

Artigos Originais

Desafios docentes nas aulas de Educação Física: relações étnico-raciais e práticas lúdicas¹

Teaching challenges in Physical Education classes: ethnic-racial relationships and play practices

Desafíos docentes en las clases de Educación Física: relaciones étnico-raciales y prácticas de juego



Manuele Alexandrina Lima

Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil
manualima15@gmail.com



Denise Falcão

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
defalcao1@gmail.com

Resumo: São várias as questões que a escola enfrenta na vivência de seu cotidiano para cumprir a tarefa de educar. Entre elas estão os preconceitos e as discriminações étnico-raciais. Investigar como os professores de Educação Física lidam com essas temáticas em suas aulas e em que medida a presença lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental incluem e retratam a diversidade étnico-racial, foi o objetivo dessa investigação. A metodologia contou com observação de campo e entrevistas. Os achados apontam para a grande utilização de atividades lúdicas, entretanto indicam um cenário de silenciamento nas discussões que envolvem as temáticas étnico-raciais. Constatou-se que as limitações no trato dessas questões esbarram nas formações acadêmicas, mas não apenas.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial; Lúdico; Educação Física Escolar.

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Abstract: Several issues school face in their daily lives to fulfill the task of educating. Among them are prejudices and ethnic-racial discrimination. Investigating how Physical Education teachers deal with these themes in their classes and to what extent the playful presence in the early years of Elementary School includes and portrays ethnic-racial diversity was the objective of this investigation. The methodology included field observation and interviews. The findings point to the great use of recreational activities, however, they indicate a scenario of silence in discussions involving ethnic-racial themes. It was found that the limitations in dealing with these issues come up against academic training, but not only.

Keywords: Ethnic-racial diversity; Ludic; School Physical Education.

Resumen: Son varias las cuestiones que las escuelas enfrentan en su vida diaria para cumplir con la tarea de educar. Entre ellos se encuentran los prejuicios y la discriminación étnico-racial. Investigar cómo los profesores de Educación Física abordan estos temas en sus clases y en qué medida la presencia lúdica en los primeros años de Educación Primaria incluye y retrata la diversidad étnico-racial fue el objetivo de esta investigación. La metodología incluyó observación de campo y entrevistas. Los hallazgos apuntan al gran uso de actividades recreativas, sin embargo, señalan un escenario de silencio en las discusiones que involucran temas étnico-raciales. Se encontró que las limitaciones para abordar estos temas chocan con la formación académica, pero no sólo eso.

Palabras clave: Diversidad étnico-racial; Lúdico; Educación Física Escolar.

Submetido em: 13/08/2024

Aceito em: 23/10/2024

1 Introdução

A escola se caracteriza como uma instituição idealizada para proporcionar processos de ensino e aprendizagem, que está presente em boa parte da vida dos sujeitos. Além disso, é um ambiente propício para viabilizar processos de interação e socialização. Nesse sentido, as instituições escolares passam a ser um espaço privilegiado para as redes de sociabilidades, um local onde os indivíduos começam a se relacionar com outros grupos sociais ali pertencentes, resultando em encontros, desencontros, perdas e novas descobertas.

Observa-se, na escola, a presença de diversos grupos sociais, que juntos formam uma pluralidade de existências, isto é, cada grupo social carrega consigo especificidades e particularidades que remetem a realidade vivida por estes dentro de suas comunidades. A partir disso, é imprescindível ressaltar, que a presença dessas diversidades faz com que o ambiente escolar seja propício para oportunizar aos estudantes conhecimentos sobre as variedades culturais, sociais, históricas, comportamentais e religiosas existentes (Bueno, 2001).

Todavia, quando em conjunto na escola, essa abundância de diversidades apresenta e revela marcas de uma sociedade, que é injusta e se baseia em hierarquizações e relações de poder. A qual, na maioria das vezes, por falta de conhecimento e reflexão acaba gerando preconceitos, desigualdades e atos de intolerância contra determinadas pessoas e seus grupos sociais.

Ratificando essa afirmação, Munanga (2005) traz em seus estudos que os preconceitos, desigualdades e discriminações presentes no convívio em família e em sociedade acabam se mantendo e sendo perpetuados dentro do ambiente escolar. O que torna esse espaço que antes se caracterizava como repleto de diversidade e oportunidades de conhecimento, um local propício para o silenciamento, intolerância, exclusões e reprodução dos pré-julgamentos que são vivenciados pelas crianças no seu convívio social.

