

**ENTRE LEGISLAÇÃO E PRÁTICA: A INSERÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA**
**BETWEEN LEGISLATION AND PRACTICE: THE INCLUSION OF ETHNIC RACIAL
RELATIONS IN BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION**

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-84

Rafaela Gomes Cavalcante ¹

RESUMO

A escola, enquanto espaço de formação humana e cidadã, enfrenta o desafio de atender às demandas de uma sociedade marcada pela pluralidade e por desigualdades históricas e sociais. Este estudo investigou como as relações étnico-raciais têm sido abordadas no contexto da Educação Física, a partir dos anais do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola, do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), no período de 2012 a 2022. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi fundamentada em uma revisão bibliográfica, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) para organizar e interpretar os dados. Os resultados indicaram que as produções científicas, sejam elas de caráter empírico ou teórico, ressaltam a relevância do ensino de Educação Física como um meio de viabilizar a implementação da legislação sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Isso contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, justa e equitativa. O estudo oferece uma visão geral sobre as pesquisas na área e abre caminhos para novas investigações sobre as relações étnico-raciais na Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais; Educação Física; Inclusão educacional; Legislação afro-brasileira

ABSTRACT

The school, as a space for human and civic formation, faces the challenge of meeting the demands of a society marked by plurality and historical and social inequalities. This study investigated how ethnic-racial relations have been addressed in the context of Physical Education, based on the proceedings of the Thematic Working Group (GTT) School, from the Brazilian Congress of Sports Sciences (CONBRACE), between 2012 and 2022. The research, of a qualitative nature, was based on a bibliographic review, using Bardin's (2016) Content Analysis technique to organize and interpret the data. The results indicated that scientific productions, whether empirical or theoretical, highlight the relevance of Physical Education teaching as a means of implementing the legislation on the history and culture of African and Afro-Brazilian peoples. This contributes to building a more inclusive, just, and equitable education. The study provides an overview of research in the field and paves the way for future investigations into ethnic-racial relations in Physical Education.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations; Physical Education; Educational inclusion; Afro-Brazilian legislation

¹ Mestra em em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana. E-MAIL: rafaela.cavalcante@professor.educ.al.gov.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, a escola é uma instituição social, responsável pelo desenvolvimento e difusão de conhecimentos, buscando ensinar aos brasileiros quem são, de onde vieram, e quem influenciou a história e a cultura do país. Nesse sentido, situa-se a relevância dessa instituição para a educação das relações étnico-raciais e para a construção de uma sociedade democrática, desempenhando um papel central na formação intelectual, social e cultural dos indivíduos.

A educação das relações étnico-raciais² busca combater o racismo, o preconceito, a discriminação e promover o respeito e a valorização da diversidade étnica. De acordo com Carvalho (2014), as “situações que envolvem o racismo, o preconceito e a discriminação raciais estão presentes na escola, o que exige uma postura dos professores diante de tais situações, identificando e trabalhando com essas questões cotidianamente” (Carvalho, 2014, p. 98).

Tendo isto em vista, torna-se imprescindível realizar conexões entre os conteúdos explorados no ambiente escolar e o debate sobre as relações étnico-raciais. Nesse contexto, a Educação Física como componente curricular obrigatório,

[...] apresenta subsídios para minimizar esse processo em razão da gama de temas que podem ser inseridos tanto nas aulas práticas como teóricas, construindo, dessa forma, um espaço de discussões sobre a diversidade racial. Dentre as dinâmicas e práticas, tomamos como exemplos a capoeira, manifestação cultural que traz as raízes e ritos de lutas e danças africanas e, também, manifestações rítmicas originárias da cultura negra como o samba-de-roda, o maculelê, o jongo, o maracatu, a dança afro, entre outras. Todos esses elementos compõem-se de conteúdos legitimados oficialmente para serem contextualizados na Educação (Sales; Almeida, 2015, p. 136).

Desse modo, propõe-se que trabalhar, pedagogicamente, as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, contextualizando a contribuição africana e afro-brasileira nos aspectos socioculturais da formação nacional, vai ao encontro das necessidades de aprendizagem no contexto da educação básica.

Esse enfoque é essencial para promover o reconhecimento e a valorização das diversas matrizes culturais que compõem a identidade brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva e democrática. Ao explorar práticas corporais, danças, jogos e esportes de origem africana ou afro-brasileira, os estudantes ampliam seus repertórios culturais e desenvolvem uma consciência crítica sobre o impacto histórico dessas contribuições na formação da cultura nacional.

A discussão envolvendo esse tema ganhou ênfase após a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trouxe a obrigatoriedade escolar do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio. De acordo com esta lei, fica estabelecido que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p. 1).

Assim, torna-se obrigatório o ensino sobre conhecimentos que tratam da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, problematizando as relações

² Esta pesquisa não tratou da história e cultura indígena, apesar de sua relevância, sendo aqui a discussão voltada para o

contexto da educação física escolar, dialogando com a Lei nº 10.639/2003.

étnico-raciais existentes na realidade brasileira. Diante do atual contexto, o componente curricular Educação Física escolar poderá promover esse debate a partir de seus conhecimentos específicos.

Por meio das aulas de Educação Física, é possível fomentar o reconhecimento das contribuições culturais, sociais e históricas desses povos, desconstruindo estereótipos e promovendo uma educação para a valorização da diversidade. Dessa forma, a Educação Física se posiciona como um espaço privilegiado para a reflexão crítica e a construção de relações igualitárias, alinhando-se aos objetivos da Lei nº 10.639/2003 e ao compromisso de uma educação inclusiva e antirracista.

EXPOSIÇÃO DO PROBLEMA

De acordo com o Coletivo de Autores (2012), o objeto de estudo da Educação Física são os elementos da cultura corporal, produzidos e desenvolvidos historicamente pela humanidade, bem como o jogo, a dança, a luta, a ginástica, o esporte, entre outros, a exemplo da capoeira, compreendida como uma manifestação cultural afro-brasileira.

A Educação Física é um componente curricular que apresenta diversas concepções teóricas e metodológicas que propõem objetos de estudos diferentes. Este estudo dialogará com a perspectiva Crítico-Superadora, que tem como referência principal a obra do Coletivo de Autores (2012). Considera-se como fundamental o entendimento de historicidade da Cultura Corporal, razão pela qual o estudante deve entender de que forma o homem evoluiu, compreendendo como as diversas atividades corporais foram surgindo através da história a partir das necessidades humanas.

O objetivo central da abordagem Crítico-Superadora é possibilitar que o estudante entenda que tudo o que a humanidade produz - seja cultura, ciência, tecnologia ou modos de organização social - é fruto de um **processo histórico** contínuo. Ou seja, essa produção não acontece de forma isolada ou espontânea, mas está

intimamente ligada às condições, lutas e transformações de cada período histórico.

Desta forma, trabalhar os conteúdos da Cultura Corporal, significa também ensinar a respeito da história e da cultura africana e afro-brasileira, relacionando os elementos da Cultura Corporal à formação cultural do povo brasileiro com fortes influências da matriz africana. Manifestações culturais como as danças, as lutas e os jogos africanos e afro-brasileiros, por exemplo, devem ser abordados nas aulas de Educação Física, enfatizando não só a prática, mas todo o contexto histórico, social e cultural, corroborando assim com a educação das relações étnico-raciais.

Pesquisadores como Maranhão (2009); Bento (2012); Rangel (2017); Soares (2017); Araújo (2017); Jacob (2017) e Carvalho (2018), propuseram em seus estudos intervenções e/ou proposições relacionando os conteúdos da Educação física ao debate da educação das relações étnico-raciais. Contudo, apesar das inúmeras possibilidades de trabalhar essa temática nas aulas de Educação Física, muitos professores ainda não o fazem. O estudo de Bugarim *et al.* (2020) aponta que:

Os professores de educação física não trabalham a lei 10.639/2003 em suas práticas escolares por falta de conhecimento do tema, haja vista que quando questionados apenas 20% dos mesmos declararam conhecimento da temática, enquanto 80% pelo menos já ouviram falar a respeito (Bugarim et al., p. 16, 2020).

Vê, então, que medidas ainda precisam ser tomadas para que a Lei nº 10.639/03 se concretize no ambiente escolar de forma efetiva. Nesse sentido, Munanga (2005) destaca que:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto

aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 17).

Nessa perspectiva, a escola deve ser um espaço democrático, que pratica e promove a igualdade e o respeito, sendo assim responsável por desenvolver práticas que visem combater o racismo e o preconceito e que promovam uma formação que contemple efetivamente a inserção de discussões com temáticas relevantes para o reconhecimento histórico, cultural e social do povo brasileiro, a exemplo, das relações étnico-raciais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as normas e diretrizes para educação brasileira, teve o Art. 26 alterado pela Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, a qual estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Em 10 de março de 2008, a Lei nº 11.645, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

As mudanças na LDB nº 9.394/1996, precisamente no Art. 26, tiveram como objetivo determinar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, posteriormente acrescentando o termo indígena. Essa alteração representa um marco significativo na educação brasileira, pois reconhece a importância de incluir, de forma sistemática, os saberes e as vivências desses grupos na formação dos estudantes.

Ao contemplar a pluralidade cultural do país, a legislação promove o respeito às diferenças e incentiva a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, as instituições de ensino assumem o papel de

agentes na desconstrução do racismo e da discriminação, contribuindo para que a escola seja um espaço de valorização e inclusão da diversidade.

