



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

André dos Santos Souza Cavalcanti


**Corporeidades negras e Educação Física Escolar – construindo práticas
antirracistas nos cotidianos da Educação Infantil**

São Gonçalo

2020

André dos Santos Souza Cavalcanti

**Corporeidades negras e Educação Física Escolar – construindo práticas antirracistas
nos cotidianos da Educação Infantil**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C376 Cavalcanti, André dos Santos Souza.
Corporeidades negras e Educação Física Escolar – construindo práticas antirracistas nos cotidianos da Educação Infantil / André dos Santos Souza Cavalcanti. – 2020.
130f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mairce da Silva Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação infantil – Teses. 2. Relações raciais – Teses. 3. Educação física para crianças – Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 372.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

André dos Santos Souza Cavalcanti

**Corporeidades negras e Educação Física Escolar – construindo práticas antirracistas
nos cotidianos da Educação Infantil**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de maio de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Junior
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. William Goes Ribeiro
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas e todos que lutaram e que lutam por uma sociedade menos desigual. Às negras e negros do Brasil. As companheiras e companheiros que se ocupam com o outro no sentido ancestral de cooperar. Ao meu filho Luiz André, a minha filha Ísis Fernanda e a minha sobrinha Allanys.

AGRADECIMENTOS

Sou grato, imensuravelmente grato às forças da vida, porque ela colocou em meu caminho pessoas amadas e que me ensinam a cada dia. Minha amada esposa Giselle Cavalcanti, que caminhou lado a lado comigo nesta pesquisa, meu amado filho Luiz André e minha amada filha Ísis Fernanda, uma flor com nome de deusa africana.

Agradeço a minha família, primos, primas, tias e tios; em especial a vovó Guigui, a meu pai Luizão, minha mãe Liette, minha irmã Adriana e minha sobrinha Allanys.

Aos meus amigos, professores da rede municipal de educação de Itaboraí e aos (ex) alunos e (ex) alunas das escolas Afonso Salles, Milton Rodrigues Rocha e Lucas da Silva.

Aos meus amigos, professores e funcionários da Escola Municipal Maria Quitéria aos ex alunos e ex alunas desta escola, que tanto me ensinaram na tarefa como educador e hoje me fazem tão felizes ao vê-los crescidos.

Às professoras, professores e funcionários do EDI Antônio Raposo Tavares, em especial às professoras Keila Simas, Monique Silva. Cida Neves e Luciana Silva, amigas queridas e companheiras de lutas.

À professora Rosa Malena Carvalho, professora engajada e grande amiga que me iniciou nos caminhos acadêmicos e aos membros do grupo de pesquisa ELAC.

À professora Mairce Araújo, Orientadora querida que aceitou fazer parte desse sonho. Paciente, dedicada e zelosa.

À professora Jacqueline Morais (in memoriam) pela oportunidade de crescimento e os momentos de trocas. E ao grupo de pesquisa ALMEFRE.

Aos sujeitos da pesquisa e amigos Raphael Moreira e Flávio, Contramestre Sexta-feira, pelas oportunidades de parceria e aprendizados.

Mas agradeço, especialmente às crianças, pois sinto a mão de cada uma delas na escrita da minha vida e desde trabalho.

NA PALMA DA MÃO

O negro pisou no topo do morro
Pegou sua viola e tocou pro povo
Pro povo do crime
Que foi chegando e colocando
As suas armas devagar no chão
O mesmo chão que guarda o sangue
O mesmo chão de correrias
O mesmo chão de tantas famílias
Que hoje batucam o mesmo som
Na palma da mão pra aliviar
O negro brilhou e ajudou
Aquelas almas distorcidas pela guerra
Só com a viola, só com a voz
Só com a viola suas ideias
O negro falou e falou alto
Inspirou uma calma
E misteriosamente alegre é
Sufocando o pior dos bandidos
E em troca deixou lágrimas
Nos olhos do artista
Lágrimas, lágrimas
Na palma da mão pra aliviar
Hoje mesmo, hoje
Quando o barulho dos tiros sinalizam
O que acontece por lá
Uma comunicação silenciosa
Se faz com a memória das armas no chão
Por algum momento
Ganhando outra missão

*Compositores: Alexandre Menezes / Lauro Jose De Farias / Marcelo Lobato / Marcelo Falcão
Custodio / Marcelo Fontes Do Nascimento Santana / Vi Santana*

RESUMO

CAVALCANTI, André dos Santos Souza. *Corporeidades negras e Educação Física Escolar* – construindo práticas antirracistas nos cotidianos da Educação Infantil. 2020.130f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