A diversidade étnico-racial é marcada por desigualdades de oportunidades e de condições sociais. Estigmatiza os grupos sociais em suas relações históricas, econômicas, religiosas, culturais, simbólicas, morfológicas, físicas e intelectuais. Nesse sentido, essa desigualdade que afeta os povos negros, indígenas, ciganos, quilombolas, imigrantes etc, cresce cada vez mais na sociedade, e consequentemente acaba refletindo no comportamento das crianças dentro das escolas, podendo interferir na forma com que esses cidadãos irão se relacionar com seus pares no futuro.

Sendo a escola um ambiente que proporciona processos de interação e que sofre influências da sociedade na qual está inserida, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, em seu artigo 26-A, (acrescido àquela normativa pela Lei nº 10.639/2003) (Brasil, 2003), institui a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar, com o intuito de resgatar e valorizar a luta, a cultura e a contribuição do povo negro para a formação da sociedade brasileira. Tem-se, também, a presença da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que torna obrigatório o ensino da cultura e história indígena e dos povos originários em todo o sistema educacional nacional.

Deve-se compreender o cenário escolar como aquele que, respaldado por lei, deve propiciar o convívio com a diversidade. A esse respeito, Mascioli (2018) aponta que o cenário escolar é um ambiente facilitador para as experiências de alteridade. Em suas palavras: “os espaços escolares abarcam crianças com vivências e repertórios lúdicos distintos e que devem ser respeitados e ampliados” (Mascioli, 2018, p. 108). Nesse sentido, através do lúdico a criança interage consigo e com os demais que estão ao seu redor, construindo normas para si e para o outro, criando e recriando adversidades e soluções para e no cotidiano (Tristão, 2010). Com isso, o ambiente escolar proporciona ao estudante condições de vivenciar, através do brincar, diversas nuances que podem influenciar na forma com que ele irá construir suas relações sociais com outros indivíduos (Vygotsky, 1998).

Na escola, a Educação Física (EF), como área de conhecimento, e na qual a cultura lúdica se faz presente, as crianças conseguem, através das brincadeiras, expressar suas emoções, experiências, aprendizados, crenças, valores, lembranças, desejos e diversos outros atributos que estão presentes no seu dia a dia, em sua cultura e na forma como elas veem e vivem no mundo. Ou seja, manifestam através da cultura corporal lúdica as singularidades e características do grupo social ao qual pertencem.

Por certo, a atuação do professor de EF, que compreende a importância do brincar e entende que o lúdico é a mais pura expressão do sujeito, precisa se atentar aos comportamentos das crianças no momento do brincar, pois, é nele que um emaranhado de conexões se estabelecem, seja do corpo consigo mesmo, com as coisas e com os outros. Esse pensamento é reafirmado pelas ideias de Ludorf, Rei e Silva (2018), quando aborda que os docentes de EF possuem condições privilegiadas dentro do ambiente escolar por trabalharem diretamente com, através e para o corpo, fazendo com que questões que antes ficavam implícitas e escondidas, durante a prática corporal, se tornem evidentes.

Corroborando com essa ideia a classificação que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2015) traz, ao compreender a Educação Física como área das Linguagens, pois além dos aspectos físicos e biológicos deve abordar o corpo no seu aspecto cultural e social, ou seja, abordar a expressão. Desta maneira, a EF como componente curricular pode possibilitar reflexões, desconstruções ou reforço de concepções acerca das diferentes identidades culturais e raciais presentes na sociedade (Darido, 2014). Sendo possível, a partir da intervenção do professor de Educação Física no processo de ensino e aprendizagem das crianças, oportunizar pensamentos, reflexões e ações críticas que examinem e confrontem as expressões de comportamentos preconceituosos em relação à diversidade cultural e étnico-racial que podem vir a aparecer durante as atividades lúdicas na escola.

Perante essas considerações a respeito da presença da diversidade cultural na escola e da possível presença lúdica nas aulas de EF, a pesquisa objetivou investigar, a partir da atuação de pro-

fessores de Educação Física, das escolas públicas da cidade de Ouro Preto, em que medida a presença das práticas lúdicas no ensino fundamental, anos iniciais, incluem e retratam a diversidade étnico-racial dentro da escola. Para tanto, procurou-se compreender a percepção dos professores quanto a presença do lúdico e da diversidade étnico-racial nas aulas de Educação Física; verificar quais são as estratégias utilizadas pelos professores para abordar o lúdico e a diversidade étnico-racial nas aulas de Educação Física e identificar as ações e os desafios para inclusão da temática étnico-racial nas aulas de Educação Física.

