



EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: NARRATIVAS ESTUDANTIS NEGRAS

Izaú Veras Gomes¹

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Resumo: O presente texto busca ampliar as reflexões no campo da Educação Física escolar e da educação para as relações étnico-raciais, contribuindo para a construção de novas possibilidades de aprendizado e percepção do mundo a partir dos saberes estético-corpóreos negros. Retomando o percurso histórico que direcionou as práticas pedagógicas da Educação Física, compreende-se que a mesma esteve diretamente ligada à discriminação do corpo negro e de sua cultura. A pesquisa ancorou-se em uma perspectiva narrativa e, inspirada no ateliê biográfico de projetos, foram produzidas narrativas autobiográficas por um grupo de cinco estudantes negras que, a partir de suas escrivências sobre a Educação Física escolar, trazem indícios de reflexões sobre a desmotivação com a disciplina provocadas por gênero e raça, o currículo embranquecido, a falta de representatividade identitária, falta de atenção docente para a cultura estudantil e possibilidades de mudanças curriculares e didáticas.

Palavras-Chave: Educação Física escolar; Educação étnico-racial; Lei 10.639; Autobiografia

TÍTULO PHYSICAL EDUCATION AND EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS: BLACK STUDENT NARRATIVES

Abstract: This text seeks to broaden the reflections in the field of Physical Education at school and of education for ethnic-racial relations, contributing to the construction of new possibilities for learning and perception of the world based on black aesthetic-corporeal knowledge. Resuming the historical path that guided Physical Education pedagogical practices, it is understood that it was directly linked to the discrimination of the black body and its culture. The research was anchored in a narrative perspective and, inspired by the biographical project studio, autobiographical narratives were produced by a group of five black students who, from their records on school Physical Education, bring evidence of reflections on demotivation with the discipline provoked by gender and race, the whitened curriculum, the lack of identity representation, the lack of teaching attention to student culture and the possibilities of curricular and didactic changes.

¹ Mestre em Educação e Docência, na linha de Educação Física escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FAE). Professor de Educação Física na rede municipal de Belo Horizonte. Pertence ao Grupo de estudos e pesquisa Pensando a Educação Física Escolar e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação étnico-racial dos professores da rede municipal de Belo Horizonte. E-mail: ivg000@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6578-0798>



Keywords: School physical education; ethnic-racial education; Law 10.639; Autobiography

EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES NEGROS

Resumen: Este texto busca ampliar las reflexiones en el campo de la Educación Física en la escuela y de la educación para las relaciones étnico-raciales, contribuyendo a la construcción de nuevas posibilidades de aprendizaje y percepción del mundo a partir del conocimiento estético-corporal negro. Retomando el camino histórico que guió las prácticas pedagógicas de la Educación Física, se entiende que estuvo directamente ligada a la discriminación del cuerpo negro y su cultura. La investigación se ancló en una perspectiva narrativa y, inspiradas en el estudio del proyecto biográfico, las narrativas autobiográficas fueron producidas por un grupo de cinco estudiantes negros que, a partir de sus registros sobre Educación Física escolar, aportan evidencia de reflexiones sobre la desmotivación con la disciplina provocada por el género y raza, el currículum blanqueado, la falta de representación identitaria, la falta de atención docente a la cultura estudiantil y las posibilidades de cambios curriculares y didácticos.

Palabras-clave: Educación física escolar; Educación étnico-racial; Ley 10.639; Autobiografía

ÉDUCATION PHYSIQUE ET ÉDUCATION POUR LES RELATIONS ETHNIQUE-RACIALE: RÉCITS D'ÉTUDIANTS NOIRS

Résumé: Ce texte cherche à élargir les réflexions dans le domaine de l'éducation physique à l'école et de l'éducation aux relations ethno-raciales, contribuant à la construction de nouvelles possibilités d'apprentissage et de perception du monde basées sur des connaissances esthétiques-corporelles noires. Reprenant le chemin historique qui a guidé les pratiques pédagogiques de l'Education Physique, il est entendu qu'il était directement lié à la discrimination du corps noir et de sa culture. La recherche était ancrée dans une perspective narrative et, inspirées du studio de projet biographique, des récits autobiographiques ont été produits par un groupe de cinq élèves noirs qui, à partir de leurs dossiers sur l'éducation physique scolaire, apportent des preuves de réflexions sur la démotivation avec la discipline provoquée par le genre et la race, le programme blanchi, le manque de représentation identitaire, le manque d'attention de l'enseignement à la culture étudiante et les possibilités de changements curriculaires et didactiques.

Mots-clés: Éducation physique scolaire; Éducation ethno-raciale; Loi 10.639; Autobiographie

ENTRE O “NÃO MAIS” BRANCO E O “AINDA NÃO” PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educação Física escolar e educação para as relações étnico-raciais: onde o componente curricular está imbricado nessa perspectiva educacional? Quais seriam as possibilidades de atuação para a Educação Física nessa perspectiva?

Retomando o percurso histórico que direcionou as práticas pedagógicas da Educação Física, compreende-se que a mesma esteve diretamente ligada à discriminação dos corpos não brancos e de suas culturas e, embora tenha sido tensionada pelo Movimento Renovador², ainda não deu conta de romper com a hegemonia da cultura branca nos currículos e com o olhar ocidental nas práticas docentes.

Ressalta-se que as pesquisas sobre as relações étnico-raciais e a cultura negra no campo da Educação Física escolar têm crescido nos últimos anos. Uma busca por investigações na temática nos periódicos da CAPES, bem como na base de dados da Scielo e do Google Acadêmico, revelam número considerável de artigos, principalmente na última década. Entretanto, delimitando o campo em teses e dissertações³, são encontradas apenas 22 dissertações e 3 teses. Nota-se, também, que apenas 4 dissertações foram publicadas anteriores a 2010, sendo que mais de 50% dos trabalhos (10 dissertações e 2 teses) foram publicados nos últimos cinco anos. Em relação às percepções de estudantes negros acerca da Educação Física escolar, o número se reduz para duas dissertações (MATTOS, 2007 e SANTOS, 2007), trabalhos pioneiros na Educação Física, citados em muitos artigos produzidos na última década.

Buscando ampliar as reflexões no campo da Educação Física escolar e da educação para as relações étnico-raciais, esta pesquisa buscou investigar de que maneira tem se dado a relação de educandas negras com a disciplina, na intenção de contribuir para a construção de novas possibilidades de aprendizado e de percepção do mundo a partir dos saberes estético-corpóreos negros (GOMES, 2017).

Para tanto, esta pesquisa ancorou-se em uma perspectiva da autobiografia e na pesquisa autobiográfica (BENJAMIN, 1994; SUÁREZ, 2007; SOUZA, BALASSIANO e OLIVEIRA, 2014) e — inspirados no ateliê biográfico de projetos (DELORY-MOMBERGER, 2006) — foram produzidas narrativas autobiográficas de um grupo de

² Movimento de produção teórica do campo que ganha força a partir da década de 80, com diversas produções que dialogam com as teorias críticas da Educação.

³ Levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com cruzamentos diversos entre os descritores Educação Física; Educação Física escolar; étnico-racial; étnico-raciais; racial; raciais; antirracismo; 10.639. Além disso, foi realizado levantamento a partir do referencial bibliográfico de cada uma das dissertações e teses levantadas.

cinco estudantes negras que — a partir de suas escrituras (EVARISTO, 2017) sobre a Educação Física escolar — trazem indícios de reflexões possíveis para a ressignificação de práticas docentes para a educação das relações étnico-raciais na Educação Física escolar.