No contexto da cultura afro-brasileira, o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física poderá proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre a relevância da cultura afro-brasileira e valorização da diversidade cultural no âmbito escolar. Por meio de práticas corporais, danças, jogos e outras manifestações culturais afro-brasileiras, os estudantes têm a oportunidade de reconhecer e respeitar a contribuição histórica desses povos na formação da identidade nacional.

Além disso, as atividades propostas nas aulas de Educação Física podem estimular o senso crítico e o protagonismo dos estudantes, ajudando-os a compreender as raízes das desigualdades sociais e a importância de combater preconceitos e estigmas no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Esse trabalho, quando bem articulado, contribui para a formação de cidadãos conscientes, que valorizam a diversidade como um elemento essencial para a construção de um país mais inclusivo e democrático.

JUSTIFICATIVA

A escola, como espaço de formação humana e cidadã, enfrenta o desafio de responder às demandas de uma sociedade plural, marcada por desigualdades históricas e sociais. Nesse sentido, é essencial que os estudos acadêmicos forneçam subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem os educadores a promoverem práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e fortaleçam a equidade. Assim, ao considerar a amplitude e a complexidade dos desafios contemporâneos na educação, como a necessidade de valorizar a diversidade, combater preconceitos e integrar os saberes dos diferentes grupos sociais, percebe-se a importância de compreender como a produção acadêmica brasileira tem contemplado esses aspectos.

Em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural e pelas desigualdades históricas, abordar essas questões no contexto escolar não é apenas uma demanda pedagógica, mas um compromisso ético. Tal investigação é fundamental para identificar as lacunas e os avanços no campo, além de subsidiar práticas pedagógicas que articulem teoria e prática de forma mais significativa, promovendo um ensino que dialogue com a realidade dos estudantes e com as demandas de uma educação inclusiva e transformadora.

Frequentemente, esta pesquisadora precisa lidar com situações envolvendo preconceito e resistência por parte dos estudantes, seja relacionado a etnia de alguns colegas ou ao próprio conteúdo. Por exemplo, quando são propostos temas como danças africanas, capoeira ou jogos de origem africana, observa-se que, em muitas ocasiões, grande parte dos estudantes associa essas práticas a conotações negativas ou preconceituosas.

A resistência dos estudantes revela a influência de preconceitos arraigados na sociedade e a necessidade de aprofundar o trabalho educativo voltado para a desconstrução desses estigmas. É nesse contexto que a Educação Física se apresenta como uma ferramenta poderosa para o debate e a valorização da diversidade cultural, pois suas práticas corporais carregam em si uma dimensão simbólica capaz de promover reflexões sobre identidade, história e pertencimento.

A escolha por investigar como os trabalhos publicados em meios de divulgação científica abordam a temática para a Educação Física surgiu do reconhecimento e da relevância dessa área para a promoção de debates críticos e contextualizados no ambiente escolar. A Educação Física, enquanto componente curricular, tem o potencial de ultrapassar a perspectiva tradicional focada apenas em práticas motoras, explorando questões socioculturais e históricas que influenciam as práticas corporais.

Ao integrar temas relacionados à cultura afro-brasileira e indígena, entre outras, essa disciplina pode

se tornar um espaço privilegiado para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção de um ambiente escolar acolhedor e democrático, contribuindo diretamente para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social.

Portanto, o interesse pela pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre a contribuição dos estudos acadêmicos para a Educação Física, no que concerne a temática das relações étnico-raciais, especialmente no desenvolvimento de uma abordagem crítica e reflexiva que dialogue com os contextos escolares e com as demandas de uma educação que promova a cidadania e a equidade.

OBJETIVO GERAL

Investigar como as relações étnico-raciais são abordadas no ensino de Educação Física, com base nos anais publicados no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola, do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, entre 2012 e 2022, destacando a inserção da temática nas práticas pedagógicas e nas produções científicas.

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO/HIPÓTESE

Este estudo partiu da seguinte questão: como as relações étnico-raciais têm sido abordadas no contexto da Educação Física, a partir dos anais publicados no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola, do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE?

Diante das mudanças na legislação brasileira, fomentamos que a temática étnico-racial tem sido progressivamente abordada de forma mais crítica e inclusiva no contexto da Educação Física, com ênfase na valorização da diversidade cultural, na promoção de práticas pedagógicas antirracistas e na integração de saberes tradicionais e populares, como as manifestações culturais afro-brasileiras, nas práticas de ensino dessa disciplina.

A partir do levantamento e da análise das produções encontradas, compreende-se que este estudo fortalece o debate da educação das relações étnico-raciais nas salas de aula e contribui, por parte dos professores de Educação Física, na efetivação da lei nº 10.639/03, com a indicação de propostas que relacionem o ensino da história e cultura afro-brasileira com os conteúdos da Educação Física, enfatizando que os professores possam trabalhar, a partir de seus conteúdos específicos, a diversidade étnico-cultural, o respeito e o combate ao racismo.

O presente trabalho estrutura-se da seguinte forma: na seção I são apresentados os primeiros apontamentos acerca do tema proposto e conceitos relevantes para compreensão do estudo; a seção II, intitulada como Marco Teórico, aponta a contextualização histórica da Educação Física, destacando as perspectivas e abordagens que surgiram ao longo dos anos no Brasil. Além disso, são explorados os conteúdos da Educação Física, direcionados pela BNCC (Brasil, 2018) e os termos, conceitos e expressões relacionadas a temática das relações étnico-raciais, finalizando com a discussão em torno da legislação brasileira para a educação das relações étnico-raciais, com ênfase para a Lei nº 10.639/03; a seção III aborda o Marco Metodológico, mencionando a metodologia utilizada, com detalhes para as etapas da pesquisa e análise desenvolvida. A última seção apresenta os resultados alcançados com a pesquisa, seguida da conclusão.

EDUCAÇÃO FÍSICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No aspecto histórico que permeia a Educação Física, destacam-se os diversos objetivos e direcionamentos que marcaram a efetivação dessa proposta ao longo dos anos, desde o seu nascimento na Europa. Esta pesquisa prioriza a Educação Física no âmbito da educação brasileira, contemplando os

conteúdos direcionados pela BNCC (Brasil, 2018) e a relação com a Educação étnico-racial para efetivação da Lei nº 10.639/03, promovendo uma prática antirracista e articulando com os termos, conceitos e expressões voltadas para o fomento dessa temática. Nesta seção, exploramos a história da Educação Física e contextualização com as relações étnico-raciais no âmbito da legislação educacional brasileira.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Em seu percurso histórico, a Educação Física sempre apresentou diferentes finalidades para ser ensinada na escola brasileira, tendo várias alterações até ser considerada como componente curricular. Com seu nascimento na Europa, durante o fim do século XVIII e início do século XIX, a Educação Física surge com a finalidade de atender as necessidades da classe burguesa da época. De acordo com Soares (2007, p. 50, grifo da autora):

Podemos afirmar que, a partir da primeira década do século XIX, a Educação Física é sistematizada em ‘métodos’, ganha foros científicos e é disseminada como ‘grande bem’ para todos os ‘males’, como protagonista de um corpo saudável...saudável porque faz exercícios físicos (Soares, 2007, p. 50, grifo da autora).

Vinculada à saúde do corpo, a Educação Física adquiriu um caráter higienista, com o objetivo de regenerar a raça, fortalecer a vontade e a moral dos indivíduos, e, assim, influenciar a sociedade a valorizar a pátria acima de tudo. Esse enfoque buscava o aprimoramento físico e a construção de uma identidade nacional voltada para a defesa dos ideais patrióticos, muitas vezes em detrimento das diversidades culturais e étnicas presentes na sociedade.

No Brasil, entre o final do século XIX e meados do século XX, a Educação Física não chega com finalidades muito diferentes das que se destacaram na

Europa, defendida por intelectuais como Rui Barbosa, a Educação física, que por muito tempo foi considerada como ginástica. “[...] no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (Soares, 2007, p. 91). Para Rui Barbosa a Educação Física teve grande importância para a educação do povo brasileiro, principalmente no que se fala de educação intelectual e moral.

Desta maneira muito se fez buscando inserir, a até então ginástica, nos currículos das escolas brasileiras, e em 1879 com o decreto nº 7.247 a ginástica aparece na matriz curricular como obrigatória, todas as escolas da corte, primária e secundária deveriam oferecê-la. Para isso foram importados os Métodos Ginásticos Europeus, sendo incorporados, a depender da época, métodos como: Sueco, Alemão e Francês. Com o Método Francês a ginástica ganhou caráter militar dentro das escolas.

Por volta da década de 1940 chegou ao Brasil um novo modelo de sistematização de conteúdo, o da Educação Física desportiva generalizada, assim o esporte assume como ponto principal. A partir daí, mesmo com diversas mudanças na Educação Física, o esporte apresentou-se como conteúdo hegemônico nas escolas brasileiras, sendo trabalhado com os estudantes de forma limitada, apresentando apenas, suas regras, técnicas e táticas, e negando todo seu contexto histórico, social e cultural.

Na década de 1950, o termo Educação Física/Esportes era muito usado, e a Educação Física chega a ser considerada apenas como esporte. Em 1964, o esporte se torna hegemônico, ficando a disciplina subordinada a esse conteúdo. O esporte trabalhado na escola neste período, tinha características de competição e rendimento, e somente no fim dos anos 70, surgem movimentos que buscam romper com esse modelo.

Nos anos de 1980, o conhecimento e o currículo na Educação Física se tornaram palco de grandes discussões, surgem diversas críticas ao modelo de

esportivização. De acordo com Caparroz (2007, p.9) “os anos de 1980 aparecem como o nascimento de concepções e práticas libertadoras, transformadoras na perspectiva de desenvolver uma Educação Física voltada para o humano e não mais para as necessidades do capital”. A partir dessas críticas feitas à esportivização do currículo na Educação Física, foram surgindo várias perspectivas sobre essa área.

