

**ABORDAGENS DE  
ELEMENTOS DAS CULTURAS  
AFRO-BRASILEIRA E  
INDÍGENA: AS  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR DE CANELA/RS**

*ELEMENTS APPROACHES OF  
AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS  
CULTURES: THE SOCIAL  
REPRESENTATIONS OF TEACHERS OF  
SCHOOL PHYSICAL EDUCATION OF  
CANELA/RS*

**Anderson Artur Denardi**

Estudante de Educação Física. UNISINOS, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato:  
anderson-denardi@hotmail.com

**Ednaldo da Silva Pereira Filho**

Doutor em Ciências Sociais, Mestre em Educação e Professor de Educação Física. UNISINOS, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: ednaldo@unisinis.br

**Resumo:** O estado do Rio Grande do Sul aparece como a unidade federativa de menor incidência negra (20,6%) e quando estes indicadores são cruzados no campo da educação o índice de analfabetismo para a população negra (parda e preta) é quase três vezes maior do que a população autodeclarada branca, percebe-se aqui a importância de viabilizar – o quanto antes – o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse trabalho tem o objetivo de identificar, descrever e analisar as representações sociais de professores(as) de Educação Física sobre as abordagens de elementos das culturas afro-brasileira e indígena nas redes de ensino pública e particular de nível fundamental da cidade de Canela/RS. A pesquisa tem caráter qualitativo de amostra não probabilística, por tipicidade, e foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos apontam unanimidade em aceitar a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, no entanto, há um incômodo dos(as) professores(as) diante do termo “obrigatoriedade”. Sobre os conteúdos priorizados, e que mais se aproximam das temáticas afro-brasileira e indígena, se evidenciaram os jogos, as brincadeiras, as danças e as lutas (em especial, a capoeira), no entanto, de forma pontual, abordando o tema em um dia ou semana temática ou de forma não sistematizada. Quanto as principais dificuldades em trabalhar com conteúdos relacionados às manifestações afro-brasileira e indígena estão associadas a falta de formação e familiaridade com o assunto.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Relações étnico-raciais. Práticas corporais.

**Abstract:** The state of Rio Grande do Sul appears as the federative unit with the lowest black incidence (20.6%) and when these indicators are crossed in the field of education, the illiteracy rate for the black population (brown and black) is almost three times higher than the self-declared white population. Here, it's noticed the importance of making feasible – as soon as possible – the National Plan for the Implementation of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. This work aims to identify, describe and analyze the social representations of physical education teachers, on the approaches of elements of Afro-Brazilian and indigenous cultures in public and private education networks, of fundamental level of the city of Canela/RS. The research has a qualitative character of a non-probabilistic sample, by typicality, and was conducted through semi-structured interviews. The results obtained indicate unanimity in accepting the implementation of laws 10.639/03 and 11.645/08,

however, there is a nuisance of teachers in the face of the term "mandatory". On the contents prioritized, which are closer to the Afro-Brazilian and indigenous themes, the games, dances and fights (especially capoeira) were evidenced, however, in a punctual way, addressing the theme in a thematic day or week or in a non-systematized way. Concerning the main difficulties in working with contents related to Afro-Brazilian and Indigenous manifestations they are related to the lack of training and familiarity with the subject.

**Keywords:** Physical Education School. Ethnic-racial relations. Bodily practices.

## Introdução

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua<sup>1</sup>, 55,8% é o percentual de pessoas que se declaram negras (a soma de pretas e pardas) no Brasil, no entanto, o estado do Rio Grande do Sul aparece como a unidade federativa de menor incidência negra (20,6%), e com apenas 6%, exclusivamente, pretos/as. Em relação a população indígena a pesquisa mais recente é o Censo de 2010, indicando uma população de cerca de 896 mil pessoas<sup>2</sup>. Cruzando esses indicadores no campo da educação, o índice de analfabetismo para a população negra (parda e preta) é quase três vezes maior do que a população autodeclarada branca, segundo a Pnad Contínua Educação<sup>3</sup>, e a taxa de alfabetização das pessoas indígenas (no máximo de 82%) está abaixo da média nacional (90,4%), segundo o IBGE<sup>4</sup>. Percebe-se aqui uma permanente luta contra o racismo estrutural enraizado – apesar de maquiado – no Brasil e da importância de publicações, como esta, que estimulam o debate de produções acadêmicas e científicas oriundas de diálogos com as realidades brasileiras e, por fim, renovam a

---

<sup>1</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Conheça o Brasil: População – cor ou raça*. IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

<sup>2</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *O Brasil Indígena: características sociodemográficas e domiciliares*. IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/caracteristica-sociodemograficas-e-domiciliares>. Acesso em: 22 maio 2022.

<sup>3</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. Agência de Notícias IBGE, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 22 maio 2022.

<sup>4</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010.

importância de viabilizar – o quanto antes – o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana onde preconiza que:

No Ensino Fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a educação das Relações Étnico-Raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas.<sup>5</sup>

Passados 14 anos da lei 11.645/08 – que amplificou a lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da história e das culturas indígenas, além da história e culturas africana e afro-brasileira no currículo escolar das redes de ensino pública e privada, em níveis fundamental e médio – é possível, conforme estudos anteriores de Silva e Pereira Filho<sup>6</sup>, notar dificuldades referentes à inserção dessas temáticas no ensino, como exclama Munanga, em uma entrevista à revista Carta Capital: “As leis existem, mas há dificuldades para que funcionem”<sup>7</sup>. Nesta entrevista o estudioso relata a falta de formação de educadores que têm em seu currículo, normalmente, um ensino eurocêntrico e que acaba desconsiderando a importância e contribuição da história e culturas afro-brasileira e indígena para a construção da sociedade brasileira. Nos relatos do escritor se percebe a descrição da falta de preparo e as dificuldades dos educadores – e dos poderes públicos – em proporcionarem uma educação antirracista, nos pressupostos regulatórios destas leis e, em contrapartida, acabam colaborando para a perpetuação do racismo. Em sintonia com Munanga, o doutor e

---

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013. p. 50. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes\\_curriculares\\_etnicorraciais\\_\\_mec\\_2013.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicorraciais__mec_2013.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

<sup>6</sup> SILVA, Ádria Paulino da; PEREIRA FILHO, Ednaldo. A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de educação física: estudo de caso da Escola Municipal de São Leopoldo/RS. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 279-290, 2013. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/1816/1522>. Acesso em: 14 mar. 2023.

