



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WEVERTON FREITAS NASCIMENTO

***Vinte Anos da Lei nº 10.639/2003 e o Contexto da Formação Inicial e
Continuada de Professoras e Professores de Educação Física: Uma
Metassíntese da Produção Acadêmica***

**Uberaba
2025**

WEVERTON FREITAS NASCIMENTO

Vinte Anos da Lei nº 10.639/2003 e o Contexto da Formação Inicial e Continuada de Professoras e Professores de Educação Física: Uma Metassíntese da Produção Acadêmica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Espaços Educacionais e Processos Formativos.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Cristina da Silva Rodrigues.

Uberaba

2025

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

N199v Nascimento, Weverton Freitas
Vinte anos da Lei nº 10.639/2003 e o contexto da formação inicial e continuada de professoras e professores de educação física: uma metassíntese da produção acadêmica / Weverton Freitas Nascimento. – 2025.
163 f. : il., fig., tab.
Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Cristina da Silva Rodrigues
1. Educação – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Educação multicultural. 4. Educação física. I. Rodrigues, Vânia Cristina da Silva. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.
CDU 37(81)

WEVERTON FREITAS NASCIMENTO

VINTE ANOS DA LEI Nº 10.639 E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA METASSÍNTESE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 29 de maio de 2025

Banca Examinadora:

Dra. Vânia Cristina Silva Rodrigues – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Camila Rezende Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia



Documento assinado eletronicamente por **VANIA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor do Magistério Superior**, em 29/05/2025, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROSEMBERG APARECIDO LOPES FERRACINI, Professor do Magistério Superior**, em 29/05/2025, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Rezende Oliveira, Usuário Externo**, em 29/05/2025, às 14:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1512272** e o código CRC **BAFFACE6**.



Ministério da Educação
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Uberaba - MG

ATA DE DEFESA E QUALIFICAÇÃO

Programa de Pós-Graduação:	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO				
Evento:	DEFESA DE DISSERTAÇÃO				
Data:	29/05/2025	Início em:	08h00	Término em:	10h15
Número de matrícula aluno:	2023.2032.9				
Nome do aluno:	Weverton Freitas Nascimento				
Título do trabalho:	Vinte Anos da Lei nº 10.639 e o Contexto da Formação Inicial e Continuada de Professoras e Professores de Educação Física: Uma Metassíntese da Produção Acadêmica				
Área de concentração:	Educação				
Linha de Pesquisa:	Fundamentos e Práticas Educativas				
Projeto de pesquisa vinculado:	Implementação da Lei n.º 10.639/2003 na Educação Básica: o que dizem as pesquisas brasileiras				

Reuniu-se na sala <https://meet.google.com/kbd-vvsb-cfo?authuser=0>, a Banca Examinadora, homologada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, para a defesa de dissertação de mestrado de: Weverton Freitas Nascimento. O presente ato de defesa é parte integrante do processo para a obtenção do título de Mestre, porém não final, devendo o discente apresentar versão corrigida, segundo recomendações da banca e orientadora e atender às demais exigências de conclusão do curso, estabelecidas pelo Programa em seu Regulamento. A banca foi composta pelos seguintes docentes: 1º Membro (Presidente/Orientadora): Vânia Cristina da Silva Rodrigues (UFTM); 2º Membro (Titular): Rosenberg Aparecido Lopes Ferracini (UFTM) e 3º Membro (Titular-Externo): Camila Rezende Oliveira (UFU). Ao iniciar os trabalhos, a presidente da sessão apresentou a Comissão Examinadora, o Candidato e o título da dissertação. A presidente agradeceu a participação dos examinadores e concedeu a palavra ao discente para exposição do trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do PPGE. A seguir, a presidente concedeu a palavra, pela ordem, sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Concluídas as arguições, que se desenvolveram dentro dos termos regimentais, a presidente da sessão solicitou que o candidato se retirasse da sala e voltasse em 10 (dez) minutos. Permaneceram na sala apenas os examinadores. Em

seguida, a banca deliberou e atribuiu o resultado. O candidato retornou à sala e a presidente realizou a leitura da ata, que registrou o resultado da deliberação da banca, que considerou o candidato: Aprovado.

RESULTADO: APROVADO



Documento assinado eletronicamente por **VANIA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor do Magistério Superior**, em 29/05/2025, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROSEMBERG APARECIDO LOPES FERRACINI, Professor do Magistério Superior**, em 29/05/2025, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Rezende Oliveira, Usuário Externo**, em 29/05/2025, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1512259** e o código CRC **6EED3B85**.

AGRADECIMENTOS

A princípio agradeço ao Nosso Pai Celestial e a todos os meus ancestrais que lutaram, resistiram e deram as suas vidas para que eu e os “meus”, pudéssemos ter Educação de qualidade e acesso aos meios sociais que foram proibidos ao longo da nossa história aqui nessa terra, Brasil.

Neste momento tão significativo da minha vida acadêmica, sinto a necessidade de expressar minha profunda gratidão à Professora Doutora Vânia Cristina da Silva Rodrigues, minha orientadora ao longo desses quase dois anos de intenso aprendizado e crescimento. Seu comprometimento, empenho e paixão pela educação são o que tornaram esta jornada não apenas possível, mas verdadeiramente transformadora. Olhando para trás, vejo não apenas a figura de uma professora, mas a presença inspiradora de uma mulher negra que, com coragem e determinação, luta continuamente pela igualdade e pela inclusão social e racial nas universidades.

A sua trajetória, marcada por desafios e conquistas, é um testemunho poderoso da superação das mulheres negras. Você não só se destaca em sua área de atuação, mas também se tornou uma referência para tantas outras mulheres e população negra que busca seu espaço na academia e na sociedade. Sua luta incansável por mais igualdade e inclusão social e racial dentro da universidade é um legado que ultrapassa os muros da instituição. Você nos ensina que a educação é uma ferramenta transformadora e que cada batalha travada é um passo em direção a um futuro mais justo.

Durante o desenvolvimento da minha dissertação, você sempre esteve ao meu lado, oferecendo não apenas orientações acadêmicas, mas também apoio emocional e incentivo. Suas palavras de encorajamento me impulsionaram a superar momentos de dúvida e insegurança. A forma como você acredita em suas alunas e alunos é contagiante; você nos faz sentir que somos capazes de alcançar qualquer objetivo, desde que estejamos dispostas a trabalhar duro e acreditar em nosso potencial.

Por fim, quero expressar meu agradecimento não apenas pela orientação acadêmica, mas também pela amizade e pelo exemplo que você representa. Sua dedicação à causa das mulheres negras e à luta por justiça social é inspiradora e necessária. Estou imensamente grato por ter tido a oportunidade de aprender com você e por ter sido parte dessa jornada ao seu lado. Que possamos continuar a lutar

juntas por um mundo mais igualitário e inclusivo.

Não posso deixar de expressar minha profunda gratidão ao meu amigo de estudo, Laércio Oliveira. Ao longo desse período, você foi mais do que um companheiro de pesquisas, você se tornou um verdadeiro parceiro nesta jornada desafiadora e enriquecedora. Nossas conversas no restaurante universitário, nas salas de aula e até nas madrugadas em que a ansiedade parecia incontrolável foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar os desafios do tema tão complexo e necessário das relações étnico-raciais e da decolonialidade. Sua disposição para ouvir e discutir ideias me ajudou a clarear pensamentos e a encontrar novos caminhos em meio às incertezas.

A sua presença constante foi um apoio que sustentou minha determinação. Nos momentos em que a pressão parecia esmagadora, você estava lá, oferecendo palavras de apoio e compreensão. Juntos, exploramos conceitos, trocamos experiências e nos desafiamos a pensar criticamente sobre questões que vão além da academia. Sou imensamente grato por cada risada compartilhada e cada reflexão profunda que tivemos. Você não apenas contribuiu para o meu crescimento acadêmico, mas também se tornou uma parte essencial da minha vida. Que possamos continuar essa amizade e esse aprendizado mútuo, sempre buscando construir um mundo mais justo e igualitário.

Sinto a necessidade de dedicar um espaço especial a aquelas que foram minhas maiores fontes de força e inspiração: minha esposa, minhas filhas e minha mãe. Cada uma de vocês desempenhou um papel fundamental nesta jornada, e é com o coração repleto de gratidão que escrevo estas palavras.

À minha esposa, Mohabi, agradeço por sua paciência e apoio incondicional. Sua presença ao meu lado foi uma luz em meio às tempestades que enfrentei durante os períodos mais desafiadores da minha pesquisa. Você sempre acreditou em mim, mesmo quando eu duvidava de minhas capacidades. Suas palavras de encorajamento e seu amor constante me impulsionaram a seguir em frente, a buscar o conhecimento e a não desistir dos meus sonhos. A sua força é uma inspiração diária, e sou eternamente grato por compartilhar esta jornada ao seu lado.

Minhas filhas, Liz e Leandra, vocês são a razão pela qual me esforço todos os dias para ser uma pessoa melhor. Cada sorriso, cada abraço e cada momento que passamos juntos me lembraram da importância de lutar por um futuro mais brilhante. Vocês me ensinaram sobre a resiliência e a alegria nas pequenas coisas. Espero que,

ao verem o resultado do meu trabalho, sintam orgulho de mim e saibam que cada sacrifício valeu a pena por vocês. Que este exemplo de dedicação e perseverança inspire vocês a perseguirem seus próprios sonhos com coragem.

E à minha mãe, Alba, não tenho palavras suficientes para expressar minha gratidão. Você sempre foi meu maior suporte, ensinando-me desde cedo o valor da educação e do esforço. Sua sabedoria e amor incondicional moldaram quem sou hoje. Lembro-me das noites em que você se sentou ao meu lado, ajudando-me com as lições ou simplesmente ouvindo minhas preocupações. Sua fé em mim foi um combustível essencial para que eu pudesse enfrentar os desafios dessa jornada acadêmica.

Juntas, vocês formam a base da minha vida e são as verdadeiras heroínas desta história. Cada conquista que celebramos é também uma celebração do amor e do apoio que recebi de vocês. Agradeço sinceramente por cada momento compartilhado, por cada sacrifício feito em nome dos meus estudos e por me lembrarem constantemente da importância da família.

Ao concluir esta dissertação, levo comigo não apenas o conhecimento adquirido, mas também o amor incondicional que vocês me proporcionaram. Que possamos seguir juntos nesta caminhada, sempre nos apoiando mutuamente e celebrando as conquistas uns dos outros. Com todo meu amor, carinho e gratidão.

RESUMO

O presente estudo propõe uma análise das contribuições e desafios associados à implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica em território nacional. O estudo busca compreender como essa lei tem sido incorporada nos currículos de formação docente, identificando os desafios e oportunidades que emergem desse processo. A constituição dos dados foi conduzida realizada por meio de levantamento bibliográfico na plataforma de pesquisa busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), focalizando teses e dissertações que discutem a Lei nº 10.639/2003 e suas implicações na Educação Física. A pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, utilizando a metassíntese como método para a revisão da literatura. A análise é realizada a partir de documentos oficiais, diretrizes curriculares e produções acadêmicas relacionadas à temática, permitindo uma visão abrangente das práticas pedagógicas e das concepções teóricas que permeiam a formação de professoras/es. Os resultados evidenciam avanços importantes, como a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da contribuição da população negra para a sociedade brasileira, especialmente no âmbito da Educação Física. Contudo, a pesquisa também aponta desafios persistentes, como a resistência de educadoras/es e a insuficiência de formação específica sobre o tema nas instituições de ensino, o que compromete a plena efetivação da lei. Destaca-se a necessidade de programas de formação continuada que capacitem docentes a abordarem essas questões de forma crítica e reflexiva, assegurando a qualidade do processo educativo. Além disso, o estudo enfatiza a importância do Movimento Negro na institucionalização da Lei nº 10.639/2003 e seu papel fundamental na luta contra o racismo estrutural e na promoção do respeito à cultura afro-brasileira, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e consciente das desigualdades históricas.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; educação física; formação docente; relações étnico-raciais; metassíntese.

ABSTRACT

This study proposes an analysis of the contributions and challenges associated with the implementation of Law No. 10.639/2003, which makes it compulsory to include African and Afro-Brazilian History and Culture in basic education curricula nationwide. The study seeks to understand how this law has been incorporated into teacher training curricula, identifying the challenges and opportunities that emerge from this process. The research adopts a qualitative approach, using meta-synthesis as the method for reviewing the literature. The analysis is based on official documents, curriculum guidelines and academic productions related to the theme, allowing a comprehensive view of the pedagogical practices and theoretical conceptions that permeate teacher training. The data was collected through a bibliographic survey on the search platform of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), focusing on theses and dissertations that discuss Law 10.639/2003 and its implications for Physical Education. The study's theoretical framework is based on the work of authors such as Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Silvio de Almeida, among others, who address issues of racism, cultural identity and Education for Ethnic-Racial Relations. The results show some progress, but also point to persistent challenges, such as the resistance of educators and the lack of specific training on the subject in educational institutions. The conclusion is that the inclusion of Afro-Brazilian culture and history in the Physical Education curriculum represents a fundamental step towards valuing cultural diversity and promoting a more inclusive education. However, the research emphasizes the need for continuing education programs that enable teachers to deal with these issues in a critical and reflective manner.

Keywords: Law No. 10.639/2003; physical education; focused training; ethnic-racial relations; meta-synthesis.

RESUMEN

Este estudio propone un análisis de los aportes y desafíos asociados a la implementación de la Ley nº 10.639/2003, que establece la obligatoriedad de incluir la Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña en los currículos de la enseñanza básica en todo el país. El estudio busca comprender cómo esta ley ha sido incorporada en los currículos de formación de profesores, identificando los desafíos y oportunidades que surgen de este proceso. La investigación adopta un abordaje cualitativo, utilizando la metasíntesis como método de revisión de la literatura. El análisis se basa en documentos oficiales, directrices curriculares y producciones académicas relacionadas con el tema, permitiendo una visión integral de las prácticas pedagógicas y concepciones teóricas que permean la formación docente. Los datos fueron recolectados por medio de un levantamiento bibliográfico en la plataforma de búsqueda de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), con foco en las tesis y disertaciones que discuten la Ley 10.639/2003 y sus implicaciones para la Educación Física. El marco teórico del estudio se basa en los trabajos de autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Silvio de Almeida, entre otros, que abordan cuestiones de racismo, identidad cultural y Educación para las Relaciones Étnico-Raciales. Los resultados muestran algunos avances, pero también señalan la persistencia de desafíos, como la resistencia de los educadores y la falta de formación específica sobre el tema en las instituciones educativas. La conclusión es que la inclusión de la cultura y la historia afrobrasileñas en el currículo de Educación Física representa un paso fundamental hacia la valoración de la diversidad cultural y la promoción de una educación más inclusiva. Sin embargo, la investigación subraya la necesidad de programas de formación continua que capaciten a los profesores para tratar estas cuestiones de forma crítica y reflexiva.

Palabras clave: Ley nº 10.639/2003; educación física; formación focalizada; relaciones étnico-raciales; metasíntesis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Linha do tempo do Movimento Negro do Brasil	24
Figura 2 - Períodos da educação física.....	58
Figura 3 - Conceitos sobre a formação de professoras/es	81
Figura 4 - Etapas da metassíntese.....	89
Figura 5 - Critérios de seleção	96
Figura 6 - Trabalho excluídos por seleção	97
Figura 7- Obras da escritora Nilma Lino Gomes.....	121
Figura 8 - Principais desafios para a implementação da lei.....	123
Imagem 1 - Ata da Assembleia da Movimento Negro Unificado	40
Imagem 2 - Funções do Movimento Negro Unificado.....	42
Imagem 3 - Encontro Estadual da Raça Negra e violência policial contra o Negro	44
Imagem 4 - Luta das Mulheres negras por igualdade, cultura e atividades negras	45
Imagem 5 - Destaque da revista do Movimento Negro Unificado.....	46
Imagem 6 - Genocídio da população negra brasileira.....	47
Imagem 7 - Manifestações e reparação aos povos originários e negros.....	49
Quadro 1 - Trabalhos selecionados para análise	95
Quadro 2 - Trabalhos excluídos	98
Quadro 3 - Primeiro agrupamento.....	100
Quadro 4 - Segundo agrupamento.....	101
Quadro 5 - Terceiro agrupamento.....	110
Quadro 6 - Perspectivas das/os autoras/es com Nilma Lino Gomes	118
Tabela 1 - Levantamento bibliográfico	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.2 OBJETIVOS E PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	21
2 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	23
2.1 MOVIMENTO NEGRO DO BRASIL: DA ESCRAVIZAÇÃO A LEI Nº 10.639/2003	23
2.2 A CONQUISTA: LEI Nº 10.639/2003	54
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	60
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: INTEGRAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E OS PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO CONTINUADO	69
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA	69
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	75
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA	80
5 O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO E A CONSTITUIÇÃO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	87
5.1 A METASSÍNTESE	89
5.2 PERCURSO METODOLÓGICO	93
5.3 SÍNTESE INTERPRETATIVA	101
5.4 SÍNTESES INTEGRATIVAS DOS AGRUPAMENTOS CONSTRUÍDOS	115
6 ANÁLISES E RESULTADOS	119
CAMINHOS E POSSIBILIDADES: CONSIDERAÇÕES FINAIS DA LUTA DO POVO PRETO	133
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A - ESCRITORAS/ES NEGRAS/OS BRASILEIRAS/OS	158
ANEXO A - MODELO DE FICHAMENTO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS	162

O CAMINHAR DA PESQUISA

Segundo Ferrarezi Júnior (2011), o projeto científico representa o planejamento diante da necessidade de “fazer” valer o que vivenciamos ao longo das nossas vidas. A trajetória acadêmica que culminou na escolha pelo mestrado foi marcada por reflexões constantes sobre as relações étnico-raciais e minha identidade enquanto estudante negro. Desde os primeiros passos na graduação, compreendi a relevância de engajar-me em discussões sobre desigualdades raciais e discriminações, direcionando minha escolha por disciplinas e projetos de pesquisa que abordassem essas temáticas.

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de grupos de estudo e movimentos estudantis comprometidos com a luta pela representatividade e inclusão de estudantes negros/os no contexto acadêmico, em especial na Associação Atlética Acadêmica da Educação Física e na Divisão de Esportes Universitário da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais. Essas experiências foram determinantes para meu amadurecimento acadêmico e pessoal, ao promoverem uma conexão entre teoria e prática, além de suscitarem reflexões críticas sobre minha posição no espaço universitário.

A partir dessas experiências, percebi que a temática das relações étnico-raciais não se tratava apenas de um objeto de pesquisa acadêmica, mas de uma questão profundamente entrelaçada à minha vivência cotidiana. Tal percepção motivou-me a aprofundar meus estudos nessa área e a optar por um mestrado que me possibilitasse explorar, com maior profundidade, as problemáticas associadas às questões raciais.

Além disso, o Movimento Negro, presente em minha vida desde a infância, ganhou ainda mais significado na década de 1990, especialmente devido à influência cultural do Hip Hop e rap nacional. Esses estilos musicais, protagonizados por grupos formados por negros/os das periferias brasileiras, tornaram-se ferramentas essenciais na busca pela ancestralidade, na afirmação identitária e no empoderamento enquanto povo preto.

Como ilustra a música do grupo de rap Racionais Mc's (2002):

Tem que acreditar. Desde cedo a mãe da gente fala assim: 'filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.' Aí passado alguns anos eu pensei: Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? duas vezes melhor como? Ou

melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez. E sempre foi assim. Você vai escolher o que tiver mais perto de você, O que tiver dentro da sua realidade. Você vai ser duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí? [...] (Racionais MC's, 2002).

Neste contexto, o empoderamento e a reflexão sobre meu lugar de desprestígio na sociedade tornaram-se mais latente, exigindo que eu me posicionasse e lutasse pelos meus objetivos e conquistas diante das adversidades historicamente impostas ao povo preto.

Durante o mestrado, tenho me dedicado a investigar as desigualdades e injustiças raciais presentes na sociedade brasileira, buscando compreender as origens e implicações desses problemas, além de pensar em possíveis soluções e políticas públicas para combatê-los.

Sinto-me privilegiado por poder contribuir, ainda que de forma modesta, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, independente da cor da pele. Minha relação com a temática das relações étnico-raciais foi se consolidando ao longo da minha trajetória acadêmica, influenciando não apenas as minhas escolhas de estudos, mas também a minha percepção do mundo e o posicionamento diante das injustiças e desigualdades que ainda persistem em nossa sociedade.

Acredito que, por meio da educação e do engajamento político, é possível transformar a realidade e construir um futuro mais inclusivo e equitativo para todos. No exercício da docência na disciplina de Educação Física, enfrento diversos desafios ao abordar as relações étnico-raciais nas aulas. Entre os principais obstáculos, estão os preconceitos e os estereótipos que podem partir tanto de alunos quanto de colegas de trabalho, dificultando a aceitação de minhas abordagens pedagógicas.

Além disso, a falta de formação específica sobre as questões étnico-raciais, que geralmente ausente na formação acadêmica das/os professoras/es, limita a inclusão desses temas nas práticas educativas. Essa ausência de preparo, associada à resistência das/os alunas/os em discutir diversidade, especialmente quando não têm contato prévio com essas questões, criam um ambiente desafiador para a/o educador/a.

A cultura institucional da escola, alçada ao suporte da administração, desempenha um papel fundamental na eficácia das abordagens voltadas às relações étnico-raciais. Quando a escola não prioriza ou valoriza a educação desses questões, a capacidade da/o professora/r de implementar discussões relevantes torna-se

significativamente comprometida. Além disso, a pressão exercida para que o foco permaneça no desempenho atlético e nos resultados pode restringir o espaço dedicado ao tratamento de temas sociais essenciais no ambiente escolar.

Outro fator limitante é o acesso a materiais didáticos adequados e a ausência de políticas educacionais que promovam a diversidade, o que configura barreiras adicionais ao desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Nesse contexto, a/o professora/r negra/o de Educação Física não enfrenta apenas desafios pessoais, mas também um sistema que pode ser opressivo e desestimulante.

1 INTRODUÇÃO

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da Mulher, do Negro, do Índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles”.
Lélia Gonzalez

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educacionais, no eixo Espaços Educacionais e Processos Formativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e está vinculado às atividades desenvolvidas do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC).

Este trabalho emerge de nossas inquietações ao desenvolvermos o projeto de pesquisa *“Implementação da Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica: o que dizem as pesquisas brasileiras”*. A referida pesquisa tem o intuito de identificar, analisar e sistematizar principais desafios e propostas que permeiam a implementação da Lei nº 10.639/2003, utilizando como base as investigações realizadas no campo da Educação, de modo a oferecer subsídios consistentes que possam atender às demandas para a efetiva adoção dessa legislação.

A Lei nº 10.639, sancionada em 9 de Janeiro de 2003, estabeleceu um marco legal visando promover a igualdade racial e combater o racismo na educação. Essa legislação determina a inserção obrigatória da Cultura e História Africana e Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica, visando não apenas a superação de práticas discriminatórias, mas também o incentivo a uma educação inclusiva e plural (Brasil, 2003). Uma vez que no contexto brasileiro, “muito frequentemente, o primeiro contato que estudantes têm nas escolas com um corpo negro é através da narrativa que o retrata em um navio tumbeiro, ou negreiro” (Pinheiro, 2020, p.331). Dessa forma, perpetuam-se representações de corpos negros “escravos”, desprovidos de qualquer produção de conhecimento.

Embora a Lei nº 10.639/2003 estabeleça que os conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira sejam abordados em todos os níveis de ensino, nota-se uma ênfase especial na área de Educação Artística, Literatura e

História. Tal enfoque, muitas vezes, subestima o potencial das demais áreas que compõem o currículo escolar em contribuir com o ensino desses conteúdos. Mesmo com a determinação de um ensino transversal, a responsabilidade pela incorporação efetiva dos conteúdos recai sobre as escolas e os professores.

A implementação da Lei exige, portanto, uma revisão do currículo nacional que transcende a narrativa de passividade diante da escravidão, a valorização meramente folclórica e cultural, ou a visão exotizada e homogênea do continente africano. Mais do que isso, a legislação requer análise crítica das práticas pedagógicas com o objetivo de promover um ensino que valorize a identidade negra, estimule o respeito às diferenças, e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao analisar a importância da lei para educação Araújo (2021, p. 282) destaca que:

Há de se considerar que a proposta da Lei nº 10.639/2003 é revolucionária para a educação brasileira, pois ela propõe o estabelecimento de novas matrizes civilizatórias para se pensar o Brasil a partir da educação. Ela questiona universalismos acadêmicos que domesticam a educação brasileira numa matriz branca, europeia, capitalista, cristã, machista, homofóbica e individualista.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 foi acompanhada por uma série de documentos norteadores que buscavam auxiliar as redes de ensino e as/os educadoras/es na aplicação efetiva da legislação. Entre esses documentos, destacam-se as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (2005); “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (2006); “Plano Nacional de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana” (2013). Além disso, diversos materiais didáticos foram elaborados com o objetivo de oferecer suporte às escolas e educadoras/es na abordagem desses temas.

Posteriormente, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 ampliou o escopo da obrigatoriedade, incluindo a educação para as relações étnico-raciais indígenas, reforçando a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva.

Essas legislações têm contribuído para mudanças no reconhecimento realidade racial brasileira, destacando o caráter estrutural e institucional do racismo. Nesse sentido, Ribeiro e Da Costa (2018, p. 394) observam que, devido à “naturalização do racismo, a escola se encontra despreparada para lidar com questões raciais, resistente a essas questões, e com temáticas decorrentes delas”.

Desta forma, foram introduzidas alterações nos currículos dos ensinos fundamental e médio, bem como superior, especialmente nas práticas voltadas para a formação de professoras/es.

As leis têm sido fundamentais para evidenciar, nos diversos segmentos educacionais como a diversidade linguística, cultural e religiosa dos povos africanos tem contribuído para a formação da identidade brasileira (Santos et al., 2011). No entanto, pesquisas recentes ainda indicam que o avanço desse debate nos espaços de produção de conhecimento ainda é limitado (Alcântara; Nascimento, 2018).

A Lei nº 10.639/2003, em particular, redefiniu o papel das/as educadoras/es físicos, posicionando-os como agentes centrais na promoção da inclusão e no enfrentamento da discriminação étnico-racial. Para essas/es profissionais, essa mudança representou a oportunidade de aprimoramento, ao explorar novos recursos e abordagens que reconhecem e celebram a diversidade cultural entre as/os estudantes, criando, assim, ambientes de aprendizagem mais inclusivos (Coutinho; Martins, 2017). Nesse contexto, a formação continuada desponta como elemento essencial para a eficácia da implementação da lei, fornecendo recursos para a superação de preconceitos e a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

De acordo com Moreira e Silva (2010), a análise das relações étnico-raciais no contexto da Educação Física deve promover uma reflexão crítica sobre a intersecção entre corpo e poder, destacando os impactos dessas relações na construção de estereótipos baseados em preconceitos raciais. Além disso, as autoras enfatizam ainda que os corpos, o movimento e a cultura, enquanto áreas de investigação na Educação Física, possuem o potencial de ampliar a conscientização sobre as desigualdades sociais, culturais e educacionais geradas pelo racismo, além de contribuir para o enfrentamento de seus impactos contemporâneos, tanto em ambientes escolares quanto fora deles.

Após mais de duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003, torna-se de suma importância a realização de um exercício reflexivo e analítico acerca do que tem sido produzido pelas pesquisas acadêmicas brasileiras no que se refere às medidas/ações que têm possibilitado a devida aplicação nos cursos de formação de professoras/es de Educação Física. Movimentos como esse buscam, por meio de uma análise crítica, identificar os principais desafios e prioridades, além de oferecer um mapeamento do panorama atual da área que constitui o *locus* desta investigação.

Dessa forma, este estudo se propõe a analisar a interseção entre a formação inicial e continuada de professoras/es de Educação Física e a aplicação da Lei nº 10.639 nas produções acadêmicas brasileiras. O objetivo é investigar como essa relação tem sido explorada, quais impactos têm sido percebidos na prática educativa e como essas discussões têm contribuído para promoção de uma educação antirracista. Para tanto, foi realizado um mapeamento das publicações de teses e dissertações que abordam essa temática.

O presente trabalho adota uma abordagem bibliográfica e descritiva, caracterizando-se como uma pesquisa de “estado do conhecimento”, conforme definida por Romanowski e Ens (2006). A pesquisa do tipo estado da arte, ou estado do conhecimento tem como objetivo contribuir para a reorientação, impulso e observação das prioridades estabelecidas no campo da pesquisa (Cachapuz et al., 2008). Também conhecida como *síntese integrativa* (André, 2002), *trabalhos inventariantes* (Soares, 1989), ou ainda *pesquisas que estudam pesquisas* (Slongo, 2004) esse tipo de pesquisa visa organizar e analisar o conhecimento produzido.

A metodologia empregada neste estudo foi a metassíntese, descrita como “um estudo profundo, envolvendo um número reduzido de trabalhos investigados. Os resultados destes estudos podem ser integrativos, cruzados ou contrastados com o intuito de produzir resultados mais amplos ou gerais” (Fiorentini, 2013, p. 78). Esse método busca aprofundar a compreensão da temática em análise, fornecendo subsídios significativos para discussões acadêmicas, debates e práticas pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais no contexto da formação de educadoras/es de Educação Física.

Por meio do mapeamento das produções acadêmicas, este estudo visa contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais que não apenas atendam às diretrizes legais, mas que, sobretudo, promovam o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das questões raciais. Além disso, busca incentivar um compromisso genuíno com a igualdade e a justiça social, transcendendo os limites da escola, impactando positivamente a sociedade como um todo.

1.2 OBJETIVOS E PROBLEMA DE PESQUISA

A Lei nº 10.639/2003, fruto da luta antirracista liderada pelo Movimento Negro, estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

na Educação Básica. Sua finalidade é contemplar aspectos como a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel dos negros na formação da sociedade nacional, ressaltando a contribuição do povo negro em áreas sociais, econômicas e políticas que foram determinantes para a História do Brasil (Brasil, 2003),

Segundo Araújo (2021, p. 282), a legislação apresenta uma proposta inovadora e transformadora para a educação brasileira:

[...] a proposta da Lei nº 10.639/2003 é revolucionária para a educação brasileira, pois ela propõe o estabelecimento de novas matrizes civilizatória para se pensar o Brasil a partir da educação. Ela questiona 16 universalismos acadêmicos que domesticam a educação brasileira numa matriz branca, europeia, capitalista, cristã, machista, homofóbica e individualista (Araújo, 2021, p. 282).

Em complemento, documentos como a Resolução 01/2004 e o Parecer CNE 03/2004 foram criados para regulamentar a aplicação da lei, ampliando suas prerrogativas e oferecendo orientações quanto às atribuições das Instituições de Ensino (Brasil, 2004).

Contudo, apesar de mais de vinte anos de vigência da Lei nº 10.639/2003 e mais de quinze anos desde a promulgação da Lei nº 11.645/2008, ainda persistem resistências significativas no sistema educacional para implementar esses conteúdos de forma ampla e efetiva. Silva (2007) argumenta que as dificuldades enfrentadas na implementação da lei, estão intrinsecamente relacionadas à história das relações étnico-raciais no Brasil e a processos educativos que perpetuam preconceitos e estereótipos, mais do que a ausência de materiais pedagógicos ou procedimentos educacionais.

Na Educação Física, por exemplo, o tema frequentemente não é abordado de maneira adequada, uma vez que a área tem um histórico de priorizar práticas esportivas e atividades físicas. Essa lacuna reflete uma deficiência na formação das/os professoras/es, que muitas vezes não possuem preparo suficiente para tratar dessa temática de forma sensível e educativa. De acordo com Gonçalves (2012, p. 83) “a abordagem da temática, ainda hoje, vem acompanhada de estereótipos e mitos consolidados em metodologias eurocêntricas [...]. Estes conhecimentos são necessários para a desconstrução do mito da democracia racial”. Para atender às exigências da Lei nº 10.639/2003, foi desenvolvido, a partir de 2004, um percurso formativo no âmbito da legislação educacional com o objetivo de criar as condições para que a prática docente se adequasse às exigências da lei.

Contudo, professoras/es frequentemente relatam que sua formação inicial e

continuada não fornece o suporte necessário para lidar com os desafios impostos pela lei. Parece haver uma ausência de integração sistemática entre as diretrizes legais e os cursos de formação de docente, dificultando o diálogo entre as especificidades de cada área de ensino e o debate racial.

Nesse contexto, a análise dos mecanismos instituídos para auxiliar na implementação da Lei nº 10.639/2003 pode proporcionar uma reflexão sobre os obstáculos ideológicos e estruturais que permeiam esse processo. Além disso, a formação de professoras/es de Educação Física, especificamente, emerge como uma área relevante para discutir e problematizar as demandas da prática pedagógica e as tendências das publicações acadêmicas relacionadas ao tema.

Diante do que foi apresentado, este trabalho aposta na potência de mapear produções acadêmicas, tendo em vista a possibilidade de identificar experiências e investigações que apontem alternativas para os problemas da prática pedagógica, bem como lacunas e tendências referentes a um determinado tema de pesquisa (Romanowski; Evans, 2006). Dessa forma, a questão que norteia este trabalho pode ser expressa da seguinte maneira: **“O que nos revelam as pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) envolvendo a temática dos vinte anos da implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto da Formação Inicial e Continuada de Professoras/es de Educação Física?”**

Este trabalho consiste em uma pesquisa de estado da arte, que se volta para a especificidade da formação de docentes da Educação Física tendo em vista as relações étnico-raciais, com o intuito de mapear a produção de teses e dissertações sobre a temática no espaço temporal de 2003 a 2023. O período selecionado justifica-se pelo atravessamento do marco de duas décadas da Lei nº 10.639/2003, que também perpassa pelos 15 anos de promulgação da Lei nº 11.645/2008, que em alteração a primeira, acrescenta os saberes indígenas ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A análise da literatura busca identificar as principais questões e abordagens que compõem a pesquisa na área temática. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar os documentos, diretrizes curriculares relacionadas a Lei nº

10.639/2003 no que se refere a formação inicial e continuada de professoras/es de Educação Física;

- ✓ Analisar, a partir das produções acadêmicas consultadas, os mecanismos utilizados para implementar a Lei nº 10.639/2003 na formação inicial e continuada de professoras/es de Educação Física;
- ✓ Descrever e analisar as referências teórico-metodológicas recorrentes, bem como as abordagens didático-metodológicas utilizadas para problematizar a implementação da Lei nº 10.639/2003;
- ✓ Identificar, a partir das produções acadêmicas, os limites e desafios emergentes na aplicação da Lei nº 10.639/2003 no contexto da formação docente da Educação Física da Educação Básica

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Após a apresentação do problema de pesquisa e dos objetivos, são explicitadas as seções que compoem este trabalho, o qual se estrutura em sete partes principais. Na primeira seção, intitulada *Introdução*, discute-se a relevância da Lei nº 10.639/2003 na formação de professoras/es de Educação Física. Ressalta-se a importância de uma educação que valorize a diversidade cultural e promova a inclusão. Além disso, são delineados os objetivos e o problema da pesquisa, os quais buscam investigar como a legislação tem sido incorporada nos currículos de formação docente e quais desafios emergem nesse processo. A análise enfatiza a compreensão de como a Lei nº 10.639/2003 tem sido incorporada na formação de professoras/es de Educação Física e os impactos dessa inclusão na prática educativa. Tal clareza nos objetivos é essencial para direcionar a pesquisa e garantir a relevância dos resultados obtidos.

Na segunda seção, aborda-se o Movimento Negro do Brasil, abrangendo desde o período da escravização até a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Destacam-se aspectos históricos da luta contra a escravização, reconhecendo que muitas figuras, eventos e datas relevantes foram intencionalmente apagadas da história, perpetuando o esquecimento das contribuições do pensamento e das personalidades negras. Além disso, explora-se a trajetória do Movimento Negro no Brasil, evidenciando suas lutas e conquistas, bem como o papel da legislação como um marco na busca por

igualdade e reconhecimento da cultura negra. Essa análise contextualiza a conquista e o contexto da Lei nº 10.639/2003, discutindo os desafios enfrentados para sua implementação e obstáculos que ainda precisam ser superados.

A terceira seção oferece um panorama da História da Educação Física no Brasil, abordando suas origens e evolução ao longo do tempo. Ressalta-se como a disciplina foi influenciada por contextos sociais e políticos, discutindo, ainda, sua relação com a formação de identidades culturais. Essa análise histórica é fundamental para compreender o papel da Educação Física na promoção da diversidade e inclusão.

Na seção quatro, enfatiza-se a *Formação de Professoras/es*, explorando tanto a formação inicial e continuada. Discute-se a história e os diferentes modelos de formação docente, além de destacar as lacunas existentes na capacitação de educadoras/es de Educação Física. Argumenta-se pela necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva que prepare os/as docentes para lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula.

