

## Uma batalha digna de Ogum e Tupã: a inserção das Leis n°10.639/03 e n°11.645/08 na Educação Física

Fabiana Pomin<sup>1</sup>  
Lucas Santos Café<sup>2</sup>

### Resumo

Este estudo analisa a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física, em consonância com as políticas educacionais. Observou-se a prática no Ensino Fundamental I e II e Médio, das redes municipal, estadual e federal da cidade de Primavera do Leste (MT). Realizou-se pesquisa descritiva quanti-qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados questionário virtual autoaplicado; a avaliação dos resultados ocorreu por meio de leitura flutuante (com análise de conteúdo). Constatou-se que, no Município e no Estado, há uma consistente presença do conteúdo, inclusive por variados eixos. Porém, na rede federal, em que os professores atuam apenas no Ensino Médio, não há desenvolvimento da temática étnico-racial.

Palavras-chave: Educação Física; Relações Étnico-Raciais; Cultura Corporal do Movimento.

### 1. Introdução

Ogum é o primeiro orixá a descer à terra segundo a religião africana iorubá, é uma divindade de características guerreiras; e Tupã, em mbyá, dialeto da língua guarani, representa um ato divino, a manifestação do deus da criação para os indígenas. Estas grandiosas divindades, uma de origem africana e a outra, indígena, bem poderiam ser invocadas para intervir e auxiliar no dificultoso processo do ensino da história e cultura africana, negra e indígena, e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas aulas de Educação Física.

Estes conteúdos atuam objetivando a construção de uma sociedade multiétnica e antirracista, constituída para superação das exclusões ocasionadas pelo etnocentrismo e/ou racismo, buscando a promoção e a valorização das diferentes culturas coexistentes no Brasil.

Encontrando respaldo legal de forma genérica desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, a ERER ganhou legislação específica e visibilidade a partir da promulgação da Lei n°10.639/03 (BRASIL, 2003), posteriormente alterada pela Lei n°11.645/08 (BRASIL, 2008), que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, de escolas públicas e privadas de todo o Brasil.

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Atividade Física e do Esporte pela Universidad de La Coruña – La Coruña, España; Docente em EBTT no Instituto Federal de Mato Grosso, campus Primavera do Leste; [pomin.fabiana@ifmt.edu.br](mailto:pomin.fabiana@ifmt.edu.br)

<sup>2</sup> Doutorando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso; Diretor da Educação Profissional Técnica do Instituto Federal de Mato Grosso; [lucas.cafe@ifmt.edu.br](mailto:lucas.cafe@ifmt.edu.br)

Diferente do que está enraizado no senso comum e naturalizado no imaginário escolar, a Lei nº11645/08 torna obrigatório o trabalho com História da África e a cultura afro-brasileira e indígena em todas as disciplinas escolares e nos seus respectivos currículos. Embora a Lei cite que as temáticas e os conteúdos devam ser abordados especialmente na Educação Artística, na Literatura e na História, a legislação é nítida ao informar que a Lei tem efeito no âmbito de todo o currículo escolar.

Essa especificação de disciplina, quiçá, ocasione o descomprometimento das disciplinas não especificadas, como, por exemplo, a Educação Física, na qual ainda há resistência para sua implementação. Em outras palavras, o que importa aqui é evidenciar que é obrigatório e é um direito garantido por força de lei o trabalho com a temática étnico-racial e a implementação de projetos de educação étnico-racial nas aulas de todas as disciplinas, incluída, a de Educação Física.

A sustentação do colonialismo, por meio de formas de dominação e exclusão econômica, política e social, dá suporte ao racismo epistemológico, que, por sua vez, encontra relação com as bases eugênicas e higienistas da criação da Educação Física. A manutenção desse paradigma e a resistência em assumir uma nova postura, adequada ao compromisso de uma sociedade igualitária, em consonância com os direitos dos educandos (e dever dos educadores), pode encontrar fundamento na falta de formação e atualização dos professores, perpetuando estigmas.

A Educação Física vem fazendo importantes avanços, teóricos e práticos, mas ainda necessita caminhar no sentido de uma educação que atenda à variedade étnico-racial encontrada nas escolas.