A questão etnicorracial no Brasil é algo extremamente complexo. O comércio de cidadãos africanos como mão de obra escrava com vistas a produzir riquezas para as elites europeias colonizadoras, e as teorias racialistas, baseadas em “pseudociências” que atribuíram ao negro suposta inferioridade biológica e cultural como forma de justificar a escravidão, produziram estigmas que relegaram as populações negras a condição de não existência. O contexto brasileiro, principalmente a partir de meados do século XIX, representa em termos de lutas sociais, da perspectiva das relações etnicorraciais, um momento especial, pois com o processo escravista em declínio e muitos negros e pardos já libertos, inseridos no contexto social, o Brasil se deparava com algo ímpar no mundo até então, um país altamente miscigenado do ponto de vista racial. Essa mistura de raças, segundo as elites dirigentes da época, era algo que inviabilizaria a construção do Brasil como nação. Nos dias atuais, constatamos uma sociedade fortemente racista, consequências das teorias racialistas, das políticas de branqueamento e as consequências destas, na forma do mito da democracia racial. A cisão entre os cidadãos negros e os pejorativamente reconhecidos como “mulatos”, produziu um ilusória aceitação do pardo como classe racial intermediária. Como parte dos movimentos negros de enfrentamento ao racismo tomamos como foco na presente pesquisa práticas pedagógicas de caráter antirracistas nos cotidianos escolares. Partindo da Educação Física escolar e na Educação Infantil reconhecemos, assim, nas microações afirmativas, pelo viés da cultura corporal, uma potente forma de luta antirracista. A Educação Física, que em seu percurso epistemológico foi empregada pelas políticas governamentais como ferramenta ideológica de exclusão, tem hoje por meio da cultura corporal, a possibilidade de romper com as práticas excludentes, se aproximar e se apropriar de outros saberes nos diálogos com as crianças pequenas das classes populares, no fortalecimento e exaltação de suas formas serestar no mundo, na busca por possibilitar a construção de corporeidades negras afirmadas positivamente. Assim, nesta pesquisa narrativa com as experiências vividas, busquei, nas imbricações da minha vida pessoal e profissional, nas experiências como cidadão negro brasileiro, pai de crianças negras, filho, professor e pesquisador, entender o significado do ser negro no Brasil e as contribuições que as práticas pedagógicas de caráter antirracistas podem trazer para as crianças pequenas no sentido de desconstruir estigmas e favorecer a construção de identidades etnicorraciais negras positivas.

Palavras-chave: Corporeidades. Educação Infantil. Relações etnicorraciais. Educação Física.

ABSTRACT

CAVALCANTI, André dos Santos Souza. *Black corporealities and School Physical Education* - building anti-racist practices in the daily lives of Early Childhood Education. 2020.130f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The ethno-racial issue in Brazil is extremely complex. The trade of African citizens as slave labor with a view to producing wealth for the colonizing European elites, and the racialist theories, based on “pseudosciences” that attributed to the black supposed biological and cultural inferiority as a way to justify slavery, produced stigmas that relegated black populations to the condition of non-existence. The Brazilian context, especially from the mid-19th century onwards, represents a special moment in terms of social struggles, from the perspective of ethno-racial relations, since with the slavery process in decline and many blacks and mestizos already freed, inserted in the social context, Brazil was faced with something unique in the world until then, a country highly racially mixed. This mixture of races, according to the ruling elites of the time, was something that would make the construction of Brazil as a nation unfeasible. Nowadays, we see a strongly racist society, consequences of racialist theories, money laundering policies and the consequences of these, in the form of the myth of racial democracy. The split between black citizens and the pejoratively recognized as “mulattos”, produced an illusory acceptance of the mestizo as an intermediate racial class. As part of the black movements to fight racism, we focus on the present research pedagogical practices of an anti-racist character in school daily life. Starting from school Physical Education and Early Childhood Education, we recognize, in affirmative micro actions, through the body culture bias, a potent form of anti-racist struggle. Physical Education, which in its epistemological trajectory was used by government policies as an ideological tool of exclusion, today has, through body culture, the possibility of breaking with exclusionary practices, approaching and appropriating other knowledge in dialogues with small children of the popular classes, in the strengthening and exaltation of their forms of being in the world, in the search to enable the construction of positively affirmed black corporealities. Thus, in this narrative research with the lived experiences, I sought, in the overlapping of my personal and professional life, in the experiences as a black Brazilian citizen, father of black children, son, teacher and researcher, to understand the meaning of being black in Brazil and the contributions that anti-racist pedagogical practices can bring to young children in order to deconstruct stigmas and favor the construction of positive black ethno-racial identities.

