

As relações entre a Educação Física e a aplicação da lei 10639/03 no ambiente escolar: o obstáculo da intolerância religiosa

The relations between Physical Education and Brazilian law enforcement 10639/03 in the school environment: the obstacle of religious intolerance



<https://doi.org/10.23925/ua.v27i44.e60371>

Jaiara Rosa Cruz Scofield Ferreira¹

Resumo: O artigo aborda o atendimento à Lei 10639/03 pelo componente curricular de Educação Física, pelos conteúdos de dança, jogos e brincadeiras. O objetivo corolário consiste em auxiliar os/as profissionais dessa área no processo de implementação da referida lei, no âmbito das escolas públicas e laicas do município de Vila Velha/ES. Por meio de uma revisão bibliográfica, destaca-se o pensamento de autores e autoras que dialogam com os conceitos de cultura, intolerância religiosa e cultura dentro da Educação Física. A hipótese é que as características desse componente curricular facilitam o trabalho da Lei 10.639/03, embora existam dificuldades de aplicação em virtude da intolerância religiosa que se manifestam nas comunidades escolares analisadas, em especial em relação às religiões de matrizes africanas, interligadas à cultura e à história afro-brasileira. Defende-se a ideia de que, antes de vencer o preconceito no interior das comunidades escolares, os/as professores/as devem vencer seus próprios preconceitos.

Palavras-chave: Intolerância Religiosa; Racismo; Educação Física; BNCC.

Abstract: The article discusses the attendance to Law 10639/03 by the curricular component of Physical Education, through the contents of dance, games and games. The corollary objective is to assist the professionals in this area in the process of implementing this law, within the scope of public and secular schools in the municipality of Vila Velha-ES. Through a literature review, we highlight the thinking of authors and authors who dialogue with

¹ Mestranda em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória,  0000-0002-8996-7060, jaiararcscferreira@gmail.com.

the concepts of culture, religious intolerance and culture within Physical Education. The hypothesis is that the characteristics of this curricular component facilitate the work of Law 10.639/03, although there are difficulties of application due to religious intolerance that are manifested in the school communities analyzed, especially in relation to religions of African origin, interconnected to Afro-Brazilian culture and history. It defends the idea that, before overcoming prejudice within school communities, teachers must overcome their own prejudices.

Keywords: Religious Intolerance; Racism; Physical Education; BNCC.

Introdução

O presente artigo nasceu da necessidade de entender como é aplicada a Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura e da história africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, especialmente nos currículos das comunidades escolares públicas e laicas do município de Vila Velha/ES. Para Nilma Gomes, a Lei 10.639/03 representa uma política pública conquistada pelos movimentos negros de valorização da construção da identidade e da cultura negra. Apesar do fato de sua existência ainda não ser a garantia da adesão nas práticas escolares brasileiras (GOMES, 2011). Grosso modo, ao considerar a data de existência dessa lei, que, em 2023, completou vinte anos de existência, ao que parece, muito ainda precisa ser feito para afirmar que ela está sendo aplicada a contento. Com base nisso, o intuito deste artigo consiste em ajudar a entender como poderá ser feita a aplicação da Lei na Educação Física, no cotidiano das escolas públicas e laicas.

O componente curricular de Educação Física aparece primeiramente nos currículos educacionais da Europa do século XVIII, como uma preocupação da sociedade da época em preparar os corpos e torná-los saudáveis para a prática do trabalho e da vida capitalista (CASTELLANI FILHO, 1992, p. 51). De lá para cá, a Educação Física escolar mudou muito, principalmente do ponto de vista de seus conteúdos e práticas. Hoje é possível enxergar a forte relação entre a cultura e a Educação Física, trazendo para o centro das discussões a materialização da Lei sobre as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras.

