percurso formativo desenvolvido, evidenciando avanços, desafios e perspectivas de aplicação dos conhecimentos construídos no contexto das unidades de ensino participantes.

Número da Pergunta	Pergunta	Alternativas de resposta
1	Após a formação, como você avalia sua confiança para integrar conteúdos afro-brasileiros e indígenas nas aulas de Educação Física?	Muito Baixa; Baixa; Moderada; Alta; Muito Alta.
2	A Formação em Serviço contribuiu para ampliar seu entendimento sobre letramento racial e sua aplicação na prática pedagógica?	Não Contribuiu; Contribuiu Pouco; Contribuiu; Moderadamente; Contribuiu Bastante; Contribuiu Totalmente.
3	Como você avalia sua capacidade atual de reconhecer e enfrentar situações de racismo no ambiente escolar?	Muito Baixa; Baixa; Moderada; Alta; Muito Alta.
4	As estratégias pedagógicas apresentadas (jogos, práticas corporais, oficinas etc.) mostraram-se aplicáveis ao seu contexto escolar?	Não Aplicáveis; Pouco Aplicáveis; Parcialmente Aplicáveis; Bastante Aplicáveis; Totalmente Aplicáveis.
5	O conteúdo da formação ajudou você a compreender a importância de evitar práticas folclorizadas ao trabalhar as culturas afro-brasileira e indígena?	Discordo Totalmente; Discordo; Nem Concordo nem Discordo; Concordo; Concordo Totalmente.
6	Após a formação, como você avalia sua capacidade de elaborar planos de aula que integrem criticidade, identidade e diversidade cultural?	Muito Insuficiente; Insuficiente; Adequada; Boa; Excelente.
7	O uso de práticas corporais culturais (capoeira, jogos indígenas etc.) agora faz sentido pedagógico para sua atuação docente?	Não Faz; Faz Pouco; Faz Parcialmente; Faz Bastante; Faz Totalmente.
8	Você considera que a formação contribuiu para repensar sua postura profissional frente às relações étnico-raciais na escola?	Não Contribuiu; Contribuiu Pouco; Contribuiu; Moderadamente; Contribuiu Muito; Contribuiu Totalmente.
9	Descreva uma mudança concreta que você pretende implementar nas suas aulas de Educação Física após a formação, relacionada às culturas afro-brasileira e indígena.	Resposta aberta
10	Quais desafios você prevê ao aplicar o que foi aprendido e como pretende superá-los no seu cotidiano docente?	Resposta aberta

Apêndice D. Cronograma do Curso de Formação em Serviço por Semanas.

Neste apêndice apresenta-se o cronograma do Curso de Formação em Serviço, organizado semanalmente, contendo a distribuição dos encontros formativos, temáticas abordadas e atividades desenvolvidas ao longo do processo formativo. A estrutura apresentada foi previamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), bem como validada pela Fundação de Educação do Município de Paçandu, assegurando a adequação institucional e metodológica das ações realizadas no âmbito da pesquisa.

ATIVIDADES	SEMANAS							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Módulo I Introdução e Contextualização Carga horária: 4 horas	X							
Módulo II Diagnóstico e Práticas – Matrizes Culturais Afro-Brasileira Carga horária: 4 horas		X						
Módulo III Diagnóstico e Práticas – Matrizes Culturais Indígenas Carga horária: 4 horas			X					
Módulo IV Integração e Aplicação Pedagógica Carga horária: 8 horas				X	X			
Módulo V Aplicação dos Planos de aula e registro da avaliação da experiência Carga horária: 10 horas						X	X	X
Módulo VI Avaliação e Encerramento Carga horária: 10 horas						X	X	X

Apêndice E. QR Code e Link de Acesso ao E-book

LINK: <https://bit.ly/3Owbcq6>

QR CODE



ANEXOS**Anexo A. Parecer Consubstanciado do CEP**

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Formação em Serviço na Educação Física escolar: Validação de Estratégias para ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: MAIZA DA SILVA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86472625.5.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.608.797

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa intitulado “Formação em Serviço na Educação Física escolar: Validação de Estratégias para ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, objetiva “avaliar a aplicabilidade de uma proposta de formação em serviço para professores de Educação Física, visando a implementação de estratégias para a integração dos conhecimentos sobre as culturas afro-brasileira e indígena nas aulas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, que utilizará os seguintes procedimentos de coleta de dados: questionários, com base em análise de conteúdo e estatística descritiva. Participarão desta pesquisa 50 professores de Educação Física e assessoria pedagógica da Secretaria de Educação “Fundação de Educação de Paçandu/PR”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

“Avaliar a aplicabilidade de uma proposta de formação em serviço para professores de Educação Física, visando a implementação de estratégias para a integração dos conhecimentos

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 7.608.797

sobre as culturas afro-brasileira e indígena nas aulas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos secundários:

Identificar o grau de confiança e nível de conhecimento dos professores de Educação Física do ciclo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a abordagem e ensino das culturas afro-brasileira e indígena;

Validar o conteúdo de uma proposta de formação em serviço com professores de Educação Física da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, visando a integração das culturas afro-brasileiras e indígenas nas práticas pedagógicas;

Propor um modelo de formação em serviço para melhoria da abordagem dos professores de Educação Física da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação à inclusão das culturas afro-brasileiras e indígenas, por meio da elaboração de um e-book orientativo e de um ciclo de formação em serviço.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após a análise, considera-se que a participação na pesquisa não oferece riscos objetivos nem infringe as normas legais e éticas. Em relação aos benefícios, espera-se que o estudo contribua no campo da educação física, beneficiando diretamente os professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Protocolo tem boa redação e objetivos alinhados à proposta metodológica. Apresenta fundamentação e temática pertinentes ao escopo de submissão ao CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados em consonância com as questões éticas preconizadas pela Resolução 510/16.

