

Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira

RESUMO

Este artigo aborda diálogos possíveis entre a Educação Física e a diversidade étnico-racial brasileira, de acordo com as indicações legais. Esse processo se deu pela análise das ações desenvolvidas pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08, sobretudo, as práticas desenvolvidas em torno da capoeira, analisando se acontece a partir de uma perspectiva emancipatória ou estereotipada. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e qualitativo, realizada por meio de questionário para mapeamento de ações desenvolvidas pelos professores. A análise de dados deu-se por leitura flutuante e análise de conteúdo. Participaram 52 professores. Conclui-se que se insiste positivamente no conteúdo étnico-racial no campo da cultura corporal de movimento como condição elementar para que professores trabalhem à luz da história e da ação interdisciplinar os desafios propostos pelas citadas leis. Observou-se um aumento de ações educativas em torno a cultura e história negra, africana e indígena na graduação dos docentes; e um sólido posicionamento social, histórico e étnico-racial nas ações que se apropriam da capoeira para o tema Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Educação para as relações étnico-raciais; Capoeira

Fabiana Pomin

Doutora

Instituto Federal do Mato Grosso - IFMT,
campus Primavera do Leste, Mato
Grosso, Brasil

fabiana.pomin@pdl.ifmt.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9302-5642>

Lucas Santos Café

Mestre

Instituto Federal do Mato Grosso - IFMT,
campus Primavera do Leste, Mato
Grosso, Brasil

lucas.cafe@pdl.ifmt.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2654-0788>

Education for ethnic-racial relations in Physical Education and beyond capoeira

ABSTRACT

This article addresses possible dialogues between Physical Education and the Brazilian ethnic-racial diversity, according to legal instructions. This process happened through analysis of the actions developed by teachers from the public schools of Curitiba, in accordance with laws 10,639/03 and 11,645/08, specially the practices developed around the capoeira, with the assessment of whether these actions take place through an emancipatory or a stereotypical perspective. This is a research of descriptive and qualitative quality, made through a survey which mapped the actions that are realized by the teachers. Data analysis was done by analysis of subject and fluctuating reading. Fifty-two teachers participated in this research. We conclude that there is focus on the ethnic-racial matters in the corporeal culture field as a fundamental condition for the teachers, in order to apply, in light of history and interdisciplinary actions, the challenges imposed by mentioned laws. There were both an increase in actions related to black, african, and indigenous history and culture, in the teachers' education; and a firm social, historical, and ethnic-racial stance in the actions that focus on the capoeira within Education for Ethnic-Racial Relations themes in school.

KEYWORDS: Physical education; Education for ethnic-racial relations; Capoeira

Educación para las relaciones étnico-raciales en Educación Física más allá de la capoeira

RESUMEN

Planteamos las posibles interacciones entre la educación física y la diversidad étnico-racial brasileña, de acuerdo con las pautas legales. Se analizó las actuaciones de los profesores de educación física de la Red Municipal de Educación de Curitiba de acuerdo con las leyes 10.639/03 y 11.645/08. Concretamente se examina si las prácticas desarrolladas con la capoeira se realizan desde una perspectiva emancipatoria o estereotipada. Es una investigación descriptiva con análisis cualitativo, mapeando mediante un cuestionario las acciones que están desarrollando los docentes. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante lectura flotante y análisis de contenido. Participan 52 docentes. Se concluye que se insiste positivamente en el aspecto étnico-racial en el campo de la cultura corporal del movimiento, como condición elemental para que los docentes trabajen con el testimonio histórico y la construcción interdisciplinar. Aplicando así los desafíos propuestos por las citadas leyes. Observamos un incremento de gestos educativos acerca de la cultura e historia negra, africana e indígena en la graduación de los profesores. También una sólida ubicación social, histórico y étnico-racial en las acciones que se apropian de la capoeira.

PALABRAS-CLAVE: Educación física; Educación para las relaciones étnico-raciales; Capoeira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, desde a posição eurocêntrica em que foi criada, a Educação Física tem apresentado dificuldades para pensar a heterogeneidade sociorracial e, por conseguinte, a pluralidade cultural, brasileira, negando as culturas não europeias e, dessa forma, estabelecendo-se como um espaço de construção e reprodução do racismo¹. Seguindo princípios eugênicos e higienistas em seus momentos elementares no Brasil, a Disciplina contribuiu para a negação do outro, de populações negras e indígenas, assim como de suas histórias e influências, causando, dessa maneira, a fragmentação de corpos e culturas.

Na luta por uma educação descolonizada² e compromissada com a superação do racismo, faz-se urgente a reconfiguração dos paradigmas da Educação Física e a reestruturação de conceitos. Essa transformação deve ser realizada considerando o pluriculturalismo brasileiro, de modo que se promova a representatividade de todos os estudantes, por meio da valorização da pluralidade, da diversidade e, acima de tudo, do respeito à diferença, evitando que a escola aprisione crianças e adolescentes em uma identidade única e que leve à destruição das representações dos diferentes grupos raciais e étnicos.

Santos (2007) problematiza o conceito de “pluri”, afirmando que permite a autodeterminação sem exigir independência. A pluriculturalidade mais do que considerar as referências das minorias, as tornam parte delas, possibilitando a existência de diferentes culturas dentro do mesmo Estado.

Dentro desse contexto, é necessário destacar a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A primeira tornou obrigatório o conteúdo referente à História da África e à Cultura Afro-Brasileira, e a segunda, o conteúdo Indígena no ensino fundamental e médio em todo território nacional. Com a criação desses dispositivos, aceleraram-se ações para o desenvolvimento de políticas educacionais³ que concretizam e instrumentalizam a prática da diversidade cultural, a valorização

¹ Os métodos ginásticos confundem sua história com a da Educação Física no Brasil, visto que essa disciplina chegou em terras tupiniquins sob a forma dos métodos ginásticos alemão, sueco e francês, de características militares (SOARES, 2012).

² Educação descolonizada significa uma educação para além dos interesses do atual padrão de poder mundial: capitalismo/colonialismo/patriarcado. É um fazer pedagógico baseado em um currículo voltado para a pluralidade e para diversidade. É uma educação que combate o eurocentrismo e propõe a diversidade epistêmica.