No intuito de melhor entender as relações entre essas três dimensões – Educação Física, Lei 10.639/03 e intolerância religiosa – o artigo propõe articular o pensamento de alguns autores e autoras. Em relação à noção de cultura, consideram-se as ideias de Geertz, Francisco, Boas e Daolio que dialogam tanto com a cultura quanto com a Educação Física. No tocante à intolerância religiosa, recorre-se às contribuições de Silva e Mariano, e à Educação Física, ao lado de autores/as do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, como um divisor de águas para o entendimento da disciplina como promotora da cultura.

Para isso, o artigo está estruturado em três seções. A primeira está delineada para refletir sobre a Educação Física como componente curricular na ótica da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). Depois, reflete-se sobre o fenômeno da intolerância religiosa e o racismo, que aparecem nas interações pedagógicas sociais dentro do fazer das aulas de Educação Física no que tange à aplicação da lei 10.639/03. Por último, pretende-se pensar junto das proposições já sugeridas, por exemplo, a de como as características do componente curricular de Educação Física podem viabilizar a aplicação da Lei na realidade da Educação Básica da rede de ensino público do município de Vila Velha/ES.

1 A Educação Física: o componente curricular

Ao colocar em destaque, no texto da BNCC, a descrição do que seriam as competências gerais da educação, pode-se ressaltar o seguinte:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. [...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9).

Dessa forma, o compromisso deste documento consiste em desenvolver uma educação integral e de qualidade no Brasil. Isso significa assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 14).

A Educação Física está legitimada no ambiente escolar, em 2024, por meio da Lei

de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de 1996, que, em seu artigo 26, inciso 3º, afirma que a Educação Física é obrigatória e integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996). Enquanto isso, a BNCC trata o componente curricular de Educação Física como um dos componentes curriculares da área das linguagens. No interior da BNCC, a Educação Física é definida da seguinte forma:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

Sabe-se que é competência do campo das linguagens, por isso, compreendê-las como construção humana, histórica, social e cultural de natureza dinâmica, reconhecendo e valorizando as formas de significação da realidade e expressão de identidades e subjetividades sociais e culturais (BRASIL, 2018, p. 65). Essa afirmação ganha mais importância à luz de outras pesquisas, como aquelas que afirmam ser “o cérebro humano também cultural, já que desenvolvido, em grande parte, após o início da cultura e influenciado e estimulado por atitudes culturais” (DAOLIO, 2013, p. 31). Isso inclui as culturas africanas e a afro-brasileiras, pois, para construir uma identidade, é necessário conhecer a própria história.

A Lei 10.639/03 tem como redação:

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 (BRASIL, 2003).

Essa legislação foi elaborada no intuito de atender a diversidade brasileira, entretanto, ela não estava completa. No ano seguinte, foram elaboradas as diretrizes da educação das relações étnico raciais, sendo mais um passo nas políticas públicas brasileiras em defesa da igualdade, mas ainda não estava a contento.

Em 2007, o governo regulamentou e reconheceu por lei a existência dos povos e das comunidades tradicionais, que seriam aqueles e aquelas cuja cultura se diferencia e que se reconhecem como diferentes. Então, em 2008, a Lei 1465/08 foi promulgada, incorporando o estudo da cultura e da história indígenas, que enfrenta as mesmas dificuldades de implementação quanto às africanas. Nas palavras de Pedroso (2022, p. 134), “o cenário capixaba no tocante à temática indígena é de pouco conhecimento, seguido de poucas ações que apontem para a implementação da lei, sobretudo no campo da Educação Física”, mas essa discussão ficará para outra oportunidade.

Numa breve análise das legislações vigentes e das propostas pedagógicas, percebe-se que é de dever do componente curricular de Educação Física cumprir a Lei 10.639/03. O próprio texto da BNCC afirma que a Educação Física visa a superar a fragmentação das políticas educacionais e ser um patamar de aprendizagem para todos/as os/as estudantes (BRASIL, 2018, p. 8).

No bojo das competências atribuídas ao componente curricular de Educação Física, pode-se frisar a quinta, que propõe identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes (BRASIL, 2018, p. 223). Logo, é de competência do componente curricular de Educação Física combater a intolerância religiosa, mormente quando esta aparece no trato de conteúdos culturais que apresentam as religiosidades africanas e afro-brasileiras.