Assim, no que se refere ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física e dos desafios por ele enfrentados para a implementação da Lei nº11.645/08, é preciso entender a singularidade da concretização dessa legislação para a inserção da pluriculturalidade no ambiente educacional, combatendo os processos objetivos e subjetivos de colonização que naturalizam as diferenças e classificam grupos de pessoas, criando estratificações e hierarquizações a partir da ideia de etnia e raça.

Santos (2007) problematiza o conceito de pluriculturalismo, afirmando que permite a autodeterminação sem exigir independência. A pluriculturalidade mais do que considerar as referências das minorias, as tornam parte, possibilitando a existência de diferentes culturas dentro do mesmo Estado. É nessa relação entre o singular, o particular e o geral, que se busca demonstrar, para além do aparente, os determinantes e as contradições que se apresentam no

processo de ensino da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas do Brasil em aulas de Educação Física.

A Educação Física, ao longo da sua história, apresenta-se vinculada a conceitos das teorias eugenista e higienista, perpetuando a subalternização da população que não integre o coletivo branco. Mecanismos de luta contra a subvalorização das mais diversas raças e etnias, na Educação Física, mostram-se insuficientes no ambiente escolar e devem ser fortalecidos.

Assim, entendemos as leis como resultados de lutas históricas de mulheres e homens contra as forças opressivas do colonialismo/capitalismo/patriarcado. A legislação é um aparato do Estado que escuta e visibiliza a voz de manifestações e movimentos populares. Nesse sentido, propõe-se que a Educação Física se aproprie da legislação, dialogando com os saberes e as epistemologias dos povos subrepresentados, contribuindo para trazer à tona a emancipação humana por meio do trabalho com a cultura corporal de movimento<sup>3</sup>.

Parte-se da análise da conjuntura das escolas municipais, estaduais e federal de Primavera do Leste (MT), nas quais será observado o trabalho pedagógico do professor de Educação Física em consonância com a citada legislação.

Para alcançar o objetivo, procedeu-se a uma revisão das legislações e documentos orientativos que dão respaldo a essa normativa dentro dos ambientes educacionais, para então apresentar como acontece a presença dos conteúdos história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas desse município mato-grossense.

Foram convidados a participar da pesquisa os professores de Educação Física das redes municipal, estadual e federal da cidade.

As respostas foram organizadas para abordar o planejamento do componente curricular Educação Física referente à história e cultura afro-brasileira e indígena por meio da verificação do conhecimento dos professores sobre as Leis nº10.639/03 e nº11.645/08; da ciência da sua inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; dos conteúdos abordados; da disponibilidade de material e de cursos de formação; e do envolvimento dos outros atores do ambiente escolar no processo; observando assim os fatores facilitadores e inviabilizadores do processo.

## **2. Legislação e orientações curriculares X educação para as relações étnico-raciais (ERER): Constituição, LDB, PCN's e BNCC**

---

<sup>3</sup> Cultura Corporal de Movimento é uma proposta pedagógica da Educação Física, teorizada por Mauss (2003) e Geertz (1989), entre outros, incluído Daólio (1995) nosso representante nacional) em que tanto o corpo como os movimentos recebem influência do ambiente e da cultura na qual estão imersos, como, de igual maneira, influem na cultura, podendo assim, modificar padrões e ressignificar valores. Pauta-se na diversidade e pluralidade.

A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, já garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, que a educação seja feita a partir das três culturas brasileiras: branca, negra e indígena, as leis apenas oficializaram por meio de legislação específica a obrigatoriedade. Porém, o acesso à educação não se apresenta suficiente para garantir que o aluno, que se mantém na escola, tenha acesso à diversidade cultural que garanta a todos representatividade e integração social e política, promovendo seu pleno desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) apontou a necessidade da discussão étnico-racial e da diversidade nas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1997a) orientam a criação dos currículos por meio de referências e orientações pedagógicas. Em volume específico sobre pluralidade cultural e orientação sexual, os Parâmetros propõem o diálogo com as diferentes culturas e o respeito a elas. Coloca, ainda, o ser humano como produtor e produto de diferentes linguagens étnicas e culturais. Todavia, os estudiosos das relações étnico-raciais sempre apontaram as limitações da LDB e dos PCN's, que tratavam a educação antirracista e da pluralidade étnica de forma generalista e genérica.