<sup>7</sup> MUNANGA, Kabengele. “A educação colabora para a perpetuação do racismo”. *Carta Capital*, 30 dez. 2012. On-line. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/Politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo/>. Acesso em: 29 maio 2022.

professor Pereira, também em entrevista à revista Carta Capital, aponta que: “É muito difícil mudar essa realidade, que é histórica. Muitas gerações foram formadas a partir dessa educação eurocêntrica. Leva tempo e é preciso esforço político para transformar essa realidade”<sup>8</sup>.

Silva e Severo<sup>9</sup> denuncia a existência de um currículo escolar brasileiro eurocentrado, xenófobo e heteronormativo que fez – e faz – o ambiente da escola, por exemplo, num lugar de exclusão cultural, identitária e representacional. Desta forma, a escola é um território de disputa permanente.

O presente estudo se caracteriza como um acompanhamento dos esforços e limites para implementação da educação das relações étnico-raciais na educação básica. A publicação de Silva e Pereira Filho<sup>10</sup> trazia – após 10 anos de implementação deste Plano Nacional – as representações de professores de Educação Física e agora, esse estudo, renova a análise – com 20 anos de existência, desta base normativa antirracista – sobre as principais dificuldades traduzidas nos cotidianos escolares.

A realidade de estudo é o município de Canela/RS com, aproximadamente, 43 mil habitantes, e que apresenta, segundo o IPEA<sup>11</sup>, um dos melhores indicadores de qualidade de vida com 0,818 de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), acima da média do Estado do Rio Grande do Sul (0,814) e do Brasil (0,766), em aspectos de renda *per capita*, longevidade e fatores educacionais. Em contrapartida, estudos de Ibarra Cofre<sup>12</sup> sobre a segregação socioespacial de cidades turísticas revelam que os

---

<sup>8</sup> PEREIRA, Amilcar Araujo. Racismo e falta de formação dificultam educação de temas étnicos raciais nas escolas. Carta Capital, 29 fev. 2016. On-line. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especiais/racismo-e-falta-de-formacao-dificultam-educacao-de-temas-etnicos-raciais-nas-escolas/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

<sup>9</sup> SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Educação para as Relações Étnico-Raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista? *Revista Docência Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 243-261, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57148/38459>. Acesso em: 24 fev. 2023.

<sup>10</sup> SILVA; PEREIRA FILHO, 2013.

<sup>11</sup> INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)*. IPEA, 2007.

<sup>12</sup> IBARRA COFRE, Ricardo. Segregación socio-espacial en ciudades turísticas: El caso de Canela (RS), Brasil. *Estudios y perspectivas en turismo*, Buenos Aires, v. 16, n. 2, p. 195-215, jun. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17322007000200004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322007000200004&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 24 maio 2022.

níveis de integração na cidade de Canela/RS são alarmantes, pois 20,3% da população com a faixa etária de 5 a 17 anos não está estudando e que as atividades turísticas tendem a reproduzir padrões de concentração de renda e consideráveis parâmetros de exclusões sociais, onde marcadores sociais como etnias, faixas etárias, opções religiosas e condições socioeconômicas são fortes condicionantes.

Estes indicadores paradoxais refletem características das profundas desigualdades nacionais, presentes em diferentes municípios brasileiros, e que caracterizam o contexto de realidade deste estudo que teve como objetivo identificar, descrever e analisar as representações sociais de professores de Educação Física sobre as abordagens de elementos das culturas afro-brasileira e indígena nas redes de ensino pública e privada, de nível fundamental da cidade de Canela/RS levando em consideração a teoria das representações sociais do psicólogo social Serge Moscovici<sup>13</sup>, que se concentra na maneira como as pessoas constroem e compartilham conhecimentos e crenças em sua vida cotidiana construindo uma realidade compartilhada por um grupo social.

### **Conceituação e caracterização da Educação Física Escolar**

A área de conhecimento e intervenção da Educação Física tem apresentado inúmeras conceituações e caracterizações, na farta literatura acadêmica do setor, portanto, para conceituar e caracterizar a educação física escolar é considerado – como apoio, aqui nesse estudo – o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois se trata de um documento normativo e balizador, muito importante para o contexto da educação brasileira atual, e tem como objetivo difundir os direitos de aprendizagens que a educação básica deve garantir a seus estudantes e, para tal, são estabelecidas as principais competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) a serem desenvolvidas na escola pelos seus diferentes componentes curriculares, entre eles: a Educação Física. Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que:

---

<sup>13</sup> MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.<sup>14</sup>

Vale destacar que este componente curricular adota as práticas corporais como manifestações das expressões dos sujeitos, enquanto seus patrimônios culturais, vivenciados nas brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e aventuras. Sendo assim, uma nova realidade escolar deve ser descortinada, pois, segundo a BNCC, “[...] a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos”<sup>15</sup> possibilitando acesso a um vasto universo cultural, através de saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, com elementos fundamentais e comuns às práticas corporais. Em síntese, o ambiente escolar e, especificamente, a Educação Física é absolutamente propícia para problematizações dos artefatos culturais afro-brasileiros e indígenas e, com isso, cumprir com os pressupostos da Constituição Federal Brasileira e da própria LDB garantindo o direito à igualdade de condições e do exercício de cidadania, através do direito ao acesso às diferentes fontes das histórias e culturas que constituem a nação brasileira.

