

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FOCO: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Vagner Matias do PRADO¹

Introdução

O capítulo ora apresentado se refere a um relato de experiência que compôs parte da avaliação da disciplina “Prática Pedagógica e Diversidade Humana – PIPE 04” (PIPE 04), componente obrigatório do currículo do então curso de graduação em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O componente curricular atende a Resolução nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação que, em seu artigo 13º, parágrafo 1º regulamentou a inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) nos currículos dos cursos de formação de professoras e professores, a partir de “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”, para além de 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado e das “200 (duzentas) horas de atividades

¹ Professor da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: vagner.prado@ufu.br.

teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes” (BRASIL, 2015, p. 11).

A disciplina objetivava² exercitar um (re)pensar da noção de “inclusão”, de forma ampliada, não a limitando a ideia de “deficiência”. A proposta era a de considerar a necessidade de compreender o termo a partir de problematizações sobre o processo de construção cultural das diferenças e seu marcadores sociais, bem como mapear práticas de preconceito, discriminação e violência direcionadas a grupos humanos vulnerabilizados por relações hierárquicas e assimétricas, produzidas pelos dispositivos de gênero, “raça”/etnia, sexualidade, deficiência, classe social, geração entre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA [UFU], 2009).

O conteúdo desenvolvido na disciplina dialogava diretamente com elementos desenvolvidos em um componente curricular anterior, intitulado de “Educação Física e Diversidade Humana”. Este era pré-requisito para cursar o PIPE 04, o qual, considerando a proposta da PCC, e dentre os conteúdos propostos para o semestre, objetivou aproximar estudantes de uma futura atuação pedagógica na área da Educação Física Escolar a partir de discussões sobre as relações étnico-raciais, por meio de atividades motoras ministradas a estudantes da educação básica. Como desdobramento específico, intencionava possibilitar a experimentação de princípios teórico-metodológicos ensinados anteriormente e que tinham como objetivo principal auxiliar os e as alunos em formação inicial a compreenderem a Educação Física Escolar como componente curricular obrigatório da

² O currículo em que a disciplina constava na “grade” se encontra em extinção devido a então criação de dois novos cursos de Educação Física, os quais passaram a habilitar os e as estudantes em Licenciandas/os e Bacharéis, de forma específica.

Educação Básica que pode contribuir para (re)produzir ou subverter práticas de violência entre escolares (UFU, 2009).

A fim de descrever as atividades que foram conduzidas junto a onze estudantes de graduação³ e 30 estudantes do ensino fundamental, após esta breve introdução, apresentam-se breves apontamentos conceituais sobre a produção sociocultural das diferenças, assimetrias estruturadas a partir da noção fictícia de “raça” e a estruturação do racismo e preconceito racial que, dentre outros espaços sociais, reverbera nas escolas. Posteriormente, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para a efetivação da proposta, seguidos de alguns dos resultados e discussões. Por fim, explicitam-se algumas considerações e provocações sobre possíveis desdobramentos curriculares futuros a partir dos dados e problematizações geradas pela PCC inserida nos currículos de cursos de formação inicial de professoras e professores de Educação Física.

“Raça”, Racismo e Discriminação: Um Problema Educacional?

A Prática como Componente Curricular (PCC) envolve uma preocupação junto a formação de professoras e professores na qual, ainda durante a primeira metade da formação inicial nos cursos de graduação, os e as estudantes possam contabilizar experiências formativas em futuros ambientes de atuação profissional. Nesse sentido, para além dos estágios supervisionados que, geralmente, são componentes alocados ao final do processo formativo, a PCC almeja

³ Agradecimento aos e às discentes do curso de Educação Física: Diego Xavier Borges, Marcelo Mendes Cunha Filho, Mayara Cristina de Freitas Gonçalves, Murilo Soares Braga, Nicolas Keit Caetano, Rhyllare Lucilla Alves Moreira, Richard Siqueira de Oliveira, Saide Henrique Rodrigues Vieira, Tássia Magnabosco Sisconeto, Tayna Tamires Aparecida Borges e Walisson Amarães.

contribuir para uma formação ancorada na realidade do contexto educacional brasileiro.