2 Metodologia

Por se tratar de um estudo que busca compreender e refletir sobre problemas sociais, a pesquisa qualitativa descritiva, com uso da observação de campo e de entrevistas como instrumentos de coleta de dados se fez necessária. Como afirmam Sant'Ana e Lemos (2018, p. 536), "as técnicas de observação são usadas como principal método de investigação, pois possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, para que chegue o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos".

Através deste método foi possível ver, ouvir e presenciar os principais fatos que se buscou investigar com a pesquisa. A amostra definida por conveniência envolveu cinco professores de cinco escolas, sendo duas de cunho privado e três públicas. As observações foram realizadas durante 5 meses e, ao final desse período, foram realizadas as entrevistas² semiestruturadas, modalidade em que, segundo Gerhardt *et al.* (2009, p. 72), "o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal".

² As entrevistas foram realizadas ao final do período de 5 meses de observação, sendo empregadas perguntas abertas que possibilitaram uma livre resposta dos sujeitos.

A Carta de Anuência foi assinada pelas escolas participantes. Os professores que aceitaram contribuir com a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto) com CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 58725422.1.0000.5150.

Quadro 1: Perfil dos professores entrevistados e escolas de atuação

| Professor | Formação | Gênero | Raça | Tempo atuação | Escola | Turmas |
|-----------|--|-----------|--------|---------------|---------|-------------|
| A | Licenciada em Educação Física e Pós-Graduada em Educação Física Escolar | Feminino | Branca | 29 anos | Pública | 4º e 5º |
| B | Licenciada em Educação Física e Mestre em Desenvolvimento da Criança | Feminino | Preta | 30 anos | Pública | 2º, 4º e 5º |
| C | Licenciado em Educação Física | Masculino | Preta | 6 meses | Privada | 1º, 2º e 3º |
| D | Licenciado e Bacharel em Educação Física | Masculino | Preta | 3 anos | Pública | 1º e 3º |
| E | Licenciado e Bacharel em Educação Física e Pós-Graduado em Treinamento Esportivo | Masculino | Branca | 10 anos | Privada | 4º e 5º |

Fonte: Elaboração das autoras (2024).

Para a análise e interpretação dos dados adotou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2010). As categorias foram determinadas *a posteriori*, depois de organizados os dados coletados e feita a transcrição das entrevistas. Foram definidas as seguintes categorias: atuação docente, prática lúdica e desafios das relações étnico-raciais.

3 Discussão dos resultados

As análises qualitativas foram desenvolvidas a partir da triangulação proposta na metodologia, envolvendo o diálogo entre a observação de campo, as entrevistas e a pesquisa bibliográfica.



Como categorias criadas *a posteriori* temos a perspectiva da “atuação docente” que versa sobre o cotidiano escolar e as implicações do planejamento, as “práticas lúdicas” que apontam uma preocupação com a participação e expressão dos sujeitos e os “desafios étnico-raciais” que sobressaltam as dificuldades e desafios de trabalhar a temática mesmo com a consciência de sua importância, por parte dos professores.

3.1 Atuação docente

Nas entrevistas, os professores retratam como a estruturação de suas atuações é organizada dentro do ambiente escolar. Como base norteadora principal, apontam a BNCC. Outros documentos foram citados: o Currículo de Minas Gerais e o Plano Político Pedagógico. Esses documentos se caracterizam como orientadores complementares para a construção do planejamento de atuação do professor, o que pode ser confirmado quando o entrevistado B traz que “o planejamento que a gente tem feito hoje é sob orientação, né [...] da Secretaria Municipal de Educação, [...] a nova BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais”, e também quando o entrevistado E menciona que “aqui na escola tem o plano político pedagógico e a BNCC [...], o livro didático já foi utilizado mas eu achei muito fraco e não uso mais”. Tendo em vista esse cenário, nota-se que a atuação do professor de Educação Física dentro da escola é respaldada nessas documentações (Santos; Niquini, 2021).