A quinta seção descreve o percurso metodológico e o *corpus* utilizado na pesquisa, fundamentando-se na metassíntese. Explica-se como essa abordagem permite uma revisão aprofundada da literatura existente sobre o tema, possibilitando a análise de documentos e produções acadêmicas relacionadas. A escolha da metodologia é crucial para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

Na sexta seção, apresentam-se as análises e os resultados da pesquisa. São discutidos os principais desafios e obstáculos enfrentados na implementação da Lei nº 10.639/2003, bem como as oportunidades geradas pela sua inclusão nos currículos de formação docente. Os resultados indicam a necessidade de uma formação continuada que capacite as professoras/es a abordar questões étnico-raciais de maneira crítica e reflexiva.

Por fim, a sétima seção, as considerações finais do trabalho destacam que, apesar dos avanços da Lei nº 10.639/2003 na formação de professores de Educação Física, ainda existem limitações importantes. O estudo mostra que é preciso fortalecer a educação antirracista e implementar práticas educativas que enfrentem o racismo estrutural, promovendo a justiça social.

2 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

*Nós, negros, não descendemos de escravos
Nós, negros e negras, descendemos de reis e rainhas africanos,
de líderes tribais...
Somos a herança viva de um povo guerreiro!
Willian Polaria*

O presente estudo busca analisar a presença da Lei nº 10.639/2003 no âmbito da formação inicial e continuada de professoras/es da Educação Física. Tal análise se justifica pela existência de inúmeros desafios e obstáculos que ainda permeiam sua implementação no sistema educacional, notadamente devido à sua limitada presença nos conteúdos dos cursos de licenciatura em Educação Física.

A Lei nº 10.639/2003 reveste-se de grande importância, pois visa corrigir distorções históricas e combater o preconceito racial, persistente na sociedade brasileira. Conforme afirmam Santana e Gabarra (2012, p. 24) “[...] essa lei veio responder às demandas de inclusão no currículo mínimo escolar da História e da Cultura da África e dos Afrodescendentes que, em relação às outras temáticas, eram quase inexistentes”. Tal legislação emerge como resultado das lutas e conquistas do Movimento Negro brasileiro, cuja trajetória remonta ao processo de resistência contra a escravização e pela inserção da população negra na sociedade republicana.

Contudo, ainda são grandes os desafios enfrentados para a sua efetiva implementação uma vez que:

Até os dias de hoje, todos os espaços e possibilidades desconstruídas para aquisição e usufruto dos conhecimentos não apresentam perspectiva de inclusão igualitária do povo negro. As mulheres negras sofrem esse processo de exclusão de forma ainda mais acentuada, o que se reflete nos dados sobre índices de analfabetismo, inserção precária no mercado de trabalho e desnível salarial em relação a membros de outros grupos, sub-representação ou falta de representação em espaços de tomada de decisão (Silva, 2020, p. 53).

Nesse sentido, Gomes (2011, p. 116) destaca que “a sua efetivação como política pública de educação tem sido difícil e complexa no Brasil”. Esse apotamento evidencia a resistência por parte dos detentores das relações de poder, tanto em níveis macro quanto micro da educação brasileira. Tal resistência pode influenciar negativamente a implementação da legislação e impedir ou criar obstáculos à

democratização do currículo.

Ao destacar a tímida presença da temática nos cursos de licenciatura, Reis (2017) destaca a prevalência de uma visão eurocêntrica e aponta que ainda não foram realizadas ações significativas para efetivação de mudanças curriculares. Nogueira (2017), complementando essa análise, identifica o racismo estrutural como um dos principais entraves à implementação da Lei nº 10.639/2003, agravado pela insuficiência de conhecimento sobre a temática étnico-racial (Rodrigues *et al.*, 2016). O racismo estrutural é entendido como um fenômeno social caracterizado pela discriminação racial sistemática enraizada nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade. Trata-se de um formato de racismo não se restringe a atitudes ou comportamentos individuais, mas se manifesta por meio de práticas institucionais e culturais que perpetuam desigualdades raciais. Silvio Almeida, em sua obra *Racismo Estrutural*, reforça que "todo racismo é estrutural", evidenciando que as desigualdades raciais são uma construção historicamente desenvolvida pela sociedade, que se intensificou a partir da colonização e escravização das populações indígenas e africanas no Brasil (Almeida, 2019).

A compreensão do racismo estrutural como um sistema que favorece determinados um grupo racial em detrimento de outros é essencial para identificar os mecanismos que contribuem para para a opressão contínua das populações negras.

As raízes do racismo estrutural no Brasil remontam ao período colonial, durante o qual a escravidão estabeleceu uma hierarquia racial, infelizmente, persiste até os dias atuais. A promulgação da Lei Áurea, em 1888, que aboliu a escravização, não foi acompanhada por políticas que garantissem a inclusão social dos recém-libertos. Foram negadas oportunidades de emprego, educação e acesso a serviços públicos adequados, perpetuando um ciclo de exclusão social que atravessa gerações.

Djamila Ribeiro (2017), em suas obras, enfatiza a vulnerabilidade enfrentada por grupos específicos, destacando que as mulheres negras enfrentam uma dupla opressão, evidenciando como a interseccionalidade entre raça e gênero intensifica as desigualdades enfrentadas por esse grupo. A perpetuação das desigualdades sociais, educacionais e econômicas que afetam a população negra no Brasil decorre diretamente do racismo estrutural, que se manifesta de forma insidiosa, mas eficaz, nas políticas públicas e nas relações cotidianas.

Os impactos do racismo estrutural sobre a população negra são profundos e

abrangentes, repercutindo desde o acesso à educação de qualidade até as oportunidades no mercado de trabalho. Estudantes negros frequentemente enfrentam ambientes escolares hostis, marcados por episódios de discriminação e microagressões, que podem contribuir para elevados índices de evasão escolar.

Neste contexto, destaca-se a importância do Movimento Negro na institucionalização da Lei nº 10.639/2003, que introduz no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa conquista representa um avanço significativo na luta contra o racismo estrutural, buscando promover a valorização da diversidade cultural e a conscientização sobre as contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira. A seguir trazemos a importância do Movimento Negro para a institucionalização da Lei nº 10.639/2003.

2.1 MOVIMENTO NEGRO DO BRASIL: DA ESCRAVIZAÇÃO A LEI Nº 10.639/2003

*Os fatores determinantes de vitória nesta jornada,
apontam para todo arsenal de ancestralidade e, exigem
uma postura de consciência identitária.
Eli Odara Theodoro*

O Movimento Negro Brasileiro possui uma trajetória histórica marcada pela luta em defesa dos direitos dos afro-brasileiros e pela conscientização sobre os impactos contínuos da escravidão no Brasil. Através do ativismo, da educação e da reivindicação de direitos, o Movimento Negro tem desempenhado um papel central na promoção da conscientização acerca da luta pela justiça e pela igualdade (Fahs, 2024).

Nesta seção, destacamos alguns pontos históricos relacionados à resistência contra a escravidão e à busca por equidade racial. No entanto, é necessário reconhecer que muitas figuras, autoras/es, ações, saberes e datas relevantes foram apagados e esquecidos ao longo do tempo, evidenciando o fenômeno do epistemicídio. Trata-se de um conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (1998; 2009) e aprofundado por Sueli Carneiro (2005, 2018), que se refere à destruição sistemática de saberes e culturas não assimilados pela lógica da cultura ocidental. Esse processo resulta na desvalorização e no apagamento de conhecimentos produzidos por grupos marginalizados, especialmente a população

negra, frequentemente considerada como não portadora de saberes legítimos.

De acordo com Carneiro (2005), o epistemicídio manifesta-se por meio de diversas formas de exclusão, como a negação do acesso à educação de qualidade, a inferiorização intelectual e o apagamento das narrativas e contribuições africanas da memória coletiva e do conhecimento acadêmico. Essa invisibilização histórica constitui um obstáculo significativo à construção de um futuro diferente, mostrando como os impactos do epistemicídio afetam negativamente não apenas a formação da identidade, mas também as oportunidades de progresso social para indivíduos negros. Em síntese, o epistemicídio pode ser compreendido como um mecanismo de extermínio do conhecimento, restrição da produção intelectual e desvalorização sistemática dos saberes produzidos por grupos marginalizados. Conforme Carneiro (2018), esse fenômeno é um dos mecanismos mais antigos e eficientes de domínio étnico-racial, manifestando-se pela rejeição da legitimidade dos conhecimentos desenvolvidos por esses grupos, bem como pela desvalorização de seus integrantes enquanto produtores de saberes.

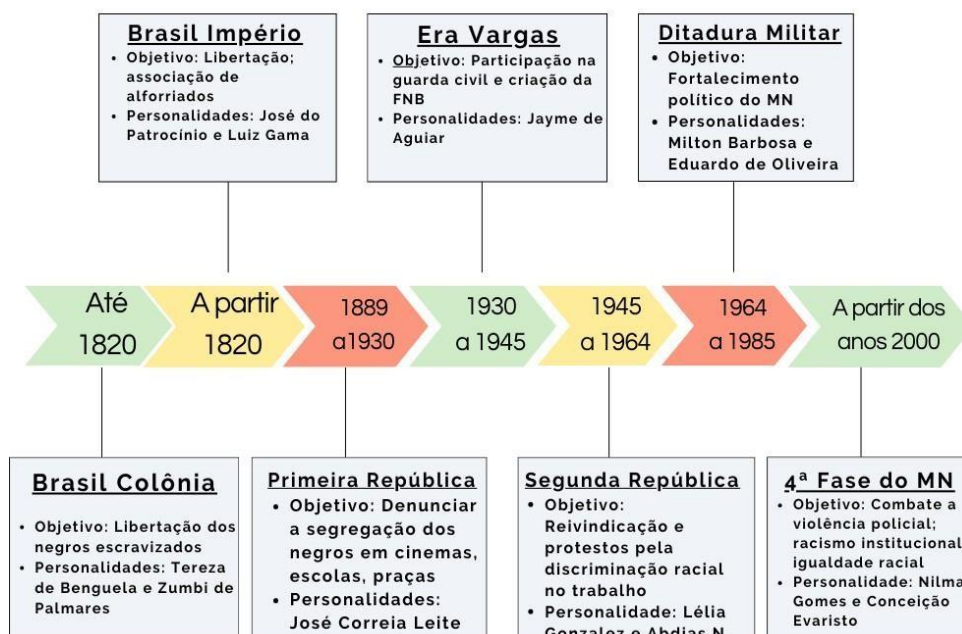
O epistemicídio exerce um impacto no silenciamento das vozes e experiências da população negra, contribuindo para a perpetuação de uma hierarquia de poder que sustenta o racismo estrutural. Esse processo reforça não apenas uma visão distorcida da realidade social, mas também promove a construção de ambientes educacionais que negam a racionalidade e a capacidade cognitiva dos indivíduos negros, resultando na perpetuação de estereótipos racistas.

Para enfrentar essas dinâmicas opressoras, torna-se fundamental valorizar as histórias e os saberes negros, promovendo uma educação inclusiva pautada na inclusão e na valorização das narrativas afrodecentes é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, em que a diversidade cultural seja reconhecida e respeitada.

A seguir apresentamos uma linha de análise que tem o intuito de apresentar os objetivos da atuação do Movimento Negro no Brasil, do Brasil Colônia aos tempos atuais, destacando suas contribuições e conquistas no combate ao racismo e à desigualdade.

Figura 1 - Linha do tempo do Movimento Negro do Brasil

LINHA DO TEMPO MOVIMENTO NEGRO DO BRASIL



Fonte: elaboração própria, 2024.

No contexto do Brasil Colônia, o processo de escravização teve início com a chegada dos portugueses no século XVI. Durante esse período, a demanda por mão de obra intensificou-se, especialmente para a exploração das riquezas naturais, como o pau-brasil, e, posteriormente, para o cultivo da cana-de-açúcar. Esse sistema escravocrata, estruturado nos primeiros séculos da colonização, estabeleceu as bases de uma hierarquia social e econômica que impacta a sociedade brasileira até os dias atuais.

Letra de música/poesia do Capitão de Congado Cláudio,

Mãe África, Saudades!

Mãe África, lamentos.

Há muito tempo passado, eu fico imaginando de tribos que foram
sequestradas e transportadas para o outro lado do oceano.
Durante muitos dias, esses povos viajaram, passaram fome e sede, e
muitos deles não aguentaram.

No porão dos navios, sentiam frio e calor, o que você se ouvia era lamento
de dor.

Quando chegaram no Brasil, negros foram levados para a lavoura de café e
cana, onde foram escravizados.

O negro trabalhava sol a sol, e às vezes era açoitado.
Na senzala, ele dormia no chão e não tinha feriado.

Depois de muitos anos, o negro foi libertado.
Hoje o negro tem história, porque traz na sua memória lembrança dos seus antepassados.

Mãe África, eu tenho saudade.
Não esqueça de mim.
Quem vos fala é seu filho, Cláudio Domingues Martins.

Autor: Cláudio Domingues Martins
Capitão de Congado Azul e Rosa de Uberlândia – MG
Capitão de Moçambique Lua Branca de Ituiutaba - MG
26/06/2024

O surgimento dos quilombos no Brasil Colonial constitui-se como um marco significativo na resistência ao regime escravocrata que vigorava no país. Esses agrupamentos, compostos por negros fugitivos, indígenas, brancos marginalizados e outros grupos excluídos, representavam não apenas a busca por liberdade, mas também a luta contínua contra um sistema opressor. O Quilombo dos Palmares destaca-se, segundo Gomes (2011), como um exemplo mais emblemático dessa resistência, evidenciando o papel crucial dos negros escravizados na busca por sua autonomia e reconhecimento.

Essa resistência quilombola está intrinsecamente conectada ao fenômeno do racismo estrutural, conforme analisado por Almeida (2019). O racismo estrutural, arraigado nas dinâmicas históricas de opressão racial, contribuiu para a marginalização e exploração dos negros durante o período colonial. As estruturas sociais e políticas da época, impregnadas por preconceitos e discriminação, perpetuavam a desigualdade racial, tornando essencial a resistência promovida pelos quilombolas e outros grupos marginalizados.

A luta, persistência e perseverança do povo preto, trazido de África sob condições desumanas nos navios negreiros, manifestaram-se na criação de quilombos, que se tornaram símbolos de resistência pela sobrevivência e liberdade. Essa rica herança cultural é reverenciada em manifestações tradicionais, como as músicas entoadas pelo Terno de Congado e Moçambique Quilombo de Palmares, na cidade de Uberlândia,

A história que eu vou contar

era de um negro sofrido
Que apanhava no tronco
Sem poder gritar pra são Benedito

O negro veio no navio
No navio negreiro
ajoelhava e chorava
Pensando no cativo

Ooooh irmão ooooh irmão
O negro nunca pensava
que ia ganhar a abolição

A escravidão já acabou
O preconceito e que ficou
igualdade racial
o negro luta pra ser igual

Música do terno de Moçambique quilombo dos Palmares Uberlândia
Capitão Daniel
Capitão Aramis

Nos trechos dessa canção, evidencia-se o relato de uma luta contínua permeada por dor e perseverança do povo negro, que historicamente tem enfrentado e ainda enfrenta preconceito, violência e racismo profundamente arraigados nas estruturas da sociedade. Esses relatos refletem a resistência diária para superar desigualdades que permanecem, mesmo diante de avanços sociais. Conforme Brito (2022), o racismo estrutural na história do Brasil desempenhou papel fundamental na formação de ideologias que perpetuam as desigualdades raciais, sustentando tanto a escravização quanto a marginalização da população negra. Nesse contexto, os negros escravizados buscaram formas de resistir ao regime opressor, entre as quais se destaca a fuga para os quilombos, como uma das raras alternativas disponíveis para escapar das condições desumanas a que eram submetidos nas fazendas e nas cidades (Gomes, 2021).

Os quilombos, por sua vez, eram frequentemente classificados movimentos sociais ilegais e de caráter radical (Albissú; Simioni, 2021). Essa caracterização reflete o intenso conflito entre a ordem colonial imposta pelo poder dominante e a resistência organizada dos escravizados. Como espaços de liberdade e autonomia, os quilombos simbolizam não apenas a luta contra a opressão, mas também a construção de uma nova ordem social pautada na resistência e na sobrevivência.

Historicamente, os quilombos constituíram comunidades formadas por negros escravizados que fugiam das condições opressivas impostas nas plantações e

engenhos durante o período colonial no Brasil. Segundo Gomes (2021), esses agrupamentos não se limitavam a funcionar como refúgios para os fugitivos, mas representavam também espaços de resistência e autonomia, onde os quilombolas podiam viver livremente, afastados das restrições impostas pela escravização.

No interior dos quilombos, diversas atividades eram desenvolvidas para assegurar a subsistência e o funcionamento coletivo da comunidade. Entre as principais ocupações econômicas destacavam-se a agricultura de subsistência, criação de animais, caça, pesca e produção artesanal. Além disso, os quilombos eram marcados por uma sólida coesão comunitária, fundamentada em valores de solidariedade, cooperação e preservação da cultura negra, que constituíam o alicerce para sua organização e sobrevivência.

A estrutura social dos quilombos frequentemente apresentava características democráticas, com líderes eleitos pela comunidade para representar os interesses coletivos e tomar decisões em conjunto. A escritora e historiadora Beatriz Nascimento, em suas análises sobre os quilombos oferece esclarecimentos profundos sobre o significado desses espaços de resistência e afirmação cultural:

A organização do mundo banto estava num nível de ordenação, que na época da chegada dos portugueses, todos os campos de interesse humano eram propícios à recepção de coisas vindas de regiões como a Europa: os campos político-administrativo, econômico (variadas formas de produção de bens comerciáveis), cultural, tecnológico e, principalmente, psicossocial (o da força vital). O Quilombo sintetiza tudo isso, potencializado no indivíduo e no grupo de indivíduos territorializados em qualquer área, delimitada pelo espaço visível, invisível e, finalmente cósmico (Nascimento, 2018, p.278).

Beatriz Nascimento (2018, p.126) ressalta que “quilombo é uma condição social [...], o que realmente singulariza o que quilombo, é que ele é um agrupamento de negros, que o negro empreende, que aceita o índio dentro dessa estrutura e que não foi aceito na sociedade brasileira”.

Nesse sentido, Gomes (2021) destaca que os quilombos não apenas refúgios para escravizados que fugiam das condições opressivas. Eles se configuravam como espaços de organização social, econômica e cultural autônoma, onde os quilombados recriavam aspectos de suas culturas originárias e viviam de maneira relativamente independente. Essa autonomia desafiava diretamente as estruturas do sistema escravocrata e representava uma ameaça à ordem colonial estabelecida.

Albissú e Simioni (2021) destacam que o Movimento Negro no Brasil, inspirado

pela formação e resistência dos quilombos, desempenhou um papel fundamental na luta pela democracia e pela igualdade racial. A história do Quilombo dos Palmares, em particular, continua servir como referência para movimentos sociais contemporâneos que buscam combater o racismo e promover a justiça social.

Segundo Brito (2022), a memória dos quilombos e de suas lideranças, como Zumbi dos Palmares, é indispensável para compreender as raízes históricas do racismo e da desigualdade racial no Brasil. Essa compreensão é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Portanto, a resistência dos quilombos frente o regime escravocrata no Brasil Colonial, com destaque para o Quilombo dos Palmares, constitui um capítulo fundamental na história das lutas sociais no país. As narrativas desses movimentos revelam a capacidade de organização dos negros escravizados e sublinham a importância da luta contínua contra o racismo e a desigualdade (Gomes, 2021).

É fundamental abordar a violenta repressão do Estado e dos escravocratas contra os movimentos de libertação, como os quilombos. Essa repressão, caracterizada por métodos brutais, tinha como objetivo não apenas manter o *status quo* da sociedade escravocrata, mas também intimidar outros potenciais resistentes. A violência exercida pelo Estado e pelos proprietários de escravizados visava desarticular qualquer tentativa de subversão da ordem colonial, demonstrando o desafio enfrentado pelos quilombolas em sua luta por liberdade e autonomia (Gomes, 2021).

Os movimentos de resistência liderados por figuras emblemáticas, como Tereza de Benguela e Zumbi dos Palmares, tinham como principal objetivo a libertação dos negros escravizados e o estabelecimento de uma sociedade baseada em princípios de igualdade e justiça. Tereza de Benguela, ao assumir a liderança do Quilombo de Quariterê após a morte de seu companheiro, emerge como um símbolo de resistência feminina contra o sistema escravocrata, destacando o papel das mulheres na luta pela liberdade (Brito, 2022). Zumbi dos Palmares, por sua vez, consolidou-se como um dos ícones da resistência negra no Brasil, liderando o Quilombo dos Palmares em enfrentamentos contra as incursões coloniais até sua morte em 1695 (Gomes, 2021).

No século XIX, durante o período do Brasil Império, observa-se o crescimento de um movimento abolicionista liderado por intelectuais negros, cujas iniciativas foram fundamentais para a luta contra a escravização e a opressão racial. Este

movimento caracterizou-se não apenas pela resistência ativa, mas também pela criação de canais de expressão e organização, tais como a publicação de jornais e a formação de associações culturais. Essas ações desempenharam um papel crucial na mobilização social e na disseminação das ideias abolicionistas (Gomes, 2017).

Os grupos abolicionistas organizavam eventos, campanhas de arrecadação de fundos e publicações que expunham as atrocidades do sistema escravocrata, com o objetivo de sensibilizar e mobilizar a opinião pública em favor da causa abolicionista. Tais iniciativas ganharam força e visibilidade, desafiando as estruturas sociais e políticas vigentes, contribuindo de maneira decisiva para o fortalecimento do movimento abolicionista no Brasil. A imprensa, desempenhou um papel estratégico nesse processo, funcionando como um meio essencial para disseminar as ideias abolicionistas e alcançar um público diversificado (Gomes, 2021). Jornais e periódicos, muitos dos quais liderados ou influenciados por figuras como José do Patrocínio, exerceram um impacto significativo na conscientização da sociedade e na articulação de uma rede de apoio à abolição.

Segundo Brito (2022), as ações dos líderes abolicionistas foram fundamentais para questionar as bases do racismo e da discriminação racial presentes na sociedade brasileira. Através de suas contribuições, foi possível construir um discurso abolicionista forte, que desafiou as ideologias sustentadas pelas desigualdades raciais e fortaleceu o movimento pela emancipação dos escravizados no Brasil.

No contexto do Império no Brasil, a imigração internacional e os contratos de trabalho particularmente a chegada de colonos europeus para a construção de estradas na década de 1830, representam aspectos significativos da transformação social e econômica do período. Esse fenômeno evidenciava as mudanças na estrutura produtiva do país, ao mesmo tempo em que revelava as tensões e contradições geradas pela convivência entre trabalho escravizado e trabalho livre. Contudo, é importante problematizar essa imigração, visto que ela estava associada a uma política de branqueamento da população brasileira, refletindo a complexidade e as motivações que fundamentavam esse movimento migratório (Cravo, Rodrigues, Godoy, 2020).

Na mesma perspectiva, Oliveira (2008) ressalta que a ideologia do branqueamento promovia a integração dos negros à sociedade por meio da assimilação dos valores brancos. Essa visão disseminava a crença de que não existiam diferenças raciais no Brasil, projetando a construção de uma nação branca

que, através da miscigenação, eliminaria progressivamente a presença negra na sociedade brasileira. Pressupunha-se, de maneira equivocada, que a opressão racial seria erradicada pelo processo de branqueamento.

Nesse sentido, os políticos brasileiros, no final do século XIX, seguiram uma política de branqueamento baseada na imigração europeia e na implementação da abolição da escravidão. Essas ações, contudo, resultaram na alienação dos negros da sociedade, colocando-os em posições precárias marcadas por alta mortalidade infantil, da desnutrição, das doenças e pela gradual miscigenação. Como consequência, essa estratégia visava a extinção completa da população negra no cenário nacional (Oliveira, 2008).

A Lei Eusébio de Queirós, promulgada em 1850, representou um marco na história da escravização no Brasil, ao proibir o tráfico transatlântico de escravizados africanos para o território brasileiro (Brasil, 1850). Essa iniciativa legislativa foi motivada por pressões internacionais, particularmente do Reino Unido, que, desde o início do século XIX, liderava campanhas contra o tráfico de escravizados no Atlântico (Bertonha, 2011).

Embora refletisse a influência externa, a proibição do tráfico também sinalizou mudanças internas nas elites brasileiras, que começaram a vislumbrar alternativas ao trabalho escravizado, como a imigração europeia. Nesse sentido, a Lei Eusébio de Queirós representou um passo significativo rumo à abolição da escravização, ainda que não tenha abolido o sistema escravocrata, que permaneceu intacto.

A implementação da Lei Eusébio de Queirós enfrentou inúmeros desafios, incluindo o tráfico clandestino de escravizados, que persistiu devido à dependência econômica da mão de obra escrava e à resistência de setores beneficiados por essa prática. Além disso, a corrupção e a ineficácia na fiscalização por parte das autoridades, permitiram que o tráfico ilegal prosperasse, apesar da legislação vigente (Santos; Sousa, 2022). Este cenário reforçou a complexidade da luta abolicionista, que demandava medidas mais abrangentes para erradicação da escravização no país.

Por outro lado, a Lei do Ventre Livre, sancionada em 1871, introduziu uma nova dimensão na luta pela abolição da escravização no Brasil (Brasil, 1871). A legislação declarou livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos após sua promulgação, buscando enfraquecer gradualmente o sistema escravocrata. A Lei do Ventre Livre simbolizava, assim, um avanço na legislação abolicionista, apesar de suas limitações

e da manutenção da condição de escravizado para a geração corrente de africanos e seus descendentes já escravizados (Santos, 2021).

A implementação da Lei do Ventre Livre gerou tensões entre diferentes segmentos da sociedade brasileira. Enquanto alguns a consideravam um passo necessário rumo à abolição total, outros a criticaram por não ir longe o suficiente. Por outro lado, os proprietários de escravizados lamentavam qualquer ameaça ao seu modo de vida baseado na escravização (Brito, 2022). Essas tensões refletiam o debate mais amplo acerca da escravização e da abolição no Brasil, um debate que ultrapassava as esferas governamentais e envolvia uma ampla diversidade de atores sociais.

Nesse contexto de lutas pela abolição, a citação de Bertonha (2011, p.12-13) destaca a importância da correlação de forças entre abolicionistas e escravocratas, revelando como o movimento abolicionista brasileiro se fortaleceu nos anos finais do Império, especialmente com o apoio internacional:

A correspondência do Presidente da Sociedade Brasileira Contra a Escravidão com os membros dessa instituição inglesa mostra a correlação interna de forças entre os interesses escravistas e os abolicionistas. Mostra que, nos dez anos finais do Império brasileiro, o debate ultrapassou as esferas governamentais. Revela que o apoio que Nabuco conseguiu nos fóruns internacionais de luta contribuiu para a expansão do movimento abolicionista no Brasil. Esse apoio foi importante para quebrar os antigos paradigmas defendidos pelos proprietários, os quais tinham sido estabelecidos em 1871 pela Lei do Ventre Livre, que regulamentava a extinção do trabalho escravo, de forma gradativa e indenizatória, respeitando a inviolabilidade da vontade do senhor (Bertonha, 2011, p.12).

A abolição da escravização no Brasil configura-se como um dos processos históricos mais complexos e multifacetados do país, caracterizado por legislações gradativas, movimentações sociais e resistência dos escravizados.

A Lei do Sexagenário ou Lei Saraiva-Cotegipe, número 3.270, foi sancionada em 28 de setembro de 1885 (Brasil, 1885), determinava a libertação de todos os escravizados com mais de 60 anos de idade, sob a condição de que servissem por mais três anos a seus senhores como forma de "indenização". Embora representasse um avanço na luta abolicionista, a lei teve um impacto limitado na prática, visto que a expectativa de vida dos escravizados, submetidos a condições desumanas de trabalho e vida, raramente alcançava os 60 anos. Além disso, a imposição de mais de três anos de trabalho atenuava significativamente o caráter emancipatório da lei.

Além dos abolicionistas e intelectuais que desempenharam um papel crucial na

luta contra a escravização, diversos movimentos sociais também foram fundamentais para o processo de abolição no Brasil. Essas insurreições constituíram formas de resistência direta ao sistema escravocrata, contribuindo para a conscientização coletiva sobre as injustiças e brutalidades inerentes à escravização. Exemplo marcantes incluem a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835 na Bahia, e a Revolta de Quebra-Quilos, em 1879 no Ceará. Esses episódios evidenciam a resistência ativa e a busca por liberdade pelos escravizados, além de catalisar as discussões públicas e políticas em torno da necessidade de transformação do *satus quo*.

Nesse cenário, a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, por intermédio da Princesa Isabel, representou o marco no processo de abolição da escravização no Brasil. A lei nº 3.353 aboliu definitivamente a escravização sem a imposição de condições ou compensações aos antigos proprietários de escravizados (Brasil, 1888). Tal legislação foi o resultado de um longo processo de mobilização envolvendo diversos setores da sociedade, incluindo escravizados, abolicionistas e intelectuais (Santos; Sousa, 2022). O movimento abolicionista, em especial, foi influenciado por correntes iluministas, pelo exemplo de países que já haviam abolido a escravização e pelo reconhecimento crescente de sua incompatibilidade com valores cristãos e humanitários.

A promulgação da Lei Áurea em 1888, não apenas encerrou legalmente a escravização no Brasil, mas também representou um avanço significativo na luta por justiça social e igualdade (Santos, 2021). No entanto, a abolição não foi acompanhada por políticas públicas que garantissem a socioeconomia dos ex-escravizados, perpetuando sua marginalização na sociedade brasileira, deixando-os à margem do processo econômico e social. A falta de políticas de inclusão e o preconceito arraigado contribuíram para a persistência das desigualdades sociais baseadas na cor da pele (Brito, 2022).

A Primeira República Brasileira, iniciada após a Proclamação da República em 1889, representou um período de profundas transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil. Entretanto, para a população negra recém-libertada, esse momento histórico não se traduziu em avanços significativos em termos de inclusão social e econômica (Bertonha, 2011). Pelo contrário, os negros e negras continuaram sendo amplamente marginalizados e excluídos das políticas públicas, enfrentando barreiras estruturais que impediam sua plena participação na sociedade republicana.

Essa marginalização da população negra na Primeira República era evidente

em várias esferas sociais, destacando-se a exclusão no acesso a direitos básicos, como educação, saúde, habitação, além da ausência de participação política e econômica. Apesar da abolição da escravidão, os negros permaneciam excluídos do direito ao voto e sem acesso à terra, recurso indispensável à autonomia econômica em uma sociedade predominantemente agrária à época (Santos; Sousa, 2022).

Em resposta a esse cenário surgiram formas de organização e resistência promovidas pela população negra. Grêmios, clubes, associações e irmandades foram criados com o objetivo de fortalecer a solidariedade, promover a educação e assegurar a proteção mútua entre seus integrantes. Essas organizações desempenharam um papel crucial na preservação da cultura africana e na luta por direitos civis, oferecendo espaços para a expressão política e cultural dos negros e negras (Santos; Sousa, 2022). Além disso, essas instituições funcionaram como núcleos de resistência contra as práticas discriminatórias e de promoção da igualdade racial.

Um elemento central da política racial na Primeira República foi a teoria do branqueamento. Essa ideologia, sustentada por pressupostos racistas e eugênicos, incentivava a miscigenação como meio de "melhorar" a composição racial brasileira, favorecendo características europeias em detrimento das africanas. Tal ideologia refletia o desejo das elites de construir uma nação visualmente mais branca, associando a branquitude ao progresso e à civilização (Brito, 2022). Essa teoria teve efeitos profundos na sociedade brasileira, influenciando políticas de imigração e agravando a marginalização da população negra.

Nesse contexto, iniciativas como o Clube 13 de Maio de Homens Pretos, fundado em São Paulo, emergiram como símbolos de resistência e afirmação da identidade negra. Criado com o intuito de oferecer um espaço de confraternização, cultura e debate para a população negra, frequentemente excluída dos espaços públicos e sociais, o clube também se dedicava a celebrar a abolição da escravização. Ao reafirmar os valores da liberdade e da igualdade racial, o Clube 13 de Maio tornou-se um ponto de encontro importante para a comunidade negra, promovendo eventos culturais, sociais e educativos (Santos, 2021).

Em paralelo, o Centro Literário dos Homens de Cor, fundado em 1902, destacou-se pelo compromisso com a valorização da educação e da cultura negra. Essa entidade não apenas promovia a literatura e a arte produzidas por negros, mas também fomentava debates sobre a condição racial no Brasil, incentivando o

desenvolvimento intelectual e cultural da população negra. Através de suas atividades, o Centro contribuiu significativamente para a construção de uma consciência crítica, incentivando reflexões sobre racismo, discriminação e inclusão social (Bertonha, 2011).

A criação de jornais por negros constituiu outra estratégia fundamental na luta contra a segregação e na promoção da valorização da comunidade negra. Esses periódicos ofereceram um espaço para a discussão de questões raciais, a denúncia de práticas discriminatórias e a defesa direitos da população negra. Funcionando como veículos de comunicação e expressão, os jornais deafiavam o discurso racista amplamente presente na imprensa tradicional da época. Exemplos notáveis incluem o "O Menelick" e "A Voz da Raça", que se tornaram ferramentas importantes de mobilização e conscientização, alcançando um público significativo tanto dentro quanto fora da comunidade negra (Santos; Sousa, 2022).

Entre os líderes da comunidade negra de São Paulo, destacou-se José Correia Leite, cuja atuação foi essencial para a articulação de diversas iniciativas voltadas à luta contra a discriminação e à valorização da cultura negra. Correia Leite, através de sua atuação jornalística e como membro ativo de diversas organizações negras. Seu compromisso incansável com a defesa dos direitos e valorização da identidade negra o tornou uma figura emblemática na história do Movimento Negro paulista (Santos, 2021).

As organizações e lideranças negras denunciavam a segregação dos negros em hotéis, clubes, cinemas, escolas e praças, lugares dos quais eram frequentemente excluídos devido à cor de sua pele (Corbo, 2023). Apesar da forte carga de reivindicação social e cultural, essas iniciativas não tinham caráter político partidário, mas visavam, acima de tudo, a afirmação da dignidade e dos direitos da população negra por meio da educação, cultura e mobilização social (Medeiros, 2022).

Com o início da Era Vargas em 1930, marcado pelo golpe que levou Getúlio Vargas ao poder, o Brasil vivenciou transformações econômicas, sociais e políticas significativas (Gil, 2020). Nesse cenário, a comunidade negra também enfrentou mudanças importantes, destacando-se a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), uma das primeiras organizações negras com reivindicações políticas explícitas. Sucessora do Centro Cívico Palmares, a FNB representou um marco na luta por direitos civis e pela inclusão social e política dos negros no Brasil.

Fundada em 1931, a Frente Negra Brasileira simbolizou um novo capítulo na

história do Movimento Negro nacional (Gil, 2020). Enquanto a maioria das organizações anteriores concentrava-se em questões culturais, educacionais e na promoção da igualdade racial, sem adentrar diretamente o campo político. A FNB ampliou a abrangência das reivindicações, incluindo demandas políticas explícitas. Com isso, consolidou-se como um importante ator na busca por reconhecimento e direitos para a população negra no Brasil (Medeiros, 2022).

Com filiais e grupos organizados em diversos estados, a FNB ampliou sua influência e capacidade de mobilização, estabelecendo estratégias adaptadas às particularidades regionais, mas mantendo o foco na luta contra o racismo e pela inclusão social dos negros (Gil, 2020).

Um dos momentos emblemáticos da atuação da FNB ocorreu em uma reunião com o então presidente Getúlio Vargas, na qual a organização reivindicou a participação de negros na guarda civil de São Paulo. Esse encontro evidenciou a crescente organização e o poder de articulação do Movimento Negro, colocando as demandas da comunidade negra no radar do governo federal pela primeira vez na história política do Brasil (Corbo, 2023). A reunião representou um avanço na visibilidade das questões raciais e na pressão exercida por lideranças negras para garantir direitos e espaço político.

No entanto, os avanços alcançados pela FNB e outros movimentos sociais sofreram um duro revés com o advento da ditadura do Estado Novo, em 1937. O regime autoritário de Getúlio Vargas instituiu repressão generalizada aos movimentos civis, incluindo o Movimento Negro. A censura, a perseguição política e a dissolução de organizações civis se tornaram práticas recorrentes, esvaziando o espaço público de debate e limitando severamente a capacidade de atuação política da Frente Negra Brasileira e de outras organizações semelhantes (Corbo, 2023).

Com o fim do Estado Novo em 1945 e a transição para a República Populista o Movimento Negro vivenciou um ressurgimento organizativo (Corbo, 2023). Apesar das limitações impostas pela persistência do racismo estrutural, esse período foi marcado por reivindicações importantes e pela continuidade da luta por igualdade e reconhecimento (Medeiros, 2022).

