

Relações étnico-raciais na prática pedagógica dos professores de Educação Física: estudo exploratório em escolas estaduais de Curitiba.

Ethnic-racial relations in the pedagogical practice of Physical Education teachers: exploratory study in state schools in Curitiba.

Francine Cruz Grison¹
Guilherme da Silva Gasparotto²

Resumo:

Esta pesquisa teve delineamento exploratório qualitativo, com o objetivo de verificar se a prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas estaduais de Curitiba contempla as relações étnico-raciais, e se isto está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no Plano de Trabalho Docente (PTD) dos professores, bem como analisar a articulação entre a prática presente no discurso dos docentes e o que foi apresentado nos documentos, no que concerne à contemplação da legislação referente ao tema étnico-racial. Para atender ao objetivo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores e análise dos PPPs e dos PTDs. Os dados coletados do PPP e PTD foram submetidos a análise documental interpretativa subjetiva e os da entrevista à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Como resultado de pesquisa constatou-se que, apesar do tema étnico-racial constar na maioria dos PPPs das escolas, ele quase não é mencionado nos PTDs. Isso ocorre pois os professores, em geral, não trabalham com as questões étnico-raciais de modo sistematizado, mas sim como currículo oculto na sua prática cotidiana. A grande limitação apontada pelos docentes para a realização desse trabalho é a falta de formação específica sobre a temática, o que pode gerar insegurança.

Palavras-chave: Docência. Relações raciais. Educação Física.

Abstract:

This research had qualitative exploratory design, with the objective of verifying if the pedagogical practice of Physical Education teachers from state schools in Curitiba contemplates ethnic-racial relations, and if this is foreseen in the School's Political Pedagogical Project (PPP) and Teaching Work Plan (TWP), as well as analyzing the articulation between the practice present in teachers' discourse and what was presented in the documents, regarding the contemplation of the legislation regarding the ethnic-racial theme. To meet the objective, semi-structured interviews with teachers and analysis of PPPs and TWPs were used. The data collected from the PPP and TWP were subjected to subjective interpretive document analysis and those from the interview to content analysis from the perspective of Bardin (2016). As a result of the research, it was found that, despite the ethnic-racial theme appearing in most of the PPPs of the schools, it is almost not mentioned in the TWPs. This is because teachers, in general, do not work with ethnic-racial issues in a systematic way, but as a hidden curriculum in their

¹ Doutoranda em Educação (UFPR), Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Brasil), Programa de Pós-Graduação Em Educação (PPGE-UFPR), Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC). Orcid iD do autor 1: <http://orcid.org/0000-0002-5210-2872>. E-mail: francinecruz2011@gmail.com

² Pós doutorado em Educação (UFPR), Instituto Federal do Paraná (Brasil), Programa de Pós-Graduação Em Educação (PPGE-UFPR), Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Movimento (GEPEM - IFPR). Orcid iD do autor 2: <http://orcid.org/0000-0002-9712-7571>. E-mail: guilhermegpnt@gmail.com

daily practice. The major limitation pointed out by the teachers to this work is the lack of specific training on the subject, which can generate insecurity.

Keywords: Teaching. Race relations. Physical Education.

Introdução

Apesar da sociedade brasileira ser constituída multiculturalmente, essa diversidade não foi inicialmente aceita e, ainda hoje, é admitida com resistência. As relações raciais no Brasil se dão de maneira complexa em vista de como o processo de racialização ocorreu no país. A concepção de uma suposta convivência harmoniosa entre os grupos raciais ficou conhecida como “mito da democracia racial” e continua recorrente em diversos espaços e contextos, pois, quando uma questão racial se coloca numa situação de convivência, a complexa ética das relações raciais brasileira ensina que é melhor não tocar no assunto (SILVA; ARAÚJO, 2011).

Embora o fato de calar-se diante de uma situação de racismo não seja considerado um crime, é certo que o silêncio faz com que o racismo se mantenha. Por isso, o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil deve ter como ponto de partida a compreensão de que o racismo é estrutural, ou seja, faz parte da construção da nossa sociedade e um avanço contra este *status* depende de diversos fatores como a denúncia, o repúdio moral e, principalmente, de posturas e da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2019).

Considerando dados de 2018 sobre a distribuição da população brasileira por cor ou raça, observa-se 43,1% de brancos, 9,3% de pretos, 46,5% de pardos e 1,1% de amarelos ou indígenas. Entretanto, para fins de análise sobre as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE agrega as categorias pretos e pardos, sendo ambos considerados negros, a fim de garantir a representatividade dessa população. Assim, no período de referência supracitado, o país tinha um percentual de 43,1% de brancos e de 55,8% de pretos ou pardos, configurando os negros como a maioria da população brasileira (IBGE, 2019).

Embora negros e brancos representem os dois maiores grupos populacionais do Brasil, persiste um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras (BRASIL, 2004). Um exemplo disso é o fato de que, mesmo sendo reconhecido como um país de ampla diversidade étnico-racial e cultural, até pouco tempo o Brasil não tinha essa diversidade representada nos currículos escolares (SILVA, 2018).

Reconhecendo-se a importância da educação e do papel da escola como espaço privilegiado de análise e produção de conhecimento através do qual as possibilidades para superação dos preconceitos podem se efetivar, surge em 2003 a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Esta Lei é fruto de intensa luta do Movimento Negro e da comunidade afrodescendente por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos (BRASIL, 2004). Entretanto, sabe-se que da lei a uma nova mentalidade e a uma ação efetiva há muito o que se desfazer, refazer e fazer (SILVA, 2007).

