

Currículo crítico-libertador da Educação Física: contribuições para a efetivação de uma educação antirracista na educação básica

Marcos Aurélio Guidetti Moraes¹

Daniel Teixeira Maldonado²

Resumo:

A educação libertadora proposta por Paulo Freire possui a intencionalidade de formar seres humanos emancipados(as) que irão combater as injustiças do sistema neoliberal e lutar para a construção de um mundo mais humanizado e justo. Nesse cenário, o objetivo desse ensaio foi refletir sobre as contribuições do currículo crítico-libertador da Educação Física para efetivar uma educação antirracista nas aulas do componente curricular. Foi problematizado durante o artigo o aparato curricular e legislativo que versa sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, a forma que a cultura africana e indígena vem sendo tematizada nas aulas de Educação Física, os fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos de uma perspectiva libertadora de Educação Física Escolar e suas contribuições para que os(as) docentes da disciplina que lecionam na Educação Básica possam sistematizar projetos educativos antirracistas. Espera-se que essa investigação possa contribuir na formação do(da) futuro(a) professor(a) progressista do componente curricular e que as temáticas problematizadas apontem para a relevância dos(das) docentes da área, que assumem o currículo-crítico-libertador para inspirar a sua prática político-pedagógica, colocarem em evidência os saberes historicamente produzidos pela humanidade sobre a cultura negra, afro-brasileira e indígena, destacando seus atravessamentos com as práticas corporais e o corpo.

Palavras-chave:

Educação Física Escolar. Currículo Crítico-Libertador. Educação Antirracista.

Critical-liberating Physical Education curriculum: contributions to the implementation of anti-racist education in basic education

Abstract: The liberating education proposed by Paulo Freire has the intention of forming emancipated human beings who will combat the injustices of the neoliberal system and fight for the construction of a more humanized and just world. In this scenario, the objective of this essay was to reflect on the contributions of the critical-liberating curriculum of Physical Education to implement anti-racist education in the classes of the curricular component. During the article, the curricular and

¹ Mestre em Educação Física, docente das redes municipais de Batatais e Orlandia. E-mail: lelospa_5@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5569-0881>.

² Doutor em Educação Física, docente do Instituto Federal de São Paulo. E-mail: danielmaldonado@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0420-6490>.

legislative apparatus that deals with ethnic-racial relations in everyday school life, the way in which African and indigenous culture has been thematized in Physical Education classes, the epistemological, political and pedagogical foundations of a liberating perspective were problematized. of School Physical Education and its contributions so that teachers of the subject who teach in Basic Education can systematize anti-racist educational projects. It is hoped that this investigation can contribute to the training of future progressive teachers of the curricular component and that the problematized themes point to the relevance of teachers in the area, who assume the curriculum-critical- liberating to inspire their political-pedagogical practice, highlight the knowledge historically produced by humanity about black, Afro-Brazilian and indigenous culture, highlighting its intersections with corporal practices and the body.

Keywords: School Physical Education. Critical-Liberating Curriculum. Anti-Racist Education.

Currículo de Educação Física crítico-libertador: aportes a la implementación de la educación antirracista en la educación básica

Resumen: La educación liberadora propuesta por Paulo Freire tiene la intención de formar seres humanos emancipados que combatan las injusticias del sistema neoliberal y luchen por la construcción de un mundo más justo. En este escenario, el objetivo de este ensayo fue reflexionar sobre los aportes del currículo crítico-libertador de Educación Física para implementar la educación antirracista en las clases del componente curricular. Durante el artículo se problematizó el aparato curricular y legislativo que aborda las relaciones étnico-raciales en la cotidianidad escolar, la forma en que la cultura africana e indígena ha sido tematizada en las clases de Educación Física, los fundamentos epistemológicos, políticos y pedagógicos de una perspectiva liberadora. de Educación Física Escolar y sus aportes para que los docentes de la materia que imparten clases en Educación Básica puedan sistematizar proyectos educativos antirracistas. Se espera que esta investigación pueda contribuir a la formación de futuros docentes progresistas del componente curricular y que los temas problematizados apunten a la relevancia de los docentes del área, quienes asumen el currículo-crítico-libertador para inspirar su práctica político-pedagógica. resaltar los conocimientos históricamente producidos por la humanidad sobre la cultura negra, afrobrasileña e indígena, destacando sus intersecciones con las prácticas corporales y el cuerpo.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Currículo Crítico-Liberador. Educación antirracista.

1 Introdução

O contexto brasileiro, ao menos nas últimas décadas, passou a ser conhecido internacionalmente por sua diversidade cultural e pela mistura de etnias que formam seu povo, porém tal diversidade não era considerada como variante no processo de constituição dos currículos escolares.

O Brasil, consumadamente, é um país multicultural, com influências principalmente de etnias indígenas e africanas no bojo da formação societária, obviamente também com influências europeias pela colonização, e estadunidense, por conta de um modelo capitalista tido como ideal no ocidente. Conforme destacado por Candau (2012), a aparição de grupos sociais, antes marginalizados, tem provocado tensões, conflitos, diálogos em busca de políticas públicas que tenham como lócus estas questões.

Evidenciando essa realidade, em 19 de novembro de 2020 tivemos o assassinato por espancamento de João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos, em uma loja da rede Carrefour Brasil, em Porto Alegre, por motivo torpe, 24 horas antes do dia da consciência negra. Na época o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), além de promover ataques diretos ao patrono da educação brasileira, sugeriu que existem preocupações mais importantes do que aquelas relacionadas às questões raciais. Sobre esses apontamentos, o referido chefe de estado parecia não compreender as demandas e batalhas travadas pelo movimento negro nos últimos anos.

Precisamos assumir nossa luta e responsabilidade por uma estrutura social antirracista em detrimento da falácia que somos todos brasileiros(as), iguais e da mesma “família”. A verdade é que somos culturalmente diferentes e precisamos desenvolver nessa e nas próximas gerações sentimentos de empatia e solidariedade para além de aceitar e tolerar o outro, o diferente, mas baseado em raios luminosos de história.