No entanto, problemas o Movimento Negro se deparou com a persistência de antigos problemas, como a discriminação racial no trabalho e a dificuldade dos negros em conseguir empregos dignos. O preconceito e os estereótipos raciais permaneciam predominantes na sociedade brasileira, influenciando negativamente as

oportunidades e o tratamento destinado à população negra (Gil, 2020).

Mesmo após a abolição formal da escravização, as condições de vida da população negra continuavam precárias. Muito negros viviam em favelas e mocambos, sobrevivendo da agricultura de subsistência e sem acesso a serviços básicos ou oportunidades de ascensão social. Esse cenário evidenciava a ausência de políticas públicas eficazes para enfrentar as questões raciais e promover a inclusão social (Medeiros, 2022).

Neste contexto, o Movimento Negro, embora não tivesse a mesma força política do governo anterior, continuou a se organizar e a lutar por seus direitos. Um exemplo dessa mobilização foi a fundação, em Porto Alegre, do grupo União de Homens de Cor (UHC). Essa entidade destacou-se pela transparência de seus objetivos, definidos em estatuto, que incluíam elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o país. Com foco na preparação da população negra para uma participação mais ativa e igualitária na vida social e administrativa do Brasil, a UHC enfatiza a educação e do desenvolvimento pessoal como instrumentos essenciais de emancipação e inclusão (Corbo, 2023).

A atuação da UHC e de outras organizações similares durante a Segunda República refletiu um aspecto central do Movimento Negro: a compreensão de que a superação da discriminação e da marginalização não se limitava às reivindicações políticas. Era igualmente necessária a valorização da educação, cultura e o fomento ao desenvolvimento econômico da população negra. Apesar dos desafios impostos pela sociedade da época, essas organizações persistiram em sua missão, desempenhando um papel fundamental no avanço da causa negra no Brasil (Gil, 2020).

Destaca-se que, neste período, o Movimento Negro no Brasil alcançou novas dimensões e maior visibilidade, especialmente com a UHC consolidando-se como uma importante organização, alcançando um marco histórico ao ter seus representantes recebidos pelo então presidente Getúlio Vargas (Corbo, 2023). Este encontro simbolizou não apenas o reconhecimento oficial das demandas do Movimento Negro, mas também abriu espaço para que suas reivindicações fossem incorporadas ao cenário político nacional. A audiência com o Vargas representou momento crucial, inaugurando uma fase de maior participação do movimento mais ativa na vida pública e no ativismo político, com foco na defesa dos direitos e na melhoria das condições de vida da população de cor. Para Vargas, este encontro

também representava uma oportunidade política estratégica, pois visava fortalecer sua base de apoio entre a população negra e ampliar sua influência no contexto sociopolítico do país.

Outro marco relevante deste período foi a eleição de José Bernardo da Silva, representante da UHC, como deputado federal, consolidando, na década de 1940, uma plataforma para o debate sobre questões raciais no país (Gil, 2020). Paralelamente, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias Nascimento em 1944, desempenhou um papel fundamental na promoção da cultura negra e na luta contra o racismo. Inicialmente concebido como um grupo voltado para formação de atores negros, o TEN expandiu suas atividades, oferecendo cursos de alfabetização, corte e costura, e contribuindo significativamente para a capacitação educacional e profissional da população negra. Além disso, Abdias Nascimento fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro, instituições que tinham como objetivo preservar e valorizar a história e a cultura afro-brasileira (Medeiros, 2022).

O TEN e outras organizações do Movimento Negro concentravam esforços na defesa dos direitos civis e humanos, reivindicando uma legislação específica que protegesse esses direitos. Por meio de ações culturais, educacionais e políticas, seus integrantes buscavam combater o racismo e transformar a estrutura social, garantindo igualdade de oportunidades para todos, independentemente da cor da pele (Medeiros, 2022). Contudo, durante a ditadura civil-militar, iniciada em 1964, os Movimentos Negros, como o TEN e a União dos Homens de Cor, enfrentaram um período de desarticulação e isolamento político (Horbach, 2020). O regime autoritário impôs uma derrota temporária ao Movimento Negro, que encontrou pouco apoio político tanto na esquerda marxista quanto na direita (Abreu, 2022).

Os militares negavam as desigualdades raciais, acusando os militantes de promoverem um “falso racismo” e sustentando que, no Brasil, todos eram tratados igualmente. Essa narrativa tinha como objetivo silenciar as denúncias sobre a desigualdade racial e minimizar os impactos da discriminação sistêmica.

Diante desse cenário repressivo, os grupos do Movimento Negro foram obrigados a atuar na clandestinidade, promovendo reuniões secretas com o objetivo de lutar pelos direitos da população negra. A ditadura utilizou o conceito de democracia racial como estratégia para suprimir o debate sobre desigualdade racial, afirmando que todos os cidadãos tinham as mesmas oportunidades (Elisio,

2020).

Apesar da repressão, a partir do final da década de 1970, os movimentos sociais voltados à luta antirracista começaram a recuperar força. Em São Paulo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas fundou o Centro de Cultura e Arte Negra, marcando o ressurgimento da Imprensa Negra, ainda que de maneira incipiente (Abreu, 2022).

No Rio de Janeiro, emergiu o Movimento Soul, que mais tarde seria conhecido como Black Rio, atraindo a juventude negra da cidade e fortalecendo novas formas de expressão cultural e política (Horbach, 2020). Também no Rio de Janeiro, em 1976, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras, evidenciando um renascimento cultural e político da comunidade negra, que buscava reafirmar a identidade afro-brasileira e reivindicar direitos.

Embora fragmentados, a maioria dos grupos negros desse período optou por evitar confrontos políticos diretos com o regime ditatorial. No entanto, em 1978, ocorreu um momento decisivo com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), que marcou um retorno da militância negra ao cenário político brasileiro (Corbo, 2023). Inspirado pelos Movimentos Negros dos Estados Unidos, que lutavam pelos direitos civis dos negros e pela libertação dos países africanos de língua portuguesa, o MNU adotou um discurso mais radicalizado contra a discriminação racial.

A formação política da maioria dos líderes do MNU naquela fase era de orientação marxista socialista, partindo do princípio de que a luta antirracista deveria estar alinhada à luta revolucionária anticapitalista. Essa perspectiva considerava que o capitalismo se beneficiava da exclusão racial, perpetuando estruturas de dominação que reforçam a marginalização da população negra (Elisio, 2020). Essa visão não foi marginalizada entre intelectuais negros, que reconheciam a interseção entre raça e classe na luta contra a opressão e buscavam alinhar a agenda antirracista à crítica do sistema econômico.

Em junho de 1978, representantes de diversos movimentos e grupos negros, até então atuando de maneira dispersa, reuniram-se para articular uma unificação dos esforços contra a discriminação racial, iniciando uma nova fase de mobilização e resistência no contexto brasileiro (Abreu, 2022). O primeiro ato público do Movimento Negro Unificado (MNU) concentrou-se em denunciar a discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube Regatas Tietê e protestar contra a morte de Robson Silveira da Luz, um trabalhador negro que foi torturado até a morte. O MNU publicou a carta

aberta à população, incentivando a criação de centros de luta em diversos ambientes sociais e fortalecendo o combate à opressão racial, à violência policial, ao desemprego, ao subemprego e a marginalização da população negra (Corbo, 2023).

Através da estratégia de unificação de todos os grupos e organizações antirracistas em âmbito nacional, o MNU visava consolidar-se como um movimento de massas, capaz de articular a luta contra o racismo e a exploração da classe trabalhadora de maneira mais eficaz e abrangente.

Entre suas principais diretrizes, o MNU enfatizava a necessidade de enfrentamento da violência policial, a importância da organização dos sindicatos e partidos políticos e inclusão da história da África e da população negra no Brasil nos currículos escolares. Além disso, o movimento buscava apoio internacional contra o racismo, visando ampliar suas redes de resistência e fortalecer a luta antirracista no país (Elisio, 2020).

Alguns trechos dos manuscritos da Ata da Assembleia Geral do Movimento Negro Unificado são fundamentais para compreender a formalização do movimento e sua relevância histórica. Esse documento simboliza o momento decisivo de consolidação política e organizacional da luta negra no país, estabelecendo diretrizes estratégicas para a mobilização coletiva.

Neste encontro histórico, representantes de diversas organizações e líderes comunitários reuniram-se para debater as desigualdades raciais existentes no Brasil, propondo uma estrutura de atuação coesa e articulada. A ata serviu como registro do compromisso político do MNU, demonstrando a determinação da população negra em se organizar e resistir à opressão, delineando os primeiros passos rumo à construção de políticas antirracistas e à valorização da cultura afro-brasileira.

Imagem 1 - Ata da Assembleia do Movimento Negro Unificado¹

¹A ata da assembleia geral do Movimento Negro Unificado é um documento imprescindível que marca a formalização da luta negra no Brasil.

CONFIDENCIAL		ASP/SNI
 PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES AGÊNCIA DE SÃO PAULO		24/MA/82 011816
		ACE
INFORME Nº 1481 / 129 / ASP/ 82		
DATA:	20 Mai 82	
ASSUNTO:	MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO	
REFERÊNCIA:		
ORIGEM:	ASP/SNI	
AValiação:	P.1	
DIFUSÃO ANTERIOR:		
DIFUSÃO:	AC/CHI	
ANEXOS:	Relacionados no último item	
O MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU), segundo seus estatutos, é um movimento reivindicativo, sem distinção de raça, credo, instrução, credo religioso ou político e sem fins lucrativos. As finalidades declaradas do MNU são: - O combate ao racismo onde se faça presente; a luta constante contra a discriminação racial e o preconceito de cor; - O intercâmbio com organizações culturais congêneres de outros países. Conforme a ata da Assembleia Geral Ordinária realizada em 28 Mai 81, sua Comissão Executiva Nacional ficou composta pelas seguintes pessoas: <u>MILTON BARBOSA</u> Filho de Ina Barbosa, DNI 12 Mai 48, RIBEIRÃO PRETO/SP, RG nº 4.261.980-SP, TE nº 159.995, 1a. Zona, CIC nº 526.216.268-15, jornalista, residente na Rua Fortaleza, nº 176, casa 24, Belo Vista, SÃO PAULO/SP. Em 21 Mar 80, participou do ato público realizado em RIBEIRÃO PRETO/SP, relativo ao "Dia Mundial Contra a Discriminação Racial".		
CONFIDENCIAL		-cont.-

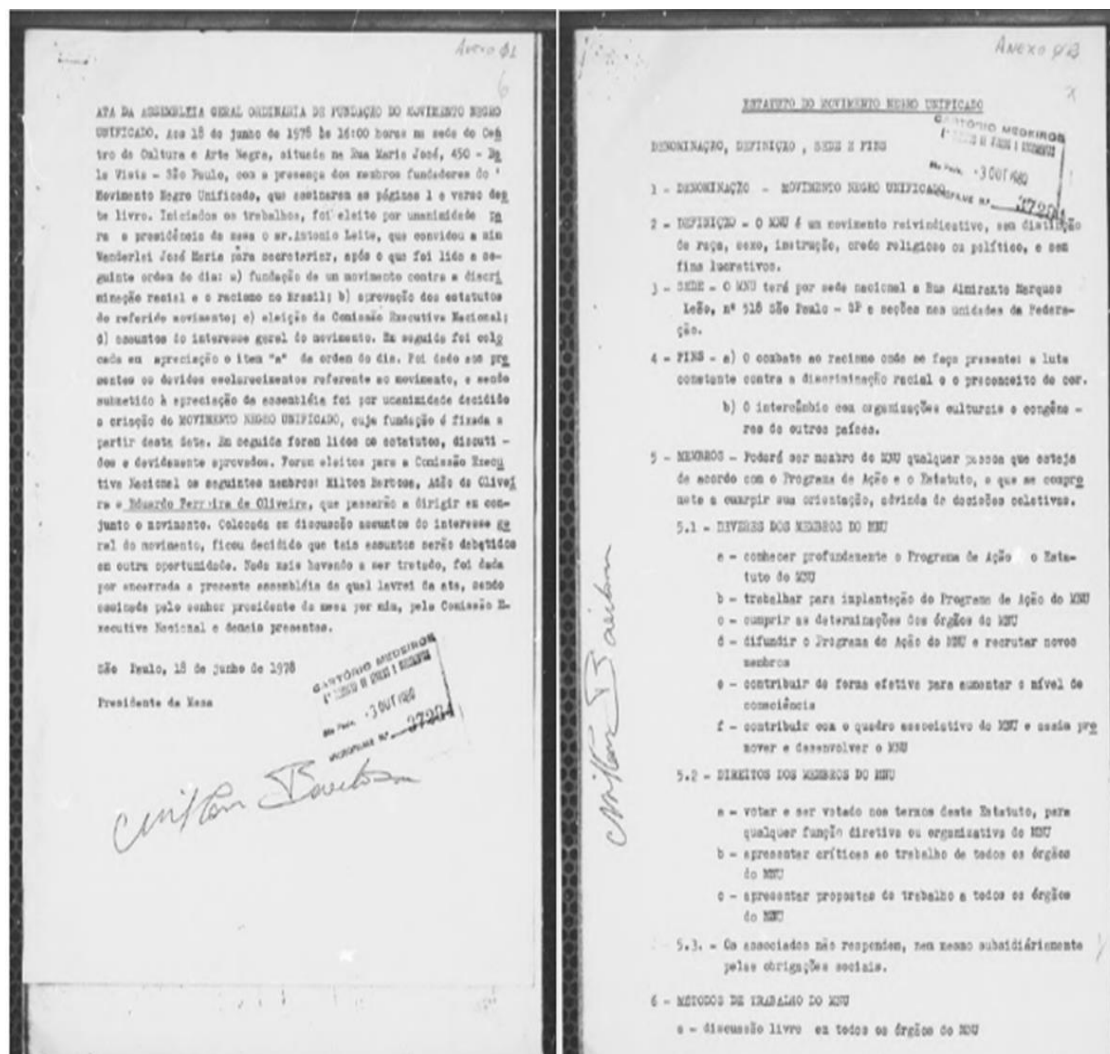
Fonte: Ata MNU, 1978.

As diretrizes e funções do Movimento Negro Unificado, bem como as assinaturas dos membros da diretoria, representam o compromisso e da responsabilidade dos líderes no enfrentamento das questões raciais no Brasil. Essas funções, deliberadas durante as reuniões organizativas do movimento, evidenciam a necessidade de fortalecer a identidade racial, além de promover iniciativas sistemáticas de denúncia contra a discriminação e a violência sofrida pela população negra.

A legitimação das assinaturas demonstra a seriedade e a coesão dos fundadores e fundadoras, simbolizando a constituição de uma estrutura organizacional sólida, voltada não apenas para a mobilização social, mas também para a formulação de políticas públicas destinadas à garantia dos direitos da população negra. Essa formalização foi essencial para conferir legitimidade ao

movimento, permitindo a articulação de ações mais eficazes no combate à desigualdade racial e na reivindicação por justiça social, conforme ilustrado na Imagem 2.

Imagem 2 - Funções do Movimento Negro Unificado e assinaturas da diretoria



Fonte: Ata MNU, 1978.

A violência policial contra a população negra no Brasil é uma questão historicamente enraizada, demandando diálogos urgentes e ações concretas de resistência e enfrentamento. Nesse contexto, o Encontro Estadual da Raça Negra, documentado na Imagem 3, representou um marco significativo na mobilização comunitária, expondo os abusos sistemáticos enfrentados pela população negra, especialmente por parte das forças de segurança.

O evento teve como objetivo conscientizar a sociedade sobre essas violações

e fortalecer estratégias de resistência, por meio de palestras, debates e discussões voltadas para a construção de alternativas políticas e sociais capazes de enfrentar o racismo institucionalizado.

A Imagem 3, registrada pela revista do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1981, constitui um documento histórico da resistência negra no Brasil, refletindo o contexto de repressão política e o anseio por liberdade durante a ditadura civil-militar. O MNU emergiu nesse período como uma voz potente, articulando a luta contra a discriminação racial e reivindicando justiça social para a população negra.

O 20 de novembro, data do assassinato de Zumbi dos Palmares, tornou-se um símbolo da luta pela igualdade racial, mobilizando movimentos negros em todo o país. Como ícone da resistência à escravidão e defensor da liberdade dos negros, Zumbi representa um legado de combate à opressão, sendo sua memória resgatada pelas mobilizações sociais como um elemento central da construção da identidade negra no Brasil.

A reivindicação dos movimentos negros vai além da celebração cultural, incluindo a denúncia contínua das desigualdades estruturais que ainda marginalizam afrodescendentes e povos originários. As manifestações realizadas nessa data configuram um grito por justiça, anistia e direitos civis, reforçando a urgência de reconhecimento e reparação histórica.

Na Imagem 3, os manifestantes expressam não apenas o orgulho da cultura negra, mas também a indignação diante das injustiças sociais, destacando a resiliência e a determinação das comunidades negras na busca por transformações estruturais.

Durante o período da ditadura civil-militar, o Movimento Negro Unificado (MNU) reivindicava o direito à identidade, à dignidade e à plena participação na sociedade brasileira, posicionando-se contra a invisibilização da população negra no discurso oficial do Estado.

Por meio de manifestações e publicações, como a revista do MNU, o movimento mobilizava não apenas a população negra, mas também buscava conscientizar a sociedade em geral sobre a necessidade de um Brasil que reconhecesse e valorizasse sua diversidade étnico-racial.

A Imagem 3 se transforma, assim, em um testemunho poderoso da luta intergeracional por liberdade e igualdade, convidando à reflexão sobre a história e reforçando a urgência de continuar mobilizações por uma sociedade verdadeiramente

inclusiva.

Imagem 3 - Encontro Estadual da Raça Negra e Violência Policial Contra o Negro

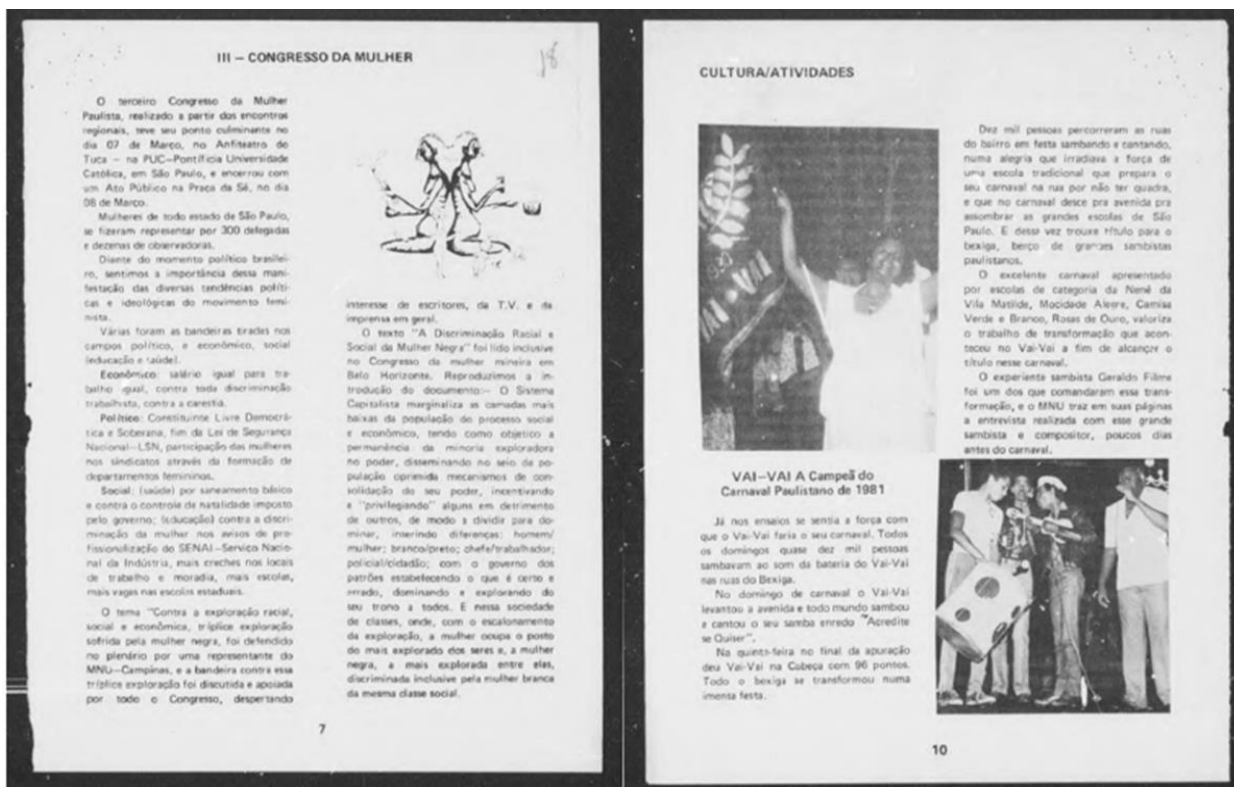


Fonte: Ata MNU, 1978.

A luta das mulheres negras por igualdade e pela valorização da cultura afro-brasileira constitui um marco essencial na resistência feminina dentro do Movimento Negro Unificado (MNU). Essas mulheres não apenas reivindicam direitos sociais e políticos, mas também atuam ativamente na preservação e difusão da cultura negra, fortalecendo o reconhecimento histórico e identitário da população afrodescendente.

Por meio de atividades culturais, oficinas e eventos que celebram a herança africana, as mulheres negras desempenham um papel central na construção de uma identidade coletiva, consolidando um espaço de protagonismo onde suas vozes possam ser efetivamente ouvidas e suas experiências consideradas na formulação de políticas públicas e iniciativas educacionais. Esse esforço representa uma dimensão fundamental na luta pela equidade racial, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva, que reconheça as contribuições das mulheres negras na construção histórica, política e cultural do país.

Imagem 4 - Luta das Mulheres Negras por Igualdade e Cultura e Atividades Negras



Fonte: Ata MNU, 1978.

A atuação do Movimento Negro Unificado (MNU) transcende a realidade brasileira, inserindo-se em um contexto mais amplo de enfrentamento à opressão e à violência racial em escala global. Por meio de suas publicações, o movimento não apenas denunciou as desigualdades e injustiças vivenciadas pela população negra no Brasil, mas também estabeleceu paralelos entre as lutas por liberdade e justiça em diferentes partes do mundo, reforçando a dimensão transnacional da resistência antirracista.

A solidariedade internacional constituiu um princípio estruturante na atuação do MNU, fundamentada na compreensão de que o racismo e a opressão são fenômenos universais, exigindo respostas coletivas e articuladas entre diferentes movimentos sociais. Através de artigos, campanhas de conscientização e diálogos intercontinentais, o MNU buscou sensibilizar a sociedade brasileira para as injustiças enfrentadas por outras populações historicamente marginalizadas, reafirmando a necessidade de união e cooperação na luta contra o racismo sistêmico e estrutural.

Essa perspectiva permitiu ao movimento não apenas ampliar sua interlocução com outras organizações antirracistas no mundo, mas também fortalecer estratégias

de resistência, criando pontes entre diferentes experiências de luta e mobilização.

Imagem 5 - Destaque da revista do Movimento Negro Unificado para as violências contra os povos oprimidos pelo mundo



Fonte: Ata MNU, 1978.

Por outro lado, a denúncia das violências contra a população negra no Brasil era uma questão central na agenda do Movimento Negro Unificado. As estatísticas alarmantes e os relatos de pessoas negras que vivenciam cotidianamente violência, discriminação e marginalização revelam um cenário de genocídio silencioso, que perpetua desigualdades históricas e reforça estruturas raciais excludentes.

Nesse contexto, a revista do MNU exerceu um papel fundamental como instrumento de denúncia e mobilização, tornando visíveis as injustiças enfrentadas pela população negra e promovendo uma conscientização crítica sobre a necessidade de enfrentamento do racismo estrutural no país.

Além disso, ao evidenciar a interseccionalidade entre a violência racial e outras

por justiça social, igualdade de direitos e o reconhecimento da identidade negra no país.

A mobilização ocorrida em 20 de novembro, data do assassinato de Zumbi dos Palmares, reafirma a importância histórica da resistência negra e a luta contínua por equidade racial. Zumbi, reconhecido como um dos maiores líderes na oposição à escravização, tornou-se um símbolo de liberdade e dignidade, sendo sua memória resgatada não apenas como celebração, mas como instrumento de denúncia das desigualdades persistentes na sociedade brasileira. A Imagem 7 documenta os manifestantes expressando tanto a valorização da cultura negra quanto a indignação diante das injustiças sociais que marginalizavam afrodescendentes e povos originários. As reivindicações presentes nesse ato político incluem o direito à identidade, à dignidade e à participação plena na sociedade brasileira, além do clamor por anistia, reconhecimento e reparação histórica.

Em um cenário de repressão estatal e exclusão sistemática, o MNU mobilizava a população negra por meio de manifestações e publicações, como sua revista, utilizando esses instrumentos para conscientizar a sociedade sobre a necessidade de um Brasil que reconhecesse e valorizasse sua diversidade étnico-racial.

Imagem 7 - Manifestações e reparação aos povos originários e negros



Fonte: Ata MNU, 1978.

Ao longo das décadas, o Movimento Negro Unificado (MNU) passou por uma transformação significativa, adotando características que, anteriormente, eram distorcidas ou estigmatizadas, como o uso do termo "Negro", estilos de vestimenta, músicas, cabelos e nomes de origem africana. A incorporação da palavra "Negro" para designar todos os descendentes de africanos escravizados no Brasil representou um marco na reafirmação da identidade racial, permitindo a construção de um discurso de orgulho e resistência (Horbach, 2020).

O MNU rejeitou termos como "homem de cor", que carregavam conotações eufemísticas, e incentivou os negros a assumirem sua condição racial com dignidade e orgulho, promovendo uma ressignificação da negritude na sociedade brasileira.

A transformação estética da população negra, por sua vez, ganhou força com a valorização da cultura africana promovida pelo movimento, influenciando a escolha de roupas, cabelos, adereços e até mesmo nomes de recém-nascidos (Horbach, 2020). Essa mudança não se limitava à estética, mas funcionava como uma estratégia de reafirmação identitária e oposição às normas eurocêtricas de beleza, que

historicamente excluíram e marginalizaram padrões e referências afrodescendentes.

No campo educacional, o Movimento Negro Unificado desempenhou um papel ativo na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, promovendo uma reavaliação do papel da população negra na história do Brasil. A exigência pela inclusão da história da África nos currículos escolares representou uma iniciativa fundamental para superar a perspectiva eurocêntrica da historiografia e fomentar uma visão mais ampla e inclusiva sobre as contribuições africanas para a sociedade brasileira (Elisio, 2020). Paralelamente, a reivindicação por uma literatura negra buscava contestar a hegemonia da literatura eurocêntrica, questionando a validade dos modelos ocidentais como única referência identitária para os negros brasileiros. Essa mobilização conduziu a um movimento de valorização da intelectualidade negra, promovendo uma produção acadêmica e artística que fortalecesse a identidade afrodescendente.

No âmbito religioso, o MNU também atuou no resgate e na valorização das religiões de matriz africana, incentivando seus membros a assumirem suas práticas religiosas com orgulho (Horbach, 2020). Esse movimento representou uma resistência cultural e espiritual contra a marginalização e o sincretismo forçado, impostos pelo colonialismo e pelas políticas de exclusão religiosa.

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro no Brasil entrou em uma nova fase, caracterizada pela resignificação e politização da raça (Santos, 2021). Esse período foi marcado pela intensificação de ações voltadas à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo estrutural, com avanços significativos na formulação de políticas afirmativas.

Uma das principais conquistas desse período foi a implementação de cotas raciais nas universidades públicas, visando garantir o acesso de estudantes negros ao ensino superior, corrigindo desigualdades educacionais históricas (Elisio, 2020). Essa medida representou uma ruptura com o modelo tradicional de exclusão racial, garantindo maior representatividade negra no ambiente acadêmico e incentivando novas produções intelectuais sobre relações raciais no Brasil. Neste contexto, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial representou um avanço institucional fundamental, evidenciando o reconhecimento estatal da necessidade de políticas públicas específicas para combater as desigualdades raciais (Brito, 2022). A Secretaria desempenhou um papel central na elaboração, implementação e monitoramento de iniciativas voltadas à proteção dos direitos da

população negra, consolidando um espaço político dedicado ao combate ao racismo estrutural.

Outro marco importante foi a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) em 2000, que promoveu a consolidação acadêmica e científica do Movimento Negro (Pinheiro, 2023). A ABPN visa congregar pesquisadores/as negros/as e não negros/as dedicados ao estudo das relações étnico-raciais, estimulando a produção de conhecimento científico sobre a população afro-brasileira. O Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, promovido pela ABPN, tornou-se um evento central na disseminação de pesquisas e debates sobre o racismo, fortalecendo estratégias para sua erradicação.

Atualmente, as principais demandas do Movimento Negro concentram-se no combate à violência policial e ao racismo institucional, que persistem como barreiras à plena inclusão racial no Brasil. Os assassinatos de jovens negros em bairros periféricos, favelas e comunidades carentes evidenciam a brutalidade do racismo estrutural, que permeia as forças de segurança e diversas instituições sociais (Pinheiro, 2023). Mesmo com os obstáculos históricos no acesso à educação para a população negra, destacam-se importantes intelectuais e pesquisadores/as que contribuíram significativamente para o avanço do Movimento Negro contemporâneo, como Petronilha Gonçalves, Sueli Carneiro, Nilma Gomes, Djamila Ribeiro, Silvio Almeida e Conceição Evaristo, entre outros. Segundo Gomes (2017, p. 47), o Movimento Negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político, articulando novas formas de luta e resistência contra o racismo.

Com o avanço da internet e das redes sociais, o Movimento Negro expandiu sua força e visibilidade, possibilitando que denúncias de desigualdade racial e violência contra a população negra alcançassem um público mais amplo. A difusão digital contribuiu para ampliar o impacto dessas denúncias, mobilizando apoio nacional e internacional para a causa antirracista (Elisio, 2020). Ao analisar a trajetória do Movimento Negro no Brasil, com base nos estudos de Gomes, Elisio, Oliveira, entre outros, observa-se que a luta pela educação, liberdade e igualdade tem sido uma constante na história da população negra. Desde o período colonial até os dias atuais, os negros foram vítimas de opressão, discriminação e exclusão social, tendo seus direitos básicos, como acesso à educação e à liberdade, sistematicamente negados. Entretanto, ao longo dos séculos, a resistência foi se consolidando,

possibilitando conquistas fundamentais que moldaram a luta contemporânea pela inclusão racial e pela justiça social. O Movimento Negro permanece como um dos principais agentes de transformação, reforçando a necessidade da continuidade da mobilização política e acadêmica, para que a equidade racial seja plenamente efetivada no Brasil.

2.2 A CONQUISTA: LEI Nº 10.639/2003

“A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática”.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Jornal..., 2022).

A luta pelo direito à educação para a população negra no Brasil não é recente. A reivindicação pela inserção racial, social e histórica dos povos de origem africana e afrodescendentes no currículo escolar remonta séculos de resistência. Ao longo da história, o Movimento Negro e diversas personalidades desempenharam um papel fundamental na luta contra a discriminação racial, pressionando governos e promovendo debates sobre a necessidade de uma educação antirracista.

Segundo Oliveira et al. (2022), a resistência negra no Brasil é contínua e atravessa gerações. Desde as fugas para os quilombos, as rebeliões durante a escravidão colonial e o pós-abolição, a conquista da liberdade nunca foi plena e igualitária. O acesso a recursos e direitos não foi distribuído de maneira equitativa, e essa realidade persiste até os dias atuais, evidenciando a necessidade de políticas afirmativas.

No início do século XX, a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em São Paulo, consolidou-se como a primeira entidade negra pós-abolição, reforçando a relevância da educação e da cultura negra no Brasil. A missão da FNB e de seus integrantes, como Alberto Orlando, Francisco da Costa Santos, David Soares, entre outros, era unir, educar e guiar a comunidade negra, expandindo sua atuação para diversos estados do país (Malatian, 2017). Na década de 1940, sob a liderança de Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (TEN) promoveu ações educativas e culturais, lançando críticas à FNB por sua abordagem integracionista e pela adoção de padrões culturais eurocêntricos. Embora alvo de críticas, a FNB foi

uma referência no fortalecimento da educação da comunidade negra, incentivando o letramento e a consciência racial.

Segundo Cunha Júnior (2003), entre 1937 a 1970, diversos movimentos negros surgiram em diferentes estados do Brasil, totalizando mais de uma centena de grupos com objetivos distintos, mas todos comprometidos com a valorização da identidade negra e a luta por direitos. “Existiu uma sequência de muitos movimentos espalhados por vários estados, gerando perto de uma centena de grupos com finalidades diversas” (Cunha Júnior, 2003, p. 49).

A criação do Movimento Negro Unificado (MNU) e as parcerias entre diferentes estados brasileiros ampliaram o debate sobre o modelo educacional eurocêntrico praticado nas escolas. Além das críticas, esses movimentos indicaram soluções concretas, reivindicando a implementação de uma educação antirracista, com currículos que refletissem a história e a cultura afro-brasileira.

A Lei nº 10.639/2003, sancionada no início do século XXI, promoveu uma mudança significativa na estrutura educacional brasileira, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Posteriormente, essa legislação foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008², tornando obrigatória também a inclusão da cultura e história dos afrodescendentes e dos povos indígenas nas escolas públicas e particulares.

Essa lei resultou de décadas de luta do Movimento Negro, consolidando-se como um instrumento de valorização da cultura negra e indígena e de combate à discriminação racial. Segundo Oliveira et al. (2022), a legislação representa uma conquista do movimento de resistência, sensibilizando o poder público e a sociedade para a importância da memória e da história do povo negro no Brasil. A lei trouxe avanços significativos na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial no país, contribuindo para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira.

² Lei nº 11.645, de 10 Março DE 2008. Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008). § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, [...]. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no Movimento Negro o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Fonte: Brasil, 2003.

A relação do Movimento Negro com a lei é de apoio e luta pela sua implementação e efetivação, visando a garantia de direitos e o combate ao racismo. O Movimento Negro tem sido fundamental na luta pela igualdade racial e na necessidade de políticas públicas que garantam a inclusão e dignidade da população negra no Brasil. Dessa forma, "as conquistas dos movimentos negros representaram um importante avanço para a educação e a sociedade" (Oliveira et.al., 2022, p.13).

Após sua promulgação, houve a instituição de uma comissão dedicada especialmente à sua regulação através do Parecer 003/2004. A Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva³ dirigiu essa comissão e foi a responsável por relatar na comissão que estabeleceu a lei, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi nomeada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Movimento Negro (DIEPAFRO, 2023).

A Lei nº 10.639/2003 representa um marco na educação brasileira, promovendo a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares e enfatizando a importância da educação continuada para docentes. Essa legislação reconhece a necessidade do aprendizado contínuo e do desenvolvimento profissional, especialmente em áreas fundamentais como educação e saúde, onde novas pesquisas e práticas são constantemente introduzidas.

Ao priorizar a educação continuada, a lei busca assegurar que os professores estejam devidamente capacitados, garantindo uma formação qualificada e alinhada

³Movimento Negro Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora emérita da Universidade Federal de São Carlos. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, num mandato que ocorreu entre 2002 e 2006. Nessa condição, foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana Lei nº 10.639/2003. Nesta entrevista, conta o processo de construção do Parecer CNE/CP 3/2004 e sua relação com a homologação da Lei 10.639/2003, avaliando seus impactos para a sociedade brasileira em geral e para a educação, em específico. Considera o papel dos professoras/es de história na adesão ao projeto da Educação das Relações Étnico-Raciais (Meinerz, 2023).

aos desafios da educação contemporânea (Brasil, 2019). Além disso, essa abordagem estimula a aprendizagem ao longo da vida, incentivando indivíduos a expandirem seus conhecimentos e interesses para além da formação inicial.

Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004

Ementa: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§ Único: As situações de racismo serão tratadas como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Fonte: Brasil, 2004.

A Lei nº 10.639/2003 impulsionou a criação de materiais didáticos, a formação de professores e o desenvolvimento de metodologias específicas para abordar a temática afro-brasileira em sala de aula. Essa transformação visa não apenas a transmissão de conhecimentos históricos, mas também a valorização da identidade negra, o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Pinheiro, 2023). Além disso, a legislação incentivou o surgimento de debates, pesquisas acadêmicas e reflexões sobre a cultura africana e afro-brasileira, ampliando o conhecimento sobre essas temáticas e contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais (Elisio, 2020). No entanto, apesar dos avanços, a implementação plena da lei ainda enfrenta desafios, pois a aplicação de seus conteúdos permanece tímida e fragmentada em muitas escolas e instituições de ensino.

A pesquisa de Gomes e Jesus (2013) destaca os desafios estruturais que ainda dificultam a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Para consolidar uma educação antirracista e democrática, é necessário escutar atentamente os protagonistas desse processo, compreendendo as ações já empreendidas e as lacunas que precisam ser preenchidas no campo educacional.