40 anos depois a dimensão prática na formação docente mantém-se atual no cenário brasileiro, estando presente nas DCN para a formação docente inicial e continuada como elemento ainda necessário de ser implementado nos cursos de formação de professores do País. (BRASIL, 2015, p. 1).

Bisconsini e Oliveira (2018) argumentam que a PCC é potente para articular saberes distintos relacionados à formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial e promove a aproximação entre estudantes de curso iniciais nas diferentes áreas das licenciaturas com profissionais já atuantes e com a escola como campo de trabalho. Para a autora e o autor a PCC amplia as referências dos e das acadêmicas em relação ao “tornar-se” professores/as, inserindo no currículo estratégias que diversificam contextos de ensino e de aprendizagem. A estratégia contribui ainda para ampliar possibilidades de problematização sobre a intervenção pedagógica e posicionamento crítico durante a prática profissional.

No Parecer CNE/CP 9/2001 inicia-se a constituição dos propósitos das práticas curriculares, mencionando-as como atividades que perpassam as reflexões sobre a intervenção profissional. Já o Parecer CNE/CP 28/2001 define *a prática e o estágio como componentes curriculares distintos*, utilizando, de fato, o termo “Prática como Componente Curricular”. Ambas as ações *deveriam contemplar propostas de articulação com a Educação Básica e constarem nos currículos dos cursos [...]* a Resolução CNE/CP 1/2002 aponta a realização da PCC desde o início do curso com desenvolvimento ao longo da graduação, a Resolução CNE/CP 2/2002 especifica a carga horária da PCC (400 horas) e a Resolução CNE/CP 2/2015 reforça esses pontos das normas

anteriores, além de incluir outros elementos gerais acerca da formação de professores. (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018, p. 456, grifos meus).

A PCC incluída no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia ora analisado, se materializava por meio dos PIPEs. Esses componentes objetivavam possibilitar a aproximação das e dos graduandos de possíveis intervenções que poderiam encontrar no mundo do trabalho. Dentre elas, a temática da “Diversidade Humana” era contemplada e se propunha a provocar questionamentos sobre processos de produção sociocultural de diferenças e as relações de preconceitos, discriminação e violências direcionadas a grupos considerados como minoritários.

Um dos conteúdos tratados no PIPE 04 foi a Educação para as Relações (ou hierarquias?) étnico-raciais no contexto escolar. Assim, temas como a construção histórica da noção de “raça”, racismo e preconceito racial foram contemplados. Para além das problematizações conceituais, o componente possibilitou com que as e os estudantes em formação tivessem contato com estudantes do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Uberlândia-MG com a intenção de propor atividades motoras que poderiam contribuir para (re)pensar essas relações no âmbito da Educação Básica e debater aspectos referentes a valorização da negritude.

Segundo Zamora (2012) “raça” é um termo fictício que fora cunhado para o exercício do controle e subalternização de povos “não europeus”. Assim, é um termo que, embora não exista como dimensão biofisiológica específica para a materialização das corporeidades, sua força discursiva engendra efeitos de verdade que nomeiam, classificam,

hierarquizam e submetem a população negra a práticas discriminatórias.

Já o termo racismo “consiste na idéia de que algumas raças são inferiores a outras, atribuindo desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas, à “raça” e, portanto, legitimando as diferenças sociais a partir de supostas diferenças biológicas” (ZAMORA, 2012, p. 565). Ainda, para este debate, é preciso destacar a expressão “preconceito racial” que diz respeito a materialização de injúrias, hostilizações e manifestações, explícitas ou implícitas, de discriminação e violência contra a população não branca. No caso brasileiro, a negritude é o exemplo mais visível do impacto dessa forma de violência contra vidas.

Kabengele Munanga (2009, p. 7-8) argumenta que:

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

No Brasil, a incidência de comportamentos racistas, preconceituosos, discriminatórios e exploratórios ainda pauta o cotidiano de muitas e muitos sujeitos, posicionando-os/as como expressões de vida inferiores, por conta dos efeitos de verdade acionados por discursos em torno do marcador social de “raça”. Discursos racistas ganham visibilidade nas diferentes mídias, esporte, escola, sistema jurídico e demais esferas do cotidiano.