Uma pesquisa realizada em 2018 com professores do Ensino Fundamental II da rede municipal de Fortaleza/CE sobre a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Educação Física identificou que dentre os 55 professores entrevistados 69,1% não sabia do que se tratavam as leis. A pesquisa também demonstrou que 54,5% dos professores relataram abordar essa temática, porém de maneira restrita a datas comemorativas e festivas, ou seja, essa abordagem não faz parte do currículo elaborado. As principais justificativas dos professores para não abordar as temáticas étnico-raciais foram o pouco conhecimento sobre o assunto (58,8%) e a falta de formação específica (41,2%), o que expõe a importância dos processos de formação inicial e continuada dos docentes (PEREIRA, 2019).

Além do histórico de povo escravizado, ao longo da história da sociedade brasileira o negro teve suas características físicas e culturais vinculadas a aspectos pejorativos e inferiores, recebendo uma carga de preconceitos e discriminações mais evidentes que os outros povos e grupos: “o corpo negro carrega em si todo o histórico de discriminação e humilhação que os africanos e seus descendentes sofreram em sua trajetória” (SANTOS, 2007 p. 28).

Se o corpo negro se destaca como veículo de expressão de opressão, no ambiente escolar Educação Física é a disciplina que tem o corpo como elemento direto de intervenção e, enquanto espaço de vivências corporais, apresenta subsídios para discussões sobre a diversidade racial, tanto nas aulas práticas quanto teóricas promovendo o respeito às características físicas, sociais, sexuais e às identidades sociais dos sujeitos, por meio de estratégias pedagógicas que as valorizem (SALES; ALMEIDA, 2015).

Tendo em vista o papel preponderante da escola na reeducação das relações étnico-raciais e, dentro do currículo escolar, a atribuição da disciplina de Educação Física em trabalhar com a Cultura Corporal, uma pergunta se faz necessária: como se dá o trabalho docente e as relações étnico-raciais na Educação Física em escolas públicas?

Entender a prática pedagógica dos docentes a respeito do tema das relações étnico-raciais na Educação Física pode vir a contribuir em diversas esferas sociais. Primeiramente, como referência para futuros pesquisadores que busquem relacionar as duas áreas de conhecimento. Depois, em relação à docência, fornecendo subsídios teóricos e práticos para ampliação de ações pedagógicas, conectando a Educação Física com a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER), contribuindo para a aplicação efetiva da Lei 10.639/03.

Referente aos estudantes da Educação Básica, esta pesquisa pode cooperar com elaboração de ações para permanência e sucesso do estudante na escola, uma vez que os negros são os que mais figuram entre aqueles e aquelas que são excluídos diariamente da escola, por diversos motivos, entre eles às formas explícitas e sutis de racismo que acontecem no cotidiano escolar e o fato da escola ainda ser fortemente marcada pelo eurocentrismo (IBGE 2019).

Por fim, este estudo visa contribuir com a sociedade em geral ao manifestar a possibilidade de transformação social das relações étnico-raciais a partir da Educação Básica, especificamente a partir do entendimento do trabalho docente na disciplina de Educação Física e visualização de pontos de ação na *práxis* dos docentes.

Diante do exposto, esse estudo teve como objetivo verificar se a prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas estaduais de Curitiba contempla as relações étnico-raciais e se isto está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no Plano de Trabalho Docente (PTD) dos professores. Além disso, analisar a articulação entre a prática declarada no discurso dos docentes, o que foi apresentado nos PTDs e os PPPs das escolas, no que diz respeito à contemplação das ações e da legislação referente ao ensino das relações étnico-raciais nas escolas.

Metodologia

A fim de alcançar os objetivos propostos, a escolha foi pela metodologia de abordagem qualitativa, pois este tipo de estudo envolve a obtenção de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, dando ênfase ao processo e não ao produto e com a preocupação de expressar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Optou-se pela pesquisa de delineamento exploratório, uma vez que esse tipo de estudo objetiva desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008).

Com o intuito de analisar se a prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas estaduais de Curitiba contempla as relações étnico-raciais e se isto está previsto no

Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no Plano de Trabalho Docente (PTD) dos professores foram utilizadas três fontes de dados: 1) entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física de escolas estaduais de Curitiba; 2) análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; 3) análise documental de um Plano de Trabalho Docente (PTD) do professor participante da pesquisa.

O estudo foi realizado com nove professores de Educação Física da rede pública estadual do Paraná, que atuam no Ensino Fundamental II, na cidade de Curitiba. Foi convidado um professor de cada setor do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Curitiba a fim de obter informações de escolas de diferentes contextos, portes e situação socioambiental.

O NRE Curitiba é constituído de nove setores, sendo que para cada setor foi selecionado um colégio por conveniência. O critério de escolha da rede estadual de ensino e escolas foi a viabilidade e facilidade de acesso dos pesquisadores com a administração das escolas e professores, visto que uma das pesquisadoras é servidora docente desta rede de ensino. Inicialmente, foi feito o contato com a direção das escolas a fim de apresentar o projeto de pesquisa e requisitou permissão para sua realização. Após a aprovação dos diretores, solicitou-se a indicação de um professor que se encaixasse nos critérios de inclusão elencados, dentre os quais estavam: ser professor de Educação Física da Rede Estadual de Educação no município de Curitiba e atuar no Ensino Fundamental II. Como critérios de exclusão estavam: professores readaptados, em exercício de outra função (ex: direção) e professores que atuassem fora do Ensino Regular.