A existência de obras literárias, artigos científicos, pesquisas e teses dedicadas à temática africana no Brasil evidencia a produção acadêmica sobre relações étnico-

raciais, mas o desafio atual é garantir que esses conhecimentos sejam efetivamente aplicados na prática pedagógica. Nesse sentido, torna-se crucial valorizar o papel da escola e do professor, conhecendo suas percepções e experiências sobre essa temática.

[...] para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo (Gomes; Jesus, 2013, p. 22).

Gomes e Jesus (2013) destacam que a transformação vista nas abordagens escolares pode não ser completamente suficiente para combater o racismo na educação, mas é evidente que há algum progresso que está sendo feito. Em certas áreas, tanto os sistemas de ensino quanto as escolas estão mais adiantados nesse processo, enquanto em outras o avanço é mais lento e em outras ainda há interrupções notáveis.

Nessa mesma perspectiva Bueno (2015) destaca que:

Para que haja avanços relevantes, a situação depende inexoravelmente da ação docente e do poder público. É indispensável que haja formação adequada para tais profissionais, que bons projetos sejam desenvolvidos, que haja a consideração da laicidade do ensino público e que as ações pedagógicas nesse sentido se proliferem [...] (Bueno, 2015, p. 98).

A implementação da Lei nº 10.639/2003 não deve depender exclusivamente da sensibilidade individual das pessoas negras, mas sim do cumprimento da legislação por toda a sociedade. Segundo Heloise (2023), os professores negros precisam ser considerados protagonistas na aplicação da lei, mas a responsabilidade deve se estender também à população branca, que historicamente estabeleceu e perpetuou estruturas racistas e, portanto, deve ser corresponsável pelo enfrentamento da desigualdade racial. Nesse contexto, as lutas e conquistas do Movimento Negro no Brasil consolidaram-se como um fator essencial para a busca pela igualdade racial, pela justiça social e pelo reconhecimento da contribuição dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Compreender a história do país e suas raízes raciais é fundamental para identificar como o racismo se manifesta e persiste em diferentes esferas da sociedade, desde estruturas institucionais até preconceitos individuais.

Apesar dos avanços, setores da sociedade ainda resistem à plena

implementação da Lei nº 10.639/2003, dificultando a efetivação das políticas de promoção das relações étnico-raciais. A falta de representatividade da comunidade negra nas instâncias de decisão e formulação de políticas educacionais compromete a legitimidade dessas iniciativas, impedindo que sejam desenvolvidas estratégias eficazes de enfrentamento ao racismo estrutural.

Além da política de cotas raciais, é essencial investir em programas e ações afirmativas, garantindo a equidade racial e a valorização da diversidade étnico-racial, tanto no ambiente educacional quanto em outras áreas da sociedade.

Diante desse exposto, a falta de investimento em programas e ações afirmativas, além da implementação das cotas raciais, é necessário investir em programas e ações afirmativas que promovam a equidade racial, o combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial, tanto no âmbito educacional quanto em outras áreas da sociedade.

Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha proporcionado avanços significativos na luta contra o racismo, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para garantir a inclusão da história e cultura afro-brasileira no ensino e combater as desigualdades raciais. A implementação efetiva da lei exige um compromisso concreto das instituições e da sociedade civil, consolidando ações estruturais para a promoção da igualdade racial no Brasil. Dessa forma, é imprescindível adotar medidas concretas de enfrentamento ao racismo, promovendo uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade.

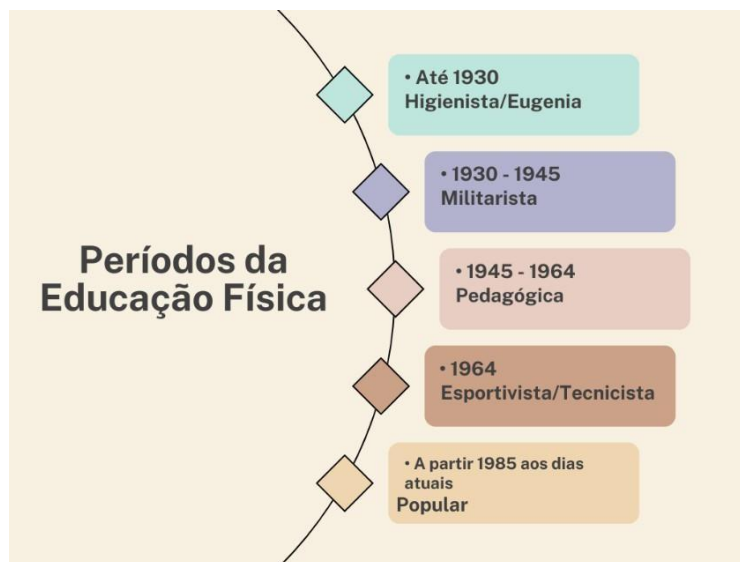
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

"Seja grato aos seus ancestrais, pois foram eles que abriram os caminhos para que você pudesse estar aqui hoje, tendo o privilégio de seguir com o seu processo evolutivo. Perdoe-os em suas fraquezas e limitações, oriundas de sua condição humana. Agradeça sempre e honre a oportunidade que lhe foi concedida."
Flávia Filgueiras

A fim de retratarmos o processo histórico percorrido pelo campo da Educação Física no Brasil, abordaremos este percurso dividido em períodos a partir de marcos temporais, os quais Ghiraldelli (2004) tem chamado de fases da Educação Física.

Com base no livro "A Educação Física Progressista", escrito por Ghiraldelli em 2004, iremos discutir essas os períodos. De acordo com o autor a Educação Física no Brasil passou por cinco fases: higienista, militarista, pedagógica, esportista e a popular (Figura 2).

Figura 2 - Períodos da Educação Física no Brasil



Fonte: Adaptado de Ghiraldelli (2004).

A fase denominada higienista e eugenia⁴ foi profundamente atravessada por

⁴ O termo eugenia foi utilizado, cientificamente, por Francis Galton, em 1883, no livro *Inquiries into human faculty*. Influenciado pelo trabalho de Charles Darwin, seu primo, Galton defendia que a capacidade humana estava mais associada à hereditariedade do que à educação. Segundo Souza (2022) a eugenia promoveu ideias e medidas sobre seleção social e racial, gênero, sexualidade e formação das identidades nacionais, adequando os usos das teorias científicas às ideologias políticas e raciais correntes no período.

uma perspectiva que compreendia o corpo como objeto de estudo da ciência médica, atribuindo à prática física um papel fundamental na higienização social e na formação da raça brasileira. Nesse contexto, a Educação Física consolidou-se como disciplina escolar, sustentada pela crença de que um corpo saudável contribui para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos (Brasil, 2020).

Durante esse período, Rui Barbosa emergiu como um dos principais defensores da valorização da Educação Física. No parecer intitulado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública”, publicado em 1883, Rui Barbosa propôs a obrigatoriedade da disciplina, com base em sua análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. O parecer defendia que a Educação Física deveria ser estendida a ambos os gêneros, mas atribuindo aos exercícios femininos um caráter distinto, enfatizando o desenvolvimento da graça, da harmonia corporal e das formas femininas “[...] produzirem um simétrico desenvolvimento muscular, sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância no talhe, da bela harmonia das formas femininas” (Barbosa, 1947, p. 91).

Inicialmente denominada Ginástica, a Educação Física desta época estava profundamente influenciada pela abordagem higienista, adotada por médicos que priorizavam a higiene pessoal e a prevenção de doenças como elementos centrais para a promoção da saúde pública (Capraro; Souza, 2019). Paralelamente, a eugenia — doutrina que ganhou notoriedade mundial por meio das políticas raciais da Alemanha Nazista — influenciou práticas médicas e educacionais, sustentando a premissa de “aprimoramento genético” da população como mecanismo para a construção de uma raça humana considerada superior.

Conforme destaca Melo (2006), o Brasil foi o um dos primeiros países da América do Sul⁵ a adotar formalmente os princípios do movimento eugenista, através da implementação de políticas controversas como a esterilização compulsória de indivíduos classificados como deficientes e a proibição de casamentos entre parentes. Essas iniciativas refletem um período de intensa interação entre saúde, educação e estratégias de controle populacional.

A influência da eugenia na sociedade brasileira implicou diretamente na percepção da população negra, considerada um grupo racial que deveria ser mantido à margem da formação nacional. Dentro dessa lógica, os defensores da eugenia

⁵ Em 1918 foi criada a Sociedade Eugênica de São Paulo responsável pelos primeiros trabalhos sistematizados na área.

argumentavam que os cidadãos de "bem" deveriam preservar a pureza da raça branca, impedindo sua miscigenação com negros, pois acreditavam que isso desqualificaria a composição genética da população branca. Entre os principais defensores dessa ideologia eugenista destacam-se: Fernando Azevedo, Monteiro Lobato, Belisário Penna, Edgar Roquette-Pinto e Renato Kehl.

A Educação Sexual e a Educação Física foram associadas estrategicamente, sendo utilizadas para incutir nos homens e mulheres brancas a missão de evitar a miscigenação racial. Soares (2004, p. 120 – 121) destaca que educadores influentes do período, como Fernando Azevedo, entendiam a “[...] eugenia como uma ciência capaz de intervir no meio ambiente físico, valendo-se dos avanços conseguidos pela engenharia sanitária, para exercer uma ação higiênica, educacional e sexual”. Dessa forma, a Educação Física na fase higienista favorecia o estudo do corpo, enfatizando conteúdos como anatomia e fisiologia, com o objetivo de promover padrões corporais idealizados pelo discurso eugenista.

O modelo primário de Educação Física adotado no Brasil possuía raízes no Movimento Ginástico Europeu, destacando-se três principais métodos de influência: Método Sueco que priorizava a sistematização dos movimentos corporais com foco na postura e na disciplina; Método Alemão que enfatizava exercícios físicos voltados para o fortalecimento muscular e o desenvolvimento atlético e o Método Francês Caracterizado por atividades voltadas para o treinamento militar e habilidades defensivas. Esses métodos, de natureza política, cultural e científica, exerceram impacto significativo no desenvolvimento da Educação Física brasileira, consolidando práticas voltadas para o controle corporal e a preparação física estratégica (Brasil, 2020).

Durante a Era Vargas, na década de 1930, a Educação Física sofreu modificações substanciais, influenciadas pelas políticas autoritárias e nacionalistas do período militarista (fase militar da Educação Física, entre 1930 e 1945). Nesse contexto, a disciplina passou a ser vista como um instrumento de fortalecimento físico e moral da juventude, alinhando-se aos objetivos do Estado Novo (Melo, 2006).

Assim, a Educação Física foi utilizada como ferramenta estratégica para a formação de cidadãos disciplinados e patriotas, reforçando valores como ordem, preparação física e lealdade ao Estado. Conforme destaca Vago (2010), nesse período a Educação Física extrapolou seu papel pedagógico, sendo mobilizada para atender às demandas do Estado Novo, que enxergava na disciplina um instrumento

de mobilização social e fortalecimento nacional. Durante o governo de Getúlio Vargas, houve um esforço deliberado para militarizar as práticas de Educação Física, com a implementação de exercícios que enfatizavam a obediência, a hierarquia e a disciplina. Essa abordagem estava alinhada à ideologia do regime, que valorizava a coesão social e a unidade nacional, frequentemente em detrimento das individualidades (Soares, 2012).

Em 1937, a Constituição Federal instituiu a Educação Física como prática educativa obrigatória para o ginásio (atual Ensino Fundamental II), consolidando-a como instrumento para a formação física e moral dos jovens, com foco na preparação para a defesa da nação e para a economia nacional (Brasil, 1997; Lima, 2015).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o término do Estado Novo em 1945, novos debates emergiram entre estudiosos da educação sobre os rumos da Educação Física no Brasil. A vitória dos Estados Unidos e seus aliados contra o nazismo trouxe consigo uma forte influência norte-americana, direcionando a Educação Física para um viés mais pedagógico.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1998), esse período foi marcado pela ampliação do ensino público, o que permitiu uma maior valorização da Educação Física como prática educativa, influenciada pela ideologia do desenvolvimento nacional promovida pelo presidente Juscelino Kubitschek.

Nesse contexto, a Educação Física escolar começou a discutir conteúdos sobre saúde, abordando cuidados com o corpo e o bem-estar individual. No entanto, conforme destaca Ferreira (2009), questões como entretenimento, habitação, trabalho e higiene ainda não eram amplamente debatidas, pois a preocupação permanecia centrada na perspectiva individual em vez da saúde coletiva.

Com o início da ditadura civil-militar em 1964, ocorreu uma valorização do esporte em detrimento da ginástica no currículo escolar. Durante esse período, o ensino tecnicista foi adotado pelo regime militar, e a Educação Física tornou-se obrigatória do ensino primário ao ensino médio. O esporte passou a ocupar um espaço central na Educação Física, sendo promovido pelo Método Esportivo Generalizado, em oposição aos métodos tradicionais.

Segundo Rei e Ludorf (2012), essa fase representou um período de esportivização, no qual a Educação Física passou a ter como missão a produção de atletas para diversas modalidades esportivas e o treinamento de mão de obra qualificada, visando a adequação da população aos interesses produtivos do regime

militar.

A transformação da Educação Física no Brasil durante o período militarista reflete uma mudança paradigmática, alinhando a disciplina aos princípios de disciplina, competitividade e excelência física promovidos pelo regime (Oliveira, 2002). O Método Tecnista, característico desse período, não apenas consolidou o esporte como componente central da Educação Física, mas também promoveu uma abordagem sistemática e orientada para a performance esportiva (Melo, 2006). Esse enfoque valorizava a descoberta de talentos e a competição, reforçando a Educação Física como um instrumento político para projeção nacional e para a formação de indivíduos disciplinados e fisicamente aptos (Oliveira, 2002).

Com a promulgação das Leis nº 5.540 de 1968 e nº 5.692 de 1971, a Educação Física ganhou um caráter ainda mais instrumental, sendo associada ao desempenho técnico e físico dos estudantes. Em 1970, o esporte foi progressivamente vinculado ao nacionalismo, e a Educação Física passou a exercer funções estratégicas na manutenção da ordem e progresso, princípios centrais do governo militar. Os militares investiram na Educação Física como parte de suas diretrizes nacionalistas, buscando a formação de um exército composto por jovens fortes e saudáveis. Dessa forma, a disciplina foi utilizada como ferramenta de desmobilização de forças políticas de oposição, com jovens sendo atraídos para o serviço militar por meio das práticas esportivas.

A esportivização na Educação Física foi intensificada durante as décadas de 1970 e 1980, com o esporte se tornando um elemento de identidade nacional. Durante as Copas do Mundo de 1970 e 1974, a propaganda estatal promoveu o esporte como símbolo de unidade nacional, utilizando os meios de comunicação para reforçar a ideologia militarista.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou a Educação Física obrigatória no ensino de 1º e 2º grau, justificando que essa disciplina aprimorava as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais dos alunos, alinhando-se aos interesses militares da época.

Na década de 1980, inicia-se a fase popular da Educação Física, representando uma ruptura com o modelo tecnista-esportivista. Nesse período, o foco do ensino passou a ser o desenvolvimento psicomotor, ampliando as discussões sobre democracia e direitos humanos no ambiente escolar.

Com a reabertura política e o retorno de professores/as exilados/as durante a

ditadura militar, novos referenciais foram introduzidos na Educação Física, por meio da publicação de livros, revistas e da realização de congressos acadêmicos. Esses eventos tiveram papel fundamental na reformulação da disciplina, promovendo uma revisão crítica sobre sua função social e pedagógica.

A partir desse momento, a relação entre Educação Física e sociedade passou a incorporar teorias críticas da educação, ampliando a visão biológica da disciplina e incorporando dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas na formação dos estudantes (Brasil, 2018). Durante as décadas de 1980 e 1990, a Educação Física passou por um intenso debate acadêmico, no qual pesquisadores questionaram sua finalidade e estrutura conceitual. Essa fase gerou uma crise de identidade, pois os estudiosos começaram a refletir sobre os rumos da disciplina e suas possíveis transformações. Com a ausência de uma linha teórica consolidada, as discussões acadêmicas propiciaram o desenvolvimento de novas abordagens, que reposicionaram a Educação Física no cenário educacional contemporâneo.

Questionamentos como “Para que serve a Educação Física?”, “Qual sua ligação com a ciência?” e “Qual sua essência como campo de conhecimento?” tornaram-se centrais na busca por um entendimento aprofundado dessa área curricular.

Nesse contexto, observa-se um deslocamento da análise crítica histórica, predominante nas discussões anteriores, para a exploração de abordagens científicas. Esse movimento envolve a investigação dos métodos utilizados, dos objetivos delineados e das formas de interpretar dados que fundamentam a criação do conhecimento na Educação Física.

O estudante passa a ocupar um papel de maior destaque no processo de ensino-aprendizagem, conforme aponta Ferreira (2009). Esse período marca uma ruptura com tendências pedagógicas anteriores, permitindo que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento, sendo ouvidos, podendo sugerir e criticar práticas educacionais. Além disso, conceitos como inclusão e qualidade de vida começam a ganhar espaço nas discussões dentro da disciplina. Nos anos 1990, retomam-se os debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo projeto inicial foi idealizado em 1948. A LDB, transformada na Lei nº 4.024/61, tinha um viés ideológico educacional, mas com o golpe militar de 1964, foi reformulada pela Lei nº 5.540/68, visando atender às exigências do governo militar. Com o fim da ditadura civil militar e o processo de redemocratização, essa legislação

voltou a ser discutida amplamente, envolvendo setores educacionais e a sociedade civil na formulação de um novo modelo educativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) propõe que a Educação Física integre a proposta político-pedagógica das escolas, consolidando-se como componente curricular obrigatório da educação básica. Posteriormente, com a Lei nº 10.793/2003, a disciplina passa a compor a proposta pedagógica da escola, sendo sua prática facultativa para determinados grupos, como estudantes prestando serviço militar, maiores de 30 anos, trabalhadores com jornada superior a seis horas e hospitalizados (Brasil, 2003).

Em 2018, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas passaram a coexistir nas escolas e nas aulas de Educação Física. Essas abordagens incluem: a Crítico Emancipatória, a Crítico Superadora, a Saúde Renovada, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), os Jogos cooperativos, a Desenvolvimentista, a Psicomotricidade, a Construtivista, a Interacionista, a Sistêmica e a Cultural.

Apesar da intenção de promover uma educação mais inclusiva, a implementação da BNCC no campo da Educação Física tem sido objeto de críticas substanciais. Um dos principais desafios relaciona-se à falta de reconhecimento das relações étnico-raciais na construção curricular, o que limita a valorização das contribuições da população negra para o campo educacional e esportivo. Segundo Mattos (2007, p. 11) “[...] a história da Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco”. Esse fato contribui para aprofundar reflexões sobre a ausência de representatividade negra no ensino da Educação Física, problematizando as influências eurocêtricas na concepção corporal e pedagógica da disciplina.

A forma como o corpo negro é representado na Educação Física revela práticas que perpetuam estereótipos, desvalorizando a intelectualidade e as contribuições da população afrodescendente. Conforme destaca o Portal Geledés (2021), há um discurso pseudocientífico que relaciona a cultura negra exclusivamente ao esporte, sustentando a equivocada ideia de que atividades físicas não exigem raciocínio. Essa concepção remete aos estereótipos da escravização, reproduzindo a visão de que o pensamento racional e a liderança seriam atributos exclusivos da população branca.

Além disso, a ausência de perspectivas étnico-raciais nos currículos da

Educação Física contribui para a invisibilidade e desvalorização dos corpos negros, frequentemente vistos como “exóticos” ou “diferentes” em relação aos padrões brancos ocidentais. A perpetuação de mitos, como a ideia de que a densidade corporal de pessoas negras dificulta a natação, impacta negativamente a participação em diversas modalidades esportivas, reforçando barreiras sociais e institucionais.

A erotização e a objetificação dos corpos negros na Educação Física também aparecem como fatores preocupantes, conforme apontam Carvalho e Rabelo (2023). Os autores evidenciam que recursos didáticos, como livros, jogos e atividades recreativas, frequentemente reforçam comportamentos que erotizam o corpo negro dentro do ambiente educacional, aprofundando estereótipos raciais e sociais.

A construção de currículos que rompam com o pensamento eurocêntrico na Educação Física é essencial para a valorização da cultura negra, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa sobre identidade racial. Esse novo olhar deve desafiar as tradições discriminatórias, reconhecendo a história e as contribuições da população negra para o campo educacional e esportivo.

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que busca incluir e valorizar a cultura afro-brasileira no ensino, enfrenta desafios na formação continuada dos professores de Educação Física. Obstáculos como a inconsistência na aplicação da lei, a falta de compreensão de sua importância por parte dos docentes e a persistência do racismo estrutural comprometem a efetividade da legislação (Brasil, 2020).

Para superar essas dificuldades, é necessário fortalecer o apoio institucional, promovendo capacitação contínua dos profissionais da área e conscientização sobre a importância da diversidade na educação.

Desde o início do século XX até os dias atuais, a Educação Física no Brasil passou por múltiplas transformações, refletindo mudanças sociais, políticas e econômicas. Inicialmente ligada aos ideais higienistas e militaristas, a disciplina era voltada para a formação de corpos saudáveis e disciplinados, mas também excluía práticas voltadas para a inclusão social.

Ao longo das décadas, a Educação Física incorporou novas abordagens pedagógicas e metodológicas, como a educação física crítico-superadora e a educação física inclusiva, focando na saúde, no bem-estar e na formação cidadã dos alunos. Entretanto, desafios persistem, como a falta de infraestrutura escolar, a precarização da formação dos professores e a invisibilidade da disciplina no currículo. A superação dessas barreiras exige ações concretas, consolidando a Educação Física

como um campo de conhecimento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: INTEGRAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E OS PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO CONTINUADO

A formação e o desenvolvimento profissional de professores da educação básica é uma temática importante para a compreensão e intervenção no cenário educacional brasileiro, caracterizado pela dicotomia entre elitismo e exclusão. Tem centralidade no discurso que considera essencial a formação para a melhoria do ensino e da qualidade da educação.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA

A formação de professoras/es constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, equitativa e socialmente comprometida, sendo essencial para o progresso de uma sociedade e a consolidação de políticas educacionais eficazes. No contexto brasileiro, essa temática assume contornos específicos e complexos, pois reflete as múltiplas transformações políticas, sociais e econômicas que o país tem atravessado desde a colonização.

A educação, nesse sentido, sempre se moldou às condições e necessidades de cada época, evidenciando tanto avanços e conquistas quanto retrocessos e desafios estruturais que impactaram o desenvolvimento nacional.

Antes de falarmos da formação de professoras/es no cenário nacional brasileiro é relevante importante destacar que no contexto mundial, Comenius sugeriu a necessidade de formação de professoras/es no século XVII⁶ (Fuks, 2020). O Seminário dos Mestres, estabelecido por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino que se dedicou à formação de professoras/es.

No século XIX, durante a Revolução Francesa, a valorização da educação escolar se intensificou como uma resposta institucional, impulsionando a criação das Escolas Normais como espaços dedicados à formação docente. Nesse período, estabeleceu-se a distinção entre a Escola Normal Superior, voltada para a formação de professoras/es do ensino secundário, e a Escola Normal Primária, responsável pela formação de docentes do ensino fundamental (Saviani, 2009).

⁶Jan Amos Komensky (em português João Amós Comênio) entrou para a história tendo revolucionado os princípios da didática especialmente no âmbito do ensino da linguagem. O pensador chegou a ser conhecido como o pai da educação moderna. Comenius nasceu no dia 28 de março de 1592 em Nivnice, Morávia (atual República Tcheca).

No Brasil, a formação de professoras/es remonta ao período colonial, enfrentando desafios significativos desde suas primeiras iniciativas. A chegada dos jesuítas, por exemplo, exerceu um papel crucial na educação dos povos indígenas e dos filhos dos colonizadores, embora essa educação estivesse fortemente atrelada ao processo de catequização e à imposição de valores eurocêntricos.

Essa evangelização, conforme aponta Tapajós de Fato (2021), ocorreu por meio da submissão dos indígenas a um sistema de trabalho e fé totalmente fundamentado nos princípios da Igreja Católica do período, o que resultou na aniquilação de aspectos fundamentais das culturas originárias e na reconfiguração das práticas educacionais sob um viés colonialista e religioso. A institucionalização dos primeiros esforços formais de formação docente ocorreu apenas durante o período imperial, com a criação das escolas normais, que estabeleceram as bases iniciais para um sistema de educação pública e laica. Contudo, esse modelo ainda era restrito e elitista, proporcionando acesso limitado à formação docente para a população em geral.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, houve um impulso significativo na estruturação da formação de professoras/es, resultando na criação das primeiras escolas normais, voltadas para a preparação docente no ensino primário. A primeira dessas escolas foi fundada em Niterói, em 1835, representando um marco institucional relevante para a organização da docência no país (Tanuri, 2000). Segundo Saviani (2009), ao analisar o processo educacional brasileiro em relação às transformações ocorridas na sociedade ao longo dos últimos dois séculos, propôs uma divisão histórica da formação de professoras/es em seis etapas, delineando as mudanças estruturais que influenciaram a construção do sistema educacional nacional,

1. Ensaios intermitentes de formação de professoras/es (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava as/os professoras/es a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. **2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932),** cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. **3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939),** cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. **4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).** **5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).** **6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do**

Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143-144).

Considerando as análises sobre o histórico da educação e formação de professoras/es que realizada por Saviani (2009), destacamos a seguir alguns decretos e leis que regulamentaram o ensino e a educação brasileira.

Em 1854, foi implementada a Lei n.º 1.331, que regulamentava a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, assegurada pelo Ministro de Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Essa legislação estabelecia diretrizes para a organização do sistema educacional, incluindo restrições à matrícula de determinados grupos. O Artigo 69 previa que:

Art. 69. Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos.

Esse dispositivo legal evidencia a exclusão dos escravizados do acesso à educação pública, reforçando a estrutura desigual e elitista da sociedade imperial brasileira. Segundo Martinez (1997, p. 15), a regulamentação da instrução pública excluía os escravos, consolidando a subordinação dessa população aos homens livres, conforme sintetiza:

O “povo” a ser instruído não representava, de fato, qualquer povo. Constituíam o conjunto dos homens livres e sadios, compreendendo ainda aqueles que, por serem livres e pobres, vivenciavam relações de dependência para com as classes senhoriais e o Estado, simbolizado, em última instância, pela figura do Imperador. Excluindo os escravos, a legislação da Instrução Pública estabelecia e ratificava a distinção fundamental da sociedade imperial: a que marcava a subordinação dos escravos aos homens livres (Martinez, 1997, p.15)

Esta lei é considerada um dos primeiros instrumentos legais que negaram ao povo negro o acesso à escolarização, embora diversas outras normativas tenham restringido sistematicamente a inclusão da população negra na educação ao longo da história do Brasil.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p. 7).

A formação de professoras/es durante o Império continuou a se expandir, mas de forma lenta e desigual. As escolas normais eram poucas e concentradas nas

regiões mais desenvolvidas, além disso, o currículo e a qualidade do ensino variavam bastante.

Embora tenha sido marcada por exclusões raciais, a Lei do Ensino Primário de 1854 representou um avanço na estruturação do sistema educacional. Essa norma, também conhecida como Reforma Couto Ferraz, estabeleceu diretrizes para a formação docente, prevendo que os professores deveriam capacitar-se no método de ensino mútuo por conta própria, sem apoio institucional para sua qualificação profissional.

Com a Proclamação da República em 1889, houve um esforço para expandir e melhorar a formação de professoras/es, vinculando educação e cidadania. Novas escolas normais foram criadas, permitindo maior acesso à profissionalização docente em diversas regiões do país. Nesse contexto, o ensino voltado à formação de professoras/es começou a ser mais valorizado, levando à criação dos primeiros cursos superiores de pedagogia.

O século XX foi marcado por várias reformas educacionais que impactaram diretamente a formação de professoras/es. Destaca-se a Reforma Francisco Campos de 1931,

[...] a chamada “Reforma Francisco Campos” estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (Dallabrida, 2009, p.185).

A Reforma Capanema de 1942, tinha como objetivo modernizar o ensino e adequar-se às demandas de uma sociedade em industrialização. Essas reformas trouxeram mudanças significativas nos currículos dos cursos de formação de professoras/es, enfatizando a necessidade de uma formação mais técnica.

Em janeiro de 1946 foi publicado o Decreto-Lei nº 8.530, instituindo a Lei Orgânica do Ensino Normal, que redefiniu a estrutura do ensino brasileiro. O texto da legislação determinava:

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.
§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginasial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário (Brasil, 1946, p.1).

A partir desta lei a formação de professoras/es tem como finalidade organizar a capacitação de docentes para as escolas primárias. “O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professoras/es primários, em três anos” (Brasil, 1946, p.1).

A formação de professoras/es no Brasil sofreu impactos consideráveis ao longo das décadas, refletindo as mudanças políticas, sociais e econômicas vivenciadas pelo país. Durante a década de 1960, no contexto da ditadura civil-militar, a educação foi utilizada como instrumento de controle ideológico, e as políticas educacionais passaram a ser direcionadas para atender aos interesses do regime.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 trouxe reconfigurações estruturais para o ensino, incluindo a introdução do ensino profissionalizante e a reestruturação dos cursos de formação docente, consolidando um modelo tecnicista que limitava a capacidade crítica e reflexiva dos futuros professores.

Nos últimos anos do regime militar, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1970, ocorreu um processo de abertura política, impulsionado por crescentes reivindicações democráticas. As greves de professoras/es, especialmente as ocorridas em São Paulo em 1978 e 1979, marcaram um ponto de inflexão na luta por melhores condições de trabalho na educação.

Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (2024), a paralisação de 1979 durou 24 dias, sendo sua principal demanda um aumento salarial de 20%, que acabou sendo concedido. A greve teve impacto em todo o Estado, levando a intervenção da Polícia Federal, que impediu as redes de rádio e televisão de reportarem a mobilização. Essas manifestações foram organizadas por sindicatos e associações docentes, e revelaram a insatisfação generalizada com os baixos salários, as precárias infraestruturas escolares e a falta de valorização profissional. Além disso, evidenciaram um movimento crescente de resistência e luta por uma educação mais democrática e de maior qualidade. Com o processo gradual

de transição para a redemocratização, iniciada em 1985, emergiram novas perspectivas e exigências para o sistema educacional e a formação docente. A Constituição Federal de 1988 e a nova LDB de 1996 representaram rupturas fundamentais com o modelo tecnicista herdado do período militar, enfatizando a importância de uma formação integral, crítica e reflexiva para os professores. Essas reformas buscaram assegurar a valorização da docência, a autonomia profissional e uma abordagem educativa mais humanizada, que contemplasse dimensões pedagógicas, culturais e sociais na formação docente.

Em resumo, inicialmente, a formação de professoras/es foi fortemente influenciada pela Igreja Católica, especialmente por meio das escolas jesuíticas no período colonial. A expulsão dos jesuítas e a posterior criação das escolas normais no século XIX marcaram os primeiros esforços de institucionalização da formação docente, embora ainda com diversas limitações e em um modelo elitista e excludente. A Proclamação da República em 1889 trouxe consigo novos ideais educativos, vinculando a educação ao conceito de cidadania, o que incentivou a ampliação das escolas normais e introduziu métodos pedagógicos considerados modernos.

Com a ascensão de movimentos educativos, como a Escola Nova, fortaleceu-se a necessidade de uma educação mais democrática e centrada no aluno, impulsionando novos debates sobre a formação docente.

Durante o Governo Vargas, as reformas educacionais promoveram uma maior centralização e organização do ensino, adotando uma visão mais técnica e científica. No entanto, esse processo foi interrompido com o regime civil-militar de 1964, que instituiu um modelo de formação tecnicista e autoritário, restringindo o desenvolvimento crítico e reflexivo dos docentes.

A redemocratização e a nova LDB de 1996 representaram um marco na valorização da formação docente, promovendo políticas voltadas para a qualificação profissional, como a formação continuada e o desenvolvimento docente ao longo da carreira. Nesse sentido, foram implementadas ações como: Programa Nacional de Formação de professoras/es (PARFOR), voltado para a qualificação de docentes em exercício, promovendo capacitação em nível superior para aqueles que ainda não possuíam licenciatura. E o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Criado para fomentar a formação inicial de professoras/es, incentivando o contato direto dos graduandos com a prática docente nas escolas públicas. Essas iniciativas têm sido essenciais para o reconhecimento da importância de uma

formação sólida, garantindo que os docentes estivessem melhor preparados para as demandas locais e regionais do ensino.

Apesar das transformações na formação de professoras/es, alguns desafios ainda persistem entre eles: desigualdades regionais no acesso à formação docente, especialmente em regiões mais periféricas; a necessidade de valorização salarial garantindo condições dignas de trabalho e motivação profissional, inclusão digital, viabilizando o uso de ferramentas tecnológicas para aprimorar a formação inicial e continuada dos docentes.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisa estar alinhada às demandas sociais e tecnológicas contemporâneas, assegurando um ensino crítico, inclusivo e inovador, capaz de responder às exigências do século XXI.

A trajetória da formação de professoras/es no Brasil é um processo dinâmico e desafiador, influenciado por múltiplos fatores históricos e políticos. A análise crítica desse percurso proporciona insights valiosos para a formulação de políticas educacionais mais eficazes, que valorizem a docência e promovam o fortalecimento da educação como instrumento de transformação social.

A valorização e a formação continuada emergem como elementos centrais na construção de um sistema educacional equitativo, garantindo uma educação de qualidade e promovendo o desenvolvimento da cidadania e da inclusão social.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A formação de professoras/es de Educação Física no Brasil passou por diversas transformações ao longo dos anos, refletindo mudanças no campo educacional e nas políticas públicas voltadas à área. Desde as primeiras iniciativas, marcadas por práticas militares e esportivas, até os modelos contemporâneos que incorporam aspectos pedagógicos, biológicos, sociais e culturais, o percurso formativo desses docentes foi sendo gradualmente reformulado, de modo a atender às novas demandas do ensino. A discussão sobre formação docente permanece central no meio acadêmico, abrangendo todas as disciplinas, incluindo a Educação Física, que, além de tratar do corpo como objeto de estudo, envolve dimensões sociais, culturais e históricas. Essa abordagem vai além das questões estéticas e atléticas, incorporando expressões e culturas corporais diversas, o que torna a formação de professores na área um campo de amplas possibilidades pedagógicas e investigativas.

A história da Educação Física no Brasil remonta ao século XIX, período em que

as atividades físicas começaram a ser inseridas no contexto militar, com o objetivo de fortalecer o preparo físico dos soldados e incentivar a disciplina e o treinamento estratégico. As primeiras iniciativas de formação docente específica para a Educação Física estiveram fortemente ligadas às academias militares, sendo a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) uma das instituições pioneiras no país.

Nesse contexto, Castellani Filho (2016) destaca que a história da Educação Física no Brasil se confunde, em muitos momentos, com a trajetória dos militares, dado o papel dessas instituições na construção dos primeiros modelos de ensino da disciplina. As reformas educacionais conduzidas por Rui Barbosa na década de 1920 previam a Educação Física como componente da educação básica, mas sua implementação ainda enfrentava desafios estruturais. A formação profissional permanecia restrita a instituições privadas e não acadêmicas, e os cursos oferecidos eram predominantemente técnicos e focados na preparação atlética e militar.

Segundo Castro (1997), a primeira grande influência internacional na Educação Física brasileira veio com a introdução do manual francês *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires*, que tinha como objetivo criar um instrumento pedagógico para o ensino de exercícios físicos, servindo como referência para a organização das práticas educacionais no Brasil.

A estruturação mais organizada da formação de professoras/es de Educação Física na educação civil ocorreu a partir da década de 1930, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) em 1939. Essa instituição foi a primeira dedicada ao ensino superior da Educação Física, sendo fortemente influenciada pelo modelo militar da EsEFEx. O currículo da ENEFD refletia influências europeias, especialmente da Alemanha e da França, além de práticas norte-americanas, amplamente difundidas no Brasil. Nesse sentido, Melo (2007) destaca que os primeiros passos da ENEFD foram guiados por Inácio Freitas Rolim e Virgílio Alves Bastos, militares influenciados pelo major francês Pierre de Seguir, que desempenhou um papel crucial na introdução de metodologias esportivas e na capacitação de profissionais para a condução de cursos e aulas. A criação da ENEFD foi instituída pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que embora não tratasse diretamente da formação de professoras/es de Educação Física, estabeleceu a importância da atividade física no currículo escolar. O Artigo 1º da legislação de 1939 afirma:

- Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por finalidade:
- a) formar pessoal técnico em educação física e desportos;
 - b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática;
 - c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;
 - d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (Brasil, 1939).

Embora o artigo não mencionasse explicitamente a formação docente, ele estabeleceu um caminho importante para a profissionalização dos professores de Educação Física, fornecendo uma base acadêmica para a disciplina e consolidando a necessidade de um ensino estruturado. Nas décadas seguintes, a Educação Física passou de um modelo estritamente técnico e esportivo para uma área mais abrangente, incorporando aspectos pedagógicos, científicos e sociais. Esse movimento foi impulsionado por mudanças nos paradigmas educacionais e pela crescente valorização da Educação Física não apenas como prática atlética, mas como elemento essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Nos anos 1960, com a expansão das práticas esportivas nas escolas, a formação de professoras/es de Educação Física começou a se diversificar, refletindo a demanda social por profissionais mais qualificados. Surgiram novas faculdades e cursos específicos, ampliando a base de formação e permitindo que a Educação Física adquirisse maior reconhecimento no campo acadêmico.

