



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



LUCAS LISBOA CORREA
220816

A LEI 10.639/03 E SUA APLICAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL DA
EDUCAÇÃO FÍSICA.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes

Vigência: Setembro de 2020 – Agosto de 2021

Campinas

2021

Introdução

O ensino da história e cultura negra nas escolas é uma antiga reivindicação dos movimentos sociais dessa população, que mediante conquistas lentas e gradativas conseguiram sua inclusão através da Lei 10.639/2013, que tornou obrigatória o ensino dessas temáticas no ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares brasileiras. Com isso, intenta-se resistir ao apagamento de suas contribuições na história do país, como se percebe nos materiais didáticos à construção estereotipada e fetichista de seus corpos e cultura no ambiente escolar. Visa-se enunciar uma história para além do fato de ter sido escravizada nestas terras, desnaturalizando suas estruturas racistas que insistem em permanecer na sociedade brasileira.

Com a Lei, abriu-se a possibilidade para o reconhecimento e sentimento de pertencimento do negro dentro da sala de aula, que segundo o IBGE (2019), é a maior parte da população presente no Brasil com 55,8% de seus habitantes. Além disso, espera-se a compreensão das relações étnico-raciais presentes no ensino brasileiro. De maneira assertiva, o Art. 26-A § 2º determina que os “conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003). Mais adiante, essa obrigatoriedade se estendeu para as demais disciplinas do currículo, como é o caso da Educação Física.

No seu percurso, a Educação Física, segundo Bracht (1999), se estabeleceu pela influência da instituição militar e médica com o papel da construção de corpos saudáveis e dóceis, tanto para a defesa da nação como para a produção da força de trabalho. Sua base ancorava-se nos discursos médico-científicos, que fomentaram a intervenção nos corpos por meio dos métodos ginásticos. Com o fim da segunda grande guerra, os métodos ginásticos perderam força no discurso pedagógico da EF, que passou a incorporar os discursos do esporte, confundindo as duas instituições. O que se viu foi a manutenção do mesmo objetivo político, tendo em vista o processo produtivo e reforçando a perspectiva nacionalista, acrescentado do discurso de construção de uma pátria competitiva na sociedade global que se anunciava. Essa visão ganhou força com a ditadura cívico-militar e ainda apresenta traços no fazer pedagógico da área nos dias de hoje.

Na década de 1980, ocorreu a entrada na área de discursos das ciências sociais e humanas, que abriram a possibilidade de um contra-movimento dos discursos hegemônicos do corpo e a abertura ao pensamento crítico em suas práticas pedagógicas. No entanto, julga-se que se limitou, a princípio, ao debate relativo às questões de classe social. É nos anos 2000, que emerge na Educação Física uma proposta que afirma a diferença como condição de vida: o Currículo Cultural.

Como se sabe, essa proposta escancara as marcas das lutas pelo controle do processo de significação presentes nas práticas corporais. Coloca-se tanto contra o ensino técnico, que predomina na Educação Física, como contra qualquer proposta teleológica, buscando a troca de sentidos culturalmente produzidos, ouvindo as manifestações de vozes normalmente silenciadas e perpassando ressignificações a todos os presentes dentro da sala de aula: discentes e docentes. Fomenta o diálogo entre a cultura corporal dos alunos, a do professor e a cultura escolar, relacionando o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e os significados ali inseridos com as significações que compõem o tema de estudo. Essa proposta curricular busca a construção de atitudes críticas, afirmando diferenças e isso faz com que “não seja apenas um espaço de reconhecimento das práticas corporais, tampouco das

identidades culturais de seus sujeitos, mesmo que isso ocorra em um primeiro momento como forma de potencializar a mudança” (NUNES, 2016, p. 61).

Ademais, uma das teorias que compõem o CC: as teorias pós-coloniais, que combatem “ferozmente as narrativas ideológicas da modernidade que buscam construir uma normalidade hegemônica e naturalizar as diferentes histórias a respeito das nações, raças, comunidades e povos” (SANTOS JUNIOR; NEIRA, 2019, p.3). Essas, são importantes para a Educação Física, que “encontra em seu percurso histórico dificuldades para associar o seu objeto de investigação à questão étnico-racial” (MOREIRA; SILVA, 2018, p.198), visto as influências que a constitui.

Diante desse quadro, esta pesquisa apoia-se em Fischer (1995; 2001; 2003) a fim de analisar os discursos presentes nos relatos de experiências de professores do Currículo Cultural da Educação Física, que versam sobre os saberes afro-descendentes para apontar se essa prática pedagógica favorece ou não a aplicação da Lei nº 10.639/03. Para tanto, apresentamos os estudos pós-coloniais, a fim de proporcionar aos docentes uma ótica que atenda outras culturas em suas práticas pedagógicas e beneficie a inserção da lei. E observamos, através de uma revisão bibliográfica, as contribuições de artigos científicos presentes nos periódicos de Educação Física que apontam o trabalho da lei nas aulas, para fazer uma análise mais detalhada que busca compreender a discussão presente no campo e suas relações com as teorias pós-coloniais.

Com essas aproximações, queremos favorecer a enunciação das vozes silenciadas historicamente no currículo, problematizando e tematizando as questões que giram em torno da cultura e história afro-brasileira ali presentes. Esperamos fornecer elementos para uma potencial mudança no trato dos docentes de Educação Física com a aplicação da Lei 10.639/03 e, por efeito, à cultura de matriz afrodescendente.

O pensamento pós-colonial

Os estudos pós-coloniais como movimento teve como seus primeiros interlocutores o tunisiano Albert Memmi (1920 - 2020), com a obra *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (1947), o martinicano Aimé Césaire (1913 - 2008), com a obra *Discursos sobre o colonialismo* (1950) e o martinicano Frantz Fanon (1925 - 1961), com a obra *Os condenados da terra* (1961), que escancararam a relação de colonizados e colonizadores. Mas foi Edward Said (1935 - 2003), nascido em Jerusalém, com o livro *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente* (1978), que divulgou indagações sobre o pensamento ocidental, contribuindo para uma modificação das análises acadêmicas (AGUIAR, 2016). Ele aponta que “a relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variados de uma complexa hegemonia [...]” (SAID, 1990, p. 17).

Assim, a perspectiva pós-colonial lembra os resquícios da colonização presentes nas relações da atual ordem mundial, observando o contraste de força e de representação cultural presentes na modernidade. Sua crítica à normalização da hegemonia para o desenvolvimento existente dentro dos discursos ideológicos e nas histórias não se limita a narrar determinada sociedade ou época, ela gera uma narrativa descentrada dos discursos imperiais decorridos, apontando a colonização como parte de um processo global transnacional e transcultural. (BHABHA, 2013; HALL, 2009) Já que a hegemonia, o resultado dela, confere a estabilidade das configurações de poder (SAID, 1990).