Inclusive é possível destacar alguns recortes da BNCC que estão relacionados, especificamente, à abordagem da cultura afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física, pois o documento regulamenta a disciplina como um componente curricular voltado para construção de valores com normas direcionadas para o exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. Dessa forma, “a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza”<sup>16</sup>,

---

<sup>14</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 211. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 out. 2021.

<sup>15</sup> BRASIL, 2018, p. 213.

<sup>16</sup> BRASIL, 2018, p. 221.

portanto, podemos constatar que a Educação Física tem papel fundamental para a educação étnico-racial.

Diante desta pequena digressão, desenvolvida nesta seção do trabalho, fica anunciado que as práticas corporais dos jogos, das brincadeiras, das danças e das lutas são, potencialmente, as mais relacionadas à educação das relações étnico-raciais e, portanto, devem ser privilegiadas e trabalhadas pelos professores(as) deste componente curricular nas escolas.

### **A Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Física Escolar**

Desde a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a abordagem das culturas afro-brasileira e indígena vem ganhando espaço e importância no debate acadêmico e nas escolas, porém, ainda longe de ser satisfatória, é possível perceber alguns esforços para que haja aproximações mais críticas e reflexivas da Educação das Relações Étnico-raciais com a Educação Física como no caso desse trabalho e de outros citados ao longo do texto.

Sales e Almeida<sup>17</sup> explicam que a Educação Física, ao longo de sua história, desenvolveu-se intimamente ligada a instituições militares e médicas, com a finalidade de disciplinar o corpo, torná-lo saudável e adestrado. No século XIX, essa disciplinarização do corpo também envolvia a intenção de modificar hábitos de higiene e promover preconceitos raciais, reforçando a ideia de que a Educação Física não era apenas uma prática esportiva, mas uma ferramenta de controle social, além disso, como apontado anteriormente por Munanga<sup>18</sup>, Pereira<sup>19</sup> e Silva e Severo<sup>20</sup>, ainda há o problema da educação eurocêntrica, que privilegia a cultura e história europeias em

---

<sup>17</sup> SALES, Leydiane Vitória; ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. Diversidade Racial e Educação Física Escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979-2013). *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 129-161, jan./mar. 2015. Disponível em: [http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2153/pdf\\_33](http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2153/pdf_33). Acesso em: 22 fev. 2023.

<sup>18</sup> MUNANGA, 2012.

<sup>19</sup> PEREIRA, 2016.

<sup>20</sup> SILVA; SEVERO, 2021.

detrimento de outras culturas e perspectivas de mundo. Russo e Paladino<sup>21</sup> complementam afirmando que as representações dos povos indígenas, por exemplo, são frequentemente retratadas de forma dualista e individualista (o índio), e essas representações são reforçadas por instituições poderosas, como a mídia e a escola, dessa forma acabam desconsiderando a agência histórica e a complexidade desses povos, bem como sua relevância na história e contemporaneidade do Brasil.

A abordagem do tema das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas, é uma responsabilidade nacional inadiável, na perspectiva de se garantir uma educação reflexiva e crítica, que permita uma aproximação e empatia com essas culturas, a fim de conscientizar os alunos para a construção de uma sociedade mais equitativa, humanitária e democrática. Para tal, o Estado brasileiro está incitado a estabelecer políticas públicas que efetivem estes propósitos.

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.<sup>22</sup> (Grifos dos autores).

Conforme destaques acima, a educação étnico-racial visa fomentar políticas de reparação, de reconhecimento e valorização através de ações afirmativas como, por exemplo, a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade em que, além do professor ou instituição, o Estado seja o

---

<sup>21</sup> RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016. Disponível em: <http://scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/?lang=pt#>. Acesso em: 24 fev. 2023.

<sup>22</sup> BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 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/CNE/CP, 2004a. p. 02. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.



principal agente, promovendo e incentivando tais políticas. O documento mencionado acima ainda salienta que trabalhar tais abordagens não se trata de uma troca de conteúdos de raiz europeia pelo tema africano, mas, sim, de ampliar os currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Através do documento ainda é possível entender a obrigatoriedade dos temas de forma mais didática:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.<sup>23</sup> (Grifos dos autores).

Em consonância a esta perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, e também a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, abordam que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.<sup>24</sup>

Entendendo que dentro de uma formação emocional, social e cultural visando o desenvolvimento pleno das pessoas, acredita-se que o docente tenha uma postura de ensino afirmativa e antirracista perante temas relacionados às questões étnico-raciais, porém, lembra Mattos<sup>25</sup>, quando se trata de pesquisas, um ponto de forte

---

<sup>23</sup> BRASIL, 2004a, p. 08.

<sup>24</sup> BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC/CNE/CP, 2019. p. 02. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 out. 2021.

<sup>25</sup> MATTOS, Ivanilde Guedes de. *A Negação do Corpo Negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física*. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) –

impacto sobre racismo é a delicadeza do tema, o que pode acabar relativizando as respostas dos pesquisados, reflexo da invisibilidade do tema e do tabu que o mesmo provoca, assim como Russo e Paladino<sup>26</sup> que abordam em sua pesquisa professores de diversas áreas ressaltando que o tema de história e cultura indígena não era um tema para eles, mas sim para professores de história. Além disso, as autoras dizem que a falta de interesse dos professores pode ser um indício “sobre como a temática indígena é vista e, como consequência, abordada de forma fragmentada e pontual”<sup>27</sup>. Esta perspectiva continua e é compartilhada, mais recentemente, por Toreti, que diz:

É inquestionável o fato de que assuntos que envolvam as questões étnico-raciais ainda são considerados tabu em nossa sociedade. Isso ocasiona uma espécie de medo por parte das professoras e professores ao abordarem essa temática tão profunda.<sup>28</sup>

Em se tratando de contexto escolar, e na compreensão de Gomes<sup>29</sup> o desafio passa por “descolonizar os currículos”, através de um verdadeiro processo de renovação, o que causa – indubitavelmente – diferentes “incômodos”, pois desautoriza a manutenção do *modus operandi* de muitos professores e os obriga a adotarem uma nova conduta pedagógica e, por conseguinte, uma nova forma de ver e interpretar as relações entre os sujeitos da educação.