No que tange ao planejamento, foi abordado pelos entrevistados que o mesmo é um instrumento que proporciona ao docente estratégias, métodos e caminhos a seguir para alcançar os objetivos propostos, além de garantir através da sua estrutura um material de apoio para a avaliação do trabalho docente. O que pode ser comprovado pela fala do entrevistado B, quando relata que “o planejamento é super importante porque você tem uma noção do que fez, de onde você veio, aonde você quer chegar, onde você parou e o que você pretende fazer daqui pra frente”. Cabrito (2009)

respalda essa fala ao afirmar que a boa estruturação do planejamento possibilita o alcance dos resultados pretendidos, além de proporcionar ao professor reflexão e análise das escolhas e direções que foram tomadas.

Os entrevistados relataram fazerem uso do planejamento e entenderem sobre sua importância. Como sinalizam Oliveira, Rocha e Oliveira (2018) estar respaldado por um planejamento bem estruturado, trará clareza ao professor em relação a forma com que ele irá progredir com o desenvolvimento das suas aulas, compreensão dos conteúdos que serão ministrados, descrição sobre o trabalho realizado e parâmetros para o reconhecimento e análise dos resultados alcançados.

3.2 Prática lúdica

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi necessário observar e questionar aos professores sobre a presença do lúdico nas aulas de Educação Física.

O entrevistado D ressaltou que a ludicidade é essencial na aula de Educação Física, o que se assemelha com a fala do entrevistado B quando traz que a “base comum da Educação Física é o lúdico”. Dallabona e Mendes (2004) reafirma esses achados pontuando que o lúdico é indispensável na escola, pois a sua utilização abrange aprendizagens pertencentes às dimensões sociais, cognitivas, pessoais e de relacionamento com o próximo.

Tratando-se dos alunos que compõem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o entrevistado B relatou a necessidade do lúdico nessa faixa etária “[...] porque a gente está com a terceira infância, né”. Cabe, aqui, caracterizar a terceira infância, segundo os estágios do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1960)³, como o estágio das operações concretas. Ainda nesse sentido, o autor complementa apontando que é uma fase na qual a criança está intensamente à

3 Características da Teoria de Piaget: Estágio Sensório-Motor (0 a 2 anos) – a criança prende explorando e administrando reflexos, movimentos e sensações; Estágio Pré-Operatório (2 a 7 anos) – a criança desenvolve o pensamento simbólico, com predomínio do egocentrismo e confusão entre a realidade e a fantasia; Estágio Operatório-Concreto (7 a 11 anos) – observa-se a capacidade de realizar operações lógicas, de ter empatia, estabelecer relações entre conceitos aprendidos e foco no presente; Estágio Operatório-Formal (12 anos em diante) – observa-se a capacidade de formulação de hipóteses, processo de construção de autonomia e personalidade (Piaget, 1960).

procura de novas descobertas no mundo em que ela está inserida, e ter o lúdico como aliado nesse processo é de grande valia para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos.

Sobre o estágio operatório-concreto, observou-se, nas aulas acompanhadas, que essa é uma fase na qual é possível um trabalho pedagógico envolvendo jogos e brincadeiras com o intuito de proporcionar vivências alusivas à vida social e, consequentemente, propiciar aprendizados que auxiliem no desenvolvimento cognitivo das crianças (Anjos, 2013). Como relata o entrevistado D, jogos simbólicos como “inventar personagens com eles e contar historinhas fazem parte da brincadeira”, o que demonstra, segundo Macri (2010), que no faz de conta a criança constrói a realidade da forma que ela desejar, além de expressar, através dessa brincadeira, os seus sentimentos e as formas de convivência existentes em seus grupos sociais, proporcionando oportunidades de relações e vínculos entre diferentes etnias.

Um fator levantado pelos professores para fundamentar a presença do lúdico no desenvolvimento de seus conteúdos, foi a motivação e o interesse dos alunos. Corroborando Vieira e Cordazo (2007), as atividades lúdicas são meios que podem tornar a aprendizagem mais atraente e prazerosa aos estudantes.

A importância do lúdico no ambiente escolar e nas aulas de EF, é unânime entre os professores. O entrevistado A sinaliza que “a criança se revela muito quando joga, ela se depara com os seus medos, com seus desafios, seus anseios de querer jogar, suas habilidades”, o que faz com que a brincadeira seja uma possibilidade de troca de aprendizagens e de conhecimentos, pois, no momento em que a criança brinca, ela “adquire conhecimentos, informações, imaginação, ela consegue viajar, imitar, se divertir e crescer, além da socialização, criatividade, interação, autoestima, e habilidades de sua aprendizagem”, como conclui Tazinazzo (2012, p. 31) em seu estudo.