Todavia, segundo Munanga, o mito da democracia racial em território nacional pode ser considerado como uma estratégia de captura que intenciona ocultar a realidade vivida por mulheres, homens e demais expressões de gênero que se autorrepresentam em suas negritudes. Para o autor, no que se refere à Educação,

[...] o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro. (MUNANGA, 2009, p. 11).

A eliminação da discriminação racial é o ponto central a ser alcançado. Em reforço contra o preconceito racial em todo o mundo, em 1966, a Organização das Nações Unidas (ONU), instituiu o Dia Internacional contra a Discriminação Racial, celebrado anualmente no dia 21 de março. Em território nacional, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o racismo deve ser repudiado e “constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988, p. 1).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico sobre as relações étnico-raciais na escola é de fundamental importância para o enfrentamento de atos de preconceitos e discriminação raciais. Com isso, o professor e a professora possuem um papel fundamental e relevante na desconstrução do racismo.

Nesse âmbito cabe destacar a promulgação da Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, no então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que tornou *obrigatório* em instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A lei destaca ainda que:

§ 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 (BRASIL, 2003, p. 1).

No campo da Educação Física, as discussões a respeito de questões étnico-raciais têm se mostrado muito aquém do que o componente curricular poderia mobilizar. Bins e Neto (2016) e Oliveira (2012) enfatizam como o desempenho dos e das professoras quanto às questões raciais tem se mostrado abaixo do esperado e bem longe de um caminho jurídico-normativo.

Na pesquisa realizada por Bins e Neto (2016) ficou evidenciado como as relações étnico-raciais não tem o alcance necessário durante as aulas de educação física nas escolas. Argumentam ainda que o não cumprimento da Lei 10.639/03 é observável na prática pedagógica de professores/as da área. Para a e o autor, tal fato se deve ao desconhecimento e despreparo, ou seja, de uma formação inicial de professores e professoras que apresenta lacunas em relação às atribuições docentes na educação básica brasileira.

Estudos como os de Bins e Neto (2017) e Oliveira e Ribeiro (2014) comprovam que trabalhar as relações raciais em aulas de educação física não se mostra um assunto muito complicado, desde que o/a professor/a disponha de um bom conhecimento teórico sobre o tema. Oliveira e Ribeiro (2014) ainda citam as infinitudes de caminhos em que as relações étnico-raciais poderiam ser trabalhadas em aulas de educação física na escola, tais como as danças, rodas, cantigas e jogos acerca de cultura africana e indígena.

A contribuição das práticas contextualizadas das brincadeiras, brinquedos e jogos de origem afro-brasileiros e indígenas vem auxiliar no combate a discriminação étnico-racial, despertando para conscientização e valorização dessa cultura. (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2014, p. 11).

Assim, fica evidente que é possível trabalhar as questões étnico-raciais no ambiente escolar em todas as disciplinas, explorando diversos recursos educativos. Isso demanda dos professores e professoras aprofundamento do assunto para que possam embasar suas práticas pedagógicas e implementarem processos de ensino e de aprendizagem problematizadores que sejam capazes de desvelar as nuances de uma sociedade preconceituosa e racista.

Procedimentos Metodológicos

O trabalho foi desenvolvido com 30 alunos, em sua maioria do gênero feminino, estudantes do 2º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Uberlândia-MG. A proposta foi implementada durante o 1º semestre de 2018, sob orientação do docente responsável pela disciplina “Prática Pedagógica e Diversidade Humana – PIPE 04”, por graduandas/os do curso de Educação Física da Universidade de Uberlândia. Reitera-se que a disciplina em tela atende a resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação sobre a inserção da Prática como Componente Curricular nos currículos dos cursos de formação de professoras e professores.

Os e as estudantes do Ensino fundamental participavam do “Projeto Escola de Tempo Integral” (PROETI), instituído pelo governo do estado. O citado projeto possibilita com que as e os estudantes permaneçam na escola por dois turnos. Um no qual

cursam componentes curriculares do ensino fundamental e outro em que permanecem na escola para a realização de atividades diversas, tais como: práticas de exercícios físicos, reforço escolar, projetos etc.