Por meio das narrativas são desvelados os modos como cada experiência marca a vida de cada sujeito e, na trama formada por essas teias de histórias, como é possível repensar, constantemente, a Educação Física e, conseqüentemente, a escola para uma educação das relações étnico-raciais. Essas estudantes têm muito que contar, pois são cotidianamente as mais silenciadas por todo o espaço escolar e pela estrutura racista que nos silencia vivos ou, quando ousamos ocupar espaços de poder e falar de nossas histórias e dores, nos silencia com a morte. Nesse sentido, potencializar as narrativas autobiográficas, no contexto da prática pedagógica, pode evidenciar diferentes saberes construídos e mobilizados pelos diferentes sujeitos do cotidiano escolar.

Na sequência, este texto traz uma breve retomada do percurso histórico da Educação Física, elenca limites do Movimento Renovador e discute potencialidades da disciplina. Após, são trazidas reflexões sobre estereótipos que recaem sobre os corpos negros (FANON, 2008; hooks, 2015; GONZALES, 2018) e sobre os corpos negros na Educação Física (MARANHÃO, 2016; PINHO, 2004). Por fim, são apresentadas as bases metodológicas da pesquisa e diálogos teóricos com as narrativas das estudantes, pautados em uma perspectiva indiciária (GINZBURG, 1989).

NEGRO DRAMA, UMA ESTRELA LONGE, MEIO OFUSCADA

Historicamente, a Educação Física escolar se constituiu no Brasil como um campo de muita disputa e diferentes legitimidades, sendo ocupada por boa parte dessa história como espaço de “atividade” dentro da escola, crescendo com as influências dos pensamentos europeus sobre o corpo e movimento. Esse caminho foi perpassado por influências médicas higienistas, pelo ideal de produção de corpos saudáveis para o trabalho, pela esportivização e produção de atletas de rendimento e pelo militarismo, até a chegada das primeiras correntes da teoria crítica, na década de 80, que se tornam contraponto dessa perspectiva que vigorava até então.

O chamado Movimento Renovador da Educação Física produziu um tensionamento com tais perspectivas históricas da disciplina, produzindo críticas sobre

um lugar “não mais” desejado, vinculado principalmente às correntes da Educação Física escolar militaristas, esportivistas e do desenvolvimento motor, e idealizando um “ainda não” mais próximo de uma Educação Física vinculada à noção de cultura corporal, às teorias críticas da Educação e a uma nova formação identitária para a Educação Física escolar enquanto campo de conhecimento (GONZÁLES e FENSTERSEIFER, 2010). Entretanto, ainda que a produção do Movimento Renovador trouxesse um novo paradigma para a Educação Física escolar, a disciplina foi e continua sendo espaço de reproduções estruturais, excluindo, em maior ou menor escala, indivíduos que não estejam dentro de uma formatação social masculina, branca, heteronormativa, cis e magra. Não à toa, “o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco” (MATTOS, 2007, p.11).

Maranhão (2016) faz um importante adendo ao notar que, mesmo no contexto de “crise” e no Movimento Renovador da Educação Física, pouco se discutiu a questão da educação étnico-racial. Com fortes influências marxistas nos finais da década de 80 e no início de 90, as grandes obras da Educação Física não deram conta de ampliar a discussão da classe social naquele momento.

Nesse sentido, Hall (2015) alerta que a classe não pode ser uma categoria mobilizadora para todos os interesses e múltiplas identidades das pessoas, pois os sujeitos mobilizam seus interesses sociais para além dela. Esse tem sido e precisa ser um novo ponto de ruptura para a Educação Física escolar, a fim de que possamos ressignificar nossa práxis⁴ pedagógica, respeitando e valorizando a diversidade cultural escolar e as diversas identidades que nela habitam.

Aqui, alerta para a necessidade de a Educação Física dar conta de avançar em sua perspectiva crítica ocidentalizada que, como nos lembra Carla Akotirene (2019), tem uma visão de mundo pautada apenas pelos olhos. É necessário, ainda pensando com Akotirene (2019), valer-se de todos os sentidos na busca de superar toda e qualquer opressão, entendendo o conceito de interseccionalidade não como um conceito sobre múltiplas identidades, mas sobre interações estruturais. A Educação Física escolar, enquanto campo acadêmico, ainda tem dado seus primeiros passos em uma perspectiva para um projeto decolonial.

⁴ Em uma inspiração freireana, assumo o conceito de práxis como prática indissociável de teoria, na qual as teorias, os valores e as crenças são postos em práticas cotidianas a partir das experiências vividas. Ela permite conhecer o mundo a partir de nossas práticas, além de possibilitar que nossos saberes se configurem em ações práticas concretas, pondo fim à dicotomia entre os dois campos.



Apesar das novas concepções e esforços, a tradição do pensamento da Educação Física pouco tem pensado sua inserção em um projeto educacional pautado pela ideia de leitura de mundo, mantendo os propósitos de preparação do corpo e do “exercitar-se para”. Portanto, fazendo uma transposição das ideias de Gonzáles e Fensterseifer (2010):

[...] se não for oferecida ao estudante a chance de experimentar boa parte do leque de possibilidades de movimento sistematizadas pelos seres humanos ao longo de vários anos, ele estará perdendo parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber-se (GONZÁLES e FENSTERSEIFER, 2010, p.17).

Ora, não é possível pensar, na sociedade brasileira, uma chance de experimentar tal leque de possibilidades sem perpassar o acervo cultural afro-brasileiro e africano (e também indígena, ao qual este estudo não se propõe a discutir) como possibilidade de perceber o mundo e se reconhecer nele. Porém, apenas a inserção de determinadas culturas no currículo não é suficiente. Antes, é necessário que sejam trabalhadas a partir de uma perspectiva histórica, política e crítica. Há que se tomar cuidado com o “desespero reparatório” e com as decisões que os professores e as professoras podem tomar ao lidar com tais questões, caindo comumente em “fetiches de restrições excêntrico-comemorativas” (RODRIGUES, 2010).

Foi também por isso que muitas lutas do Movimento Negro fizeram emergir transformações curriculares para ressignificar as práticas de um currículo colonizado (GOMES, 2017) que, historicamente, têm compactuado com a opressão racial, embranquecendo o conhecimento e desvalorizando as culturas negra e indígena. Caminhando nesse sentido, a Educação Física é uma área de grande potencialidade e afinidade para com a educação para as relações étnico-raciais, pois combater o racismo na escola também perpassa pelo corpo:

[...] e é no corpo negro que recaem as práticas históricas das desigualdades, da desqualificação, da violência simbólica que levam os estudantes a uma baixa auto-estima, à evasão escolar, a possíveis identificações com padrões de beleza que não os representam. Assim, como as demais disciplinas, a Educação Física deve buscar, na educação pluricultural, valorizar outras culturas, potencializando a cultura negra (MATTOS, 2007, p. 69).



Para além de trabalhar com a perspectiva do corpo, a disciplina possui também um grande potencial para deslocar a forma reguladora da escola atual⁵, criando microrrupturas em seu cotidiano. Como também defendido pela professora bell hooks (2017), é preciso transgredir a lógica educacional atual abraçando a mudança e rompendo com essa idealização de turmas silenciosas cuja responsabilidade recai sobre o/a docente. É necessário ter um compromisso compartilhado com a Educação. Romper com esse modelo educacional regulador faz emergirem novas possibilidades de emancipação para o povo negro, uma vez que “a educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro” (GOMES, 2017, p. 95).

Logo, a Educação Física possui, pelo menos, dois grandes elementos de grande potencialidade para uma Educação antirracista: primeiro, por estar pautada em uma perspectiva de uma cultura corporal e ter na corporeidade seu principal eixo de trabalho; segundo, por ser uma disciplina com grande potencial para romper com a normatização escolar atual. Dessa forma, como ela pode se transformar e se ressignificar para contribuir com a promoção da igualdade racial? Possuindo o corpo como foco de sua prática pedagógica, como a mesma tem dado conta de tratar as diversas manifestações corporais e suas representações simbólicas na cultura brasileira?