Já o entrevistado C aborda que “o lúdico é primordial, porque por exemplo, às vezes, o aluno, ele tem muita dificuldade em entender uma parte técnica, às vezes, trabalhar isso de forma lúdica, de forma mais brincante ele consegue interpretar mais aquela regra e técnica”. Na mesma linha de pensamento, o entrevistado A expõe que “quem tem menos habilidade sempre se retrai, então sempre tem que haver uma interferência onde se dê oportunidade para todos [...] e o lúdico faz isso”. Esses relatos caminham no mesmo sentido dos achados de Santos (2009), que evidencia o lúdico como uma prática facilitadora do conhecimento, pelo fato de que com ele a criança se sente livre para brincar, sem pressão, cobranças ou qualquer necessidade de perfeição na realização das brincadeiras.

O desafio, segundo os professores, está em fazer os alunos entenderem a importância do conteúdo trabalhado. De acordo com Santos (2009), o brincar dentro da Educação Física, muitas vezes, é visto como uma atividade não séria, um conteúdo solto na organização do planejamento do professor, principalmente quando se observa o todo do sistema escolar, que prioriza pela organização, silêncio e disciplina.

3.3 Desafios das relações étnico-raciais

No que tange à temática étnico-racial, os professores pontuaram ser importante considerar tal abordagem no planejamento das aulas de Educação Física, pela oportunidade de proporcionar conhecimento aos alunos. O entrevistado B afirma essa ideia pontuando que “tudo passa pelo conhecimento, porque quando você tem oportunidade de conhecer, de aprender como funciona, saber da história, então você é capaz de ter uma visão e poder transformar as situações e as coisas que acontecem”. Ou seja, os professores demonstraram entender que as atividades e brincadeiras vivenciadas através da Educação Física podem se tornar um caminho para trazer informações sobre as diversas culturas, principalmente aos alunos negros, que muitas vezes não se veem representados na escola.

Scriptori e Borges Junior (2010) corroboram com esse pensamento, quando abordam que o fracasso escolar de alunos negros é causado pela ausência de conhecimento sobre suas origens, costumes e culturas. Essa inexistência de conteúdos para tratar dessa realidade dentro do ambiente escolar resulta na permanência de preconceitos e discriminações, tanto por parte de professores, como por colegas de classe. Entretanto, em nenhum momento da entrevista os professores demonstraram ter conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), quando o assunto foi planejamento e discussões em sala de aula sobre temáticas que envolviam a história e a cultura afro-brasileira.

A observação do trato sobre a origem e histórias dos grupos étnico-raciais nos jogos e das brincadeiras propostas durante as aulas foi um ponto importante durante a pesquisa. Desse modo, dois pontos chamaram a atenção: as questões familiares e a formação acadêmica dos professores.

A questão familiar foi abordada pelo professor da instituição de ensino privada, como um empecilho, em alguns casos, para trabalhar com a temática dentro da escola. O entrevistado demonstrou que existe uma necessidade de aprovação dos pais sobre tudo o que é abordado e que acontece nas escolas. Observou-se, com a pesquisa, que o professor de EF se sente pressionado para agradar aos pais daquele grupo social escolar pois, como aborda o entrevistado C, “tenho que agradar os pais para manter eles aqui, manter aquele dinheiro entrando na escola né, e consequentemente mantendo meu próprio salário”. A fala do entrevistado C evidencia existem embates ao trazer, durante as atividades, compreensões e exposições que tratam da identidade e das especificidades culturais dos diferentes grupos étnico-raciais.

Além disso, esse mesmo professor pontuou que, em sala de aula, foi abordada a vivência de danças de origem africana, contextualizadas pelas características históricas, culturais, religiosas e comportamentais desses povos. Em seguida, essas danças foram coreografadas e ensaiadas para serem apresentadas nas festividades juninas da escola. No entanto, no decorrer dos ensaios

um aluno foi retirado da atividade, não podendo participar da apresentação. Isso ocorreu porque os familiares relataram que a criança não iria vivenciar atividades que envolviam a religião de matriz africana. A ocorrência desse tipo de situação dentro do ambiente escolar demonstra que através da intolerância religiosa também está presente o racismo, pois nela é evidenciado todas as discriminações e preconceitos contra o povo negro e suas raízes religiosas (Nogueira, 2020).