³ A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), respeito à diversidade étnico-racial, foi alterada em 2003 pela Lei 10.639/03 resultando nos artigos 79-B e 26-A (posteriormente alterado pela Lei 11.645/08 que introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros). Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, passando a integrar de maneira mais efetiva o Plano Nacional de Ensino (PL 8.035/2010). Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) garantiram também à primeira infância o acesso à educação para a diversidade e, em 2012, as Diretrizes Curriculares

do legado histórico cultural e a superação do racismo, promovendo um ato afirmativo de lugares sociais legítimos, sistematicamente apagados pela colonialidade⁴ e pela criação de um projeto de nação excludente.

Essas indicações legais, que são termos das políticas de ação afirmativa⁵, visam promover a correção de injustiças e à reparação histórico-social e racial, e também objetivam a efetivação de direitos e deveres educacionais, sociais e culturais, que permitam retificar ações que, por décadas, desvalorizaram a presença negra e indígena. Além disso, essas indicações promovem ainda releituras e reinterpretções da realidade, assim como, reflexões e questionamentos sobre a racista ordem dominante capitalista/patriarcal/colonial.

A Constituição Federal de 1988 garante o direito a uma educação baseada na pluriculturalidade, cujas primeiras indicações surgiram de forma elementar nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No que diz respeito à Educação Física, na perspectiva apresentada pelos PCN's para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1997b), são citadas indicações que podem respaldar a inclusão de conteúdo da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), mas, sendo anterior à Lei 10.639/03, os Parâmetros não apresentam maior especificidade e aprofundamento na questão.

Apesar dos 17 anos de implementação da Lei 10.639/03, e 12 anos da 11.645/08, ainda existem muitos desafios e obstáculos para a implementação dela no sistema educacional, inclusive, pela incipiente presença nos conteúdos da Educação Física.

Entre os princípios que suleiam⁶ a Educação Física no ensino fundamental nos PCN's, sob uma perspectiva construtivista, está o princípio da inclusão, relativo às diferenças, e não apenas aos alunos com deficiências físico-motoras-visuais ou outras. No texto introdutório direcionado ao professor, fala-se de questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade e ao respeito à pluralidade cultural brasileira (BRASIL, 1997a), todavia não focaliza a

Nacionais para a Educação Escolar Indígena sulearam os caminhos para o desenvolvimento de uma educação propriamente indígena.

⁴ Para Aníbal Quijano (2014), a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo.

⁵ Segundo Gomes (2001, p.67), as ações afirmativas “Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica. [...] também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano”.

⁶ Campos (2017) dialoga com a Pedagogia da Esperança, de Paulo Freire, sugerindo uma reinterpretação do termo “nortear”, colocando que precisamos nos desvincular do Norte, e desenvolver identificação com o Sul de nosso contexto habitual e vivencial, no caso da educação, ocupando o lugar de fala dos alunos.

questão racial e faz uso do termo étnico como se este pudesse contemplar o sentido racial, o que é um desvio conceitual.

A pluralidade cultural volta a ser abordada nos temas transversais que devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares. Seu discurso em torno da cidadania, torna a “Escola como espaço de formação do cidadão crítico, autônomo, reflexivo, sensível e participativo” (DARIDO et al., 2001, p.22). Por meio da organização do conhecimento e da articulação com várias dimensões, associa-se à Educação Física em busca de soluções para o desafio social da construção da igualdade e respeito das diferenças.

Dentro desse processo, confia-se na importância da intervenção feita pela Educação Física, que oferece as primeiras experiências corporais conscientes das crianças por meio das práticas mediadas vivenciadas na escola e que possibilita a conexão com temas urgentes da contemporaneidade, dentre esses temas estão a prática do racismo e a superação desse comportamento.

É, a partir dessas vivências, que a criança explora o mundo, investiga suas possibilidades e interage com os outros e com o ambiente onde se desenvolve. Nessa interação, estão presentes signos sociais e culturais apreendidos, interiorizados e absorvidos pela vivência que a criança teve antes de chegar à escola, principalmente por meio da ambiência familiar.

Os significados impressos nesse corpo mediarão a interação da criança com as novas experiências que ela venha a ter. Por isso, faz-se necessário considerar as suas vivências sociorraciais e étnicas anteriores ao trabalho a ser desenvolvido. Parte das referências trazidas para o contexto escolar se refere, portanto, aos conceitos de etnia e raça, os quais, apesar das equivalências, tratam de questões diferentes.

O etnocentrismo (QUIJANO, 2014), por exemplo, é mais antigo que o racismo, sendo o segundo, uma experiência recente na história da humanidade. O racismo, ou seja, as distinções e hierarquizações entre os seres humanos, a partir de pressupostos biológicos, tiveram sua primeira aparição na história com a constituição da América. O etnocentrismo seria um evento mais antigo, presente em outras sociedades e nas relações entre elas ao longo da história. O racismo, com uma base biológica, surge com a construção da América, como categoria mental a serviço da dominação, sempre pensando na existência de raças superiores que subjagam as consideradas inferiores.

Entretanto, quando se fala de etnia, refere-se à manutenção de um determinado grupo de características culturais e históricas de uma procedência comum. Esse conceito é importante para entender as especificidades das populações indígenas brasileiras e algumas diferenças culturais entre grupos étnicos africanos aportados no Brasil (GUIMARÃES, 1999).

Todavia, quando se quer tratar das hierarquizações e das classificações sociais feitas com seres humanos na América Latina, sobretudo, no Brasil, o conceito de raça permite uma análise mais adequada. Quando se fala em raça, não se está adotando aqui o conceito biológico de classificação por características genéticas ou fenotípicas. Pelo contrário, entende-se que raça é uma construção social e mental empregada para justificar a supremacia de um povo sobre outro. Assim, neste texto, quando se fala de raça está se referindo à dimensão social, política e econômica implícita na construção do conceito. Munanga (2005-2006) problematiza a maneira velada com que a questão de raça se desenvolve no Brasil, considerando como epicentro da problemática a hierarquização, desumanização e justificação da discriminação existente baseada nesse conceito. Coloca ainda:

As propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como o de ‘etnia’, de ‘identidade’ ou de ‘diversidade cultural’, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos (MUNANGA, 2005-2006, p.53).

De acordo com Quijano (2014), raça é uma construção mental a serviço da dominação de populações inteiras. Mulheres e homens foram hierarquizados ao serviço do projeto colonizador. No citado artigo, defende-se que a ideia de raça é constituída pela primeira vez com o contato dos europeus com as populações indígenas da América, difundida em todo mundo colonial e servindo de base mais tarde para toda divisão social e internacional do trabalho. A ideia de raça, portanto, constitui-se como o principal mecanismo de hierarquização e dominação existente entre os seres humanos. A partir da noção de raça, legitimou-se e naturalizou todo um processo de dominação iniciado com a colonização da América Latina, mas que permanece até os dias atuais na chamada colonialidade.