Keywords: Corporealities. Child education. Ethnic-racial relations. Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Jogo shisima confeccionado por estudantes do segundo segmento do ensino fundamental	63
Figura 2 –	Representação da Circularidade	67
Figura 3 –	Pintura realizada por estudantes na aula de artes	70
Figura 4 –	Contação de histórias	74
Tabela 1 –	Rodas de conversas	86
Figura 5 –	Reunião com responsáveis (2015)	93
Figura 6 –	Reunião com responsáveis (2019)	95
Figura 7 –	Conversas sobre o planejamento	98
Figura 8 –	Cartaz da Karimu	100
Figura 9 –	Trecho do Livro O cabelo de Lelê	101
Figura 10 –	Carta de Karimu às crianças (a direita). Karimu no Pantanal (a esquerda)	103
Figura 11 –	Confecção de brinquedo para a brincadeira “saltando feijões”	104
Figura 12 –	Capa do Livro Samba Menino	106
Figura 13 –	Capa do Livro Samba Menino na floresta do folclore	109
Figura 14 –	Cartaz Samba Menino e Karimu	110
Figura 15 –	Apresentação de Raphael Moreira em uma Escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro	111
Figura 16 –	Cartaz Karimu e Negros da região Sul	114
Figura 17 –	Da esquerda para direita: Contramestre Sexta-feira, eu, Prof ^a Luciana e Prof ^a Cida	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ALMEFRE	Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relação Etnicorraciais
CCFEX	Centro de Capacitação Física do Exército
CE	Centro de Estudo
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CPII	Colégio Pedro II
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREJA	Centro de Referência na Educação de Jovens e Adultos
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EEFD	Escola de Educação e Desportos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELAC	Experiências Lúdicas e Artísticas, Corporeidades
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ENEFE	Encontro de Educação Física Escolar
FALE-SG	Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita de São Gonçalo
FAN	Festival Internacional de Arte Negra
FE	Faculdade de Educação
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FNB	Frente Negra Brasileira

GT	Grupo de Trabalho
IEF	Instituto de Educação Física
IML	Instituto Médico Legal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPCN	Instituto de Pesquisa das Culturas Negras
LAAB	Ludicidade Africana e Afro-brasileira
LDC	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Professor Articulador
PEI	Professor de Educação Infantil
PENESB	Programa de Estudos Sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Projeto Pedagógico Anual
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEN	Teatro Experimental do Negro
EU	Unidade de Ensino
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UHC	União dos Homens de Cor
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú
UVT	Veículo Leve sobre Trilhos
OMS	Organização Mundial da saúde

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	ORALIDADE – UM GRIOT DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA, QUE TAMBÉM É COLETIVA	21
1.1	O encontro com a docência: nascendo um professor de crianças pequenas	26
1.2	O encontro com a negritude: nascendo um professor negro das infâncias	28
2	ENERGIA VITAL – A MILITÂNCIA NEGRA EDUCADORA, POLÍTICA E ATUANTE	34
2.1	Onde ser e existir é militância. Pelas ruas que andei	38
2.2	O Movimento Negro como movimento social – intensificação das lutas por protagonismo legítimo	43
2.3	Corporeidade – o corpo como dispositivo de poder, de lutas e de identidade	50
2.4	Tramas ideológicas tecidas pela exclusão	53
2.5	Tecendo outros fios-uma outra Educação Física	60
3	CIRCULARIDADE – OS MÚLTIPLOS CAMINHOS DA PESQUISA ..	67
3.1	Andanças, encontros e aprendizagens	69
4	COOPERATIVIDADE: MICROAÇÕES AFIRMATIVAS – A PESQUISA NA ESCOLA	82
4.1	Espaço de Desenvolvimento Infantil Antônio Raposo Tavares – uma escola de Educação Infantil na Pequena África	83
4.2	Construindo práticas antirracistas nos cotidianos escolares	86
4.2.1	<u>Prof^ª Maria Aparecida: “nossa Cida”</u>	88
4.2.2	<u>Prof^ª Luciana, professora negra com as infâncias</u>	92
4.2.3	<u>Prof^ªs Luciana e Keila e a boneca viajante</u>	95
4.2.4	<u>Raphael Moreira: o pai escritor-sambista</u>	106

4.2.5	<u>Flávio - Contramestre Sexta-feira</u>	112
	CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS: UM PONTO E VÍRGULA	119
	REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

A Educação Física no Brasil é marcada, historicamente, por sua estreita relação com princípios de pureza racial, ciências médicas e biológicas (BRASIL, 2001); e com o controle dos corpos, por meio do rigor e da disciplina (CARVALHO, 2012), como um dos meios empregados pelas classes dirigentes para impor seus mecanismos de controle (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, inúmeras vezes tem sido usada por projetos governamentais como meio para implantação de ideologias. Dentre elas as que pretendiam apagar o negro do contexto social brasileiro, em função de sua suposta inferioridade biológica e cultural (BRASIL, 2001). É comum ainda, dentro e fora da escola, a associação da Educação Física com o esporte de alto rendimento e com performance física. O que acaba por transformá-la em um objeto de exclusão e negação humana por generalizar os corpos em detrimento de suas individualidades, por não considerar a forma como os diferentes sujeitos entendem o mundo.