Ainda que essa discussão também esteja permeada por um difícil exercício de ressignificação do olhar para uma nova percepção da corporeidade de estudantes negros/as, é necessário estabelecer diálogos e, em diálogo com hooks (2017), transformar os espaços educativos em espaços de valorização das experiências pessoais por uma pedagogia engajada. Afinal, “não é falando [...] que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (FREIRE, 1996, p. 111). Baseado nesse propósito, é mais do que necessário que se escute estudantes negros e negras e suas experiências e, a partir disso, pensar uma significativa reformulação da instituição escola, de seus modos de produção de conhecimento, de seus espaços, tempos, currículo e propósitos para a superação do racismo.

É preciso reconhecer que as narrativas e a consciência de si estão imbricadas em uma perspectiva emancipatória. Não foi à toa que as lutas por um reconhecimento da

⁵ Nilma Lino Gomes (2017), em diálogo com o sociólogo Boaventura Santos, localiza o conhecimento-regulação como aquele vinculado ao cientificismo moderno e à teorização. Seria um conhecimento no qual não há espaço para outras formas de conhecimento fora desse círculo. O sociólogo Bauman (2013) aponta que a Educação está em crise de sua função reguladora e, partindo dessa análise, essa pode ser uma brecha para outra Educação que está em disputa com os setores neoliberais.

própria história — por uma valorização da cultura negra e do reconhecimento da luta e da resistência contra a escravidão — foram uma das principais pautas do Movimento Negro durante o último século (GOMES, 2017) e fizeram emergir a ainda recente legislação⁶ para a educação das relações étnico-raciais.

DUAS VEZES MELHOR! CEM VEZES ATRASADO

[...] por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. 'Aí, passado alguns anos eu pensei: como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado? Pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como? Ou melhora... ou ser o melhor ou o pior de uma vez. E sempre foi assim. Você vai escolher o que tiver mais perto de você, p que tiver dentro da sua realidade. Você vai ser duas vezes melhor como? (RACIONAIS MCs, A Vida é Desafio, 2002).

A cultura corporal hegemônica nas escolas brasileiras está estritamente vinculada a uma noção de civilidade branca e europeia. Tal constatação é fruto de um processo histórico de busca por uma identidade nacional brasileira eugênica, calcada na ordem e no progresso e em outros valores civilizatórios europeus.

Partindo dos conceitos de Fanon (2008), podemos ressaltar que essa noção de civilidade refere-se diretamente à ideia de humanidade branca que, por sua vez, vincula-se com o que conceituam como racionalidade. Tudo aquilo que destoa desse campo estaria próximo do primitivo, da emoção, daquilo que não é considerado tão humano e, por extensão, daquilo que não é branco. Logo, sendo desumanizados desde o início do processo de colonização, estudantes negros e negras e suas diversas corporeidades encontram-se no estereótipo ocidental dicotômico da emoção, dos saberes corporais e, portanto, distantes da idealização escolar da racionalidade iluminista e dos padrões de comportamento socialmente aceitos e produzidos por um viés eugênico e higienista na sociedade brasileira.

Ao negro é permitido ser visto como um sujeito do trabalho braçal, do esporte, da habilidade e da sensualidade. A intelectualidade e o sucesso em outros campos não nos é autorizado. Reflexos dessa mentalidade, para além da estrutura racial que opera em todas as outras esferas sociais, são os dados sobre a desigualdade racial e de gênero na Educação brasileira.

⁶ Lei nº 10.639/2003: “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” (BRASIL, 2003)



Dados do IPEA (2016) apontam que a média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, em 2013, é de 9 anos para a população branca e de 7,4 anos para a população negra, considerando que a média das mulheres ainda é maior, mas não representa redução na desigualdade quando o fator raça é elencado. Por exemplo, em relação aos anos de estudos das mulheres que chefiam suas famílias, é nítida a diferença de escolarização por raça: o tempo de escolarização das mulheres negras está muito mais próximo dos homens negros. Somadas as faixas de chefes de família que, no máximo, completaram o ensino fundamental, encontram-se 58,7% das mulheres negras, 62,8% dos homens negros e 46,3% das mulheres brancas. Já na faixa de 12 anos ou mais, encontram-se 11,9% das mulheres negras, 9,5% dos homens negros e 25,4% das mulheres brancas (IPEA, 2016).

Em relação à taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos, em 2015, os dados demonstram uma taxa de 4,9% de analfabetismo na população branca e de 10,6% para a população negra — mais do que o dobro —, um índice ainda maior do que o da população branca em 1995, de 9,5%. Apesar dos avanços, a população negra estaria pelo menos duas décadas atrasada nesse fator que impacta diretamente em diversos acessos. Os dados também apontam para uma maior distorção idade-série e evasão escolar (IPEA, 2015).

Sabendo da correlação entre escolarização e renda, novamente, as mulheres negras (R\$ 831,30) estão muito mais próximas dos homens negros do que das mulheres brancas, recebendo, em média, 88% do que recebem homens negros (R\$ 942,50), 52% do que recebem as mulheres brancas (R\$ 1572,50) e 49% do que recebem homens brancos (R\$ 1688,80). Mais de 60% das famílias chefiadas por pessoas negras recebem menos de um salário mínimo e cerca de 1% recebem acima de cinco salários, número quatro vezes maior para famílias brancas (IPEA, 2015).

Atente-se também para o fato de que mulheres negras ainda recebem menos do que homens negros, embora tenham maior escolarização. Ressaltamos que falar de trabalho feminino no Brasil é lembrar-se de nosso passado escravocrata e dos estereótipos construídos sobre a mulher negra a partir da mucama, da mulata ou da doméstica (GONZALES, 2018). Ainda em 2015, 18% das mulheres negras ocupavam esse posto de trabalho, inclusive entre meninas menores de idade (IPEA, 2015). Valendo-se da perspectiva interseccional (AKOTIRENE, 2019), não é possível pensar nas categorias

sociais de forma isolada: ser mulher não necessariamente significa receber menos, e ter mais escolarização não significa ter melhor renda.

Lélia Gonzalez (2018) já nos alertava sobre a condição de superexploração, incluindo a exploração sexual, da mulher negra e atentava para o fato de a população negra ocupar “coincidentalmente” os mais baixos níveis de ocupação da força do trabalho, exército industrial de reserva e massa marginal. Ressalta-se que a exploração em benefício do grupo branco também é política, cultural e psicológica, para além de econômica. Mulheres negras têm segurado a barra do mercado de trabalho. É essa a mão de obra que sustenta essa nação. Afinal, mesmo em tempos de pandemia⁷, quem mantém hospitais, supermercados e todas as demais instituições limpas e funcionando?

Além disso, Gonzalez (2018) ressaltava, há quatro décadas, que, além de sustentarem suas famílias economicamente, as mulheres negras ainda precisam lidar com a violência estatal que recai sobre os homens negros de suas famílias, seja pelo encarceramento ou seja por homicídios.

Dados do portal do Atlas da Violência (IPEA, 2000; IPEA, 2017) demonstram que, entre 2000 e 2017, o homicídio de mulheres não negras reduziu em 12,5%, enquanto que o de mulheres negras aumentou 99,5%. Já o número de homicídios de homens não negros reduziu em 19,9% e o de homens negros aumentou 111%, chegando a 46.217 registros em 2017. Dados do Atlas da Violência de 2020 (IPEA, 2020) também apontam que a população negra sofre com as maiores taxas de mortalidade por homicídio, sendo quase três vezes maiores do que a da população não negra, e que a baixa escolaridade está correlacionada diretamente com maiores taxas de violência e morte. Coincidência?