Os estudos pós-coloniais buscam valorizar os sujeitos silenciados, fugindo da exclusão causada pelos discursos monoculturais da modernidade ocidental. Com cuidado de

não reproduzir mais uma forma de imperialismo cultural, o discurso não deve se mover em uma lógica central, mas sim entre distintas formações e processos culturais. (SOUSA SANTOS, 2003)

Então, devemos alterar o equilíbrio das relações de poder entre subalternizados e colonizadores, voltando-se contra os discursos de poder e saber dominantes. Pensando nisso a respeito do colonialismo português, podemos apontar a presença do hibridismo, um espaço de negociação entre o colonizado e o colonizador, que conseguimos explorar como estratégia política para resistir ao discurso da cultura dominante, uma vez que temos de lembrar que a formação da cultura ocorre pela interação de identidades. (BHABHA, 2013; SOUSA SANTOS, 2003)

Com isso, o pensamento pós-colonial critica a relação colonizador e colonizado, que se estrutura através do modelo imperialista ocidental e sua ideologia de subalternização, postos até então por meio de uma relação de poder hegemônica que colocava o colonizador intelectual e culturalmente superior em relação ao subalternizados, assim descolonizando o pensamento e criando uma nova concepção epistemológica. Na educação, a proposta consiste em obter uma consciência sobre a relação histórica e combater a discriminação construída sobre os povos colonizados, como os negros e indígenas. (SANTOS, MATOS e EUGENIO, 2019)

No Brasil, os estudos pós-coloniais colaboraram para os saberes da construção de raça, apontando a invenção de raça como estratégia de poder colonial de hierarquização social, usado como poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. Assim, ao ressignificar a raça o movimento negro questiona a história do Brasil e da população negra do país e as questões étnico-raciais passam a ganhar visibilidade em busca de uma sociedade mais democrática (GOMES, 2012). Apoiado nesses movimentos, ocorre o surgimento da Lei nº 10.639/03.

Materiais e Métodos

O Currículo Cultural (CC) da Educação Física é uma proposta curricular que busca reconhecer a cultura corporal de vários grupos presentes na sociedade. Posto que, as práticas corporais recebem incontáveis significações, ela analisa e compartilha seus significados com os alunos para que identifiquem e questionem as relações de poder presentes. A favor da afirmação das diferenças ela se apresenta como uma prática democrática comprometida com a luta pelos direitos de todas as pessoas (NEIRA, 2018).

Apoiada em teorias pós-críticas (pós-modernismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico, pós-colonialismo e estudos culturais), o CC se realiza através de princípios ético-políticos e encaminhamentos didático-metodológicos. Os princípios são, o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico, a justiça curricular, a descolonização do currículo, a ancoragem social dos conhecimentos e a recusa do daltonismo cultural. E os encaminhamentos são, o mapeamento, a leitura da prática corporal, a ressignificação, o aprofundamento, a ampliação, o registro e a avaliação (NEVES; NEIRA, 2019 apud NEIRA, 2011).

Dessa forma, analisaremos os discursos presentes nos relatos de experiências que versam sobre os saberes afro-descendentes e africanos de professores do Currículo Cultural da Educação Física, a fim de apontar se essa prática pedagógica favorece ou não a aplicação da Lei nº 10.639/03. Tomando para a nossa análise os relatos de prática divulgados em formato de textos, disponíveis na página do GPEF - FEUSP¹, produzidos entre os anos de 2007 e

¹ Os relatos do GPEF está disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>

2020, e formulados por docentes que afirmam trabalhar com a prática pedagógica do Currículo Cultural. Dentre os mais de 200 relatos presentes no sítio da internet, adotamos como critério de seleção apenas relatos que tematizaram práticas corporais culturais com raízes afro-brasileiras e africanas, perfazendo um total de 23 relatos. Os relatos que trazem práticas como funk, hip hop ou esportes não foram analisados, ainda que essas, apresentam marcas da diáspora africana ou são produções da mesma não são práticas de origem afro-brasileira ou africana, mesmo sabendo que no corpo dos documentos os professores levantam questões sobre a cultura e história da população negra.

Quadro 1 - Levantamento de Relatos

Práticas Corporais	Nº de artigos que trabalham essa prática	Autores e ano
Capoeira	14	REIS (2007); MILARÉ (2008); NEVES (2009); NEVES, VAGHETTI e ANDRADE (2013); SANTOS (2015); SANTOS JÚNIOR (2015); SILVA JÚNIOR (2015); CRUZ (2016); REIS (2016); NERY (2017); MASELLA (2018); GODOY e DUARTE (2019); BONETTO (2019); MASELLA et al. (2020).
Samba	3	COLOMBERO (2014); FOGAÇA (2015); REIS (2018).
Frevo	1	NEVES (2015).
Maracatu	2	JOAQUIM (2016); NEVES (2017).
Brincadeiras de origem africana	2	BONETTO (2017); GONÇALVES e DUARTE (2018).
Jongo	1	REIS (2019).

Fonte: o autor

Serão analisados através da metodologia de análise de discurso de matriz foucaultiana, porque essa:

[...] metodologia de análise não incide em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, tentando observar o que o texto diz do início ao fim, mas, realiza-se uma apreciação em profundidade, que é possibilitada pela descrição e interpretação em que se examina, por exemplo, posições-sujeito assumidas, imagens e lugares estabelecidos a partir de regularidades discursivas demonstradas nas materialidades. (SILVA; ARAÚJO, 2017, p. 20)

Nosso guia para a análise do discurso foram três artigos de Rosa Maria Bueno Fischer (1995; 2001; 2003). Desse modo, analisamos os enunciados presentes nos relatos de experiências dos professores de Educação Física e apresentamos sua formação discursiva. Com objetivo de saber como se constrói a discursividade e que formas de poder se apresentam dentro das salas de aulas de Educação Física descritas nos relatos e concentrados sobre a cultura negra.

As contribuições dos artigos presentes nas revistas de Educação Física para a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas

Para a revisão bibliográfica da aplicação da Lei 10.639/03 foi utilizada a Plataforma Sucupira. Como o objetivo era analisar os discursos presentes na Educação Física acerca do tema, buscamos as publicações dos principais periódicos brasileiros de Educação Física que contêm conteúdos voltados à escola. Para isso, selecionamos o evento de classificação Quadriênio 2013-2016, na área de avaliação Educação Física e levantamos as revistas que se enquadram com nosso objetivo no intervalo de classificação de A1 a B5.

Depois foi feita a busca de descritores no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) e de palavras-chaves para a pesquisa nos periódicos. A inserção se deu sem utilizarmos operadores booleanos, já que foram levantados diretamente em revistas. Tratamos com os seguintes descritores e palavras-chaves: 10.639, 10.639/03, 11.645, 11.645/08, grupos étnicos, negros, africanidade, afrobrasilidade, cultura afro-brasileira, cultura africana e relações étnico-raciais.

Quadro 2 - Levantamento de Revistas

Revista	Classificação	Resultado	Selecionados
Revista Movimento	A2	22	5
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	B1	4	1
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	B1	6	1
Revista Motrivivência	B2	13	9
Revista Pensar a Prática	B2	17	1
Revista Arquivos em Movimento	B4	4	1
Caderno de Educação Física e Esporte	B4	0	0
Revista Conexões	B4	4	0
Coleção Pesquisa em Educação Física	B4	1	1
Revista Corpoconsciência	B4-5	1	0
Resultado Final	-	72	19

Fonte: o autor

Com os resultados de nossa busca (Quadro 2), observamos a presença de 10 periódicos, apenas um com classificação A. Nestes foram encontrados um total de 72 artigos a partir dos descritores e palavras-chaves citados. Os artigos para nossa bibliografia foram selecionados após a leitura de seus resumos, utilizando o objetivo relativo ao nosso estudo, que são artigos de relações étnico-raciais na Educação Física que citaram/trabalharam a proposta da Lei nas aulas. Mediante o mesmo, descartamos os artigos que não envolviam o ensino de Educação Física e não correspondiam com a temática da lei, a história e cultura afro-brasileira nas aulas. Dessa forma, apenas 19 deles atendiam aos critérios estabelecidos, os quais foram lidos na íntegra, de forma a analisar suas contribuições. A seguir, apresentamos as contribuições das pesquisas identificadas na busca.