Para elencar os conteúdos que se articulam com a aplicação da Lei 10.639/03, atendem-se os citados na BNCC. Nela, considera-se como conteúdo da Educação Física

escolar as danças, os jogos, as ginásticas, as lutas, os esportes e as brincadeiras (BRASIL, 2018). Com efeito, quando se pensa em trabalhar uma lei, deve-se partir do ponto de articulação entre o componente curricular e ao que ela se destina. Isso implica diretamente em pensar os pontos comuns entre a história e a cultura africanas.

Os objetos de conhecimento pelos quais essa articulação se torna mais evidente seriam as danças, os jogos e as brincadeiras de origens africanas e afro-brasileiras. Ou seja, as brincadeiras que estão presentes na história do Brasil e que se desenvolveram por influência dessas heranças, por exemplo a capoeira, o congo, as congadas, o maculelê, o samba de roda entre outros. Já que a BNCC prevê a caracterização da regionalidade no fazer pedagógico.

2 Intolerância religiosa e racismo: realidade que aflora nas práticas pedagógicas

Historicamente, o ser humano sempre classificou as coisas ao seu redor para poder entender melhor o mundo que o cerca. O ser humano categorizou tudo, desde os animais até a própria espécie, mas o que era somente para uma divisão de características diferenciadas e adaptações evolutivas tornou justificativa para depreciação e desvalorização de determinados povos, para justificar um processo de dominação por meio de uma superioridade genética que nunca existiu. Assim, constituíram-se os povos de pele branca ao longo do desenvolvimento de sua ciência (MUNANGA, 2003, p. 17).

Como bem lembra Fátima Viegas, a religião é o fenômeno social mais antigo da humanidade que, na mesma intensidade na qual a agregou, a dividiu (VIEGAS, 2016, p. 14). A intolerância, de acordo com essa autora, é “entendida como a recusa em aceitar outras pessoas ou grupos, geralmente por motivos religiosos, culturais, rracicos ou políticos” (VIEGAS; JERÓNIMO; SILVA; ZAHREDDINE, 2016, p. 21), manifestando-se nos pequenos conflitos do cotidiano. Nessa ótica, pode-se colocar a escola em foco, por ser um espaço privilegiado para as interações sociais geradoras de conflito.

Alexandre Fonseca e Clara Adad, no *Relatório sobre a intolerância e violência religiosa*, apontam que a maioria das vítimas do racismo religioso são pessoas pertencentes

às religiões de matrizes africanas, girando em torno de 34% dos casos estudados. Para ambos, 11% ocorrem no ambiente escolar, onde o agressor é um/a professor/a (FONSECA, 2016, p. 34).

A escola é um espaço no qual os/as estudantes deveriam ter liberdade para expressar suas crenças sem sofrer preconceito, já que a laicidade e a liberdade religiosa são direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, uma vez que “a Constituição contempla o direito de criticar dogmas e doutrinas de uma religião, mas não concede o direito de ofender, desrespeitar e disseminar o ódio à fé, às crenças e convicções religiosas de quem quer que seja” (WAGNER, 2015, p. 13).

Mesmo assim, a intolerância religiosa é praticada nos ambientes escolares. Esse pensamento colonialista de rejeitar a herança das culturas africanas e de demonizar a religião alheia, baseado numa construção católica/cristã, ainda predomina nas escolas e em muitos/as profissionais o replicam. Ou seja,

lecionar implica estar imerso nos conflitos resultantes da tensão entre uma imagem hegemônica de criança e os distintos arranjos que os/as alunos/as revelam no cotidiano escolar. Essa imagem hegemônica de criança é ilustrativa de alguns marcadores sócias da diferença que historicamente estabeleceram uma relação de dominância em nossa sociedade. Em sua maioria, esses marcadores dão visibilidade a um modelo de criança branca, europeia, masculina, de classe média, de orientação católica. Essa imagem tende a produzir assimetrias de poder entre elas, pois postula um modelo de criança em detrimento das outras expressões de gênero, sexualidade, classe, etnia, religião que fervilham no contexto escolar (FONSECA; ADAD, 2016, p. 109-110).