Em 2009 (IBGE, 2009), mulheres negras acima dos dez anos só não foram mais vítimas de agressões físicas do que homens negros. Entretanto, foram as que mais sofreram agressões físicas na própria residência e por pessoas conhecidas. Mulheres negras também são as que apresentam menor sensação de segurança, seja no domicílio, no bairro ou na cidade. Ressalta-se que os dados não apresentam recorte de sexualidade e identidade de gênero, o que possivelmente afeta muito os resultados. A própria escassez de informações é um dos sinais de ocultamento. Salienta-se que os dados são diretamente

⁷ Em 26 de fevereiro de 2020, o Brasil registrou o primeiro caso de Coronavírus. Atualmente, em março de 2021, já foram registradas quase 300 mil mortes. É sintomático o caso da primeira morte no Rio de Janeiro ter sido de uma empregada doméstica, Cleonice Gonçalves, 63 anos, que trabalhava há 20 anos para sua patroa que havia retornado da Itália em plena pandemia.



ligados à classe econômica, sendo os grupos de renda de menor faixa salarial os que apresentaram maiores taxas de violência (IBGE, 2009).

Para além da violência, os estereótipos racistas desumanizadores também estão postos. bell hooks (2015) apresenta, em seu ensaio “Escolarizando homens negros”, reflexões críticas sobre o estereótipo de homens negros como sujeitos não intelectuais dentro de uma sociedade “da supremacia branca, capitalista, imperialista e patriarcal” (hooks, 2015, p. 678). hooks (2015) ressalta que vários homens negros são punidos pela escola por se atreverem a questionar e pensar, ao passo que, para crianças brancas, a curiosidade é vista como ato de genialidade, e não de dificuldade ou problema, como quando emerge em crianças negras. Além disso, observam-se questões como a perseguição racial em escolas de maioria branca; o afastamento da Educação; e a crença no fatalismo de sofrimento atrelada à desconfiança pela escola.

A autora ainda afirma que, “subitamente, jovens negros inteligentes tornaram-se invisíveis” (hooks, 2015) ou estudantes notáveis tornaram-se sujeitos subordinados em turmas brancas, quando não expulsos por serem taxados de encrenqueiros ou inseridos em turmas de baixo rendimento. É nesse sistema que a criança negra encontra, antes da cultura genocida da rua, um primeiro ataque por meio do genocídio cultural (hooks, 2015). Nesse modelo social, oriundo de uma cultura escravocrata, o sujeito negro passa a acreditar que apenas a habilidade para o trabalho físico é necessária para sua sobrevivência. Também por isso, a Educação foi, desde o século XIX, uma importante estratégia de luta da comunidade afro-americana para a libertação da escravidão, não muito diferente da luta do Movimento Negro Educador brasileiro referenciado por Gomes (2017).

Em seu ensaio, hooks (2015) revela as dificuldades da formação do homem negro leitor e realiza um paralelo entre as gerações de homens negros passadas e atuais, nas quais as primeiras possuíam o perfil do negro que lia para se engajar em debates sérios, sem deixar que os brancos soubessem que eram pensadores críticos; ao passo que as gerações atuais são bem educadas, estão mais inseridas na escolarização racionalista branca e, talvez por isso, assumam a postura de “concordar para estar bem” (hooks, 2015) ou, tomando novamente Fanon (2008), vestem a “máscara branca”.

Sobre a estereotipação dos homens negros “educados”, hooks (2015) escreve que nem “o maior nível de educação alcançado lhes permitirá escapar da imposição de estereótipos racistas”. Além disso, há também a problemática do anti-intelectualismo,



principalmente a partir da educação integrada, em que homens negros educados de classe privilegiada tendem a tratar os homens negros “incultos” com desprezo e vice-versa.

Muito embora o texto de hooks (2015) esteja centrado no contexto norte-americano — que possui um histórico de racialização e luta contra o racismo bem diferente do contexto brasileiro — e seja focado na análise da escolarização masculina, é perfeitamente possível estabelecer analogias que permitam refletir sobre nosso contexto escolar brasileiro para homens e mulheres negras.

Fato curioso é pensar que quando um de nós subverte essa lógica fatalista do sistema escolar, ou mesmo das “qualidades esperadas para um negro”, o adjetivo de negritude precisa ser ressaltado: “Você é um negro inteligente”; “ela é uma negra linda”; “apesar de negro, ele é muito culto”. Mais uma vez, retomando a noção de Fanon (2008) sobre a humanidade posta intrinsecamente ao branco, não vemos um elogio como “você é um branco inteligente” ou “ela é uma branca linda”. O branco já porta em seu corpo o padrão de humanidade; ele é a referência neutra do conceito, sendo que toda qualidade a ele atribuída já está automaticamente ligada a sua humanidade não nomeada, não sendo necessário um adjetivo racial para ressaltar suas qualidades.

Os estereótipos do homem negro e da mulher negra no Brasil são historicamente debatidos pelo Movimento Negro brasileiro e, por muitas vezes, perpassam a dimensão da sexualidade e da corporeidade. A Educação Física seria, então, uma área extremamente importante nos processos de escolarização para superação desses padrões racistas e, também, para a superação dessa dicotomia racializada posta em nossa sociedade.

Maranhão (2016) ressalta essa noção de um estereótipo negro no campo da Educação Física em expressões como: “você samba muito bem”; “essa ginga vem de sangue”; “capoeira, isso é coisa da raça”. Muito embora possam ter uma intenção positiva, tais declarações são mais uma das formas sutis do racismo no Brasil, pois:

Quando fornecemos explicações biológicas a fenômenos culturais africanos, estamos negando toda capacidade intelectual, criativa, estética destes povos. É como se atribuíssemos suas habilidades ao acaso, à natureza ou a características inatas, e uma vez que retiramos tudo que há de humano, histórico e inventivo dessas culturas, estamos também esvaziando seus sentimentos, seus valores (MARANHÃO, 2016, p. 66).

Sobre essa relação de estereotipia nas aulas de Educação Física, Pinho (2004) faz uma importante análise sobre a percepção e a relação dos professores dessa disciplina com estudantes negros e negras. Um dos indícios apresentados está na percepção dos



professores de que os estudantes negros são “problemáticos”, “revoltados”, “malandrinhos”, “agressivos”, “perversos”. Além disso, a visão sobre as estudantes negras está calcada na promiscuidade e na degeneração social, por sua vez, calcada na premissa da gravidez precoce (PINHO, 2004, s/p).

Muito embora existam estudos que vão em busca das representações de estudantes negras/os na própria literatura científica — como o de Corrêa e Santos (2018), que faz a revisão de outras sete pesquisas e dispositivos legais —, esse é um campo ainda pouco estudado e debatido de forma específica na Educação Física escolar, disciplina que lida tão diretamente com a corporeidade. A seguir, discute-se acerca das narrativas autobiográficas, base da pesquisa.

ENTRE AS FRASES

Apoiando-se nas análises de Botía (2009), a pesquisa se fundamenta em uma base hermenêutica: a partir de um movimento de oposição a um modo de cientificidade hegemônico na modernidade, passa-se a uma perspectiva interpretativa, na qual os sentidos e os significados produzidos pelos sujeitos se convertem no foco central dos estudos e das pesquisas.

Delory-Momberger (2016) diz que a pesquisa biográfica se constitui como processo de individuação, construção de si, subjetivação e com as interações desses processos com o outro e com o mundo social. Ela carrega consigo marcas das épocas e dos ambientes em que vivemos. Assim, ela não opõe o indivíduo e o social como duas entidades distintas, mas concentra-se em manter os dois em relação de instituição recíproca. Sem fazer essa distinção, a pesquisa biográfica e as escritas de si permitem conhecer sobre o social a partir das experiências individuais e, indo além de um plano macrossocial, permitem uma melhor compreensão sobre como os sujeitos constroem formas e sentidos para suas experiências vividas, como se apropriam das relações com o outro e com a estrutura social (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Compreende-se também, com o apoio de Botía (2009), a narrativa como a qualidade estruturada da experiência entendida e vista como um relato que se constitui em formas de produzir sentido a partir de ações pessoais, em determinado contexto de tempo e espaço, por meio da descrição e análise de dados biográficos. A narrativa

constitui-se, então, em uma forma particular de reconstrução da experiência através da qual, mediante um processo de reflexão, dá-se significado ao acontecido ou vivido.