Com a concordância dos diretores e professores, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Paraná (IFPR), no qual foi aprovado sob o parecer número 3.355.504 e para o Comitê de Ética da Secretaria da Educação do Paraná (SEED), aprovado sob o protocolo 15.786.454-8³. Após a aprovação do projeto pelos dois Comitês de Ética, foi agendado um dia em cada escola para a coleta de dados com os professores. Nesse dia os docentes tomaram ciência do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e, ao concordarem em participar do estudo, assinaram o documento depois de apresentados todos os riscos e benefícios do estudo.

Dos nove professores participantes, três eram homens e seis eram mulheres, todos com licenciatura em Educação Física e pelo menos uma especialização na área, todos autodeclarados brancos, com idade entre 33 e 53 anos e tempo de docência entre 7 e 27 anos. Destes

³ De acordo com a Resolução nº 406/2018 da GS/SEED que institui procedimentos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e unidades vinculadas.

professores, sete atuavam no Ensino Fundamental (I ou II) e no Ensino Médio e dois atuavam somente no Ensino Fundamental (I e II).

Com relação aos possíveis riscos desta pesquisa foi explicado que eles poderiam estar relacionados aos instrumentos de coleta dos dados, pois estes pretendem extrair informações relacionadas às práticas docentes, o que pode gerar algum constrangimento por parte do professor. A fim de minimizar possíveis riscos, as entrevistas e coletas de documentos foram realizadas de forma individual, evitando assim que houvesse comentários e comparações entre os respondentes que pudessem gerar constrangimentos. Por fim, foi garantido ao respondente a confidencialidade das respostas, lembrando a ele que as informações coletadas iriam para um banco de dados o qual ninguém, além dos pesquisadores, teriam acesso.

A realização da coleta de dados ocorreu entre agosto e novembro de 2019. As informações coletadas foram analisadas por meio de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) para a entrevista semiestruturada e através de análise documental interpretativa e subjetiva para o PPP e o PTD.

As questões de interesse documental se referiram a averiguar se o PPP da escola e o PTD traziam registros relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e, se apresentaram, em qual parte do documento eles foram descritos. Ressalta-se que cada escola possui o seu PPP e cada professor deve possuir um PTD para cada série/ano no qual ministra aulas.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, tinha como objetivo obter o ponto de vista dos professores a partir de questões específicas sobre o trabalho docente e as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física. Foram formuladas vinte e sete perguntas, algumas com intuito diagnóstico de identificação dos participantes (questões de 1 a 8), no sentido de contextualizar quem eram os entrevistados e outras com intuito de obter a visão do docente acerca da ERE e da sua própria prática pedagógica (questões 9 a 27).

A análise das entrevistas se deu por meio de uma Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin. Tal método se baseia em operações de desdobramento do texto em unidades com núcleos de sentido constituintes de comunicação com o intuito de reagrupá-los posteriormente em classes ou categorias. As etapas da AC são constituídas por três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados (BARDIN, 2016).

Na fase de pré-análise ocorreu a preparação dos dados, na qual as nove entrevistas foram transcritas com o auxílio do dispositivo *VoiceMeeter* para a reprodução do som e do *site* <https://dictation.io> para a transcrição e posteriormente revisadas pelos pesquisadores.

Na fase de exploração do material, as transcrições das entrevistas foram impressas e

lidas, recebendo grifos em todos os momentos que apareciam o que se buscava no documento, para posteriormente codificá-las. A partir desses trechos selecionados foram criados códigos que contemplam os objetivos desta pesquisa.

No decorrer da leitura das entrevistas os códigos criados previamente foram sendo aplicados, totalizando 37 que expressaram a maneira como a temática étnico-racial é contemplada nas aulas de Educação Física de acordo com os docentes e 38 que expressaram as limitações apresentadas pelos docentes em relação ao trabalho com a EREER na Educação Física escolar. Na etapa de categorização, visou-se a união dos códigos por incidência e semelhança, em seguida verificou-se os códigos que tiveram maior incidência diante dos resultados de entrevistas analisadas.

A AC aconteceu na fase de tratamento dos resultados, sendo que os códigos com maior incidência e semelhança foram submetidos a uma análise reflexiva a fim de identificar o seu sentido semântico, possibilitando a compreensão de como a EREER é contemplada nas aulas de Educação Física das escolas estaduais em Curitiba.

Resultados

Em relação ao PPP e ao PTD, o objetivo foi averiguar se havia nesses documentos registros relacionados a EREER, como o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, citação das legislações pertinentes ao tema, existência de Equipes Multidisciplinares (EM), bem como em qual parte dos documentos isso estaria inserido. De acordo com os resultados foi elaborado o quadro abaixo.

QUADRO 1- RESULTADOS DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP)

Co-légio	Ano do PPP ⁴	Cita as Leis 10.639/03 ou 11.645/08 ⁵	Cita EM ⁶	Em qual parte do PPP e de que forma a questão étnico-racial é mencionada
1	2015	Não	Não	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios norteadores: igualdade; - Marco situacional: a realidade educacional, social e cultural do nosso país; a escola espaço de conflitos e problemas sociais; a negociação, no processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos; o ambiente escolar e sua influência; - Concepções: sociedade; cultura; - Ações a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazo: projetos desenvolvidos no colégio; atividades que ampliem e enriqueçam a visão de mundo do aluno; feira da diversidade.
2	2012	Sim	Sim	<ul style="list-style-type: none"> - Organização pedagógica do colégio: cultura afro-brasileira/ africana/ indígena e diversidades; - Organização do tempo e do espaço; - Composição da equipe multidisciplinar; - Marco situacional: caracterização da sociedade; - Marco conceitual: concepção de cultura; de escola e de conhecimento.
3	2011	Sim	Não	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção: de cultura; de currículo; de formação continuada; - Desafios educacionais contemporâneos.
4	2010	Sim	Não	<ul style="list-style-type: none"> - Marco conceitual - Organização curricular; - Projetos desenvolvidos na escola - PDE.
5	2013	Não	Não	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidade escolar; - Objetivos específicos; - Aprendizagem e Currículo.
6	2016	Não	Sim	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de sociedade e cultura; - Equipes Multidisciplinares.
7	2014	Sim	Sim	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de Ação da Equipe Multidisciplinar.