A escolha dos/das participantes e da unidade escolar se deu, principalmente, pela proximidade da escola do *campus* Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, local no qual as atividades foram ministradas. Cabe ressaltar que a escola pública em destaque ainda mantém parceria com a universidade para desenvolvimento de projetos de extensão e articulação com a PCC do currículo do atual curso de Educação.

Os e as alunos se deslocavam da escola ao *campus* supervisionados por duas professoras. As atividades foram desenvolvidas às quartas-feiras, das 14:00 às 16:30 horas, dia e horário disponibilizado pela disciplina PIPE 04, referente ao processo de formação dos e das graduandas em educação física. Para orientar e direcionar a ação durante o semestre, foi elaborado um instrumental de sistematização, com planejamento de 16 aulas (referência de 50 minutos para cada aula), que contemplou a utilização dos jogos recreativos e as modalidades esportivas de Atletismo e Basquetebol.

Inicialmente, as atividades ocorreram em um dos ginásios esportivos da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU), com todos os estudantes (2º ao 9º ano) juntos, sem separações por faixa etária. No entanto, diante das dificuldades de ministrar as aulas para duas turmas com idades diferentes, os/as onze estudantes de graduação optaram por separar o grupo em dois, ministrando as atividades em dois ginásios, simultaneamente.

Com o grupo composto pelos e pelas estudantes com mais idade (jovens) (7º, 8º e 9º ano), foram ministradas atividades mais complexas relacionadas com a introdução aos esportes (Atletismo e

Basquetebol). Com as crianças (2º e 3º ano), as atividades, a partir da linguagem lúdica, compreenderam jogos e brincadeiras.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas com estudantes de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

Encontro (100 minutos)	Objetivo	Procedimentos
1	Conhecer a turma e professores, introduzindo o tema das questões raciais.	Foi proposto: apresentação dos alunos e conteúdo por meio de um filme, apresentação dos alunos. Foi realizado: brincadeiras como bandeirinha estourada, pega-pega e carimbada.
2	Instigar a turma a conhecerem sua própria história	Primeira parte da aula: os alunos desenharam uma árvore (genealógica) com seus familiares dentro. Segunda parte da aula: os alunos colarem bolinhas coloridas para enfatizar as diferenças de cada um. (Discussão sobre raça)
3	Conhecer o Basquetebol e suas diversidades	Primeira parte da aula: foram realizadas atividades em que os alunos conheceram e vivenciaram alguns fundamentos e o jogo de Basquete. Segunda parte da aula: Foram realizadas atividades com fotos de atletas negros brasileiros e estrangeiros e discussão sobre os atletas e sobre a diversidade no esporte.
4	Vivenciar algumas modalidades do atletismo e conhecer as diversidades desse esporte	Primeira parte da aula: foram propostas atividades de corridas e saltos nas quais os/as alunos puderam vivenciar essas provas do Atletismo. Segunda parte da aula: Foi apresentado os discos masculinos, femininos e adaptados utilizados na prova de Lançamento de Disco, breve apresentação da modalidade e discussão sobre atletas e diversidade no esporte. Obs.: Nesta aula, os alunos receberam um “prêmio” motivacional (chocolate), por terem participado da gincana.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas com estudantes de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Encontro (100 minutos)	Objetivo	Procedimentos
1	Conhecer a turma e professores, introduzindo o tema das questões raciais.	Foi proposto: apresentação dos alunos e conteúdo por meio de um filme, apresentação dos alunos. Foi realizado: brincadeiras como bandeirinha estourada, pega-pega e carimbada.
2	Instigar a turma a conhecerem sua própria história	Primeira parte da aula: os alunos desenharam uma árvore (genealógica) com seus familiares dentro. Segunda parte da aula: os alunos colarem bolinhas coloridas para enfatizar as diferenças de cada um. (Discussão sobre raça)
3	Conhecer o Basquetebol e suas diversidades	Primeira parte da aula: foram realizadas atividades em que os alunos conheceram e vivenciaram alguns fundamentos e o jogo de Basquete. Segunda parte da aula: Foram realizadas atividades com fotos de atletas negros brasileiros e estrangeiros e discussão sobre os atletas e sobre a diversidade no esporte.
4	Vivenciar algumas modalidades do atletismo e conhecer as diversidades desse esporte	Primeira parte da aula: foram propostas atividades de corridas e saltos nas quais os/as alunos puderam vivenciar essas provas do Atletismo. Segunda parte da aula: Foi apresentado os discos masculinos, femininos e adaptados utilizados na prova de Lançamento de Disco, breve apresentação da modalidade e discussão sobre atletas e diversidade no esporte. Obs.: Nesta aula, os alunos receberam um “prêmio” motivacional (chocolate), por terem participado da gincana.