A narrativa nunca é uma experiência individual, mas a troca entre sujeitos; Walter Benjamin (1994) se refere a uma “faculdade de intercambiar experiências”. Assim, considerando a escola como um lugar de circulação de culturas e partilha de experiências, todos seus atores sociais são potenciais narradores singulares; nesse caminho as experiências escolares se fazem de forma singular para cada para cada sujeito. Dar valor a essa potencialidade é ir ao encontro de tensionamento com a escola tradicional e contra o sistema científico moderno que vem tolhendo nossa capacidade narrativa e, conseqüentemente, da consciência de si. A banalização da narrativa se correlaciona com o processo de industrialização e racionalização do mundo e tece um importante alerta de que “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205), e quem não sabe de onde veio, não sabe para onde está indo. As raízes vêm antes dos galhos.

Nesse sentido, narrativas produzidas por docentes e estudantes, no contexto da prática pedagógica, podem evidenciar diferentes tipos de saberes construídos e mobilizados por esses sujeitos no cotidiano escolar, percebendo as potencialidades formativas das narrativas autobiográficas (SUAREZ, 2007).

Retornando à perspectiva do ateliê biográfico de projetos (DELORY-MOMBERGER, 2006), pode-se afirmar que a mesma possibilita, no encontro coletivo, um trabalho de configuração e interpretação da experiência vivida, auxiliada pelo diálogo com os outros participantes, enriquecendo cada narrativa. A memória de cada participante é exposta e se situa em um contexto social que, de certa forma, é comum aos outros indivíduos inseridos no mesmo grupo, propiciando uma reconstrução dos contextos vividos e produzindo uma reflexão mais aprofundada sobre as histórias vividas e narradas (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Embora a pesquisa com narrativas autobiográficas possua enorme potencialidade explicitada até aqui, ainda carece de reflexão para se estabelecer a forma mais adequada de investigação, análise e interpretação das narrativas para o estudo proposto. Um dos pilares de projeção inicial de análise/interpretação do conjunto dessas narrativas se deu pela perspectiva do “paradigma indiciário” (GINZBURG, 1989) e da própria construção de saberes possibilitada pela pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016), buscando estabelecer relações com o contexto macrossocial.



A dominação positivista sempre traz, direta e indiretamente, questionamentos à rigorosidade e à veracidade das pesquisas de base qualitativa. Ginzburg (1989) nos questiona se poderia ser o paradigma indiciário — trazido, por ora, superficialmente aqui como prática comum em diferentes áreas do conhecimento de investigar sinais e indícios para tecer explicações — rigoroso e faz menção ao rigor flexível. Como alerta, ninguém aprende o ofício de conhecedor limitando-se a uma prática fechada de regras pré-existentes. Entram aí elementos como faro, golpe de vista, intuição (grifo nosso).

Ora, dizer disso, mais uma vez, não significa abandonar critérios e organização. Ginzburg (1989) nos relembra sobre o prestígio atingido pela Medicina, historicamente construída por saberes indiciários, enquanto outras ciências foram subjugadas pelo curso histórico. Aqui, parte-se da compreensão dos indícios como a existência de algo aparentemente oculto e seu conjunto permite fazer deduções, interpretações e relações com o macrossocial. Quantos indícios narrativas podem nos trazer? Na sequência, apresenta-se a organização da pesquisa.

FASES E VÁRIAS ETAPAS

Aproximando-se dos pressupostos do estudo de Mattos (2007), um dos pioneiros da temática dentro da Educação Física escolar, este estudo está centrado no discurso das estudantes negras a partir de narrativas autobiográficas sobre suas relações com a Educação Física escolar.

Dez estudantes autodeclarados negros do Ensino Médio da rede pública foram convidados a participar de um grupo de discussão sobre a Educação Física e as relações étnico-raciais a partir de um roteiro semiestruturado de três encontros, inspirado no ateliê biográfico de projetos (DELORY-MOMBERGER, 2006), para a produção das narrativas escritas de forma coletiva. Durante o processo de pesquisa, contamos com a participação efetiva e contínua de cinco estudantes negras, descritas a seguir.

Camila está no terceiro ano do Ensino Médio na rede estadual, tem 17 anos, é umbandista, pretende cursar Geologia, se identifica como mulher negra e parte do Movimento Negro e tenta “ajudar as pessoas a entenderem as vivências das mulheres negras principalmente”.

Izabella é estudante de Ensino Médio e trabalha no turno da tarde, tem 16 anos e é apaixonada por música, cinema e fotografia. Diz que nem sempre se reconheceu como



negra e que isso lhe afetou em vários sentidos. Hoje, busca empoderar e mostrar às pessoas negras todo seu potencial, beleza e valor.

Victória tem 17 anos, é estudante do terceiro ano do Ensino Médio da rede estadual, cursa Teatro em uma escola livre de artes do governo estadual e se reconhece como mulher negra, apesar de não ter se visto assim em grande parte da vida por ter “um conhecimento negado”. Reconhece a importância do processo de transição capilar nesse reconhecimento de identidade.

Bea está no segundo ano do Ensino Médio, estuda na rede estadual, tem 17 anos, se reconhece como mulher negra de pele clara, também cursa Teatro na mesma instituição que Victória, é artista e cozinheira amadora. Diz acompanhar as discussões do Movimento Negro “mais pela internet”.

Isadora é filha de *rappers*, se identifica como mulher negra, é pintora nas horas vagas, sonhadora e ativista, fazendo parte de um grupo de militância negra juvenil que organiza eventos para a população jovem negra. Tem 16 anos, está no segundo ano do Ensino Médio, é colega de escola de Bea e também cursa Teatro na mesma instituição.

Adianto aqui outro dado para lançar uma reflexão: as cinco garotas rompem com a estrutura de desigualdade racial na Educação, apontada no Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2016). Elas rompem com as taxas de analfabetismo e escrevem com boa proficiência. Todas estavam em idade adequada no Ensino Médio, enquanto um terço dos estudantes negros não consegue atingir essa etapa em idade adequada. Além disso, elas rompem a estatística triste de estar no Ensino Médio, enquanto um a cada dois estudantes negros desiste da escola antes de atingir esse nível.

Outro fato a se destacar é que todas já possuíam, em alguma escala, conhecimentos acerca do racismo, identidade negra e/ou militância. Essas identidades com maior consciência racial são, em certa medida, frutos de toda luta do Movimento Negro educador e, hoje, são mais presentes nos ambientes escolares. Todos esses fatos formam um conjunto de situações que caberia em uma análise mais aprofundada. Seria possível investigar como o fator da consciência racial e outros marcadores sociais, como a família, fazem com que essas meninas contrariem as estatísticas condicionantes de trajetórias escolares. Entretanto, por ora, tais reflexões não cabem neste trabalho. Faço, porém, questão de ressaltá-las porque fazem total diferença na leitura das narrativas e em como você poderá interpretá-las. Ainda assim, como veremos mais à frente, apesar de



uma tentativa de rompimento com os padrões pré-estabelecidos, todas elas foram excluídas nas aulas de Educação Física ao longo de suas trajetórias escolares.

Mais uma vez, retomo o breve apontamento lançado no texto de apresentação de que o racismo estrutural dificulta os processos de pesquisa diante da exclusão promovida pelas escolas. Além disso, existem outros fatores simbólicos difíceis de serem quantificados como a dificuldade com a escrita; o interesse em participar de uma pesquisa; o tempo em meio a inúmeros afazeres, como trabalho informal ou doméstico que são comuns a muitos e muitas desses estudantes; entre uma infinidade de outros fatores que poderiam ser citados. Como diriam os Racionais, “problema com escola eu tenho mil”⁸.

Como a pesquisa atingiu apenas metade do número de estudantes convidadas/os, o padrão de tríade da perspectiva do ateliê biográfico de projetos ficou impossibilitado (DELORY-MOMBERGER, 2006). Isso só reforça o quanto outras epistemologias precisam emergir. Uma base metodológica eurocêntrica não dá conta de refletir os atravessamentos das desigualdades de classe, raça e gênero do Brasil.