Podemos mencionar que os(as) brasileiros(as) podem ser considerados(as) como brancos, negros, indígenas, enfim, não temos um DNA genuíno ou puro. Essa diversidade cultural fica evidente nos costumes, vocabulário, léxico cultural e gestualidade. Entretanto, essa realidade influenciou as políticas curriculares do nosso país apenas nas últimas décadas.

A educação libertadora proposta por Paulo Freire possui a intencionalidade de formar seres humanos emancipados(as) que irão combater as injustiças do sistema neoliberal e lutar para a construção de um mundo mais humanizado e justo, contrariando as políticas educativas produzidas com força em solo brasileiro desde a década de 1990.

Dentre os diferentes componentes curriculares que fazem parte da Educação Básica, a Educação Física, em uma perspectiva libertadora, pode romper com o processo histórico da área de formar corpos dóceis e submissos, passando a pensar coletivamente em atividades de ensino que estimulam a formação de um corpo consciente.

Nesse cenário, o objetivo desse ensaio foi refletir sobre as contribuições do currículo crítico-libertador da Educação Física para efetivar uma educação antirracista nas aulas do componente curricular, já que essa é ainda uma questão que precisa ser fortalecida entre os(as) estudiosos(as) que defendem essa teoria curricular como inspiração para a prática político-pedagógica no cotidiano das escolas.

Assim, o ensaio será organizado da seguinte maneira. Faremos uma breve revisão dos momentos em que etnias indígenas e africanas foram e estão sendo inseridas no aparato curricular brasileiro, logo após defenderemos que as manifestações da cultura corporal produzidas por esses grupos devem ser tematizadas e problematizadas na Educação Física Escolar e, por fim, refletiremos sobre possíveis horizontes para construir uma Educação Física libertadora e antirracista.

2 As culturas afro-brasileira e indígena no aparato curricular brasileiro

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no caderno temas transversais, abordam a pluralidade cultural tratando de questões hereditárias da população brasileira, sendo plural em sua identidade, “é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caíçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania” (BRASIL, 1998a, p. 15). Ocorre que talvez por ser um parâmetro não

obrigatório e com premissas neoliberais, mas com algumas contribuições, fosse necessário a criação de leis específicas para reforçar a importância da temática.

Buscando equalizar tal situação, foi aprovado no primeiro semestre de 2003 a Lei n.º 10.639/03 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assentando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos(as) africanos(as) no currículo escolar. Nesse cenário, temporalmente um salto foi dado, faltava agora um documento que aclimatasse e abrisse as portas para a lei. Assim, com quase um ano de atraso, o Conselho Nacional da Educação emitiu o parecer CNE/CP 3/2004 estabelecendo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para a implementação nas escolas brasileiras essa temática, tendo como uma de suas missões

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (BRASIL, 2004, p. 2).

Em 2006 foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) um documento que conjuntamente com pesquisadores(as) renomados(as) em grupos de trabalho buscou apresentar os princípios de uma política educacional com a intencionalidade de reconhecer a diversidade étnico-racial em cada etapa da vida escolar, tais como: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação quilombolas e licenciaturas (BRASIL, 2006).

Essa conquista foi fruto de lutas do movimento negro, já que questões raciais durante muito tempo ficaram à margem de ser discutidas dentro das escolas brasileiras. Portanto, o movimento negro educador buscou dar visibilidade a sujeitos invisíveis e taxados como inferiores (CANDAU, 2012; GOMES, 2017), além de produzir um novo significado para o dia 13 de maio, fazendo da data um momento para levar a sociedade a refletir sobre questões de racismo, preconceitos e injúrias, afinal a “Lei Áurea” não libertou plenamente os povos africanos que foram escravizados (GOMES, 2017).

Os movimentos sociais começaram, então, a se organizar e buscar seu lugar dentro dos espaços que compõem a sociedade brasileira, não mais sendo subalternos a atitudes do patriarcado e do capitalismo global, destacando-se os movimentos dos sem-terra, indígena, LGBTQIAPN+, feminista, entre outros (GOMES, 2017).

Mesmo com esses avanços legislativos, é importante destacar que a Lei n.º 10.639/03 não contemplava o ensino da cultura indígena nas escolas do Brasil, fazendo menção muito subjetiva a todas as etnias que formam a sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 2).

Com muita luta e tolerando a morosidade do congresso brasileiro, movimentos indígenas conseguiram reconhecimento, em 2008. Cinco anos depois, a Lei 10.639/03 foi alterada para a Lei 11.645/08, pois chegou-se à conclusão que etnias indígenas e africanas

partilhavam das mesmas mazelas, tais como racismo, preconceito e exclusão. A nova redação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no artigo 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”

Ainda em 2008, para orientar as duas alterações que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sofreu pelas leis 10.639/03 e posteriormente pela lei 11.645/08, o MEC, contando com a colaboração de Grupos de Trabalhos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR), movimentos sociais negros, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), construiu uma espécie de protótipo de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2009, a proposta se tornou um documento oficial, com a intencionalidade de efetivamente democratizar a educação e mobilizar toda a sociedade em relação à pauta em tela. Nessa conjuntura,

[...] o processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educativas para todas as pessoas, entende que a implementação ordenada e institucionalizada das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Diversidade Etnicorracial é também uma questão de equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência [...] (BRASIL, 2009, p. 15).

Em 2010, o MEC, juntamente com o Conselho Nacional da Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica, emitiu a Resolução CNE/CEB 4/2010, estabelecendo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, elencando normas e regras para todas as etapas de escolarização no Brasil e ainda as formas de modalidade de ensino que seriam ofertadas (BRASIL, 2010).

Em 2014 o congresso federal aprovou a Lei nº 13.005/2014, criando o novo Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014). O plano decenal estabeleceu vinte metas que deveriam ser alcançadas até 2024, dentre elas, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é mencionada em quatro. A Base passou por um processo de construção entre 2015 e 2017, sofreu modificações bruscas nas versões pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff. O advento do golpe jurídico-parlamentar-midiático trouxe grandes prejuízos para o que se pretendia construir na educação brasileira, a meta 20 previa investir o equivalente a 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) ao final do decênio em projetos educacionais para a população. O primeiro ato do presidente Michel Temer foi a chamada PEC do teto de gastos, a Proposta de Emenda Constitucional 95/2016 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016), determinando que, a partir de 2018, os investimentos federais só poderiam crescer de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento de grande magnitude e cumpre exigências da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e Plano Nacional de Educação. Todavia, conforme Neira (2017) descreve, a segunda versão chamada de BNCC II recuperava os princípios éticos, políticos e estéticos, explicitando a preocupação com a diversidade, as questões de gênero, etnia, classe e experiências variadas, pensando em uma

sociedade menos desigual. Com o advento do golpe, o ciclo terminado em 31 de agosto de 2016 encerrava um projeto de políticas permeáveis em nosso país e as linhas neoliberais ganham espaços, inclusive na terceira e última versão do currículo nacional - etapa da educação infantil e fundamental.