---

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/17/17>. Acesso em: 22 fev. 2023.

<sup>26</sup> RUSSO; PALADINO, 2016.

<sup>27</sup> RUSSO; PALADINO, 2016.

<sup>28</sup> TORETI, Renata Pires da Silva. *Baú do Griô: Impactos de uma proposta educativa antirracista na formação docente inicial em Pedagogia*. 2020. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. p. 47. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221891/001126466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2023.

<sup>29</sup> GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

## Tentativas de implementações da Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Física: uma revisão de estudos

Soares<sup>30</sup> realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar se/e como um grupo de professores de Educação Física aborda o tema afro-brasileiro em suas aulas no Ensino Fundamental público, objetivo muito similar a esse trabalho. Ao finalizar o seu trabalho concluiu que a temática étnico-racial não é abordada, sistematicamente, nas aulas de Educação Física e quando são abordadas, são trabalhadas de forma superficial, pois, segundo a autora, não há um aprofundamento do conhecimento sobre o assunto e menos ainda em discussões acerca deste tema. Na conclusão de seu trabalho a autora relata que:

Ao analisar as entrevistas, identifica-se que ainda são necessários cursos de formação continuada para os professores, para que eles não utilizem o desconhecimento como 'desculpa' para não abordar diferentes temáticas em suas aulas. É função do Estado proporcionar estes cursos aos docentes, tanto com objetivo de preparar este profissional para receber estes novos conteúdos, quanto para não deixar a educação básica se estagnar ou até retroceder.<sup>31</sup>

O segundo trabalho em destaque é de Sanches<sup>32</sup>, que teve como objetivo identificar as representações sociais sobre diversidade étnico-racial de sujeitos envolvidos nas (ou com as) práticas pedagógicas do contexto escolar. A autora conclui que:

[...] alguns professores/as, tratam das questões étnico-raciais de forma superficial, encontrando barreiras por não se apropriarem de bases teóricas que os ajudariam em suas práticas pedagógicas. Verifica-se também, que

---

<sup>30</sup> SOARES, Dandara de Carvalho. *A temática afro-brasileira no contexto da Educação Física escolar*. 2015. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/131758>. Acesso em: 28 nov. 2021.

<sup>31</sup> SOARES, 2015, p. 52-53.

<sup>32</sup> SANCHES, Maria Izabel. *Representações sociais da diversidade étnico-racial em um colégio estadual do município de Pinhais-PR*. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1271/2/REPRESENTACOES%20SOCIAIS%20DA%20DIVERSIDADE.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

alguns desconsideram o aprofundamento necessário e amplamente descrito nas orientações oficiais, tanto no âmbito nacional, quanto no estadual.<sup>33</sup>

No terceiro trabalho destacado, Miranda<sup>34</sup> pesquisa sobre a atuação de quatro professoras de Educação Física em relação à prática antirracista. O objetivo da autora foi expor experiências e práticas docentes antirracistas e, também, levantar a discussão sobre a efetividade destas leis que garantem o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras nas aulas de Educação Física. Os resultados obtidos dizem que o educador tem papel fundamental para uma transformação na formação do aluno e traz uma reflexão sobre as falhas, ainda existentes, na implementação da lei e em sua execução. Neste sentido, fica evidente uma das dificuldades em lidar com o tema, pois as professoras de Educação Física entrevistadas no estudo de Miranda relatam a dificuldade de implementação da lei, em sala de aula, e que a abordagem dos temas africano e afro-brasileiro é bastante pontual em datas comemorativas, por exemplo. Outro ponto interessante relacionado ao trabalho é que a autora buscou entrevistar apenas professoras que praticam a atuação antirracista docente nas suas instituições, e relata sobre a dificuldade de encontrar esse perfil de professores(as) de Educação Física:

Uma das maiores dificuldades no processo de elaboração da pesquisa, foi encontrar professores que realizam tal prática, o que por muitas vezes colocou a temática em estado de possível mudança, entretanto, as profissionais encontradas e que participaram do trabalho, trouxeram contribuições valiosas para que se pudesse debater e analisar. Isso mostra que a aplicabilidade da lei, depois de 14 anos, ainda caminha no limite da utopia, mas o trabalho realizado por alguns educadores que enfrentam suas próprias deficiências, a falta de capacitação, a falta de materiais e gestões preconceituosas, mostra que é possível a implementação real (de fato) das referidas leis. É possível sair do campo da utopia.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> SANCHES, 2017, p. 112.

<sup>34</sup> MIRANDA, Laura Letícia Ribeiro do Nascimento de. *Atuação Docente Antirracista nas Aulas de Educação Física*. 2017. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/156745/000901959.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 maio 2022.

<sup>35</sup> MIRANDA, 2017, p. 71.

Outro apontamento da autora em seu trabalho foi ter destacado a falta de amparo, de subsídios e de responsabilidade por parte do estado, não garantindo material didático e capacitação aos professores, além de não fiscalizar a aplicabilidade da lei, sendo assim, dificultando a prática da abordagem afro-brasileira, fazendo com que tudo dependa de “ações esporádicas, solitárias e pontuais”<sup>36</sup>.

Esses três estudos contribuem para o debate acadêmico sobre como abordar a questão da diversidade étnico-racial nas aulas de educação física em escolas públicas. Apontam para a necessidade de formação de professores, tanto na formação contínua como na formação inicial, para tratar o tema de forma mais eficaz. Eles também apresentam as dificuldades na implementação da lei que garante o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, tais como a falta de apoio do Estado na disponibilização de material didático e formação de professores. Essas questões destacam a importância de um debate mais amplo de políticas públicas sobre como abordar a diversidade étnico-racial na educação e desenvolver estratégias para uma implementação mais efetiva da lei nas escolas públicas. Embora haja semelhanças em alguns objetivos, as pesquisas têm abordagens diferentes, uma vez que a primeira pesquisa trata da abordagem afro-brasileira nas aulas de Educação Física, enquanto as outras pesquisas investigam as representações sociais sobre a diversidade étnico-racial no contexto escolar e a atuação antirracista de professores(as) de Educação Física.