Diante desse cenário, foi necessário entender como essa temática foi contemplada na formação acadêmica dos entrevistados. O entrevistado D pontuou que não se recordava “de nenhuma disciplina que tenha falado sobre isso, que tenha colocado isso como pauta principal”. No mesmo sentido o entrevistado E também relatou: “não lembro de ter tido nada específico nessa área”. A fala do entrevistado C vem no mesmo sentido, pontuando que “um ou outro professor que pincelou, ou falou alguma coisa, mas foi aquela coisa muito rasa [...] então, não era algo que fazia parte da ementa do professor”.

A ausência das relações étnico-raciais no ementário dos cursos de Educação Física evidencia uma preocupação, pois, para tratar da temática étnico-racial e sustentar os argumentos para justificar a presença dessa discussão em sala de aula, é necessário conhecimento e bagagem teórica, que deve ser fomentada durante a formação inicial. Entretanto, a percepção dos professores entrevistados é que, durante suas graduações, isso não ocorreu.

A necessidade e a importância, justificada por lei, da presença dos conteúdos e discussões referentes à história e à cultura afro-brasileira nas instituições de ensino superior foi relatado na ausência de disciplinas que buscassem tratar disso durante a formação desses professores. O que parece sustentar um longo silenciamento existente dentro da sociedade e da universidade sobre as discussões que envolvem o racismo e seus desdobramentos, pois as formações desses professores têm datações diferentes.

Com base nisso, se o professor não conhece, ele não possui base para apresentar, sustentar e discutir. Se ele não discute, a situação não muda. Se permanece, sem tocar no assunto, continua o silenciamento e a exclusão. Dessa maneira, a ausência de diretrizes sobre conteúdo que trate da diversidade étnico-racial durante a formação faz com que os professores não consigam ter aparato e, muito menos, percepção da importância e da diferença que fará na vida das crianças o trabalho e a inserção desses temas.

O professor, como mediador da formação de cidadãos, deve estar em constante processo de formação e atualização, principalmente quando não houve uma formação inicial que contemplasse essas temáticas. Por esse motivo, fez-se necessário investigar se os professores entrevistados, reconhecendo esse déficit na formação, buscaram alternativas para suprir essa ausência na formação.

Todos os entrevistados pontuaram que não buscaram formação complementar que abordasse a temática étnico-racial. O entrevistado C traz que “não necessariamente a gente precisa fazer um curso para você se aprofundar, porque acho que na medida que você vai trabalhando com isso, as coisas começam a fluir mais facilmente”. Percebeu-se, então, que os professores acreditam não ser necessário uma formação complementar para aprofundar nas questões étnico-raciais.

Com este estudo foi possível perceber que os entrevistados compreendem que, fazendo algumas pesquisas e buscando alguns autores, já é suficiente para se trabalhar o tema. Entretanto, foi relatado que essas buscas só irão ocorrer quando algum problema, conflito ou situação acontecer, como relata o entrevistado B “que a partir do momento que acontecer, você não deve se vitimizar, e sim ir buscar os meios e caminhos para fazer com que as pessoas compreendam e tenham senso crítico daquilo”. Ou seja, a temática étnico-racial será discutida somente se ocorrer algum conflito nesse sentido; caso não ocorra, não haverá visibilidade

para o assunto. Nessa situação, observa-se o silenciamento. Isso ocorre devido à visão de normatização das injustiças sociais e exclusão das diversidades, que já está internalizada, neutralizada e aceita pela sociedade (Gentili, 2013).

Com base em todos os pontos que já foram apresentados, verifica-se que os professores entrevistados não possuem arcabouço teórico para lidar com as temáticas étnico-raciais dentro do ambiente escolar. Posto isso, teve-se a necessidade de averiguar, como essas questões aparecem e são retratadas ao longo do planejamento dos conteúdos da Educação Física.

No planejamento dos conteúdos da Educação Física foi evidenciado que os entrevistados usam as datas comemorativas como norteadores para trabalhar esse tema. Datas comemorativas que compreendem apenas: 20 de novembro e/ou 19 de abril. Essas datas representam respectivamente, Dia da Consciência Negra e Dia dos Povos Indígenas; a primeira data remete à busca pela emancipação do homem e da mulher negros dentro da sociedade brasileira, já a segunda, busca a preservação da memória sobre o passado e presente dos povos indígenas no Brasil.