Como o Coletivo de Autores (2012), entendo que o esporte, o jogo, a luta e a dança são práticas corporais, historicamente construídas e culturalmente desenvolvidas, sendo assim, objetos da criação humana.

No Brasil, um país marcado por um processo colonizador intenso, manifestações racistas têm sido recorrentes, também no meio esportivo, ao longo da história. Tais ocorrências, repercutem na escola e encontram espaço nas aulas de Educação Física, onde o corpo, carregado de suas construções sócio históricas, está em evidência.

Nesses momentos, as intervenções da/o professora/or com objetivo de desconstrução de estigmas racistas são fundamentais. Todavia, experiências vividas por mim nos processos formativos têm mostrado que a formação dos professores de Educação Física contempla poucas reflexões sobre o corpo, no que diz respeito às relações etnicorraciais.

Muitos atribuem a marginalização do negro a fatores meramente sociais e econômicos, o que é um equívoco. Para entendermos como chegamos a esse formato de corpo negro e fazermos intervenções necessárias para a desconstrução desses arquétipos, precisamos rediscutir essas questões. Entender os processos históricos e sociais que construíram os modelos racistas é indispensável para a construção de uma sociedade e uma escola antirracista. Especialmente por considerarmos que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílios Contínua em 2016, 54,9% da população brasileira, ou seja, mais da metade da população brasileira se declarou parda ou preta.¹

Com objetivo de contribuir com a questão, tenho buscado aproximar os diálogos entre corporeidades, relações etnicorraciais e Educação Física Escolar na Educação Infantil, com as crianças pequenas. Por corporeidade, entendemos as construções individuais e coletivas que se constituem na interação do sujeito com o mundo, resultado de sua organização biológica e de sua historicidade nos mais amplos aspectos.

Partindo das reflexões, as quais socializarei melhor com a/o leitora/or no decorrer das conversas, e dos atravessamentos que vem me afetando como professor pesquisador, nasceu a pesquisa *O corpo negro nas aulas de Educação Física: desconstruindo o mito da democracia racial e dando voz ao corpo que não “fala”*, que foi desenvolvida no Curso de pós-graduação em Educação Física Escolar, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Na investigação busquei entender o mito da democracia racial como uma produção social de não existência. A partir da negação e da invisibilização do negro e da relação histórica da Educação Física com princípios de pureza racial. Minha proposta de estudo, aliada a outros movimentos e a outros sujeitos, contribuiu para que a temática etnicorracial ganhasse espaço na pauta de discussões do Instituto de Educação Física da referida universidade (IEF-UFF), que hoje conta com disciplinas que contemplam as discussões sobre as relações etnicorraciais na graduação e na pós-graduação.

Como acontece com boa parte dos estudantes e pesquisadores em relação aos estudos aos quais se entregam, optar pela pesquisa sobre Educação Física e Relações Etnicorraciais me trouxe muito mais perguntas que respostas, provocado pelas leituras e pelos diálogos no grupo de pesquisa², nas rodas de conversa e nos fóruns acadêmicos.

Afinal, o que é ser negro no Brasil? Como poderíamos, nas aulas de Educação Física com as crianças pequenas, desenvolver práticas antirracistas? Questões que se revelaram complexas e que nos remeteram à construção histórico social do Brasil. Questões que continuam no (in) consciente da sociedade brasileira e, conseqüentemente, dentro dos muros da escola, afetando de forma contundente as relações sociais.

¹ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>. Acesso em 25/11/2019.

² Refiro-me aqui a participação no grupo de pesquisa Educação física escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas, Corporeidades (ELAC), coordenado pela Prof Dr^a Rosa Malena Carvalho, no Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (IEF/UFF). Além das discussões no grupo de pesquisa, busquei ampliar meus olhares em outros espaços. Tive a oportunidade de participar do curso Introdução da Cultura e Mitologia Yorubá, oferecido pelo Colégio Pedro II (CPII), unidade Centro e também no Programa de Estudos Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF) para participar de curso sobre Educação e Intolerância Religiosa.

Na busca por pistas que me ajudassem a responder as questões anteriormente levantadas, em conversa com a professora Luciana Silva, colega de trabalho e ex orientanda da professora Mairce Araújo no mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) tive contato com a noção de *microações afirmativas* (JESUS, ARAÚJO E SILVA, 2015) e percebi a necessidade de aprofundar essas reflexões no mestrado.