## **Metodologia**

A metodologia do presente trabalho incluiu entrevistas semiestruturadas com todos os quatro professores de Educação Física de ensino fundamental de todas as redes de ensino da cidade de Canela/RS, com transcrição e análise das entrevistas através da análise de conteúdo. A pesquisa é de metodologia qualitativa descritiva e utilizou uma amostra não probabilística por tipicidade. A seleção de escolas públicas foi feita mediante indicações de órgãos reguladores de ensino e as escolas

---

<sup>36</sup> MIRANDA, 2017, p. 72.

particulares foram selecionadas através de todo o universo de escolas privadas do município. A análise dos resultados foi realizada através da análise de conteúdo, descrita por Bardin<sup>37</sup>, juntamente com a teoria das representações sociais de Moscovici<sup>38</sup>.

Para realização da pesquisa foram adotados cuidados com os procedimentos éticos, como: as cartas de anuências assinadas pelos responsáveis das instituições de ensino autorizando a entrevista; bem como a formulação e aplicação do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) dos(as) professores(as) participantes da entrevista. Sendo a participação dos(as) entrevistados(as) através de indicações da direção e da coordenação pedagógica das instituições, não cabendo a eles nenhum tipo de remuneração, e com a liberdade para abandonar a pesquisa, se assim desejassem, de acordo com a Resolução 466 (2012). A pesquisa obteve aprovação no Comitê de Ética de instituição universitária reconhecida e sob o registro do CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) 54083721.5.0000.5344.

## Discussão dos resultados

### *A obrigatoriedade da tematização das culturas afro-brasileira e indígena na escola*

Foi unânime, entre os professores(as), o reconhecimento da importância da obrigatoriedade da abordagem da temática das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas, pois este compromisso legal responsabiliza as escolas a desenvolverem uma maior conscientização dos estudantes sobre os aspectos históricos e culturais dos negros e indígenas, a partir do momento que estes irão ter acesso a importantes informações silenciadas no currículo escolar. No entanto, houve divergências entre os professores(as), pois o termo “obrigatório” causa certo incômodo em alguns deles(as), como, por exemplo, o **professor 1**: “[...] essa nomenclatura ‘obrigatório’, assim, é

---

<sup>37</sup> BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Soc. Ind. Gráfica Telles da Silva Ltda, 1979. Disponível em: <http://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

<sup>38</sup> MOSCOVICI, 2003.

*muito, muito forte assim né [...]*”; já o **professor 3**, por mais que ache válida a obrigatoriedade, traz a seguinte compreensão: “[...] *muitos outros assuntos poderiam ser abordados, não só essa*”, fazendo menção às culturas afro-brasileira e indígena. Este “incômodo” em relação ao tema é abordado por Mattos<sup>39</sup> e Toreti<sup>40</sup>, citados anteriormente, e que expressam a delicadeza do tema e o tabu que ele gera entre professores, assim como Russo e Paladino<sup>41</sup>, que em sua pesquisa mostram que a falta de embasamento e o conhecimento superficial sobre a temática indígena, por exemplo, deixaram os docentes incomodados. Além disso, o aspecto da obrigatoriedade pode parecer uma espécie de “desautorização”, gerando desconfiança ou perdas de autonomia pedagógica e, desta forma, também explicando certo “incômodo” gerado com o termo, como Gomes<sup>42</sup> aborda.

Outro ponto interessante na fala do **professor 3** descrita acima, acaba por desconsiderar o aspecto diferencial da política afirmativa prevista no Parecer nº 03/2004, que salienta o desafio de se desconstruir o mito da democracia racial no Brasil. Portanto, o primeiro grande passo é admitir a presença de diferentes manifestações de segregações étnico-raciais dos afro-brasileiros e indígenas nos ambientes escolares, tomando assim atitudes de reparação (medidas de correções das distorções e ressarcimentos), e também de reconhecimento (medidas de valorização, divulgação e respeito) devem estar presentes nas formações e ações docentes.

Então, por mais que haja uma unanimidade em aceitar a obrigatoriedade, ainda há um certo incômodo diante da responsabilidade social e política que a realidade exige. Não é um mero caso de livre arbítrio individual como manifestam alguns dos professores(as). Entre eles(as) destaca-se a **professora 2**: “*não sei te dizer por que isso virou lei... poderia ser um conteúdo mais natural, não precisaria ser uma lei para a gente precisar fazer [...]*”; e o **professor 4**: “[...] *o certo seria não ser obrigatório né, seria assim uma coisa que todo mundo trabalhasse, que fosse de*

---

<sup>39</sup> MATTOS, 2007.

<sup>40</sup> TORETI, 2020.

<sup>41</sup> RUSSO; PALADINO, 2016.

<sup>42</sup> GOMES, 2012.

*conhecimento de todo mundo que é importante [...]*”; então, há nessas falas dos **professores(as) 2 e 4**, uma certa ingenuidade ou completo desconhecimento sobre as obrigatoriedades legais impostas por estas leis, e que implicam responsabilidades profissionais e sociais a serem assumidas diante da gravidade do assunto. De acordo com o Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, “o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as)”<sup>43</sup>. Além do mais:

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para inferiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.<sup>44</sup>

É compreensível esta ingenuidade, desconhecimento, falta de embasamento e/ou conhecimento superficial sobre as abordagens da história e culturas afro-brasileira e indígenas, querendo que o conteúdo seja “mais natural”, afinal se tem como base nas escolas e formações iniciais o ensino eurocêntrico que, segundo Silva e Severo<sup>45</sup>, traz a maioria dos livros didáticos e literários retratando personagens brancos europeus como protagonistas, deixando poucos espaços para personagens negros e muitas vezes associando sua história a temas de racismo ou preconceito.