Com a criação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, a discussão aprofundou e disparou-se a criação de dispositivos que legalizam ações para o desenvolvimento de políticas educacionais que concretizem e instrumentalizem a prática da diversidade cultural e a valorização do legado histórico cultural brasileiro, promovendo um ato afirmativo de lugares sociais legítimos sistematicamente apagados pelo racismo estrutural brasileiro.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, passando a integrar de maneira mais efetiva o Plano Nacional de Ensino (PL 8.035/2010). E em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) garantiram também à primeira infância o acesso à educação para a diversidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua primeira versão disponibilizada em 2015 (BRASIL, 2015). Ela regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apresenta maior especificidade que os PCN's quanto às habilidades e competências a serem desenvolvidas por meio do currículo. Em 2019, foi publicado um guia prático com tutoriais e orientações para implementação de seis “temas contemporâneos e transversais”, entre eles, o pluriculturalismo, especificado como: diversidade cultural; educação para valorização do pluriculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras (BRASIL, 2019).

Referente ao âmbito estadual, especificamente Mato Grosso, que possui quatro documentos de referência curricular, concepções para: Educação Básica, Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais Ensino Fundamental. Todos abordam as relações étnico-raciais e a diversidade cultural (MATO GROSSO, 2018 a, b, c, d). Propondo ampla abordagem da ERER, com ênfase na história e cultura indígena, apresentando trechos como:

As manifestações corporais advindas dessa Cultura Corporal de Movimento foram produzidas ao longo da existência da humanidade e repassadas de geração a geração. Essas manifestações são tidas como culturais, sofrendo influência de diferentes momentos históricos e das muitas culturas nas quais se desenvolveram. (MATO GROSSO, 2018b, p.86).

A regulamentação educacional do município (PRIMAVERA DO LESTE, 2018a) acontece por meio de uma portaria interna que orienta a prática pedagógica desde a BNCC, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), dando liberdade para que cada unidade educacional elabore a sua matriz curricular. Essa portaria considera um decreto publicado no mesmo ano (PRIMAVERA DO LESTE, 2018b).

Essas indicações legais, ação política afirmativa de correção de injustiças, pretendem atuar como mecanismos de reflexão, questionamento e correção do apagamento sistemático de história e cultura que não a branca, aumentando a representatividade do povo brasileiro. As histórias e culturas negras, africanas e indígenas com respaldo legal e encorajadas a se expressarem.

Especificamente sobre a Educação Física e a implantação dos estudos étnico-raciais, embora a Lei não faça uma relação necessariamente oblíqua com a disciplina, é possível observar, por exemplo, nos PCN's do Ensino Fundamental que a Educação Física apresenta já no texto introdutório direcionado ao professor questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade e o respeito à pluralidade cultural brasileira (BRASIL, 1997b).

### **3. Material e Método**

Trata-se essa de uma pesquisa descritiva mista, de caráter quanti-qualitativo, que iniciou pela revisão bibliográfica dos documentos oficiais que justificam, respaldam e orientam o desenvolvimento do conteúdo história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares.

Foram convidados a participar da pesquisa 35 professores de Educação Física das redes municipal, estadual e federal, dos quais, apenas 18 deram retorno. O contato foi realizado de forma diversa: por telefone, por e-mail e pessoalmente por meio de visitas às

escolas. O questionário foi disponibilizado de forma digital, sendo enviado por *e-mail* e pelo aplicativo *WhatsApp*. As respostas foram organizadas para abordar o planejamento do componente curricular Educação Física referente à ERER.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se o Método Análise de Conteúdo, proposto por Laurence Bardin (2010), conforme cada uma de suas três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados. Procedendo-se, assim, à decodificação das mensagens para alcançar o núcleo de compreensão do texto, para, por fim, fazer o tratamento interpretativo dos resultados, obtendo-se as categorias de análise.

Para a análise de dados, optou-se pela leitura flutuante, que, segundo Bardin (2010, p.71), refere-se à “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses (...)”. Ainda segundo esta autora, a análise de conteúdo trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2010, p.38).