A diversidade étnica-racial sobre a qual o Brasil foi construído sempre esteve pautada pela ideologia racista colonialista, em que a cultura branco-europeia impôs uma pretensa superioridade racial, desvalorizando, desmerecendo e suprimindo as culturas ditas minoritárias⁷, e, assim, promovendo uma hierarquização racial. Dessa forma, para além de um etnocentrismo, no Brasil, o problema que coloca é o histórico processo de racialização da população e do conseqüente racismo estrutural que se desenvolveu e se consolidou.

⁷ “A posse ibérica do subcontinente, transformada em ‘descoberta’ de uma terra habitada por milênios, desencadeou contra tais populações um processo genocida. Desse processo emergiu uma América que é ‘Latina’ apenas na medida em que suas elites minoritárias brancas vêm conseguindo suprimir a identidade de seus povos. A política do embranquecimento foi pedra fundamental nesse empreendimento, mas o ‘branco’ confeccionado pela mestiçagem é com frequência um negro, índio ou caboclo aculturado”. (NASCIMENTO, 2003, p.130)

Segundo Guimarães (1999), decorrente do processo de racialização, o racismo é uma forma demasiada específica de “naturalizar” a vida social, ou seja, uma forma de explicar “diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”. Para esse autor (1999), apesar de o racismo ser um fenômeno mundial a partir da colonização da América, cada racismo tem sua própria história, desenvolvendo características próprias em cada país. Sendo assim, o Brasil teria um tipo específico de racismo (1999, p.12).

Devido à naturalização de aspectos da vida social, os códigos culturais aprendidos pelas crianças convergem para a dificuldade de aceitação daquilo que não faz parte do ideal branco dominante, na desvalorização de expressões culturais diversificadas, na negação da variedade de matrizes religiosas e na incompreensão de si mesmo como sujeito capaz de ocasionar mudanças. Observa-se, assim, a “contenção de gestos e atitudes, educando o corpo de acordo com valores socialmente aceitos” (LAZZAROTTI FILHO, BANDEIRA e JORGE, 2005 p.147), e essa contenção ocorre devido à demarcação de linhas abissais.

Nessa perspectiva, são identificadas como potencialidades da Educação Física: a expressão artística de um povo; a exploração e identificação das possibilidades individuais e sociais; o fomento e a valorização da diversidade étnica, religiosa, sexual, etc.; a interpretação dos saberes; e o movimento e a expressão corporal, ou seja, a cultura.

Dessa maneira, a Educação Física é percebida como um espaço contra-hegemônico, que se constitui com um lugar de confrontação e reflexão, colocando o corpo como “possibilidade de enfrentamento e luta contra as regras dominantes em nossa sociedade” (LAZZAROTTI FILHO, BANDEIRA e JORGE, 2005, p.147), mesmo que ainda atue de maneira bastante tímida sobre essa questão (BALZANO, SILVA e MUNSBURG, 2018).

Rodrigues (2010) justifica parte dessa dificuldade à especificação exclusivamente de História, Língua Portuguesa e Arte como Disciplinas incumbidas por dispositivo legal para tratar o tema, não incluindo a Educação Física (embora os textos legais não excluam nenhuma disciplina).

Acredita-se que a Educação Física tem a capacidade de promover uma reflexão em torno da diversidade nos elementos da cultura corporal de movimento, indo além da esportivização, da separação de gêneros (superando traços do machismo e do sexismo) e da competitividade (valor burguês ocidental naturalizado) e, nesse sentido, entendendo a cultura brasileira como racial e pluriétnica e aumentando as possibilidades de desenvolver o tema diversidade, o respeito à diferença no âmbito escolar e a superação do racismo na escola.

Dessa maneira, a Educação Física deve exercer o papel de promotora de condições de visibilidade para as diferentes culturas, gerando o combate a estereótipos racistas étnico-raciais, a promoção da equivalência e o incentivo à mudança de paradigmas sociais segregatórios e branco-

cêntricos, problematizando essas questões, promovendo um confronto, e assim, uma superação de ideais que limitam a plena exercitação da cidadania de todos os estudantes, promovendo um debate das relações sociais, tornando cidadãos seres humanos que vivem no Brasil como não-cidadãos.

Moreira e Silva (2018, p.197) advertem que “[...] mais do que observar a história a Educação Física pode criticizar e interagir com ela, problematizando e estimulando reflexões e mudanças”. E Santos e Molina Neto (2011, p.532) sentenciam que “a Educação Física na escola tem importantes significados na cultura estudantil, seja no sentido de reconhecimento, prestígio e pertencimento, seja no sentido de exclusão”.

Assim, na Educação Física, a inclusão do tema da diversidade cultural abre espaço para o desenvolvimento da pluriculturalidade brasileira e da superação do racismo, fazendo com que todos os educandos se sintam identificados e representados. São inúmeras as possibilidades de intervenção que promovem vivências, e, conseqüentemente, aproximação, como também é possível estimular reflexões em torno da capacidade pensante e atuante de cada um.

CASOS (NÃO SEMPRE) DE SUCESSO DA ERER NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Existem pesquisas que abordam a história e cultura africana, negra e indígena relacionadas ao conteúdo da Educação Física. Entre elas, a de Moreira (2008) que defende essa abordagem na Educação Física por meio das danças regionais de raízes africanas.

Freitas (2003), por sua vez, utiliza jogos na Educação Física Escolar como meio de oportunizar o aprendizado da história e da cultura africana e negra; Moreira e Silva (2018) optam por três conteúdos para o trabalho da diversidade étnico-racial pela Educação Física: capoeira, maculelê⁸ e samba de roda.

Já Balzano, Silva e Munsberg (2018) abordam o tema das diferenças étnico-raciais contextualizadas ao futebol e à Educação Física Escolar desde uma perspectiva pedagógica transformadora, que confere grande importância aos saberes que os alunos trazem para a escola, afirmando, ainda, a necessidade dessa Disciplina para modificar seu padrão de centralizar sua ação na prática esportiva acrítica.

Bins e Molina Neto (2017) e Moreira e Silva (2018) falam da utilização de valores civilizatórios da cultura africana e negra como possibilidades didático-metodológicas da Educação Física (ainda que se questione se civilização não é um valor europeu). Bins e Molina Neto (2017, p.249) definem o trabalho com valores civilizatório a manutenção do foco “nas alianças e nos

⁸ Dança que simula uma luta com bastões entre dois guerreiros. Para Leopoldino e Chagas (2012, p.3) “O mote central do maculelê é a luta de um povo que deseja liberdade”.

relacionamentos das pessoas umas com as outras, em uma relação de respeito, apoio, partilha, comunidade, cuidado, confiança e altruísmo”.