A escolha pelo programa da UERJ-FFP em Processos Formativos e Desigualdades Sociais se deu, especialmente, pelo compromisso social do programa no fomento a pesquisas voltadas para as classes populares. No que diz respeito ao aprofundamento sobre questões etnicorraciais na Educação Infantil, meus interesses se articulavam ao diálogo com os referenciais teóricos-metodológicos das pesquisas com o cotidiano e do campo dos estudos narrativos e autobiográficos, que embasam as investigações orientadas pela professora Mairce Araújo, as quais em contato com ex alunos do programa, tomei conhecimento.

A noção de microações afirmativas foi cunhada por Jesus (2004). Em sua pesquisa de doutoramento a autora constatou que as professoras negras desenvolviam práticas pedagógicas cotidianas de caráter antirracista, mesmo antes da Lei 10.639/03. Nesse momento, onde ações comprometidas com as mudanças das realidades excludentes se tornaram urgentes, além de necessárias, as microações afirmativas se mostraram potentes formas de luta contra o racismo no cotidiano escolar. Jesus (2011) define microações afirmativas da seguinte forma:

Ao colocarmos em diálogo a noção de microação afirmativa com o conceito de ação afirmativa, percebemos que estas, para serem consideradas afirmativas, devem ser ações que têm sua continuidade e sistematicidade, pois visam superar a realidade de racismo e transformar relações étnico-raciais no cotidiano escolar. São práticas pedagógicas que fazem parte de uma *práxis* do (a) professor (a) de interferência cotidiana contínua, ou seja, as ações, decorrem da escuta e observação do (a) professor ao que este microespaço tem a dizer por meio de seus sujeitos cotidianos e de comprometimento com a superação do racismo (p. 4).

Vejo no mestrado em educação da UERJ-FFP uma forma de militância e compromisso com a produção de um conhecimento político e eticamente comprometido. Atribuo a mim, parte da responsabilidade em promover mudanças que contribuam de forma efetiva e positiva para a qualificação da educação das crianças na escola pública. Nesse momento político, ações que objetivem reflexões com vistas a colaborar com a potencialização das vozes dos oprimidos, se tornam indispensáveis.

Neste sentido, Ubuntu, a filosofia africana que Noguera (2012, p. 148) entende como uma das traduções possíveis “o que é comum a todas as pessoas”, ou seja, a colaboração entre todos, nunca foi tão necessária; do contrário caminharíamos para uma escola sem partido, sem professores, sem alunos, sem história, sem filosofia e sem vida.

As afetações são imensas, tamanho o meu envolvimento com a temática etnicorracial, já não sei onde começa e termina a pessoa e o profissional. Entrelaçados os aspectos pessoais e profissionais, as ocorrências familiares, sociais e a experiência da paternidade me convidaram a construir olhares, que me levaram a questionar e confrontar comportamentos e ideias que muitas vezes se apresentam como naturais. Como nos fala Paulo Freire, “se os homens são seres do *quefazer* é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo” (FREIRE, 1996, p.121).

Partindo dessas e de outras reflexões que serão aprofundadas ao longo dos capítulos é que trago esta pesquisa narrativa, que tem como objetivos centrais discutir os fatores históricos e sociais que produziram, baseadas em formas de violências simbólicas e concretas, uma arquitetura de corpo negro estigmatizado, supostamente inferior biológica e culturalmente, bem como investigar a construção de práticas pedagógicas de caráter antirracistas que envolvem as aulas Educação Física com a Educação Infantil, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) da rede municipal, localizado na Pequena África, Zona Portuária da Cidade do Rio de Janeiro.

Assumindo a *práxis* como o propósito do estudo, optei por uma metodologia de pesquisa narrativa das experiências vividas, portadora de duplo sentido: ao mesmo tempo ser instrumento de investigação e de (auto) formação (ARAÚJO, 2010). Referindo-se a um estudo realizado neste sentido, que envolveu a noção de microações afirmativas, Jesus, Araújo e Silva (2015) nos dizem o seguinte:

As reflexões sobre a prática pedagógica contribuíram para ampliar a compreensão sobre os desafios da construção de referenciais identitários positivos para a população na sociedade brasileira. A partir de práticas investigativo-formativas buscou-se caminhos para que a ação pedagógica cotidiana fomentasse junto às crianças “microações afirmativas” comprometidas com a superação do racismo na sociedade brasileira e, conseqüentemente, compreender o papel das professoras negras e não negras na desmistificação das práticas de discriminação e racismo no cotidiano escolar. (p. 214).

Desta maneira, como as classes subalternizadas buscam na educação de seus filhos uma forma de ascender socialmente, em exigência a direitos que lhes vem sendo negado há décadas, cabe também a escola buscar formas de enfrentamento ao hegemônico na busca por uma sociedade menos desigual. Embora reconheça que não se trata de um dever somente da

escola, entendo que a mesma tem uma parcela dessa responsabilidade por sua característica de espaço plural, de representatividade social.