Jesus (2008), através de pesquisa bibliográfica apresenta a origem da teoria do racismo na sociedade francesa entre os séculos XVII e XIX, para que os professores de Educação Física possam repensar a teoria racista. De forma a visualizar os impactos, ele apresenta situações recentes de racismo presentes no esporte e na sociedade. Expõe que o etnocentrismo promovido pela sociedade europeia de então influencia a presença de valores

universais e uma visão pseudocientífica que justificou as ações sobre os povos colonizados a partir dos aspectos fenóticos, assim sustentando a hierarquização entre diferentes raças. Com a presença do racismo nas práticas corporais, o autor defende a presença de outras perspectivas no currículo escolar, acreditando que contribui para aprofundar o conhecimento sobre as questões de identidade étnico-raciais e a formação ampla do sujeito. Em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, reforça a importância de um modelo de educação que atenda aos direitos humanos, mediante ao respeito, reconhecimento e trabalho com o outro e para o outro.

Em seu ensaio de revisão bibliográfica, Melo (2012) reflete como a capoeira está sendo tratada na Escola e na Educação Física. Para isso, analisa a presença dessa prática corporal nos documentos oficiais e observa como ela tem sido inserida nas instituições escolares. Em suas buscas, nota que a capoeira tem sido considerada uma importante manifestação cultural para entender os processos históricos brasileiros, principalmente para emancipação do povo negro. Como contraponto lamenta que há uma produção e reprodução de artifícios na educação brasileira, que inferiorizam e branqueiam o povo negro, esses difundidos pelos currículos e materiais permeados pelos exemplos e atitudes fornecidos pelos professores e sustentados por ideologias discriminatórias. Expressa que a capoeira encontra visões de corporalidade restritas e que dificulta sua aceitação, já que traz como características a oralidade, musicalidade, poesia, dança e linguagem corporal, aspectos historicamente renegados pela cultura escolar que é logocêntrica. Além disso, em algumas interpretações ela é tratada como luta de defesa pessoal, descontextualizada do seu processo histórico-cultural e usada para contribuir com o controle disciplinar. Com isso, o autor ressalta que a Educação Física brasileira precisa tratar a capoeira como manifestação cultural, reconhecendo seu potencial no processo educacional, apresentando o movimento cultural e político que ela gerou. Propõe o reconhecimento entre os conhecimentos e linguagens da academia e da capoeira, na busca da inclusão da capoeira na formação e capacitação dos professores, a partir da aproximação da escola e a comunidade escolar mediada através do profissional de Educação Física, enfatizando a educação das relações étnico-raciais e valorizando o patrimônio cultural afro-brasileiro.

Pires e Souza (2015), utilizando-se da técnica de análise de conteúdo bibliográfico e grupo focal, problematizam o contexto das escolas municipais de Bagé-RS, a partir do trabalho pedagógico do professor e dos desafios para a aplicação da Lei nº 10.639/03. Apresentam que a Educação Física contribui fortemente para o processo de exclusão, já que está historicamente atrelada a valores competitivos e de selecionamento, assim também contribuindo para a criação de uma população racial e socialmente definida pela camada branca. Indicam que para promover a mudança dessa lógica excludente, devemos rever nossos objetivos e concepções da Educação Física. Eles advogam que as políticas educacionais devem ser inseridas no trabalho pedagógico das escolas, para sua discussão e entendimento, diferente do que eles observaram no grupo focal, já que os professores tiveram uma postura de estranhamento em relação ao ensino da cultura afro-brasileira e africana. Essa situação se agrava mais por observarem em suas pesquisas que o cumprimento da lei é repassado como função do professor.

Em busca de traçar um perfil do que pensam os professores da rede municipal de Porto Alegre sobre as questões étnico-raciais, Bins e Neto (2016) utilizam análises quantitativas e qualitativas de questionários. Suas observações apresentam a importância desses temas estarem presentes dentro das políticas públicas e do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Demonstrando que ao ignorar deliberadamente as diferenças culturais, ocultamos a diversidade e estimulamos o pensamento que vivemos em uma sociedade harmoniosa, assim dificultando o tratamento com as questões étnico-raciais. Expressam que a Educação Física

tem grande potencial para discutir e refletir o assunto e, com isso, formar sujeitos menos preconceituosos.

Em outro estudo Bins e Neto (2017), por meio de um estudo etnográfico, acompanharam o trabalho de um professor que usa valores civilizatórios africanos como metodologia de trabalho em suas aulas de Educação Física. Consideram a importância dessa metodologia para a cultura afro-brasileira, já que ela trabalha o movimento, a circularidade, o respeito, a renovação, o processo, a coletividade e oferece uma perspectiva africana para as aulas que possibilita uma ruptura com a visão eurocêntrica do mundo, apontando para uma diversidade sem hegemonias.

Coutinho e Martins (2017) apresentam reflexões entre a Educação Física escolar pelo viés da cultura corporal e a Lei nº 10.639/03. Expõem a existência de inúmeras manifestações que podem ser usadas pelos docentes, para poderem atingir os objetivos da lei, que abrangem lutas, danças, jogos e brincadeiras e que carregam diversos elementos da cultura Africana e Afro-brasileira. Apresentam que deve ocorrer um certo deslocamento das práticas docentes, eventualmente sustentadas por uma lógica eurocêntrica, para possibilitar tratar o corpo com um pensamento crítico sobre as questões raciais e étnico-raciais. Realçam que, mesmo tratando o corpo e suas representações como uma construção sócio-histórica e cultural, não podemos esquecer que esses são atravessados por intensas relações de poder. Assim, eles defendem a perspectiva da cultura corporal como prática pedagógica, elucidam que ela colabora para experiências valorativas e identitárias da cultura e história negra, colocando essa prática em destaque e diferenciando-a das outras práticas presentes na Educação Física.

Através de uma pesquisa qualitativa, Silva e Matthiesen (2018) propuseram averiguar a visão de participantes de um curso de extensão à distância que relaciona o atletismo e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Ao reconhecerem a problemática dessa relação, já que o esporte apresentado tem uma origem europeia, os autores apresentam que diversos filhos da diáspora negra tiveram destaque em sua história. Desse modo, apresentam que a aplicação da lei pode se tornar viável, apesar de não considerarem o caminho ideal por contrariar as necessidades dos currículos ao contrariar a valorização de manifestações de diferentes e diversificadas raízes presentes na população brasileira. Entretanto, ressaltam que no ambiente escolar a sua aceitação seria facilitada, o que a tornaria com grande potencialidade para problematizar e valorizar a cultura negra e afro-brasileira.

De forma qualitativa, Crelier e Silva (2019) examinam através de entrevistas as representações de professores e alunos de uma escola localizada no município do Rio de Janeiro sobre relações étnico-raciais e a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física. Com as análises os autores consideram que as relações raciais têm um longo e turbulento caminho a enfrentar, já que a sociedade tenta ocultar os problemas mesmo sabendo sobre sua presença, apresentando que o racismo na escola se esconde através de “brincadeiras”. Apontam também a presença de professores de Educação Física que desconhecem a lei, trazendo questionamentos sobre a formação e das suas práticas pedagógicas, já que os docentes não vêem os esportes como aulas propícias para levantar questões sociais e seus questionamentos, dado que se baseiam em um currículo escolar guiado pela perspectiva esportista.