#### 4. Resultados

Dos 18 (dezoito) participantes desta pesquisa, metade são do sexo masculino e metade são do sexo feminino, mas a maior presença de mulheres está no Ensino Fundamental I (Tabela 1 para resultados quantitativos). Silva e Nunes (2009) encontraram em sua mostra 60,9% professores do sexo masculino, e 39,1% do sexo feminino. Pomin e Café (2020), em pesquisa com professores de Ensino Fundamental, obtiveram uma mostra com 78,8% do sexo feminino. Já Martins e Mello (2019), observando apenas professores de Educação Física atuantes com a Educação Infantil, encontraram 64% professoras e 36% de professores.

Sobre esse aspecto, pode-se levantar reflexões a respeito das profissões e dos espaços que o machismo e o patriarcado impõem para as mulheres, naturalizando a ideia de que é a mulher quem deve cuidar da casa e dos filhos, exercendo o papel de “mãe”, fazendo com que, entre as crianças pequenas, a maioria dos docentes sejam do sexo feminino.

No mesmo sentido, uma maior presença masculina entre os professores de Educação Física no Ensino Médio permite conjecturar se não perpetuam as características de força, habilidade e destreza, uma vez presente nas teorias dominantes e que deram origem à disciplina.

Respeito à autodeclaração de cor em pergunta aberta, 66,6% dos integrantes da amostra se autodeclararam brancos, e 33,3%, 6 pardos. Em Pomin e Café (2020), 84,6% da mostra se autodeclarou branca. Matijascic (2017) justifica a sub-representação dos negros entre professores da Educação Básica com a escolaridade inferior que possuem em relação



aos brancos. Todavia, é possível também que muitos professores negros, ou seja, pretos e pardos, tenham dificuldade de se reconhecerem e se identificarem como tais. Guimarães (1999) mostrou como o racismo estrutural cria barreiras para que as populações negras venham se reconhecer e se identificar com o grupo racial do qual fazem parte.

Os dados do IBGE revelam que existe uma discrepância entre negros e brancos no que diz respeito aos índices educacionais, sobretudo, no nível superior. A própria legislação étnico-racial trata das políticas de ações afirmativas e das políticas de cotas que visam democratizar o acesso e a permanência nos bancos universitários. Assim, a questão da escolaridade não pode ser desprezada ao se analisar os dados sobre pertencimento racial através de autodeclarações. Porém, é preciso salientar que, quando se trata de autodeclaração, existe a possibilidade do auto declarante ser negro ou negra, mas devido aos obstáculos impostos pelo racismo estrutural, não consegue se reconhecer e não se identificar como tal.

Ao serem questionados sobre as Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, observou-se que 50% dos professores do Município; 66,6% do Estado; e um dos professores da rede federal reconhecem a inclusão no Projeto Político Pedagógico da escola onde atuam. Silva (2013) e Pereira et al. (2019) encontraram desconhecimento dessas leis entre os professores de Educação Física entrevistados; e, em Oliveira (2013), os professores não souberam dizer se estavam incluídas no PPP da escola onde atuam.

No mínimo três pontos podem ser pensados a partir dessas informações. O primeiro é que um número significativo de professores e professoras não se preocupam em conhecer os PPP das instituições em que trabalham, assim, não desconhecem apenas a contemplação da legislação étnico-racial, mas todo o documento em si. O segundo é que os docentes podem conhecer o PPP das instituições e reconhecer que os documentos não abordam às exigências da legislação étnico-racial. O terceiro é que o PPP das instituições pode contemplar as Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, todavia, isso passa despercebido pelo olhar dos professores.

Com exceção dos professores federais, todos os demais afirmaram incluir o conteúdo definido na legislação. A referida inserção acontece, sobretudo, por meio dos eixos Jogos e Brincadeiras, Lutas e Dança. Em Oliveira (2013), foram citados como conteúdo a capoeira e a dança; e, em Bins e Molina Neto (2016), o trabalho se desenvolveu por meio de jogos e brincadeiras, dança, rodas cantadas, capoeira, história dos esportes e temática do negro no esporte, valores civilizatórios, músicas e ritmos e contação de histórias; e, em Pomin e Dias (2019), por meio de jogos e brincadeiras. Dessa maneira, pode-se observar que, com exceção dos professores da rede federal, os demais, sim, estão fazendo esforços para a inclusão da temática e para o cumprimento da legislação.