É dessa doutrinação que as pessoas ainda não se libertaram, e que as crianças também trazem consigo de seus convívios sociais como uma verdade estabelecida que fomenta os casos de intolerância religiosa. Tudo que se desvia desse modelo europeu é entendido como algo ruim, de menor valor cultural, incorreto ou considerado pecado. Entretanto, com base nas palavras de Viegas, compreende-se que “numa sociedade democrática e secular, o que se pode exigir dos indivíduos é que respeitem os direitos e as liberdades dos outros, abstendo-se nomeadamente de tentar impor-lhes as suas

convicções religiosas” (VIEGAS; JERÓNIMO; SILVA; ZAHREDDINE, 2016, p. 66).

Para Chaves (2015, p. 34), “onde há diversidade, há conflito de ideias, de visão de mundo, conflitos políticos, conflitos religiosos e culturais”. Muitas das decisões tomadas nas aulas pelos/as profissionais da educação pretendem minimizar os conflitos ou evitar que eles aconteçam. Porém, refletindo à luz do pensamento de Chaves (2015, p. 35), “o problema talvez não seja tanto a existência deles, mas a forma como lidamos com eles, a forma com que nos posicionamos e nos comportamos na ansiosa e aflita busca por solucioná-los”.

Cruz (2013, p. 115) aponta que “estamos testemunhando em escala global um esforço de reconciliar crenças religiosas tradicionais com a perspectiva científica moderna e com novas descobertas nas Ciências Naturais”, sendo a escola um reflexo desse esforço, um microcosmo desse caos que vive a nossa sociedade. Por isso, tratar os conflitos como oportunidade de aprendizagem pode ser um caminho possível e plausível.

Quando os conflitos são evitados, não se sabe o que realmente pensam as crianças nem se impedem demonstrações de intolerância, mas isso não quer dizer que elas não existam ou que não serão demonstradas em outras situações. Compreende-se que trazer situações de intolerância à tona propiciaria aos/às estudantes um momento de reflexão sobre o comportamento e ideais deles/as, quando se manifestam de forma negativa ou preconceituosa. É deveras difícil alguém se reconhecer como intolerante e/ou preconceituoso. Por isso, deixar de trabalhar os conteúdos da Lei 10.639/03 não representa uma atitude de prevenção contra a intolerância religiosa, ao contrário, só camufla a verdadeira possibilidade de saber se ela existe na realidade escolar.

3 A Educação Física e a aplicação da Lei 10.639/03 na escola: o ensino da cultura e a construção da identidade brasileira

As pessoas negras que chegaram ao Brasil, os indígenas que aqui estavam, e os povos europeus que colonizaram o país influenciaram a cultura brasileira, transformando o Brasil em um povo tão diverso. Essa diversidade está presente nas escolas e é nesse espaço que as culturas produzidas enriquecem a nação. Para Boas, a “cultura é o cultivo

das faculdades intelectuais, categoria para pensar a questão da humanidade em meio a diversidade humana” (BOAS, 2022, p. 199).

Nesse sentido, a cultura é uma teia de significados produzidos pelos seres humanos, em que eles se esforçam para tentar analisá-los e decifrá-los (GEERTZ, 2008, p. 4). Em outras palavras, a cultura é algo profundo, não podendo ser separada da própria constituição do corpo. Ela faz ponte com todos os aspectos humanos. Segundo Francisco, a palavra cultura indica que algo penetrou “no povo, nas suas convicções mais profundas e no seu estilo de vida [...]. Trata-se de algo mais que uma ideia ou uma abstração; inclui as aspirações, o entusiasmo e, em última análise, um modo de viver que caracteriza aquele grupo humano” (FRANCISCO, 2020, p. 19).

A interação nas aulas de Educação Física possibilita ver melhor o outro, permite conhecer melhor as pessoas que fazem parte desse espaço da aula. É importante mudar a forma de olhar para os/as estudantes, pois “olhar para o outro é, em alguma medida, olhar para si mesmo através do outro, porque a forma de olhar é também influenciada pela cultura” (DAOLIO, 2013, p. 27).