Recomendações:

Nada a recomendar.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 7.608.797

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a apreciação ética desta relatoria, recomenda-se a APROVAÇÃO deste protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 30.05.2025, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2454806.pdf	06/05/2025 15:45:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/05/2025 15:33:01	MAIZA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	06/05/2025 15:31:10	MAIZA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE.pdf	06/05/2025 15:29:27	MAIZA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CARTA_RESPOSTA_assinado.pdf	06/05/2025 15:12:34	MAIZA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DO_PROJETO.pdf	06/05/2025 15:07:44	MAIZA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_TCLE.pdf	06/05/2025 14:46:15	MAIZA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	17/02/2025 10:28:16	MAIZA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	GRUPO_FOCAL.pdf	17/02/2025 10:25:36	MAIZA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	17/02/2025 10:13:46	MAIZA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 7.608.797

Declaração de concordância	Autorizacao_Maiza.pdf	14/02/2025 08:23:04	Sueyla Ferreira da Silva dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	PBrasilMaizaok.pdf	14/02/2025 08:16:43	Sueyla Ferreira da Silva dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 30 de Maio de 2025

Assinado por:
Luis Alberto Gobbo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

Anexo B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: "Formação em Serviço na Educação Física escolar: Validação de Estratégias para ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental".

Nome do (a) Pesquisador (a): Maiza da Silva Oliveira

Nome do (a) Orientador (a): Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

1. **Natureza da pesquisa:** o sr(a) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade validar estratégias para ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2. **Participantes da pesquisa:** Professores (a) de Educação Física do município de Paiçandu-PR, com a totalidade de até 50 (cinquenta) profissionais, dentre efetivos e PSS | Processo Seletivo Simplificado.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo, o (a) participante consentirá que o (a) pesquisador (a) realize observações e análises detalhadas das práticas pedagógicas aplicadas no ensino das culturas Afro-Brasileira e Indígena, no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Adicionalmente, o (a) participante permitirá a implementação de estratégias de ensino específicas para essas culturas, com o objetivo de validar e aprimorar as metodologias pedagógicas empregadas. O (a) pesquisador (a) buscará, ainda, identificar o grau de confiança e o nível de conhecimento dos professores de Educação Física em relação à abordagem e ao ensino das culturas Afro-Brasileira e Indígena, além de validar o conteúdo da proposta de formação em serviço. Esse processo envolverá a elaboração de um material orientativo e a realização de um ciclo de formação continuada, com a finalidade de promover a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, especialmente no que tange à integração das culturas Afro-Brasileira e Indígena nas suas abordagens de ensino.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas no âmbito deste estudo serão realizadas por meio de duas técnicas de coleta de dados direcionadas aos professores de Educação Física do município de Paiçandu. A primeira técnica será o questionário semiestruturado, composto por 16 questões de múltipla escolha e questões específicas, cujo objetivo é explorar, de maneira abrangente, os desafios, as experiências, as potencialidades e as dificuldades enfrentadas pelos professores, com ênfase na promoção de uma abordagem inclusiva e intercultural, particularmente no que se refere aos temas afro-

brasileiro e indígena. Os participantes serão convidados a responder ao questionário de forma online. A segunda técnica será o grupo focal, que visa proporcionar uma discussão mais aprofundada e interativa sobre os mesmos temas abordados no questionário. Através dessas duas abordagens, espera-se obter uma compreensão detalhada sobre a realidade dos professores de Educação Física, suas práticas pedagógicas e suas percepções sobre a implementação de uma educação inclusiva e intercultural no município de Paiçandu/PR.

5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa, a sra. (sr) não receberá nenhum benefício direto. No entanto, espera-se que este estudo contribua com informações relevantes sobre o tema em questão. O conhecimento gerado a partir desta pesquisa visa identificar o grau de confiança e o nível de conhecimento dos professores sobre o ensino das culturas afro-brasileira e indígena. Além disso, a pesquisa tem como objetivo validar o conteúdo de uma proposta de formação em serviço, promovendo a integração dessas culturas nas práticas pedagógicas. Por fim, pretende-se propor um modelo de formação em serviço que aperfeiçoe a abordagem. O (a) pesquisador (a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme descrito no item anterior.
9. **Pagamento:** a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a)

pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Documento assinado digitalmente
 **MAIZA DA SILVA OLIVEIRA**
Data: 06/05/2025 14:33:06-0300
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Assinatura do Pesquisador

Documento assinado digitalmente
 **SUEYLA FERREIRA DA SILVA DOS SANTOS**
Data: 06/05/2025 09:50:08-0300
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Maiza da Silva Oliveira |

Orientador: Sueyla Ferreira da Silva dos Santos |

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do C.

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br