Com referência nos estudos curriculares e de identidades da educação, Gonçalves, Nascimento e Alberto (2019) buscaram analisar os caminhos para superação da falta do Marabaixo² nas aulas de Educação Física no Amapá. Questionando o não reconhecimento

² Marabaixo é uma manifestação cultural afro-brasileira de devoção e resistência contida por canto, música e dança, presente em comunidades negras do Amapá. Ela foi inscrita no Livro das Formas de Expressão em 2018

dessa manifestação cultural tão importante para a resistência da população negra amapaense no currículo, os autores apontam que a Educação Física pouco dialoga com as produções culturais corporais nacionais. Assim consideram que o trabalho pedagógico deva ser feito em uma perspectiva pós-crítica, por não perpetuar com os processos de silenciamento sobre a população negra, presentes nos currículos escolares, visto que essa perspectiva problematiza as representações, discursos discriminatórios e preconceituosos, para, assim, se afastarem das aplicações que apontam as manifestações culturais negras como uma cultura exótica e folclórica.

A partir de uma pesquisa de campo, Santos, Bona e Torriglia (2020) analisam a presença ou não da cultura afro-brasileira por meio da dança nas aulas de Educação Física de quatro escolas municipais de Santa Rosa do Sul - SC. As autoras apontam que os professores pouco reconhecem o ensino da cultura afro-brasileira através das danças, mesmo que presente em sua formação, já que compreendem a importância da dança para o desenvolvimento motor, psicológico e cognitivo, deixando de lado o ensino da história e cultura presente nas manifestações culturais.

Em suas pesquisas de campo analisadas através de uma abordagem quali-quantitativa com caráter exploratório e descritivo, Bugarim, Bugarim, Costa e Oliveira (2020) analisam como está sendo implementada a Lei nº 10.639/03 pelos professores de Educação Física no município de Tucuruí-PA. Assim, os autores observaram que a lei vem sendo pouco aplicada nas escolas contempladas pela pesquisa, apontando a falta de conhecimento dos professores sobre o tema e a ausência da prática nas discussões e planejamento das escolas como fatores determinantes para a não aplicação da lei.

Monteiro e Anjos (2020), trazem o estado da arte sobre produções relacionadas com as questões étnico-raciais, presente no período de 2013 a 2018, em quatro revistas que publicam estudos na área da Educação Física. Com isso, elegem a presença de 5 autores relevantes nos estudos acerca do tema citados nos artigos: Stuart Hall (1932 - 2014), Néstor García Canclini (1939 -), E. E. Evans-Pritchard (1902 - 1973), Eric Dunning (1936 -) e Jacques Edgard François d'Adesky (1949 -) para fortalecer os conceitos presentes nos artigos. Eles apontam que os trabalhos apresentam discussões sobre a Educação Física na escola, mas que não observaram mudanças significativas nos ambientes escolares mesmo com interesse pelos temas educacionais que tratam das questões étnico-raciais.

Com uma pesquisa qualitativa do Estado da Arte, Grison, Gasparotto, Ferreira e Packer (2020) buscaram mapear e analisar as contribuições e limitações das pesquisas acadêmicas que focam nas relações étnico-raciais da Educação Física no ambiente escolar no período de 2003 a 2019. Em suas observações, apontam que a Educação física como campo de conhecimento tem diversas possibilidades para tratar questões étnico-raciais e que por ser a única que trabalha com foco no corpo no ambiente escolar precisa se fazer mais presente. Apontaram que os docentes têm conhecimento da importância de trabalhar essas questões, mas tem receio por falta de formação adequada. Esse aspecto decorre do fato de que apenas 12 anos depois da lei os conteúdos de diversidades étnico-racial foram incorporados aos currículos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada em sua Resolução nº 2 no ano de 2015 (BRASIL, 2015).

Nobrega (2020), por meio de estudo teórico, análise de conteúdo e entrevistas semiestruturadas apresenta a contribuição dos docentes negros de Educação Física na prática da pedagogia da diversidade. A autora aponta que a educação antirracista combate o racismo, as desigualdades e as discriminações e que nos relatos dos professores as escolhas orientadas

e, assim, recebeu o título de Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional (IPHAN).

por uma pedagogia crítica favorecem discussões pedagógicas que questionam as relações de poder no espaço escolar.

Pomin e Café (2020) através de uma pesquisa descritiva com análise qualitativa de questionários, verificou as ações de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba em concordância com as leis 10.639/03 e 11.645/08, principalmente das práticas desenvolvidas acerca da capoeira. Os autores perceberam um crescimento na oferta de formação na temática étnico-raciais presentes na graduação, comparado com outras pesquisas, assim, houve uma ampliação na presença da cultura e história negra, africana e indígena nas aulas de Educação Física e percebeu-se um aumento de ações que trabalham em conformidade com as leis através das respostas dos professores.

Para compreender como a temática das relações étnico-raciais tem sido estudada na Educação Física escolar, Mendonça, Freire e Miranda (2020) realizaram uma revisão integrativa de teses e dissertações nas bases de dados da CAPES e da BDTD. Com o levantamento de 25 estudos, os pesquisadores concluíram que ainda há necessidade de investir na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Física para criar estratégias pedagógicas para a aplicação da temática. Elencam também, que a partir das pesquisas se apresentam professores que desconhecem a Lei 10.639/03, mas se sentem otimistas com a preocupação da inserção do tema nas aulas apresentadas nos estudos.

Bravalheri (2020), através de um artigo de caráter qualitativo, apresentou seu relato de experiência sobre a temática da cultura africana em uma perspectiva interdisciplinar. Com a integração das áreas de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas, oferecida através de uma Oficina de Aprendizagem com o nome “Black to the future”, o autor constatou que desta forma a prática pedagógica gerou mais interesse e contribuiu para a formação de cidadãos mais responsáveis e conscientes.

Por meio de revisão de artigos científicos presentes em periódicos de Educação Física brasileira, Lima e Brasileiro (2020) buscam analisar a presença da cultura afro-brasileira. Assim, demonstram que se apresenta diversas óticas e visões sobre o tema, mesmo aparecendo principalmente em estudos sobre a capoeira e racismo no futebol. Apontam que a Educação Física se aproxima das relações étnico-raciais, mesmo que timidamente, ao localizar a produção de 92 artigos em um período de 16 anos (2001 - 2017).

Raimundo e Terra (2021) elaboraram uma narrativa de pesquisa-formação, a fim de demonstrar suas relações vividas com uma aluna nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Com seu relato apontou como problematizou a história da cultura africana e suas representações estéticas com as crianças, se atentando a demandas surgidas na experiência pedagógica. Através da experiência expõem a importância das relações étnico-raciais nas ações pedagógicas dos professores e no Projeto Político Pedagógico da escola para a auto estima dos alunos.

Assim, com a leitura dos artigos observamos que trabalhar com a Lei 10.639/03 em sala de aula está muito atrelada à formação e às experiências dos professores, por isso, como ressaltam Monteiro e Anjos (2020, p. 10), “é indispensável trabalhar com conteúdo que aborde elemento da cultura e da tradição afro-brasileira no ensino superior.”. Dado que a Lei, que atingiu a maioria este ano, abre uma lacuna ao anunciar apenas a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, esquecendo a formação dos professores. Sendo garantida apenas 12 anos depois, quando conteúdos de diversidades étnico-raciais foram incorporados nos currículos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada em sua Resolução nº 2 no ano de 2015 (BRASIL, 2015). O que parece ter surtido efeito, dado que Pomin e Café (2020) constataram ter aumentado a oferta de formação da temática étnico-raciais nos cursos de graduação, em comparação com pesquisas anteriores.