Em nova etapa de estudos e pesquisa, vivida no Mestrado em Educação, fui buscar no diálogo com a filosofia africana e com alguns valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2013) caminhos práticos-teóricos para a investigação em curso que objetiva identificar e contribuir para a construção de práticas antirracistas que envolvem as aulas de Educação Física na escola de Educação Infantil, tendo o conceito de Cultura Corporal como um dos aportes da investigação. A noção de Cultura Corporal é definida como o resultado das nossas construções sócio históricas, frutos da construção humana que se manifestam pelo movimento na forma de jogos, danças, brincadeiras, esportes, lutas, etc. (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade constituem alguns dos valores apontados por Trindade (2013) como marcas potentes da África que habita em nós:

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, e de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. (p.30).

Tais valores civilizatórios constituem uma abordagem *afroperspectivista*, que é um “conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUERA, 2012). Os valores civilizatórios são resultados da visão de mundo dos africanos e africanas e de seus descendentes que infundiram em nossas memórias seu modo ser, sua cultura, sua religiosidade, ciências, tecnologias, etc. Sentidos que foram nos impregnando, nos encharcando com seus significados e que hoje tem como resultado uma sociedade fortemente marcada por aspectos das culturas Bantu, Haussá, Yorubá, Gêge e Igbo, povos de regiões do continente africano que foram trazidos para o Brasil como mão de obra escrava, em nome do lucro e do prestígio social de outros.

Refletindo sobre a constituição do negro e da raça como sinônimos de subalternização e inferiorização, no imaginário das sociedades europeias, Mbembe (2014) assinala que o primeiro momento desse processo foi o da

(...) espoliação organizada, quando, em proveito do tráfico atlântico (do século XV ao século XIX), homens e mulheres originários da África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda. Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, hostilmente predispostos contra eles, deixando assim de ter nome ou língua própria. (p. 12)

O diálogo com alguns valores civilizatórios afro-brasileiros *abrirá nossos caminhos* na abordagem de cada capítulo do presente trabalho.

Trago, primeiramente a Oralidade na forma de um memorial de formação. Narro minha trajetória de vida e formação, minhas experiências constituídas por alegrias, tristezas e as inquietações que me conduziram até o mestrado. Em seguida, com a intenção de dialogar com as várias possibilidades de lutas contra o racismo, busco com a Energia Vital, o Axé, entender como as diversas formas de militância desenvolvidas ao longo do tempo se manifestam no cotidiano social e sua articulação com os movimentos políticos e sociais do passado e do presente, até chegar a construção de práticas pedagógicas de caráter antirracista nas escolas.

Buscando entender e refletir sobre os processos históricos que resultaram na arquitetura de corpo negro brasileiro, dialogo com a Corporeidade, valor civilizatório que nos convida, por meio de nossas memórias, a não esquecermos quem somos e de onde viemos, num exercício constante em não permitir que as perspectivas ideológicas das teorias racialistas roubem de nós, negros, a identidade e a africanidade que trazemos em nós. Nesta seção, busco também me reencontrar com experiências vividas que possam contribuir para melhor compreender o *sersentir*³ negro no cotidiano escolar.

Considerando o movimento cíclico da vida, chamo para a roda a circularidade afim de anunciar os múltiplos caminhos desta pesquisa narrativa com as experiências vividas, bem como socializar com a/o leitora/or parte de meu percurso formativo. Para discutir sobre as microações afirmativas, entendendo a mesma como desdobramento das lutas históricas, pela finalidade que tem de contribuir para a diminuição das desvantagens que o negro vem sofrendo ao longo dos séculos aqui no Brasil, convido o Cooperativismo, valor civilizatório que atravessa o meu processo de rememoração. Também nesta seção, pretendo trazer as características da escola a qual desenvolvo minha pesquisa, onde desempenho minhas atividades profissionais, bem como socializar o trabalho que vem sendo desenvolvido de

³ Uso a expressão *sersentir* no mesmo sentido de Carvalho (2012, p.23), “peço licença no uso deste neologismo, mais apropriado para expressar o enredamento que esta pesquisa buscar construir”. Como a autora, também busco uma perspectiva que nos convide a olhar outras formas de ver o mundo, onde o nós, o juntos, tenham significado especial e sentido ampliado. Ubuntu.

forma articulada entre as/os diversas/os profissionais desta escola e que envolve também as aulas Educação Física.

1 ORALIDADE – UM GRIOT DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA, QUE TAMBÉM É COLETIVA

Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever...Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. (...) contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores.

TRINDADE

Ubuntu, é partindo deste princípio, oriundo da filosofia africana Bantu (NOGUERA, 2012), que busco na caminhada de professor-pesquisador, dar sentido à minha prática pedagógica, bem como, encontrar pistas para o fortalecimento de uma educação antirracista na educação com crianças pequenas, tendo a cultura corporal como um eixo de investigação.