Por isso, foram mesclados alguns princípios de grupos de discussão (MEINERZ, 2011) durante os encontros. Uma das principais características do grupo de discussão é sua agrupação construída com objetivos bem delimitados, em um tempo e espaço específicos que favorecem um determinado debate e permitem descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes nas narrativas dos sujeitos. Em diálogo com Meinerz (2011), a prática investigativa carrega consigo algo muito precioso, que é a possibilidade de escuta. Essa postura nos retira, por ora, a hierarquia de pesquisador e pesquisado e nos coloca, conforme ressalta Meinerz (2011), como sujeitos em processo, biográfica e historicamente situados, capazes de transformarem-se ao longo dos nossos percursos. Por isso, novamente resgatando a fala de Paulo Freire, “não é falando aos outros [...] que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (FREIRE, 1996, p. 111).

Assim sendo, o grupo teve, durante os três encontros, discussões conduzidas sobre Educação, educação para as relações étnico-raciais, racismo e Educação Física, buscando elaborar, na interação de seus componentes, um discurso social. Esse discurso,

⁸ Trecho da música “Negro Drama”, do grupo Racionais MC’s.



tomando as reflexões de Meinerz (2011), permite, em uma microssituação, reproduzir elementos de uma macrorrealidade social real.

O grupo, portanto, não é por si uma finalidade, mas um meio para compreender e refletir melhor sobre a temática da pesquisa. A partir dessa melhor reflexão é que este estudo se realinha com a perspectiva do ateliê biográfico de projetos para a produção das narrativas escritas. Para além do discurso produzido no grupo, essas narrativas também permitem uma melhor compreensão sobre a Educação Física escolar e a educação para as relações étnico-raciais, pois a pesquisa biográfica e as narrativas também desvelam fatos sociais.

A escolha do referido perfil estudantil se deu pelo fato de serem estudantes inseridos no período em que mais vivenciaram experiências com a Educação Física escolar e, em hipótese, tiveram mais familiaridade e domínio com a escrita. Por que só estudantes negros/as? Outros/as estudantes não teriam também pontos importantes para falar? Muito provavelmente, sim. Fatos que foram questionados durante a produção da pesquisa, mas aqui retomo retoricamente: e por que não? Por que não somente estudantes negros/as?

Há que se considerar que esses estudantes vivenciaram a discriminação racial e são produtores de uma cultura constantemente negada pelo currículo escolar, que hoje é incluída pela legislação vigente como conteúdo obrigatório nas escolas. Trago-as, então, como porta-vozes dessa cultura por meio de suas “escrevivências”, conceito cunhado pela escritora Conceição Evaristo. Em entrevista concedida para a revista *Conexão Literatura*, a autora diz que:

Enquanto um processo criativo pode se dar pelo olhar de “uma patroa ou patrão”, que na porta do quarto da empregada olha para a personagem lá dentro, para a construção da mesma, o processo criativo que experimento, por injunções de uma história particular e coletiva se torna outro. Trago outra vivência, a minha fala nasce de dentro do quarto da empregada. Posso ser a própria empregada falando, escrevendo, concebendo uma personagem de si própria. Escre(vendo) se. Escrevivendo-se. Escrita e vivência. Vivência como sumo da própria escrita. Escrevivência (EVARISTO, 2017, s/p).

Tratando a narrativa como um gênero discursivo, todo enunciado é individual e irá refletir a individualidade do sujeito. Assim, a escolha pelas narrativas autobiográficas possibilita uma condição propícia para a emersão dessa individualidade no discurso e a escolha de estudantes negras para narrarem suas experiências escolares possibilita



encontrar, no próprio texto, um maior reflexo e mais riqueza sobre as condições desses mesmos sujeitos nos seus processos de escolarização.

Além desse caráter idiossincrático, essas narrativas estão imersas em identidades construídas em um sistema social opressor e, portanto, as narrativas produzidas pelas estudantes participantes são narrativas de resistência. São escritas de si que contribuem para a superação de silenciamentos e traumas vividos. Escritas que interrogam as condições e os efeitos da narrativa das situações de opressão assujeitadoras. As narrativas de resistência, ao se materializarem por meio da escrita, permitem uma nova tomada de consciência para seus narradores e a elaboração de uma visão contra-hegemônica de mundo (SOUZA, BALASSIANO e OLIVEIRA, 2014). Por isso, também se fazem tão importantes, na perspectiva deste trabalho, ao vislumbrarem novas possibilidades contra-hegemônicas para a Educação Física escolar.

NÃO É CONTO, NEM FÁBULA

Aqui, são resgatados trechos das narrativas escritas durante os encontros com estudantes como indícios de possibilidades para ressignificar e refletir sobre um ensino de Educação Física escolar que promova a educação para as relações étnico-raciais. Ressalta-se, também, que esses indícios não se fecham na Educação Física, mas, baseado nas ideias de Gonzáles e Fensterseifer (2010), eles perpassam a escola como um todo porque, antes de ter seu conhecimento específico, a Educação Física e o professor de Educação Física estão inseridos em um campo maior, que é o da Educação. Dessa forma, nem todos os indícios apresentados dizem especificamente sobre a Educação Física escolar, mas, dizendo sobre as relações estruturais do cotidiano escolar, dizem muito sobre ela e sobre o trabalho docente.

O que se propõe aqui não é uma discussão delongada sobre esses trechos, ou mesmo um exercício de interpretação. Como recorte de uma pesquisa maior, apresenta-se um conjunto de pistas — com algumas considerações e reflexões esboçadas a partir de minha experiência docente — para que você, leitor/a, possa construir suas próprias reflexões acerca do problema aqui colocado.

Ginzburg (1989) diz que o caçador, com sua capacidade de ler nas pistas mudas deixadas pela presa, traçava uma série coerente de eventos, sendo o primeiro a narrar uma história:



Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p.151).

Portanto, eis aqui algumas pistas das escrituras de cinco garotas negras e de um professor pesquisador negro.

LENDA OU MITO

Uma das questões trazidas pelas narrativas diz respeito à desmotivação construída em relação à disciplina. É fato conhecido por muitas professoras, professores e estudantes que a Educação Física escolar, de modo geral, acaba se tornando um campo pouco atrativo para as meninas por serem invisibilizadas e privadas de muitas experiências ao longo de sua trajetória estudantil, sendo a quadra e as principais práticas nela desenvolvidas quase um direito social apenas dos meninos.

“[...] se meu próprio professor de Educação Física não questionava, quem sou eu e de onde iria tirar forças para poder tentar mudar a mente de mais de 10 meninos e explicar que eu também poderia jogar.” (Isadora)

“Então, em um determinado momento, eu resolvi parar de participar, e quando raramente fazia algo, era com meus amigos, de onde eu sabia que não viriam agressões, onde eu me sentia segura e confortável.” (Izabella)

Contudo, esse problema se agrava ainda mais quando é vivido pelas estudantes negras pelas diversas dimensões do racismo, desde a falta de representatividade cultural no currículo até a falta de representatividade identitária:

“Mulheres Negras precisam de valorização, de amor. Precisamos ser entendidas, não precisamos e não podemos viver nessa solidão.” (Isadora)

“A falta de representatividade tem grande parte na baixa autoestima de pessoas pretas. Afinal, como seremos bons ou teremos interesse em algo que ninguém que podemos nos identificar fez?” (Camila)

Outra questão que emerge nesses discursos é a falta de atenção docente para a cultura estudantil. A perspectiva de uma comunidade pedagógica pautada na solidariedade e em práticas de ensino pautadas no diálogo (hooks, 2017) é uma possibilidade interessante de contribuição para que o campo da Educação Física passe a estabelecer diálogos com a cultura estudantil, mas, além de ser algo ainda distante de



todos os estudantes, é ainda mais distante para a/o estudante negra/o. Os atravessamentos do racismo também têm impacto na estrutura cultural e podem fazer com que o professor ou professora não se atente para as ricas possibilidades de diálogo. Por isso, para que a escola dê conta de superar as barreiras da exclusão em suas diversas formas, se faz tão necessário o diálogo com os estudantes e demais atores sociais da escola.