Fonte: Dados da pesquisa

Resultados e Discussão

A movimentação dos e das estudantes do ensino fundamental, correndo, brincando e se divertindo ao logo no primeiro encontro⁴, segundo Fernandes (2008, p. 10) se relaciona com o fato de que “o movimento e a cognição estão inteiramente ligados a um ciclo contínuo de estímulos, pois para absorver informações o ser humano precisa ouvir, olhar, mover-se, tocar e sentir os vários estímulos”. As duas primeiras aulas contaram com a participação de todos e todas as estudantes do ensino fundamental (2º ao 9º ano).

Todavia, após a dificuldade experimentadas pelos e pelas graduandas em educação física, foi proposta a divisão das turmas em relação a proximidade de faixas-etárias. A partir disso, optou-se por iniciar os alunos jovens (7º, 8º e 9º ano) a duas modalidades esportivas e com as crianças (2º e 3º ano) trabalhar atividades lúdicas.

No segundo encontro, os e as estudantes de graduação se dividiram em dois grupos. Cada um responsável por um coletivo de estudantes do ensino fundamental, como destacados nos quadros 1 e 2. A partir dessa estratégia, as atividades foram elaboradas de maneira mais adequada de acordo com a faixa etária dos e das crianças e jovens. Tal divisão também possibilitou um melhor desenvolvimento pedagógicos dos e das futuras professoras em formação.

As atividades relacionadas as questões étnico-raciais foram desenvolvidas com os dois grupos, de formas específicas. Para o grupo com maior idade, foi proposto com que as e os estudantes do ensino fundamental elaborassem uma árvore genealógica. Nessa atividade foi solicitado com que elas/es desenhassem pessoas e escrevessem os nomes de seus familiares. Logo após, os e as alunas foram

⁴ Cada encontro corresponde a 100 minutos, ou seja, duas horas-aula da Educação Básica.

identificando, com “bolinhas” de EVA coloridas, quais de seus familiares consideravam como negros/as.

Quando as árvores estavam montadas, foi realizada uma roda de conversa para discutir um pouco sobre suas famílias. A dinâmica da atividade possibilitou desvelar algumas situações preconceituosas vivenciadas pelas e pelos estudantes do ensino fundamental. O grupo demonstrou grande interesse na conversa e, em suas palavras, sentiram uma espécie de conforto.

Com o grupo formado pelas crianças menores também foi trabalhado a atividade da árvore genealógica. As crianças gostaram muito da atividade se divertiram ao colorir os desenhos, explicando quem era a pessoa marcada como “diferente” neles. A partir dessa abordagem e estratégia lúdica, as crianças foram estimuladas a pensarem na questão da negritude, levando em consideração a valorização de suas raízes e na história de vida de suas famílias.

A ancestralidade e valorização de suas “origens” representam um importante aspecto para as culturas africanas e afro-brasileiras no que se refere ao desenvolvimento de ações educativas para as relações étnico-raciais no Brasil. Segundo Nogueira, Andrade e Vásquez (2016, p. 174):

A ancestralidade é um traço comum que se pode estabelecer com a maior parte das diversas culturas existentes em África. Os ancestrais, além disso, parecem estabelecer a ligação entre estes homens e mulheres do mundo contemporâneo com a África mítica, quase em uma ligação simbólica com o útero da mãe. Uma das marcas da ancestralidade africana no Brasil é o samba, tendo como ancestral o batuque africano.

No que se refere aos e às estudantes do curso de Educação Física, notou-se, a partir de uma reflexão coletiva que, como futuros

professores e professoras, deveriam buscar saber mais sobre os e as alunas. A bagagem cultural e os históricos de vida são elementos fundamentais para compreender o processo relacional destes com a Educação e potencializar o planejamento de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento e respeito às singularidades humanas. Tal fato, possibilitaria estabelecer conexões de amizade, dimensão ética de vida que pode produzir relações de confiança, respeito, reconhecimento e permitir a horizontalidade do ensino e das aprendizagens mútuas, entre professores/as e alunos/as.