A colaboração que dá sentido à existência humana é, para mim, uma experiência compartilhada no âmbito familiar. Membro de uma família negra, numerosa e bastante festeira, cresci em meio a muitos primos e primas com pouca diferença de idade, o que acredito ter contribuído para nos tornar bastante unidos. Assim, nossa experiência de família, muito mais do que um conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco e laços afetivos entre si, sempre foi um lugar onde todos cuidam de todos, ocupando as mulheres um espaço especial, de reverência e respeito. Aliás, nossas mulheres vivem bastante. Basta dizer que convivi com minha tataravó, duas tias bisavós e minha avó paterna, que também já é tataravó e, conta hoje com oitenta e sete anos. Ela continua muito lúcida e vigorosa. Nas sociedades tradicionais africanas, a mulher possui um *status* de quase divindade, conforme narra Bâ (2013).

“Tudo o que somos e tudo que temos, devemos somente uma vez a nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe.” O homem, dizemos, nada mais é que um semeador distraído, enquanto a mãe é considerada oficina divina onde o criador trabalha diretamente, sem intermediários, para formar e levar à maturidade uma nova vida. É por isso que, na África, a mãe é respeitada quase como uma divindade. (p. 47).

A leitura da filosofia Bantu me possibilitou reconhecer nessa configuração familiar, a força da ancestralidade, um dos valores civilizatórios afro-brasileiro (TRINDADE, 2013). Desde muito pequeno me beneficieei com os valiosos diálogos que estabeleci com os mais velhos, e fui enriquecendo minha vida com nossas memórias e histórias, gravando-as em meu corpo e em minha alma. Os conselhos, as advertências, os valores, pacientemente, iam sendo repassados aos mais jovens por meio da oralidade e tais conhecimentos e visões de mundo iam se impregnando em nossos corpos, deixando vivas as marcas de nossos ancestrais que já haviam partido.

A tradição oral africana, ao contrário do que se divulga a partir de um olhar reducionista e simplificador eurocêntrico, não envolve somente a contação de histórias, mitos e lendas. Conforme destaca Bâ (2010, p.169), “a tradição oral não pode ser pensada de forma fragmentada, cartesiana, ela está intimamente ligada aos aspectos da espiritualidade. Ela é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação”.

Nas sociedades orais, a ligação entre o homem e a palavra ganha um significado especial, onde a fusão do indivíduo com a palavra ratifica um compromisso. Segundo esta visão de mundo, “*Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é*” (BÂ, 2010, p 169). Assim, mesmo vivendo em uma sociedade *escriturística*⁴ (CERTEAU, 1999), quando retorno meu olhar para o passado, posso sentir a força da palavra pulsando nas orientações cotidianas.

Fecho os olhos e ainda ouço os conselhos de minha avó: “*se estiver chovendo não pode pegar em talher, senão vem um troço e leva seu prato pra longe*”. Falava *troço* se referindo ao raio, pois não podíamos usar a palavra raio para não o atrair, segundo o entendimento dela. Também nas ervas curativas tínhamos a solução para muitas enfermidades; boldo para problemas intestinais; assa peixe para o que os médicos chamam de viroses; saião para dores musculares e entorses. Aliás, entorses na minha infância eram muito comuns, resultado das *peladas* (brincadeiras com o futebol) e das muitas brincadeiras vivenciadas pelas ruas da Trindade, bairro periférico do Município de São Gonçalo, onde vivi boa parte da minha vida e tive o privilégio de ter uma infância riquíssima em termos de experiências lúdicas. Destaca Walter Benjamin (1987, p. 130) que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem os narradores”. Pude sentir a força dessa

⁴ Para Certeau, a escrita é uma prática que realizou “a ambição ocidental de fazer sua história e, assim, fazer história” (p.225). Principalmente depois do advento da imprensa o referencial ocidental torna-se predominante no mundo. A prática escriturística passa a ser legitimada, atrelando ciência, política e escola. distinguindo-se, portanto, da oralidade. A centralidade da escrita põe a oralidade em segundo plano.

afirmação de Benjamim, quando fui desafiado a trabalhar com minha primeira turma de Educação Infantil.

Assim, narrar minhas experiências, compartilhar minhas aprendizagens, dúvidas, tropeços, expor minhas feridas e cicatrizes é uma forma de doar um pouco de mim a esse amontoado de vozes de homens, mulheres e crianças que hoje me constituem. E nesse movimento narrativo, vou me reconhecendo como um *griot*⁵, comprometido em não deixar morrer histórias e memórias de minha família.