Em nosso entendimento, a versão final do documento não contribui para o que compreendemos como justiça curricular, haja vista que o currículo traz um organizador curricular estabelecendo quais são as habilidades essenciais que a pessoa precisa aprender, denunciando o seu viés neoliberal, preparando sujeitos competentes e submissos para as exigências do mercado de trabalho cada vez mais precarizado, sem direitos trabalhistas e flexível. Além disso, aborda de forma extremamente superficial as relações étnico-raciais que perpassam as práticas corporais e os conhecimentos produzidos pela população negra e indígena.

Todas as leis e documentos mencionados anteriormente nem sempre mostram um novo entendimento de diversidade que a sociedade e as propostas educativas deveriam ter. A escola é um lugar de diferença, assim, nada deveria ser hegemônico nas instituições educacionais e os(as) educadores(as) precisariam ter grande participação em regime colaborativo no sentido de mostrar aos(as) educandos e as educandas que as culturas negra, afro-brasileira e indígena possuem uma efetiva importância na formação humana do nosso povo.

Portanto, entre avanços e retrocessos, a produção curricular nacional se configura por um currículo colonizado, que reproduz as mazelas da sociedade capitalista e marginaliza a cultura africana e indígena nas escolas, principalmente nos governos ultraliberais que tomaram o poder em solo brasileiro entre 2016 e 2022.

3 Cultura africana e indígena nas aulas de Educação Física Escolar

Não tem como pensar o hoje sem analisar o ontem, quem vive o momento contemporâneo tem raízes no passado. Utilizaremos o vocábulo da diáspora africana para mostrar que a humanidade e, em especial o Brasil, não tem nada do que se orgulhar sobre um processo histórico não muito distante. A dispersão dos povos africanos ocorreu entre os séculos XV e XIX, pela Europa, Ásia e Américas. Essa travessia forçada mobilizou, aproximadamente, de cinco a dez milhões de pessoas só nas Américas (SANTOS, 2008). No Brasil, estima-se em torno de cinco milhões de desembarques em quatro séculos. Assim, a África, de forma diaspórica, começa uma reterritorialização da população negra no território brasileiro, levando suas culturas, gestualidades, culinárias, dentre outras tradições.

Nessa conjuntura, segundo dados da FUNAI (Fundação Nacional do Índio – atualmente intitulada como Fundação Nacional dos Povos Indígenas), a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos, em 1500 eram três milhões e, segundo resultados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, era de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 viviam na zona rural e 315.180 habitavam as zonas urbanas brasileiras.

Depois de muita morosidade, o censo demográfico de 2020 foi concluído só em 2022, e apresentou uma população indígena de 1.693,535. O aumento exponencial de 89% aconteceu por conta da mudança metodológica do IBGE, basicamente não foram utilizadas as terminologias zona rural e zona urbana, mas a pergunta “você se considera indígena?” dentro das terras regulamentadas ou fora delas a todas pessoas recenseadas em 2022. Uma

parcela significativa dessa população vive fora das terras indígenas 689.202 (40%), contra 1.004,333 (60%).

A intenção aqui não é se aprofundar nas barbáries que acometeram estes dois grupos étnicos, mas de maneira bem sucinta apontar a relação direta que possuem com a sociedade, já que os(as) africanos(as) têm descendentes da diáspora e os povos originários habitam o Brasil. Infelizmente, a população brasileira demonstra grande dificuldade em reconhecer e pensar a cultura que se formou pela diáspora, se transformando em cultura afro-brasileira. Nesse sentido, concordamos com Santos (2008, p. 190) quando o autor menciona que “fomos sempre educados a pensar em termos europeus. Em geral, mantemos a ilusão de uma nação branca, que não somos e nunca fomos”.

O ensino sobre essa temática tem sido tratado nas escolas em segundo plano e, mesmo com a obrigatoriedade de se problematizar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, muitas instituições escolares ainda abordam esses temas dentro do que variadas pesquisas chamam de currículo turístico, sazonalidade curricular ou datas efemérides (TORRES SANTOMÉ, 2008).

Agregado a isso, Mendonça, Freire e Miranda (2020), a partir de um estudo de revisão da literatura, concluíram que apenas cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/03 começaram a aparecer as primeiras pesquisas acerca desse tema na área de Educação Física e que ainda existe pouco entendimento legal por parte dos professores e das professoras de Educação Física Escolar sobre a referida problemática.

Dessa forma, a colonização de corpos e mentes denunciada por Fanon (2022) salta os olhos dentro do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF). Barreto, Maldonado e Casagrande (2023) produziram um inventário das produções intelectuais da primeira turma da respectiva pós-graduação em doze instituições de Ensino Superior parceiras e constataram que apenas duas dissertações de mestrado (1,27% do total) tratavam sobre educação para as relações étnico-raciais de maneira aprofundada. Destacamos os títulos “Capoeira para ouvir: práticas e oralidades: material de apoio didático ao Ensino da Educação Física”, escrito por Mattge (2020) e “Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física”, produzida por Rocha (2020), sendo os dois trabalhos alocados na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – campus de Presidente Prudente e Bauru, respectivamente.

Outrossim, o inventário traz uma preocupação demasiada de professoras(es) pesquisadoras(es) com o saber fazer, já que aproximadamente 50% das produções estão relacionadas a aspectos técnicos da prática político-pedagógica em detrimento a uma práxis reflexiva e crítica.