Tabela 1. Dados quantitativos da pesquisa.

	Municipal			Rede Estadual			Federal		
	F	M	Não sabe	F	M	Não sabe	F	M	Não sabe
Sexo	3	1		6	6		0	2	
Autodeclaração cor	Branco	Pardo		Branco	Pardo		Branco	Pardo	
	3	1		8	4		1	1	
Ano de ingresso na rede	2003 -	2004+		2003 -	2004+		2003 -	2004+	
	1	3		2	10			2	
Conhecimento inclusão Lei 10.639/03 no PPP	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
	2		2	8		4	1		1
Conhecimento inclusão Lei 11.645/08 no PPP	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
	2		2	8		4	1		1
Inclui conteúdo africano e afro-brasileira	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não	
	4			12				2	
Inclui conteúdo indígena	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não	
	3	1		8	4			2	
Disponibilidade de material	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não	
	4			10	2			2	
Recebeu formação	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não	
	2	2		2	10			2	
Inclui capoeira	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não	
	1	3		8	4			2	

Fonte: elaboração dos autores.

É escassamente citado o direcionamento do setor pedagógico no desenvolvimento de ações sobre o conteúdo étnico-racial. Apenas um professor do município e dois do Estado relataram o envolvimento desse departamento nas atividades que propuseram em torno da temática étnico-racial. Em Pomin e Café (2020), ainda que foram relatadas algumas parcerias com o setor pedagógico, maioritariamente, o trabalho desenvolvido pelo professor ocorreu de maneira individual.

Os estudos que sulcaram a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), no que diz respeito às temáticas étnico-racial, apontaram que, mesmo passados quase vinte anos da aprovação da primeira lei, muitos profissionais da educação desconheciam a existência da legislação étnico-racial. Dessa forma, não é uma exclusividade dos profissionais de Educação Física, o desconhecimento ou a não implementação das leis.

No âmbito escolar, os estudos que originaram o PNE (2014) revelaram que docentes, discentes, gestores, técnicos administrativos, auxiliares e, de modo geral, toda comunidade escolar, desconhecia ou não trabalha para a implementação das Leis nº10.639/03 e nº11645/08.



A existência de material gráfico, audiovisual e sonoro de apoio para a temática étnico-racial é descrito como abundante. A exceção esteve com a rede federal que afirma não ter material disponível. Em relação à rede federal, vale salientar, na instituição onde os professores estão vinculados, a existência de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), denominado NUMDI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira do Instituto Federal de Mato Grosso Maria Dimpina Lobo Duarte).

Pomin e Café (2020) encontraram ampla disponibilidade de materiais para o desenvolvimento do conteúdo, incluídos relatos de utilização de buscadores na web e materiais desenvolvidos pelo próprio professor, podendo este ser um indicativo de que, embora a disponibilidade de materiais favoreça e estimule o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais dentro da escola, o comprometimento e interesse do professor pode pautar a sua inclusão ou não.

Em 2004, as *Diretrizes* já abordavam que a alegação dos docentes de que não implementavam as leis referentes à inclusão da história e cultura negra, afro-brasileira e indígena e a ERER em suas aulas por falta de material específico não passava de uma desculpa. O documento enfatiza que, ao longo da história, as populações subrepresentadas sempre produziram materiais, conhecimentos e saberes que são negados ou desprezados pela lógica colonial e pelo eurocentrismo. Dizer que não existe material para o trabalho é, na melhor das hipóteses, desconhecimento sobre a riqueza produzida, sobretudo, após a promulgação da Lei nº10.639/03.

A falta de formação também ganhou destaque nas respostas dos professores, que, em sua maioria, negam a existência de tais práticas, todavia a necessidade de oportunizar a formação sobre o conteúdo étnico-racial para os professores de Educação Física foi evidenciada também por Moreira e Silva (2010), Bins e Molina Neto (2016), Pires e Souza (2015), Pereira et al. (2019) e Pomin e Café (2020).