Embora a formação docente tenha passado por avanços significativos, as questões raciais perderam espaço na agenda educacional com a instauração da ditadura civil-militar em 1964 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. Segundo Dias (2005), esse período foi marcado pela repressão e pela ausência de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade racial.

Em resposta às práticas racistas instauradas, surgiram movimentos como o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) e o Movimento Negro Unificado (MNU), que passaram a atuar contra a exclusão e marginalização das populações negras na sociedade e na educação (Pinho, 2005).

Apesar da resistência desses movimentos, a discussão sobre relações étnico-raciais na educação só retornou de forma incisiva no cenário educacional com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar.

O período da ditadura civil-militar impactou significativamente a formação de

professoras/es de Educação Física, tendo em vista a incorporação no currículo escolar de forma obrigatória, com um forte viés disciplinar e técnico. O esporte tornou-se o conteúdo predominante e oficial nas aulas ao longo deste período.

De acordo com Castellani Filho (2016), a Educação Física, nesse período, não se destinava ao cuidado dos indivíduos, mas sim à formação da força de trabalho, sendo concebida como um mecanismo de adaptação social e produtiva, alinhado à lógica do capitalismo internacional. Nesse contexto, Mattos (2007, p. 11) evidencia que “a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto, de um corpo branco”. Os cursos de formação docente refletiam a orientação tecnicista do regime militar, priorizando a preparação física, a técnica e a prática desportiva, frequentemente em detrimento dos aspectos pedagógicos e críticos.

Em 1971, a Lei nº 5.692 introduziu novas diretrizes para a formação de professores, transferindo os cursos para a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Entretanto, foi somente na década de 1980 que a Educação Física começou a ser mais valorizada no contexto escolar, impulsionando a demanda por uma formação de qualidade para os docentes. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Física foi reconhecida como componente curricular obrigatório da educação básica, consolidando sua relevância no ensino público.

A redemocratização trouxe consigo mudanças significativas na perspectiva educacional, culminando na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que reafirmou a obrigatoriedade da Educação Física no currículo escolar e destacou a necessidade de uma formação docente que contemplasse as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais do movimento humano. A LDB passou a enfatizar uma formação integral das/os professoras/es, abrangendo tanto a prática desportiva quanto a reflexão crítica sobre o papel da Educação Física na promoção da saúde, do bem-estar e da cidadania. Os cursos de graduação em Educação Física passaram a ser regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que estabeleceram uma estrutura curricular abrangente e interdisciplinar. As DCN para os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, publicadas em 2002 o Parecer CNE/CES nº 138 (Brasil, 2002) e atualizadas em 2018 com o Parecer CNE/CES nº 6 e 584 (Brasil, 2018), delinearam uma formação que articula teoria e

prática, contemplando disciplinas como anatomia, fisiologia, biomecânica, pedagogia, psicologia do esporte, sociologia e história da Educação Física, entre outras.

Em complemento, a Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004, estabeleceu um novo olhar sobre a formação docente em Educação Física, enfatizando a formação integral do indivíduo e a diversidade de saberes. Essa resolução buscou articular teoria e prática, promovendo uma formação crítica e reflexiva (Brasil, 2004). A estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física passou a priorizar disciplinas pedagógicas e práticas docentes, preparando futuros professores para atuar no contexto escolar. Já nos cursos de bacharelado, há maior ênfase em disciplinas técnicas e científicas, voltadas para o treinamento esportivo, a reabilitação, a recreação e a gestão do esporte.

Nos últimos anos, a formação de professoras/es de Educação Física em incorporado uma abordagem mais inclusiva e multicultural, alinhada às diretrizes da educação inclusiva. Essa perspectiva busca atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, promovendo a adaptação de atividades físicas para diferentes públicos e fortalecendo a diversidade cultural no ensino.

A presença de disciplinas e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão social e escolar tem se tornado mais frequente nos currículos dos cursos de Educação Física, evidenciando a necessidade de formar professores aptos a lidar com a diversidade no ambiente educacional.

Outra tendência relevante na formação de professoras/es de Educação Física é a incorporação de tecnologias digitais e metodologias inovadoras no ensino-aprendizagem. Ferramentas como plataformas online, metodologias ativas de aprendizagem, ensino híbrido e recursos digitais interativos estão sendo gradualmente integradas aos cursos de formação docente, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e alinhado às realidades contemporâneas dos alunos. Metodologias como sala de aula invertida e aprendizado baseado em projetos possibilitam um ensino mais participativo, ampliando o protagonismo dos estudantes e estimulando a autonomia no processo de aprendizagem.

A valorização e o reconhecimento profissional das/os professoras/es de Educação Física têm sido uma luta constante. Políticas de valorização do magistério, como planos de carreira, remuneração adequada e melhores condições de trabalho, são fundamentais para garantir a motivação e o comprometimento dos docentes.

Em síntese, a formação de professoras/es de Educação Física no Brasil evoluiu

ao longo das décadas, passando de uma perspectiva estritamente técnica e esportivista para uma abordagem mais ampla, que integra aspectos pedagógicos, biológicos, sociais e culturais. A trajetória histórica evidencia avanços significativos, mas também revela desafios persistentes, como a necessidade de formação continuada, a valorização profissional e a incorporação de novas tecnologias e metodologias inovadoras.

A análise desse percurso fornece reflexões essenciais para a construção de um sistema de formação docente capaz de atender às demandas de uma sociedade pluralista e em constante transformação, assegurando uma educação de qualidade e integral para todos os estudantes. A valorização da Educação Física como componente essencial da formação integral dos alunos reflete um reconhecimento crescente de seu papel na promoção da saúde, do bem-estar e da cidadania. Os docentes dessa área desempenham um papel fundamental na construção de práticas educativas inclusivas e transformadoras, sendo essencial que sua formação inicial e continuada esteja alinhada aos desafios contemporâneos. Assim, a Educação Física pode cumprir sua função social, contribuindo para a formação crítica dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No entanto, apesar das mudanças de paradigma e dos avanços observados na trajetória da Educação Física, ainda há lacunas na abordagem das questões raciais e do antirracismo na formação docente. Essa ausência representa um desafio significativo para a reformulação curricular, tornando-se necessário materializar esses conhecimentos em práticas pedagógicas concretas, garantindo que o ensino da Educação Física contemple a diversidade racial e combata as estruturas de desigualdade presentes no contexto educacional.

Portanto, para que a Educação Física seja efetivamente inclusiva e comprometida com a equidade, é fundamental que as políticas educacionais incorporem ações concretas para a superação do racismo estrutural, consolidando um ensino capaz de promover a reflexão crítica, a valorização da diversidade e a transformação social.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professoras/es no Brasil é estruturada a partir de dois eixos principais: um de caráter compensatório, voltado para suprir lacunas e

fragilidades presentes na formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura, e outro que concebe o professor como um profissional em constante desenvolvimento, aprimorando suas competências ao longo de sua trajetória docente. Dessa maneira, a formação continuada ocorre em diversos formatos e contextos, refletindo as especificidades de cada área de atuação. Na Educação Básica, a formação continuada dos professores desempenha um papel essencial na qualidade do ensino e da aprendizagem, conforme descrito no Parecer nº 1, de 27 de outubro de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE). No capítulo 2, artigo 4, destaca-se que:

A Formação Continuada de professoras/es da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Ainda segundo o CNE, a partir das suas competências, a formação continuada de professoras/es (Brasil, 2020, p. 8) tem o intuito de “desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos [...]”.

A partir dessa perspectiva, diversos pesquisadores têm buscado definir e problematizar o conceito de formação continuada, explorando sua aplicabilidade nos centros de formação docente. Autores como Imbernón (2011), Marcelo (2009) e Nóvoa (2008) se destacam por suas contribuições teóricas na compreensão da formação docente como um processo contínuo e dinâmico.

Para Nóvoa (2008), a formação continuada deve ser compreendida como um percurso extenso, que ultrapassa a formação inicial na graduação e acompanha o docente durante sua inserção no mercado de trabalho e ao longo de sua trajetória profissional. O autor enfatiza que o desenvolvimento profissional docente se constrói ao longo de diferentes experiências, sendo um processo contínuo de transformação da identidade e da prática pedagógica. Dessa forma, não se trata apenas de um aprimoramento técnico, mas sim de uma construção social, cultural e pessoal, fundamental para a consolidação de uma docência crítica e reflexiva.

Nesse mesmo sentido, Marcelo (2009) pontua que a ideia de "desenvolvimento" implica evolução e continuidade, superando a tradicional dicotomia

entre formação inicial e formação continuada. Para o autor, a formação continuada deve ir além de treinamentos pontuais e atividades isoladas, sendo um processo que envolve reflexão sobre a prática, troca de experiências entre docentes e construção coletiva do conhecimento. Assim, a formação continuada configura-se como um mecanismo de desenvolvimento profissional que promove tanto a transformação individual quanto coletiva dos professores.

Ainda segundo Marcelo (2009), a concepção de desenvolvimento profissional docente tem se modificado nas últimas décadas, impulsionada pelo avanço das pesquisas sobre processos de aprendizagem e ensino. Nesse contexto, o autor defende que o desenvolvimento profissional ocorre a longo prazo, agregando experiências acumuladas no dia a dia escolar e permitindo uma formação cada vez mais crítica e reflexiva. Para que isso aconteça, é necessário engajamento dos docentes, incentivo à busca por novas metodologias pedagógicas e a criação de ambientes colaborativos de formação, sempre considerando os aspectos sociopolíticos e culturais que influenciam a prática educacional.

Já Imbernón (2011) apresenta um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento profissional docente, ressaltando que a formação é um fator relevante, mas não o único e nem necessariamente o mais determinante. O autor considera que o desenvolvimento profissional vai além do aperfeiçoamento técnico ou da aquisição de habilidades, sendo um processo que envolve a reorganização da prática docente, o fortalecimento das crenças pedagógicas e a ampliação do conhecimento profissional, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da gestão educacional.

No campo da Educação Física, as crenças dos docentes exercem papel central na forma como conduzem suas aulas e interagem com os alunos. Professores que valorizam a atividade física como ferramenta de desenvolvimento integral dos estudantes tendem a projetar aulas que vão além da simples instrução esportiva, incorporando conhecimentos teóricos e práticos, relacionados à saúde, coordenação motora e trabalho em equipe.

Além disso, a visão dos docentes sobre a eficácia do ensino influencia diretamente a motivação dos alunos. Professores entusiasmados e confiantes são mais propensos a criar ambientes de aprendizagem positivos e estimulantes, o que impacta significativamente a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas.

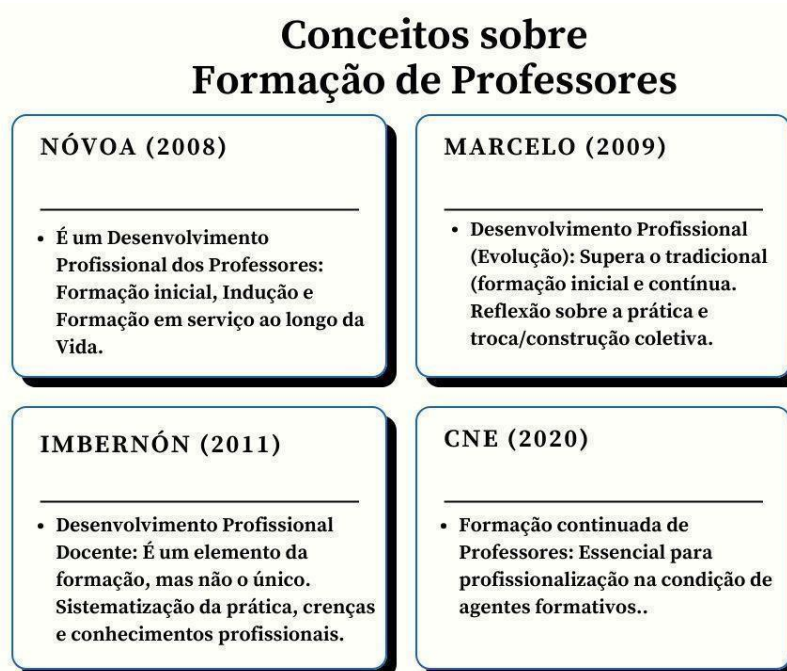
A motivação dos alunos pode ser intensificada por meio de estratégias

pedagógicas diversificadas. O incentivo ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a valorização de suas competências individuais e a promoção de um estilo de vida ativo são formas eficazes de aumentar o engajamento nas aulas. Assim, a crença dos professores em suas práticas educacionais e sua capacidade de dialogar e interagir com os alunos são elementos essenciais para inspirar e motivar os estudantes a se dedicarem ao exercício físico e adquirirem hábitos saudáveis ao longo da vida.

A seguir, apresenta-se uma figura que sintetiza os conceitos sobre a formação docente, com base nas contribuições de Nóvoa (2008), Marcelo (2009), Imbernón (2011) e do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020).

Essa estrutura conceitual destaca os principais elementos da formação continuada, consolidando a relevância da educação das relações étnico-raciais, da prática pedagógica reflexiva e do desenvolvimento profissional docente no fortalecimento de políticas educacionais voltadas para a inclusão e a diversidade cultural.

FIGURA 3 - Conceitos sobre a formação de professoras/es



Fonte: elaboração própria, 2024.

A formação continuada é um campo de estudo consolidado ao longo das últimas décadas no meio acadêmico, sendo objeto de reflexão por diversos pesquisadores. O conceito de desenvolvimento profissional docente tem sido

amplamente discutido, sendo compreendido como um processo contínuo e evolutivo, que ocorre ao longo da carreira docente, por meio da interação com coletivos educativos e da construção de experiências individuais. Nesse sentido, a formação continuada representa uma alternativa essencial para a qualificação dos professores, possibilitando-lhes vivenciar processos de investigação, reflexão e contato com concepções inovadoras de ensino e aprendizagem (Chimentão, 2009). Além de permitir a atualização de práticas pedagógicas, a formação continuada constitui um espaço crítico para a problematização das transformações educacionais. Nesse sentido, Gariglio, Júnio e Oliveira (2017, p. 64) destacam que “[...] se torna necessária a produção de argumentos dentro de marcos políticos e ideológicos diferentes aos propagados pela pedagogia liberal burguesa, ainda mais na sua faceta contemporânea neoliberal”.

No contexto da Educação Física, a formação continuada é essencial para a construção de novas perspectivas pedagógicas, possibilitando que os docentes dialoguem constantemente com os estudantes, promovendo reflexões críticas sobre o mundo e seus desafios. Dessa forma, os espaços de formação continuada exercem um papel central na qualificação da docência e na consolidação de práticas educativas comprometidas com a transformação social.

A Educação Física, enquanto disciplina escolar, possui potencial significativo para a promoção da equidade racial, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Manifestações culturais como capoeira, maculelê, samba e jogos indígenas contribuíram para a formação histórica e identidade cultural do país, no entanto, tais práticas frequentemente não são reconhecidas como pertencentes às culturas negra, africana ou indígena, sendo desconsideradas ou marginalizadas nos currículos escolares.

Dessa maneira, a reflexão sobre os processos históricos e sociais que envolvem a cultura corporal negra, africana e indígena no Brasil permite compreender as lutas e resistências dos povos afro-brasileiros e indígenas contra a discriminação e o preconceito. Essa abordagem fortalece a formação de uma consciência crítica nos estudantes, promovendo a desconstrução de estereótipos raciais e contribuindo para um ensino mais inclusivo e representativo.

Entretanto, pesquisas como a de Nobrega (2019) evidenciam lacunas na formação docente em relação à história e cultura afro-brasileira e indígena, sendo comum que o tema seja abordado apenas em datas específicas, como o 13 de maio

(Dia da Abolição da Escravatura) ou durante o mês da consciência negra, limitando-se, em muitos casos, ao ensino de capoeira. Embora essa manifestação cultural seja um elemento significativo da identidade afro-brasileira, é necessário ir além desse recorte específico, promovendo uma discussão mais ampla sobre diversidade racial e cultural no currículo escolar. Apesar de 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e dos 15 anos da promulgação da Lei nº 11.645/2008, ainda há uma resistência de no sistema educacional em incluir esses conteúdos de forma abrangente e significativa. Segundo Silva (2007), as dificuldades na implementação da legislação não se devem apenas à ausência de materiais didáticos, mas refletem a história das relações étnico-raciais no Brasil, bem como os processos educativos que consolidam preconceitos e estereótipos. Dessa maneira, o ensino das relações étnico-raciais não pode ser tratado como mera adaptação curricular, mas sim como uma mudança estrutural na forma de abordar a diversidade na educação.

A escassa representação da história e cultura negra, indígena e de outras culturas nas aulas de Educação Física reflete a complexidade de fatores que impactam a formação das/os professoras/es. A preparação insuficiente desses profissionais é um componente chave, mas há também a limitação de recursos didáticos específicos, a ausência de políticas públicas direcionadas e a resistência à alteração curricular que incorpora a diversidade cultural. Adicionalmente, a carência de programas de formação continuada que ressaltem a educação em relações étnico-raciais evidencia uma lacuna no conhecimento pedagógico necessário para abordar essas questões com a devida profundidade e sensibilidade.

Conforme aponta Gonçalves (2012, p.83) “a abordagem da temática, ainda hoje, vem acompanhada de estereótipos e mitos consolidados em metodologias eurocêntricas. [...] Estes conhecimentos são necessários para a desconstrução do mito da democracia racial”. Dessa forma, a formação continuada surge como um caminho fundamental para a qualificação da docência, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores e possibilitando reflexões críticas sobre a prática pedagógica (Chimentão, 2009).

No que diz respeito a formação continuada e desenvolvimento profissional, Libâneo (2004, p. 227) destaca que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação

continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Para além da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente, é fundamental considerar a formação inicial, definida por Libâneo (2004) como o período de estudos na graduação e uma etapa essencial no processo de profissionalização docente. Essa fase possibilita aos futuros professores refletirem sobre sua prática, analisarem o contexto educacional no qual estão inseridos e construir uma visão crítica sobre a realidade da profissão.

No decorrer deste estudo, as expressões "formação continuada" e "desenvolvimento profissional docente" serão utilizadas, sendo importante destacar que, embora relacionadas, apresentam diferenças conceituais. Enquanto a formação continuada refere-se à atualização de conhecimentos e ao aprimoramento de competências específicas, o desenvolvimento profissional docente abrange todo o processo de crescimento e evolução na carreira, considerando experiências acumuladas ao longo do exercício da docência.

Sob essa mesma perspectiva Gadotti (2011, p. 41) compreende que:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Nesse sentido, Freire (2023) enfatiza que a reflexão crítica sobre a prática docente constitui um momento essencial na formação permanente dos professores, permitindo-lhes aprimorar suas estratégias pedagógicas e adaptar-se aos desafios educacionais contemporâneos. Conforme afirma o autor, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Considerando a relevância do desenvolvimento profissional docente, que abrange tanto a formação continuada quanto o aprimoramento contínuo ao longo da carreira, é fundamental reconhecer a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, conforme destacado por Gadotti (2011) e Freire (2023).

A compreensão da Educação Física como componente curricular obrigatório, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ressalta a necessidade de uma abordagem que vá além da prática corporal,

valorizando também sua dimensão histórica e social, conforme preconizado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Segundo Oliveira (2023), é fundamental um investimento contínuo na capacitação e no aprimoramento das/os professoras/es de Educação Física, a fim de maximizar os efeitos positivos da Lei nº 10.639/2003. Apesar dos avanços já promovidos por essa legislação no desenvolvimento profissional dos/as professoras/es, persistem desafios consideráveis para assegurar que todos os/as educadores/as tenham acesso aos conhecimentos, recursos e suporte necessários para a sua aplicação efetiva.

A implementação plena dessa legislação requer um esforço colaborativo e persistente entre governos, instituições educacionais e entidades da sociedade civil, com o objetivo de reforçar a importância da diversidade e inclusão na educação básica. Além disso, enfatiza-se a necessidade de adotar uma abordagem integrada e interdisciplinar na Educação Física, ampliando os referenciais teóricos e metodológicos para promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e culturalmente representativo. Um dos caminhos promissores para qualificar o ensino da Educação Física no Brasil reside na possibilidade de entrelaçá-la com outras disciplinas acadêmicas, criando estratégias interdisciplinares no ensino. Conforme evidenciado por Neto et al. (2004), a integração da Educação Física com disciplinas como Ciências e Matemática não apenas enriquece o currículo escolar, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades cognitivas e práticas nos estudantes.

A articulação entre diferentes áreas do conhecimento permite uma abordagem mais ampla e aplicada, utilizando atividades físicas como ferramentas pedagógicas para aprofundar conceitos científicos, matemáticos e históricos. Segundo Capraro (2019), essa perspectiva interdisciplinar fortalece a compreensão dos alunos sobre os conteúdos acadêmicos, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade e a autonomia no aprendizado.

A professora Nilma Lino⁷ Gomes destaca a importância da formação docente como prática para promoção das relações étnico-raciais, enfatizando que o

⁷Em uma apresentação no canal do Youtube. (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZUKhznRgDm4> data de acesso: 18/11/2024). "O Movimento Negro nos reeduca" é o tema do Polêmicas Contemporâneas com Nilma Lino Gomes, pós doutora em Sociologia e professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela integra a equipe de pesquisadores do Programa Ações Afirmativas na UFMG e é coordenadora do NERA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas.

desenvolvimento constante dos profissionais que atuam na área da educação representa um investimento fundamental para fortalecer competências e ampliar o alcance da inclusão racial na escola.

Segundo Gomes, a igualdade racial na educação é uma prioridade inadiável do século XXI, sendo reivindicada ao longo da história pela comunidade negra e pelos grupos do Movimento Negro. O compromisso com a equidade racial exige que as redes de ensino desenvolvam programas educacionais alinhados às demandas sociais contemporâneas, promovendo uma educação antirracista, inclusiva e socialmente engajada (TVE Bahia, 2019).

Dessa maneira, a Educação Física pode desempenhar um papel crucial na promoção da diversidade cultural, valorizando as contribuições afro-brasileiras e indígenas e incentivando a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades raciais.

5 O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO E A CONSTITUIÇÃO *CORPUS* DA PESQUISA

Passadas mais de duas décadas desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, torna-se essencial realizar uma reflexão crítica e analítica sobre a produção acadêmica brasileira no que se refere às ações e medidas implementadas para viabilizar a aplicação da legislação nos cursos de formação de professores de Educação Física. Esse movimento investigativo busca identificar desafios e prioridades, além de contribuir para o mapeamento do atual panorama da área, que constitui o locus da pesquisa.

Dessa forma, esta seção apresenta o percurso teórico-metodológico adotado na pesquisa, bem como a constituição dos dados analisados, permitindo uma compreensão da abordagem utilizada para examinar os impactos e limitações da implementação da Lei nº 10.639/2003 na formação docente.

5.1 A METASSÍNTESE

As revisões de literatura desempenham um papel fundamental na produção científica, pois permitem a atualização sobre um determinado tema, a partir do acesso, análise e avaliação de estudos previamente realizados. Além de sistematizar o conhecimento existente, as revisões promovem reflexões críticas, sugerem novas abordagens metodológicas e fomentam novas pesquisas. Segundo Galvão e Pereira (2022, p. 2), "ao desenvolver uma revisão sistemática, seu autor parte da perspectiva do investigador. Seu objetivo é pesquisar objetivamente a literatura, fugindo da subjetividade da opinião pessoal". Mendes, Silveira e Galvão (2008) classificam os estudos de revisão em três principais perspectivas: mapeamento, avaliação e síntese. No grupo das revisões com características de mapeamento, incluem-se levantamento bibliográfico, revisão de literatura, estado da arte, estado do conhecimento e revisão narrativa. Já os estudos voltados para avaliação e síntese compreendem modalidades como revisão sistemática, revisão integrativa, síntese de evidências qualitativas, metassíntese qualitativa, meta-análise e metassumarização. Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela metassíntese qualitativa, uma abordagem que possibilita a comparação e análise dos dados obtidos em trabalhos científicos, visando a construção de novas interpretações e significados para a temática investigada. Segundo Zimmer (2006), a principal característica da metassíntese é a capacidade de

integrar diferentes resultados a fim de ampliar a compreensão sobre um objeto de estudo. Matheus (2009, p. 545) complementa ao afirmar que "este é um processo complexo e desafiador, porém necessário, para assegurar a validade da metassíntese qualitativa".

A metassíntese é um dos principais métodos de revisão sistemática de investigação qualitativa, diferenciando-se de outras abordagens por sua capacidade interpretativa e integradora. Essa modalidade de pesquisa pode ser classificada em revisões que mapeiam (como estado da arte e estado do conhecimento) e revisões que avaliam e sintetizam (como metanálise e metassíntese qualitativa). Os resultados obtidos em uma revisão sistemática podem ser apresentados na forma narrativa, quantitativa ou interpretativa, sendo esta última a base para a metassíntese qualitativa.

A metassíntese qualitativa integra e interpreta os achados de estudos anteriores, organizando dados fenomenológicos, etnográficos e teóricos para criar novas explicações e conexões entre os resultados obtidos. Dessa maneira, ela vai além da simples soma das pesquisas, oferecendo uma interpretação aprofundada das contribuições científicas presentes na literatura. Lopes (2008) destaca que o pesquisador deve capturar as sínteses individuais dos trabalhos analisados, para então organizá-las em uma ou mais metassínteses, permitindo que novos olhares sobre a temática sejam formulados. Segundo Oliveira et al. (2020), a metassíntese qualitativa tem origem na Sociologia, sendo reconhecida como uma modalidade de pesquisa qualitativa estruturada a partir da análise de resultados de investigações anteriores. O objetivo desse método é produzir novas interpretações, criando novas possibilidades de reflexão a partir dos achados presentes nos estudos primários. Dessa forma, o conhecimento gerado pela metassíntese amplia as perspectivas teóricas, tornando acessíveis inferências que, em muitos casos, não estão explicitadas nos trabalhos originais.

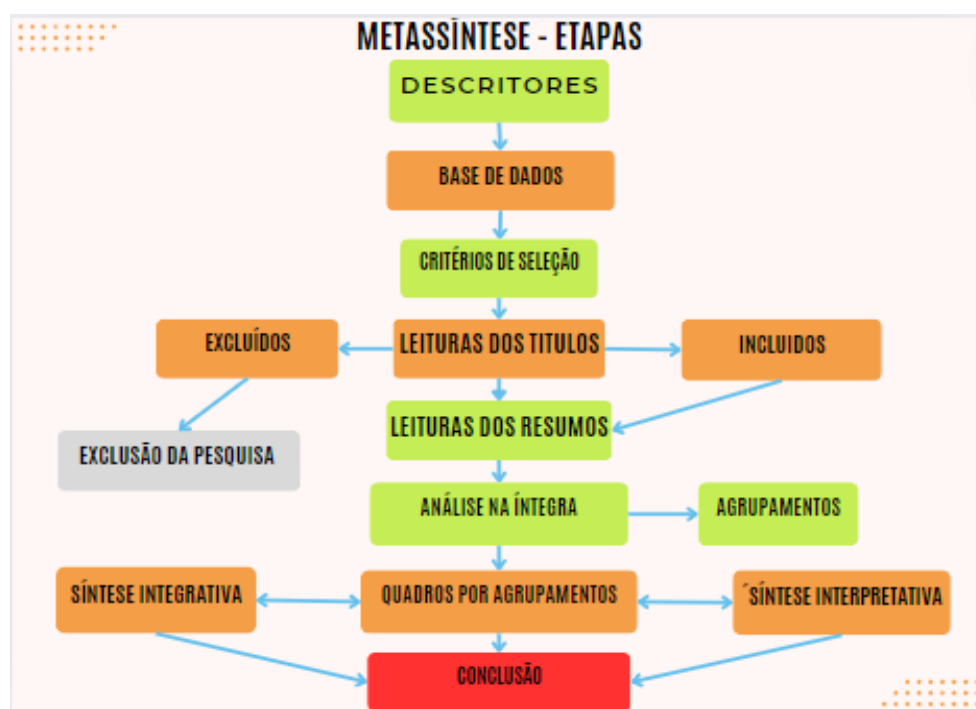
Matheus (2009) aponta que há divergências significativas quanto às etapas específicas de produção da metassíntese. Entretanto, duas abordagens predominantes orientam a síntese de pesquisas qualitativas: a integração ou agregação que combina diferentes estudos a partir da identificação de semelhanças, gerando uma visão ampliada do objeto de análise e, a interpretação das evidências qualitativas que prioriza a análise crítica dos resultados, buscando novas conexões e significados entre os achados científicos.

Essas concepções norteiam todo o processo de desenvolvimento da metassíntese, estruturando a metodologia de maneira clara e organizada. Nesta pesquisa, optamos por integrar os diversos estudos, alinhando-os a um objetivo unificado e conciso, priorizando a agregação dos descritores como estratégia essencial para a construção da análise metodológica.

Com base nesse direcionamento, estruturamos um organograma (Figura 4) detalhando as etapas da metassíntese, fundamentado nos referenciais teóricos de Matheus (2009), Oliveira, Miranda e Saad (2021), Faria e Camargo (2023).

Na Figura 4, são apresentadas as etapas da criação da metassíntese, incluindo a identificação de semelhanças entre estudos, comparações metodológicas, limites e desafios encontrados na literatura acadêmica, proporcionando uma visão ampla e aprofundada sobre o tema investigado.

Figura 4 - Etapas da Metassíntese



Fonte: elaboração própria, 2024.

O trabalho interpretativo na produção de uma metassíntese é conduzido por revisores que, conforme Sandelowski, Docherty e Emden (1997), devem preservar a integridade de cada estudo analisado, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma visão geral que aprimora a compreensão e auxilia na tomada de decisões sobre o

tema investigado. A primeira etapa da pesquisa refere-se à seleção dos descritores, sendo estruturada a partir da questão central de interesse e dos objetivos planejados. Nesse momento, os descritores ou palavras-chave são selecionados e conectados a termos similares, dando início ao levantamento bibliográfico.

Na fase de busca nas bases de dados, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte primária, interligando os descritores levantados com os objetivos da pesquisa. Os trabalhos encontrados foram analisados preliminarmente na etapa seguinte, correspondente aos critérios de seleção, nos quais foram realizadas inclusões e exclusões a partir da leitura dos títulos.

Após essa triagem inicial, procedemos à leitura dos resumos, permitindo ao pesquisador examinar a estrutura das pesquisas e realizar uma análise exploratória. Essa etapa visou identificar os estudos que comporiam o corpus da pesquisa, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre os trabalhos selecionados. Assim, foram constituídos agrupamentos que se relacionavam por similaridades metodológicas, desafios apresentados, práticas e saberes. Para garantir a organização dos dados, cada trabalho foi lido e relido, permitindo o levantamento de pontos fundamentais para a estruturação dos agrupamentos. Para essa fase, foi elaborada uma ficha de análise, tornando os resultados mais acessíveis e sistematizados.

Na sequência, foi realizada a montagem de quadros, contendo informações sobre autor, ano, nível acadêmico e critérios que justificam a inclusão dos estudos em determinado grupo. Esse processo permitiu a aplicação da síntese integrativa, que não se limita à mera descrição dos resultados dos trabalhos individuais, mas possibilita a constituição de um novo estudo a partir das produções científicas analisadas.

A metassíntese qualitativa, conforme Sandelowski (2012, p. 20), não se baseia na verificação dos dados primários, mas sim na construção de novas sínteses interpretativas, originadas dos resultados descritos pelos pesquisadores em suas respectivas investigações. Dessa forma, o papel do revisor na metassíntese é desenvolver entendimentos ampliados sobre as análises dos dados, garantindo uma abordagem reflexiva que vá além das informações brutas. Por fim, na fase conclusiva, desenvolve-se uma nova explicação integradora, que contemple e articule os estudos pesquisados. A metassíntese deve preservar os conceitos centrais de cada trabalho analisado, garantindo que a síntese final incorpore os pressupostos originais, mas

com novas interpretações e conexões derivadas do processo de análise.

Na produção e estudos dessa dissertação buscaremos mapear na formação de professoras/es de Educação Física, por meio de uma metassíntese baseada no levantamento de dissertações e teses disponíveis na (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações(BDTD)).

Para o levantamento dos trabalhos acadêmicos, optou-se pela plataforma BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), selecionando pesquisas publicadas entre 2003 e 2023, período correspondente aos 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003. Os termos utilizados de forma conjugada na busca foram: “Lei nº 10.639/2003; educação das relações étnico-raciais; educação étnico-racial; educação das relações étnico-raciais; educação para relações étnico-raciais; educação física; formação de professoras/es; formação docente”.

5.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, fundamentada em um estudo documental e bibliográfico no campo da pesquisa educacional. Segundo Flick (2009, p. 232), “os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. [...] Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre os ver como meio de comunicação”. Dessa forma, os documentos analisados apresentam historicidade, sendo produtos das ações humanas em determinados tempos, espaços e circunstâncias históricas, o que reforça sua importância na construção da investigação científica.

1. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor enfatiza que um dos principais benefícios desse tipo de pesquisa é permitir ao pesquisador um acesso ampliado a fenômenos diversos, superando as limitações impostas por estudos empíricos isolados. Assim, a revisão bibliográfica consiste no levantamento e análise de trabalhos publicados que se relacionam com os temas norteadores da investigação, exigindo dedicação, aprofundamento teórico e uma análise minuciosa por parte do pesquisador. Na etapa de análise e interpretação dos documental, foi adotada uma abordagem criteriosa e crítica da leitura, possibilitando ao pesquisador selecionar perspectivas investigativas relevantes e validar as informações do estudo a partir da reflexão sobre as obras

consultadas Com base nos objetivos delineados, buscou-se mapear trabalhos acadêmicos que se aproximavam da temática, por meio do levantamento bibliográfico, identificando teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que apresentassem relação com os termos “Educação Física”, “Relações Étnico-Raciais” e “Formação Continuada de Professoras/es”. Todavia, durante o processo de busca constatamos dificuldade na obtenção de resultados significativos ao utilizar os descritores iniciais (Lei nº 10.639/2003; Educação Física; Formação Continuada de Professoras/es), resultando em um número reduzido de trabalhos ou, em alguns casos, ausência total de produções correlatas. Diante dessa limitação, optou-se por reformular os descritores, permitindo uma ampliação do escopo da pesquisa: Modificação do descritor “Formação Continuada de Professoras/es” para “Formação de Professoras/es”, abrangendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos docentes.

2. Reformulação do descritor “Lei nº 10.639/2003”, incorporando temas correlatos como Educação Étnico-Racial e Educação para Relações Étnico-Raciais, termos amplamente utilizados em artigos e trabalhos científicos que discutem a implementação da legislação.
3. Manutenção dos descritores “Educação Física” e “Educação Física Escolar”, visto que a análise inicial indicou que a adoção de um ou outro não alterava significativamente os resultados quantitativos obtidos.

Com base nos descritores selecionados, estabelecemos um recorte temporal abrangendo o período 2003 a 2023, correspondente a vinte anos de promulgação da Lei nº 10.639/2003. Dessa maneira, foram selecionadas dissertações e teses disponíveis na plataforma BDTD, articulando os seguintes termos:

- “Lei nº 10.639/2003” e seus correspondentes: “Educação Étnico-Racial”, “Educação das Relações Étnico-Raciais” e “Educação para Relações Étnico-Raciais”.
- “Formação Docente” e seu equivalente “Formação de Professoras/es”, inicialmente trabalhado como “Formação Continuada de Professoras/es”.
- “Educação Física” e seu congênere “Educação Física Escolar”, cujos levantamentos indicaram nenhuma alteração nos resultados quantitativos ao se optar por um ou outro termo.

A Tabela 1 ilustra a quantidade de trabalhos levantados a partir dos descritores

utilizados, evidenciando a distribuição dos estudos selecionados conforme os critérios estabelecidos para a metassíntese.

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico

Descritores	Nível	Total de trabalhos
Educação Antirracista AND Educação Física AND Formação Docente	14 Dissertações	18
	4 Teses	
Educação Antirracista AND Educação Física AND Formação de professoras/es	19 Dissertações	26
	7 Teses	
Educação Étnico-Racial AND Educação Física AND Formação Docente	14 Dissertações	20
	6 Teses	
Educação Étnico-Racial AND Educação Física AND Formação de professoras/es	17 Dissertações	25
	8 Teses	
Educação das Relações das Étnico-raciais AND Educação Física AND Formação Docente	13 Dissertações	18
	5 Teses	

Educação das Relações das Étnico-raciais AND Educação Física AND Formação de professoras/es	14 Dissertações	20
	6 Teses	
Educação para Relações das Étnico-raciais AND Educação Física AND Formação de professoras/es	29 Dissertações	39
	10 Teses	
Educação para Relações das Étnico-raciais AND Educação Física AND Formação Docente	38 Dissertações	47
	9 Teses	
Resultado final após levantamento		213
Resultado final após critério de seleção	7 Dissertações	10
	3 Teses	

Fonte: elaboração própria, 2024.