Na década de 1980, pode-se apontar a perspectiva desenvolvimentista, o principal trabalho desta concepção foi uma publicação de 1988, intitulada “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, de Tani et al., (dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos). Dessa forma, considera-se que o movimento é o objeto de estudo e que a aprendizagem motora seja o objetivo básico nas aulas de Educação Física, e se caracteriza pelo de fato de acreditar que um ótimo desenvolvimento motor auxilia nas capacidades cognitivas. A avaliação nessa concepção se dá por meio da observação sistemática do comportamento motor, de modo a enfatizar a estruturação corporal, visando o desenvolvimento do estudante através dos aspectos motores, cognitivos e afetivos.

Outra concepção que se destaca é a construtivista, idealizada por João Batista Freire, que publicou um livro em 1989 intitulado “Educação de Corpo inteiro”, este livro é considerado fundamental nas divulgações das ideias dessa concepção. A proposta construtivista não evidencia o conhecimento que se pretende produzir nas aulas de Educação Física, e a preocupação em auxiliar a aprendizagem das outras disciplinas, descaracteriza a especificidade desse componente curricular. Destaca-se como objeto de estudo da concepção construtivista a motricidade humana e o jogo como principal conteúdo.

Pode-se observar, mais recentemente, a abordagem da Aptidão Física e Promoção da Saúde, por meio de atividades físicas. Esta perspectiva foi elaborada e desenvolvida por Dartagnan Pinto Guedes e Joana

Elisabete R. Pinto Guedes, a partir do ano de 1993, com o objetivo de preparar os educandos para um estilo de vida ativo, buscando proporcionar atividades motoras relacionadas com a saúde, sendo o seu objeto de estudo a aptidão física voltada à saúde.

Em oposição aos currículos da Educação Física citados anteriormente, surgem então as chamadas teorias críticas, tentando mudar esse quadro explicitado acima, e apontar um objeto de estudo específico da Educação física. Dentre as teorias críticas da Educação Física pode-se citar a concepção Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória.

A abordagem Crítico-Superadora, influenciada pela teoria marxista, sinaliza a luta de classes existente na sociedade. Defende um currículo ampliado, “[...] capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória [...]” (Coletivo de Autores, 2012, p. 30). Na Educação Física, essa linha de estudo tem a Cultura Corporal, compreendida pela ginástica, dança, esporte, lutas e jogos, como objeto central. Tal proposta é apresentada no Livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, elaborado por um coletivo de autores.

De acordo com Silva (2011, p. 64):

Um dos saltos qualitativos da proposição crítico-superadora em relação às demais proposições pedagógicas da Educação Física, está na delimitação do seu objeto de estudo, uma vez que para fazer essa delimitação toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica sobre o desenvolvimento do homem, destacando desse processo a categoria fundante do ser social, o trabalho. E partindo do entendimento do trabalho enquanto atividade humana delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização (Silva, 2011, p. 64).

Essa linha, fundamentada em uma perspectiva emancipatória, transcende a simples identificação do objeto de estudo da Educação Física ao posicioná-lo como elemento central no processo de humanização. Além disso, destaca-se os aspectos essenciais para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a transformação das condições sociais que perpetuam as desigualdades de classe. Assim, a prática pedagógica é orientada para a superação dessas desigualdades, promovendo uma formação integral que abarca os aspectos físicos, intelectuais, sociais e culturais do indivíduo. Ao priorizar uma visão totalizante do ser humano, a abordagem enfatiza a necessidade de integrar teoria e prática em um movimento dialético que valoriza a práxis como elemento transformador, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A perspectiva Crítico-Emancipatória é fundamentada na teoria do filósofo crítico Jürgen Habermas, assim como na Crítico-Superadora, apresenta-se como temas a serem explorados pela Educação Física: o jogo, a ginástica, as lutas, o esporte e a dança. Contudo a forma de abordar e a finalidade desses conteúdos diferem em ambas. Essa proposta apresenta “como objetivos primordiais de ensino e através das atividades como o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva” (Kunz, 2004b, p. 107). Levando em conta os estudos de Elenor Kunz (2004a; 2004b), a perspectiva supracitada busca superar o interesse técnico do ensino e assumir um interesse crítico-emancipatório. Quanto ao trato com o conhecimento, essa perspectiva aponta como objeto de estudo o movimento humano.

Levando em consideração as diferentes concepções de Educação física abordadas anteriormente, aponta-se a Crítico-Superadora como a perspectiva que mais possibilita trabalhar as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, uma vez que ela aponta para a relevância de se ensinar sobre o contexto histórico, cultural e social dos elementos da

cultura corporal. Na próxima subseção serão abordados os conteúdos da Educação Física, fundamentados na proposta Crítico-Superadora.

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, na perspectiva Crítico-superadora, aborda os elementos da Cultura Corporal como conteúdos específicos do componente curricular, indo além da simples prática esportiva com seus aspectos físicos e técnicos. Reconhece esses elementos como manifestações corporais que são fruto da construção cultural e social da humanidade. A Educação Física nessa perspectiva

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de Autores, 2012, p. 39).

Dessa forma, torna-se substancial promover um trabalho pedagógico que contemple conteúdos capazes de fomentar uma compreensão crítica e reflexiva acerca das práticas corporais, indo além da simples execução de movimentos ou atividades físicas. Essa abordagem busca fomentar que os estudantes analisem de forma consciente as práticas corporais em seus diversos contextos históricos, sociais e culturais, possibilitando uma leitura aprofundada da realidade em que estão inseridos.

Ao ampliar as possibilidades de experiências corporais oferecidas, permite-se aos estudantes vivenciarem e explorarem diferentes manifestações culturais, reconhecendo e valorizando a diversidade que

permeia as expressões do corpo humano. Nesse sentido, os conteúdos abordados devem dialogar com questões como identidade, inclusão, cidadania e respeito às diferenças, estimulando o desenvolvimento de uma visão crítica e ética frente às práticas corporais e suas implicações na sociedade contemporânea.

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores “Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade” (Coletivo de Autores, 2012, p. 85). O ensino dos temas da cultura corporal deve possibilitar ao estudante entender sua realidade social, não de uma forma descontextualizada e mecânica, mas que possibilite uma leitura da realidade em que vive.

Assim, os conteúdos devem ser selecionados de acordo com sua relevância social e cultural, o Esporte, o Jogo, a Dança, a Ginástica e a Luta devem ser compreendidos desde seu contexto histórico, o valor educativo, e sua implicância na sociedade atual. A seguir serão abordados os elementos da cultura corporal que são reconhecidos como os conteúdos da Educação Física.

Os jogos enquanto conteúdo da Educação Física, exercem um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes, eles trazem sentido além da recreação, apesar de apresentar um caráter lúdico são uma ferramenta de reflexão sobre a sociedade e relevância da cultura na vida do ser humano. Esses podem contribuir, por exemplo, para o reconhecimento de si e das próprias ações, nas reflexões sobre o trabalho, comunidade, sobre as diversas regiões do país e de outros países, envolvem também socialização coletiva, afetividade e reconhecimento de regras e valores (Coletivo de Autores, 2012).

O jogo pode apresentar diversos sentidos e significados, e por isso pode-se definir esse termo de diferentes formas, aqui é sinalizada a definição elaborada por Huizinga (2007), onde o autor descreve que

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e uma consciência de ser diferente da vida cotidiana [...] (Huizinga, 2007, p. 33).

Frequentemente os jogos são praticados nas aulas de Educação Física, mas nem sempre com fim em si mesmo, ou seja, é praticado por vezes como forma de recreação, como um instrumento para facilitar a aprendizagem de outros conhecimentos, sem enfatizar o seu valor cultural e suas características próprias. O Coletivo de Autores (2012) ressalta que:

Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países (Coletivo de Autores, 2012, p. 66).

A respeito do conteúdo Jogo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais da Educação Básica brasileira, aponta que “neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados”. (Brasil, 2018, p. 215). A BNCC (Brasil, 2018) alerta sobre a importância de distinguir o jogo como conteúdo, que tem sua especificidade, do jogo como instrumento para auxiliar na aprendizagem de outros conteúdos, o documento aponta que o conteúdo jogo no componente curricular Educação física tem seus próprios sentidos e significados.

Sobre o conteúdo dança, é interessante ressaltar que assim como os jogos, a dança também carrega suas especificidades culturais, dançar não é

somente movimentar o corpo através de uma técnica e de um ritmo, o ato de dançar inclui aspectos afetivos, emocionais, religiosos, sociais, culturais, entre outros. De acordo com o Coletivo de Autores (2012)

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc. (Coletivo de Autores, 2012, p. 81).

A dança é uma das manifestações culturais mais antigas, que em sua evolução foi agregando novos sentidos, significados e perpassando gerações. Os homens primitivos já se expressavam através da dança como uma forma de se comunicar.

Desde o início da civilização, a dança, antes do desenvolvimento da fala, pode ser uma forma de expressão e comunicação compreendida por todos os povos, por mais distantes que fossem. Era a possibilidade mais simples da representação de suas paixões, angústias, emoções, sentimentos, enfim, de seus pensamentos (Tadra et al., 2009, p. 19).

O valor cultural que a dança apresenta na vida dos seres humanos é evidente, através das danças as pessoas expressam suas crenças, seus sentimentos, seus costumes. Assim, a dança como um dos elementos da cultura corporal abordada nas aulas de Educação Física é uma linguagem que deve ser estudada e vivenciada, valorizando-se a diversidade cultural, destacando as suas diferentes intencionalidades, valores e benefícios.

Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gêneros (Marques, 2007, p. 40).

Desta forma, é imprescindível que ao abordar esse conteúdo em suas aulas os professores de Educação Física trabalhem a dança dentro de uma perspectiva histórica, crítica e social e não somente como uma atividade prática descontextualizada, utilizando apenas movimentos dentro de um ritmo, mas uma atividade que tem um contexto emocional, afetivo e cultural que a caracteriza.

Ao apresentar esse conteúdo, a BNCC (Brasil, 2018) afirma que as danças “Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas” (Brasil, 2018, p. 218). Ressaltando a relevância do aspecto histórico-cultural dessa manifestação.

A ginástica por sua vez, foi conteúdo primordial da Educação Física durante o período introdutório da disciplina nas escolas brasileiras, entre o século XIX e início do século XX, quando houve a importação dos métodos ginásticos europeus, baseados em teorias higienistas da época. Sendo considerada, portanto, como um conteúdo clássico da Educação Física, o Coletivo de autores a define como

[...] uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral (Coletivo de Autores, 2012, p. 76).

O ensino da ginástica nas aulas de educação física é indispensável, pois esse elemento apresenta determinações históricas e culturais o que enriquece a formação do estudante que tem acesso a esses conhecimentos criados e sistematizados socialmente. Desta forma a ginástica possibilita confrontar o conhecimento já existente, considerado como tradicional, com novas possibilidades de praticar

ginástica, dando um sentido pessoal a suas próprias práticas. A esse respeito Paraíso (2015) aponta que

A ginástica deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento do pensamento sobre a realidade concreta a partir dessa dimensão do real. O seu conteúdo clássico, que abrange desde as formas de exercitações tradicionais às atuais, deve permitir também aos estudantes dar sentidos próprio às suas exercitações ginásticas (Paraíso, 2015, p. 70).

Isto posto, o Coletivo de Autores (2012) propõe que sejam trabalhados na escola os cinco fundamentos da ginástica, denominados pelos autores como: saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar, balançar/embar, por terem sentido e significados históricos e culturais para a humanidade. O conteúdo da ginástica deve ser abordado em todos os ciclos e níveis de aprendizagem, aumentando-se o grau de complexidade de acordo com a evolução da compreensão dos estudantes a respeito do que está sendo trabalhado.

A BNCC (Brasil, 2018), propõe o trabalhar o conteúdo ginástica “com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal” (Brasil, 2018, p. 217). De acordo com o documento normativo, a ginástica geral possibilitaria a expressão corporal e a vivência das possibilidades acrobáticas, promovendo a interação social, a aprendizagem compartilhada, a inclusão sem competitividade. A ginástica de condicionamento físico, teria como característica a prática da atividade física orientada com objetivo de melhorar e manter a condição física dos indivíduos. Enquanto a ginástica de conscientização corporal, que é o conjunto de exercitações caracterizadas por movimentos leves e suaves, tem como propósito que o indivíduo conheça melhor seu próprio corpo.

A respeito das ginásticas competitivas (acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica e de trampolim) a BNCC (2018) explica, em nota de rodapé, que contempla esse conteúdo na unidade temática em que trata o esporte, por essas modalidades possuírem características dos esportes técnico-combinatórios, que são aqueles que levam em consideração a execução, precisão e beleza de seus movimentos.

Sobre o esporte, pode-se apontar que este conteúdo, no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, se firmou como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física do Brasil (Coletivo de Autores, 2012). Desde esse período o esporte se apresenta nas aulas de Educação Física, como conteúdo hegemônico desse componente curricular, onde grande parte dos professores secundarizam ou não abordam os outros elementos da cultura corporal, priorizando somente o trabalho com o esporte.

Essa hegemonização do esporte, fez com que nas décadas de 1970 e 1980, com as concepções críticas a respeito do objeto de estudo da Educação Física, surgissem críticas a respeito da forma como o esporte estava sendo abordado nas escolas, onde a ênfase estava voltada apenas aos aspectos técnicos e táticos, deixando de lado a historicidade e criticidade que esse conteúdo envolve. De acordo com o Coletivo de Autores (2012)

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o critica e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola (Coletivo de Autores, 2012, p. 69).

Nesse sentido, quando os autores se referem ao esporte “da” escola, significa que o conteúdo deve ser compreendido como um fenômeno social, construído

historicamente, e que deve ser apreendido para além do gesto técnico, possibilitando a análise crítica dessa manifestação cultural dentro de um contexto social, cultural e político, o que vai de encontro ao chamado esporte “na” escola, que seria o trabalho do esporte sem o aspecto pedagógico, enfatizando o domínio da técnica e da tática, das condições fisiológicas, da competição exacerbada, com fim em si mesmo. Barroso e Darido (2006) acreditam que

[...] o esporte deva estar presente na Educação Física escolar, pois este fenômeno está culturalmente enraizado em nossa sociedade, portanto, necessita de uma atenção especial para que possamos oferecer aos alunos condições de entendê-lo e refletir sobre suas variadas possibilidades, pois da mesma forma que os acontecimentos da sociedade exercem influência na escola, reciprocamente a escola também possui propriedade de intervir nesta sociedade. (Barroso; Darido, 2006, p. 103).

O esporte é um dos elementos da cultura corporal e não deve ser negado nas aulas de Educação Física, contudo ele deve ser trabalhado na escola no âmbito pedagógico, deve ir além da aprendizagem e repetição do gesto técnico, e não deve ser priorizado entre os demais elementos. A BNCC (Brasil, 2018) por sua vez aborda o esporte como:

[...] uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto

do lazer, da educação e da saúde (Brasil, 2018, p. 215).

A BNCC (Brasil, 2018) admite que o esporte possui sentidos e significados diferentes a depender de quem o pratica e com qual objetivo, admite a possibilidade de recriação dessa manifestação e de flexibilização de regras para que seja possível vivenciar determinado esporte na escola, dentro de certas limitações e interesse dos participantes. O documento também apresenta os esportes de acordo com suas classificações, que são constituídas a partir das características de cada modalidade esportiva, são sete modalidades: marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e de combate. A BNCC (Brasil, 2018) aponta que essa classificação tem o intuito de facilitar a compreensão das características de cada categoria, mas que a tematização com as categorias não é obrigatória na escola.

Outro elemento da cultura corporal que faz parte dos conhecimentos do componente curricular Educação Física são as lutas, que assim como os demais elementos já citados aqui, tem grande relevância na formação do estudante, pois além do ensino sobre as técnicas e regras do enfrentamento físico, também deve-se ensinar sobre os aspectos históricos e sociais que permeiam esse elemento.

As lutas “são construções sócio-histórico-culturais que remetem à oposição entre indivíduos, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de se sobrepujar ao outro através da utilização de seus atributos físicos ou manipulação de implementos, como armas por exemplo”. (Garcia; Ferreira, 2020, p. 07). Essas práticas surgem na pré-história, onde o desenvolvimento das lutas tinha um papel fundamental na sobrevivência e na defesa pessoal das comunidades humanas, seja no enfrentamento contra animais predadores, seja no enfrentamento contra outras tribos.

Na escola, o ensino das lutas enfrenta diversas dificuldades nas aulas de Educação Física, como por exemplo, o preconceito com relação a essa temática, a falta de materiais e infraestrutura, a formação acadêmica limitada, o que pode fazer com que o professor não se sinta apto a ensinar esse conteúdo. González; Darido; Oliveira (2014) indicam que

De modo geral, há ainda muitas dificuldades no ensino das lutas, principalmente para aquelas pessoas que não tiveram formação específica em alguma modalidade. Isso implica em uma incômoda questão ainda existente: a pouca presença das lutas nos currículos da Educação Física ou no planejamento de programas sociais de cunho esportivo. Normalmente, quando as lutas estão presentes é porque o professor, instrutor ou monitor de um determinado lugar é ou foi praticante de alguma modalidade de luta e, por isso, sente-se apto para ensiná-la. (González; Darido; Oliveira. 2014, p. 33).

Embora as dificuldades existam, não se pode negar a relevância desse conteúdo, é interessante que se trabalhe com o estudante o contexto histórico-social das lutas, a sua importância para o desenvolvimento da humanidade, a sua evolução. Deve-se oportunizar que o estudante vivencie e apreenda sobre os confrontos corporais e suas regras de forma sistematizada e socializada, compreendendo que luta é diferente de briga, que é possível desenvolver relações harmoniosas a partir dessas práticas, além de ser necessário abordar as influências culturais e sociais que caracterizam as lutas. Nesse sentido,

O ensino das lutas corporais deve, também, buscar o desenvolvimento humano, a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes das mais diversas práticas que fazem parte da cultura corporal de movimento, a leitura crítica do mundo em que vivemos, entre outras questões fundamentais relacionadas ao processo educativo. (González; Darido; Oliveira. 2014, p. 35).

Assim, as lutas devem ser abordadas dentro do processo formativo do estudante, para que esse conhecimento seja problematizado, e reconhecido como uma prática necessária no processo histórico da humanidade, apontando a relação das mais diversas modalidades de lutas com os aspectos culturais de onde foram desenvolvidas. É importante destacar a relação intrínseca entre as modalidades de luta e os aspectos culturais das sociedades que as criaram, evidenciando como elas refletem valores, tradições, necessidades e resistências de diferentes povos ao longo do tempo.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), nas lutas são desenvolvidas “técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário”. (Brasil, 2018, p. 218). O documento aponta que o trabalho com o conteúdo lutas deve abordar os diferentes tipos, partindo de lutas do contexto regional e comunitário e abrangendo mais o conhecimento sobre essa prática corporal em nível nacional e internacional, com o trato das lutas brasileiras e de diversos países do mundo.