Segundo Coelho e Soares (2016), não é possível que as escolas implementem essa legislação, se antes não existir um processo de formação em consonância com as discussões acadêmicas, visando a valorização do negro, do índio e de suas histórias e suas culturas. Sendo assim, a formação continuada dos professores se faz uma necessidade urgente e constante.

A reversão de um contexto ou um cenário de descontinuidade entre as ações desenvolvidas na escola com a legislação citada, somente acontecerá “[...] mediante a adoção de estratégias que conformem novas representações, a partir de um trabalho a ser desenvolvido na escola. Nesse aspecto, a formação continuada de professores assume

relevância em conjunto com outras estratégias a serem adotadas” (COELHO e SOARES, 2016, p.592).

O desenvolvimento da capoeira esteve atrelado à afinidade, à constância no conteúdo programático e ao caráter disciplinatório, e, quando o conhecimento veio de formação, este esteve relacionado ao eixo Lutas. Esse conteúdo nas aulas de Educação Física também foi abordado por Moreira e Silva (2018) que optaram pela capoeira para trabalhar a diversidade étnico-racial; Bins e Molina Neto (2016), como meio de abordar a cultura corporal negra e africana; e Melo (2011), igual ao desvendado por esta pesquisa, encontrou a capoeira relacionada ao caráter disciplinatório. Ainda, Gomes (2008) e Rodrigues (2010) defendem a importância da contextualização da capoeira, evitando manifestações corporais não legitimadas, irreflexivas e culturalmente desconexas.

## 5. Conclusões transitórias

O sistema educacional, com o respaldo legal que a ele foi atribuído, pode devolver a credibilidade às instituições e aos profissionais da educação, combatendo as tentativas de individualização da atuação e restrição na formação, a desescolarização, e o descompromisso da escola como institucionalização da cultura da exclusão da diversidade étnica-racial e do racismo, por meio de atitudes que naturalizam o ódio, gerando uma consciência de normalidade.

Problematizar a história e a cultura africana, negra e indígena nas aulas de Educação Física, por meio da cultura corporal do movimento, faz parte desse processo, mesmo que, a inserção das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 na Educação Física parece ser mesmo uma luta digna de intervenção por Ogum e Tupã.

Sujeitos de materialização das citadas leis, os professores ofereceram um panorama sobre como está se efetivando o ensino da história e cultura negra, africana e indígena nas aulas de Educação Física.

Como pôde ser percebido na primeira parte desta pesquisa, o componente curricular Educação Física encontra dificuldade para se ver representado nos documentos que regulamentam a implementação do conteúdo em suas aulas por falta de especificidade, o que pode respaldar a não inclusão.

Especificamente nesta pesquisa, elaboramos como hipóteses para a baixa adesão o desconhecimento e dificuldades relacionadas com a *e-pesquisa*; e se trata de um meio de mascarar o desconhecimento e/ou o não desenvolvimento do conteúdo nas aulas.

Faz-se notória a ausência de professores que se autodeclarem negros ou indígenas, podendo estar esse fato relacionado com a desigualdade racial e o nível de escolaridade, que impactaria na entrada no sistema público de ensino (a Lei nº12.999/14 pretende modificar esse panorama por meio da reserva de vagas para negros e pardos).

Sobre o conhecimento das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, foi possível observar a tomada de conhecimento durante a prática profissional docente, apresentando, assim, um avanço comparado às pesquisas anteriores com as quais se estabeleceu um paralelo.

Todos os professores municipais e estaduais incluem o conteúdo história e cultura negra e africana. Apesar das diretrizes do Estado do Mato Grosso enfatizarem a cultura indígena, esse conteúdo não é desenvolvido por todos os professores. Essa negação e recusa ao cumprimento da Lei e de Diretrizes Curriculares pode sugerir a falta de consciência sobre a importância da abordagem, somada ao desconhecimento dela.

A falta de direcionamento do setor pedagógico pode ser um indicativo da falta de políticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento do conteúdo étnico-racial, ocasionando situações como a anteriormente citada, de não abordagem do conteúdo.