A produção levantada reforça que a Educação Física, por conta de sua história e relações, contribuiu e continua contribuindo fortemente para a exclusão, por estar ligada a valores como a competição e a seleção, também, a construção de um corpo saudável, robusto e harmonioso associado a camada branca em oposto do sujeito colonial, que favorecia a promoção do racismo e do preconceito social (PIRES e SOUZA, 2015). No entanto, é possível perceber o interesse de aproximação da área, mesmo que minimamente, com as relações étnico-raciais nos últimos anos (LIMA e BRASILEIRO, 2020). No ensino da Educação Física na escola podemos observar que os professores estão buscando aplicar a cultura afro-brasileira e africana de forma interdisciplinar, através de jogos e brincadeiras de cultura africana e afro-brasileira e usando valores civilizatórios africanos para estruturarem sua prática pedagógica, conforme apresentado nos trabalhos de Bravalheri (2020), Raimundo e Terra (2021) e Bins e Neto (2017) respectivamente.

Os artigos e as teorias pós-coloniais

Ao analisar os artigos, observamos que, apesar de não citarem o pós-colonialismo ou seus autores, eles levantam pontos que vão ao encontro com as críticas formuladas no campo, como os efeitos do colonialismo e da presença dos saberes hegemônicos ocidentais no currículo. Este último com maior presença, evidenciando os conhecimentos dominantes no currículo da Educação Física através de práticas corporais esportivas estadunidenses e europeias. Assim, lembramos que “os esportes hegemônicos se sobressaem, não garantindo espaço para os demais temas da cultura corporal: o jogo, a ginástica e a dança por exemplo” (SANTOS; BONA; TORRIGLIA, 2020, p. 13). Para Crelier e Silva (2019), o fato está precisamente relacionado ao nosso modelo educativo, pontuando ser construído em um visão eurocêntrica e que busca atender grupos hegemônicos.

Como lembra Hall (2013), o modernismo apresenta grandes mudanças na cultura popular e suas práticas, esses deslocamentos abriram espaços para respostas a grandes narrativas e antigas hierarquias. Assim, vozes das margens estão se adentrando e afirmando sua presença, como é feito com a cultura negra, nesses artigos, através da influência de uma estratégia política que foi a institucionalização da Lei 10.639/03. Mas, apesar da sua existência, “as referências à cultura afro-brasileira são pautadas no currículo escolar regular de forma limitada e descontextualizada da realidade de opressão e exclusão pela qual passaram e ainda passam as populações negras no nosso país.” (GONÇALVES; NASCIMENTO; ALBERTO, 2019, p. 2)

Por isso Bugarim, Bugarim, Costa e Oliveira (2020), lembram da dificuldade e desafios presentes desde o período colonial de formar uma identidade negra positiva, já que a sociedade historicamente os ensinam a negarem-se a si mesmos desde muito cedo. Como lembra Bhabha (2013), o discurso colonial se mantém graças às suas contínuas repetições, tornando-se um conceito fixo à medida que conota rigidez e ordem imutável.

Outro ponto presente, é que por conta das “diferenças socioculturais e históricas, o Brasil se apresenta como um lócus gigantesco para estudos sobre relações étnico-raciais, devendo, portanto, receber um tratamento que observe características locais, sem, no entanto, se desprender da dimensão macro.” (CRELIER; SILVA, 2019, p. 1309). Análise essa que se assimila ao pensamento pós-colonial de não normalizar ou tornar aquela representação de prática ideal, já que ela recebe distintas formações. Então, devemos nos guiar para a diversidade, respeitar as diferenças culturais e negociações que posicionam o povo negro. (HALL, 2013)

Análise dos relatos de experiência

Na parte inicial dos relatos, os professores discorrem como foram feitas as escolhas das práticas corporais, a qual decidiram tematizar. Durante a leitura foi possível perceber, desde os relatos mais antigos, um conjunto de enunciados que justificam as escolhas das manifestações estarem atreladas a sua presença na comunidade escolar e/ou estar presente nas propostas e práticas pedagógicas das escolas. Em seu relato Milaré (2008) descreve esse movimento ao escolher tematizar a capoeira:

Ao trabalhar no início do ano letivo de 2008 uma apresentação com cordas, observei que muitos grupos colocaram movimentos da capoeira na atividade. Em sala de aula, questionei quantos freqüentavam essa prática, constatando que vários costumavam utilizar dois espaços da comunidade: o “campinho do sabão” (denominação do campo de futebol) onde fazem apresentações e a Casa de Cultura local onde têm aulas, treinam e jogam a capoeira. (MILARÉ, 2008, p. 1)

Com o objetivo de contribuir com o Projeto Pedagógico da escola, e tornar as aulas de Educação Física em um espaço onde os alunos tenham a oportunidade de exercer habilidades democráticas de discussão e de participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social, escolhi a manifestação corporal “Capoeira”, entendendo que o projeto que enfatizasse esse patrimônio poderia contribuir para que os alunos pudessem pensar em si mesmos e em seu relacionamento com os outros e com a cultura. (MILARÉ, 2008, p. 2)

Assim, nos enunciados podemos observar uma prática discursiva que se encontra presente nos discursos dos professores por conta de dois princípios ético-políticos do Currículo Cultural, expressos nesta parte inicial de escolha, que são reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade e articular com o Projeto Político Pedagógico da escola. Assumir o primeiro princípio “permite que os saberes das culturas que habitam a escola possam ser contemplados e mobilizados durante as atividades de ensino, além de propiciar uma sintonia com a cultura de chegada dos estudantes, um patrimônio historicamente subordinado”(NEVES; NEIRA, 2019, p. 109). E o segundo, para que os professores trabalhem apoiados nos documentos oficiais acordados coletivamente, visto que, como coloca a LDB, a Educação Física é um componente curricular atrelada ao projeto pedagógico da escola (LIMA, 2007).

Como lembram Creller e Silva (2019), o Brasil apresenta uma grande diversidade cultural e, com isso, é de grande importância que os professores de Educação Física busquem trabalhar em acordo com as características locais. Hall (2009) expressa que o deslocamento de grandes narrativas abrem espaços para contestações e mudanças, tornando uma importante estratégia para ação no campo da cultura popular. Desse modo, com a aplicação desses princípios podemos valorizar a cultura corporal regional e distanciar-se de práticas hegemônicas nas aulas de Educação Física.

Tal preocupação se apresenta na prática pedagógica como descreveu Colombero (2014) em seu relato:

Iniciamos um mapeamento do que os alunos conheciam sobre a temática, sendo levantado o nome de alguns sambistas e conjuntos da atualidade, como Zeca Pagodinho e Sorriso Maroto, alguns tipos de samba como o samba rock, que alguns familiares praticavam. Um aluno contou que um bar próximo à escola realizava rodas de samba as sextas feiras á noite. Uma aluna do 9º ano A manifestou-se dizendo que sua família era da Bahia e morava numa fazenda e lá praticavam um samba chamado samba de roda, trazendo na aula seguinte um CD com vídeo

contendo a dança e depoimentos da importância da mesma na região, que se tornou objeto de investigação. (COLOMBERO, 2014, p. 2)

Através desse enunciado podemos apontar um princípio ético-político e um encaminhamento didático. O primeiro que observamos é a recusa ao daltonismo cultural, “uma postura pedagógica não daltônica reconhece os saberes dos alunos e procura mobilizá-los independentemente da temática abordada” (NEIRA, 2018, p. 19). O outro seria o mapeamento, procedimento presente em todos os relatos, em razão de ser o início das tematizações, fundamental para identificar as manifestações culturais que os estudantes acessam e quais estão em torno da escola, e se apresenta em todo decorrer da prática pedagógica no desenvolvimento das atividades (NEVES; NEIRA, 2019).