É comum a visualização do/a professor/a de educação física como um/uma amigo/a ou conselheiro/a (KRUG; KRUG, 2008). A partir disso, a abertura que os e as alunos estabeleceram com os e as futuras profissionais de educação física em formação inicial possibilitaram com que estes/as percebessem que, em alguns casos, o diálogo e a relação de confiança para relatar histórias de vida são facilitadas se comparada com professores de outras áreas da Educação. Tal relação “legitima uma prática de Educação Física que leva à perpetuação do papel do professor “camarada”, “amigo”, “companheiro”, para fazer com que o clima da aula seja positivo, deixando de lado o papel de professor (KRUG; KRUG, 2008, p. 1 aspas dos autores).

No terceiro encontro, com o grupo de estudantes do 7º ao 9º ano foram desenvolvidas atividades relacionadas à iniciação esportiva de Basquetebol, visibilizando atletas negros de alto rendimento. Foi elaborado um “quebra-cabeças” que, em sua junção, revelava a personalidade esportiva em destaque e os e as graduandas em educação física apresentavam informações sobre a vida dos/das atletas e sobre como se despontaram no cenário esportivo.

Ao final da aula foi realizada a roda de conversa na qual, em seu centro, ficaram expostas as fotos dos/das atletas negros (quebra-

cabeças resolvido). Foi questionado aos e às estudantes do ensino fundamental quem gostava de Basquete e se algum/alguma deles/delas conhecia os atletas apresentados. As respostas permitiram visibilizar de forma positiva a negritude, sendo que os e as estudantes acabaram por se identificar com as histórias de vidas de alguns dos/das atletas apresentados.

Ao partir do trabalho de Munanga (2009), Nogueira, Andrade e Vásquez destacam que:

[...] pela busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro, instrumentalizado, é capaz de despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, condição preliminar para uma luta coletiva. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (NOGUEIRA; ANDRADE; VÁSQUEZ, 2016, p. 170).

Nos próprios escritos de Munanga a valorização da identidade negra é condição para a produção de resistências. Ao compreender que a subjugação da negritude é uma produção sociocultural, faz-se possível se autorrepresentar positivamente e problematizar que as “hierarquias” étnico-raciais nos remete a questionar discursos legitimados pelo social que criam efeitos de verdade, promovendo capturas normativas de subjetividades. Assim, visibilizar, de forma potente, a presença da negritude em nossas histórias, participação em diferentes setores sociais, artes, política, ciência e nas práticas esportivas pode ser uma estratégia interessante para enfrentar o racismo e subverter a negatividade que envolve diferentes expressões da negritude.

Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. (MUNANGA, 2009, p. 15).

Já no terceiro encontro com os e as alunas de 1º e 2º ano, foram propostas uma atividade de pintura corporal e uma gincana, voltadas para brincadeiras africanas. As crianças foram divididas em “etnias” e diferenciadas pelas pinturas em seus corpos (rosto ou braços). O objetivo das brincadeiras foi o da apresentação da cultura africana, diferenças étnicas e suas relações com as culturas brasileiras. Ao término, em círculo, as crianças relataram o que aprenderam na aula sobre culturas africanas e diferença entre os termos “raça” e etnia.

A ludicidade e as brincadeiras são de extrema importância para a educação de crianças. O aprender brincando, além de prazeroso e permitir maiores possibilidades associativas entre o realizado e contextualizado, atende a linguagem lúdica. Esta, por sua vez, compreendida como forma de expressão que permite a criança estabelecer relações sobre si e sobre o ambiente que a cerca.

A dimensão lúdica na infância, entretanto, como afirmam Marcellino (2007), Brougère (1998) e Sarmiento (2008), vem sendo, categoricamente, furtada da experiência infantil. A expressão “furto do lúdico”, refere-se à imposição da lógica de preparação para o futuro que inculca, desde cedo, a necessidade das crianças se envolverem com atividades consideradas como de “utilidade”, que ocupem o seu tempo ocioso ou que as mantenha ocupadas. Nesta perspectiva, o que se observa em relação à criança é a impossibilidade de vivência do

presente, em nome de um futuro que ainda não lhe pertence e a desconsideração da criança enquanto produtora de cultura (MARCELLINO, 2007).