Oliveira (2013) relata a experiência do Estado de São Paulo, que inclui, de maneira específica, como conteúdo que valoriza a história e a cultura africana, a capoeira na 8ª série do ensino fundamental, e o jongo⁹ no 3º ano do ensino médio. No Caderno do Professor de Educação Física do estado de São Paulo, pode-se ainda observar:

[...] o tema capoeira, poderá ser desenvolvido de modo integrado com a disciplina de História, na medida em que envolve conteúdos a respeito do povo brasileiro e do africano (construção de identidades), de tradições e costumes culturais dos povos africanos no contexto brasileiro, do processo de escravidão e das consequências percebidas nos dias atuais (a Lei nº10.639/03 torna obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares) [...] (SÃO PAULO, 2009, p.11).

Especificamente sobre a capoeira, Melo (2011) realizou revisão sobre sua presença nos documentos que regulamentam o ensino no Brasil como componente curricular da Educação Física, especificamente os PCN's, encontrando-a associada à modalidade lutas. Esse autor ainda realizou um paralelo entre a capoeira e a ERER na Educação Física Escolar, encontrando sua utilização prioritariamente com objetivos disciplinares.

A capoeira é uma atividade multifacetada, onde comungam corpo, jogo, luta, música e dança. Possui contexto social e cultural dinâmico. Fernandes (2020, p.61) coloca: “O processo de modernização da capoeira pode ser tomado como exemplo de como se deu esse processo de negociação cultural para inserção social do negro”. Complementando:

É importante perceber aqui como a capoeira, já amplamente entendida enquanto pertencente à dimensão cultural, deve ser vista também como constitutiva do processo social em que é praticada, estando, portanto, diretamente inscrita nas questões políticas e de relações de poder (FERNANDES, 2020, p.62).

De caráter identitário respeito à população negra, africana e brasileira (SANTOS; CORREIA, 2019) a capoeira permite (re)construir o papel do negro na sociedade brasileira, enfatizando seu valor por meio de caráter de resistência e de contribuição na conformação sociocultural brasileira.

Esta pesquisa não pretende minimizar seu valor histórico, cultural e educativo, aspira apenas que sejam consideradas outras expressões de cultura corporal de movimento relacionadas à cultura

⁹ Segundo Souza (2009), o jongo trata-se de uma forma de expressão artístico cultural desenvolvida por africanos vindos ao Brasil como escravos, praticada durante o trabalho agrícola e nos eventos e festividades religiosos. “Envolve canto, dança coletiva ao som de tambores, prática de magia verbo-musical, culto aos ancestrais [...]” (p.145). Influenciou o samba carioca.

negra e africana dentro do ambiente educativo, podendo esta expressar-se em toda sua magnitude, não ficando sua relação estabelecida exclusivamente com a capoeira.

Por meio dessas publicações, pode-se observar ações e iniciativas de professores e de órgãos públicos no sentido de implementar e instrumentalizar ações para a inclusão no currículo escolar da história e cultura africana, negra e indígena.

ERER na Educação Física da rede municipal de Curitiba

Na proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) (CURITIBA, 2016) para a Disciplina Educação Física é abordado o tema diversidade étnico-racial e ERER.

Apesar de não trazer o conceito de raça, o documento se mostra aberto para a ERER, sugerindo sua inclusão por meio de ações pedagógicas que propiciem reflexões e criticidade, que está na base da construção da sociedade brasileira, de estratos sociais e econômicos tão diversos quanto as raças e etnias que compuseram suas gentes. Nele se observa:

[...] é possível articular, adequar e pautar o planejamento de ensino na concepção de sujeito e sociedade que se pretende formar, ponderando questões intergeracionais, de gênero, sexualidade, etnia, classe, bem como a intencionalidade pedagógica que abrange o princípio da inclusão, o respeito à diversidade, a autonomia e a formação crítico-reflexiva, organizando a ação docente a fim de sistematizar proposições práticas [...] (CURITIBA, 2016, p.299).

No que diz respeito aos espaços encontrados que possam ser utilizados pela ERER, mesmo que carecendo de uma maior especificidade que pudesse instrumentalizar as ações pedagógicas dos professores (escolha de conteúdo, desenvolvimento das aulas, contextualização teórica etc.), são consideradas e valorizadas as referências socioculturais que os alunos trazem para o ambiente escolar, esclarecendo-se o objetivo de consolidar uma formação cidadã que ultrapasse os muros escolares.

[...] atenta-se para a importância de que os conhecimentos, as vivências, as experiências, as ideias, os conceitos, as atitudes compartilhadas representem saberes que permitam que os(as) estudantes reconheçam, valorizem e apropriem-se de conhecimentos acerca do próprio corpo e da cultura corporal, para além das aulas, adotando posturas de respeito frente à diversidade, repudiando preconceitos e compreendendo o universo das manifestações corporais referentes ao corpo, à saúde, à esportivização, à diversidade, à mídia, ao mundo do trabalho, ao lazer e ao modo como afetam gostos e preferências pessoais (CURITIBA, 2016, p.300).

A inclusão de diversas culturas e seus diferentes desdobramentos pedagógicos são especificados e atrelados a cinco diferentes eixos:

Partindo de seu objetivo de ensino e estudo que é a cultura corporal, ponderando as diferentes possibilidades de abordar as manifestações corporais presentes nas variadas culturas e considerando encaminhamentos pedagógicos que possibilitem aos (às) estudantes conhecer, vivenciar, analisar e significar os conhecimentos, apresentamos um plano curricular organizado a partir dos eixos estruturantes: ginástica, dança, jogos e brincadeiras, lutas e esportes (CURITIBA, 2016, p.302).

Especificamente sobre a sugestão de trabalho com as turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental sobre a temática cultura de movimento corporal étnico-racial aparecem os seguintes conteúdos: mancala¹⁰, dança, capoeira e jogos orientais, indígenas africanos e afro-brasileiros.

A mancala aparece como conteúdo do eixo jogos de tabuleiro/salão para o 4º ano, e um de seus objetivos é “conhecer e explorar os diversos tipos de salão/tabuleiro” (p.328).