Indo ao encontro dos estudos anteriormente citados, Germano e Soares (2020) fizeram uma busca das publicações sobre as questões étnico-raciais nos principais periódicos de Educação Física Escolar, analisando manuscritos de seis revistas de Educação Física, entre o período de 2014 a 2020, encontrando 37 artigos com a temática supracitada, representando 1,3% do total de publicações, já no ambiente escolar esse percentual desmorona para 0,4%.

O eurocentrismo se revela embebido na sociedade brasileira, em especial nas escolas, espaços que deveriam ser democráticos e abertos, acabando por formar sujeitos colonizados mentalmente. Comprovação disso é o relato de experiência de Souza (2022), no artigo “Descolonização do corpo negro nas aulas de Educação Física Escolar: corpos historicamente invisibilizados construindo liberdade”, principalmente quando o autor destaca o processo colonial que sofreu:

“Vivi toda a minha vida acreditando que o belo é o outro, e que a pele escura é sinônima de imperfeição. Na minha infância queria me casar com uma mulher de cabelos lisos e compridos e de cor branca. Tudo que estava ligado a pessoa negra era ruim” (SOUZA, 2022, p. 2).

Fanon (2022), em sua obra *Condenados da Terra*, menciona que não existe processo de mudança ou descolonização sem violência entre o colono e o colonizado, são forças antagônicas em qualquer nível que estudemos, e ainda atribui o conceito de intelectuais colonizados para os que consomem e transmitem tudo o que vem do colonizador, esquecendo a violência do colonialismo. Vivemos em um país que tenta, por indução dos colonizadores, ser e reproduzir valores da cultura hegemônica euro-estadunidense. Portanto, a literatura da Educação Física ainda é sistematizada, em muitos contextos, pelos meandros do racismo estrutural que assola o Brasil.

Em contrapartida, procurando analisar como esse tema se configura atualmente na literatura e ratificar o lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena dentro da Educação Física Escolar, Maldonado e Neira (2021) buscaram compreender a propagação da temática entre os anos de 2009 e 2019 em publicações de Educação e Educação Física. Foram analisados 34 projetos educativos publicados em cinco periódicos e 16 livros que apresentam capítulos relacionados com o tema no cotidiano escolar. Dessa forma, os autores concluíram que os marcadores sociais de raça e etnia que atravessam as práticas corporais estão sendo problematizados nas experiências político-pedagógicas do componente curricular em uma perspectiva antirracista nas aulas, mesmo sendo esse um movimento contra-hegemônico.

Para ampliar e consolidar um cenário (outro), é necessário investimento em formação continuada regular na temática da diversidade étnico-racial em todo o país, buscar parcerias com representatividades culturais dos estados e municípios e a necessidade ainda do avanço nos estudos relacionados com uma perspectiva educacional antirracista.

Isto posto, sabemos que as escolas brasileiras influenciadas pela cultura europeia foram responsáveis por disseminar a ideia de branqueamento da população durante boa parte do século XX, reproduzindo as desigualdades raciais, de gênero, de classe social e geração. Se contrapondo contra essa realidade, recentemente a Educação Física Escolar passou a ter como função social levar os educandos e as educandas a refletir, valorizar e ressignificar as manifestações da cultura corporal afro-brasileiras, africanas e indígenas, como a capoeira, o maculelê, o samba e os jogos indígenas, concretizando uma educação antirracista (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

Nesse cenário, principalmente na última década, surgiram movimentos de resistência dentro da área organizados por docentes negras, acarretando na publicação do livro *Mulheres negras professoras de Educação Física*, sistematizado por Venâncio e Nobrega (2020), em que apresenta denúncias e contradições que margeiam e colonizam o componente curricular, o qual historicamente sempre positivou o homem branco e de uma determinada classe social, fazendo com que a mulher negra e o homem negro aparecessem esporadicamente dentro do processo histórico da Educação Física Escolar. A obra provoca transgressões apresentando diversificadas análises e reflexões de educadoras negras que atuaram em diferentes contextos profissionais, inclusive na educação básica.

Nessa esteira, ainda ressaltamos que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) criou, no final de 2021, após um amplo debate, o Grupo de Trabalho Temático sobre Relações Étnico-Raciais (GTT-ERER), permitindo que estudantes e pesquisadores(as) preferencialmente negros(as) e indígenas pudessem compartilhar os mais variados cenários

da Educação Física relacionada à educação para as relações étnico-raciais, considerando os seus aspectos históricos, políticos e sociais.

A Educação Física como componente obrigatório e balizado pelo projeto político-pedagógico da escola deve versar no exercício da pedagogia da diversidade, respeitando as diferenças étnico-raciais com foco na equidade (NOBREGA, 2020).

4 Educação Física Escolar libertadora

Apenas uma prática político-pedagógica inspirada nos currículos críticos da Educação Física, tais como crítico-emancipatório (KUNZ, 1994), crítico-superador (SOARES *et al.*, 1992), e crítico-libertador (BOSSLE, 2021; 2023; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022; NOGUEIRA, 2021), possui a intencionalidade de formar cidadãos(ãs) emancipados(as) que irão combater as injustiças do sistema neoliberal e ajudar na construção de um mundo mais humanizado.

As teorias curriculares críticas concebem o componente curricular Educação Física dentro da área de linguagens e refutam uma educação colonizada, opressora e a serviço do neoliberalismo, pois nessa engrenagem a qualidade da educação é regulada pela lógica do mercado, fazendo com que a formação humana seja depreciada pelo fracasso e sucesso dos(das) educandos(as) (FANON, 2022; FREIRE, 2003).

Os currículos escolares, em sua construção, receberam forte influência dos países colonizadores, como os Estados Unidos e os da Europa (CANDAU, 2012), principalmente após a segunda guerra mundial, dando continuidade a uma formação humana fria, mental e de controle dos corpos colonizados, resultando em diferentes formas de violências (FANON, 2022). Dialogando com essas premissas, o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e suas derivações: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) trazem em seus documentos essa educação neoliberal, empreendedora, individualista e meritocrática, disseminando o discurso enganador que basta se esforçar para melhorar de vida.