Diante disso, é importante que ambas as datas sejam lembradas e comemoradas, dando a devida importância ao movimento, entretanto o que foi observado no ambiente escolar é que essas datas tornaram-se o único momento em que será tratada a temática étnico-racial com as crianças. Na fala do professor A “só em ... novembro”, já o entrevistado E disse: “a escola aqui trabalha no Dia da Consciência negra a temática”. Durante todo o ano letivo nada se fala sobre essas discussões.

Como ressaltado na categoria anterior, os professores baseiam o seu planejamento de atuação nas diretrizes advindas da BNCC, entretanto, o ponto que trata do trabalho com a diversidade nesse documento não é utilizado pelos professores e por isso, esperam o tema ganhar repercussão para trazer a temática para dentro da escola.

Nesse momento, cabe evidenciar, que os professores negros entrevistados demonstraram sentir um dever maior quando se trata dessa temática dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, é importante ter a temática étnico-racial dentro da escola, principalmente, quando se pensa no desenvolvimento das crianças e, em especial, as crianças negras, para “mostrar que eles podem fazer aquilo que eles quiserem, assim como os outros alunos [...] abrir os olhos dessas crianças, para que elas vejam que o mundo é delas, que a cor da pele não vai atrapalhar”, como relatou o entrevistado D.

Os professores negros também verbalizaram que se sentem como referências para seus alunos. O entrevistado D disse: “pensar que às vezes eu posso ser uma inspiração para algum deles”. Isso ocorre, principalmente, pelo fato de que, por serem negros, eles já estiveram no lugar daquele aluno, então conhecem os desafios e dificuldades que aquelas crianças enfrentam. No que tange essa influência, Gadotti (1999) aborda que, muitas vezes, o professor é visto como um exemplo, um modelo para os seus alunos. As falas, ações, opiniões e manias, estão a todo tempo sendo observadas com atenção por cada um dos estudantes dentro do ambiente escolar.

Os professores que se autodeclararam negros e participaram das entrevistas, demonstraram sentir que possuem uma tarefa importante na vida e na formação dessas crianças. Apesar das dificuldades encontradas para abordar essa temática nos conteúdos da Educação Física, eles se dispõem a tentar, buscando fazer a diferença e perpetuar informações sobre as suas origens para essas crianças. Como afirma Nilma Gomes (2002), o professor como pertencente a esse processo educacional, necessita reconhecer e compreender que dimensões como identidades, diversidades, singularidades culturais e relações sociais farão parte dos saberes escolares, e deverão estar presentes e serem discutidos na escola para contribuir com o desenvolvimento dos indivíduos (Gomes, 2002). Ou seja, esse entendimento deve estar contido no planejamento de atuação do professor, com o intuito de trazer para dentro da escola, de forma contextualizada e crítica, a realidade social

vivida por aqueles indivíduos quando em convívio com a comunidade e com os outros grupos sociais, de modo que eles sejam reconhecidos e respeitados no meio social e educacional. Isso ajudará a diminuir as barreiras entre os conhecimentos produzidos na escola e as vivências da sociedade.

4 Considerações finais

Diante de todo o exposto é possível afirmar que a escola, com seu poder transformador, se apresenta como um espaço que possui a capacidade de traçar novos caminhos para alcançar reformulações nas trajetórias que foram utilizadas para a construção da identidade cultural brasileira. Nesse aspecto, a investigação apontou para a possibilidade de trabalhar com as relações étnico-raciais através da prática lúdica, como oportunidade de viabilizar às crianças conhecimentos sobre as diversas culturas e etnias. Ou seja, o professor de Educação Física tem a possibilidade de fazer uso da cultura lúdica para proporcionar e contribuir com a diminuição dos preconceitos e discriminações através do incentivo à formação de crianças e jovens críticos, responsáveis e participativos.

O trabalho lúdico, junto com as relações étnico-raciais, viabiliza ao docente proporcionar trocas de conhecimentos, vivências e experiências, que só serão alcançadas quando esses temas forem tratados como um componente pertencente ao processo de ensino e aprendizagem dos professores.