No eixo dança, aparece a possibilidade do trabalho com os conteúdos Folclore Infantil e Brincadeiras Rítmicas e Expressivas (2º ano), Danças Folclóricas e Populares (6º ano), Danças Urbanas¹¹ (7º ano) e Danças de Salão (8º ano), podendo-se observar entre os objetivos: “Conhecer, vivenciar e explorar a dança nas manifestações corporais rítmicas do folclore infantil, compreendendo que existem diferenças regionais/culturais” (p.320), “Conhecer e vivenciar as danças folclóricas e populares, a partir de experiências diversas e relações com os pares” (p.342), “Conhecer, vivenciar e apreciar as danças urbanas, valorizando a diversidade cultural; Compreender e analisar as características das danças urbanas, relacionando o contexto histórico de sua criação com questões socioculturais” (p.348), e “Identificar e compreender as danças de salão, reconhecendo, valorizando e respeitando diversas manifestações culturais em dança” (p.355).

A capoeira aparece como conteúdo do eixo lutas. Consta no currículo dos 5º e 7º anos do ensino fundamental. Entre seus objetivos estão o conhecimento do contexto histórico de desenvolvimento, a valorização dessa manifestação e do patrimônio cultural brasileiro e o reconhecimento e respeito à diversidade (também é citada como possibilidade de trabalho no 1º e 6º no conteúdo Jogos de Estratégia, 2º e 6º ano como Jogos de Oposição, e 4º e 9º anos como Fundamentos das Lutas de Distanciamento).

¹⁰ Jogo de tabuleiro de estratégia de origem africana relacionado à sementeira (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005).

¹¹ As danças urbanas são resultado da cultura popular desenvolvida no ambiente urbano entre as décadas de 60 e 70, inicialmente com o nome de *street* (depois, *break*) dance, parte da cultura *hip hop*. Segundo Ropa (2012, p.116), jovens afro-americanos dos bairros-guetos adotavam a dança de rua partindo da tradição negra, acrescentando elementos, da ginástica, esportes e artes marciais. Realizam-se competições, batalhas de dança, que criaram “normas comportamentais ritualizantes para o desenvolvimento dos desafios”.

Em jogos étnico-raciais, previstos para o 8º ano, fala-se em “conhecer, vivenciar e valorizar elementos da cultura” (p.354) e em “reconhecimento e respeito à diversidade” (p.355).

Constata-se, assim, a tratativa das questões étnico-raciais de maneira ampla, com muitas possibilidades para os professores do município.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva com análise qualitativa cujo objetivo é promover a presença da Educação Física nas discussões sobre a ERER.

Sobre a pesquisa qualitativa, Suassuna (2008) relata que:

[...] o rigor de uma pesquisa dessa natureza não se mede apenas por comprovações estatísticas, mas justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados (SUASSUNA, 2008, p.348).

Ainda segundo Suassuna (2008), a pesquisa qualitativa não objetiva quantificar e, sim, procura explicar as relações sociais, considerando que essas relações estão permeadas pelos valores atribuídos às ações pelos atores envolvidos, permitindo, assim, uma observação crítica do complexo processo educacional.

Considerando as sinuosidades da educação, esta pesquisa apoia-se em Luna (1997, p.5), para quem: “a realidade a ser pesquisada é infinitamente maior, mais complexa e mais diversificada do que qualquer formalização didática da atividade do pesquisador (e a metodologia não passa disso)”. Dessa maneira, foi estabelecida uma sistematização para se ter uma aproximação com a realidade da Educação Física, relacionada à aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, considerando que “o papel do pesquisador passa a ser o de um intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica” (LUNA, 1997, p.5), demonstrando que o conhecimento produzido não só é baseado na realidade, mas também capaz de ocasionar mudanças sociais. Nessa perspectiva, o pesquisador atua não apenas como observador, mas também como desencadeador de um processo. Essas preocupações com os determinantes sociais do fenômeno educacional aumentam o compromisso do pesquisador com a transformação da realidade pesquisada, diminuindo o abismo existente entre a produção teórica ocorrida nas universidades e a prática diária dos professores nas escolas (LUNA, 1997).

A decisão de optar pela observação do trabalho de Educação Física no ensino fundamental se baseou na importância dessa fase escolar no desenvolvimento dos estudantes, considerando sua relevância na ampliação das habilidades e capacidades físicas, relacionando-as com elementos da

cultura corporal, compreendendo, assim, a relação corpo-movimento como influenciados e influenciadores do movimento social e cultural em que estão inseridos como cidadãos.

Assim, a educação é compreendida pelo movimento como contribuinte para a formação do indivíduo integral com capacidade para se desenvolver de forma plena: física, emocional e socialmente.

Principais indagações e etapas da pesquisa

A experiência e prática voltadas à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar, tanto da gestão quanto da prática pedagógica, contribuem para a efetivação dessas leis e, mesmo em caráter local ou regional, podem servir de estímulo para que outras escolas, professores e gestores públicos implementem tais ações, já que se considera insuficientes as existentes (BINS e MOLINA NETO, 2017; MOREIRA e SILVA, 2018).

Feitas essas constatações, decidiu-se mapear as ações que estão sendo desenvolvidas pelos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, e verificar a relação estabelecida pelos que fazem uso da capoeira, de forma a atingir o objetivo geral da pesquisa, a saber: os professores de Educação Física que usam a capoeira fazem a partir de uma perspectiva emancipatória ou estereotipada?

A perspectiva emancipatória se refere a abordagem história, cultural e social da atividade, articulando-a com a resistência do movimento negro e a valorização da cultura afrodescendente. A concepção estereotipada estaria relacionada àquela que relaciona a capoeira ao eixo lutas, focando no caráter disciplinatório, e mesmo que associando-a a eventos como a Semana da Consciência Negra, fazê-la de maneira descontextualizada de aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A articulação do objetivo geral aos eixos da pesquisa se expressa nas seguintes indagações: os professores possuem conhecimento sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹² da(s) escola(s) onde atuam? São identificadas iniciativas desenvolvidas para a inclusão do ensino de étnico-racial nas aulas de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Verifica-se a disponibilidade de material de formação e apoio para o desenvolvimento desse conteúdo? Constata-se a oferta de cursos de formação pela PMC e/ou por outras instituições? Os docentes demonstram interesse em desenvolver o conteúdo e reconhecem sua importância? A função atribuída à capoeira

¹² Segundo Veiga (1998, p.9), o Projeto Político-Pedagógico “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo”.

pelos professores que dela fazem uso acontece a partir de uma perspectiva emancipatória¹³ ou estereotipada¹⁴?