⁴ PPP: Projeto Político Pedagógico.

⁵ A Lei 10.639/03 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 a Lei 11.645/08 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".

⁶ EM: Equipe Multidisciplinar.

8	2014	Não	Não	- Objetivos e Marco situacional; - Concepções de sociedade; de escola; de cultura; de inclusão; de currículo - Proposta curricular.
9	2012	Sim	Sim	- Concepção de cultura.

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Como observado no Quadro 1, foram analisados os PPPs das nove escolas participantes da pesquisa. O PPP é um documento exigido pela Lei nº 9.394/96 (LDBEN) que determina como incumbência dos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da sua proposta pedagógica e como obrigação dos docentes a participação na sua elaboração (BRASIL, 2017).

Ele é um documento orientador de princípios e de normas que contribuem para organizar o trabalho pedagógico, no qual a escola concebe intenções e projetos para o futuro de intervenção pedagógica, a partir da análise de sua realidade e suas contradições criando para a escola e para a comunidade a sua própria identidade (CAPELLINI, 2010).

No Quadro 1 pode-se observar que o PPP mais recente foi elaborado em 2016, já o mais antigo apresentou quase dez anos de construção. Considerando que a coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2019, pode-se sugerir que houve um acentuado distanciamento temporal em alguns casos, o que pode representar uma discrepância entre o que prevê o documento e a atual realidade da escola.

A respeito da verificação da existência de citação da legislação acerca da EREER, especialmente as Leis 10.639/03 e/ou 11.645/08. Das nove escolas, cinco mencionaram uma ou ambas as leis e quatro não fizeram qualquer menção. Diante desses resultados, faz-se necessário lembrar que a Deliberação 04/06 da CEE/PR no Art. 2º enfatiza que o PPP das instituições de ensino deve garantir, obrigatoriamente, que em todas as disciplinas da matriz curricular sejam contemplados, ao longo do ano letivo, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2003 e 2008; PARANÁ, 2006).

Além disso, levando em conta que todos os PPPs são posteriores à promulgação da Lei 10.639/03 e que há diversas Resoluções, Instruções e Pareceres sobre o tema, torna-se preocupante o fato de quase metade deles (quatro de nove) não citarem nenhum embasamento legal para o trabalho com a EREER no documento que orienta os princípios e normas que contribuem para a organização do trabalho pedagógico e no qual a escola concebe intenções e projetos para o futuro de intervenção pedagógica.

O próximo ponto de análise foi observar se havia no PPP alguma menção às Equipes Multidisciplinares - EM (obrigatórias nos estabelecimentos de ensino do Paraná desde 2010),

uma vez que elas são as instâncias do trabalho escolar legitimadas como espaço de debates, estratégias e ações pedagógicas que fortalecem a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (PARANÁ, 2010). Constatou-se que, das nove escolas analisadas, apenas quatro mencionaram as EM no seu PPP e a maioria, as demais cinco escolas, não fizeram menção a esse respeito.

Finalmente, foi analisado em qual parte do PPP a questão étnico-racial apareceu, seja de maneira direta ou indireta. Na maioria dos documentos, especificamente em seis deles, esse tema apareceu no Marco Conceitual, com destaque para o Conceito de Cultura, no qual aparece sempre no sentido de respeito à diversidade cultural.

Percebe-se então que o resultado ficou dividido, com praticamente metade das escolas citando as Leis relacionadas à questão étnico-racial (cinco de nove) e citando as EM (quatro de nove). Com relação à abordagem da temática étnico-racial no PPP, obteve-se dois terços (seis de nove) das escolas que abordaram o tema, seja de maneira direta ou indireta.

Assim como os PPPs, os documentos autorais dos docentes, ou seja, os PTDs também foram analisados em relação aos registros relacionados à ERER, como a citação das legislações pertinentes ao tema e o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, assim como em quais conteúdos isso foi contemplado. De acordo com os resultados, elaborou-se o quadro abaixo.

QUADRO 2 - RESULTADOS DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE (PTD)

Co-légio	Cita as Leis 10.639/03 e/ou 11.645/08	Contempla a educação das relações étnico-raciais (ERER)? Em qual parte?	Conteúdos que contemplam a história e cultura afro.
1	Sim	Sim. Nos conteúdos específicos, objetivos e encaminhamento metodológico.	Jogos africanos e Dança afro
2	Não	Não	Nenhum
3	Não	Não	Nenhum
4	PTD não disponibilizado	PTD não disponibilizado	PTD não disponibilizado
5	Não	Sim. Nos critérios de avaliação.	Nenhum
6	Não	Não	Nenhum
7	Não	Não	Nenhum
8	Sim	Não	Nenhum
9	Não (Só disponível o 1º Trimestre)	Não (Só disponível o 1º Trimestre)	Nenhum (Só disponível o 1º Trimestre)

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Como é possível observar no Quadro 2, dos nove professores participantes da pesquisa, sete disponibilizaram o seu PTD de forma integral, sendo que um disponibilizou parcialmente e um não disponibilizou⁷. Dessa forma, as análises foram feitas a partir dos PTDs disponibilizados com as informações disponíveis na coleta.