Alguns enunciados apresentam outros princípios presentes, que dialogam com os anteriores esses, mais timidamente citados, são a descolonização do currículo e a justiça curricular como observamos nos trechos abaixo:

Ao ousar empreender a descolonização do currículo da área, tentei também promover justiça e equidade, dando voz a representantes de manifestações corporais historicamente desprestigiadas e buscando valorizar a diversidade que caracteriza a cultura corporal. (SANTOS, 2015, p. 5)

O interesse pela investigação das manifestações da cultura afro-brasileira surge a partir da necessidade de romper com a exclusividade da cultura euro-americana presente no currículo das crianças. Tomando como pressupostos basilares, os princípios de justiça curricular e descolonização do currículo que estruturam a abordagem da cultura corporal de Educação Física proposta por Neira (2011). (SANTOS JUNIOR, 2015, p. 1)

[...] comecei a imaginar que uma experiência com práticas corporais africanas pudesse ser adequada tanto para ampliar o olhar daquelas crianças em relação ao novo colega e sobre a cultura africana, quanto para empreender uma prática pedagógica influenciada pela descolonização curricular. (BONETTO, 2017, p. 3)

Como lembra Neves e Neira (2019), com as novas mudanças sociais e reivindicações, como a Lei nº 10.639/03, se tornou necessário um olhar às manifestações negligenciadas e deixadas de fora de outras práticas da Educação Física. Assim, a descolonização do currículo questiona ideias, comportamentos e práticas presentes nas aulas, com a intenção de valorizar diferentes culturas corporais existentes. A justiça curricular vai ao encontro com o princípio da descolonização do currículo, já que não favorece certos discursos perante outros, não cria uma hierarquização de saberes, logo, o professor pode não favorecer apenas práticas hegemônicas, mas sim trazer um equilíbrio entre as diversas manifestações culturais em suas aulas. (NEIRA; NUNES, 2009).

Neira e Nunes (2009) apontam, que, por olhares pós-colonialistas, os currículos das escolas brasileiras estão sendo descolonizados como a inserção de olhares sobre a história, dos saberes e das produções de identidades colonizadas, trazendo novas formas de narrar a atualidade. Com isso, colaborando com a introdução de narrativas culturais negras, escapam da aplicação utilitarista presente em outras práticas pedagógicas.

Para esse fim, os relatos se atentam à problematização que emergem nas aulas, mediante os embates que os alunos promovem entre as formas de ver o mundo que aprenderam e as que são colocadas pelo docente e pela própria cultura em que a prática corporal tematizada está imersa. Apesar do termo não ser citado em todos, é possível observar que nos diálogos e descrições dos acontecimentos nas aulas ele se torna presente. Como vemos a seguir:

Na aula seguinte, o objetivo foi problematizar a capoeira e tentar identificar qual é a representação que eles possuíam sobre esta manifestação corporal. Antes da aula elaborei algumas perguntas e em roda de conversa eles foram levantando a mão e respondendo, aqui destaco algumas delas que nortearam a discussão: O que é capoeira para você ? O que você sabe sobre esta manifestação corporal? Qual é o grupo que pratica e quem são estas pessoas para você? Onde se pratica no seu bairro? Você conhece algum capoeirista? (NEVES, 2009, p. 2)

Em meio a um processo dialógico, as pesquisas, os vídeos e as dinâmicas foram de fundamental importância para tecermos novos saberes a partir da problematização de aspectos como a intolerância religiosa, o processo de formação do candomblé e sua resistência ao catolicismo; e às condições da capoeira e sua relação com o sagrado. Mediante a organização e desenvolvimento de atividades de ensino voltadas para esse fim, compreendemos como as desigualdades culturais foram produzidas e impostas pelos grupos culturais dominantes, marcando esse grupo como à diferença. (CRUZ, 2016, p. 1)

Dessa maneira, os professores questionaram quais representações os alunos discursam sobre a manifestação trabalhada, conseqüentemente sobre a cultura negra. Assim, “abre-se espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos sejam analisados, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos.” (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 168)

Nas problematizações foi possível notar que o diálogo com os alunos encaminham a prática para o cumprimento do que está descrito na lei, a partir das observações, os professores tensionam e trabalham a história e cultura afro-descendente e africanas, produzindo um novo olhar sobre ela. Caminho elencado como importante pelos professores, como exposto abaixo:

Durante o projeto, percebi a importância de trazer para dentro do currículo os saberes da cultura negra no Brasil e todo seu legado cultural, ao terem contato com diferentes discurso sobre os negros, se apropriarem da gestualidade da capoeira e ouvir das próprias pessoas seus saberes e toda sua luta para sobreviver em um País onde grande parte deles/as sofrem muitos preconceitos, os/as alunos começaram a fazer diferentes leituras sobre eles, passando a respeitá-los pois agora já conseguiam entender como esta negritude é construída e a quem interessa esta construção, ao final do projeto, identifiquei outras subjetividades sendo produzidas, diferentemente daquelas mapeadas no início do projeto. (NEVES, 2009, p. 7)

Também, ao ler o relatos observamos como os professores operam sobre o discurso religioso apresentado com frequência no relatos:

Inspirados pelas teorias pós-críticas da educação, nos respaldamos no multiculturalismo crítico e focamos nas produções discursivas de alguns estudantes que, inicialmente, apresentaram significações relativas à capoeira como macumba, concebendo, de forma pejorativa sua dimensão religiosa e posicionando-a como diferença. Preocupados com essas questões e impulsionados a ir além da identificação das relações assimétricas de poder marcadas pelas questões etnicorraciais e religiosas, organizamos práticas pedagógicas de aprofundamento sobre o covarde processo de escravidão ao qual foi submetida a população africana e como resistiram. Em meio a um processo dialógico, as pesquisas, os vídeos e as dinâmicas foram de fundamental importância para tecermos novos saberes a partir da problematização de aspectos como a intolerância religiosa, o processo de formação do candomblé e sua resistência ao catolicismo; e às condições da capoeira

e sua relação com o sagrado. Mediante a organização e desenvolvimento de atividades de ensino voltadas para esse fim, compreendemos como as desigualdades culturais foram produzidas e impostas pelos grupos culturais dominantes, marcando esse grupo como à diferença.(CRUZ, 2016, p. 1)

Sabe-se que no Brasil atos de intolerância sobre religiões de matriz africana são frequentes, como consequência, seus discursos não deixam de estar presentes nos relatos, sendo relacionados às práticas corporais negras brasileiras. Nogueira (2020, p. 20) destaca que “não é necessário que se vá muito longe na história do nosso país para entender que a intolerância religiosa e a farsa da laicidade têm como origem o colonialismo”. Então, apresentar as relações de poder presentes nesses discursos através das problematizações colabora para que culturas silenciadas sejam ouvidas e abale as estruturas dos discursos hegemônicos presentes desde o período colonial.

Para isso, ficou exposto nos relatos que a problematização apoia-se no aprofundamento. Nesse encaminhamento didático, os professores trazem outros discursos sobre a prática corporal tematizada, para que os alunos produzam outros olhares sobre a mesma. Conforme apontado por Cruz (2016) :

O aprofundamento nos conhecimentos a respeito do processo de escravidão ao qual o povo africano foi submetido e como reconstruiu, pela resistência e luta sua identidade cultural, nos ajudou a compreender como essas desigualdades foram sendo produzidas e impuseram ao negro a condição da diferença.(CRUZ, 2016, p. 13)

Desta forma, com o aprofundamento podemos apresentar os discursos da população negra, que foi historicamente inferiorizada, e contrapor com discursos hegemônicos, para que ocorra um deslocamento nos significados dos estudantes e, assim, produzir novas significações sobre essas práticas corporais.