Outro aspecto a ser considerado está na expressão do **professor 3** que diz: “*Acho legal*”, como se não desse tanta importância para o tema, inclusive já se eximindo da responsabilidade e se defendendo dizendo “*mas não temos formação*”, sendo que essa é uma dificuldade também trazida por Miranda apontando em seus resultados que alguns educadores enfrentam suas próprias deficiências, a falta de capacitação e, segundo a autora, os profissionais da área, “[...] ainda enfrentam outras barreiras que precisam ser superadas como a capacitação de professores já

---

<sup>43</sup> BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 21. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais). Acesso em: 24 out. 2021.

<sup>44</sup> BRASIL, 2006. p. 22.

<sup>45</sup> SILVA; SEVERO, 2021.



formados, a formação de novos educadores, a elaboração e distribuição de material didático [...]”<sup>46</sup>. De acordo com a pesquisa realizada por Russo e Paladino<sup>47</sup>, que entrevistaram professores(as) de diversas disciplinas, é possível observar dados que corroboram com a afirmação anterior. Por exemplo, constatou-se que 70% dos entrevistados enfrentam dificuldades em incluir questões relacionadas aos povos indígenas em suas aulas, devido à falta de embasamento e lacunas na formação inicial. Além disso, 78% dos participantes consideram a formação inicial um problema por abordar o tema de forma superficial.

*Implementações das Leis 10639/03 e 11645/08 nas escolas e dos conteúdos, em aulas, de educação física escolar*

Foram manifestadas inúmeras condutas de implementações das leis 10.639/03 e 11645/08, entre elas, destaca-se o **professor 1** que respondeu trabalhar, principalmente, em cima do calendário olímpico do município “[...] *para eles terem uma questão motivacional*”, trazendo aqui uma ideia de Educação Física mais ligada ao esporte. Porém, segundo ele: “[...] *questão esportiva [...] não fica só nisso [...]*” ele também aborda em sua resposta algumas brincadeiras africanas, jogos, circuitos, assim como fala também sobre os planos do município que têm questões indígenas e africanas para trabalhar, mas relata que trabalha essas temáticas em momentos específicos do ano: “[...] *a semana da consciência negra [...] o dia do índio [...] sempre faz alguma coisa*”. Este tipo de abordagem é mencionado no documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>48</sup> que alerta para a importância da temática étnico-racial ser inserida nos projetos pedagógicos das instituições, para que não ocorram atividades isoladas, ou fora de contexto, e para que não sejam praticadas apenas em determinadas fases do ano, evitando intervenções pontuais para trabalhar sobre temas cotidianos. Ou seja, o oposto do que fora mencionado pelo **professor 1**. Além do mais, em sua fala, o professor usa o termo “dia do índio”, sendo

---

<sup>46</sup> MIRANDA, 2017, p. 72-73.

<sup>47</sup> RUSSO; PALADINO, 2016.

<sup>48</sup> BRASIL, 2006.

que a utilização do termo "índio" reforça estereótipos que generalizam os povos indígenas e os retratam como seres do passado ou selvagens, conceitos esses também abordados por Russo e Paladino<sup>49</sup>. Por isso, é mais adequado tratá-los como indígenas, valorizando a diversidade de culturas presentes em cada povo originário das Américas.

Em relação aos conteúdos, o **professor 3** responde: *“a gente prima sempre pela formação [...] íntegra né do aluno”*, visando *“conhecimento do esporte”* e o professor traz em sua resposta alguns esportes, como futsal, basquetebol, voleibol, handebol e atletismo, que segundo ele, *“não visando assim a competitividade”*, e os motivos para trabalhar, dessa forma, é porque há um consenso entre professores de Educação Física e a direção da escola. Nesta abordagem o **professor 3** menciona somente esportes como conteúdos nas suas aulas, no entanto, entre as práticas corporais – preconizadas pela BNCC<sup>50</sup> para serem trabalhadas nas aulas de Educação Física – a categoria “esportes” é a de menor probabilidade para abordar alguma das competências relacionadas, diretamente, às culturas afro-brasileira e indígena, ou seja, os esportes listados são oriundos de culturas eurocêntricas. E para complementar a análise, observa-se nas realidades descritas pelo professor as ausências de abordagens de outras unidades temáticas, como brincadeiras e jogos, ginásticas, danças e lutas que, segundo a BNCC<sup>51</sup> oferecem, potencialmente, melhores possibilidades de associar, resgatar e valorizar as culturas afro-brasileira e indígenas. Fica um tanto quanto evidente nas falas do **professor 3** a falta de interesse em relação a educação étnico-racial e esse é um ponto, além da ausência de dados sobre a atuação de professores, em que Russo e Paladino<sup>52</sup> revelam como um indício de abordagens fragmentadas e pontuais da temática indígena, referindo-se apenas a algumas poucas disciplinas, em vez de ser tratada de forma ampla e multidisciplinar.

Para o **professor 4** sua prioridade de abordagem é *“[...] andar por todos os caminhos da educação física [...]”*; ele menciona as brincadeiras de roda e circuitos,

---

<sup>49</sup> RUSSO; PALADINO, 2016.

<sup>50</sup> BRASIL, 2018.

<sup>51</sup> BRASIL, 2018.

<sup>52</sup> RUSSO; PALADINO, 2016.

assim como os esportes paralímpicos e diz que: *“para mim o meu maior papel dentro da escola, é fazer com que eles saiam da escola tendo hábitos saudáveis [...]”*; destaca também que já trabalhou capoeira em outras escolas, e os motivos que o levam a trabalhar dessa forma são *“[...] que eles passem por toda a área da educação física, até para eles saberem por qual que eles vão se encaixar depois de seguir”*. Nessa questão, nota-se que o **professor 4** apresenta uma preocupação diferenciada em oportunizar vivências aos estudantes de variadas práticas corporais (esporte, jogo, ginástica e luta) o que, convencionalmente, não ocorre, pois os professores(as) se limitam a apenas alguns esportes coletivos terrestres (em geral, futsal, voleibol, handebol e basquetebol); e como foi destacado anteriormente, são conteúdos curriculares com menor permeabilidade com as culturas afro-brasileira e indígena.