No que se refere à negritude, Gomes (2017) argumenta que as africanidades contemplam alguns valores civilizatórios, dentre os quais a ludicidade é um de seus elementos constitutivos e contributivos à formação de subjetividades. O autor, ao citar contribuições de Edileuza Souza para o debate sobre a dimensão lúdica presentes nas culturas africanas e afro-brasileiras, complementa que “[...] o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira alimenta a educação pluricultural e possibilita, por meio de atividades lúdicas e estéticas, conhecer as singularidades africanas [...]” ou afro-brasileiras “[...] num contexto da história geral da humanidade [...]”. (SOUZA, 2008 citada por GOMES, 2017, p. 194 aspas do autor). Ainda, temos que:

As africanidades comportam um imenso repertório, podendo ser identificados no país como valores civilizatórios afro-brasileiros (...) elementos como circularidade, oralidade, energia vital axé, ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade se interligam. (GOMES, 2017, p. 211).

No quarto Encontro com os jovens, foi inserida a iniciação esportiva a algumas das provas do Atletismo. Foi apresentado alguns instrumentos oficiais e realizada uma espécie de gincana, na qual os e as alunas foram divididas e trabalharam de forma competitiva. Ao final, em uma roda de conversa, foi abordado temas como a modalidade Atletismo, seus fundamentos, quem estava presente nesse esporte, e a presença de atletas negros e negras que nele competiam.

Já com as crianças, estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, foi trabalhada a musicalidade africana com músicas ao som de tambores. Foi realizada uma atividade livre, na qual as crianças, de olhos fechados, deveriam executar movimentos corporais de acordo com a música, da maneira que quisessem. Após a atividade, foram apresentados alguns jogos cantados de matrizes africanos.

Bins e Neto (2017, p. 249) destacam que “em um jogo, o fato de o professor e os alunos não enfatizarem a questão do ganhar ou perder, mas valorizarem que o colega não queira sair do jogo, valorizarem a diversão em si; é importante trabalhar e fazer os alunos entenderem o ubuntu”. Para a autora e o autor a possibilidade de desenvolvimento do ubuntu, por meio do jogo, possibilita compreender o termo como:

[...] um conceito filosófico [ubuntu] que permeia o continente africano, a palavra significa “eu sou por que nós somos”. “Esse conceito tenta explicar a realidade social em que o self não existe a não ser por produto” (Turrión, 2013, s.p.). Ele foca nas alianças e nos relacionamentos das pessoas umas com as outras, em uma relação de respeito, apoio, partilha, comunidade, cuidado, confiança e altruísmo. Segundo Tutu (1984), uma pessoa com ubuntu está aberta e disponível aos outros, não preocupada em julgar os outros como bons ou maus, e tem consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quanto os seus semelhantes que são diminuídos ou humilhados, torturados ou oprimidos (BINS; NETO, 2017, p. 249).

Com isso, as práticas pedagógicas que envolvem os vetores de conteúdo a serem desenvolvidos pelo componente curricular Educação Física na Educação Básica (Atividades Circenses; Atividades Rítmicas; Esporte; Ginásticas; Jogos e Brincadeiras e Lutas em todas suas variações) permitem com que diversas temáticas possam ser, por

meio deles, problematizadas. Dentre essas problematizações, as relações étnico-raciais, os processos culturais de marcação de diferenças, as estratégias discursivas de nomeação, classificação, hierarquização e subjugação de subjetividades e a construção de atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas contra corpos posicionados no social como “não brancos”, poderiam transpassar as práticas escolares da Educação Física.

Todavia, para que isso ocorra é preciso com que os currículos dos cursos de formação de professores e professoras da área promovam espaços formativos que produzam conhecimentos que possam estabelecer as conexões necessárias entre conceitos e vivências, demonstrando que a dicotomia teoria-prática é falsa e precisa ser superada. Durante esse processo, a Prática como Componente Curricular pode construir novas e inovadoras estratégias para que, de fato, a Lei 10.639, política pública educacional sancionada no Governo Lula, possa se materializar e ser ampliada nas experiências vivenciadas na Educação Física Escolar.