O PTD também é um documento exigido pela LDBEN, que incumbe os docentes de: “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2017, p. 14).

O PTD constitui-se na expressão do currículo em sala de aula, uma vez que resulta da relação estabelecida entre o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular. No PTD, documento de autoria dos docentes, devem ser explicitados os conteúdos a serem trabalhados no período (bimestral, trimestral ou semestral), as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, e os critérios e instrumentos que têm em vista a avaliação no cotidiano escolar (PARANÁ, 2008).

Como é possível observar no quadro 2, alusivo à menção das Leis, seis de oito PTDs não fizeram menção alguma às Leis 10.639/03 e/ou 11.645/08, ao passo que dois trouxeram alguma citação. Isso revela que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena é pouco incluído nos planejamentos docentes, contrariando sua obrigatoriedade.

Com relação à EREER ser contemplada no PTD, novamente só dois documentos citaram direta ou indiretamente o tema, contra seis que não. Em se tratando dos conteúdos, apenas um PTD contemplou o ensino da cultura africana ao trabalhar com os jogos africanos e a dança afro. Esses dados são preocupantes e levam ao questionamento de como o trabalho com a EREER é (ou não) realizado nas aulas de Educação Física das escolas estaduais de Curitiba.

Por sua vez, a entrevista semiestruturada, procurou obter a visão dos professores a partir de questões específicas sobre o trabalho docente e as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física. A organização da análise de dados das nove entrevistas seguiu as três fases de Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2016).

A seguir, apresenta-se as categorias que foram criadas a partir do código “Como a temática étnico-racial é contemplada nas aulas de Educação Física” que manifestou 37 incidências diante das entrevistas analisadas. A busca pela maneira como a temática étnico-

⁷ Apesar de ter concordado em disponibilizar o PTD ao aceitar participar da pesquisa e assinar o TCLE, sem apresentar justificativa, um dos docentes não enviou o documento solicitado. Outro docente havia realizado, até o momento da coleta de dados, somente o PTD do 1º trimestre e não do ano inteiro (a coleta de dados ocorreu no 2º trimestre de 2019), por isso também só disponibilizou seu PTD parcialmente.

racial é contemplada nas aulas de Educação Física originou duas categorias, “Na prática cotidiana do professor” e “Integrada aos Conteúdos Estruturantes”, conforme o Quadro 3.

QUADRO 3 - COMO A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL É CONTEMPLADA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

CATEGORIAS	ENTREVISTAS
Na prática cotidiana do professor	Quantidade de incidência que o código teve: 21
<p>Eu acho que deve acontecer diariamente, eu acho que deve acontecer em todos os momentos, em todas as suas falas, em todos os momentos da sua prática, diminuir essas... excluir através do... e não em um momento específico né, “agora nós vamos discutir isso dentro da disciplina” que é uma coisa que a gente quando a gente tá na parte administrativa a gente já entende que não, vamos garantir que isso aconteça, então vamos ter um momento específico e quando tu tá na prática diária tu já percebe que é importante todos os momentos né, então eu não consigo te definir assim realmente tem que estar dentro do currículo especificamente, no período X vai ser tratado isso ou, não, tem que acontecer. Eu, na minha prática eu tento deixar acontecer sempre, então sempre que eu tiver uma oportunidade de trazer essa questão eu vou discutir essa questão.</p>	E2
<p>Eu acho que ela tem que aparecer sempre, eu não trabalho assim com a matéria específica, tipo assim alguma coisa, vou trabalhar alguma coisa hoje relacionado a afro, não, porque eu acho que nós temos muito pouco pessoas assim negras, se você for olhar é muito pouco mesmo, mas eu acho que do dia-a-dia acontecem situações que você acaba trabalhando isso, na minha opinião não pode ser assim um conteúdo específico, na minha opinião tem que ser assim no dia-a-dia, no decorrer assim, de trabalhar essa atividade.</p>	E5
Integrada aos Conteúdos Estruturantes	Quantidade de incidência que o código teve: 16
<p>É lei. Então ele é obrigatório estar no currículo, então como tem as políticas públicas, eu tenho que trabalhar os eixos da educação física, e eu tenho que embutir a lei, a educação física, dentro dos... tem que trabalhar, então se for pra você ver, tem que estar dentro do currículo, né, não tem questionamento, lei como é que é, lei é pra ser cumprida não questionada, então hoje é lei, antigamente a gente trabalhava em forma interdisciplinar com pontos específicos né, então agora eu não trabalho jogos africanos somente na semana do dia</p>	E1

<p>20 de novembro, está dentro do meu currículo, deixo no terceiro trimestre já para coincidir, mas ela já está no currículo.</p>	
<p>Foi sexto aninho, exatamente. Aí eu trabalhei tudo em vídeo, mostrei para eles a história, mostrei a capoeira como que era, trabalhei com texto com eles, trabalhei tudo isso, as diferenças entre eles, aceitaram numa boa, daí depois fomos pra prática, eles gostaram muito da prática, uns trouxeram berimbau, ou trouxeram música, fizeram a roda, ficou muito legal.</p>	<p>E5</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Conforme podemos observar no Quadro 3, pela análise realizada nas entrevistas a respeito da maneira como a temática étnico-racial é contemplada nas aulas de Educação Física, a categoria “Na prática cotidiana do professor”, apresentou 21 incidências nas entrevistas analisadas, sendo esta a maior. Constata-se assim que a grande maioria dos professores ignora ou desconsidera os documentos oficiais que instituem como obrigatório o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena e não só os docentes, como também a equipe pedagógica e outras instâncias que deveriam orientar os documentos e práticas docentes.