Ao trazer esse debate para o território brasileiro, a BNCC foi produzida para colocar em evidência o ensino por habilidades e competências e escancarar a política educativa neoliberal, transformando a educação em treinamento para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa maneira, quando o processo educativo se pauta apenas em princípios econômicos, a evolução social custa ao pobre, ao negro, ao indígena e todos os grupos oprimidos um processo de invasão cultural que invisibiliza e apaga a sua cultura e os conhecimentos que são produzidos no seio das tradições. Como mencionado por Arroyo (2014), o currículo é um território em disputa, assim sendo, toda a possibilidade de educação popular e democrática tem se perdido nos últimos tempos devido ao processo de educação bancária que vai se estabelecendo nas redes de ensino.

Em conformidade com Prodócimo e So (2023), a pedagogia crítica surge como possibilidade de mitigar as sequelas da globalização, que acabou por ampliar as desigualdades sociais. Nós, professores(as), que acreditamos em uma práxis pedagógica crítica, precisamos pensar no coletivo em detrimento do individual, politizando o processo educativo.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os educandos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. A favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2001, p. 25).

Nesse cenário, é possível notar as contribuições que o patrono da educação brasileira deixou para a sistematização de práticas pedagógicas politizadas, dialógicas e críticas, já que para Paulo Freire a educação é um meio de transformação da realidade e não de reprodução das injustiças sociais (PROSDÓCIMO; SO, 2023).

Portanto, a violência colonial e opressora (FANON, 2022; FREIRE, 2003) precisa ser modificada pelos(as) educadores(as), não se reproduzindo como um ciclo normativo, pois para Fanon (2022, p. 85) “a violência do regime colonial e a contraviolência do colonizado se equilibram e se respondem numa homogeneidade recíproca extraordinária”. O pesquisador faz uma contextualização à época que defendia a independência da Argélia do contexto de colonização francesa e a capacidade antidialógica ou bom senso dos colonizadores. Para Fanon, não existe processo de libertação ou descolonização sem violência pelo fato de colonizador e colonizado possuírem interesses antagônicos.

Todavia, o currículo crítico-libertador da Educação Física teve aprofundamento científico apenas na última década, quando os(as) pesquisadores(as) da área passaram a sistematizar os seus fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos. Maldonado e Prodócimo (2022), por meio de um ensaio, analisaram as contribuições do pensamento freireano nas práticas político-pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física Escolar, mostrando um rompimento de discursos fatalistas e situações-limites cerceadoras de libertação. Assim, o autor e a autora acreditam que os(as) docentes do componente curricular devem organizar projetos pedagógicos na busca do inédito-viável a partir da problematização dos marcadores socioculturais que atravessam as práticas corporais, promovendo a descolonização curricular, a emancipação e libertação dos(das) estudantes e de toda a comunidade escolar, reféns de um sistema opressor e colonial.

Pensando na sistematização de uma Educação Física libertadora inspirada nos princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos freireanos, a obra organizada por Sousa, Nogueira e Maldonado (2019) contribuiu para a sistematização dessa teoria curricular. Naquele contexto histórico, o livro evidenciou os ataques que Paulo Freire sofreu injustamente durante a gestão da presidência bolsonarista (2019-2022). Nesse contexto, muitos sujeitos, surfando na onda do movimento “escola sem partido”, passaram a defender projetos pedagógicos “neutros”, inviabilizando qualquer reflexão que pudesse problematizar as opressões sofridas pela classe trabalhadora brasileira. Muitas das pessoas que fizeram essa defesa nunca estudaram o pensamento freireano com profundidade, e carecem de embasamento para julgar, o que reverbera certo incômodo com a possibilidade de fazer a

sociedade enxergar as opressões impostas por quem detém o poder e as mais diversas precarizações existentes em uma estrutura societária desigual e injusta.

Nesse cenário, Meireles *et al.* (2021) defendem que a função social do componente curricular na Educação Básica, para educadores(as) que vivem a utopia de transformar a realidade, está relacionada com a luta coletiva das classes populares e dos grupos oprimidos por inéditos viáveis que melhorem a vida do povo.

Ao problematizar as ações e postulados freireanos na/da/com a Educação Física Escolar, Bossle (2021) vai refletir sobre a organização da práxis político-pedagógica dos(das) docentes que ministram aula do referido componente curricular inspirada pela educação libertadora proposta por Paulo Freire. Importante destacar que esse é um dos primeiros ensaios produzidos na área que defendem efetivamente o currículo crítico-libertador da Educação Física. Recentemente, Bossle (2023) ampliou essas reflexões defendendo uma teoria pedagógica crítico-libertadora da Educação Física.

Portanto, a Educação Física Escolar, atrelada ao projeto político-pedagógico produzido coletivamente nas unidades escolares, precisa problematizar os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais, ampliando a leitura de mundo dos(das) estudantes sobre os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais relacionados com as danças, as ginásticas, as lutas, as brincadeiras, os jogos e os esportes, a partir de diferentes linguagens produzidas pela humanidade, rompendo com estereótipos hegemônicos e opressores. Assim, essa precisa ser uma premissa básica da construção de um currículo crítico-libertador da Educação Física (MALDONADO, 2023a; MALDONADO; VELLOSO, 2022).

Ao assistir a palestra intitulada como “Narrar a Educação Física: caminhos possíveis com Paulo Freire³”, proferida por Elaine Prodócimo, compreendemos que uma das principais premissas do pensamento freireano é que o(a) professor(a) precisa se assumir politicamente no ato de ensinar, se adequando ao sistema opressor e desigual ou lutando para a sua transformação. Nessa conjuntura, conseguimos entender que se assumir com neutralidade sobre a função social da escola e da Educação Física é reproduzir um discurso fatalista. Recente texto publicado por Maldonado (2023b) também amplia esse debate, reconhecendo que todas as ações didáticas nas aulas de Educação Física precisam ser produzidas como um ato político.

Outro ponto importante de se destacar foi a sala Paulo Freire organizada no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte realizado em 2021, que problematizou a influência do pensamento freireano para a Educação Física Escolar a partir de mesas redondas, apresentação de grupos de estudos e problematização de livros que colocam em evidência a educação libertadora, além de homenagear o educador por conta do centenário de seu nascimento.