De maneira contrária, a existência de material gráfico, audiovisual e sonoro de apoio para a temática étnico-racial é descrito como abundante (a exceção dos professores da rede federal que afirmam a não disponibilidade). Essa contraposição na oferta de formação e existência de material de apoio pode estar relacionada ao desconhecimento da utilização de tais implementos e da falta de articulação entre os diferentes setores da unidade educacional.

Quando mencionado o trabalho com a capoeira, embora relacionado com a experiência da cultura afro-brasileira, sua importância se relacionava igualmente como opção para o eixo Lutas e com o caráter disciplinatório, fatos que permitem questionar a contextualização com seu caráter histórico, político, cultural e social, e seu desenvolvimento desde uma perspectiva estereotipada em detrimento da visão emancipatória.

A presença inconstante da história e cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física, observada no município de Primavera do Leste nas redes municipal, estadual e federal, indica pouco comprometimento das diversas esferas envolvidas no processo educacional e uma atuação insuficiente.

As políticas educacionais, o envolvimento e o compromisso do setor pedagógico e os cursos de formação se apresentam como ponto essencial de efetivação da legislação, e do compromisso educacional para a efetivação do conteúdo étnico-racial nas aulas de Educação Física.

## Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70. 2010.

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

BRASIL. Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF; 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF; 1997b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* /Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF; 1997c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio: Parte I - Bases Legais*. Brasília: MEC; 2000.

\_\_\_\_\_. *Lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 29 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. *Lei nº11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 29 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação; 2015.

\_\_\_\_\_. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: proposta de práticas de implementação*. Ministério de Educação; 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008 e o impacto na formação de professores. *Educação em Foco*, Belo Horizonte-MG, v. 21, n. 3, p. 573-606, 2016.

DAÓLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre-RS, Ano 2, n. 2, p. 24-28, 1995.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: Moreira, Antônio F, Candau, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Revista Retratos da Escola*, Brasília-DF, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATO GROSSO. *Documento de referência curricular para Mato Grosso. Concepções para a Educação Básica*. Ministério da Educação. Governo do Estado; 2018a.

\_\_\_\_\_. *Documento de referência curricular para Mato Grosso. Educação Infantil*. Ministério da Educação. Governo do Estado; 2018b.

\_\_\_\_\_. *Documento de referência curricular para Mato Grosso. Anos iniciais Ensino Fundamental*. Ministério da Educação. Governo do Estado; 2018c.

\_\_\_\_\_. *Documento de referência curricular para Mato Grosso. Anos finais Ensino Fundamental*. Ministério da Educação. Governo do Estado; 2018d.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio e MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil Pública das capitais brasileiras. *Humanidades & Inovação*, Palmas-TO, v. 6, n. 15, p. 160-172, 2019.

MATIJASCIC, Milko. *Professores da Educação Básica no Brasil: considerações de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2017.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MELO, Vitor Thiago. A capoeira na escola e na Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis-SC, v. 23, n. 37, p. 190-199, 2011.

MOREIRA, Anália de Jesus, SILVA, Maria Cecília de Paula. A lei 10.639/03 e a Educação Física: memórias e reflexões sobre a educação eugênica nas políticas de formação de professores. *Revista Digital*, Buenos Aires, Año 15, n. 146, 2010.

OLIVEIRA, Leila Maria de Oliveira. A proposta curricular de Educação Física e a educação das relações étnico-raciais: um estudo nas escolas estaduais de Santo André. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid-ES, v. 62, n. 2, p. 11-11, 2013.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes Pereira et al. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília-DF, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019.

PIRES, Joice Vigil Lopes e SOUZA, Maristela da Silva. Educação Física e 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*, Porto Alegre-RS, v. 21, n. 1, p. 193-204, 2015.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física: para além da capoeira. *Motrivivência*, v. 32, n. 63, p. 01-23, 2020.

POMIN, Fabiana; DIAS, Lucimar Rosa. Educação das Relações Étnico-Raciais em aulas de Educação Física: uma abordagem conceitual. *Olhares*, v. 7, n. 1, p. 81-94, 2019.

PRIMAVERA DO LESTE (MT – Brasil). *Portaria nº 014/2018/SMEE/MT de 26 novembro de 2018*. Dispõe sobre o processo que regulamentação e organização do ano letivo 2019 das unidades escolares de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial de Primavera do Leste, 26 nov. 2018a.