Dessa forma, diante do que foi apresentado a respeito dos conteúdos da Educação Física, pode-se constatar a amplitude e a diversidade que caracterizam esse componente curricular, como cada conteúdo (jogos, danças, ginásticas, esportes e lutas) é relevante para a formação integral dos sujeitos que estão na Educação Básica Escolar, uma vez que o conhecimento sobre cada um vai além de aprender apenas sobre a prática, mas também sobre o seu contexto social, cultural e histórico. Na próxima subseção, serão abordados conceitos, termos e expressões relacionadas a temática das relações étnico-raciais.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEITOS, TERMOS E EXPRESSÕES

Nesta subseção serão abordados alguns termos, conceitos e expressões que possuem relevância para a discussão a respeito da educação das relações étnico-raciais, para compreendê-los, é necessário investigar seus sentidos, significados e implicações na sociedade. Para isso, o debate será baseado em estudos de autores que pesquisam e produzem a respeito das relações étnico-raciais.

Compreender e fazer o uso adequado de termos e conceitos que permeiam a educação das relações étnico-raciais, como raça, racismo, discriminação, preconceito, entre outros, é essencial para sua efetivação e para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desta forma, a seguir serão discutidos alguns desses termos.

Iniciando pelo termo raça que apresentou ao longo dos tempos diversos sentidos, sendo empregado a partir de diferentes interpretações, a depender das circunstâncias do momento histórico-social. Segundo Silvio Almeida (2018) “raça não é um termo fixo, estático². Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado” (Almeida, 2018, p. 19). No século XVI, o termo era utilizado para classificar animais e plantas, apresentando grupos com características físicas compartilhadas.

No contexto de surgimento do colonialismo europeu e da escravidão transatlântica, a palavra raça ganhou uma nova dimensão, consistindo em classificar seres humanos e justificar a dominação e a exploração de povos considerados inferiores. Entre os séculos XVI e XVII, o conceito de raça passa a operar nas relações entre classes sociais europeias, fundamentando a ideia de dominação de uma classe sobre outra, como destaca o antropólogo Kabengele Munanga (2004)

Percebe-se como os conceitos de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas

notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (Munanga, 2004, p. 1).

Até o final do século XVII a explicação da existência das diferentes raças passava pela Teologia que tinha o domínio da razão e do conhecimento. Por sua vez procurava explicar a diversidade racial, através das escrituras sagradas, fazendo alusão as raças “branca”, “amarela” e “preta” a existência do mito dos três Reis Magos. No entanto, com o advento do iluminismo, no século XVIII, que ficou conhecido como século das luzes, filósofos desse movimento político-intelectual começaram a refutar o controle da razão e do conhecimento centrados no poder da igreja. Os filósofos iluministas, procurando explicar a existência de indivíduos de raças diferentes através da razão,

Assim fazem mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes, abrindo o caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física (Munanga, 2004, p. 2).

Assim, os iluministas procuraram através da ciência, classificar a diversidade humana em raças diferentes. “Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a *comparação* e, posteriormente, a *classificação*, dos mais diferentes grupos humanos a partir de características físicas e culturais” (Almeida, 2018, p. 19, grifos do autor).

A classificação defendida pelos iluministas, baseada no determinismo biológico (levando em conta as características morfológicas, como cor da pele, forma do nariz e formato do crânio, por exemplo) e geográfico (condições climáticas e/ou ambientais), culminou em um processo de hierarquização, no qual a cor da pele era determinante para classificar os indivíduos, estipulando

a raça branca como superior, e as raças amarela e negra como inferiores.

Essas teorias, defendidas por muito tempo, alicerçou a construção do racismo, ou seja, a crença de que existem raças humanas inferiores e superiores, serviram como base ideológica para o colonialismo, a escravidão e outras formas de opressão, perpetuando a ideia de que a cor da pele e outros traços físicos determinavam a inteligência, a capacidade moral e o valor de um indivíduo.

No século XX, com a ascensão dos movimentos pelos direitos civis e a descolonização, a noção de raça como uma categoria biológica fixa foi amplamente contestada. Cientistas e estudiosos demonstraram que a classificação racial é uma construção social, não baseada em diferenças biológicas significativas entre os grupos populacionais. A genética moderna, por exemplo, revela que a diversidade genética humana é muito maior dentro dos mesmos grupos raciais do que entre eles. Nesse sentido, Munanga (2004) destaca que:

[...] os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (Munanga, 2004, p. 4).

A grande questão apontada por estudiosos como Kabengele Munanga (2004) e Silvio Almeida (2018), é que o maior problema não foi a classificação dos seres humanos em grupos de acordo com suas características, mas a utilização dessa classificação para hierarquizar as denominadas raças, estabelecendo que uma raça é superior a outra, justificando essa superioridade através das características biológicas como a cor da pele e traços morfológicos, e afirmando que a raça branca em relação a raça negra é superior em

qualidades morais, intelectuais, psicológicas e culturais. Assim,

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana (Munanga, 2004, p. 5).

Atualmente, o termo raça ainda é utilizado, mas seu significado está em constante debate. Muitos estudiosos optam por utilizar o termo etnia, em substituição ao termo raça, visando reconhecer a diversidade cultural e histórica dos diferentes grupos humanos sem reproduzir a ideia de uma hierarquia racial. “Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (Munanga, 2004, p. 12). Assim, o termo etnia diz respeito aos aspectos históricos, sociais, culturais e geográficos de um povo, que permeiam os costumes, as tradições, as crenças e os valores que caracterizam um grupo de pessoas.

Outros estudiosos, a exemplo do antropólogo Kabengele Munanga (2004), propõem o uso crítico e reflexivo do termo raça, considerando-o uma construção sociológica e política, que deve ser compreendido, como ferramenta de combate ao racismo, buscando promover o debate antirracista, reconhecer a complexa realidade das relações raciais e considerar a fala dos grupos marginalizados. Sua abordagem contribui para uma análise mais abrangente e engajada das desigualdades raciais e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Este estudo aborda o termo raça a partir

desse sentido, baseado na sua construção histórica, cultural e política.

Compreendido o conceito de raça, outro conceito relevante para temática da educação das relações-étnico raciais é o de racismo, que por sua vez é fundamentado a partir do conceito biológico ultrapassado de raça. Ou seja, o racismo surge com o convencimento da existência de raças diferentes, que apresentariam relações diretas entre a aparência física e a moral, o intelecto e a cultura dos indivíduos, justificando através dessas diferenças a existência de uma hierarquia racial.

Quem é racista acredita na existência de um grupo social com cultura, língua, religião, entre outros aspectos, inferiores ao do grupo a qual ele está inserido. De acordo com Munanga (2004) “racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas”. (Munanga, 2004, p.8). É justamente essa crença que dá origem e fundamenta o racismo, sendo a cor da pele um determinante dentro da chamada hierarquia racial, estabelecendo que indivíduos de pele negra seriam inferiores aos de pele branca. Silvio Almeida (2018) define racismo como

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2018, p. 25).

O autor supracitado ainda destaca que o racismo se manifesta na sociedade de diversas formas, classificando-o em três distintas concepções de racismo, a saber: individualista, institucional e estrutural. Na concepção individualista, o racismo estaria ligado a ações preconceituosas e discriminatórias de um indivíduo, direcionadas a pessoas de determinadas raças ou etnias.

O racismo, segundo essa visão, é concebido como uma espécie de “patologia”. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, a uma “irracionalidade”, a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais [...] (Almeida, 2018, p. 28).

A concepção do racismo institucional se expressa por meio de práticas enraizadas de preconceito e discriminação incorporados às normas e práticas das instituições. Para a compreensão do racismo institucional é necessário entender o que são instituições, Silvio Almeida (2018), destaca que a respeito desse termo pode-se extrair duas conclusões:

- a) as instituições, enquanto o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social;
- b) as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição (Almeida, 2018, p. 30).

Desse modo, as instituições são estruturas organizadas que desempenham funções importantes na sociedade, elas norteiam a vida social, influenciando valores, comportamentos e oportunidades, como a família, a religião, a escola e o trabalho. O racismo institucional se materializa, por exemplo, na desigualdade ao acesso à educação, saúde, trabalho e justiça, pois as instituições perpetuam desigualdades sociais.

Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições

são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2018, p. 30).

Por sua vez, o racismo estrutural tem como base as desigualdades política, econômica e jurídica, e se materializa por meio de um sistema discriminatório enraizado na organização da sociedade. A distribuição desigual de renda, educação, poder, oportunidades, favorecem determinados grupos privilegiados, o que fortalece a organização de uma estrutura social, econômica e política que reforça e reproduz o preconceito e a discriminação racial.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas, e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (Almeida, 2018, p. 38).

A compreensão do racismo como um fenômeno estrutural significa reconhecer que ele está intrinsecamente enraizado na organização da sociedade, não se limitando a ações isoladas de indivíduos ou grupos. Trata-se de um sistema que, ao longo de sua formação histórica e política, cria e perpetua condições sociais que sustentam a discriminação e a exclusão de grupos raciais específicos, consolidando desigualdades e hierarquias baseadas em critérios raciais.

Elucidados os conceitos de raça e racismo, a compreensão dos termos preconceito e discriminação também é essencial para o debate em curso. A respeito do termo preconceito, pode-se aludir que este configura-se como um pré-julgamento, como o estabelecimento de juízos preconcebidos, ou seja, um indivíduo é considerado preconceituoso quando julga negativamente uma pessoa ou o grupo racial a qual pertença, sem fundamentos prudentes, “[...] ele pode ser

definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos” (Munanga, 2005, p. 62).