Aproveitando o ensejo, Lopes, Nogueira e Maldonado (2023) realizaram uma pesquisa documental, seguida de uma análise temática dos trabalhos disponíveis na sala Paulo Freire, além de ampliar esses achados com as publicações realizadas entre os anos de 2022 e 2023 em periódicos científicos da Educação/Educação Física e capítulos de livros, principalmente de três obras que problematizaram a influência do pensamento freireano na

³ Trecho retirado do curso de extensão "Educações Físicas: temas emergentes para mundos (im) possíveis" do evento: "Educação Física escolar: narrativas e possibilidades pedagógicas" realizado no dia 10/09/2020 e promovido pelo GEPROFEF. Gravação completa pelo link: <https://youtu.be/loMxHK10Ngw>

Educação Física Escolar (MEIRELES *et al.*, 2021; SILVA; MARTINS, 2020; SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019).

Nesse estudo foram identificados um total de 89 trabalhos entre textos curriculares, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e capítulos de livros produzidos em diálogo com o pensamento epistemológico e político-pedagógico da Educação Física e a obra do patrono da educação brasileira, todos publicados até o mês de março de 2023.

Ao final da investigação, as autoras e o autor estabeleceram quatro categorias temáticas, sendo elas: legado do pensamento freireano para a Educação Física Escolar; bases epistemológicas da educação libertadora na Educação Física Escolar; currículo crítico-libertador da Educação Física; e experiências político-pedagógicas da Educação Física inspiradas no pensamento freireano, mostrando a relevância da educação libertadora defendida por Paulo Freire para o debate sobre a função social do componente curricular na Educação Básica.

Dando continuidade aos estudos, Nogueira, Maldonado e Freire (2023) apontaram a construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora a partir de uma pesquisa-participante com docentes que atuam nas escolas, chegando dialogicamente nos seguintes elementos de uma prática político-pedagógica crítico-libertadora:

a práxis da Educação Física Escolar, em uma perspectiva libertadora, é um ato político que advoga pelos/as oprimidos/as do mundo; a Educação Física Escolar pautada em Paulo Freire traz para o currículo práticas corporais de diversificadas culturas, promovendo a justiça curricular; a práxis da Educação Física Escolar libertadora não concebe dissociação entre teoria e prática, entendendo todos os momentos das aulas como sendo experiências totalizantes; a tematização e a problematização na Educação Física Escolar libertadora precisam caminhar para a conscientização, rumo à transformação social; os/as docentes de Educação Física Escolar são seres inacabados e por isso dialogam com o mundo; a prática político-pedagógica da Educação Física Escolar libertadora tem como centro o respeito aos/às educandos/as e a dialogicidade verdadeira. Por fim, a leitura do mundo se dá pela experiência totalizante com as práticas corporais na Educação Física Escolar libertadora; as vivências nas aulas de Educação Física, em uma perspectiva libertadora, são realizadas para conscientizar educadores/as e educandos/as, em comunhão, da realidade material opressora; a prática político-pedagógica da Educação Física escolar, inspirada na educação libertadora, dialoga com teorias que buscam justiça social e a negação do fatalismo; a luta docente na Educação Física Escolar libertadora é ação essencialmente coletiva; a Educação Física Escolar libertadora é, em essência, revolucionária (NOGUEIRA; MALDONADO; FREIRE, 2023, p. 316).

Para encerrar esse subtópico após todas essas reflexões, gostaríamos de narrar a educação bancária que um dos autores deste artigo recebeu, desde a Educação Básica até o ensino superior, e o quanto essa reaproximação com os estudos têm libertado e transformado ele, possibilitando inéditos viáveis na sua prática político-pedagógica na Educação Física Escolar em uma perspectiva libertadora. No ensino fundamental e médio ele foi condicionado a copiar textos e aos poucos o discurso fatalista se apoderou de sua pessoa, e então, passou a fazer o mínimo para progredir entre os anos. Agregado a isso, tinha que

trabalhar e vivia em um bairro de alta periculosidade, sua família ajudou, ele também os ajudou, sobreviveram, mas outras pessoas não.

Na graduação, por mais que se considerasse um discente regular/bom, sua identidade fora colonizada. Quando iniciou a carreira docente treinava os(as) estudantes para que eles(as) respondessem perguntas sobre as regras e táticas dos esportes, invisibilizando qualquer tipo de reflexão crítica sobre esses temas. Assim, acabou reproduzindo a educação bancária que recebeu durante a formação inicial, em que a maioria das disciplinas eram ministradas por ex-atletas. Logo, quando se formou, seu sonho era reproduzir as atitudes dos opressores e colonizadores, como ressaltam Fanon (2022) e Freire (2003).

Ao refletir sobre a forma que o pensamento de Paulo Freire atravessa esse autor nesse momento, em uma resposta bem simplista e instrumentalizada, mencionaríamos que até a entrada do Mestrado em Educação Física no ano de 2022, ele sabia o necessário para passar em concurso, ou seja, as palavras depositadas ao longo da sua formação eram incapazes de promover qualquer libertação/transformação. Assim, sua leitura de mundo se externava inadequada, colonizada e oprimida sobre a importância do pensamento freireano para a organização de uma prática político-pedagógica politizada nas suas aulas de Educação Física na escola (FREIRE, 2003)

Como professoras e professores progressistas, em diálogo com as educandas e os educandos, precisamos analisar as situações limites que impedem o sujeito de fazer uma leitura crítica de mundo, desvelando inéditos viáveis e, por consequência, possibilitando que eles e elas tomem consciência dos condicionantes sociais de determinado momento histórico, se contrapondo ao determinismo irreversível e fatalista.

Educadoras e educadores precisam se inspirar na utopia de Freire (2020), principalmente porque o autor jamais se conformou com discursos fatalistas e sempre resistiu pensando na construção de um outro mundo possível de ser alcançado com muita luta, não esperando, mas esperançando.

Enfim, no momento da escrita desse texto, enxergamos em nós uma formação curiosa e questionadora, que embora de maneira tardia, foi motivada por docentes que querem mudar as pessoas para que eles e elas lutem pela mudança do mundo (FREIRE, 2011).