A partir deste processo foram identificados 213 trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A seleção dos estudos ocorreu a partir da triagem sistemática do título, do resumo e das palavras-chave, garantindo que apenas as produções mais alinhadas aos objetivos da pesquisa fossem incluídas. Após essa análise preliminar, 10 trabalhos foram selecionados para compor o corpus da pesquisa, sendo sete dissertações e três teses. O levantamento foi realizado em 24 de junho de 2024, consolidando uma base documental representativa para a investigação proposta.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para análise

Título	Autor(a)	Nível - Ano
As Relações Raciais e a Formação Docente em educação física no brasil: o que diz a legislação?	Ana Cláudia Carvalho	Mestrado 2014
As Relações Étnico-Raciais Nos Currículos Dos Cursos De Licenciatura Em Educação Física Das Instituições De Ensino Superior Do Sistema ACADE	Renata Righetto Jung Crocetta	Mestrado 2014
As Relações Étnico-Raciais no currículo do curso de licenciatura em educação física da universidade federal do rio de janeiro	Priscila Rodrigues De Almeida Bourguignon	Mestrado em Tecnologia 2018
A Formação Inicial em Educação Física Na UFSM: a Lei nº 10.639/2003 em uma Abordagem Intercultural	Andressa Rodrigues Messias	Mestrado 2019
Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura em Educação Física No Mato Grosso do Sul	Leandro de Souza Silva	Mestrado 2019
Jogo Mancala como possibilidade de Implementação da Lei nº 10.639/2003 no curso de Licenciatura em educação física do IFCE campus Juazeiro do norte.	Luciano das Neves Carvalho	Mestrado 2019
O Currículo De Educação Física Na Ótica Das Relações Étnico-Raciais: A Prática Pedagógica De professoras/es Da Diretoria Regional Do Campo Limpo.	Franz Carlos Oliveira Lopes	Doutorado 2020
Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina.	Larise Piccinini	Doutorado 2021
Cultura Corporal e Matrizes Africanas: Proposição Crítico Superadora para o Ensino da Dança na Formação de professoras/es de Educação Física	Josiane Cristina Climaco	Doutorado 2022
Movimento da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo de licenciatura em Educação Física da UFJF: conhecimento, implementação e efetivação	Keylla Amélia Dares Silveira	Mestrado 2022

Fonte: elaboração própria, 2024.

No quadro acima trazemos as dissertações e teses, que foram selecionadas para o estudo mais aprofundado e minucioso. A Figura 5 ilustra, de forma sintética, como ocorreu o processo de composição do *corpus* da pesquisa.

Figura 5 – Critérios de seleção



Fonte: elaboração própria, 2024.

Convém destacar que o processo de exclusão de trabalhos científicos em uma metassíntese envolve várias etapas críticas, cada uma fundamentada em critérios rigorosos que garantem a qualidade e relevância das literaturas selecionadas para análise. A aplicação desses critérios é essencial para a construção de uma síntese fundamentada, permitindo que apenas os estudos mais alinhados aos objetivos da pesquisa sejam incorporados.

Inicialmente, realizou-se a leitura do título dos trabalhos acadêmicos com o propósito de verificar a pertinência do estudo em relação ao tema da pesquisa. Todos os títulos que não apresentavam alinhamento com os objetivos da investigação foram descartados nesta triagem.

Após essa etapa inicial, procedemos à análise dos resumos das dissertações e teses selecionadas. Os resumos desempenham um papel fundamental na avaliação preliminar dos estudos, pois apresentam uma visão geral dos objetivos, metodologias e conclusões das pesquisas. Nesse momento, buscou-se verificar se os trabalhos realmente abordavam as questões centrais da metassíntese. Caso um resumo indicasse que a pesquisa não atendia aos critérios estabelecidos ou à temática em questão, o estudo era excluído dessa fase, garantindo que apenas as produções mais relevantes seguissem para a etapa seguinte.

A terceira etapa do processo consistiu na definição do recorte temporal,

estabelecendo um intervalo específico para a inclusão das produções acadêmicas. Considerando que o objetivo da pesquisa envolve a análise do impacto da Lei nº 10.639/2003, delimitou-se o período de 2003 a 2023, correspondendo aos 20 anos de vigência da legislação. Assim, os trabalhos que não se enquadravam dentro dessa delimitação temporal foram excluídos, assegurando que a metassíntese se baseasse exclusivamente em estudos realizados nesse período.

Outro critério fundamental na fase de exclusão foi a análise das palavras-chave indicadas pelos autores dos trabalhos científicos. As palavras-chave constituem um elemento essencial para identificar os temas abordados na pesquisa, permitindo uma triagem mais refinada das produções acadêmicas. Nessa etapa, verificou-se se os descritores apresentados pelos autores estavam em conformidade com os temas centrais da metassíntese. Estudos cujas palavras-chave não correspondiam ao escopo da pesquisa foram excluídos do processo. Por fim, procedemos à leitura completa dos trabalhos que passaram pelas fases anteriores. Essa leitura crítica, onde analisamos de forma detalhada o conteúdo dos estudos que passaram pelas fases anteriores. Esta leitura crítica possibilitou uma análise aprofundada da metodologia, dos resultados, das limitações dos limites, das discussões e dos desafios apresentados nos trabalhos.

Durante essa avaliação final, foi possível identificar possíveis conflitos de interesse ou conclusões que não forneciam suporte adequado à pesquisa. Os trabalhos que não apresentavam um nível suficiente de detalhamento metodológico ou que não contribuíam significativamente para a construção da metassíntese foram excluídos nesta fase. Assim, a sistematização dos critérios de seleção e exclusão permitiu garantir a qualidade e a relevância dos estudos incluídos, consolidando uma base teórica e metodológica sólida para a investigação proposta.

Figura 6 – Trabalho excluídos por seleção



Fonte: elaboração própria, 2024.

No Quadro 2 listamos alguns exemplos de trabalhos que foram excluídos ao longo das análises de seleção.

Quadro 2 – Trabalhos excluídos a partir dos critérios de seleção

Autor (a)	Título	Critério de exclusão
Leandro Bulhões dos Santos	Pedagogia antirracista: uma proposta de formação continuada de professoras/es para o enfrentamento do racismo institucional na escola. <i>Palavras-chaves: Antirracismo; Educação das Relações Étnico-Raciais; Formação Docente em Serviço; Ensino de História; Tecnologias da Informação e Comunicação</i>	Não tem como foco a Educação Física
Anderson Castro de Oliveira	Vivências de uma unidade de aprendizagem antirracista no ensino de Física. <i>Palavras-chaves: Ensino de Física; Currículo; Relações Étnico-Raciais; Unidade de Aprendizagem</i>	Não tem como foco a Educação Física

Izis Thelma Araújo Santiago	A geografia física crítica como estratégia pedagógica para a inclusão escolar. <i>Palavras-chaves: Geografia; Estudo e ensino Educação para Equidade Geografia Escolar e Neurociência professoras/es de geografia; Formação Igualdade na educação; Educação.</i>	Não tem como foco a Educação Física
Suellen Souza Fonseca	Ancestralidade afro-brasileira na educação infantil: reflexões formativas para uma educação científica antirracista <i>Palavras-chaves: Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação em Ciências. Educação Infantil. Decolonização dos currículos. Antirracismo.</i>	As palavras-chave e título foram determinantes para a exclusão deste trabalho do <i>corpus</i> da pesquisa.
Andréa Maila Voss	Como uma cura desses vazios” o ensino de artes na perspectiva do letramento étnico-racial: um olhar a partir da atuação de professoras/es de artes na cidade de Belém/PA <i>Palavras-chaves: Relações étnicas; Educação; Belém (PA) Arte; Estudo e ensino professoras/es; Formação Letramento; Aspectos sociais Racismo na educação</i>	Foi excluído por não enquadrar no título e palavras-chave.,

Fonte: elaboração própria, 2024.

O processo de exclusão dos trabalhos científicos requer uma trajetória cuidadosa que envolve várias etapas, todas elas focadas em assegurar que os estudos pertinentes à problemática da pesquisa sejam incluídos na análise final, permitindo uma síntese mais aprofundada para fins de pesquisa.

5. 3 SÍNTESE INTERPRETATIVA

Durante o processo de elaboração da síntese interpretativa, foi possível compor três agrupamentos, organizados a partir da análise de dez estudo acadêmicos (dissertações e teses) que compuseram o *corpus* desta pesquisa. Todos os trabalhos selecionados têm como eixo central a a problematização da implementação da Lei nº 10.639/2003, abordando diferentes desafios e perspectiva no contexto educacional.

Os dez trabalhos foram distribuídos em três agrupamentos a saber: o primeiro agrupamento “abordagem dos desafios referentes à aplicação da Lei nº 10.639/2003 a partir da perspectiva da legislação”; o segundo agrupamento “abordagem dos desafios referentes à aplicação da Lei nº 10.639/2003 a partir da perspectiva do currículo”; e o terceiro agrupamento “abordagem dos desafios referentes à aplicação

da Lei nº 10.639/2003 a partir de propostas práticas/metodológicas”.

O primeiro agrupamento reúne um trabalho que têm como objetivo o conhecimento das/os professoras/es e as aplicabilidades da Lei nº 10.639/2003.

Quadro 3 – Primeiro agrupamento: abordagem dos desafios referentes à aplicação da Lei nº 10.639/2003 a partir da perspectiva da legislação

ANO/TIPO	TÍTULO	AUTOR	PRINCIPAIS DESAFIOS
Mestrado 2014 Formação Inicial	As relações raciais e a formação docente em Educação Física no Brasil: o que diz a legislação?	Ana Cláudia Carvalho	Falta de foco em ações direcionadas às relações raciais na legislação analisada.

Fonte: elaboração própria, 2024.

A dissertação de Ana Cláudia Carvalho, intitulada “*As relações raciais e a formação docente em Educação Física no Brasil: o que diz a legislação?*” defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João Del-Rei, investiga a legislação que orienta a formação de professores/as de Educação Física, com ênfase na abordagem das relações raciais. O estudo busca compreender como as normativas tratam as questões raciais e quais os desafios os/as professores/as enfrentam neste contexto. Para tanto, autora utiliza como referencial teórico-metodológico a hermenêutica de profundidade, proposto por John B. Thompson (1998), adotando uma abordagem interpretativa voltada para o exame das leis e pareceres sobre as relações raciais (Lei nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004); sobre a formação de professoras/es para a Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e a Resolução CNE/CP nº 01/2002); e sobre a formação de professoras/es de Educação Física (Parecer CNE/CES nº 0058/2004 e a Resolução CNE/ CES nº 07/2004).

Ao longo da análise, a autora destaca os avanços e limitações dessas normativas, investigando até que ponto as relações raciais são incorporadas nos dispositivos legais que regem a formação docente.

Embora reconheça alguns avanços, Carvalho (2014) aponta que a legislação não estabelece ações específicas voltadas para formação docente nas relações raciais, limitando-se a na formação de professores/as.

Ao relacionar os resultados obtidos em sua pesquisa anterior (Carvalho 2011)⁸

⁸ Outro trabalho da autora: CARVALHO, Ana Cláudia. A formação dos professores de Educação Física

com a análise das normativas educacionais sobre a formação de professores/as para a Educação Básica e para a formação docente em Educação Física, a autora evidencia que nos pareceres e resoluções, assim como nos PPC, há apenas menções pontuais às questões raciais, sem indicar estratégias concretas para a sua implementação.

Nesse sentido, a pesquisadora destaca a necessidade de uma revisão e ampliação da Diretrizes Curriculares, de modo a garantir a inclusão efetiva das relações étnico-raciais na formação de professores/as da Educação Física. A autora argumenta que as diretrizes podem desempenhar um papel fundamental na estruturação dos projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior, possibilitando uma formação docente mais alinhada com os princípios da equidade racial e da educação antirracista.

O segundo agrupamento reúne quatro estudos que abordam os desafios de implementação da Lei nº 10.639/2003, tendo como foco a perspectiva do currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física. Essas investigações problematizam as adequações e limitações curriculares na formação docente, discutindo a necessidade de reformulação dos conteúdos e práticas pedagógicas para garantir que a abordagem das relações raciais seja plenamente incorporada no ensino.

Quadro 4 – Segundo agrupamento: abordagem dos desafios referentes à aplicação da Lei nº 10.639/2003 a partir da perspectiva do currículo

ANO/TIPO	TÍTULO	AUTOR(A)/TIPO	PRINCIPAIS DESAFIOS
Mestrado 2014 Formação Inicial	As Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE	Renata Righetto Jung Crocetta	Inserção superficial dos conteúdos sobre relações étnico-raciais; integração curricular frágil.
Mestrado em Tecnologia 2018 Formação Inicial	As relações étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Priscila Rodrigues De Almeida Bourguignon	Curriculo conservador e pouco acessível a mudanças; predominância de uma visão eurocêntrica em algumas disciplinas do curso; desvalorização das culturas populares.

Mestrado 2019 Formação Inicial	Formação inicial em Educação Física Na UFSM: a Lei nº 10.639/2003 em uma abordagem intercultural	Andressa Rodrigues Messias	Falta de inclusão no PPC do curso dos elementos necessários ao cumprimento da Lei; cumprimento ineficaz da Lei; práticas pedagógicas ensinadas no curso; . Formação docente inadequada.
Mestrado 2019 Formação Inicial	Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul	Leandro de Souza Silva	Inserção superficial dos conteúdos sobre relações étnico-raciais, visando muitas vezes apenas o cumprimento das exigências legais; inclusão de disciplinas relacionadas às Relações Étnico-Raciais de forma desconectada de suas ementas e bibliografias, ou seja, uma integração curricular frágil.
Doutorado 2021 Formação Inicial	Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina	Larise Piccinini	Relutância em implementar a EREER; resistência a criação de disciplinas específicas sobre a temática; falta de articulação entre as disciplinas relacionadas às relações étnico-raciais com as demais disciplinas do currículo de formação e atividades do curso.
Mestrado 2022 Formação Inicial	Movimento da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo de licenciatura em Educação Física da UFJF: conhecimento, implementação e efetivação	Keylla Amélia Dares Silveira	Falta de uma formação adequada de professoras/es em relação às relações culturais afro-brasileiras; resistência em integrar temas afro-brasileiros nos currículos; falta de materiais didáticos; ausência de mecanismo de monitoração, preconceito e falta de compreensão da importância da lei; ausência de políticas públicas consistentes.

Fonte: elaboração própria, 2024.

A dissertação de Renata Righetto Jung Crocetta, intitulada “*As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADE*”, investiga a forma como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial estão inseridos nas ementas dos cursos de licenciatura em Educação Física no âmbito das instituições de ensino superior do sistema ACADE⁹, especialmente à luz da Lei nº 10.639/2003.

O estudo tem como objetivo principal analisar essa inserção curricular desses conteúdos, por meio do mapeamento das matrizes dos cursos examinados e da análise das ementas das disciplinas compreender a evolução histórica da abordagem

⁹ O Sistema ACADE é uma associação civil, da qual fazem parte 16 instituições de ensino superior (fundações), entre elas centros universitários e universidades (comunitárias, estaduais, municipais).

das relações étnico-raciais nas instituições de ensino. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se no referencial materialista histórico-dialético, adotando uma abordagem qualitativa que combina análise documental e questionários aplicados às coordenações dos cursos, o que possibilitou o cruzamento dos dados documentais com os relatos das coordenações sobre a construção das matrizes.

Os resultados da pesquisa indicam que, entre as 12 instituições analisadas, apenas 4 possuem disciplinas que contemplam a temática étnico-racial. No entanto, a autora destaca que, apesar da presença formal dessas disciplinas no currículo, elas não estão integradas de maneira significativa à formação docente. Muitas dessas disciplinas são conduzidas de forma superficial, com carga horária reduzida ou ministradas virtualmente, o que compromete o seu impacto pedagógico.

Em algumas instituições, esses conteúdos são incluídos apenas para atender às exigências legais, sem uma articulação efetiva com o Projeto Político Institucional, estando completamente à margem do currículo dessas licenciaturas. Mesmo nas disciplinas que abordam a capoeira, que poderiam representar um espaço para a valorização da cultura afro-brasileira, a autora ressalta que a abordagem permanece pouco contudente, perpetuando a concepção eurocêntrica de currículo historicamente presente nas licenciaturas de Educação Física. Dessa forma, embora haja uma brecha para a inserção desses conteúdos, eles não são amplamente incorporados nessas disciplinas nem em debates mais aprofundados no campo das ciências sociais e antropológicas.

A dissertação de Priscila Rodrigues de Almeida Bourguignon, intitulada “*As relações étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro*”, analisa o currículo prescrito do curso de licenciatura em Educação Física da UFRJ, com o propósito de verificar a aplicação da temática étnico-racial conforme regulamentada pela Lei n. 11.645/2008 (antiga Lei nº 10.639/2003). Para tanto, a pesquisa se concentra em três eixos de análise: implicações epistemológicas e concepções sobre a formação dos licenciandos à luz do Projeto Político do Curso; levantamento e análise de documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2017), para identificar estratégias de implementação e planejamento do ensino das questões étnico-raciais; análise das ementas das disciplinas, a fim de identificar se, e como, a temática étnico-racial é abordada na formação dos licenciandos em Educação Física.

A autora destaca que a formação docente na instituição segue um modelo curricular conservador, caracterizado por uma estrutura rígida e pouco receptiva a mudanças, especialmente no que se refere à ampliação do debate sobre a cultura africana e afro-brasileira. Embora algumas disciplinas tangenciem o tema de forma indireta, como "Folclore Brasileiro: Dança e Folguedos" e "Fundamentos da Capoeira", não há nenhuma disciplina dedicada exclusivamente à abordagem da Lei nº 10.639/2003, o que compromete uma abordagem mais sistemática e abrangente da temática no curso.

Além da escassez de disciplinas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, Bourguignon (2018) aponta que algumas abordagens pedagógicas continuam fortemente influenciadas por concepções eurocêntricas e estadunidenses, reflexo tanto da história institucional da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ)¹⁰ quanto da predominância dessas influências na comunidade docente.

Outro desafio identificado no estudo diz respeito à desvalorização das culturas populares e locais no ensino superior, uma vez que há uma tendência nas universidades brasileiras de promover políticas curriculares alinhadas a abordagens universalistas, em detrimento da valorização dos saberes locais e tradicionais. Essa lógica curricular desconsidera a importância das matrizes africanas e indígenas na constituição da identidade nacional, fragilizando a implementação da Lei nº 10.639/2003 e limitando a construção de um currículo mais representativo e inclusivo.

A implementação da Lei ocorre em um contexto de extremas desigualdades raciais, o que representa um obstáculo para a implementação de políticas de reparação e reconhecimento. A autora conclui o trabalho destacando que o modelo de formação de professores de Educação Física ainda é orientado por um currículo conservador e aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a cultura africana e afro-brasileira na formação docente.

A dissertação de Andressa Rodrigues Messias, intitulada "*A formação inicial em Educação Física na UFSM: a Lei nº 10.639/2003 em uma abordagem intercultural*", investiga como o curso de licenciatura em Educação Física está incorporando as bases necessárias para enfrentar o desafio da interculturalidade em

¹⁰ Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), organiza o ensino de graduação, os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e Dança como também Teoria da Dança; o ensino de pós-graduação, os cursos de mestrado e doutorado; a Coordenação de Extensão e Esporte.

seu processo educativo, a partir do contexto da Lei nº 10.639/2003.

O estudo adota uma abordagem materialista histórico-dialética, utilizando revisão bibliográfica e análise documental para examinar as barreiras à implementação da legislação na UFSM. Os resultados evidenciam que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não contempla de forma sistemática os elementos necessários ao cumprimento da lei, limitando sua efetivação.

Apesar da obrigatoriedade de incorporação da Lei em ações e projetos da UFSM, a pesquisa aponta que ela ainda não é efetivamente aplicada na universidade, refletindo desafios estruturais e de conscientização. Em relação às práticas pedagógicas, Messias (2019) destaca que estas também seriam um limitante para a implementação da Lei, uma vez que os/as professores/as são formados para transmitir apenas conteúdos considerados específicos da sua licenciatura, sem um aprofundamento acerca das relações étnico-raciais, o que reforça a necessidade de reavaliar as metodologias empregadas na graduação.

A autora conclui que, apesar do reconhecimento da importância da Lei nº 10.639/2003, sua implementação enfrenta dificuldades estruturais e resistência no âmbito educacional, o que resulta na invisibilização das referências negras nos currículos acadêmicos. Essa lacuna contribui para a reprodução da discriminação e do preconceito étnico-racial, impactando diretamente a identidade e a experiência escolar dos estudantes negros.

Messias (2019) destaca que o estudante negro, ao ter sua cultura desconsiderada no ambiente educacional, enfrenta um processo de exclusão, pois não se reconhece na instituição, que, ao não valorizar sua identidade, acaba por discriminar, isolar e marginalizar. Além disso, ao suprimir debates sobre as questões étnico-raciais, a escola age de acordo com os interesses da sociedade capitalista, silenciando as camadas trabalhadoras e dificultando o avanço de uma educação crítica e antirracista.

O trabalho de Leandro de Souza Silva, intitulada “*Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul*”, tem como objetivo analisar a formação inicial de professoras/es nos cursos de Educação Física escolar, investigando como essa formação dialoga com a Educação das Relações Étnico-Raciais em três Instituições de Ensino Superior (IES) do estado.

Metodologicamente, o estudo utilizou levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica (seleção de produções científicas, periódicos, anais de

revistas, bancos de teses); seguido por análise documental de normativa educacionais. Para aprofundar a investigação, foi aplicado um questionário on-line, permitindo uma abordagem quanti-qualitativa, que, segundo o autor, possibilita uma análise mais aprofundada dos dados coletados por meio das respostas de acadêmicos dos cursos de licenciatura investigados.

Os resultados apontam desafios significativos a aplicação da legislação. Silva (2019) destaca que quando incluídas nos currículos, as disciplinas voltadas para as Relações Étnico-Raciais frequentemente não apresentam conexão entre suas ementas e bibliografias, sendo, em alguns casos, inseridas apenas para atender às formalidades legais. Além disso, observa-se que os temas raciais ocupam uma posição periférica nos PPC, caracterizando-se como disciplinas de baixa carga horária ou ministradas por docentes sem formação adequada para tratar da temática.

O autor também discute o papel do Movimento Negro na luta pela equidade educacional, destacando a disciplina de Educação Física tem sido historicamente utilizada para reforçar narrativas de superioridade racial. Nesse sentido, Silva (2019) aponta que é fundamental preencher as lacunas na formação docente, garantindo que os cursos de licenciatura integrem efetivamente os debates sobre relações étnico-raciais e contribuam para a construção de uma educação antirracista, crítica e inclusiva.

Para Silva (2019) a EREER precisa fazer parte da formação do professor de Educação Física como disciplina obrigatória, uma vez que trabalhar esse tema nos cursos que formam professoras/es é indispensável para a ruptura do mito da democracia racial e abrir caminho para que medidas estratégicas de valorização da diferença e da luta antirracista sejam adotadas, questionando ou “colocando sob rasura” a supremacia eurocêntrica, que historicamente ignorou e subalternizou as diferentes culturas e saberes dos negros e dos indígenas.

A dissertação de Franz Carlos Oliveira Lopes, intitulada “*O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais: a prática pedagógica de professoras/es da diretoria regional do Campo Limpo*”, tem o objetivo de analisar a materialização das políticas educacionais voltadas para a formação de professores/as, considerando a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, no âmbito da Rede Municipal de Educação de São Paulo. O estudo examina as práticas pedagógicas adotadas em algumas formações docentes, bem como as percepções dos/as professora/as participantes desses processos formativos.

Entre os desafios identificados na implementação da Lei nº 10.639/2003, o autor destaca: dificuldades na execução da legislação, evidenciando entraves administrativos e institucionais; deficiências na formação inicial e continuada dos docentes, o que compromete a abordagem adequada da temática étnico-racial nas aulas de Educação Física; necessidade de integração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), garantindo que a abordagem étnico-racial contemple os ensinos Infantil, Superior e a Educação de Jovens e Adultos (EJA); falta de materiais didáticos eficazes que tratem das culturas afro-brasileira e africana, dificultando a aplicação da legislação; Ausência de acompanhamento sistemático por parte das instituições de ensino, somada à fragilidade no comprometimento dos gestores escolares e ao pouco envolvimento da comunidade escolar, fatores que dificultam a efetivação da lei.

A discussão proposta pelo autor enfatiza a necessidade de incorporar, nas práticas pedagógicas, conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, superando as limitações impostas pelos modelos tradicionais de formação docente. professores. Segundo o autor, as experiências da Educação Física devem refletir as dimensões sociais, culturais e políticas da identidade racial e étnica, promovendo um currículo que respeite e valorize a diversidade cultural e contribua para a formação de professores capazes de atuar de maneira crítica e reflexivo. A tese de Larise Piccinini, intitulada *“Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina”* tem como objetivo analisar a produção de sentidos atribuídos aos currículos de alguns cursos de licenciatura em Educação Física das diferentes regiões de Santa Catarina propõem quanto à perspectiva antirracista na formação de professoras/es. Para desenvolver a análise, a tanto a autora analisou as produções acadêmicas sobre o campo de estudo; as Diretrizes Curriculares da Educação Física e da Educação das Relações Étnico-Raciais, os projetos pedagógicos dos cursos dos cursos de licenciatura em Educação Física da UFSC UNIVILLE e UNOCHAPECÓ e as transcrições de entrevistas semiestruturadas, realizadas com docentes e coordenadores/as dos cursos analisados. As entrevista abordam questões acerca da estruturação do currículo vigente e seus desafios na implmentação da ERE; conhecimento dos/as docentes sobre as relações étnico-raciais e a influência desse domínio na prática pedagógica; processo de inclusão dos conteúdos étnico-raciais no currículo dos cursos de licenciatura e nas atividades institucionais; pressupostos teóricos e metodológicos adotados na formação de professores de Educação Física no que se refere às

relações étnico-raciais.

A partir do mapeamento bibliográfico realizado, a autora identifica três principais desafios que dificultam a aplicação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciaturas em Educação Física analisados: resistência à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos de formação docente, o que se traduz na ausência de disciplinas específicas sobre o tema; relutância em criar disciplinas dedicadas aos conteúdos das relações étnico-raciais; falta de articulação das disciplinas relacionadas às relações étnico-raciais, comprometendo o aprofundamento teórico sobre a temática; falta de articulação entre as disciplinas que abordam relações étnico-raciais e as demais componentes curriculares, limitando a integração dos saberes no projeto pedagógico dos cursos.

Piccinini (2021) argumenta que a inclusão de conhecimentos sobre relações étnico-raciais nos currículos pode transformar a formação docente, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada. Além disso, a autora ressalta a importância de discutir as estruturas que sustentam o racismo e os privilégios da branquitude, propondo uma reflexão crítica sobre as relações de poder no contexto educacional. Dessa maneira, sua pesquisa evidencia a necessidade de reformulação curricular nos cursos de Educação Física, garantindo que a formação docente não apenas reconheça a importância da Lei nº 10.639/2003, mas também contribua ativamente para a construção de uma educação antirracista.

A dissertação de Keylla Amélia Dares Silveira, intitulada “*Movimento da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo de licenciatura em Educação Física da UFJF: conhecimento, implementação e efetivação*”, tem como objetivo identificar e compreender a inserção da EREER na formação inicial de professoras/es de Educação Física, com especial atenção ao currículo da FAEFID da UFJF. A pesquisa enfatiza a necessidade de formação adequada docente adequada que contemple às relações culturais afro-brasileiras, uma vez que a ausência dessa abordagem compromete a profundidade e efetividade do conteúdo apresentado. A autora aponta que algumas instituições educacionais resistem à inclusão de temas afro-brasileiros nos currículos, devido a preconceitos e à falta de compreensão sobre a importância da Lei nº 10.639/2003. Outro fator identificado como obstáculo à implementação da lei é a escassez de materiais didáticos apropriados e de qualidade, o que dificulta a abordagem sistemática da temática racial na formação docente. Além disso, a autora destaca a ausência de políticas públicas consistentes e de estratégias

institucionais eficazes para apoiar a implementação da legislação no ambiente escolar, tornando a promoção de uma educação antirracista ainda mais desafiadora. a lei.

A falta de mecanismos efetivos de avaliação e monitoramento é outro aspecto abordado pela autora, visto que a ausência de instrumentos capazes de mensurar o impacto da lei nas escolas dificulta a identificação de deficiências e a proposição de melhorias estruturais. Esses desafios evidenciam a necessidade de um compromisso mais profundo por parte das instituições educacionais e das políticas governamentais, visando garantir a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/2003 e a valorização da diversidade racial na educação. Contudo, o maior desafio apontado por Silveira (2022) refere-se ao fato de que o currículo se configura como um espaço de disputa, relacionado à construção do conhecimento, às identidades e às dinâmicas de poder no ambiente acadêmico. Nesse sentido, a autora identifica um dos principais dificultadores na implementação da legislação na Educação Física, que diz respeito à predominância das disciplinas de natureza biológica e técnica, as quais historicamente marginalizam as áreas humanas e sociais, tratando-as como complementares ou secundárias no processo formativo.

A análise dos documentos institucionais do curso de licenciatura em Educação Física da UFJF revela que não há um diálogo explícito com as Relações Étnico-Raciais, conforme orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pela Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Quando o tema é abordado na formação inicial, o currículo o faz de maneira superficial, sem consolidar uma estrutura curricular que garanta sua aplicação sistemática.

Segundo Silveira (2022), a ausência de um debate aprofundado sobre relações étnico-raciais na graduação reverbera diretamente no ambiente escolar, promovendo o silenciamento dos conhecimentos não brancos e, em muitos casos, a reprodução do racismo por meio do despreparo dos docentes para lidar com práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

A autora conclui que é imprescindível avançar na implementação de mudanças estruturais, incluindo: criação de disciplinas obrigatórias voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais; fomento a novas pesquisas acadêmicas sobre a temática e incentivo à circulação de debates no campo da Educação Física; Prioridade na admissão de docentes especialistas, garantindo que a formação inicial seja pautada por um referencial teórico consistente e comprometido com uma perspectiva

antirracista.

O terceiro agrupamento da pesquisa reúne três estudos que, a partir da proposição de ações concretas, problematizam os desafios impostos à implementação da Lei nº 10.639/2003. Este agrupamento é denominado “Trabalhos que discutem a identidade da escola juntamente com aplicações da Lei nº 10.639/2003”, englobando pesquisas que analisam estratégias institucionais e metodológicas voltadas para consolidar um currículo mais inclusivo e comprometido com a educação antirracista.

Quadro 5 – Terceiro agrupamento: abordagem dos desafios referentes à aplicação da Lei nº 10.639/2003 a partir de propostas práticas/metodológicas

ANO/TIPO	TÍTULO	AUTOR/TIPO	PRINCIPAIS DESAFIOS
Mestrado 2019 Formação Inicial	Jogo Mancala como possibilidade de implementação da Lei nº 10.639/2003 no curso de licenciatura em Educação Física do IFCE campus Juazeiro do Norte.	Luciano das Neves Carvalho	Falta de envolvimento dos professores com a temática, esvaziamento das discussões Étnico-Raciais do currículo; falta de vivência dos alunos com experiências acadêmicas relacionadas com a questão étnico-racial.
Doutorado 2020 Formação continuada	O currículo de Educação Física na ótica das Relações Étnico-Raciais: a prática pedagógica de professoras/es da diretoria regional do Campo Limpo	Franz Carlos Oliveira Lopes	Execução da legislação; formação de profissionais da educação; integração das Diretrizes Curriculares Nacionais; falta de formação adequada das/os professoras/es em relação à educação étnico-racial; ausência de um acompanhamento sistemático por parte das instituições de ensino; o comprometimento dos gestores escolares e o envolvimento da comunidade escolar
Doutorado 2022 Formação Inicial	Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professoras/es de Educação Física	Josiane Cristina Climaco	Disputas teóricas; abordagens culturalistas e pós-modernas, o contexto histórico e político do país

Fonte: elaboração própria, 2024.

A dissertação de Luciano das Neves Carvalho, intitulada “*Jogo Mancala como possibilidade de implementação da Lei nº 10.639/2003 no curso de licenciatura em Educação Física do IFCE campus Juazeiro do Norte*”, tem como objetivo analisar o

impacto do jogo Mancala sobre as questões étnico-raciais em atendimento à Lei nº 10.639/2003 para os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física do campus IFCE Juazeiro do Norte. Segundo o autor, o estudo visa debater a lei e as questões étnico-raciais, utilizando o jogo Mancala como recurso pedagógico, possibilitando aos licenciandos uma reflexão crítica sobre essas questões. Assim, o estudo busca contribuir para a construção de uma identidade negra positiva, além de fomentar o respeito à diversidade étnico-cultural no ambiente escolar.

A pesquisa contou com a participação de 25 estudantes matriculados no curso de licenciatura em Educação Física, distribuídos entre o primeiro e o oitavo semestre do curso. A maioria dos participantes possuía trajetória escolar em instituições públicas, apresentando faixa etária entre 20 e 30 anos, sendo que a maior parte se autodeclarava preta e/ou parda. Metodologicamente, o autor adotou a abordagem qualitativa, baseada na pesquisa-intervenção, utilizando como instrumento de constituição de dados questionários compostos por questões abertas e fechadas.

Convém destacar que os jogos de Mancala, historicamente associados aos preceitos civilizatórios africanos, configuram-se como ferramenta pedagógica capaz de resgatar ancestralidade e estimular debates sobre a cultura e identidade afro-brasileira. Dessa maneira, ao integrar o Mancala no currículo de formação dos/as professores/as de Educação Física, a pesquisa reforça a importância das contribuições culturais africanas, bem como a necessidade de consolidar o ensino da história e cultura afro-brasileira no contexto escolar.

A tese de Josiane Cristina Climaco, intitulada “*Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professoras/es de Educação Física*”, tem como tema central a análise das matrizes africanas na cultura corporal, com especial enfoque na formação docente em Educação Física. A autora investiga a importância do conhecimento das matrizes africanas e do Movimento Negro na formação docente, partindo da negação histórica desses conhecimentos no Brasil e da implementação da Lei nº 10.639/2003.

Além disso, a pesquisa discute os desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior e pela educação básica, particularmente no contexto de ataques políticos à educação pública no Brasil. Para viabilizar a inclusão das práticas culturais na Educação Física, a autora propõe um arcabouço teórico-metodológico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a Abordagem Crítica Superadora (ACS) e o Pan-Africanismo. Com PHC a autora busca consolidar uma educação crítica

e emancipatória, valorizando a compreensão histórica e social do conhecimento, possibilitando que os estudantes reconheçam e superem as contradições sociais.

Através da abordagem ACS a autora visa superar as concepções tradicionais da Educação Física, promovendo práticas pedagógicas que articulam consciência crítica sobre aspectos sociais, culturais e de classe. Os fundamentos do Pan-Africanismo, por sua vez, atuam na valorização das culturas africanas e das diásporas africanas, reforçando a importância de integrar contribuições culturais e históricas africanas no currículo escolar. A proposta de Climaco (2022) se pela qualificação da formação docente, priorizando a sistematização do conhecimento sobre a dança de matrizes africanas propondo um currículo alinhado aos princípios da PHC, ACS e Pan-Africanismo. O objetivo da autora é contribuir para uma educação omnilateral, antirracista e emancipatória, que integre discussões sobre questões étnico-raciais, gênero e classe nos currículos escolares.

Ao problematizar os desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003 nos cursos de Educação Física analisados, a autora aponta três desafios principais a serem superados. O primeiro diz respeito à existência de uma disputa teórica sobre projeto histórico, concepção de formação humana e sobre o objeto de estudo da Educação Física, o que pode gerar um risco de recuo teórico. O outro desafio destacado seria o avanço de abordagens culturalistas e pós-modernas, que não se alinham com referências marxistas, e que pode dificultar a implementação efetiva e alinhada da Lei. Por último a Climaco (2022) aponta o contexto histórico e político de ataques governamentais durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro que aumentou a complexidade na aplicação da Lei, especialmente em um momento de genocídio das populações indígenas e negras.

Em suas conclusões, a autora enfatiza que não basta que apenas algumas disciplinas abordem os conteúdos relacionados à Cultura Corporal e às Matrizes Africanas. Trata-se de uma concepção curricular mais abrangente cujos fundamentos ontológicos, epistemológicos e teórico-metodológicos estão assentados na teoria marxista, na PHC, na ACS do ensino da Educação Física no Pan-Africanismo. Essa mudança estrutural, conforme argumenta a autora, permitiria a formulação de um curso de formação docente em Educação Física fundamentado outras bases epistemológicas distintas da lógica formal capitalista, promovendo um ensino verdadeiramente inclusivo e transformador.