Quando esse julgamento negativo antecipado é direcionado a determinado grupo racial ou étnico ou a quem o pertença, é denominado de preconceito racial, de acordo com Almeida (2018) “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Almeida, 2018, p. 25). O preconceito racial provém da ideia do racismo, o qual julga-se indivíduos ou grupos negativamente, de forma prévia e infundada, a partir de características físicas, como a cor da pele, ou simplesmente por pertencer a determinados grupos raciais.

A discriminação, por sua vez, pode ser compreendida como o ato de tratar de forma desigual e injusta, “é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros” (Munanga, 2005, p. 63). Desta forma, a discriminação racial é a manifestação concreta do preconceito, pois submete uma pessoa ou um grupo a tratamento desigual com base nas ideologias racistas. Segundo Almeida (2018) a discriminação racial

[...] é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (Almeida, 2018, p. 32).

Através da discriminação racial, determinados grupos têm seus direitos e oportunidades negadas ou limitadas, por exemplo, quando é negada uma vaga de emprego a uma pessoa de pele negra, ou quando uma

pessoa negra é abordada em uma ação policial motivada apenas pelas características físicas. A discriminação racial se faz presente na sociedade tendo como fundamento a ideia de que existem raças superiores a outras, e seguindo essa ideologia racista a desigualdade social entre pessoas brancas e pessoas negras continua se perpetuando ao longo da história.

Durante esta seção foram abordados os conceitos de raça, etnia, racismo, preconceito e discriminação, possibilitando a compreensão dos aspectos históricos e sociais, no qual estão inseridos e como se manifestam na sociedade, essa compreensão é de grande relevância para o debate da educação das relações étnico-raciais. Na próxima subseção será apresentada a temática das relações étnico-raciais na legislação educacional brasileira.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A Lei nº 10.636, promulgada em janeiro de 2003, no governo do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, é um marco relevante para a legislação educacional no Brasil, pois inclui no cenário educacional a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares do país, o que contribui na luta por uma educação inclusiva e igualitária.

O Brasil é um país marcado pela escravidão e pela desigualdade racial, até a promulgação da Lei nº 10.639/03, foi percorrida uma longa trajetória caracterizada por lutas e desafios. Nesse contexto, o Movimento Negro apresentou um papel crucial para a inclusão do debate da relações étnico-raciais no âmbito educacional, tendo se destacado nessa luta a Frente Negra Brasileira (década de 1930), o Teatro Experimental (década de 1940) e o Movimento Negro Unificado (década de 1980). Nesse sentido, a fim de garantir os direitos da população negra, “o Movimento Negro

reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas, brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (Gomes, 2010, p. 124).

O Movimento negro indica a necessidade de reeducar a sociedade brasileira a respeito das questões raciais, esclarecendo a existência do mito da democracia racial no Brasil, apontando a existência da desigualdade racial e reconhecendo que é preciso adotar medidas para modificar o cenário de racismo, preconceito e desigualdade no país.

Nesse aspecto, é sempre importante reafirmar que a luta dos negros em movimento e do Movimento Negro no Brasil aponta para uma mudança mais ampla que não se restringe ao segmento negro da população, mas que engloba toda a sociedade. Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações étnicas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade. (Gomes, 2010, p. 127).

É nesse contexto de reivindicação e luta do movimento negro que a Lei nº 10.639/03 se torna realidade e intensifica o debate sobre as relações étnico-raciais no campo educacional. A referida lei altera a LDB nº 9.394/96, acrescentando o artigo 26 A e o 79 B, passando a vigorar em 2003 com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro

nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 2003).

Dessa forma, a Lei nº 10.639/03, além de determinar a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as escolas do Brasil, estabelece que os conteúdos que abordam essa temática devem ser trabalhados de forma transdisciplinar, ou seja, visando o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, uma vez que determina o ensino desses conteúdos distribuídos em todo o currículo escolar.

Apesar de apontar principalmente as áreas de educação artística, literatura e história brasileira como as encarregadas de tratar sobre a temática, a referida lei não exclui a necessidade de que todos os outros componentes curriculares abordem diretamente conteúdos que tratem da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Nesse contexto, determinou-se a obrigatoriedade de celebrar, no dia 20 de novembro, o dia nacional da Consciência Negra nas escolas brasileiras. A data escolhida é justamente o aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, personalidade de grande relevância na história do Brasil, por contribuir com a resistência e a luta no combate a escravidão. Contudo, é interessante compreender que a data 20 de novembro não é o único dia em que se deve refletir sobre as questões étnico-raciais, a história e cultura dos africanos e de seus descendentes no Brasil, o reconhecimento de suas lutas, contribuições e identidade devem estar presentes na escola durante todo o ano letivo.

Assim, a Lei nº 10.639/03, se configura como um marco relevante no combate ao racismo, preconceito e desigualdade racial, almejando através da educação escolar a promoção da igualdade racial e da justiça social, garantindo aos estudantes o acesso aos conhecimentos que dizem respeito as contribuições dos povos africanos

e afro-brasileiros na constituição da sociedade brasileira. Gomes (2010) aponta que

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei (Gomes, 2010, p. 130).

Após a promulgação da Lei nº 10.639/03, começa a surgir uma sequência de desdobramentos legais visando contribuir na implementação da lei, complementando-a, ampliando o seu alcance e impulsionando a discussão a respeito das relações étnico-raciais e da promoção da igualdade racial no Brasil. Nesse arcabouço legal, apresenta-se a Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004, que é um documento fundamentado no Parecer CNE/CP nº 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Ambos se referem às diretrizes para a implementação do ensino sobre relações étnico-raciais em todos os níveis de ensino.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004, trata-se de um documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o referido documento aponta medidas e oferece orientações para que a Lei nº 10.639/2003 seja implementada nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Em seu primeiro parágrafo o parecer pontua que “busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal

(CF), promulgada em 1988, nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]” (Brasil, 2004a, p. 01).

Após explicitar o objetivo do Parecer e algumas questões introdutórias a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o texto em questão aborda a temática das Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas, destacando a necessidade de medidas que visem corrigir as desigualdades sociais e raciais, visando o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Seguindo sua estruturação, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 aprofunda o debate sobre a educação das relações étnico-raciais, onde é elucidado o sentido do termo raça utilizado no documento, e aponta que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. (Brasil, 2004a, p. 06). Fica posto no texto do parecer que esse trabalho de combate ao racismo e busca pela igualdade não é função apenas da escola, contudo é pontuado que

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004a, p. 06).

Desta forma, a escola é uma instituição que apresenta grande relevância no trabalho da educação

das relações étnico-raciais, no combate contra o racismo e a discriminação racial na sociedade. Entre outras observações mencionadas no documento sobre a educação das relações étnico-raciais, ressalta-se a necessidade de investimentos na formação dos professores para capacitá-los a abordar essa temática na escola, desenvolvendo nesses profissionais competências para promover ações e reflexões acerca das questões étnico-raciais em sala de aula.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 aponta determinações de caráter normativo a respeito do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, como:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Brasil, 2004a, p. 08).

Assim, é estabelecido como papel da escola, de quem a administra, de professores e coordenadores a determinação dos conteúdos, nos diferentes componentes curriculares, que tratem sobre a temática em questão, recaindo sobre os gestores dos sistemas de ensino e suas mantenedoras a responsabilidade de fornecer as unidades de ensino, seus docentes e estudantes os materiais didáticos adequados para serem trabalhados a educação das relações étnico-raciais, acompanhando e avaliando esse trabalho.

No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda se encontram em um nível incipiente (Gomes, 2009, p. 40).

Como relatado por Gomes (2009), sendo realidade no ano de 2024, o ensino que visa combater o racismo e promover a educação das relações étnico-raciais, que é determinado pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 003/2004), ainda não está efetivado e consolidado, carecendo de uma maior atenção por parte de todos os responsáveis por se fazer cumprir a legislação.

As Diretrizes (Brasil, 2004a) apresentam alguns princípios que orientam as práticas dos sistemas de ensino, das escolas e professores no trato com o ensino das relações étnico-raciais, sendo eles o princípio da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos e o princípio das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. “Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (Brasil, 2004, p. 11). Desta forma, os princípios apresentados corroboram com o respeito a diversidade étnico-racial, o combate ao racismo e com a luta por uma sociedade igualitária.

O documento em questão expõe determinações a respeito do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentre elas pode-se citar: a valorização e reconhecimento da identidade, história e cultura africana e afrobrasileira; conteúdos de disciplinas a serem trabalhados nos diferentes níveis e modalidades de ensino; iniciativas e organizações negras; comemorações de datas significativas na luta conta o

racismo e a favor do reconhecimento da cultura e identidade negra; e, a educação das relações étnico-raciais deve enfatizar os aspectos positivos da história da África, valorizando suas riquezas culturais e suas contribuições para o desenvolvimento da ciência e da filosofia ocidentais.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 determina também que o ensino da história e cultura africana deve ser realizado através de diferentes métodos, incluindo projetos com objetivos diversificados, que visem inclusive a disseminação das contribuições dos africanos e seus descendentes para a história do Brasil e do mundo. De acordo com o documento, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação de todos os níveis e modalidades devem tomar algumas providências para que se cumpra o que é estabelecido pela Lei nº 10.639/2003, como por exemplo:

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra [...] (Brasil, 2004a, p. 14).