Considerar o peso da cultura corporal afro-brasileira na formação da sociedade é fundamental, pois a mesma se demarca fortemente em todo o contexto escolar brasileiro. Resgata-se aqui o conceito a partir, principalmente, do trabalho da professora Josiane Climaco, uma das principais responsáveis por trazer tal conceito para a Educação Física escolar, ressignificando concepções clássicas anteriores como cultura corporal de movimento ou cultura corporal (CLIMACO, SANTOS e TAFFAREL, 2018). Trabalhar com a cultura corporal vai além de inserir conteúdos fechados, muitas vezes folclorizados. Antes, perpassa um caminho de atenção para o uso autorreflexivo dessa cultura, sobre como sujeitos negros e negras vivem as mesmas em seu cotidiano (GOMES, 2003).

“Mesmo tendo pais artistas, meus professores nunca se interessaram em saber o que acontece ou o que se passa na minha vida. Tenho pais artistas que poderiam tirar um tempo pra poder ir na escola dar uma aula ou palestra sobre a história do hip-hop e, não só isso, poderíamos fazer eventos educativos em cima dessa cultura” (Isadora)

Essa desatenção é também campo presente na estrutura escolar. A engrenagem escolar, moldada sobre a estrutura sócio-histórica não cessa em seu funcionamento e vai moendo os estudantes; moendo expectativas, frustrações, alegrias, potencialidades, tudo junto:

“creio que a maior parte das escolas [...] sempre ignoraram como os alunos realmente estão e como são suas vidas. Na verdade, acho que a maioria maçante das escolas simplesmente não se importa.” (Victória)

Contudo, essa engrenagem, sendo um espaço social de representações negativas e exclusão do negro, é, ao mesmo tempo, um importante local para a superação dessas representações, como afirma Gomes (2003) ou, nas palavras da professora Azoilda (TRINDADE, 1999), existem sim reprodução das desigualdades às quais estamos sujeitas/os, mas não sujeitadas/os.

Entretanto a história não é linear e, apesar da crença nessa potencialidade educativa, é necessário um cuidado com esse tratamento de isolamento da escola enquanto instituição neutra, ou do trabalho docente para fazer essa escola, pois nem



escola, nem professoras/es são neutras/os. A escola que tem potencial emancipador e para criar equidade é a mesma que segue mantendo a regulação social e desigualdades, sendo a tensão da disputa constante. É preciso, então, que busquemos estratégias — que obviamente perpassam muito mais do que a dimensão da ação individual docente — para que nossas estudantes não cheguem ao final da Educação Básica com pensamentos tão tristes e, ao mesmo tempo, realistas e justos pelo que tem sido produzido pelo sistema educacional de uma forma genérica:

“Há pouco tempo, depois de muito tempo de escola, eu pude entender melhor a falsa impressão que a escola passa, como se fosse vital, totalmente benéfica, e, sim, talvez tenha ajudado algumas poucas crianças de algum jeito, mas igualmente ou até mais, trouxeram tanta violência, insegurança, preconceito e outros problemas que é quase impossível eu vê-las sendo tão positivas quanto querem parecer.” (Victória)

Correlaciono ainda, pensando na perspectiva de um conhecimento emancipatório para o corpo negro (GOMES, 2017) e a partir de minhas vivências enquanto professor, que a ruptura desse modelo regulador de escola é também uma possibilidade para uma educação antirracista. É quebrar um ciclo de uma forma de conhecimento científico hegemônico europeu e também regulador que desfavorece a população negra e seus saberes políticos, estético-corporais e identitários que se diferem desse conhecimento e permitem uma produção e reprodução da existência.

Essa é, também, uma das muitas potencialidades da educação para as relações étnico-raciais e, baseado em minhas percepções docentes e nas de outros colegas, é possível dizer que, atualmente, muitos e muitas estudantes possuem muito mais consciência da importância da cultura e história negra em sua educação. Talvez sejam reflexos das legislações educacionais e, também, resultados dos inúmeros esforços do Movimento Negro brasileiro educador (GOMES, 2017).

“É dever do educador de qualquer disciplina ensinar sobre a cultura e história do povo negro, já que fomos importantes contribuintes para a construção da cultura hoje conhecida como de nós, brasileiros.” (Bea)

“Acredito que a escola e professores podem ajudar com a melhora na educação e interesse de crianças e jovens pretos usando a representatividade e profundo estudo sobre nossos antepassados e nossa cultura, tanto em Educação Física quanto nas demais matérias.” (Camila)

Reflexões como essas são respostas aos diversos mecanismos de exclusão e *racismo cultural* (HALL, 2015, grifo nosso) que, historicamente, buscam a manutenção



de um *status quo* para a identidade nacional. História essa que, por exemplo, ainda insiste em falar dos processos de abolição da escravidão como “libertação”, colocando o negro como sujeito passivo e acomodado, criando um estereótipo de corpos preguiçosos e acríticos.

Tais ações são indícios de fragmentação das identidades, nesse caso transpostas para o currículo, e de um descentramento de identidades sólidas e hegemônicas, como até então a branquitude europeia se fazia no currículo brasileiro. Essas ações vão se infiltrando nos microespaços escolares e curriculares, inclusive na Educação Física escolar, muito embora a mesma não seja destacada historicamente e legalmente como possibilidade para uma educação antirracista:

“O quão enriquecedor seria contar à turma sobre a história desses e de outros esportes e sobre importantes personalidades pertencentes de minorias que ajudaram a construí-los?” (Bea)

“Então, sempre existiu esse interesse pela capoeira, de como seria estar ali, com aquelas pessoas, deixando de ser apenas uma espectadora e fazer parte do grupo.” (Victória)

“Um dos poucos esportes que despertam meu interesse é o Basquete. Talvez por ser um esporte em que predominam jogadores negros e é também um meio de ascensão de pessoas da periferia como o futebol, o funk e o rap.” (Camila)

“Eu me identifiquei com o hip-hop porque é algo que faz parte da minha vida diariamente. É algo que fez grande diferença para pessoas pretas. Acho que seria interessante juntar a Educação Física com outras matérias como Artes e História para que possam ensinar o hip-hop na teoria e na prática.” (Izabella)

“Eu gostaria de ter aulas sobre o samba, tanto na dança quanto na música e na história. Essas aulas poderiam ser dadas ao longo de todo o período do ensino fundamental e médio. Com mais aprofundamento no ensino médio.” (Izabella)

“Como exemplo, eu, como estudante negra, gostaria muito que meus professores se interessassem pelas nossas opiniões, queria muito ter aula sobre a cultura negra, aprender mais a origem das brincadeiras, danças e jogos que nós negros somos protagonistas da maioria e alguns nem sabemos disso. Podíamos fazer eventos educativos em cima disso, algo informativo que aborde esse assunto. essa cultura, nossa cultura: mostrar nossa Arte, falar como nós, negros, contribuimos bastante pra muitas coisas que pessoas brancas hoje, utilizam, jogam ou fazem e não ganhamos reconhecimento disso.” (Isadora)

Nota-se que parte das reflexões envolvem o esporte, prática que ainda é força motriz do currículo nas escolas e, muitas das vezes, reproduzem a lógica capitalista da competição e exclusão dos corpos “não habilidosos”. A Educação Física é um campo que possui inúmeros outros atravessamentos do racismo, ao qual este texto não se propõe a aprofundar. Trago aqui apenas uma última reflexão a partir do que, estruturalmente, professor/professora enxerga sobre essas e outros estudantes.