Por intermédio dos/as profissionais da Educação Física, as crianças se transformam em produtoras e modificadoras da cultura. É importante sempre lembrar da intencionalidade do/a professor/a, que deve entender que sua atitude repercute, produz uma resposta e gera opinião. Toda ação educativa de um/a profissional tem sua própria carga de cultura e de crenças. Por isso, “o entendimento de qualquer atitude humana deve ser buscado em referências culturais que dão sentido a essas atitudes” (DAOLIO, 2013, p. 27).

O trabalho com a cultura deve obedecer a uma lógica histórica pautada nas pesquisas, para que não se reduza as contribuições que delas vêm, sendo tão grandes e benéficas se bem exploradas. As crianças precisam ter consciência da origem desses elementos da cultura que estão presentes na vida cotidiana. Com efeito, o trabalho pedagógico precisa ser intencionalmente bem-preparado, sistematizado e embasado em boas fontes, para não incorrer em erros.

A falta de critério na escolha das fontes pode levar a massificação da cultura dominante, que serve a um propósito que não deve ser perpetuado pelos atores educacionais, pois não satisfaz os anseios culturais da população que a escola atende.

Como bem cita Godwin (2021, p. 60), “se você consegue controlar o pensamento de um homem, não tem de se preocupar com suas ações”. A escola não deve ser o veículo de controle social das elites dominantes, que visam a desqualificar as minorias. É preciso que os/as professores/as e demais agentes promotores da educação tenham consciência do papel da educação e a qual público atende.

Logo, uma intervenção pedagógica sem reflexão pode, ao final de um trabalho, não promover os/as estudantes ao *status* de agentes transformadores, perpetuando, assim, o consumo de uma cultura exterior à comunidade escolar.

É preciso desenvolver um pensamento pós-colonial em nossos/as professores/as. À luz do pensamento de Wirth (2013, p. 130), o conceito de *pós-colonial* refere-se, portanto, à persistência atual de formas diversas de dominação oriundas dos centros coloniais, antigos e atuais, que se evidenciam na imposição de estruturas hierárquicas de classificação, de controle das relações de trabalho, de valoração dos processos de produção de conhecimento, com critérios de fundos étnicos, raciais e de gênero, como relações práticas de poder, mas sempre naturalizadas no plano discursivo.

O primeiro passo para uma intervenção pedagógica que promove mudança é aquela baseada no diálogo e que considera os saberes das crianças fora dos muros da escola. Para tanto, “o caminho de ida e volta aos saberes dos alunos seria uma importante postura do professor, buscando a interação entre os saberes do senso comum e o conhecimento científico que a escola propõe realizar” (DAOLIO, 2010, p. 67). Outra forma de trabalho consiste na utilização da linguagem artística, que, segundo Barcki e Soares (2016, p. 4), pode servir como forma de sensibilização dos/as estudantes, promover uma quebra de barreiras e a desmistificar preconceitos.

As brincadeiras populares podem ser a porta de entrada para o diálogo intercultural. Elas vêm de uma origem descompromissada com os interesses de perpetuação das culturas. Suas origens estão nas relações culturais/sociais que nascem do cotidiano fora da escola. Nas palavras de Pimentel (2015, p. 717–718),

à medida que estão em curso, as brincadeiras são geradoras de diferentes formas de praticar a vida social por meio das mais variadas referências existenciais e culturais que estão presentes nas ruas, com os grupos que constituem os processos convivências inerentes ao brincar. A partir daí, é possível compreender que as dinâmicas de interação entre os indivíduos são também dinâmicas de conversação entre diferentes expressões culturais, bem como construção de contextos sociais de vivências. [...] À medida que deflagram processos de convivência urbana, as brincadeiras de rua dão vazão a uma profusão de saberes por meio da qual a sociedade coloca em prática suas expressões culturais e, ao mesmo tempo, dá prosseguimento a sua história.