Em síntese, a partir das experiências – em comum – relatadas pelos professores(as) e em associações com as competências previstas na BNCC, as práticas corporais das brincadeiras, jogos e danças – além da capoeira – são as que melhor expressam possibilidades de trabalhar alguns elementos relacionados às culturas afro-brasileira e indígenas.

Os detalhamentos das abordagens – destes e outros conteúdos curriculares – são expressos, de maneira muito peculiar, e a partir das experiências individuais dos professores(as). **O professor 1** diz que aborda algumas *“brincadeiras de cunho africano”*, e também música para se referir a abordagem da cultura indígena, traz também a capoeira como sendo bem aceita e que os alunos adoram, mas salienta *“a gente está muito preso ainda nessa questão dos esportes”*. **A professora 2** responde que há jogos e brincadeiras, e que também aborda a dança, dizendo que *“pode ser trabalhada a dança afro e indígena”*. **O professor 3** aborda apenas a capoeira em sua resposta. Já o **professor 4** diz que, na matriz da escola, possuem *“conteúdos nucleares sobre danças de matriz indígenas e africanas”*, e também brincadeiras relacionadas a essas culturas e cita os jogos regionais, danças e lutas. Apesar de expressarem possibilidades de trabalho entre ERER e Educação Física, nenhum dos

professores(as) abordou de forma sistematizada essas possibilidades, como Soares<sup>53</sup> também aponta.

*Documentações utilizadas como referências para planejamentos das aulas e as principais dificuldades para trabalhar as manifestações afro-brasileiras e indígenas*

O **professor 1** disse utilizar o plano de estudo do município, com planejamento e colaboração de outros professores(as) através de grupos de *whatsapp*, *facebook*, pesquisas pelo *google*, *google acadêmico*, livros em PDF, *youtube* e *instagram*. A **professora 2** disse utilizar o plano de ensino da própria escola que é elaborado pelos professores de educação física e é baseado nos “PCNS e BNCC” em sua resposta. Já o **professor 3** disse seguir o que o Estado determina: “*vem do estado para nós o regimento [...] seguimos conforme o regimento*”. E para o **professor 4** o documento que utiliza como referência é a matriz da própria escola que, segundo ele: “*acredito que ali é em cima da BNCC*”. Nessa questão a **professora 2** e o **professor 4** citaram a BNCC como referência em seus planejamentos, já o **professor 1** trouxe outras referências, menos documentais, para o planejamento de suas aulas e o **professor 3** não trouxe o nome de nenhum documento oficial ou não oficial em sua fala.

Diante da diversidade de referenciais, e também, ausência de uma ação sistemática das redes de ensino e das supervisões pedagógicas das próprias escolas, fica notória a não observância do cumprimento da Resolução CNE/CP nº 01/2004<sup>54</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que prevê a necessidade de um apoio específico no planejamento destas abordagens, tais como materiais bibliográficos e outros materiais didáticos, assim

---

<sup>53</sup> SOARES, 2015.

<sup>54</sup> BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1/2004, de 17 de junho de 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/CNE/CP, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

como a participação em aprofundamento de estudos. Portanto, os professores(as) participantes desta pesquisa desconheciam por completo ou não souberam expressar seus direitos legais que teriam para poderem elaborar seus planejamentos.

Quanto às dificuldades em trabalharem com os conteúdos relacionados às manifestações afro-brasileira e indígena, os **professores(as) 1, 2 e 4** relataram não terem dificuldades em trabalhar com esses temas, mas todos os três expõem que precisam se “*aprofundar mais*” ou “*pesquisar mais*” sobre esse tema para poderem lidar melhor com o assunto. O **professor 1** ainda relata “*falta de experiência*” e também aborda que “*realmente falta ainda como formação inicial essa questão das [...] de atividades de cunho assim afro-brasileiro, indígena [...]*”. Já o **professor 3** relata ter trabalhado com a temática afro-brasileira e indígena de forma teórica e sentiu dificuldade em trabalhar, pois, segundo ele: “*Ah tive, porque eu tive que buscar*”, trazendo a dificuldade de pesquisar sobre o assunto para poder planejar suas aulas. Percebe-se através das falas dos professores(a) uma dificuldade em se “aprofundar”, “pesquisar” e “buscar” mais sobre o tema, o que também aparece nas pesquisas de Soares<sup>55</sup>, Russo e Paladino<sup>56</sup>, Sanches<sup>57</sup>, Silva e Severo<sup>58</sup> e nos resultados de Miranda<sup>59</sup> como barreiras que precisam ser superadas como capacitação de professores já formados, a formação de novos docentes e melhor elaboração e distribuição de materiais didáticos, assim como sistematização da temática.

### Considerações finais

Os resultados obtidos através desta presente pesquisa apontam para aceitação dos professores(as) quanto à obrigatoriedade da abordagem do ensino da temática “História e culturas afro-brasileira e indígena” nas escolas, e também expõe concordância entre os(a) quatro professores(a) com a implementação das leis 10639/03 e 11645/08, embora tenham se sentido incomodados com o termo

---

<sup>55</sup> SOARES, 2015.

<sup>56</sup> RUSSO; PALADINO, 2016.

<sup>57</sup> SANCHES, 2017.

<sup>58</sup> SILVA; SEVERO, 2021.

<sup>59</sup> MIRANDA, 2017.