Levando em consideração que a escolha curricular implica uma relação de poder que envolve selecionar e privilegiar alguns saberes em detrimento de outros, ao relegar a discussão étnico-racial apenas ao cotidiano, sem um planejamento específico, como se percebeu que aconteceu, corre-se o risco de minimizar sua eficácia, ficando apenas no campo da subjetividade e superficialidade. A ERER, sendo tratada dessa maneira, pode incorrer apenas na tentativa de remediação de um conflito passado, quando poderia (e deveria) ir muito além disso, trazendo antes a prevenção contra atitudes discriminatórias e preconceituosas e a adoção de práticas antirracistas por meio da educação e do conhecimento.

Na fala da maioria dos docentes, todos autodeclarados da cor branca, seria desnecessário o trabalho específico e focado na discussão étnico-racial dentro da disciplina de Educação Física. A esse respeito, Djamila Ribeiro traz uma reflexão interessante

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar o racismo do lugar de quem é o objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos (RIBEIRO, 2019, p. 85).

Nesse sentido, os professores (todos brancos) podem achar desnecessário um trabalho sistemático sobre relações étnico-raciais porque experienciam isso de uma forma distinta do

que aqueles que sofrem com essa opressão. O caráter disfarçado do racismo à brasileira, forjado pela falsa ideia da democracia racial, leva à minimização de práticas docentes não racistas e de atitudes racistas observadas no espaço escolar (ALMEIDA e DIAS, 2020).

Já a categoria “Integrada aos Conteúdos Estruturantes” apresentou 16 incidências e demonstrou que, mesmo a maioria dos docentes relatando que trabalha a temática no dia a dia conforme as situações exigem a discussão da questão étnico-racial, em alguns momentos (mesmo que no passado ou de forma esporádica) também já foram realizados trabalhos relacionados ao tema dentro de algum conteúdo como nos jogos (africanos e indígenas), na dança (afro) ou nas lutas (capoeira).

O que se observou por meio das entrevistas é que muitas vezes os docentes não percebem essa relação entre os conteúdos e a EREER espontaneamente, o que também pode ser um dos motivos para que isso não conste na maioria dos PTDs.

Por outro lado, em contraponto aos trabalhos desenvolvidos, destacou-se também algumas limitações apresentadas pelos docentes em relação ao trabalho com a EREER nas aulas de Educação Física. A busca pelas limitações apresentadas pelos docentes originou cinco categorias, “Falta de formação para os professores”, “Medo”, “Carga horária da disciplina”, “Ver a EREER como algo fora dos conteúdos” e “Resistência por parte dos estudantes” conforme o Quadro 4.

A seguir, apresenta-se as categorias que foram criadas a partir do código “Limitações” que apresentou 38 incidências diante das entrevistas analisadas.

QUADRO 4 - LIMITAÇÕES APRESENTADAS PELOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A EREER NA EDUCAÇÃO FÍSICA.

CATEGORIAS	ENTREVISTAS
Falta de formação para os professores	Quantidade de incidência que o código teve: 13
Eu nunca me sinto totalmente preparado, eu sempre tento ler um pouco, buscar um pouco mais de informação, a escola, ela é um espaço que infelizmente acaba emburrecendo um pouco o professor, então a gente fica muito nessa rotina de aula, aula, aula e a gente não tem, não tem tido uma formação com qualidade né , então se eu me sinto preparado? Eu tento, eu tento errar o menos possível, mas 100% preparado nunca.	E2

<p>Mas aí a gente tem que reformular como fazer isso né, a gente tem que também ter mais capacitação para conseguir aperfeiçoar isso né, passar pro aluno, senão eu consigo também, eu não posso passar alguma coisa que eu não tenho uma experiência, não tenho um conteúdo né.</p>	<p>E3</p>
<p>Medo</p>	<p>Quantidade de incidência que o código teve: 08</p>
<p>Então assim, que nem eu te falei da questão dos medos, se eu trabalhar de forma errada eu posso tá acelerando uma exclusão né, ou posso tá criando uma situação de rotular um aluno X ou rotular um aluno Y em cima da sua etnia, eu tenho esses medos assim de que a gente possa estar dando um tiro no pé em algumas situações, de alguma escolha de um conteúdo, ou de algum exemplo que a gente vai dar, então eu tenho bastante cuidado com que eu falo.</p>	<p>E2</p>
<p>Então eu tenho medo às vezes de falar algo que possa ofender, então eu sempre tento dizer que isso é passado, que hoje espero que não aconteça mais, mas se acontecer a pessoa tem que se pronunciar, mas eu tenho medo de ofender mesmo sem querer, discriminando um lado ou o outro, porque eu acho que os dois tem o mesmo valor, mas eu acho que há esse medo sim, dependendo do assunto que você abordar e ser mal entendido, mal compreendido.</p>	<p>E6</p>
<p>Carga horária da disciplina</p>	<p>Quantidade de incidência que o código teve: 06</p>
<p>Em relação ao trabalho eu acho que é, o que pesa muito na nossa disciplina é que nós temos muito conteúdo pra pouco tempo.</p>	<p>E1</p>
<p>É claro que nem sempre a gente tem tempo suficiente para abranger muita coisa, a gente tem um tempo limitado, as aulas eu tenho duas aulas por semana o que é muito corrido, a gente tem um conteúdo para abranger, para e tal, mas é, acho que é possível sim a gente colocar...</p>	<p>E3</p>
<p>Ver a EREER como algo fora dos conteúdos</p>	<p>Quantidade de incidência que o código teve: 06</p>
<p>Formação fica muito só na teoria né? Pra nossa disciplina no caso, que é Educação Física, é complicado você... se a pessoa não for atrás mesmo, puxar, vê onde ela pode ser encaixada, ela é... fica difícil de se trabalhar. Como tem muita gente que tem dificuldade. Onde encaixar na sua própria disciplina a</p>	<p>E1</p>