As brincadeiras populares estão permeadas pelos saberes familiares e sociais aumentando as tendências em reproduzir entendimentos religiosos. Segundo Chaves (2015, p. 15), “o Brasil é um encontro de culturas, é um mosaico de crenças, é uma unidade na diversidade religiosa e cultural”. Santos (2004, p. 23) considera que, “no caso de um diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentidos diferentes, e em grande medida, incomensuráveis”. É necessário, de igual modo, estabelecer um diálogo desnudado de preconceitos e amarras para, no fim, produzir uma cultura significativa, em que cada criança e professor/a se veja refletido/a nela.

Considerações finais

Com a atual evolução dos processos educacionais, é impossível construir uma educação de qualidade, privilegiando apenas um ou outro componente curricular, ou hierarquizando os conhecimentos formais em mais ou menos importantes. Somente um trabalho integrado e coeso entre os componentes curriculares poderá atingir os objetivos elencados na BNCC. Ao lado disso, o cumprimento e a aplicação das leis educacionais possibilitam que isso seja alcançado.

O componente curricular de Educação Física não deve medir esforços para colocar a Lei 10.639 em prática, a fim de garantir a construção de uma identidade nas comunidades escolares, para que as crianças se sintam representadas e valorizadas como

parte integrante dessa construção de cultura e não como meros consumidores de uma cultura externa e estranha.

A hierarquização dos conhecimentos e o racismo manifestados por meio da seleção da cultura dominante devem ser combatidos, produzindo assim uma pedagogia inclusiva e significativa. É preciso, juntos, construir cultura diversa para fortalecer o sentimento de pertença para a identidade brasileira.

A escola deve ser um espaço de tolerância verdadeira. Nesse espaço social, os/as professores/as devem se enquadrar nas palavras de Freire (2004, p. 26), quando argumenta que “o que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só por ser diferente”. É necessário, sim, ampliar o olhar e derrubar os preconceitos enraizados em si, para depois transformar o espaço educativo.

Referências

BARCKI, G. C. da C. A.; SOARES, S. J. P. Dança de pé(s) no chão: experienciando corpo e movimento com as culturas africanas e afro-brasileiras. *Caderno PDE*, versão online, v. 1, 2016.

BOAS, A. Cultura. In: USARKI, Frank; TEIXEIRA, Alfredo; PASSOS, João D. (org.). *Dicionário de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas; Loyola; Paulus, 2022. p. 199.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC; SEB; CNE, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. et al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CHAVES, W. *Intolerância religiosa*. Montes Claros: [s.n.], 2015.

CRUZ, E. R. Ciências naturais, religião e teologia. In: PASSOS, J. D.; USARSKI, F. (org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 115-127.

DAOLIO, J. *Educação física escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas: Autores Associados, 2010.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FONSECA, A. B.; ADAD, Clara J. *Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2016.

FRANCISCO, Papa. Carta Encíclica "Fratelli Tutti". Brasília: CNBB, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Unesp, 2004.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODWIN, W. C. *A (des)educação do negro*. São Paulo: Edipro, 2021.

GOMES, N. L. G. Diversidades étnico racial, inclusão, e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista RBPAE*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Revista Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2003.

PEDROSO, G. W. R. et al. Experiências de iniciação à docência na educação infantil: possibilidades em torno da diversidade cultural. In: GRANDO, B.; STROHER, J.; CAMPOS, N. *Povos indígenas, formação de professores e educação intercultural: diálogos com a lei nº 11.645/2008*. Maringá: Eduem, 2022. p. 130-148.

PIMENTEL, Á. Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 703-721, 2015.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. In: BALDI, C. A. (org.). *Direitos Humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

VEGAS, F. et al. *O que é intolerância religiosa?* Lisboa: Escolar, 2016.

WIRTH, Lauri E. Religião e epistemologias pós-coloniais. In: PASSOS, J. D.; USARSKI, F. (org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 129-142.

Submetido em 26/12/2022

Aprovado em 19/11/2024