Busquei informações na literatura e uma das bases que acessei foi um livro titulado: “ Cem anos de Frevo irreverência e tradição”, escrito por Maria Alice Amorim. A obra traz um estudo aprofundado sobre o assunto, importante para quem tematiza sobre o assunto. Fundamental que o docente estude bastante sobre o tema para poder ampliar, ressignificar e aprofundar o estudo pensando a partir do que emerge em cada aula. (NEVES, 2015, p. 4)

O procedimento de ampliação apresenta semelhança com a problematização, mas como os alunos têm diferentes experiências os procedimentos operam de forma diferente. Dessa forma, acessando diversas fontes de informação sobre a manifestação, levando em conta que a aprendizagem depende dos saberes anteriores dos alunos sobre o tema, o estudante pode ter um momento ora de ampliação ora de aprofundamento (NEVES e NEIRA, 2019). Já a ressignificação, também presente no enunciado, coloca os alunos como produtores de cultura ao vivenciar a manifestação cultural dentro do contexto escolar, esse é o momento de criação coletiva segundo suas características, ela não cria apenas gestos ou artefatos da manifestação cultural, ela cria novos pensamentos e conseqüentemente identidades (NEIRA; NUNES, 2009; SILVA JÚNIOR, 2020).

Colaborando com as problematizações, aprofundamento e ampliação, podemos destacar o princípio de ancoragem social.

Notei que muito tempo tinha sido destinado às vivências e construções das marchinhas e respectivas coreografias. Para evitar o risco de que deixar apenas uma impressão performática do trabalho realizado, seria necessária a ancoragem social

dos conhecimentos, sem desconectá-la dos elementos trabalhados (NEVES, 2015, p. 6).

Através desse princípio ético-político, com o contexto histórico e político, o professor procura debater a manifestação cultural para reconhecer sua prática social e politizar os alunos. O Currículo Cultural, se aprofunda nos discursos que se tem contato, pretendendo desconstruí-lo para que os estudantes entendam o porque pensam aquilo sobre a prática cultural, não se limitando apenas na execução dos movimentos, como apontado no enunciado de Neves (2015), ao trabalhar o frevo (NEVES; NEIRA, 2019).

O desenvolvimento dos trabalhos dos professores contido nos relatos foram feitos através de dois encaminhamentos didáticos, o registro e a avaliação, como apresentam o enunciados a seguir:

Os registros dos discursos dos estudantes durante o projeto nos mostram a importância do trabalho realizado na desconstrução do preconceito etnicorracial e religioso. (CRUZ, 2016, p. 2)

[...] Durante todo o trabalho, as fotografias e os vídeos também foram formas de registro, que nos auxiliaram a desenhar todo o percurso vivido e também a planejar as próximas ações didáticas que faríamos. (MASELLA, 2018, p. 9)

As pesquisas tomaram como base os resultados das aulas anteriores. Ocasões em que planejava a aula, desenvolvia, discutia com os alunos, avaliava e decidia qual seria o novo conteúdo a ser trabalhado, de acordo com os resultados obtidos. As avaliações foram feitas por observações das práticas corporais e rodas de conversas durante cada aula, eu observava o desenvolvimento dos alunos, fazia perguntas e registrava em um caderno as observações e respostas. Com base nesses registros eu planejava o próximo conteúdo para a aula seguinte. (SILVA JUNIOR, 2015, p. 2)

O registro, como colocado no enunciado, pode ser realizado por meio de diferentes artefatos, o importante é que ele aponte os conteúdos produzidos durante a prática do professor. Com esses artefatos a avaliação se torna presente, permitindo repensar a prática docente constantemente e avaliar caminhos a seguir. (MULLER, 2016)

Os discursos presentes nos relatos apresentam a intenção que os professores do Currículo Cultural, apoiados em seus princípios e procedimentos pedagógicos, buscam valorizar e reconhecer a cultura corporal negra dentro das aulas de Educação Física. Como enunciado por Joaquim (2016):

O projeto teve por objetivo valorizar e contextualizar a manifestação cultural Maracatu a fim de compor o repertório da cultura popular, valorizar a cultura afrodescendente e desenvolver o respeito às diferenças étnicas e culturais dos colegas e da comunidade; reconhecer a manifestação cultural, sua simbologia, representações, seus praticantes e seus objetivos; conhecer suas principais características e locais em que ocorrem; vivenciar os principais movimentos, gestos e danças desta manifestação. (JOAQUIM, 2016, p. 1)

Considerações Finais

Os pontos aqui trazidos nos ajudam a visualizar como está sendo tratado a Lei nº 10.639/03 na Educação Física, destacando que a formação e as experiências dos profissionais é de extrema importância para tratar das relações étnico-raciais, devido às relações e o histórico da área, que privilegia práticas corporais com valores competitivos e de seleção, que favorecem os discursos hegemônicos.

Com a promoção de políticas públicas, como a Lei nº 10.639/03, percebemos um desejo e uma maior aceitação da presença das práticas corporais negras, até então marginalizadas. Dessa maneira, a afirmação dessas práticas nas salas de aula combatem as narrativas hegemônicas sobre suas histórias e culturas. Um movimento pós-colonial que altera o equilíbrio das relações de poder entre os subalternizados e colonizadores, presentes nos discursos monoculturais.

Ao basear-se nos estudos pós-coloniais, o Currículo Cultural, traz o compromisso de apresentar os discursos presentes nas práticas tematizadas com os alunos. Nota-se, com a análise dos relatos de experiência, que com a cultura negra não foi diferente. Apoiado nos princípios e encaminhamentos didáticos-metodológicos, os professores apresentaram as relações de poder presentes nessas práticas, produzindo novas significações nos alunos, através da história e cultura das práticas corporais. Desse modo, em alguma medida estão consoantes com a obrigatoriedade da aplicação da lei e operam contra os discursos hegemônicos que se apresentam durante as suas aulas.

Matéria encaminhada para publicação

O trabalho está inscrito no XXIX Congresso de Iniciação Científica da UNICAMP.

Bibliografia

AGUIAR, J. D. N. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e américa latina: uma guinada epistemológica? **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 21, n. 41, p. 273-289, jul./dez. 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2013.

BINS, G. N.; NETO, V. M. 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, set. 2016.

_____. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 247-253, 2017.

BONETTO, P. X. R. **Brincadeiras de “todo mundo”, mas “todo mundo” quem?** EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_04.pdf>

_____. **O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_13.pdf>.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, Ano XIX, v. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Planalto**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRAVALHERI. Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 01-22, julho/dezembro 2020.

BUGARIM, J. P.; BUGARIM, M. da C. P.; COSTA, A. do S. de A.; OLIVEIRA, R. B. S. de. A cultura afro-brasileira na educação básica: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/2003 em três escolas municipais de Tucuruí-PA. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01-19 Florianópolis, abril/junho 2020.

COLOMBERO, R. M. M. P. **Samba**: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. EMEF Ministro Synésio Rocha. São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/colombero_01.pdf>

COUTINHO, D. C. L.; MARTINS, C. G. dos S. Diálogos Possíveis Entre a Educação Física Escolar e a Lei 10639/03 na Perspectiva da Corporeidade. **ARQUIVOS em MOVIMENTO**, v.13, n.2, p.26-45, Jul/Dez 2017.

CRELIER, C. M.; SILVA, C. A. F. da. Africanidade e Afrobrasilidade em Educação Física Escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 1307-1320, jan. 2019.