Primeira etapa: mapeamento das ações desenvolvidas nas escolas pelos professores de Educação Física

Esta etapa da pesquisa objetivou inventariar a ocorrência de ações educativas e práticas pedagógicas relacionadas à história e à cultura africana, negra e indígena no âmbito da Educação Física, no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba.

Nesse sentido, optou-se por recorrer aos principais atores envolvidos nesse processo, os professores, para que eles pudessem informar sobre a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, por meio de questionário virtual autoaplicado.

Os atores envolvidos

Nesta pesquisa participaram 52 professores de Educação Física da RME da PMC.

O envio de questionários e recepção de respostas ocorreu no período do mês de outubro a dezembro de 2019.

Os instrumentos

Optou-se pelo uso de questionário virtual aplicado, baseando-se em Gomes e Jesus (2013), que ressaltam agilidade para o envio, para o preenchimento e para a devolução desse tipo de questionário. Aos professores que incluem a capoeira no seu conteúdo foi enviado um segundo questionário.

Os instrumentos foram organizados em perguntas fechadas e abertas, “a fim de que a resposta fosse livre e, ao mesmo tempo, orientada, objetivando identificar a forma como está sendo abordada, ou se não está” (OLIVEIRA, 2013, p.6).

¹³ Gomes (2008), baseada em trabalhos de Santos (1996, 2004), interpreta como emancipatórias a perspectiva das práticas voltadas para a diversidade étnico-racial, e a integração das práticas e movimentos sociais na política educacional, tornando a educação um espaço de ação e reivindicação.

¹⁴ Referente à questão étnico-racial, o estereótipo, oriundo de determinismos sociais e culturais, objetiva dominar, dividir e eliminar, racial e culturalmente o negro e o indígena, fazendo associações do primeiro como mau, incapaz, sujo, feio e malvado, e, do segundo, como selvagem (SILVA, 1987). Essa autora, citando Luz (1983), afirma que “os estereótipos justificam a exploração e a opressão pelo índice imaginário de superioridade de um grupo humano sobre outro, recalcando todo o processo histórico que engendrou esta determinada situação” (SILVA, 1987, p.97)

O primeiro questionário solicitou informações que permitiram identificar alguns dados do entrevistado, como sexo; autodeclaração de raça/cor; tempo de atuação na rede municipal de ensino de Curitiba; e etapas do ensino com que o professor entrevistado trabalha. Também questionou se o PPP da(s) escola(s) onde o(a) entrevistado(a) atua inclui ações enfocando as Leis 10.639/03 e 11.645/08; se o(a) entrevistado(a) inclui conteúdo relacionado a essas leis e com a EREER; eixo utilizado para fazer a inserção do conteúdo; os recursos (humanos e materiais) que contou para desenvolver o trabalho; a formação recebida; e, também, a motivação para fazer ou não uso desse conteúdo.

Antes de chegarem aos professores, os questionários passaram por análise dos pesquisadores do ERÊYá (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação para as Relações Étnico-Raciais do departamento de Educação da UFPR). Além disso, esse questionário passou por seis professoras que não identificaram dificuldades que pudessem comprometer a compreensão ou os resultados obtidos.

Apesar da agilidade logística, o preenchimento do questionário em ambiente virtual parece trazer algumas dificuldades para os respondentes. Em Pomin e Lima (2019), foram levantadas as seguintes possibilidades para a baixa devolução de questionários virtuais: a necessidade de modificação na abordagem e recrutamento dos professores; a falta de materialidade oferecida aos participantes; a negação à resposta como meio de ocultar a não inclusão do tema; e o desconhecimento/aversão à *e-pesquisa*.

O processo de entrar em contato com os professores

Foram contatados por telefone os dez Núcleos Regionais de Educação da cidade, nos quais identificou-se o profissional que se relaciona com a área Educação Física e se acordou de enviar o formulário por e-mail para que fosse repassado para as escolas. Da mesma maneira, contatou-se o Departamento de Currículo da disciplina Educação Física, solicitando o disparo do questionário por meio deles, e com o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC).

Um núcleo afirmou ser do pesquisador a função de entrar em contato com as escolas, e o Departamento de Currículo não respondeu o e-mail. Considerou-se útil a troca do link do questionário via whats app entre os professores, motivada por ação do SISMAC.

Segunda etapa – pesquisando a presença da capoeira nas escolas

Uma vez feito o mapeamento e identificados os professores que desenvolvem a capoeira como parte do seu conteúdo (47 dos 52 respondentes), foi enviado a eles o segundo questionário, obtendo o retorno de apenas 17 respostas. Para esse fato, considerou-se ao menos duas hipóteses: a falta de comprometimento com o seguimento da pesquisa; ou, essas pessoas não incluíam o tema realmente e, ao serem questionadas de maneira específica sobre ele, evadiram a dar respostas.

Processo de análise de dados

Procurou-se identificar por meio de leitura flutuante¹⁵ a significação do texto que está sendo analisado, seu conteúdo expresso ou oculto, identificando os principais conceitos ou temas abordados. Para tanto, optou-se pelo método “Análise de conteúdo” dado que ele: “desenvolve um arcabouço formal para a sistematização de atributos qualitativos, e no momento de interpretar os dados que não possuem atributos de quantidade diretamente associados” (OLIVEIRA et al., 2003, p.5).

Resultados

Curitiba conta com 185 escolas (3 de educação especial); havendo um total de 792 profissionais do magistério - Docência II – Educação Física que compõem o quadro funcional da rede municipal de ensino segundo a PMC (MELO, 2019). Destes, 52 responderam ao questionário, fazendo com que o número de respostas tenha-se mostrado aquém das expectativas. Segundo Marconi e Lakatos (1999), em média, 25%, dos questionários enviados são devolvidos, e Bins e Molina Neto (2016), em estudo com professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre semelhante, obtiveram um retorno de 58%.

Gênero

Dos 52 professores que responderam ao questionário, 41 se declararam do gênero feminino e 11 do gênero masculino. Essa foi uma pergunta aberta e nenhum participante optou por outra

¹⁵ Segundo Bardin (1977), a “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses [...]”.

definição de gênero. Dos 17 professores que afirmaram trabalhar com capoeira, 14 são do gênero feminino e 3 do masculino.

Autodeclaração de raça/cor

Dos 52 professores, 44 se autodeclararam brancos, 6 pardos e 2 pretos. Observando assim que 84,6% dos professores se autodeclararam brancos¹⁶.