Considerações Finais

Considera-se, a partir deste relato de experiência, que teve como objetivo aproximar estudantes de uma futura atuação pedagógica na área da Educação Física Escolar, com ênfase no desenvolvimento de discussões sobre as relações étnico-raciais por meio de atividades motoras, que a Prática como Componente Curricular (PCC) pode contribuir para descortinar e problematizar situações de preconceito, discriminação e violência contra determinados grupos “marcados” por certos discursos sociais como negros. A inserção da PCC no curso de formação inicial em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia permitiu o

desenvolvimento de um trabalho inicial que, para além de aproximar os e as graduandas em educação física de possíveis locais de trabalho e vivenciarem experiências “práticas” sobre o desenvolvimento da intervenção pedagógica na Educação Física Escolar, contribuiu para que as e os alunos do ensino fundamental envolvidos pudessem vivenciar novas modalidades esportivas, vislumbrar atletas negros que eles não conheciam, vivenciar novas experiências e refletirem sobre as contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras na produção da história.

A partir das rodas de conversa foi possível desvelar situações nas quais algumas “brincadeiras” são formas de invisibilizar comportamentos e atitudes preconceituosas. A proposta desenvolvida no componente curricular PIPE 04, de certa maneira, contribuiu para que os e às estudantes, tanto do Ensino Fundamental quanto da formação inicial em Educação Física, estabelecessem análises críticas sobre como o preconceito racial e a negatização da negritude estão presentes no cotidiano, inclusive no interior das escolas. Dessa maneira, abriu-se espaços para o questionamento do racismo na condição de matriz estrutural de relações socioculturais no Brasil e a necessidade de desconstrução de discursos que legitimam práticas preconceituosas relacionadas às corporeidades marcadas como “não brancas”.

Considera-se que a PCC inserida nos cursos de formação inicial de professoras e professores de educação física é potente para estimular com que futuras e futuros profissionais da área, que atuarão na Educação Básica, possam conhecer, problematizar e elaborar planos de intervenção para a educação das relações étnico-raciais e enfrentamento do racismo e do preconceito racial no Brasil. Os e as graduandas puderam vivenciar situações em que as relações étnico-raciais atravessam a vida e a produção das subjetividades de crianças e

jovens em fase escolar e problematizar possibilidades de intervenção para contribuir para a composição de uma sociedade mais equitativas ao compreenderem a urgência da materialização da Lei Federal nº 10.639/03 que altera “a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (BRASIL, 2003, p. 1 aspas do texto).

Referências

BINS, Gabriela Nobre; NETO, Vicente Molina. Caleidoscópio: O olhar dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais.

Motrovivência. Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 282-299, set. 2016.

BINS, Gabriela Nobre; NETO, Vicente Molina. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 247-253, mai. 2017.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A Práticas como Componente Curricular na formação de professores de educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-470, abr./jun. de 2018.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Governo Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2003.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez., 1998.

GOMES, Arilson dos Santos. Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 189-214, abr./jun., 2017.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 126, p. 1, nov., 2008.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2009, p. 1-17. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

NOGUEIRA, Nilcemar; ANDRADE, Regina Glória Nunes; VÁSQUEZ, Georgie Echeverri. Ancestralidade africana da cultura e da identidade do samba. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 166-180, abr., 2016.

OLIVEIRA, Leila. A educação das relações étnico raciais e a Educação Física: um estudo nas escolas estaduais de Santo André. **Revista digital**, Santo André, n. 173, p. 1-10, out., 2012.

OLIVEIRA, Edenilce Aparecida; RIBEIRO, Gabriela Chicuta. Contribuição da Educação Física na educação das relações étnico-raciais, através de jogos e brincadeiras. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos 2014**. Cascavel: Secretaria da Educação/Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2014. p. 2-13.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física**. Coordenação do curso de graduação em Educação física. 2009.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal: Rev. Psicol.**, v. 24, n. 3, p. 563-578, set./dez. 2012.