Conclui-se, com a pesquisa, que os professores entendem a necessidade e a importância deste tema estar presente no ambiente escolar. Entretanto, na atuação docente, os mesmos não conseguem desenvolver a temática, não sabem como fazer para introduzir de forma didática-pedagógica o assunto e, principalmente, não se sentem preparados para tratar das relações étnico-raciais na escola.

No que tange essa realidade, a pesquisa aponta a necessidade de repensar os currículos de formação de professores no sentido de tornar presente e atuante a temática étnico-racial. Propõe-se então, um olhar para as emendas das disciplinas do curso de Educação Física, de modo a alcançar uma formação docente que busque uma educação para as relações étnico-raciais, que proponha reflexões, conhecimentos e discussões sobre a temática étnico-racial. A ausência da temática no currículo, além de reforçar o racismo, traz graves consequências para as crianças negras no que diz respeito a sua autoestima e também a sua aprendizagem. O silêncio não significa a ausência de conflitos, mas uma estratégia para evitar esses conflitos.

Ainda nesse sentido, a sugestão é que os currículos não se limitem somente a discutir de forma superficial e teórica a temática étnico-racial, mas que busquem identificar e apresentar aos futuros professores caminhos para uma atuação docente na Educação Física que busque transformar as relações de poder dentro da sociedade. Visto que, saber da importância e tratar desse tema apenas nas datas comemorativas nas instituições escolares não é suficiente para transformar as concepções da realidade em que estamos inseridos. É necessário que os professores tenham formação inicial e continuada, que busquem uma educação antirracista, com enfrentamento ativo ao racismo, às discriminações e ao preconceito na sociedade.

Referências

ANJOS, J. A. dos. **A importância das atividades lúdicas nas aulas de Educação Física no processo ensino-aprendizagem**, 2013, p. 1-45. Monografia (Curso de Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília, Ariquemes, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/6970>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/. Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 dez. 2024.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/silveira_bueno.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zLzLGpYQGc3ycFYC4f4PhZL/?format=pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Campo Grande, v. 1, n. 4, p.107-112, 2004. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 05 set 2022.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GENTILI, P. A exclusão e a escola: O *apartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. dos. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21, p. 40–51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2024.

LUDORF, S. M. A.; REI, B. D.; SILVA, A. C. **Corpo e Educação Física** - Trajetórias Investigativas. Curitiba: Appris. 2018.

MACRI, L. A. **O jogo simbólico à luz da teoria piagetiana**. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010. Disponível em: <https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2010%20LUCIANA%20APARECIDA%20MACRI.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2024.

MASCIOLI, S. A formação lúdica do educador e a questão da diversidade étnica no espaço escolar infantil. **RELEDUC – Revista Eletrônica da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 93-110, 2018. Disponível em: <http://portal.fundacaojau.edu.br:8077/journal/index.php/revistasanteriores/article/view/274>. Acesso em: 07 dez. 2024.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa, feminismos plurais**, São Paulo, Pólen, 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/1154/o/Intolerancia_Religiosa_Feminismos_Plurais_Sidnei_Nogueira.pdf?1599239392. Acesso em: 19 ago. 2022

OLIVEIRA, F. C.; ROCHA, M. T.; OLIVEIRA, E. C. Elaboração de planos de aulas para Educação Física: a percepção discente. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Minas Gerais. v. 16, n. 1, p. 185-192, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/%20cadernoedfisica/article/view/17265/pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro; Zahar, 1960.

SANT'ANA, W. P.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 12, p. 531-541, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SANTOS, G. G.; NIQUINI, C. M. A influência dos documentos norteadores na prática pedagógica de professores de Educação Física do ensino médio. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 1 p. 109-134, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/54491/32575>. Acesso em: 7 ago. 2022.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes. 2009.

SCRIPTORI, C. C.; BORGES JUNIOR, J. F. Discriminação e preconceito como fatores de violência e atitudes docentes como fator de promoção de resiliência na escola. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 431-448, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2353/1421>. Acesso em: 26 ago. 2022

TAZINAZZO, Karina. **O lúdico como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física**. 2012. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação – Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21005>. Acesso em: 07 dez. 2024.

TRISTÃO, M. **O lúdico na prática docente**, 2010. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39549/000825104.pdf?sequen>. Acesso em: 07 dez. 2024.

VIEIRA, M. L.; CORDAZZO, S. T. D. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e pesquisas em Psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 89-101, 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.