Pinho (2004) identifica que professores constroem uma biografia a partir de expectativas identitárias racializadas dos estudantes, sem realmente conhecer sua identidade pessoal, reforçando e mantendo o estigma social do negro. A partir de algum estudante que apresenta problemas com a escola ou uma postura transgressora, professores de Educação Física tendem a estigmatizar todos os outros estudantes com o mesmo fenótipo. Atribuem previamente o fracasso ou falhas aos estudantes por uma estereotípia negativa do negro. Outro ponto importante diz respeito à preferência pela estética branca, tanto pelo contato físico, como pela verbalização, seja por elogios a estudantes brancos ou pela depreciação de estudantes negros em muitos momentos:

“A diferença de tratamento entre eu e minhas colegas brancas, a falta de representatividade na teoria e na prática, ser sempre a última a ser escolhida e o descaso de alguns professores com a aula foram fatores que me fizeram perder totalmente o interesse na matéria.” (Bea)

Ora, esse estudante precisa e/ou passa então a se embranquecer e assumir o caráter dito civilizado impositivo da escola (e de toda estrutura social fora da escola) para ser humanizado e socialmente aceito. Precisa vestir a “máscara branca sobre sua pele negra” (FANON, 2008) para ser reconhecido por esse sistema escolar; na verdade, precisa aprender, com o pouco que lhe é oferecido, a fazer essa máscara e tomar coragem de usá-la, pois, caso contrário, será só mais um a compor as estatísticas, desaparecendo. Ser plenamente negro e ter sucesso escolar ainda não é possível na estrutura escolar posta e, conseqüentemente, na Educação Física. Por isso, é necessário lutar contra a educação colonizadora que encontramos no Brasil, pois “o negro não deve mais ser colocado diante desse dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir” (FANON, 2008, p. 95).

Por sua vez, a Educação Física, enquanto área do conhecimento vinculada à dimensão do corpo e suas diversas práticas socioculturais, estando inserida nesse contexto e com seu histórico eugênico, esportivista e militarista, também necessita de se transformar para permitir ao negro (e a todos os sujeitos não brancos) a tomada dessa consciência de novas formas de existir no mundo.

Muito embora a legislação vigente traga avanços para a superação do racismo, Fanon (2008) nos alerta para a alienação colonial. Esse fator produz uma impossibilidade de se constituir como sujeito da sua história enquanto estamos nessa posição de alienação. Para ser superada, é preciso ir além de uma mudança individual de visão de mundo: eu



preciso da práxis, mudando o mundo em que vivo para, só assim, poder me desalienar. Séculos de discriminação racial e alienação colonial não serão superados apenas com legalismo. Estado e todas as instituições responsáveis precisam agir⁹— e/ou serem pressionados a agir— para a mudança desse mundo, tal qual a constante luta do Movimento Negro por mudanças concretas ao longo da história brasileira. É preciso migrar do campo da subjetividade para a objetividade.

E você, professora ou professor, já parou para refletir sobre o que já fez a respeito? Já parou para refletir, da forma mais sincera, sobre como trata e retrata suas/seus diferentes estudantes? Talvez já atue numa perspectiva de educação para as relações étnico-raciais e que também não pode se desvincular de outros atravessamentos como gênero, classe e/ou sexualidade. Talvez ainda não tenha se preocupado com isso, mas nunca é tarde para começar. Buscar parcerias com outras/os docentes na escola ou mesmo colegas de profissão de outras escolas pode ser um começo.

Só é essencial que tenhamos em mente que educar para as relações étnico-raciais vai muito além de fazer valer uma lei. É educar para tornar o mundo um lugar menos desigual e melhor para se conviver, muito além do currículo, atravessando a forma com que nossas relações mais sutis e cotidianas dentro do espaço escolar se dão. É um compromisso ético que não diz respeito somente a professoras e professores negras/os, mas a todas e todos que são compromissados com a Educação.

Educar para as relações étnico-raciais não se resume em valorizar esteticamente estudantes negras/os ou indígenas, muito menos pode ser entendido como um *racismo às avessas*, como se existisse uma forma correta de racismo. Educar para as relações étnico-raciais diz respeito a educar todas/os estudantes para que, diante das suas diferenças, possam conviver de forma mais respeitosa e equânime.

O campo da pesquisa em Educação Física e educação para as relações étnico-raciais tem crescido, ainda que de forma muito tímida, e precisa crescer muito mais. Mais diálogos precisam ser promovidos. Espero, humildemente, que nesse diálogo traçado até aqui, eu tenha contribuído de alguma forma em sua trajetória, trazendo mais questionamentos e deslocamentos do que respostas. Dessa forma, finalizo evocando a pergunta já feita ao longo do texto: como a Educação Física, pautada em uma perspectiva

⁹ Compreende-se também que existem outros projetos de sociedade e superação do racismo, como alguns nas diversas correntes pan-afrikanistas, que não operam com a crença de que o Estado democrático burguês e branco vá assumir qualquer responsabilidade, pois depende da manutenção do racismo para funcionar.



de uma cultura corporal e responsável por tratar das diversas manifestações corporais e suas representações simbólicas na cultura brasileira, pode se transformar e ressignificar para contribuir na promoção da igualdade racial?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: *Pólen*, 2019.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: *Brasiliense*, 1994, p. 197-221.

BOTÍA, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de La investigación biográfico-narrativa em educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, n. 1, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Brasília*, 9 jan. 2003.

CLIMACO, Josiane Cristina; SANTOS, Márcia Lúcia dos; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A Educação Física e a Lei 10.639/03: Articulando com as Matrizes Africanas na Escola em Salvador-BA. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 10, Ed. Especial, p. 676-692, jun. 2018. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/489>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

CÔRREA, Antonio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. As representações sociais sobre crianças negras no contexto escolar. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afrobrasileira – lei 10.639/03 na escola, maio de 2018, p. 693-720. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/438>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

EVARISTO, Conceição. Destaque Conceição Evaristo. *Revista Conexão Literatura*, p. 5-10, nº 24, junho, 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: *Editora Edufba*, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: *Paz e Terra*, 1996.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: *Companhia das Letras*, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 23, mai./ago., p.75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. *Petrópolis*, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Rio de Janeiro: *Editora Filhos da África*, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. *Cadernos de formação RBCE*, v. 1, n. 2, 2010.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: *Lamparina*, 2015. 12^a ed. 64 p.

hooks, bell. Escolarizando homens negros. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n.3, [s.1], 2015.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: *Martins Fontes*, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD: Características da vitimização e do acesso à justiça no Brasil. Rio de Janeiro, 2009. *Suplemento*.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Org.). *Atlas da violência 2000*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Org.). *Atlas da violência 2017*. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Org.). *Atlas da violência 2020*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020.

IPEA. Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça. Distrito Federal: *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)*, 2016. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/retrato/>>.

MARANHÃO, Fabiano. Relações étnico-raciais no contexto da Educação Física Brasileira. Educação física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das leis, v. 10, n. 03, p. 59-70, [s.1], 2016.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. A Negação do Corpo Negro: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física. 2007. 196 f. *Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)*. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

PINHO, Vilma Aparecida de. Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Percepções de Professores de Educação Física sobre Alunos Negros. 141f. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2004.

RACIONAIS, MC's. A Vida é Desafio. Nada como um Dia após o Outro Dia. *CD*, 2002.

RODRIGUES, A. César Lins. A Educação Física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Reflexão e Ação*, v. 18, n. 1, [s.1], 2010. p. 125-150.

SANTOS, Marzo Vargas dos. O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar. 209 f. *Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. Imagens e narrativas sobre (auto)biografias, resistência e empoderamento: diálogos iniciais. In: Escrita de si, resistência e empoderamento. *Coleção Modos de Viver, narrar e guardar*, v. 6. Curitiba: CRV, 2014

SUÁREZ, D. Documentación Narrativa e Experiencias y Viajes Pedagógicos. In: Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Fascículo 2. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires: *Laboratorio de Políticas Públicas*, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*, p. 7-16. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Recebido em: 15/06/2020

Aprovado em: 26/04/2021