PRIMAVERA DO LESTE (MT – Brasil). *Decreto nº 1762 de 10 outubro de 2018*. Aprova a instrução normativa SEC – nº 005 do Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Primavera do Leste-MT, que regulamenta e organiza o funcionamento das unidades escolares de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial de Primavera do Leste, 10 out. 2018b.

SANTOS, B. de S. *La reinvenición del Estado y el Estado plurinacional*. Cochabamba: Alianza Interinstitucional CEBDA – CEJIS – CEDIB, 2007.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau – nível I. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo-SP, v. 63, p. 96-98, 1987.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; e NUNEZ, Paulo Ricardo Martins. Qualidade de vida, perfil demográfico e profissional de professores de Educação Física. *Pensar a Prática*, Goiás-GO, v. 12, n. 2, p.1-11, 2009.

SILVA, Ádria Paulino e PEREIRA, Ednaldo Filho. A Lei 10.639/03 na compreensão dos professores de educação física: estudo de caso da Escola Municipal São Leopoldo, Rio Grande do Sul. *Identidade!*, São Leopoldo-RS, v. 18, n. 3 ed. esp., p. 279-290, 2013.



## **Una batalla digna de Ogun y Tupã: la inserción de las Leys n°10.639/03 y n°11.645/08 en Educación Física**

### **Resumen**

Este estudio analiza la inclusión de la historia y cultura afrobrasileña e indígena, en las clases de Educación Física, en línea de las políticas educativas. A este fin, se examina la práctica en la Escuela Primaria y Bachillerato de la red municipal, estatal y federal de la ciudad de Primavera do Leste (MT). Se lleva a cabo una investigación descriptiva cuantitativa y cualitativa. Se utiliza cuestionario virtual auto aplicado como instrumento de recolección de datos. Se evalúan los resultados a través de lectura flotante (con análisis de contenido). Así, se constata que en el Municipio y en el Estado, hay una presencia constante del contenido, incluso desde diversos ejes. En cambio, en la red federal, donde los profesores trabajan únicamente en la escuela secundaria, no se encuentra desarrollo del tema étnico-racial.

Palabras llave: Educación Física; Relaciones étnico-raciales; Cultura corporal del movimiento.

## **Une bataille digne d'Ogum et de Tupã : l'insertion des Lois n° 10.639/03 et n° 11.645/08 en Éducation Physique**

### **Résumé**

Cette étude analyse l'inclusion de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et indigène dans les cours d'éducation physique, conformément aux politiques éducatives. La pratique a été observée à l'école élémentaire I, II et au lycée, dans les réseaux municipaux, étatiques et fédéraux de la ville de Primavera do Leste (MT). Une recherche descriptive quantitative et qualitative a été menée, en utilisant un questionnaire virtuel auto-appliqué comme instrument de collecte de données; l'évaluation des résultats s'est faite par lecture flottante (avec analyse de contenu). Il a été constaté que, dans la Commune et dans l'Etat, il y a une présence cohérente de contenu, y compris par différents axes. Cependant, dans le réseau fédéral, dans lequel les enseignants ne travaillent qu'au secondaire, il n'y a pas de développement du thème ethnico-racial.

Mots-clés: Éducation physique; Relations ethniques et raciales; Culture corporelle du mouvement.

## **A battle worthy of Ogun e Tupã: insertion of the Laws n°10.639/03 and n°11.645/08 in Physical Education**

### **Abstract**

This study analyzes the inclusion of black, African, and indigenous history and culture in Physical Education classes to meet educational policies through the observation of Elementary and Secondary Education classes in municipal, state, and federal schools in the city of Primavera do Leste, MT, Brazil. It was a descriptive research with quantitative-qualitative analysis using a self-administered virtual questionnaire as a data collection instrument. The results were evaluated through skimming questionnaire responses (with content analysis). There was a consistent presence of content, including various axes, in municipal and state levels. However, in federal schools, where teachers work only in secondary education, there is no development of the ethnic-racial theme.

Keywords: Physical Education; Ethnic-Racial Relations; Body Culture of the Movement.