Em Oliveira (2013), dos 14 entrevistados, 10 se autodeclararam brancos, 1 preto, 2 pardos e 1 amarelo. Em Bins e Molina Neto (2016), dos 131 respondentes, 101 se autodeclararam brancos, 20 negros (como negros contabilizam-se as respostas negro, afrodescendentes, pardo e preto), 3 responderam plurirracial ou mista, um respondeu achar essa questão ultrapassada e 6 não responderam à questão.

Tempo de trabalho na rede

Na presente pesquisa, 6 dos professores atuam na rede municipal há mais de vinte anos, 29 há mais de dez e 17 há menos de dez.

Em Oliveira (2013), dos 14 professores, 7 já atuavam há dez anos na rede estadual em que foi feita a pesquisa, e 4 deles há mais de vinte e dois anos. Em Bins e Molina Neto (2016), 33% têm entre 1 e 5 anos de trabalho na rede de ensino.

Etapa de ensino com a que trabalha

Dos 52 professores que responderam ao questionário, 27 dão aulas para o ensino fundamental I (1º a 5º ano), 3 para o ensino fundamental II (6º a 9º ano), 20 para educação infantil e ensino fundamental I, e 2 para a ensino fundamental I e II.

Leis 10.639/03 e 11.645/08 no PPP da escola

¹⁶ Em Curitiba, a composição racial, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), está composta por 78,77% de pessoas autodeclaradas brancas, 16,90% pardas, 2,82% pretas, 1,36% amarelas e 0,14% indígenas.

Ao serem questionados sobre a inclusão da Lei 10.639 no PPP da escola em que atuam, 37 professores afirmaram que sim está previsto, 4 que não está previsto e 11 declararam não saber se está incluída. A inclusão da Lei 11.645 foi confirmada por 34 professores, enquanto 5 disseram não estar contemplado e 13 afirmaram não ter conhecimento sobre esse fato, “o que indica que a lei não está sendo abordada de forma transversal”, conforme colocado por Oliveira (2013, p.7).

Conteúdos desenvolvidos sobre a história e cultura negra, africana e indígena

Dos 52 professores que responderam ao questionário, 1 respondeu não fazer uso de conteúdo história e cultura negra e africana, e 11 não incluir a cultura indígena.

Dos 51 professores que declararam incluir no conteúdo atividades relacionadas com a Lei 10.639, disseram que o fazem mediante jogos e brincadeiras (8), jogos e lutas (13), jogos, lutas e dança (25), dança e lutas (2), e jogos e brincadeiras e dança (3). E dos 41 que incluem o conteúdo referente à Lei 11.645, disseram que esse conteúdo é desenvolvido por meio de jogos e brincadeiras (24), jogos e dança (4), jogos e lutas (3) e jogos, dança e lutas (1), dança e lutas (4), dança (3), e lutas (2).

Em Oliveira (2013), foi citada a capoeira (4 professores) e a dança (1 professor). E Bins e Molina Neto (2016), ao perguntarem se os professores trabalhavam algum elemento da cultura corporal negra, africana ou indígena em suas aulas, encontraram que, dos 131 participantes da pesquisa, 63 responderam que sim, desenvolvendo o conteúdo por meio de jogos e brincadeiras, dança, roda cantada, capoeira, história dos esportes e temática do negro no esporte, valores civilizatórios, músicas e ritmos e contação de histórias.

Dos professores desta pesquisa que desenvolveram esse conteúdo, 24 relataram havê-lo feito individualmente, enquanto 13 disseram ter desenvolvido um projeto entre todos os professores de Educação Física, e 5 com professores de outras áreas (Ensino Religioso, Artes e Ciências). Ainda foram relatadas algumas parcerias que envolveram o setor pedagógico e a ação conjunta entre as anteriormente descritas, mas majoritariamente o trabalho ocorreu de maneira individual.

Material didático (gráfico, audiovisual, sonoro, etc.)

Ao serem questionados sobre a disponibilidade de materiais, 1 professor disse não dispor de materiais. 3 não responderam à pergunta. Os demais citaram ainda a internet, jogos e materiais desenvolvidos pelo próprio professor.

Formação

16 respondentes afirmaram haver recebido formação. 6 da PMC, 5 da universidade onde foi cursada a graduação, 3 em cursos de pós-graduação, e 2 não especificaram a instituição. Em Bins e Molina Neto (2016), só dois entrevistados receberam formação pela universidade de graduação (de 131 participantes).

Ao mesmo tempo, 80,7% dos entrevistados nesta pesquisa manifestaram desejo de receber formação sobre essa temática. Os que negaram esse interesse justificaram ser por falta de interesse mesmo ou por não acharem necessário. Os que gostariam apontaram suas preferências para: jogos e brincadeiras, atividades relacionada à cultura indígena, dança afro-brasileira, capoeira e atividades cantadas.

Capoeira

A capoeira é utilizada como conteúdo por 47 professores (de um total de 52), porém apenas 17 responderam ao segundo questionário que era específico para esse conteúdo. Destes, 14 são do gênero feminino e 3 do masculino. Escolheram a capoeira por motivos bastante diversos: pela importância do legado histórico e cultural afro-brasileiro; por fazer parte do plano curricular; por ser de interesse dos alunos; como opção de conteúdo do eixo lutas; como meio de trabalhar a Lei 10.639/03; pela possibilidade do trabalho com questões sociais; como meio de abordar a ludicidade na Educação Física; pela prática do exercício físico; e por ser conteúdo curricular obrigatório na Disciplina.

Todos consideram que o trabalho que realizam com a capoeira acontece desde a perspectiva de experiência da cultura africana e afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a Educação Física como espaço para debater invisibilidades, promover a igualdade e o respeito, fomentar a cultura e experienciar diferentes culturas corporais, insiste-se na importância que essa disciplina possui na educação não-racista e no fomento das culturas negra, africana e indígena. Oportunizar diferentes manifestações culturais espontâneas nas aulas de

Educação Física estimula o potencial gestual, promovendo a real democratização, humanização e diversificação da prática pedagógica conforme proposto nos PCN's.

Nesta pesquisa, observou-se que a maioria dos professores se autodeclararam brancos, fato que denota a escassez de professores negros na Educação Física da PMC., mas que, felizmente, não interferiu na aplicação do conteúdo relacionado às culturas negra, africana e indígena, que efetivamente consta nas diretrizes do município do 1º ao 9º ano.

Muitos professores afirmaram ter conhecimento sobre o PPP da escola, mostrando assim interesse e consciência, como uma interação mais coesa entre professores e equipe pedagógica.