Essas e outras providências são apontadas no parecer como necessárias para que a educação das relações étnico-raciais seja efetivada nas escolas brasileiras, com a inclusão nos currículos dos cursos de licenciatura e contempladas na formação inicial dos professores e profissionais da educação, sendo necessário haver formações continuadas que abordem e preparem os professores para abordarem essa temática de forma ampla e com segurança, além da produção de materiais didáticos adequados de acordo com a Lei nº 10.639/2003. O documento ainda destaca que:

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional (Brasil, 2004a, p. 16).

As orientações mencionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira visam corroborar com a democratização do ensino, garantindo, através da força da lei, que as questões étnico-raciais sejam inseridas nas escolas e que os estudantes tenham acesso a uma educação que promova a igualdade racial. Contudo, esse trabalho vai além da sala de aula, os professores devem contar com o empenho de todo o sistema de ensino, a sociedade como um todo precisa contribuir para o cumprimento da lei, reconhecendo a Educação das Relações Étnico-Raciais como parte do conjunto das políticas públicas do país.

Nesse contexto, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 tem um papel de base teórica, oferecendo uma discussão ampla e detalhada sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. A

Resolução CNE/CP nº 01/2004 é o ato normativo que formaliza as Diretrizes, confirma e sistematiza as determinações e orientações especificadas no Parecer CNE/CP nº 003/2004.

Em 2009, foi publicada a primeira versão do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a finalidade de garantir o reconhecimento e o cumprimento do que é determinado pela Lei nº 10.639/2003, pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004. Compreendido como uma ferramenta importante para o cumprimento da lei e para a busca da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, em 2013 o Plano ganhou uma nova versão, desta vez em formato de livro, entretanto, o conteúdo do documento não sofreu mudanças significativas, alterando só alguns aspectos da sua estrutura. O documento em questão aponta que:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (Brasil, 2013, p. 19).

Nesse sentido, o Plano estabelece diversos objetivos específicos, visando contribuir na garantia de que todos os estabelecimentos de ensino do Brasil cumpram o que a legislação determina a respeito da inclusão da educação da relação étnico-racial em seus currículos e práticas pedagógicas. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), é estruturado com base em seis eixos estratégicos, são eles:

- 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais (Brasil, 2013, p. 21).

Esses eixos abordam temáticas que apresentam relevância e contribuem para o desenvolvimento de uma educação voltada para o respeito e valorização da diversidade racial e cultural. De maneira geral, os eixos estratégicos discorrem sobre a necessidade de ações regulamentadoras que permitam a efetivação da Lei nº 10.639/2003, com a formação continuada para os profissionais da educação e produção de material didático.

Os eixos estruturantes salientam a necessidade da sociedade, para além do âmbito escolar, participar e contribuir na implementação da educação das relações étnico-raciais, visando o fortalecimento entre escola e comunidade. Apontam também para a implantação de meios para avaliar e monitorar o cumprimento da legislação aqui abordada, e para os instrumentos e recursos necessários para a implementação dos dispositivos legais.

Entre outros pontos discutidos no Plano Nacional (2013), ele apresenta as atribuições dos sistemas de ensino, dos conselhos de educação, das instituições de ensino, dos grupos colegiados e núcleos de estudo. Além disso, estabelece ações que devem ser adotadas nos diferentes níveis e modalidades de ensino para contribuir com a educação das relações étnico-raciais e apresenta as metas norteadoras e seus respectivos períodos de execução das ações propostas no plano, visando contribuir para ampliação e efetivação da Lei nº 10.639/03.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), proporciona

grande relevância na luta pela promoção de uma educação antirracista, buscando a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Contudo, o que é posto no Plano não é de fácil execução nas escolas brasileiras, que por séculos focaliza em conteúdos eurocêntricos, com a presença do mito da democracia racial.

Os desafios enfrentados para a implementação do Plano Nacional (2013) e por consequência da Lei nº 10.639/2003, são diversos, como: a falta de formação adequada; a resistência ao trabalho com essa temática; a falta de materiais didáticos adequados; entre outros. Porém, não se pode negar que, apesar de tantos obstáculos, desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003 é notável um esforço em avançar a respeito da educação das relações étnico-raciais, principalmente por parte do movimento negro, buscando a garantia de uma educação antirracista.

Estudos atuais (Silva et al., 2024; Lima, 2023) apontam que um dos obstáculos que merecem atenção na implementação da Lei nº 10.639/2003 é o grande número de professores que não trabalham com a perspectiva da educação das relações étnico-raciais e que não conhece a legislação que torna obrigatório a abordagem dessa temática nas escolas brasileiras.

A respeito da implementação da Lei nº 10.639/2003, Silva, Silva e Silva (2024) destacam que “é importante ressaltar que, 21 anos depois, ainda falta formação dos educadores sobre o texto da LDB, o que reflete também a má formação dos educadores na área dos estudos étnico-raciais” (Silva et al., 2024, p. 32). O estudo em questão aponta que apesar da existência da lei e suas diretrizes, a educação das relações étnico-raciais depende do engajamento e disponibilidade do professor para tratar a temática no ambiente escolar, mediante a oferta de formação inicial e continuada que capacitem o docente a trabalhar as relações étnico-raciais nas escolas. Ainda sobre o despreparo dos professores para trabalhar a educação das relações étnico-raciais, Lima (2023) indica que

[...] esta é, sem dúvidas, mais uma barreira para a implementação da Lei 10.639/03 e que colabora para a visão estereotipada de África, como um lugar selvagem, de pobreza e doença. Se os próprios professores “fogem” desses assuntos, por não se sentirem seguros para debater e para evitar conflitos, como esperar que uma normativa que coloca como foco a história da África e dos afro-brasileiros seja cumprida? (Lima, 2023, p. 44).

Esta colocação realizada pela autora, leva a reflexão sobre a necessidade de os professores se apropriarem a respeito do conteúdo e objetivos da legislação existente que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, pois enquanto não houver compreensão por parte dos docentes o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e de seus desdobramentos legais não serão efetivados de forma adequada. Mas para que isso se concretize, medidas devem ser executadas pelo governo para que haja investimentos na formação inicial e continuada de professores, coordenadores e gestores e que exista um acompanhamento efetivo das unidades de ensino a respeito do trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

A BNCC (Brasil, 2018) designa como incumbência dos sistemas e redes de ensino e das escolas, especificamente, a inclusão de temas contemporâneos aos currículos e propostas pedagógicas. A BNCC (Brasil, 2018) cita diversas leis que atendem a temas considerados relevantes para sociedade, dentre as leis citadas pelo documento encontra-se as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004. Sobre a BNCC, Silva e Silva (2021) concluem que:

[...] é possível perceber que a BNCC está contemplando a Educação Para as Relações Étnico-Raciais para atender as determinações jurídicas; porém, tanto o documento quanto as orientações para trabalhar as TCTs não apresentam em sua

essência elementos que nos permitem observar a promoção ou possibilidades de uma educação antirracista. Pelo contrário, temos exposição de conteúdos curriculares que são trabalhados de forma individualizada de acordo com o objetivo de cada área do conhecimento e a partir de conteúdos que já fazem parte do currículo da Educação Básica (Silva; Silva, 2021, p. 567).

Constata-se então, que apesar de estar presente na BNCC (Brasil, 2018), a educação das relações étnico-raciais não é abordada de forma integral. Apesar de contemplar a temática de forma superficial, devido ao caráter normativo do documento, deve ser considerado como um avanço na luta por educação antirracista, mesmo que com certas limitações.

Dessa forma, ressalta-se aqui a relevância da Lei nº 10.639/2003 e de seus desdobramentos legais, que tornam obrigatório e reforçam a inclusão do ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, orientando e apontando medidas que contribuem para o combate ao racismo e a valorização da diversidade existente na sociedade. No decorrer desta subseção, foram descritas as contribuições e as limitações para a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Na próxima seção será destacado o marco metodológico do presente estudo, com a descrição dos procedimentos adotados, cujo tem como objetivo analisar a abordagem das relações étnico-raciais no ensino de Educação Física, considerando os anais publicados no GTT - Escola, do CONBRACE, no período de 2012 a 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre as relações étnico-raciais na Educação Física é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e antirracista. Este estudo investigou como essas relações têm sido abordadas nas produções científicas brasileiras, com foco nos anais do GTT Escola do CONBRACE entre 2012 e 2022. A análise

revelou a importância da implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, refletindo nas práticas pedagógicas e impulsionando pesquisas sobre o tema.

As produções científicas identificaram uma diversidade de metodologias, com destaque para relatos de experiência e estudos de caso. Observou-se também uma forte utilização de práticas corporais de matriz africana e afro-brasileira, como a capoeira, danças e jogos, que contribuem para a valorização da cultura afro-brasileira e para a construção de uma identidade mais inclusiva. Contudo, a implementação dessas práticas enfrenta desafios, como a falta de formação específica dos professores e a resistência de parte da comunidade escolar.

É evidente a necessidade de continuar investindo na formação de professores de Educação Física, tanto inicial quanto continuada, e em políticas públicas que promovam a valorização da diversidade cultural. Além disso, é importante ampliar as pesquisas sobre o tema, incluindo outros conteúdos da cultura corporal e analisando como os futuros professores estão sendo preparados para lidar com a diversidade étnico-racial. As limitações deste estudo, ao se concentrar apenas nas comunicações do GTT Escola do CONBRACE, sugerem que pesquisas futuras explorem uma gama mais ampla de fontes e produções científicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, U. R.; SILVA, A. C. da; SILVA, R. M. dos S. e; GEREZ, A. G.; ROCHA, M. C. A educação física na educação infantil: mapeamento de questões étnico-raciais e de gênero no município de Cariacica-ES. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, 22 e Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE, 9., 2021, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: CBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15276/7818>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ANTUNES, F. R.; NASCIMENTO, K. B. do; BORKENHAGEN, E. de S. Práticas corporais e o preconceito: orientações

da base nacional comum curricular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais** [...]. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ARAÚJO, M. L. de. **Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da capoeira no contexto escolar**: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA. 2017, 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172190>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ARAÚJO, M. L. de; MOLINA NETO, V. “Essanegranão!” a prática política-pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 203-225, jan. 2008.