Essas reflexões mostraram o processo de libertação que estamos sofrendo junto com docentes e discentes que temos contato, já que somos seres humanos inacabados e em constante reconstrução. Após essas experiências, passamos a defender que a Educação Física pode se valer dos pressupostos da educação libertadora para contribuir na ampliação da leitura de mundo dos(das) estudantes sobre as práticas corporais, possibilitando que eles e elas possam ser mais (BOSSLE, 2021; 2023; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022; NOGUEIRA, 2021). Todavia, é preciso fazer um diálogo mais incisivo entre o pensamento freireano e a construção de uma Educação Física antirracista, principalmente se pretendemos construir uma sociedade com justiça social.

5 Para concluir: horizonte para uma Educação Física Escolar antirracista

Iremos iniciar esse tópico mencionando como um dos autores desse texto se declara e como essas reflexões foram importantes para pensar em uma Educação Física antirracista à luz do currículo crítico-libertador.

Me autodeclaro branco, com 1,70 m e aproximadamente 75kg. Talvez surja a inquietação que carrego desde que iniciei esse trabalho em muitas pessoas que estão lendo esse texto. Como é possível um branco produzir conhecimento científico que coloca em evidência a negritude, cultura africana, afro-brasileira e os saberes dos povos indígenas.

Gosto muito de programas esportivos e respondo a essa pergunta com um excerto de uma matéria do portal UOL, de novembro de 2019, a respeito de uma declaração do então narrador do Grupo Globo, Júnior Oliveira (negro), sobre relatos de racismo que vinham acontecendo com Dentinho e Taison (jogadores de futebol) na Ucrânia.

"É uma coisa que incomoda porque você vê brancos discutindo temas de negros porque falta representatividade de negros participando. A gente olha para nossa redação e é um mar branco, é um mar branco. Só que a gente trata de um seguimento, que é o esporte, que a essência é negra. No futebol o grande é negro, no basquete os maiores da história são negros, no tênis...Tivemos um negro hexacampeão mundial em um esporte de elite agora, que é o automobilismo. Só que para discutir esporte são brancos. (...) Está errado a participação na essência, na base. É estrutural, é da sociedade, um pouco do estado, mas como formadores de opinião nós precisamos ser mais agentes de transformação"⁴.

O mar branco exposto pelo narrador está na prefeitura da minha cidade, no legislativo, no judiciário, na educação, na ciência e nas aulas de Educação Física. O racismo estrutural ainda se faz presente no Brasil, todavia, assim como destacado no excerto, materializo a falta de representatividade de pessoas negras e negros em um programa de mestrado profissional. Vislumbro um futuro justo, solidário, menos egoísta e com oportunidades para todas as pessoas, em que professores e professoras negros(as) possam se tornar protagonistas nesse debate.

Isso posto, mesmo não tendo lugar de fala em relação as marcas sofridas pelos(as) negros(as) e povos originários no Brasil, tentarei fazer um diálogo da produção acadêmica do movimento negro da Educação Física com o material empírico produzido por essa investigação. A obra de Cunha (2016) salienta o valor que práticas corporais como jogos e brincadeiras podem ter na formação crítica do sujeito desde que problematizadas de maneira contextualizada e produzindo sentidos e significados. Historicamente, a sociedade validou apenas culturas ligadas ao homem branco e por vezes o professor(a) de Educação Física reproduziu ações racistas no ambiente escolar advindas do período da escravidão.

Exemplos desse tipo de herança lúdica afro-brasileira ligada ao contexto da escravidão são os jogos "Chicotinho Queimado" e "Barra manteiga na fuça da nega". A utilização dessas brincadeiras sem uma reflexão de seu significado termina por contradizer as orientações legais acerca de uma pedagogia antirracista. É preciso polemizar a construção histórica desses jogos e inclusive a questão semântica de seus versos, desconstruindo os apelidos que historicamente inferiorizam os negros no Brasil (CUNHA, 2016, p. 18).

Pesando em uma Educação Física antirracista, Nobrega (2020) discute a contribuição de docentes negros(as) no exercício da pedagogia da diversidade em uma pesquisa que foi

⁴ Narrador Júlio Oliveira discute falta de negros no jornalismo esportivo. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2019/11/12/narrador-julio-oliveira-discute-falta-de-negros-no-jornalismo-esportivo.htm> Acesso em: 10 nov. 2023.

realizada em cinco escolas públicas da rede municipal da cidade de São Paulo. Os(As) sujeitos pesquisados(as) foram cinco coordenadoras e seis docentes da área de Educação Física negros e negras. Os resultados apontam contribuições do componente curricular na construção da identidade afro-brasileira no ensino fundamental. Vale destacar que os(as) docentes negros e negras que “assumem a *negritude* estão conscientes do racismo, do preconceito racial, da discriminação racial e das desigualdades” (NOBREGA, 2020, p. 56).

Ao se ancorar em uma perspectiva de Educação Física antirracista, o(a) professor(a) que se assume politicamente tira a população negra/preta da condição de encarcerados(as) do destino. A autora aponta os saberes necessários para que isso ocorra.

Por isso, a incorporação dos saberes necessários, isto é, identitários, políticos e estéticos/corpóreos (produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento negro) para a construção da educação física antirracista, pois eles são primordiais na composição da nossa realidade de resistência, uma vez que abrem espaços de luta, por meio das atitudes derivadas da negritude (NOBREGA, 2020, p. 57).

Nobrega (2023) entende que uma atuação pedagógica antirracista está intrinsicamente ligada com uma ruptura do modelo de escola capitalista, já que essa política educacional é incapaz de dar conta de questões relacionadas ao racismo. A autora infere ainda que a ideia de “educação para todos”, posta nos anos 1990, não enxergava valores e necessidade de corpos negros e negras.

Santana (2023) faz uma reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais e antirracista no Brasil, apontando sobre os avanços e retrocessos que a temática conquistou a partir de leis e documentos e, paradoxalmente, vem recebendo o “tratamento adequado” quando é alocada práticas corporais da cultura indígena e africana do 3º ao 5º ano na BNCC da Educação Física, como se em outros momentos do processo de escolarização essa temática não precisasse ser problematizada. Outrossim, em seu trabalho são apresentados relatos de práticas para estudantes dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Belo Horizonte de maneira desobediente do ponto de vista curricular, já que professoras e professores colocam em evidência os saberes da cultura negra, afro-brasileira e indígena em diversos momentos das suas aulas.