5.4 SÍNTESES INTEGRATIVAS DOS AGRUPAMENTOS CONSTRUÍDOS

O primeiro agrupamento, *"Abordagem dos desafios referentes à aplicação da Lei nº 10.639/2003 a partir da perspectiva da legislação"*, reúne um único estudo que tem como objeto de análise a legislação que rege a formação de professores/as da Educação Básica e de Educação Física no que se refer às relações étnico-raciais

A resistência à implementação das legislações reflete um problema estrutural, evidenciando a dificuldade de confrontar privilégios históricos profundamente arraigados em uma sociedade que, mesmo em seu projeto de modernidade, preserva hierarquias raciais e culturais. A dificuldade de aplicação plena das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não pode ser atribuída exclusivamente à negligência institucional ou à falta de recursos, mas deve ser compreendida como um reflexo da permanência de uma lógica colonial, que se infiltra tanto nas estruturas institucionais quanto no imaginário social, limitando os avanços em direção à equidade racial.

Embora tenha havido avanços no debate racial, a LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996) não mencionou diretamente o combate ao preconceito racial, como ocorreu na versão anterior da LDB de 1961. No artigo 38, inciso III, a legislação dispõe que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro". Entretanto, como observa Dias (2005, p. 56) "é muito pouco, diante de toda a produção existente sobre a tensão no Brasil no que se refere à raça e, em especial, às condições da população negra". A falta de especificação sobre raça ou etnia no texto da LDB possibilita a perpetuação de conteúdos hegemônicos, que continuam sendo reproduzidos de maneira acrítica nos currículos escolares.

Desde a promulgação da Lei nº 11.645/2008, houve iniciativas de reformulação curricular por parte das instituições educacionais, com o objetivo de incluir abordagens sobre as contribuições afro-brasileiras e indígenas na formação da identidade nacional. Essa mudança permite uma reavaliação crítica dos processos coloniais e das suas implicações na história do Brasil. que marcaram a história do Brasil. Entretanto, para que a implementação dessas diretrizes ocorra de forma mais efetiva, é fundamental uma reformulação profunda do processo educacional, incluindo a formação docente adequada, a produção de materiais didáticos representativos e a participação ativa dos profissionais da educação na formulação e aplicação das políticas educacionais.

O segundo agrupamento, *Abordagem dos desafios referentes à aplicação da Lei nº 10.639/2003 a partir da perspectiva do currículo*, reúne a maior parte dos trabalhos do *corpus* da pesquisa (6 estudos). Esses trabalhos estão neste agrupamento porque problematizam os desafios relacionados à implementação da Lei a partir a partir da estrutura curricular na formação de professores/as de Educação Física.

O currículo escolar deve ser compreendido como um campo de disputas, que reflete a sociedade em que está inserido e funciona como um organismo dinâmico. Cada componente do currículo, desde os conteúdos selecionados até as metodologias de ensino, influencia diretamente a construção da identidade dos/as estudantes. Assim, o currículo não apenas representa as expectativas sociais, mas também projeta o modelo de cidadão que se pretende formar.

Diversos pesquisadores destacam a necessidade de reavaliar permanentemente a organização curricular e a formação docente. Crocetta (2014), Silveira (2022) e Peccinini (2021), por exemplo apontam que o currículo e a formação docente devem ser constantemente questionados e reestruturados, permitindo que os/as professores/as desenvolvam uma percepção de mundo mais humanizada, baseada na valorização das relações humanas no processo educativo. Os autores sugerem experiências pedagógicas que materializem interações respeitadas entre as diferenças, superando posturas fundamentalistas ou dogmáticas que geram preconceitos e discriminações.

Outros estudos, como os de Climaco (2022), Silva (2019) e Lopes (2020), destacam a resistência das instituições de ensino em reconhecer o racismo no ambiente escolar. Apropagação do mito da democracia racial dificulta discussões aprofundadas sobre o racismo e preconceito, minimizando a urgência dessas questões no contexto educacional. Os pesquisadores relatam que a ausência das ações concretas decorre da falta de formação referente a temática racial e do desconhecimento das legislações pertinentes.

Os autores Silva (2021), Climaco (2022) e Lopes (2020), relatam em seus trabalhos que o conceito de racismo é, mais especificamente, entendido como uma construção ideológica, que, por séculos, permeia as diversas sociedades. Segundo os autores, a sistematização de “convicções” e “valores” raciaalizados ocorre por meio de ocorre por meio de processos históricos que consolidaram desigualdades e hierarquizações entre grupos étnicos. O contato entre diferentes culturas

frequentemente resultou em estranhamento e violência, manifestando-se de diversas formas ao longo da história.

Diante dessas reflexões, os autores concluem que compreender a origem das relações desiguais na escola é essencial para repensar sua estrutura e funcionamento. Torna-se necessário aprofundar a análise sobre os processos de colonização, que conduziram à marginalização de determinadas culturas e saberes, rotulando-os como “subalternos” ou “estranhos” por meio de narrativas especializadas. A invisibilização desses conhecimentos e pelo silenciamento das discussões sobre diferenças no contexto educacional continuam sendo desafios que precisam se enfrentados para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Os estudos de Crocetta (2014), Peccinini (2021) e Silveira (2022) evidenciam que tanto o engajamento intenso das ciências humanas quanto as reformas implementadas nos currículos de formação de professores de Educação Física, em decorrência das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e das DCNs para a educação das relações étnico-raciais, ocasionaram impactos profundos nos currículos escolares. Esses dispositivos legais promoveram a desarticulação de um currículo tradicional, fundamentado nos moldes positivistas, ao valorizar a diversidade como elemento essencial da condição humana e ao romper com a noção de uma única narrativa, baseada em uma “verdade” ou visão de mundo única.

Entretanto, é necessário reconhecer que, na prática cotidiana, persiste o desafio de enfrentar o racismo estrutural. Para superar tal realidade, torna-se imprescindível fomentar discussões aprofundadas acerca das estruturas que mantêm os privilégios da branquitude. Nesse sentido, as abordagens pós-críticas — notadamente as perspectivas pós-estruturalistas e pós-colonialistas — revelam-se fundamentais para questionar a estrutura dominante para além da simples categoria classe, promovendo debates sobre as relações de poder e de saber que permeiam as interações das diferenças e os discursos de dominação. Tais debates configuram-se como passo essencial para a realização de mudanças significativas no contexto escolar.

No âmbito do terceiro agrupamento, *Abordagem dos desafios referentes à aplicação da Lei nº 10.639/2003 a partir de propostas práticas/metodológicas*, três trabalhos analisam a implementação da legislação através de ações voltadas para a

discussão da identidade escolar e para a incorporação de dos preceitos legais. Dentre esses estudos, destaca-se a pesquisa de Messias (2019), a qual investigou as práticas docentes após a implantação dos instrumentos jurídicos voltados para a Educação Étnico-racial no cotidiano escolar. Segundo Messias (2019), a carência do conhecimento aprofundado sobre a referida legislação, associada a uma formação inicial e continuada deficiente à abordagem das relações étnico-raciais, contribui decisivamente para a perpetuação do racismo, dos preconceitos e das desigualdades sociais no ambiente escolar.

Ademais, Messias (2019) ressalta que as contradições presentes na sociedade encontram eco no contexto escolar, onde, de forma silenciosa, são impostas normas de conduta, opiniões e pensamentos que frequentemente se mostram desatualizados em relação aos avanços obtidos pelos movimentos sociais. Dessa forma, o ambiente escolar se configura como um espaço fértil para as manifestações de racismo, sendo que essas questões, ao invés de serem amplamente debatidas, muitas vezes permanecem submersas em práticas e discursos que refletem uma estrutura antiga e insuficiente no tocante à reflexão crítica sobre o uso das leis para a promoção dos direitos negros na sociedade brasileira.

6 ANÁLISES E RESULTADOS

Os estudos analisados apresentam conexões significativas com a produção intelectual de Nilma Lino Gomes, cujas obras são essenciais para o debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o papel do Movimento Negro na construção de políticas educacionais inclusivas no Brasil. Gomes é amplamente reconhecida por suas contribuições teóricas que enfatizam a necessidade de incorporar a diversidade étnico-racial nos currículos educacionais, especialmente na formação de professoras/es, a fim de promover práticas pedagógicas que valorizem a cultura negra e desconstruam preconceitos raciais.

Uma das principais implicações dos estudos analisados diz respeito à reeducação das relações interétnicas¹¹ e raciais na sociedade, conforme proposto por Gomes. Os autores dos estudos investigam como esse processo pode ser implementado nas aulas de Educação Física, destacando a importância de conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e africana. Essa abordagem é crucial para preparar futuros educadores a atuarem em ambientes escolares que respeitem e celebrem a diversidade cultural.

Além disso, os trabalhos discutem a formação inicial e continuada das/os professoras/es, evidenciando lacunas nos currículos que não contemplam de maneira adequada e precisa a temática das relações étnico-raciais. As obras de Gomes são utilizadas servem como referencial teórico para fundamentar a necessidade de uma formação docente antirracista, que inclua discussões sobre identidade, preconceito e a construção de práticas educativas que promovam justiça social. Os autores fazem uso das reflexões da pesquisadora para embasar suas análises sobre as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas que devem ser adotadas nas instituições de ensino.

Em síntese, as conexões entre os estudos analisados e a obra de Nilma Lino Gomes evidenciam a centralidade de seu pensamento na construção de uma educação voltada para a equidade racial. Sua produção acadêmica reforça a importância de desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo estratégias

¹¹ A *relação interétnica*, entendido como conjunto de interações sociais e simbólicas que ocorrem entre diferentes grupos étnicos em contato. Sendo essas relações que envolvem colocar no lugar do outro, ou seja, a consciência da diferença cultural entre os grupos e a construção de uma identidade étnica como processo dinâmico, que pode ser marcado pelo confronto e pela oposição entre “nós” e “outros” (Brandão, 1986, p. 46).

pedagógicas que fomentem um ambiente escolar inclusivo e respeitoso. Gomes propõe que a educação deve questionar e eliminar as formas de discriminação, e os trabalhos estudados refletem essa proposta ao sugerirem alternativas pedagógicas que potencializem a diversidade como princípio estruturante da educação.

A seguir, serão apresentadas as análises das perspectivas dos autores e autoras dos trabalhos mencionados, destacando como seus argumentos dialogam com as obras e o pensamento de Nilma Lino Gomes, que serve como referencial teórico central. As citações da autora serão utilizadas para contextualizar e fortalecer as argumentações dos pesquisadores, contribuindo para um aprofundamento das discussões sobre a temática.

Quadro 6 - Perspectivas das/os autoras/es com Nilma Lino Gomes

TÍTULO - AUTOR(A)	LOCAL/ ANO	PERSPECTIVA DO AUTOR(A)	RELAÇÃO COM NILMA GOMES
As Relações Raciais e a Formação Docente em Educação Física no Brasil - O que Diz a Legislação? Ana Cláudia Carvalho	São João Del-Rei 2014	A autora discute a legislação e sua relação com a formação docente em educação física.	Nilma Lino Gomes afirma que "a legislação deve ser um guia para a formação de professoras/es, promovendo uma educação que enfrente as desigualdades raciais" (GOMES, 2012). Essa citação fundamenta a discussão sobre a importância da legislação.
As Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em EF nas Instituições de Ensino Superior no Sistema ACAFE. Renata Righetto Jung Crocetta	Tubarão 2014	O trabalho discute a inclusão da temática étnico-racial nos currículos de formação docente.	A autora é citada ao afirmar que "os currículos devem refletir a diversidade da sociedade brasileira, incluindo a história e cultura afro-brasileira" (GOMES, 2012). Isso fundamenta a necessidade de uma formação crítica.
As Relações Étnico-Raciais no Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Priscila Rodrigues De	Rio de Janeiro 2018	A autora discute a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo.	Nilma Lino Gomes destaca que "a inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos é fundamental para a formação de uma identidade plural" (GOMES, 2012). Essa citação fundamenta a argumentação sobre a importância da diversidade.

Almeida Bourguignon			
A Formação Inicial em Educação Física na UFSM - A Lei nº 10.639/2003 em uma Abordagem Intercultural. Andressa Rodrigues Messias	Santa Maria 2019	O autor discute a necessidade de uma formação docente que inclua uma abordagem intercultural, reconhecendo a diversidade étnica.	Nilma Lino Gomes afirma que "a formação de professoras/es deve contemplar a diversidade cultural e étnica, promovendo uma educação que respeite e valorize as diferenças" (GOMES, 2017). Essa citação fundamenta a argumentação sobre a importância de uma formação inclusiva.
Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura em EF no Mato Grosso do Sul Leandro de Souza Silva	Dourados 2019	O estudo analisa as lacunas na formação inicial das/os professoras/es em relação à educação das relações étnico-raciais.	O autor menciona que "a educação das relações étnico-raciais é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária" (GOMES, 2018). Essa citação reforça a necessidade de abordar a temática nas formações.
Jogo Mancala como possibilidade de Implementação da Lei nº 10.639/2003 no curso de Licenciatura em educação física do IFCE campus Juazeiro do norte. Luciano das Neves Carvalho	Seropédica 2019	O trabalho aborda a importância de jogos de origem africana na educação.	A autora é mencionada ao discutir que "os jogos e brincadeiras de origem africana são fundamentais para a formação da identidade cultural" (GOMES, 2018). Essa citação reforça a relevância da cultura afro-brasileira na educação.
O currículo de Educação Física na ótica das Relações Étnico-Raciais: a prática pedagógica de professoras/es da Diretoria Regional do Campo Limpo. Franz Carlos Oliveira Lopes	São Paulo 2020	O trabalho analisa a prática pedagógica e a formação das/os professoras/es em relação às questões étnico-raciais.	A autora é citada ao afirmar que "a prática pedagógica deve ser reflexiva e crítica, considerando as relações étnico-raciais" (GOMES, 2017). Essa citação apoia a necessidade de uma formação que promova a reflexão.

Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em EF de SC Larise Piccinini	Florianópolis 2021	O trabalho enfatiza a importância de uma formação continuada que aborde a diversidade étnico-racial	A autora menciona que "a formação continuada é essencial para que os educadores possam lidar com a diversidade de forma crítica e reflexiva" (GOMES, 2018). Essa citação reforça a necessidade de atualização constante racial.
Cultura Corporal e Matrizes Africanas: Proposição Crítico Superadora para o Ensino da Dança na Formação de professoras/es de Educação Física. Josiane Cristina Climaco	Salvador 2022	Este trabalho enfatiza a importância das matrizes africanas na formação da identidade cultural e na prática pedagógica da Educação Física.	A autora é citada para reforçar a ideia de que "a educação deve ser um espaço de reconhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras" (GOMES, 2012). Isso se alinha com a proposta de integrar a cultura afro-brasileira na formação docente.
Movimento da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo de licenciatura em Educação Física da UFJF: conhecimento, implementação e efetivação. Keylla Amélia Daes Silveira	Juiz de Fora 2022	O autor analisa como a formação docente pode ser transformadora ao abordar a diversidade étnico-racial.	Nilma Lino Gomes destaca que "a educação deve ser um espaço de transformação social, onde a diversidade étnica é reconhecida e valorizada" (GOMES, 2017). Essa citação apoia a ideia de que a formação pode promover mudanças significativas.

Fonte: elaboração própria, 2024.

A relevância de Nilma Lino Gomes no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e na educação antirracista manifesta-se em sua capacidade de articular teoria e prática. Seus estudos transcendem a análise das desigualdades raciais no contexto educacional, propondo diretrizes e práticas pedagógicas que possibilitam a construção de uma educação inclusiva e equitativa. Suas produções acadêmicas incentivam os/as educadores/as a desenvolverem uma consciência crítica acerca das relações étnico-raciais, promovendo reflexões que podem ser aplicadas no ambiente escolar.

Pesquisadores analisados acima destacam que as obras de Nilma Lino Gomes são fundamentais para a construção de uma educação baseada no respeito e na valorização das diferentes culturas, contribuindo para a formação de cidadãos

comprometidos com a luta contra o racismo e a discriminação. Desta forma, a utilização de suas pesquisas em estudos acadêmicos não apenas fortalece as discussões sobre equidade racial, mas também reforça a importância de sua produção intelectual na formulação de políticas educacionais voltadas para justiça social e inclusão.

Nilma Lino Gomes é uma escritora, gestora, pedagoga e intelectual brasileira cuja trajetória acadêmica e política impactou significativamente o campo da educação antirracista. Foi a primeira mulher negra a assumir a reitoria de universidade pública federal no Brasil e, em 2015, foi nomeada ministra do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos pela então presidente Dilma Rousseff.

Sua atuação transcende o âmbito acadêmico, estendendo-se à militância pelos direitos humanos e à promoção da diversidade racial e étnica. Nilma participou ativamente de diversas instituições voltadas para a equidade racial, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

Sua produção intelectual abrange diferentes públicos, desde ensaios e pesquisas voltadas à comunidade acadêmica até obras literárias destinadas ao público infantojuvenil. Abaixo, na Figura 7, estão apresentados dados sobre suas obras e contribuições científicas, evidenciando o impacto de sua atuação na construção de uma educação antirracista e inclusiva.

Figura 7 - Obras da escritora Nilma Lino Gomes



Fonte: elaboração própria, 2025.

Abaixo destacamos na Figura 8, oito de seus livros.

Figura 8 - Livros publicados pela autora Nilma Lino Gomes

LIVROS PUBLICADOS
A mulher negra que vi de perto 2a edição. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003. 128p .
Tempos de Lutas: As ações afirmativas no contexto brasileiro. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2006. 119p .
Sem perder a raiz - corpo e cabelo como símbolos da identidade negra 2a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. v. 01. 373p.
Betina. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 24p .
O menino coração de tambor. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. 24p.
O movimento negro educador. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. v. 1. 154p .
Saberes das lutas do Movimento Negro Educador. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2022. v. 1. 172p.
Histórias ao redor do fogo. 1. ed. Natal: Caule de Papiro, 2023. v. 1.

Fonte: elaboração própria, 2025.

A trajetória acadêmica e intelectual de Nilma Lino Gomes se destaca pela abordagem crítica e comprometida com a valorização da identidade afro-brasileira. Em ***A mulher negra que vi de perto*** (2003), a autora apresenta uma análise sobre a identidade racial de professoras negras, trazendo reflexões que emergem de sua dissertação de mestrado e contribuindo para o debate sobre a representatividade no espaço escolar. A valorização da cultura afro-brasileira é um tema recorrente em sua obra, permeando diferentes abordagens e perspectivas.

Em ***Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*** (2008), Nilma investiga o cabelo como um marcador identitário e símbolo de resistência, demonstrando como as expressões culturais podem ser formas de afirmação política e social. No livro, ***Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*** (2006), a autora discute a relevância das políticas de ações afirmativas na promoção da equidade racial, evidenciando como esses mecanismos podem contribuir para o acesso e permanência da população negra em espaços acadêmicos e profissionais. Já em ***O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*** (2017), Nilma analisa as contribuições do movimento negro na educação, ressaltando a articulação entre identidade cultural e a construção de caminhos para a emancipação social.

Além de suas publicações acadêmicas, Nilma Lino Gomes expande sua produção para público jovem, promovendo reflexões acessíveis sobre identidade e cultura afro-brasileira. Obras como ***Betina*** (2009) e ***O menino coração de tambor*** (2013) enfatizam a importância do reconhecimento da própria identidade desde a infância, criando narrativas que reforçam a autoestima e o pertencimento. A coletânea, ***Histórias ao redor do fogo*** (2023) e ***Saberes das lutas do Movimento Negro Educador*** (2022) complementam essa trajetória, proporcionando um olhar crítico sobre as vivências, desafios e conquistas da população negra do Brasil.

Em paralelo às contribuições individuais da autora, esta pesquisa também destaca a relevância da produção intelectual de escritores e escritoras negros/as na literatura brasileira. A valorização dessas narrativas representa não apenas o reconhecimento de trajetórias que atravessam gerações, mas também a ampliação do imaginário coletivo acerca da história e da cultura afro-brasileira. A literatura, nesse contexto, torna-se um instrumento de resistência e empoderamento, desafiando estruturas de poder e proporcionando novas perspectivas sobre a experiência negra no Brasil.

Reconhecer e valorizar essas produções literárias e intelectuais é um passo essencial para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao celebrar as obras e os pensamentos desses autores e autoras, reafirma-se a diversidade da identidade brasileira e a potência da herança africana na formação sociocultural do país. Este quadro é um convite à leitura, à reflexão e ao reconhecimento da importância dessas/es mestras/es da intelectualidade que moldaram e continuam a moldar a nossa história.

Por fim, este estudo destaca, no apêndice, uma sistematização de alguns/mas escritores/as e intelectuais negros/as brasileiros/as, cujas produções contribuíram significativamente para o campo da educação e da luta por equidade racial.

6.1 ANÁLISE DOS AGRUPAMENTOS DE ESTUDOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

Com a maioria da Lei nº 10.639/2003, persistem questionamentos, desafios e frustrações entre alunos, docentes estudiosos/as e movimentos sociais que atuam na luta pela equidade racial no Brasil. Mesmo após vinte e um anos de sua promulgação, que determinou a obrigatoriedade da inserção nos currículos da educação básica da a cultura e história afro-brasileira e africana, a implementação da legislação segue comprometida. Segundo a pesquisa Alana (Geledés, 2023), 71% dos municípios brasileiros ainda não aplicam a lei no âmbito educacional, evidenciando a lacuna entre a legislação e a sua efetivação prática.

A análise dos trabalhos científicos que compõem o *corpus* desta pesquisa evidencia as principais dificuldades enfrentadas na Lei nº 10.639/2003. Os estudos destacam desafios como formação inicial e continuada insuficiente para a abordagem das relações étnico-raciais; ausência de material didático adequado; resistência à desconstrução do currículo eurocêntrico; falta de sensibilidade e comprometimento por parte dos docentes e gestores escolares na reflexão sobre o racismo no ambiente educativo; e desarticulação entre instituições educacionais e gestores públicos. Além disso, questões estruturais, como o racismo institucional, a precariedade de financiamento, a falta de mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação da aplicação da lei, e a escassez de professores negros nas instituições de ensino, agravam a situação.

Os obstáculos para a consolidação da da Lei nº 10.639/2003 são múltiplos e

interconectados, refletindo a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil. A falta de articulação interministerial e de coordenação entre diferentes esferas de governo constitui um dos desafios centrais, conforme apontado por Caetano e Silva (2017). Segundo os autores, a ausência de ações integradas entre gestores educacionais, professores e secretarias de educação compromete a implementação eficaz de políticas públicas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial.

Outro desafio significativo é a deficiência na formação inicial e continuada dos/as educadores/as para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Munanga (2005) destaca que muitas professoras/es não possuem preparo adequado para abordar esses temas, resultando em práticas pedagógicas superficiais e descontextualizadas. A falta de uma base curricular consistente na formação de

A falta de acesso a materiais didáticos adequados também se configura como um entrave relevante, visto que muitos dos recursos disponíveis mantêm uma perspectiva eurocêntrica, marginalizando as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da identidade nacional. O desenvolvimento de conteúdos pedagógicos que valorizem essa história é essencial para superar as barreiras à implementação plena da legislação. Nesse sentido, os autores Silva e Gonçalves destacam que:

Apesar da quantidade de livros didáticos que apresentam conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas brasileiros serem significativos, os conteúdos ainda estão presos à visão eurocêntrica da contribuição do negro e do indígena na construção do Brasil. Tanto o negro quanto o índio não são tratados como protagonista de suas histórias [...] (Silva; Gonçalves, 2018, p. 224).

A desconstrução do currículo eurocêntrico representa um dos desafios mais complexos na implementação da Lei nº 10.639/2003, pois exige não apenas uma revisão de conteúdos, mas também a sensibilização das/os professoras/es e da comunidade escolar para refletirem criticamente sobre o racismo no ambiente educacional. De acordo com Jeffrey e Garcia (2022), nos dias atuais, ainda não é possível perceber uma mudança na grade curricular dos cursos de licenciaturas, pois as/os professoras/es ainda privilegiam preterem o currículo com a história europeia do que a africana.

Além disso, a falta de preocupação dos gestores escolares e a ausência de debates sobre racialidades e racismo dificultam avanços significativos nesse processo. Silva e Gonçalves (2018) apontam que não há diretrizes específicas

para a incorporação desses conteúdos no currículo escolar, sendo delegada às escolas a responsabilidade de decidir como integrá-los. Esse cenário configura uma vitória parcial, visto que os conteúdos continuam a ser desenvolvidos a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

A baixa adesão das universidades ao estudo das relações étnico-raciais contribui para a perpetuação da desigualdade racial. Muitas instituições de ensino superior não priorizam a discussão sobre diversidade étnica e cultural, o que resulta na formação de profissionais despreparados para lidar com essas questões no cotidiano escolar. Paralelamente, a falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada prejudica a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, limitando a aplicação da Lei nº 10.639/2003.

O preconceito e o racismo estrutural continuam a ser barreiras que impactam a aceitação e a valorização das contribuições africanas e afro-brasileiras na educação. Historicamente, a cultura e a história africanas foram marginalizadas e negadas, criando um ambiente de resistência à inclusão desses conteúdos nos currículos escolares. Além disso, a resistência dos educadores e instituições de ensino à aplicação da legislação revela um desconhecimento sobre a temática.

Outro fator crítico é a baixa representatividade de professoras/es e profissionais negros nas instituições de ensino, perpetuando a invisibilização das experiências e perspectivas afro-brasileiras no ambiente educativo. Jeffrey e Garcia (2022, p. 32) destacam que “a ausência de professoras/es negras/os impede que as crianças negras tenham um modelo que se pareça com eles para se inspirar e acreditar que podem alcançar o mesmo sucesso acadêmico que seus professoras/es”.

O preconceito e o racismo estrutural são barreiras que permeiam a educação, dificultando a aceitação e a valorização das contribuições históricas, políticas, sociais e culturais africanas e afro-brasileiras. Almeida (2019, p.33) nos traz que

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coibam o racismo individual e institucionalmente, tornasse imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. .

A falta de mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação da

implementação da lei também contribui para a ausência de fiscalização e transparência nas ações educativas. Além disso, o preconceito e a resistência em relação às religiões de matrizes africanas, somados ao mito da democracia racial, que minimiza as desigualdades raciais, representam obstáculos adicionais que precisam ser superados. De acordo com Castro e Guimarães (2016), as visões estereotipadas sobre religiões de matriz africana decorrem de um imaginário colonial europeu que foi transferido para o Brasil, fortalecendo estigmas que dificultam a valorização da diversidade religiosa e cultural. A ideia medieval de que os negros seriam amaldiçoados e inferiores, pois eram descendentes de *Cam*, personagem da Bíblia amaldiçoado e que teria migrado para a África posteriormente.

A análise crítica dos agrupamentos revela a complexidade e resistência na implementação da Lei nº 10.639/2003, especialmente no campo da formação docente de Educação Física e das relações étnico-raciais. Cada agrupamento, ao abordar diferentes aspectos da prática docente e da formação de professoras/es, contribui para um entendimento mais amplo dos desafios e possibilidades na busca por uma educação antirracista e inclusiva.

Embora haja avanços na discussão sobre a legislação e seus impactos na educação, persistem desafios estruturais que precisam ser superados. A formação de professoras/es, a escolha de metodologias adequadas e a construção de uma identidade profissional comprometida com a diversidade são fatores essenciais para a consolidação de uma educação antirracista. Dessa forma, torna-se imprescindível que instituições de ensino e os formuladores de políticas educacionais trabalhem de forma integrada para que a escola seja efetivamente um espaço de inclusão, respeito e valorização das diferenças, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A efetivação da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, respaldada legalmente pela LDB, enfrenta desafios que comprometem sua implementação e eficácia. No entanto, esses desafios não são isolados, mas fazem parte de um sistema educacional estruturado de maneira excludente, refletindo questões sociais, políticas e institucionais que precisam ser urgentemente enfrentadas.

A insuficiência de recursos financeiros e infraestrutura adequada representa um dos principais entraves à implementação da Lei nº 10.639/2003. Fernandes e Aragão (2023) afirmam que não há política pública eficaz sem orçamento, destacando

que a ausência de financiamento adequado limita a materialização das ações e programas voltados à educação étnico-racial. Sem investimentos, as instituições de ensino encontram dificuldades para viabilizar formações continuadas para os educadores, bem como para disponibilizar materiais didáticos que abordem de maneira abrangente a cultura e a história dos povos afro-brasileiros e africanos.

Além do aspecto financeiro, o preconceito e o racismo estrutural emergem como barreiras significativas para a concretização da Lei. Almeida (2022) explica que o racismo estrutural está enraizado nas relações sociais, políticas e institucionais, beneficiando a população branca e perpetuando desigualdades em diferentes âmbitos, como no acesso a políticas públicas e oportunidades educacionais e profissionais. Essa realidade não apenas dificulta a implementação da legislação, mas também impacta a formação identitária dos estudantes afro-brasileiros, influenciando sua autoestima e a percepção de pertencimento.

Outro desafio relevante é a ausência de mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação da aplicação da lei. Sem um acompanhamento sistemático, muitas as escolas acabam negligenciando ou minimizando a abordagem dos conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e dos povos originários do Brasil. A falta de articulação entre diferentes instâncias governamentais e setores educacionais compromete a efetividade da legislação. Almeida e Sanchez (2017) enfatizam a necessidade de uma coordenação integrada entre as políticas educacionais e públicas, garantindo maior coesão na execução das diretrizes previstas na lei.

A fragilidade da formação inicial e continuada dos docentes para o ensino das relações étnico-raciais também constitui um obstáculo significativo. Nilma Gomes (2005) destaca que a formação de professoras/es não pode estar dissociada das realidades raciais do Brasil, visto que as escolas são espaços que frequentemente reproduzem discursos racistas. A ausência de um preparo teórico e epistemológico impede que educadores conduzam discussões críticas e reflexivas sobre raça em sala de aula, contribuindo para a perpetuação da invisibilização das culturas afro-brasileiras.

A baixa representatividade de professoras/es e profissionais negras/os nas instituições de ensino também é um desafio que não pode ser ignorado. A presença de educadores que compartilham entre seus pares as experiências e vivências semelhantes às de seus alunos, é fundamental para a construção de um ambiente escolar inclusivo e representativo. O Instituto Alana (2021) aponta que as crianças

negras se crescem e tem com representatividade bonecas brancas em prateleiras em lojas de brinquedos infantis, o que provoca uma série de tensões, pois a criança acredita que a beleza e o valor estão associados a padrões eurocêtricos. Essa realidade reforça a necessidade de uma educação que valorize a diversidade e promova a autoestima entre os estudantes afro-brasileiros.

A escassez de materiais didáticos adequados é outro entrave na implementação da Lei. Wermelinger (2022) observa a história dos movimentos negros e indígenas brasileiros ainda está ausente na maior parte dos livros didáticos, o que contribui para a reprodução de estereótipos e para a marginalização dessas narrativas. A disponibilização de conteúdos que valorizem a diversidade cultural africana e afro-brasileira é fundamental para a formação de uma visão crítica e ampla sobre a história do Brasil.

A desconstrução do currículo eurocêntrico constitui uma ação essencial para superar esses desafios. Ferreira, Teles e Araújo (2023) ressaltam que o enfrentamento do racismo e das discriminações exige um esforço contínuo, por meio de debates que ampliem a compreensão sobre as diferentes perspectivas históricas. A resistência e os processos de luta por direitos, protagonizados por sujeitos historicamente marginalizados, devem ser incorporados nos currículos oficiais, enriquecendo a formação dos alunos e promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da história.

A valorização das contribuições históricas, políticas, sociais e culturais africanas e afro-brasileiras também se apresenta como uma dimensão indispensável na implementação da lei. O Instituto Alana (2021) enfatiza que o ensino dessas temáticas deve contemplar as diversas formas de organização e expressão das culturas africanas, garantindo que os alunos compreendam a relevância dessas influências na identidade nacional. Somente por meio de políticas educacionais consistentes e comprometidas com a diversidade será possível transformar a escola em um espaço de inclusão e respeito às diferenças.

A resistência à implementação da Lei por parte de educadores e instituições de ensino é um desafio que deve ser enfrentado. O estudo de Santos, Pinto e Chirinéa (2018) revela que, embora as equipes escolares estejam familiarizadas com a legislação, esse conhecimento muitas vezes se restringe a uma compreensão superficial, sem um embasamento teórico e epistemológico sólido sobre a educação das relações étnico-raciais. Essa lacuna impede que a aplicação da lei avance de

maneira estruturada, permanecendo em ações fragmentadas e debates pontuais. Para superar essa barreira, é fundamental investir na formação continuada dos docentes, garantindo que os profissionais da educação estejam preparados para abordar a temática racial de forma crítica e integrada ao currículo escolar. Além da necessidade de formação docente, a articulação entre diferentes setores da sociedade desempenha um papel essencial no fortalecimento da implementação da lei. A colaboração entre escolas, universidades, organizações não governamentais e a comunidade pode facilitar a troca de experiências, fomentar redes de apoio e viabilizar a construção de um conhecimento coletivo que valorize a diversidade cultural e promova o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana de maneira consistente.

Por fim, é importante ressaltar a efetivação da Lei nº 10.639/2003 não deve ser compreendida como um processo isolado, mas sim como parte de um movimento mais amplo em prol da justiça social e da igualdade racial. Dessa forma, o enfrentamento das barreiras à implementação da lei exige um esforço contínuo e coletivo, baseado no comprometimento dos diversos agentes sociais, no diálogo intersetorial e na disposição para transformar práticas educacionais excludentes em processos inclusivos e antirracistas.

O Instituto Alana e o Geledés, em seu estudo a “Lei nº 10.639/2003 sobre a atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira” realizado em 2023, identificaram os principais desafios para a efetivação da lei. Os resultados da pesquisa foram sistematizados em um gráfico que ilustra as dificuldades e barreiras mais recorrentes na execução da legislação, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 8 - Principais desafios para implementação da Lei¹²

¹² Lei 10.639/2003 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, de Geledés, Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana. <https://abrir.link/AOfiT>

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Ausência de apoio é o principal desafio para a implementação da referida lei segundo as secretarias participantes. Falta de conhecimento e de engajamento também são citados.

GRÁFICO 20

Principais desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira



Fonte: Instituto Alana e Geledés (2023).

Acima temos um estudo realizado pelo Instituto Alana e Geledés em que demonstram os principais desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003, esses dados são importantes e relevantes para esse trabalho e outros futuros.

7 CAMINHOS E POSSIBILIDADES: CONSIDERAÇÕES FINAIS DA LUTA DO POVO PRETO

As considerações finais deste trabalho se propõem sintetizar as reflexões e análises realizadas ao longo da pesquisa acerca da implementação da lei 10.639/2003, especialmente no campo da formação de professores de Educação Física. Com foco nas relações étnico-raciais, buscou-se investigar os limites e desafios impostos à efetivação desta legislação, bem como explorar as possibilidades que emergem de sua aplicação.

No decorrer do estudo, aspectos fundamentais foram debatidos, como as

lacunas na formação inicial dos professores, a resistência institucional, o predomínio de currículos eurocentricos e a necessidade de se consolidar uma educação antirracista que valorize a história e cultura afro-brasileira. Por meio da análise dos dados e da metassíntese, foi possível identificar não apenas os entraves que limitam a aplicação da Lei, mas também as oportunidades que podem ser desenvolvidas a partir de práticas pedagógicas destacadas nas produções acadêmicas investigadas. Assim, esta pesquisa propõe a amplificação das possibilidades de estudo e reconhecimento da cultura afro-brasileira no contexto educacional.

Os principais desafios levantados ao longo da dissertação incluem a carência de formação docente adequada para abordar questões étnico-raciais, a escassez de materiais didáticos apropriados e a necessidade de articulação interministerial para uma efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003. Esses obstáculos não se limitam a questões administrativas, mas refletem uma estrutura social que perpetua desigualdades raciais e culturais. No campo da Educação Física, tais desafios assumem particular relevância, dado que as práticas pedagógicas devem refletir as diversidades da sociedade, utilizando os eixos temáticos do componente curricular para enriquecer as vivências dos alunos por meio de danças, esportes, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras.

A literatura aponta, como destacado Castro e Silva (2023), que a Educação Física possui potencial para proporcionar experiências ricas e diversificadas aos alunos, explorando diferentes manifestações culturais e corporais. Tais vivências não apenas expandem horizontes, mas também permitem a construção de uma percepção mais ampla e inclusiva sobre as particularidades e semelhanças da humanidade.

Ao responder aos objetivos específicos da pesquisa, foi realizado o mapeamento da produção acadêmica na temática, revelando significativas lacunas que indicam a necessidade de mais investigações e publicações. A escassez de teses e dissertações que discutam a aplicação da Lei nº 10.639/2003 na formação de professores de Educação Física reflete, entre outros fatores, a invisibilidade da cultura afro-brasileira no ambiente educacional. Este cenário se perpetua devido à predominância de paradigmas educacionais tradicionais e eurocêtricos, que relegam a diversidade étnico-racial a um plano secundário, limitando, assim, a formação docente e desestimulando investigações acadêmicas nesta área.