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

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. **Escola, Educação Física e Esporte**: Possibilidades Pedagógicas. Postado em: Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/escola_ed_fisica.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

BENTO, C. C. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar**: educação para e nas relações étnico-raciais. 2012. 102f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2636>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BEZERRA, H. P. de O.; MELO, J. P. de. **Saberes quilombolas e a educação física escolar**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: CBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/520>. Acesso em: fev. 2024.

BINS, G. N.; NETO, V. M. Mojuodara – uma possibilidade de trabalho com as questões étnico raciais na educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2015/288>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10639**, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL/MEC. **Parecer n. 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL/MEC/CNE. **Resolução n. 01/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BUGARIM, J. P. *et al.* **A cultura afro-brasileira na educação básica**: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/2003 em três escolas municipais de tucuruí-pa. Motrivivência, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01–19, jun. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/artic le/view/2175-8042.2020e65799>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CAPOEIRA, N. **Capoeira**: Pequeno manual do jogador. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CARVALHO, A. C. **As Relações Raciais e a Formação Docente m Educação Física no Brasil**: O que diz a legislação? Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei-MG, 2014.

CARVALHO, L. E. D. de. **Formação do professor de educação física no Brasil: as contribuições da capoeira para a educação integral**. 2018, 139f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14885>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CLIMACO, J. C.; TAFFAREL, C. N. Z.; JÚNIOR, C. de L. S. Escure(ser) a educação física: em defesa da reparação histórica e contribuições pedagógicas antirracistas na formação de professores/as no estado da Bahia. In:

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/520>. Acesso em: 22 já. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSINO, L. N; CONCEIÇÃO, W. L. da (org.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

Federal nº. 10.639/03/SECAD: Brasília: 2005. P. 39-61
FERNANDES, F. A. **Interrogando a capoeira**: cultura política, identidade nacional e método etnográfico. In.: Cultura, política e sociedade: estudos sobre a capoeira na contemporaneidade. Brito, C. de; Granada, D. Teresina: EDUFPI: 2020, p. 51-75.

GARCIA, L.F.; FERREIRA, L. A. **As lutas na educação física escolar**: o desafio é ensinar! UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583372>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GEHRES, A. de F.; REIS, R. dos. Os corpos da diáspora negra nas aulas de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GOMES, I. V.; SANTANA, T. J. S.; OLIVEIRA, G. L. de. **Relações étnico-raciais na educação física**: levantamento da produção na RBCE e cadernos de formação (2009-2021). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15230/7876>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma Breve Discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília: 2005. P. 39-61.

GOMES, N. L. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: HERINGER, R.; P.,

Marilene de. (orgs.). Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

GOMES, N. L. **Raça e Educação Infantil**: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019.

GOMES, N. L., (org). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de, (org.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: Eduem, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JACOB, H. Di L. S.; RODRIGUES, A. T.; FALCÃO, J. L. C. **As relações étnico-raciais e de gênero no currículo da escola**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7082/3948>. Acesso em: 02 jan. 2024.

JACOB, H. Di L.S. **Ensino e identidades**: um estudo sobre as mulheres negras na escola. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/5fbec152-0726-41ef-858d-4a48ba03b54c>. Acesso em: 22 ago. 2024.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Por uma teoria do corpo mídia**. In: GREINER, Christine (org.). O corpo: pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

LIMA, I. T. G. de; BRASILEIRO, L. T. **A cultura afro-brasileira e a educação física**: um retrato da produção do conhecimento. Movimento (Esefid/ufrgs), v. 26, p. 26022, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/93164>. Acesso em: 25 out. 2024.

LIMA, I. T. G. de; SILVA, S. R.; BRASILEIRO, L. T. As danças afro-brasileiras em propostas curriculares da rede estadual de Pernambuco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017>

/7conice/paper/viewFile/9086/5459. Acesso em: 06 jan. 2024.

LIMA, I. T. G.; BRASILEIRO, L. T. Cultura afro-brasileira e a educação física escolar: o que diz a produção do conhecimento. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13544/7391>. Acesso em: 14 jan. 2024.

LIMA, S. de S. S. **A Lei 10.639/03 como ferramenta contra a discriminação racial**. 2023. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de História – ProfHistória) Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/747368/2/SUELEN_LIMA-2020.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

MALTA, M. S. F.; SILVEIRA, W. da. O congado nas festividades juninas da Escola Municipal Antônio Salles Barbosa – narrando os desafios e dilemas das vivências com as danças folclóricas na educação física escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15782/7856>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2502?show=full>. Acesso em: 13 set. 2024.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoõesDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4. 28 jan./mar.2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 22 de out. 2024.

PARAISO, C. S. **O trato com o conhecimento da ginástica na escola**: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico superadora da educação física. 2015. 106 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23457>. Acesso em: 03 set. 2024.

PASQUA, L. de P. M.; HESS, C. M.; TOLEDO, E. de. Capoeira, Escola e Leis: relações nos Anais do Conbrace/Conice. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9004/5419>. Acesso em: 06 jan. 2024.

RANGEL, G. S. **No movimento do Jongo**: a educação física e as relações étnico-raciais na escola. 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus-ES, 2017.

REIS, R. dos. A produção do conhecimento sobre relações étnico-raciais nas aulas de educação física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13087/6748>. Acesso em 10 jan. 2024.

RIOS, V. S. O.; RAMOS, M. D. P.; SILVA, G. A. da. Dança afro-brasileira nas oficinas do ensino médio inovador: primeiras vivências. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2015/288>. Acesso em: 04 jan. 2024.

ROCHA, L. F. R. da. Lei 10.639/2003 e educação física: da problematização desta relação a um relato de experiência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5323/2571>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. A Capoeira na Escola: um relato de experiência em uma Escola Pública do Rio Grande do Sul. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 19., 2015, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7101/3972>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ROCHA, V. de J. R.; LUZ, J. R. da; CLÍMACO, J. C.; SANTOS, M. L. dos; MARCHESI, R. S. O Trato com o conhecimento da capoeira: relato de experiência do 1º Festival de Cultura Corporal do Colégio Estadual Marcílio Dias – Salvador (BA). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 20., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9150/5468>. Acesso em: 08 jan. 2024.

RODRIGUES, R.; VIEIRA, J. Propostas pedagógicas sobre a cultura afro-brasileira e africana na educação física: uma análise dos anais do Conbrace de 2005 a 2017. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 21., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SALES, L. V.; ALMEIDA, N. F. P. Diversidade racial e Educação Física escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979- 2013). *In: Conexões. Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 129-161, jan. / mar. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. L. da; SILVA, C. da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 13 set. 2024.

SILVA, D. R. L. de P. e; SILVA, T. M. da; SILVA, U. G. da (org.). **Dossiê 20 anos da lei 10.639/2003: A Paraíba fez sua lição?** 1. ed. João Pessoa, PB: Livreditora: Abayomi - Coletiva de Mulheres Negras na Paraíba, 2024.

SILVA, E. L. F. A. da S.; LIMA; I. T. G. de; BRASILEIRO, L. T. Conteúdos Afro-Brasileiros e a Educação Física Escolar: estudos sobre a capoeira. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 20., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2017/336>. Acesso em: 06 jan. 2024.

SILVA, E. L. F. A. da S.; LIMA; I. T. G. de; BRASILEIRO, L. T. Os conteúdos afro-brasileiros na educação física escolar: analisando artigos científicos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 20., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9301/5402>. Acesso em: 08 jan. 2024.

SILVA, E. V. M.; Matthiesen, S. Q. Atletismo e ensino da história e cultura Afro-brasileira: visão de professores De educação física participantes de um curso de extensão a distância. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 119-132, jan./mar. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/75789>. Acesso em: 12 out. 2024.

SILVA, S. de O.; VIANA, R. N. A. Cultura corporal e igualdade étnico-racial: contribuições da educação física para a implementação da lei nº 10.639/03 no ensino básico. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 21., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13935/7437>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SILVEIRA, K. A. D.; FERNANDES, S. A. T. Manifestações culturais afro-brasileiras: elementos norteadores para sua abordagem nas aulas de educação física escolar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 21., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13165/7304>. Acesso em 15 jan. 2024.

SIQUEIRA, Luana Torquato. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. 2023. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/17588>. Acesso em: 14 set. 2024.

SOARES, D. de C. **As relações étnico-raciais e as TIC na Educação Física escolar: possibilidades para o Ensino Médio a partir do currículo do Estado de São Paulo**. 2017, 161 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro/SP, 2017.

SOUSA, L. C. dos S.; ALMEIDA, P. V. R.; SANTOS, A. H. G. dos. Neés degúiaan, mamba, matacuzana: uma

experiência com os jogos africanos na educação física escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: CBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14761/8413>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SOUZA, L. N. S.; CABRAL, A. P. Capoeira na Escola: um relato de experiência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais** [...]. Natal: CBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13004/6849>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TADRA, D. S. A. et al. **Metodologia do ensino de artes: linguagem da dança**. Curitiba: Ibepex, 2009.