Dialogando com Fanon (2022), em especial o livro *Condenados da Terra*, a obra tece críticas a quaisquer formas de colonização, capitalismo, racismo, patriarcado e cristianismo que produzam opressões aos grupos marginalizados. Dessa forma, é urgente pensarmos e refletirmos como educadores(as) se vamos cumprir o projeto colonial ou transgredir essa concepção educativa, deixando rastros de luz para que outros(as) possam fazê-lo.

Assim, gostaríamos de alertar que a Educação Física Escolar, em muitos contextos educacionais, ainda continua a serviço de tudo que foi levantado aqui, como a exclusão, atitudes que induzem ao racismo, quaisquer formas de preconceito e discriminação. Se contrapondo a essa realidade, esperamos que essa investigação possa contribuir na formação do(da) futuro(a) professor(a) progressista do componente curricular e que as temáticas problematizadas apontem para a relevância dos(as) docentes da área, que assumem o currículo-crítico-libertador para inspirar a sua prática político-pedagógica, colocando em evidência os saberes historicamente produzidos pela humanidade sobre a cultura negra, afro-brasileira e indígena, destacando os seus atravessamentos com as práticas corporais e o corpo.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, 2014.

BARRETO, Samara Moura; MALDONADO, Daniel Teixeira; CASAGRANDE, Fernanda Gabriela Resende. **A (in)visibilidade do pensamento decolonial nas dissertações do programa de mestrado profissional em educação física em rede nacional**. Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2023. ISSN: 2175-5930. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/620/VF-620-125703.pdf>. Acesso em 15 out. 2024.

BOSSLE, Fabiano. Carta-Utopia: palavras para uma teoria pedagógica da educação física escolar crítico-libertadora. In: MEIRELES, Bruno Freitas *et al.* (Orgs.). **Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2021. p. 139-150.

BOSSLE, Fabiano. Algumas notas para a constituição de uma teoria pedagógica crítico-libertadora da Educação Física (Escolar): corpo do oprimido/corpo-consciente/onto-episteme. In: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 52-78.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 436 p.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 03 de março de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Diário Oficial, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a lei nº 10.639, de 3 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares. Ministério da Educação, Conselho nacional de Educação, Câmara de Educação Básica resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Versão Final. Ministério da Educação, dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 19 jul. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Promulgada emenda constitucional do teto dos gastos públicos**. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/505250-promulgada-emenda-constitucional-do-teto-dos-gastos-publicos/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti (org.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.630/03 e 11.645/08. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 7-9.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Lígia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 27. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GERMANO, Vitor Abdias Cabót; SOARES, Dandara de Carvalho. Educação Antirracista? uma análise nos periódicos de Educação Física (2014 a 2020). **Temas em Educação Física Escolar**, v. 5, n. 2, p. 126-138, 2020.

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LOPES, Priscila Rita Niquini Ribeiro; NOGUEIRA, Valdilene Aline Nogueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar crítica: movimento de resistência pela Educação libertadora de Paulo Freire. In: MALDONADO, Daniel Teixeira (Org.). **A vida nas escolas: por uma prática político-pedagógica crítica da Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2023. p. 119-140.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Paulo Freire com a Educação Física Escolar: problematizações sobre educar como ato político. In: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023a. p. 15-25.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física antirracista no Ensino Médio integrado: diálogos com o currículo crítico-libertador. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. e2331, 2023b.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 19-25, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano 7, v. 3, p. 6-23, 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira; VELLOSO, Livia Roberta da Silva. Educação Física Escolar no Ensino Médio integrado: a busca por justiça curricular a partir de diferentes linguagens sobre as práticas corporais. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 01-22, 2022.

MATTGE, Katiane. **Capoeira para ouvir: Práticas e oralidades**. Material de apoio didático ao ensino da Ed. Física. 2020. 231 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – PROEF- FCT – UNESP, Presidente Prudente, 2020.

MENDONÇA, Giuliano Pablo Almeida; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-20, jul./dez. 2020.

MEIRELES, Bruno *et al.* **Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Terceira Versão da BNCC: Retrocesso Político e Pedagógico**. Anais do XX congresso brasileiro de ciências do esporte e XII congresso internacional de ciências do esporte. 2017. ISSN: 2175-5930. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/10028/5320>. Acesso em: 16 ago. 2022.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. Esp., p. 51-61, 2020.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. (Org.). **Perspectiva negra na educação física** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo, Casa Flutuante, 2023.

NOGUEIRA, Valdilene Aline. **A construção coletiva de inéditos viáveis: em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora**. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas, São Paulo, 2021.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 296–319, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69138>. Acesso em: 9 nov. 2023.

PRODÓCIMO, Elaine; SO, Marcos Roberto. Por uma proposta crítico-libertadora para a Educação Física Escolar. In: MALDONADO, Daniel Teixeira (Org.). **A vida nas escolas**: por uma prática político-pedagógica crítica da Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2023. p. 95-117.

ROCHA, Suzi Dornelas e Silva. **Viajando pela cultura africana e afro-brasileira**: relações étnico-raciais na Educação Física. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2020.

SANTANA, Thiago José da Silva. Educação Física no Ensino Fundamental: reflexões sobre práticas de ensino para uma educação antirracista. In: NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. (org.). **Perspectiva negra na educação física** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Casa Flutuante, 2023. p. 70-95.

SANTOS, José Antônio dos. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 15.

SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphael Moreira. **Pressupostos freireanos na Educação Física Escolar**: ação e movimento para a transformação. Curitiba: CRV, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino em Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Cláudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (Org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 17-31

SOUZA, Bruno Moreira de. Descolonização do corpo negro nas aulas de Educação Física Escolar: corpos historicamente invisibilizados construindo liberdade. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 7, n. 1, p. 1-19, 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Multiculturalismo Anti-Racista**. Trad. João Paraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições. 2008.

VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, v. 42, 2020.

Contribuições da autoria

Marcos Aurélio Guidetti Moraes: Conceitualização, Organização, Interpretação e Análise de Dados, Investigação, Metodologia, Redação.

Daniel Teixeira Maldonado: Supervisão/Orientação, Redação.

Data de submissão: 27/12/2023

Data de aceite: 19/12/2024