Outro aspecto crítico identificado foi a falta de preparo dos docentes para integrar questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Essa lacuna formativa

não apenas influencia a segurança dos educadores ao lidar com os temas, mas também se reflete na produção acadêmica, na medida em que poucos professores se dedicam a pesquisar e produzir conhecimento sobre a cultura afro-brasileira.

Outro agravante relevante é a insuficiência de políticas públicas voltadas à promoção de pesquisas sobre a Lei nº 10.639/2003. A falta de financiamento e suporte das instituições de ensino para estudos que abordem a diversidade cultural na educação física desestimula os/as pesquisadores/as a se dedicarem a esses temas. Além disso, a dificuldade de acesso a fontes de pesquisa especializadas e a escassez de materiais didáticos adequados criam um ambiente desfavorável para a investigação acadêmica. Essa situação é agravada pela desinformação entre os educadores sobre a importância da lei e suas diretrizes, o que limita ainda mais a produção de pesquisas e reflexões críticas sobre o assunto.

Para que a efetividade da Lei nº 10.639/2003 se concretize, é necessário um esforço conjunto entre instituições de ensino, agências de fomento e pesquisadores. A inclusão da cultura afro-brasileira nas diretrizes pedagógicas e o incentivo à produção acadêmica que dialogue com essa realidade são essenciais para superar as barreiras que restringem a pesquisa no campo da Educação Física. Dessa forma, a construção de uma educação mais inclusiva e antirracista será possível, promovendo a valorização da diversidade cultural e contribuindo para a justiça social nas escolas.

Os impactos da implementação inadequada da legislação não se limitam à formação dos educadores, mas repercutem diretamente na construção identitária dos alunos. A ausência de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial perpetua estigmas e preconceitos, dificultando a construção de uma sociedade mais inclusiva. Assim, é imprescindível que as instituições de ensino promovam a formação contínua dos professores, capacitando-os para lidar de forma crítica e reflexiva com as questões raciais.

Diante dos desafios identificados, soluções viáveis incluem a criação de programas de formação inicial e continuada que integrem transversalmente a discussão sobre relações étnico-raciais, o desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural e a implementação de espaços de diálogo sobre racismo e desigualdade. A articulação entre diferentes setores da educação — secretarias de ensino, universidades e movimentos sociais — é essencial para garantir que a escola se torne um ambiente de inclusão e respeito.

Esta pesquisa também evidenciou a urgência de uma mudança de paradigma na formação docente, pautada pela valorização das identidades culturais e pela construção de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as diferenças. A formação de professores deve ser contínua, indo além da formação inicial e contemplando atualizações constantes sobre questões raciais. A criação de disciplinas que abordem culturas afro-brasileira, africana e dos povos originários é fundamental, desde que sejam ministradas por profissionais capacitados e comprometidos com a história do movimento negro brasileiro e suas lutas por liberdade, justiça social e acesso à educação.

Portanto, esta dissertação contribui para o campo de estudo ao reforçar a necessidade de uma formação docente que dialogue com questões étnico-raciais e com os movimentos sociais envolvidos, promovendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a construção de currículos mais inclusivos. Embora avanços legais tenham sido conquistados, ainda há desafios a serem superados para que a educação antirracista se torne uma realidade nas escolas brasileiras.

Por fim, é fundamental que a academia, as instituições de ensino e a sociedade se unam em um esforço coletivo para fortalecer a valorização da diversidade e o combate ao racismo na educação. A construção de uma sociedade justa e equitativa passa necessariamente pela formação docente, tornando a implementação 10.639/2003 um compromisso inadiável. Que este estudo sirva como um chamado à ações como debates, reflexões críticas, feiras culturais e exposições sobre a cultura e história do povo preto ao longo do ano entre outros, fomentando reflexões e mobilizações que transformem a educação em um espaço de inclusão, respeito e reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos afro-brasileiros.

REFERÊNCIAS

A VIDA é um desafio. Intérprete: Racionais MC's. Compositor: Edi Rock. *In: NADA como um dia após o outro dia*. Intérprete: Mano Brown. São Paulo: Boogie Naípe, 2002. 3º album, música 10, (7:14). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wb3rvC6z5ao>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ABREU, Gabrielle de Oliveira. Imprensa negra e resistência à ditadura no Brasil: o ressurgimento dos jornais negros na década de 1970. *Boletim Historiar*, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 03-16, jul./set. 2022.

ALANA, Instituto; GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra. Lei nº 10.639/2003/03 a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. *In: Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella. Alana*. São Paulo - SP, 18 abr. 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/>. Acesso em: 7 nov. 2024.

ALBISSÚ, Diana de Fátima; SIMIONI, Carlos Alberto. Movimentos sociais e democracia: o movimento negro no Brasil. *Humanidades em Perspectivas*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 35–52, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/revista-humanidades/index.php/revista-humanidades/article/view/154>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ALENCAR, Edvonete Souza de; ALMOULOU, Saddo Ag. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 25, n. 3, p. 204-220, set./dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9731>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ALCÂNTARA, Itamires Lima Santos; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Produção de conhecimento na universidade e trajetória acadêmica de estudantes negros (as). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS:(RE) EXISTÊNCIA INTELECTUAL NEGRA E ANCESTRAL–18 ANOS DE ENFRENTAMENTO*, 2018. Uberlândia. *Anais [...]* Uberlândia: COPENE, 2018. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538336744_ARQ_UIVO_Producaodeconhecimentonauniversidadeetrajetoriaacademicadeestudantesnegros\(as\).pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538336744_ARQ_UIVO_Producaodeconhecimentonauniversidadeetrajetoriaacademicadeestudantesnegros(as).pdf). http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem fronteiras*, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

ALMEIDA, Marco Antonio Nettine de; SANCHEZ, Livia Pizauero. Implementação da Lei nº 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, Campinas, SP, v. 28, n.1 p. 55-80, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>. Acesso em: 13 nov. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Acesso em: 20 nov. 2024.

ALVERNAZ, Aline. **Formação continuada online de professoras/es de educação física para a inclusão**: forjando uma pedagogia descapacitista. 2022. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/9938/3/2022%20-%20Aline%20de%20Alvernaz%20Branco%20Ferraz.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>. Acesso em: 2 abr. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.) **Formação de professoras/es no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

ARANTES, Ana Cristina. A história da educação física escolar no Brasil. **EFDEPORTES**, Buenos Aires, AR, v. 13, n. 124, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 279-294, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479/38462>. Acesso em: 15 out. 2024.

AZEVEDO, Midian Domingos Alves de; TEIXEIRA, Vanessa Ribeiro. A problemática do ensino da cultura africana: principais debates e reflexões acerca das religiões afro-brasileiras. **Revista da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, Goiânia, v. 10, p. 39-64, maio 2018. Edição especial. DOI: 10.31418/2177-2770.2018.v10.n00.p39-64. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/387/492>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. II, 1947. Caso tenha lido a obra online pode colocar o link após o ano: exemplo: 1947. Disponível em: <https://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/373>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BERTONHA, Ivone. **O movimento abolicionista brasileiro na luta internacional contra a escravidão**: a correspondência de Joaquim Nabuco com os abolicionistas ingleses. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA E XVII SEMANA DE HISTÓRIA DA UEM, 5, 2011. Maringá, PR. **Anais [...]** Editora Clichetec, Maringá, PR. 2011. DOI:10.4025/5cih.pphuem.0110. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/276.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa Do Brasil De 1988**: artigo 217. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Informática, [2016]. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/CON1988.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>: Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Regulamento da instrução primaria e secundaria do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=docente%20devidamente%20habilitado.-,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.,A.%20de%20Sampaio%20Doria.&text=Publica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei 3.467/2019**. Desporto e lazer. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2319817#:~:text=PL%203467%2F2019%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,ensino%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. **Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem no Império do Brasil**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. **Concede liberdade aos escravos maiores de sessenta anos de idade, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 28 set. 1885. Disponível em: link para o documento oficial. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. **Declara extinta a escravidão no Brasil**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 13 mai. 1888. Disponível em: link para o documento oficial. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850. **Dispõe sobre as terras devolutas do Império**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF. 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Nº 1/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de professoras/es da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12984-pareceres-do-cne>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP 03/2004 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 12 jul. 2024

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRITO, Fausto. **O Racismo na História do Brasil**: as ideologias de desigualdades raciais na formação da sociedade brasileira. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022.

BUENO, André de Godoy. **Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Fundamental II**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-11122015-131614/publico/2015_AndreDeGodoyBueno_VOrig.pdf . Acesso em: 2 fev. 2024.

BUENO, Yhulds. **Pensador**. [S./l.]: Pensador, [entre 2005 e 2009]. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzI0OTU3NA/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

CACHAPUZ, António; PAIXÃO, Fátima; LOPES, Bernardino J.; GUERRA, Cecília. Do Estado da arte da pesquisa em educação em ciências: linhas de pesquisa e o caso “Ciência-Tecnologia-Sociedade. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 27-49, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37408/28738>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CAETANO, Érica Cristina; SILVA, Paulo Sérgio Moreira. As relações étnico-raciais: Lei nº 10.639/2003/2003 e sua obrigatoriedade para as instituições de ensino do país. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 12, p. 20-37, set-dez, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/18790> .Acesso em: 7 nov. 2024.

CAPRARO, André Mendes; SOUZA, Maria Thereza Oliveira. **Educação física, esportes e corpo**: uma viagem pela história. Curitiba: Intersaberes, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CARTA CAPITAL. Racismo e falta de formação dificultam educação de temas étnicos raciais nas escolas. **Carta Capital**, São Paulo, 29 fev. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/especiais/racismo-e-falta-de-formacao-dificultam-educacao-de-temas-etnicos-raciais-nas-escolas/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CARVALHO, Andressa Klissia Oliveira; RABELO, Giani. A escola e a erotização dos corpos infantis negros. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, SC, v. 7, n. 1, p. 136-155, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/8145/6707>. Acesso em: 21 abr. 2024.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

CASTRO, Celso. In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1997. Disponível em:

<https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/31cb405d-4ede-4212-b449-dd7d05d67f0a/content>. Acesso em: 28 abr. 2024.

CASTRO, Hiléia Araújo de; GUIMARÃES, Giovanna de Paula. A formação continuada de professoras/es e a implementação da Lei nº 10.639/2003/2003: o que mudou no cotidiano escolar da rede municipal da Serra/ES. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASILEIRAS, 8., 2018, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/neab/article/view/28866/20521>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CASTRO, Vanessa Gomes de. Sobre o compromisso da Educação Física escolar com a inclusão social dos negros. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, p. 520-535, 2017. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8830>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR [evento na Internet], 4., 2009, Londrina, PR. **Anais** [...]. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em:

https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professoras/es de educação física**. Tese. (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36930/1/TESE_JOSIANE_CRISTINA_CLIMACO.pdf. Acesso em: 4 ago. 2024.

COELHO, Pollyana Santos. **Educação das relações étnico-raciais e decolonialidade na formação de professoras (es) de ciências naturais: reflexões sobre identidade étnico-racial, direitos humanos e ensino**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) -- Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, SE, 2020. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13528/2/POLLYANA_SANTOS_COELHO.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Joselina Costa de; CRUZ, Felipe Alex Santiago. Vinte anos da Lei nº 10.639/2003/2003, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professoras/es(as). **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i25.1028. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1028>. Acesso em: 5 ago. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Castro de. Formação continuada e a implementação da lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Goiânia, v. 8, n. 19, p. 69–96, 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/26>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CES nº 138, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf: Acesso em: 16 out. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Resolução CNE/CEB nº 7, de 31 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 18, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CES nº 584, de 03 de outubro de 2018. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 17 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99961-pces584-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dez. de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 17 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192: Acesso em: 16 out. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

CORBO, Wallace. O movimento negro e a luta pela Constituição de 1988: da Assembleia Nacional Constituinte à jurisdição constitucional. **Direito Público**, Brasília, DF, v. 20, n. 108, 2023. DOI: 10.11117/rdp.v20i108.7606. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/7606>. Acesso em: 10 set. 2024.

COUTINHO, Dora Cyrino Leal; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. **DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A LEI 10639/03 NA PERSPECTIVADA CORPOREIDADE**. Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro/RJ: EEFD/UFRJ, ano 2017, n. 13, p. 26-45, 1 ago. 2017. Semestral. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/mmelo,+p26-45+12228+versao+final+DIALOGOS+POSSIVEIS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/mmelo,+p26-45+12228+versao+final+DIALOGOS+POSSIVEIS%20(1).pdf). Acesso em: 10 set. 2024.

CRAVO, Télió Anísio; RODRIGUES, Pedro Conterno; GODOY, Marcelo Magalhães. Imigração internacional e contratos de trabalho no Império do Brasil: colonos europeus na construção de estradas na década de 1830. **Almanack**, Guarulhos, SP, n. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/BgHqFyDt8MXMtsNVFRWLVSz/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2024

CROGETTA, Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema acafe**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio-api.animaeducacao.com.br/server/api/core/bitstreams/a829f1ac-957a-48d2-9cb7-775c8effa225/content>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Movimento de consciência negra na década de 1970. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 46, p. 47-54, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15183>. Acesso em: 17 ago. 2024.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professoras/es: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/i/2013.v39n3/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei nº 10.639/2003, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005, p. 49-62. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329616944_Quantos_passos_ja_foram_da_dos. Acesso em: 14 abr. 2024

DIRETORIA DE ESTUDOS E PESQUISAS AFRORRACIAIS (DIEPAFRO). Portal DIEPAFRO. **Os 20 anos da Lei Nº 10.639/03: para uma construção pedagógica**

eficiente e antirracista. Uberlândia, MG: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2023. Disponível em: <https://diepafro.ufu.br/acontece/2023/01/os-20-anos-da-lei-no-1063903>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ELISIO, Régis Rodrigues. O papel do movimento negro na efetivação das ações afirmativas no Brasil (1931-2012). **Vozes, Pretérito & Devir**, Teresina, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistavozes.uespi.br/index.php/revistavozes/article/view/373/294/>. Acesso em: 06 set. 2024.

EVANGELIZAÇÃO dos povos indígenas: enquanto o genocídio dizimou os corpos, o etnocídio extrai suas almas. **Tapajós de Fato**, [Itaituba, PA], 14 jun. 2021. Disponível em: <https://www.tapajosdefato.com.br/noticia/311/evangelizacao-dos-povos-indigenas-enquanto-o-genocidio-dizimou-os-corpos-o-etnocidio-extrai-suas-almas>. Acesso em: 14 out. 2024.

FAHS, Ana Cleufe Cheway Salvatti. Movimento negro: história, conquistas e polêmicas. **Politize**, [S.l.], 2024. Disponível em: <https://www.politize.com.br/movimento-negro/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Metassíntese: revisão sistemática qualitativa na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YJcJsdcCM4WMKHy3LXF3CQn/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 14 set. 2024.

FERNANDES, Andrea; ARAGÃO, Carla. Falta de orçamento emperra aplicação da Lei nº 10.639/2003. **Brasil de direitos**, [S.l.], 2023. Disponível em: <https://www.brasilledireitos.org.br/atualidades/falta-de-orcamento-emperra-aplicacao-da-lei-10639/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Guia do trabalho científico**: do projeto à redação final: monografia, dissertação e tese. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Apostila para concurso de professoras/es de Educação Física SD3: Tendências da Educação Física**. Trabalho não publicado. Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 13 maio 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.

FILGUEIRAS, Flávia. Pensador. <https://www.pensador.com/frase/MzI0OTU3NA/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

FIORENTINI, Dario A. Investigação em educação matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, San Jose, CR, v. 8, n. 11,

p. 61-82, 2013. Disponível em:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/14711>. Acesso em: 13 maio 2024.

FLICK, Uwe. Utilização de documentos como dados. *In*: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução Joyce Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 230-237.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...) *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 76 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2023.

FUKS, Rebeca. **Comenius: pedagogo tcheco. portugal: ebiografia**, 2020. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/comenius/>. Acesso em: 9 jan. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas e outros tipos de síntese: comentários à série metodológica publicada na Epidemiologia e Serviços de Saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF: v. 31, n. 3, p. 1-6, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2237-96222022000300023>. Acesso em: 1 set. 2024.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 5370, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53/35032>. Acesso em: 15 maio 2024.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004. 34 p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

GIL Aderaldo. O que disse o velho militante José Correia Leite sobre a frente negra

brasileira, organização do Movimento Negro da década de 1930. **Revista Aú**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 03, p. 95–99, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/162/167>. Acesso em: 15 set. 2024.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. São Paulo: Globo Livros, 2021. v.1.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil. São Paulo: Globo Livros, 2021. v. 2.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, Goiânia v. 11, n. Ed. Especi, p. 141–162, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687>. Acesso em: 17 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. A implementação da Lei Federal nº 10639/03 na visão de professoras/es do ensino fundamental e médio. **Pesquisa em pós-graduação**: série educação, Santos, SP, v. 3, n.6, p. 79-92, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/171>. Acesso em: 20 set. 2024.

GONZALEZ, Lélia. E a trabalhadora negra, cumê que fica? **Mulherio**, São Paulo, ano II, n. 7, mai/jun., p. 3, 1982. Disponível em: https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/mulherio/arquivo/II_7_1982menor.pdf. Acesso em: 10 de maio 2024.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **MOTRIZ**, Rio Claro, SP, v. 5, n. 1, jun. 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619/482>. Acesso em: 10 maio 2024.

HAMADA, Heloise. **Movimentos negros criticam demora na aplicação da lei que inclui ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Câmara Municipal de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/movimentos-negros-criticam-demora-na-aplicacao-da-lei-que-inclui-ensino-obrigatorio-da-historia-e-cultura-afro-brasileira/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

HORBACH, Ana Laura. Autoria e resistência negra na ditadura civil-militar no Brasil. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 158–176, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/104956>. Acesso em: 10 mar. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del professorado pra una nueva educación. **Revista De Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 12, n. 19, p. 75-86, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/343>. Acesso em: 3 out. 2024.

INSTITUTO ALANA. **Alana**. Representatividade negra no currículo escolar. São Paulo - SP: Alana, 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/representatividade-negra/#:~:text=Representatividade%20e%20protagonismo%20negro%20no%20curr%C3%ADculo&text=Iniciando%20a%20conversa%2C%20Caroline%20apontou,vis%C3%B5es%20de%20mundo%E2%80%9D%2C%20apontou>. Acesso em: 15 nov. 2024.

JEFFREY, Debora Cristina; GARCIA, Maria de Fátima (org.). **20 anos da Lei nº 10.639/2003: trajetos e possibilidades na educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: CRV, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogo para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da educação física: algumas pontuações. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, v. 7, n. 13, p. 246–257, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199>. Acesso em: 27 set. 2024.

LOPES, Ana Lúcia Mendes. 2008. **Revisão Sistemática De Literatura E Metassíntese Qualitativa: Considerações Sobre Sua Aplicação Na Pesquisa Em Enfermagem**. *Systematic Review Of Literature And Qualitative Metasynthesis: Considerations About Their Application In Nursing Research*. 45, 2016, Vol. 12, pp. 52-63. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400020>. 25 ago. 2024.

LOPES, Franz Carlos Oliveira. **O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais: a prática pedagógica de professoras/es da diretoria regional do Campo Limpo**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2233/3/FRANZ%20CARLOS%20OLIVEIRA%20LOPES_TESE.pdf. Acesso em: 3 fev. 2024.

MALATIAN, Teresa. **Memória e contra-memória da Frente Negra Brasileira**. In: XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH. Brasília, 2017. https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548953096_4b658d360586fe092e466b830b5eec4c.pdf. Acesso em: 3 fev. 2024.

MARCELO, C. G. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, PT, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217> . Acesso em: 3 fev. 2024.

MARTINEZ, Alessandra. **Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial**. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/44582560/MARTINEZ_Alessandra_disserta%C3%A7%C3%A3o_UFF_PDF. Acesso em: 3 fev. 2024

MATHEUS, Maria Clara Cassuli. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 22, p. 543-545, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/vzwwDtfHR9JNY4xLMcpCtPN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MATTOS, Ivanildes de Guedes. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/17> . Acesso em: 2 fev. 2024

MEDEIROS, Elisandra Rodrigues de. Raízes da democracia educativa e racial: história do movimento negro no Brasil. **Revista Científica FESA**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 13, p. 34–55, 2022. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/125/120>. Acesso em: 3 ago. 2024.

MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: educação das relações étnico-raciais, ensino de história e os vinte anos da Lei nº 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 221-237,

2023. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091>. Acesso em: 3 set. 2024.

MELO, Victor Andrade de. **História da educação física e do esporte no Brasil**. São Paulo: IBRASA, 2006.

MELO, Victor Andrade de. A educação física e o Estado Novo (1937-1945): a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **EFDEPORTES**, Buenos Aires, AR, AEFDEPORTES, v. 12, n. 115, 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd115/a-educacao-fisica-e-o-estado-novo.htm>. Acesso em: 16 out. 2024.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2024.

MESSIAS, Andressa Rodrigues. **A formação inicial em educação física na UFSM: a Lei nº 10.639/03 em uma abordagem intercultural**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20924/DIS_PPGEF_2019_MESSIAS_ANDRESSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 maio 2024.

MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. A Lei nº 10.639/03 e a educação física: memórias e reflexões sobre a educação eugênica nas políticas de formação de professoras/es. **EFDEPORTES**, Buenos Aires, AR, v. 15, n. 146, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd146/a-lei-10639-03-e-a-educacao-fisica-eugenica.htm>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Educação antirracista no município de São Paulo**: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/caff6582-299e-4cc3-b328-820a4716e70f/content>. Acesso em: 25 abr. 2024.

NOGUEIRA, Audrey Michele. **A implementação da Lei nº 10.639/03 em cursos de formação de professoras/es**: o discurso institucional da UFMG. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS->

BAMNFQ/1/audrey_michele_nogueira_disserta____o_revisada_____2.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 nov. 2024.

NÓVOA, António. **O regresso dos professoras/es**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de professoras/es para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, PT: Ministério de Educação, 2008.

Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/687>. Acesso em: 13 nov. 2024.

NÓVOA, António. Os professoras/es e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 3 ago. 2024.

NUNES, Danilo Henrique; LEHFELD, Lucas Souza; NETTO, Carlos Eduardo Montes. A desconstrução do mito da democracia racial e o racismo estrutural no Brasil: educação e transformação social. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, RS, Revista do Direito, ed. 63, ano 2021, p. 79-104, 1 jan. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/363>. Acesso em: 8 ago. 2024

OLIVEIRA, Ariosvalber de Soza; CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Notas sobre os vinte anos da Lei nº 10.639/2003/2003 e educação antirracista. **Revista Cocar**, Belém, v.19 n. 37, 2023 . Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7272>. Acesso em: 3 abr. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 34, set. 2020.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 8 ago. 2024.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; MIRANDA, Maria Irene; SAAD, Núbia dos Santos. Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, MG, v. 19, n. 42, p. 145-156, 2020. Disponível em:

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2299>. Acesso em: 30 ago. 2024.

OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. **A ideologia do branqueamento na sociedade brasileira**. Santo Antônio do Paraíso, PR: Secretaria de Educação do Paraná, 2008.

Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-6.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa; SILVA, Arminda Borges da; ÁLVARO, Juliana

Faria; ANDRADE, Fábio Santos de. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 43, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffjyVDC9Q79b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação física escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, pp. 51-75, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hvFRCRxm8D3FGMXXkxPhFWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PICCININI, Larise. **Educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física de Santa Catarina**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/229891/PEED1601-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n888nsxn>. Acesso em: 27 abr. 2024.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professoras/es**. São Paulo: Planeta, 2023.

PINHO, Osmundo de Araujo. O sol da liberdade: movimento negro e a crítica das representações raciais. **ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico** (online), 2003. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/negros/15.shtml>. Acesso em: 11 jan. 2024.

POLARIA, Willian. **Pensador**. [S.l.]: Pensador, [entre 2005 e 2009]. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzMyMjU1OA/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PORTAL GELEDÉS. **Geledés**. O corpo negro na Educação Física escolar. São Paulo - SP: <https://www.geledes.org.br/>, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-corpo-negro-na-educacao-fisica-escolar/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1>. Acesso em: 3 mar. 2024.

QUINTO, Antonio Carlos; ROSABONI, Camilly. Legislação resulta de lutas e do aprofundamento de debates sobre o racismo. **Jornal da USP**. São Paulo, 21 nov. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/noticias/especial-lei-10-639-legislacao-resulta-de-lutas-e-do-aprofundamento-de-debates-sobre-o-racismo/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

QUINTO, Antônio Carlos; SAID, Tabita; ROSABONI, Camilly; QUEIROZ, Danilo; SILVA, Gustavo Roberto da. Há quase 20 anos, uma lei na educação tenta mudar o quadro do racismo no Brasil. **Jornal da USP**. São Paulo, 28 nov. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/especial-lei-10-639-ha-quase-20-anos-uma-lei-na-educacao-tenta-mudar-o-quadro-do-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 7 maio 2024.

REI, Bruno Duarte; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Educação física escolar e Ditadura Militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 23, n. 3, p. 483-497, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/fxJb3stRHSYFdFMnxSL37Pz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

REIS, Monique Priscila de Abreu. **A formação de professoras/es/as de arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-as-de-arte-em-educa%C3%A7%C3%A3o-as-Reis/790da86b3e6567b6ca5cf5126682aefd05c078a6>. Acesso em: 20 maio 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?** São Paulo: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Flávia Gilene; COSTA, Candida Soares da. O racismo institucional e seus contornos na educação básica. **Revista da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, Goiânia, v. 10, n. 24, p. 392-408, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/457>. Acesso em: 11 jan. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas Estado da Arte em Educação. **Diálogo Educcional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SALES, Simone de Fátima Vieira. **Os desafios de implantação efetiva da Lei nº 10.639/2003 em escolas**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33149/1/c%C3%B3pia%20tcc%20-%20PDF.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá, Colombia: IISA; Universidad Nacional de Colombia, 1998. Disponível em: <https://poraquipasocompadre.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/la-transnacionalizacic3b3n-del-campo-jurc3addico-de-sousa.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, PT, Almeidina, 2009. Disponível em:

<https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SANDELOWSKI, Margarete.; DOCHERTY, Sharron.; EMDEN, Carolyn. Qualitative metasynthesis: issues and techniques. **Research in Nursing and Health**, s.l., v. 20, n. 7, p. 365-371, 1997. Disponível em: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199708\)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E). Acesso em: 25 fev. 2024.

SANDELOWSKI, Margarete. Metasynthesis of qualitative research. *In*: COOPER, H.; CAMIC, P. M.; LONG, D. L.; PANTER, A. T.; RINDSKOPF, D.; SHER, K. J. (ed.). **APA handbook of research methods in psychology**. Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. p. 19-36. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/13620-002>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SANTANA, Aderivaldo Ramos; GABARRA, Larissa Oliveira. Projeto “A Cor da Cultura”: uma experiência de implementação da Lei nº 10.639/2003/Temporalidades. **Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**. v. 4, n.2, ago./dez. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/7648590/Larissa_GABARRA_and_Aderivaldo_RAMOS_DE_SANTANA_Le_projet_A_cor_da_cultura_une_exp%C3%A9rience_de_la_mise_en_oeuvre_de_la_loi_10_639_03_sur_l_enseignement_de_l_histoire_et_de_la_culture_africaine_et_afro-br%C3%A9silienne. Acesso em: 25 fev. 2024.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei n 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SANTOS, Mônica; OLIVEIRA, Rafaela; PEIXOTO, Valmira. A relação entre raça e classe na representação sobre o negro no livro didático antes e depois da Lei nº 10.639/2003. **Anais do Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana**, Maceió, p. 229-231, 2011.

SANTOS, Marcio André de Oliveira dos. **Movimentos negros e lutas antirracistas no Brasil e Colômbia**. São Paulo: Telha, 2021.

SANTOS, Paulo Gustavo da Costa; SOUSA, Cirlene Cristina. Contribuições sócio-históricas do movimento negro: rasuras epistêmicas para uma pedagogia antirracista. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas, BA, v. 10, n. 1, p. 183–197, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/13921>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professoras/es: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 9 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital.** Palestra UENP Cornélio Procópio, em 8 de março (2012). Disponível em: <http://faficp.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SCHLUNZEN, Moriya. **A tecnologia para inclusão de pessoas com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, Leandro de Souza. **Educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em educação física no Mato Grosso do Sul.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Leandro%20de%20Souza%20Silva.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SILVA, Givânia Maria da. Mulheres quilombolas: afirmando o território na luta resistência e insurgência negra feminina. *In*: DEALDINA, Selma dos Santos (org.). **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas.** São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020, p. 51-58. Disponível em: <https://anpocs.org.br/wp-content/uploads/2023/07/41SD.pdf>. Acesso em 24 ago. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). **Antirracismo educação: uma escola sem racismo é possível.** Brasília: MEC/SECAD, 2019.

SILVEIRA, Kayla Amélia Dares. **O movimento da educação das relações étnico-raciais no currículo de licenciatura em educação física da UFJF.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/14341>. Acesso em: 28 set. 2024.

SLONGO, Ione Ines Pinsson. **A produção acadêmica em ensino de biologia: um estudo a partir de teses e dissertações.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88012#:~:text=http%3A//repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88012>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 25, n. 2, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230>. Acesso em: 13 set. 2024.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (São Paulo - SP). Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de

São Paulo. História. In: **História**. São Paulo: APEOESP, 1 jan. 2024. Disponível em: <http://www.apoeesp.org.br/o-sindicato/historia/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil da origem até os dias atuais. **EFDEPORTES**, Buenos Aires, AR, v. 17, n. 169, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil: o Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 42, n. 89, p. 93-115, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/TLsppHZdSyVtfKjZbRx9qXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 9 out. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THEODORO, Eli Odara. **Pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTUwMzM3MQ>. Acesso em: 29 mar. 2024.

TVE BAHIA. **Polêmicas Contemporâneas #13 | Nilma Lino Gomes | O Movimento Negro nos reeduca**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUKhznRgDm4>. Acesso em: 4 maio 2024.

VAGO, **Histórias de Educação Física na escola**. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

VASCONCELOS, Debora Kelly Ferreira.; ALVES, Patrícia Formiga Maciel. As dificuldades de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 13, n. 2, p. 1–19, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69548>. Acesso em: 15 nov. 2024.

WERMELINGER, Vitória Marinho. A decolonialidade nos livros didáticos de

sociologia: entre a legislação e os materiais didáticos. **Revista Discente Planície Científica**, Rio de Janeiro, v. 4, 2022, p. 227-233. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75572>. Acesso em 25 set. 2024.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professoras/es em faculdades e universidades. **Revista Educação de Santa Maria**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 24 nov. 2024.

ZIMMER, Lela. Qualitative meta-synthesis: a question of dialoging with texts. **Journal of Advanced Nursing**, [S.l.], v.53, n.3, p.311-318, 2006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>. Acesso em: 24 nov. 2024.

APÊNDICE A - ESCRITORAS/ES NEGRAS/OS BRASILEIRAS/OS

NOME DA PERSONALIDADE	CIDADE NATAL	CONTRIBUIÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DO BRASIL
Allan da Rosa (1976)	São Paulo/SP	Capoeirista Angoleiro – Criador Pedagógica
Alzira Rufino (1949)	Santos/SP	luta e direitos da mulher
Ana Maria Gonçalves (1970)	Ibiá/ MG	Romance, poemas e contos
Ana Paula Maia (1977)	Nova Iguaçu/RJ	Roteirista, Teatro e escreve sobre trabalho do homem
Beatriz Nascimento (1942)	Aracaju/SE	Roteirista, Movimento Negro e estudo quilombolas
Bianca Santana (1984)	São Paulo/SP	jornalista, militante feminista negra brasileira
Carla Akotirene (1980)	Salvador/BA	autora, militante, pesquisadora e colunista
Carlos de Assumpção (1927)	Tietê/SP	advogado, poeta e professor
Carolina Maria de Jesus (1914)	Sacramento/MG	escritora, cantora e relatos da vida
Cidinha da Silva (1967)	Belo Horizonte/MG	escritora, ativista dos direitos das mulheres
Conceição Evaristo (1946)	Belo Horizonte/MG	linguista, escritora e poeta
Cristiane Sobral (1974)	Rio de Janeiro/RJ	atriz, escritora, dramaturga e poeta
Cuti Luiz Silva (1951)	Ourinhos/SP	escritor, poeta e dramaturgo
Djamila Ribeiro (1980)	Santos/SP	filósofa, feminista negra e escritora

Eliana Alves Cruz (1966)	Rio de Janeiro/RJ	Escritora e jornalista
Elisa Lucinda dos C. G. (1958)	Cariacica/ES	Escritora e jornalista
Elizandra Souza (1983)	São Paulo/SP	Escritora, poeta, editora e jornalista
Esmeralda Ribeiro (1958)	São Paulo/SP	Jornalista, escritora e ativista ascendência africana
Fábio Kabral (1980)	Rio de Janeiro/RJ	Escritor de fantasia e ficção científica
Geni Guimarães (1947)	São Manuel/SP	professora, escritora e romancista
Helena Theodoro Lopes (1943)	Rio de Janeiro/RJ	militante, filósofa e escritora
Jarid Arraes (1991)	Juazeiro do Norte/CE	escritora, cordelista e poeta
Jenyffer Nascimento (1993)	São Paulo/SP	escritora, ativista feminina e produtora
João da Cruz e Souza (1861)	Desterro, atual Florianópolis/SC	Poeta
Joel Rufino dos Santos (1941)	Rio de Janeiro/RJ	historiador, professor e escritor
Júlio Emílio Braz (1959)	Manhumirim/MG	escritor de literatura infantojuvenil e ilustrador
Kiusam de Oliveira (1965)	Santo André/SP	escritora infantojuvenil e direitos humanos
Lélia Gonzalez (1935)	Belo Horizonte/MG	filósofa, autora, intelectual, antropóloga e ativista
Lia Vieira (1958)	Rio de Janeiro/RJ	autora, economista, pesquisadora e artista plástica
Lima Barreto (1881)	Rio de Janeiro/RJ	escritor, romancista, contos e cronista

Lu Ain Zaila (não encontrado)	Nova Iguaçu, RJ	escritora afrofuturista, pedagoga e ativista social
Luiz Gama (1830)	Salvador/BA	advogado, abolicionista, jornalista e escritor
Luz Ribeiro (1988)	São Paulo/SP	escritora, poetisa e pedagoga
Machado de Assis (1939)	Rio de Janeiro/RJ	Contista, cronista, poeta, jornalista e teatrólogo
Maria Firmina dos Reis (1822)	São Luís/MA	autora, escritora e romance abolicionista
Mel Duarte (1988)	São Paulo/SP	escritora, poeta e produtora cultural
Michel Yakini (1981)	São Paulo, SP	escritor, editor e produtor cultural
Miriam Alves (1952)	São Paulo/SP	escritora, assistente social, ativista e poetisa
Nei Lopes (1942)	Rio de Janeiro/RJ	compositor, cantor, escritor e estudioso cultura africana
Nilma Lino Gomes (1961)	Belo Horizonte/BH	escritora, professora, pedagoga e intelectual
Nina Rizzi (1983)	Campinas/SP	historiadora, editora, poeta e tradutora
Oswaldo de Camargo (1936)	Bragança Paulista/SP	poeta, ficcionista, crítico e historiador
Plínio Camillo (1960)	Ribeirão Preto/SP	escritor, ator e educador social
Ruth Guimarães (1920)	Cachoeira Paulista/SP	poetisa, cronista, romancista e contista
Ryane Leão (1988)	Cuiabá/MT	editora, poeta, editora e ativista
Silvio Luiz de Almeida (1976)	São Paulo/SP	advogado, filósofo e professor

Solano Trindade (1908)	Recife/PE	poeta, folclorista, ator e teatrólogo
Sueli Carneiro (1950)	São Paulo/SP	filósofa, escritora e ativista antirracismo
Ynaê Lopes dos Santos (1982)	São Paulo/SP	escritora, historiadora e ativista antirracista

Fonte: elaboração própria, 2025.

ANEXO A - MODELO DE FICHAMENTO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS

Autor (a):		Palavras-Chave:	
Orientador(a):		Nível:	
Título:			Ano Publicação:
Instituição/Estado:		Programa:	
Resumo:			
Objetivo geral:		Problema de pesquisa:	
Objetivos específicos:		Procedimentos:	
Participantes da pesquisa:			
Referencial Teórico:		Metodologia de Pesquisa:	
Qual a perspectiva do autor em relação: - Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER): - Educação Antirracista: - Da Lei nº 10.639/2003/2003:			

Conclusão:

- Maiores dificuldades da implementação da Lei:
- Quais as principais causas segundo o autor para a não efetivação da Lei:
- Contribuição:
- Desafios:
- Perspectiva

Fonte: elaboração própria, 2025.