CRUZ, A. M. **Lutando contra os preconceitos**. EMEF Roberto Mange. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/alessandro.pdf>

FISCHER, R. M. B. A Análise do Discurso: Para Além de Palavras e Coisas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 20, n.2, p. 18-37, 1995.

_____. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo (SP), v. 114, p. 197-223, 2001.

_____. Foucault Revolucionaria a Pesquisa em Educação?. **Perspectiva (Florianópolis)**, Florianópolis (SC), v. 21, n.2, p. 371-389, 2003.

FOGAÇA, M. **Samba**: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais. Colégio Marista Arquidiocesano, São Paulo, SP, 2015. Disponível em:<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Monica%20Fogaca_Samba.pdf>.

GODOY, A. C.; DUARTE, L. C. **Lutando com Dandara**: tematizando lutas na Educação Infantil. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/godoy_duarte_01.pdf>.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, 2012, 33.120: 727-744.

GONÇALVES, T.; DUARTE, L. C. **Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela**. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/goncalves_duarte_01.pdf>.

GONÇALVES, B. C.; NASCIMENTO, P. M. M.; ALBERTO, A. A. D. Currículo, Educação Física e Marabaixo: fundamentando caminhos para inserção da cultura afro-brasileira na escola do Amapá. **Pensar a Prática**, 22, 2019.

GRISON, F. C.; GASPAROTTO, G. da S.; FERREIRA, J. de L.; PACKER, E. L. Relações étnico-raciais na educação física escolar: estado da arte em teses e dissertações brasileiras. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v.12, n.01, p. 91-99, 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2009.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**.Rio de Janeiro, n. 41, 2019.

JESUS, M. S. de. A Dialética da Teoria Racialista como saber para Problematizar em Pesquisas sobre Questões Raciais no Campo da Educação Física Escolar. **Motrivivência**, Ano XX, Nº 30, p. 169-1384, jun. 2008.

JOAQUIM, M. O. X. **Maracatu**: o som da nação. E.E. Prof. Anthenor Fruet, Itu, SP, 2016. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/mariana_xavier.pdf>.

LIMA, I. T. G. de; BRASILEIRO, L. V. A Cultura Afro-brasileira e a Educação Física: Um Retrato da Produção do Conhecimento. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. e26022, mar. 2020.

LIMA, M. E. de. **A Educação física no projeto político-pedagógico**: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MASELLA, M. B. **Samba, samba, samba ô lelê**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_01.pdf>.

MASELLA, M. B. et al. **Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/masella_01.pdf>.

MENDONÇA, G. P. A.; FREIRE, E. dos S.; MIRANDA, M. L. de J. Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 01-20, julho/dezembro 2020.

MILARÉ, C. S. V. **Capoeira**: Identificando estereótipos. EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacaria. São Paulo, SP, 2008. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/cleide_01.pdf>

MONTEIRO, P. T.; ANJOS, J. L. dos. A Educação Física e a identidade étnico-racial: o estado da arte nas revistas brasileiras de Educação Física. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01-20, janeiro/março 2020.

MOREIRA, A. J.; SILVA, M. P. C. Possibilidades Didático-Metodológicas Para O Trato Com a Lei Nº 10.639/2003 No Ensino Da Educação Física: A Importância Da Educação Étnico-Racial. **HOLOS**, Ano 34, v. 1, n. 1, p. 193–200, 2018.

MÜLLER, Arthur. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

NEIRA, M. G. Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

_____. O Currículo Cultural Da Educação Física: Pressupostos, Princípios e Orientações Didáticas. **Revista E-curriculum (PUCSP)**, v. 16, p. 4-28, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NERY, J. P. **Capoeira é e não é...** EE Sussumo Hirata, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nery_03.pdf>.

NEVES, M. R. **Zum Zum Zum**: capoeira mata um? Colégio Maxwell. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_02.pdf>.

_____. **Frevo**. EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_06.pdf>

_____. **O maracatu nas aulas de Educação Física**: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! CIEJA Campo Limpo, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_08.pdf>.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O Currículo Cultural de Educação Física: Princípios, procedimentos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, p. 109-124, 2019.

NEVES, M. R.; VAGHETTI, F. C.; ANDRADE, B. C. **Iê! Uma roda para lutar**. EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_fernando_beatriz_01.pdf>

NOBREGA, C. C. dos S. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, 34(Esp.), 51-61, 2020.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020, 160p. (Coleção Feminismos Plurais).

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PIRES, J. V. L.; SOUZA, M. da S. Educação Física e a Aplicação da Lei Nº 10.639/03: Análise da Legalidade do Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana em uma Escola Municipal do RS. **Movimento**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 193–204, 2015.

POMIN, F.; CAFÉ, L, S.. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 01-23, julho/dezembro 2020.

RAIMUNDO, A. C.; TERRA, D. V. Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: A História de Sophia. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. e27018, jan./dez. 2021.

REIS, R. **Os diferentes sentidos da Capoeira**. FIEB – EEFMT Maria Theodora Pedreira de Freitas. Barueri, SP, 2007. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ronaldo_02.pdf>.

_____. **Quem manja dos paranauês?** A capoeira, narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º ano. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_03.pdf>.

_____. **“O telefone tocou novamente”...** tematizando o samba rock nas aulas de Educação Física. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ronaldo_05.pdf>.

_____. **“Saravá jogador velho, que veio pra ensinar...”**: as escrevivências-discentes na perspectiva da escrevivência-docente. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/reis_01.pdf>.

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, B. de S. “Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade. **Novos Estudos**, São Paulo, 2003. pi

SANTOS, C. C., MATOS, W. S. de, & EUGENIO, B. Estudos pós-coloniais e educação: diálogos com o currículo escolar e as relações étnico-raciais. **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, 2019, v. 5.

SANTOS, D. A. **Capoeira e ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de Educação Física**. EMEF Professor Carlos Pasquale. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/danylo_santos.pdf>

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. . A problematização no ensino da Educação Física. In: Marcos Garcia Neira; Márcio Rogério de Oliveira Cano. (Org.). **A reflexão e prática no Ensino Médio: Educação Física Cultural**. 1 ed. São Paulo: Blucher, 2016, v. 4, p. 167-179.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, n. 1, p. 1, 2019.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar**. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/flavio.pdf>

SILVA, J. C. da; ARAÚJO, A. D. de. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 5, n. 1, p. 17-31, 2017.

SILVA, E. V. O. e; MATTHIESEN, S. Q. Atletismo e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira: Visão de Professores de Educação Física Participantes de um Curso de Extensão a Distância. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 119-132, mar. 2018.

SILVA JÚNIOR, W. S. **Lutas diversificadas para a diversidade da Educação Física escolar**. E. E. Professor Walter Carretero, Sorocaba, SP, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/welington.pdf>

SILVA JÚNIOR, W.S. **Currículo Cultural e a ressignificação**: efeito das práticas de resistência. Relatório de Qualificação - Mestrado - Faculdade de Educação Física da Unicamp. Campinas, 2020.

Perspectivas de continuidade ou desdobramento do trabalho

Este trabalho tem perspectivas de ampliação e continuidade no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e abre portas para uma possível imersão em pesquisas stricto sensu.

Apoio

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Agradecimentos

Agradeço a concessão da bolsa de iniciação científica por parte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). E principalmente ao meu orientador, Mário Luís Ferrari Nunes, e aos integrantes do Transgressão: grupo de pesquisas em Educação Física da Faculdade de Educação Física da UNICAMP por fazerem parte desta pesquisa.