Pôde-se constatar considerável disponibilidade de material, inclusive percebeu-se o comprometimento de um respondente ao desenvolver atividades para as quais as escolas não dispunham de material, mas que ele as considerou necessárias, e por tanto, utilizou materiais alternativos para a confecção.

Observou-se um considerável aumento na oferta de formação na temática étnico-racial pelas faculdades de graduação em comparação com outras pesquisas. Isso permite concluir que as universidades estão incluindo o conteúdo nos seus cursos.

Quanto à capoeira, o discurso dos professores permite inferir que a inclusão desse conteúdo a partir de uma perspectiva de superação de estereótipos de inferioridade e valorização da diversidade étnico-racial, por meio de trabalho crítico, fazendo um esclarecimento da influência da cultura e na modificação de conceitos “povo escravizado/povo lutador”.

Aspira-se, com a inclusão do conteúdo étnico-racial nas aulas de Educação Física, atingir toda a comunidade escolar, sensibilizando-a e a estimulando a fazer parte e a fazer sua parte. Será essa uma oportunidade para os professores se reinventarem, conscientes de seu papel atuante e modificador. O interesse e inquietude dos professores, que pode ter sido despertado e estimulado ao se depararem com esta pesquisa, funcionem como um fator incitatório para a reflexão de sua prática.

REFERÊNCIAS

BALZANO, Otávio Nogueira, SILVA, Gilberto Ferreira da e MUNSBERG, João Albert Steffen. Questões étnico-raciais no futebol gaúcho: subsídio teórico para disciplina de Educação Física. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 10, n. 38, p. 329-340, 2018.

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

BINS, Gabriela Nobres e MOLINA NETO, Vicente. Caleidoscópio: o olhar dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 282-299, 2016.

- BINS, Gabriela Nobres e MOLINA NETO, Vicente. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 247-253, 2017.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** /Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- CAMPOS, Marcio D’Oliveira. **Novos olhares SULEados com comentários, opiniões, ideias, crônicas e sugestões para a sala de aula**. 2017. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/curtas/>. Acesso em: 08 maio 2020.
- CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do ensino fundamental**, 1º ao 9º ano, volume II. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016.
- DARIDO, Suraya Cristina. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.
- FERNANDES, Fábio Araújo. Interrogando a capoeira: cultura política, identidade nacional e método etnográfico. In.: *Cultura, política e sociedade: estudos sobre a capoeira na contemporaneidade*. Orgs.: Celso de Brito e Daniel Granada. Teresina: EDUFPI: 2020, p. 51-75.
- FREITAS, Jorge Luiz. **Capoeira infantil: jogos e brincadeiras**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Brasileira da Escola**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. e JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2003.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2. Ed., 1999.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **IBGE Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 maio 2020.
- LAZZAROTTI FILHO, Ari, BANDEIRA, Lilian Brandão e JORGE, Antônio Chadud. A educação do corpo em ambientes educacionais. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, 2005.
- LEOPOLDINO, Elcio Rezek e CHAGAS, Andréia Souza de Lemos. Relato de uma experiência. Maculelê: vivência e saberes de um corpo brincante. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”**, 6., 2012. Anais... São Cristóvão: EDUCON, 2012, p. 1-16.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, Reimpressão, 1997.
- MACEDO, Lino de, PETTY, Ana Lúcia Sícoli e PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Ribeirão Preto: Artmed, 2005.
- MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MELO, Vinicius Thiago A capoeira na escola e na Educação Física. **Motrivivência**, ano XXIII, n. 37, p. 190-199, 2011.
- MELO, Plínio Joel Borges de. **Número de escolas e professores Educação Física** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por fpomin@bol.com.br em 19 set. 2019.

- MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a Lei 10.639/03**: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física em Salvador. Dissertação apresentada para a conclusão do curso de mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia. 2008. 100f.
- MOREIRA, Anália de Jesus e SILVA, Maria Cecília de Paula. Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a Lei 10.639/2003 no ensino da Educação Física: a importância da educação étnico-racial. **HOLOS**, Natal, v. 34, n. 1, p. 193-200, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre ‘raça’, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, 2005-2006.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.
- OLIVEIRA, Eliana de, et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9., p. 11-27, 2003.
- OLIVEIRA, Leila Maria de. A proposta curricular de Educação Física e a educação das relações étnico-raciais: um estudo nas escolas estaduais de Santo André. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 62, n. 2, p. 11-11, 2013.
- POMIN, Fabiana e LIMA, Cássia Maria Nascimento de. **Educação das relações étnico-raciais na Educação Física das escolas municipais de Primavera do Leste – um desafio que começa pela pesquisa**. In: **SEMINÁRIO DAS LICENCIATURAS DO IFMT, 3., 2019, Primavera do Leste, Anais... Primavera do Leste: IFMT, 2019**.
- QUIJANO, Anibal. “‘Raza’, ‘Etnia’ y ‘Nación’ em Mariátegui”. In: QUIJANO, Anibal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014, p. 757-775.
- RODRIGUES, Antonio Cesar Lins. A Educação Física Escolar e a LDB: assumindo e transpondo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 125-150, 2010.
- ROPA, Eugenia Cassini. A dança urbana ou sobre a resiliência do espírito da dança. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 113-119, 2012.
- SANTOS, Boavetura de Sousa. **La reinvencción del Estado y el Estado plurinacional**. Cochabamba: Alianza Interinstitucional CEBDA – CEJIS – CEDIB, 2007.
- SANTOS, Marzo Vargas dos e MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 516-537, 2011.
- SANTOS, Raquel Nascimento; CORREIA, Maria Rosália de Azevedo. A psicologia e a construção de identidades negras: o lugar da capoeira. **Revista Científico**, n. 39, v. 19, s/p, 2019.
- SÃO PAULO. Caderno do Professor: Educação Física. São Paulo: SEESP, 2009.
- SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau – nível I. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 63, p. 96-98, 1987.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**. Raízes europeias. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SOUZA, Silvia Cristina Martins de. “Que venham negros à cena com maracas e tambores”: jongo, teatro e campanha abolicionista no Rio de Janeiro. **Afro-Ásia**, Salvador, v. 40, p. 145-179, 2009.
- SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 341-377, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. e Campinas: Papirus, 1998, p. 9-32.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.

FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflitos de interesse de nenhuma natureza.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira

EDITORA DE SEÇÃO:

Bianca Natália Poffo

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

João Caetano Prates Rocha; Keli Barreto Santos

HISTÓRICO

Recebido em: 21 de maio de 2020.

Aprovado em: 15 de outubro de 2020.