“obrigatoriedade”, que pode também ser evidenciado em trabalhos como o de Mattos<sup>60</sup>, Russo e Paladino<sup>61</sup> e Toreti<sup>62</sup>, pela delicadeza do assunto, pelo tabu sobre o racismo, pelo conhecimento superficial pelo tema ou também pela falta de autonomia pedagógica. Sobre os conteúdos priorizados e que mais se aproximam com a temática afro-brasileira e indígena se evidenciaram os jogos, as brincadeiras, as lutas (em especial, a capoeira) e as danças, no entanto, de forma pontual, abordando o tema em um dia ou semana temática ou de forma não sistematizada. Apesar dos esportes aparecerem, recorrentemente, como conteúdos curriculares trabalhados nas aulas de Educação Física, os mesmos não representam as práticas corporais que guardam as melhores sintonias com as competências relacionadas na BNCC e associadas às culturas afro-brasileira e indígenas, pois os esportes listados pelos professores(a) são oriundos de culturas eurocêntricas.

Para planejamento de suas aulas os professores(as) citam como referência documentos como a BNCC, o plano do município ou regimento do estado, e encontram através desses documentos possibilidades de trabalhar com jogos, brincadeiras, danças e lutas que podem ser relacionadas às manifestações afro-brasileira e indígenas, porém, os professores(as) não são orientados, sistematicamente, nem subsidiados, objetivamente – conforme previsto na Resolução CNE/CP nº 1/2004 – nos seus planejamentos. Por fim, as principais dificuldades em trabalhar com conteúdos relacionados às manifestações afro-brasileira e indígena estão relacionadas com a falta de formação e familiaridade com o assunto, onde diversos professores(as) mencionam a necessidade de se “aprofundar mais”, “pesquisar mais” sobre a temática para lidar melhor com manifestações afro-brasileira e indígenas nas aulas de Educação Física. Dificuldades estas também apresentadas

---

<sup>60</sup> MATTOS, 2007.

<sup>61</sup> RUSSO; PALADINO, 2016.

<sup>62</sup> TORETI, 2020.

nos trabalhos de Soares<sup>63</sup>, Russo e Paladino<sup>64</sup>, Miranda<sup>65</sup>, Sanches<sup>66</sup> e Silva e Severo<sup>67</sup>.

Através da discussão dos resultados é possível perceber que para grande parte dos professores um dos problemas em abordar a temática afro-brasileira e indígena em suas aulas está relacionada à falta de formação ou falta de experiências. Recomenda-se a partir dos resultados e dificuldades apresentadas, que sejam realizadas mais pesquisas abordando essa temática e de preferência relacionadas aos gestores educacionais, com o objetivo de identificar o que esses gestores estão fazendo para prever a formação em exercício e a qualificação de professores, assim como também possibilidades de pesquisa em relação ao que o Estado tem feito sobre formação continuada de professores e promoção da educação étnico-racial.

## Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Soc. Ind. Gráfica Telles da Silva Ltda, 1979. Disponível em: <http://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 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/CNE/CP, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Peno. *Resolução CNE/CP 1/2004, de 17 de junho de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História

---

<sup>63</sup> SOARES, 2015.

<sup>64</sup> RUSSO; PALADINO, 2016.

<sup>65</sup> MIRANDA, 2017.

<sup>66</sup> SANCHES, 2017.

<sup>67</sup> SILVA; SEVERO, 2021.

e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE/CP, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC/CNE/CP, 2019. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes\\_curriculares\\_etnicoraciais\\_\\_mec\\_2013.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicoraciais__mec_2013.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

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

IBARRA COFRE, Ricardo. Segregación socio-espacial en ciudades turísticas: El caso de Canela (RS), Brasil. *Estudios y perspectivas en turismo*, Buenos Aires, v. 16, n. 2, p. 195-215, jun. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17322007000200004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322007000200004&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 24 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Conheça o Brasil: População – cor ou raça*. IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *O Brasil Indígena: características sociodemográficas e domiciliares*. IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/caracteristica-socidemograficas-e-domiciliares>. Acesso em: 22 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino*



médio. Agência de Notícias IBGE, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 22 maio 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)*. IPEA, 2007.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. *A Negação do Corpo Negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física*. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/17/17>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MIRANDA, Laura Letícia Ribeiro do Nascimento de. *Atuação Docente Antirracista nas Aulas de Educação Física*. 2017. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/156745/000901959.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 maio 2022.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele. “A educação colabora para a perpetuação do racismo”. *Carta Capital*, 30 dez. 2012. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/Politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo/>. Acesso em: 29 maio 2022.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Racismo e falta de formação dificultam educação de temas étnicos raciais nas escolas. *Carta Capital*, 29 fev. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especiais/racismo-e-falta-de-formacao-dificultam-educacao-de-temas-etnicos-raciaais-nas-escolas/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016. Disponível em: <http://scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/?lang=pt#>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SALES, Leydiane Vitória; ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. Diversidade Racial e Educação Física Escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979-2013). *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 129-161, jan./mar. 2015. Disponível em:

[http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2153/pdf\\_33](http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2153/pdf_33). Acesso em: 22 fev. 2023.

SANCHES, Maria Izabel. *Representações sociais da diversidade étnico-racial em um colégio estadual do município de Pinhais-PR*. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1271/2/REPRESENTACOES%20SOCIAIS%20DA%20DIVERSIDADE.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

SILVA, Ádria Paulino da; PEREIRA FILHO, Ednaldo. A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de educação física: estudo de caso da Escola Municipal de São Leopoldo/RS. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 279-290, 2013. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/1816/1522>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Educação para as Relações Étnico-Raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista? *Revista Docência Ciberultura*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 243-261, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57148/38459>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SOARES, Dandara de Carvalho. *A temática afro-brasileira no contexto da Educação Física escolar*. 2015. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/131758>. Acesso em: 28 nov. 2021.

TORETI, Renata Pires da Silva. *Baú do Griô: Impactos de uma proposta educativa antirracista na formação docente inicial em Pedagogia*. 2020. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221891/001126466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2023.