<p>obrigatoriedade sem sair do foco da disciplina né? Porque a gente pode trabalhar a interdisciplinaridade com o outro, mas eu acho que não pode perder o foco da disciplina, né, não sair dos nossos eixos.</p>	
<p>Trabalhar da melhor forma possível da minha, no meu caso interdisciplinar, que não tem como trabalhar assim segmento afrodescendente, você tem que trabalhar algumas relações esportivas que tente desmistificar essa coisa de raça, de cor entre a relação entre os alunos.</p>	E5
<p>Resistência por parte dos estudantes</p>	<p>Quantidade de incidência que o código teve: 04</p>
<p>Sinto uma certa rejeição né, um medo, ai será que ela vai me discriminar, será que ela vai me citar como exemplo né, ai será que...</p>	E4
<p>Eu acho que tem uma certa resistência assim sabe, do novo, do novo de forma geral, mas não vejo assim que seja especificamente em relação à questão ao tema étnico-racial, acho que eles gostam muito de fazer a mesma coisa de, né na educação física de tá no, no que eles dominam, no que eles gostam, no que eles conhecem então eu acho que a dificuldade é o novo, não em relação à temática.</p>	E7

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No Quadro 4 foi possível identificar que o trabalho com as questões étnico-raciais na Educação Física escolar tem diversas limitações, principalmente na categoria “Falta de formação para os professores” que apresentou 13 incidências.

Outros estudos como os de Pereira (2019), Almeida e Dias (2020) e Andrade e Bisol (2021) destacam a questão da formação dos docentes, seja ela inicial ou continuada, como uma das principais dificuldades para a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas.

A falta de uma formação adequada em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais se dá, primeiramente, pela falta de aprendizado sobre o tema nos cursos de graduação (lembrando que a Lei 10.639/03 não abrange o Ensino Superior) e, em seguida, surge a problemática das formações continuadas, que de acordo com os docentes, não têm sido eficientes em capacitar os professores no que diz respeito à temática étnico-racial.

Todos os entrevistados manifestaram o desejo de participar de formações sobre a ERER, embora muitos reconheçam que por si só não vão atrás desse conhecimento. Fica então o questionamento: a vontade de aprender mais existe, mas que tempo o professor tem para

estudar, se atualizar e preparar uma aula com melhor qualidade e embasamento teórico se está sufocado pela quantidade de aulas e turmas que precisa atender, muitas vezes em mais de uma escola? Que motivação ou que colaboração (em termos de redução de carga horária para estudos, por exemplo) os professores têm para continuar estudando? Essa falta de formação/capacitação acaba se interligando às demais categorias como “Medo” (que teve oito incidências) e “Ver a EREER como algo fora dos conteúdos” (com seis incidências).

O medo ocorre principalmente pela falta de conhecimento, o que gera a insegurança por não saber como abordar o assunto. Esse medo e insegurança de ser mal compreendido ou que o debate cause alguma controvérsia, por vezes levam ao silenciamento, que aparece como uma das estratégias adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo (SILVA E ARAÚJO, 2011).

Sendo o racismo no Brasil parte da estrutura social, calar-se diante dele, manter o silêncio, acaba por favorecer a sua manutenção, de forma que não apenas é preciso denunciar e repudiar o racismo, é preciso a tomada de posturas e adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2019).

Com relação à categoria “Ver a EREER como algo fora dos conteúdos” (com seis incidências), isso também se deve em muito à falta de conhecimento e formação adequada. A própria Lei 10.639/03, ao destacar as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e História no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, pode gerar uma falsa impressão de que somente essas disciplinas devem tratar do tema.

Neste sentido, além da Educação Física ter o dever de tratar da temática étnico-racial, deveria ser uma das áreas prioritárias para esse trabalho, uma vez que suas novas representações a aproximam da área de linguagens e do multiculturalismo, favorecendo assim a reflexão sobre os processos de construção histórica e cotidiana das contribuições das manifestações da cultura corporal afro-brasileira, africana e indígena como a capoeira, o samba e os jogos indígenas, entre outros, na constituição do Brasil (PEREIRA, 2019).

Sobre a dificuldade em relação à categoria “Carga-horária da disciplina” (com seis incidências), o que pode facilitar o trabalho é justamente reconhecer a temática inserida nos conteúdos e não como algo à parte, além de ser necessário superar a visão pedagógica conteudista.

Por fim, a resistência por parte dos estudantes (com quatro incidências) provavelmente tenha seu cerne no desconhecimento sobre a própria disciplina de Educação Física, pois como foi apontado, essa resistência é mais em relação ao novo do que propriamente ao tema étnico-

racial em si. Infelizmente ainda é muito presente no imaginário dos estudantes a ideia de que aula de Educação Física é apenas um momento de lazer ou tempo livre e não uma área de conhecimento e componente curricular, o que demanda um maior trabalho de conscientização e convencimento por parte dos docentes quando trazem novas perspectivas e discussões para conteúdos já estereotipados (SANTOS, 2007).

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar se a prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas estaduais de Curitiba contempla as relações étnico-raciais e se isto está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no Plano de Trabalho Docente (PTD) dos professores. Isso se deu a partir da análise de entrevistas semiestruturadas com professores da rede, bem como de documentos oficiais como o PPP da escola e o PTD.

A verificação do PPP das escolas explicitou que nem todos os documentos estão em consonância com as legislações vigentes, no que tange ao tema étnico-racial, o que é bastante preocupante uma vez que o PPP é o documento orientador de princípios e de normas que contribuem para organizar o trabalho pedagógico. Em relação ao PTD, documento autoral dos professores, a situação é ainda mais grave, com exceção de um PTD, a ERER não aparece contemplada nos conteúdos.

A partir da Análise de Conteúdo das entrevistas a respeito da maneira como a temática étnico-racial é contemplada nas aulas de Educação Física, a categoria que apresentou mais incidências (21) foi “Na prática cotidiana do professor”. Isso significa que a temática não é trabalhada de forma direta, por meio de conteúdos específicos e planejados, mas de maneira indireta, como currículo oculto, quando acontece alguma situação cotidiana que faz emergir essa discussão.

Assim como em outros estudos (PEREIRA, 2019, SALES e ALMEIDA, 2015), tal resultado demonstra que a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena não é respeitada nos currículos, como prevê a legislação e que não há uma supervisão a esse respeito. Infere-se assim que, ao relegar o tema étnico-racial apenas à resolução de conflitos do cotidiano perde-se a oportunidade de promover o objetivo da Educação das Relações Étnico-Raciais que é educar os cidadãos sobre a pluralidade étnico-racial.

Nas entrevistas, os docentes apontaram diversas limitações em relação ao trabalho com a ERER nas aulas de Educação Física. Dentre elas, a que mais se destacou, com 13 incidências

foi a categoria “Falta de formação para os professores”, um fato que já foi apontado por diversos estudos (PEREIRA, 2019; ALMEIDA; DIAS, 2020; ANDRADE; BISOL, 2021) e que infelizmente ainda é uma realidade. Por falta de conhecimento os professores se sentem inseguros em abordar a temática étnico-racial, tendendo ao silenciamento que é tão prejudicial a quem sofre a opressão e que pode passar despercebido por alguém que não sofre (docentes brancos).

Enquanto não houver o devido trabalho com o reconhecimento e valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, expressos de maneira clara no PPP da escola, no PTD e na prática em sala de aula será difícil romper com a mentalidade racista e discriminatória que muitas vezes se camufla atrás do “mito da democracia racial”.

Pensar em uma resolução para essa realidade requer, em primeiro lugar, falar abertamente sobre ela, para que ela seja tirada da invisibilidade. Para que a escola cumpra seu papel e contribua com a sociedade em geral ao manifestar a possibilidade de transformação social das relações étnico-raciais é preciso criar estratégias pedagógicas no auxílio da reeducação dessas relações. Estudos mostram que é urgente olhar para a formação inicial e continuada dos professores. Os docentes querem e precisam ser qualificados e continuamente capacitados em suas áreas e nas questões relacionadas à diversidade étnico-racial e à prática antirracista, a fim de que possam favorecer essa discussão sem medos ou insegurança, vinculando-a aos conteúdos próprios da Educação Física escolar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, R. S de; DIAS, A. A. Os Saberes na Construção da Percepção do Racismo em Professoras do Ensino Fundamental. **Interfaces Da Educação**, 11(33), 08–28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.4518>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ANDRADE, G. S. de; BISOL, B. Relações étnico-raciais: uma temática transversal para a formação de professores. Estudo exploratório sobre Instituições de Ensino Superior na região Centro-Oeste. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 93–118, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.4465. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4465>. Acesso em: 30 jan. 2022.

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. An introduction to theory and methods, Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, 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. Seção 1, p. 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: [s.n.], 2004. Parecer CNE/CP nº 3/2004 de 10 de março de 2004.

_____. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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”. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAPELLINI, I. M. Projeto Político-Pedagógico: trabalho pedagógico coletivo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense:** produção didático-pedagógica, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2010. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_ue_np_pedagogico_md_ilza_maria_capellini.pdf. Acesso em 19 mar. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Rio de Janeiro, 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 04/06, de 02 de agosto de 2006.** Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual do Ensino – Educação Física.** Curitiba: SEED/DEB, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3399/2010 – GS/SEED:** Resolve compor Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica.

PEREIRA, A.S.M. *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,** Volume 41, Issue 4, 2019, p. 412-418. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300477?via%3Dihub>. Acesso em 20 dez. 2021.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SALES L.V; ALMEIDA N.F.P. Diversidade racial e educação física escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979-2013). **Conexões**. 2015;13(1):129-61. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2153/pdf_33 . Acesso em 15 nov. 2020.

SANTOS, M.V. **O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12900> . Acesso em 30 abr. 2020.

SILVA, P.B.G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, 2007.

———. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.

SILVA, P. V. B; ARAÚJO, D. C. Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. **Linhas Críticas** (UnB), v. 17, p. 483-505, 2011.