Acredito que a escrita desse memorial possa contribuir, trazendo pistas que me ajudem a entender as tessituras históricas e sociais, que constituem as tramas racistas em nossa sociedade, também para buscar o entendimento sobre a relação entre corporeidades negras e a Educação Física Escolar na construção de práticas pedagógicas antirracistas com as crianças pequenas.

A forma peculiar como se deu a escravidão nas Américas e no Brasil, embasada por uma suposta inferioridade racial, fez com que se desenvolvesse aqui uma forma muito particular do que é ser negro, tornando-se algo extremamente complexo a definição do que é ser negro no Brasil.

Rememorar experiências de ser homem e professor negro, pai de crianças negras; identificar e narrar as marcas produzidas, ao longo da vida, por tais experiências vividas, me permitiu reconhecer aprendizagens construídas no processo formativo. A rememoração possibilita acionar mecanismos internos que favorecem a reflexão e a transformação da prática pedagógica. Dessa maneira, elegi como ponto de partida da minha investigação o diálogo com as minhas inquietações, experiências e reflexões, em busca de pensar uma prática docente antirracista na Educação Física com as crianças pequenas.

Como estudante, minha vida começa na escola pública, onde cursei quase todo ensino fundamental e médio. Meus pais sempre acreditaram na educação como requisito indispensável para o nosso crescimento, segundo o conjunto de valores preconizados por nossa família, talvez pela consciência de um direito que lhes foi negado, já que durante a infância não puderam dar continuidade a sua trajetória escolar.

⁵ Bã (2013) conceitua *griots* como uma “corporação profissional compreendendo músicos, cantores e também sábios genealogistas itinerantes ou ligados a algumas famílias cuja história contavam e celebravam” (p. 11). O autor também lembra que nas sociedades tradicionais de alguns países do continente africano, os *griots* não são os únicos transmissores dos conhecimentos baseados na oralidade, todavia desempenham um papel importantíssimo na propagação dos conhecimentos ancestrais africanos.

Lembro-me com nitidez dos esforços dispendidos por ambos, meu pai e minha mãe, para que eu e minha irmã Adriana, quatro anos mais nova, tivéssemos todas as condições para termos uma boa educação, estudando em escolas públicas.

Vivendo os primeiros anos de escolaridade na década de 1980, tanto vivenciamos a democratização do acesso à escola pública, fruto das lutas populares, inclusive do Movimento Negro, quanto as contradições que se colocaram em relação à qualidade dessa escola. Importa dizer, contudo, que discutir a qualidade da escola pública, não significa ratificar o discurso neoliberal de que “o público não funciona”. Minha perspectiva se coaduna com as reflexões de Araújo (2005), segundo as quais, para além dos processos estruturais, nos quais as escolas fazem parte, existem os movimentos cotidianos. Nesse sentido, a autora afirma que:

Nessa história, que muitas vezes permanece apenas na memória coletiva, se entrecruzam a presença estatal e os sujeitos da escola que, por meio de alianças e conflitos, transgressões e acordos, fazem da escola um processo permanente de construção social (p. 38).

O tempo foi passando, e ao me tornar adulto, incorporei-me às fileiras do Exército Brasileiro. Olhando numa perspectiva certauniana, o ingresso nas Forças Armadas pode ser visto como uma *tática* das classes populares em busca de uma remuneração estável e da ascensão social que representa. Revirando os becos da memória histórica do Brasil, lembro-me das aulas de história, da guerra do Paraguai, onde muitos negros se alistaram ou foram alistados no Exército com a promessa de receberem o prêmio da liberdade no retorno dos combates. Todavia, no âmbito social as desigualdades continuaram se desdobrando de forma pungente.

Recordo-me que ao chegar à casa envergando a farda, alguns vizinhos mais próximos à família, corriam para o portão para ver-me passar. Eu era, naquele momento, *o jovem negro que deu certo*. Deixava a invisibilidade cotidiana que caracteriza as vidas subterrâneas da periferia, onde o ter muito de uns, era o resultado do ter pouco de muitos. Burlar uma situação de classe subalternizada que tem sido reservada aos negros desse país, se constituía em uma vitória. Sentia que, de certa forma, aquela vitória não era só minha, e percebia que para aquele coletivo mais próximo, minha conquista representava também uma conquista de todas e todos. Entendemos que cada uma/um que consegue vencer as muitas barreiras impostas às negras e negros neste país, traz consigo a mensagem de que é possível construir outra sociedade onde os escravizados de outros tempos, aparentemente libertos hoje, gozem a liberdade real na vitória de cada um e uma dos seus e das suas que conseguem transpor as

diversas barreiras que nos são impostas. Mais uma vez o sentido colaborativo se evidencia ratificando a máxima que diz que *quando um de nós vence, a vitória é coletiva*.

Hoje, ao passar por determinadas esquinas no bairro em que cresci em São Gonçalo, sou visitado por memórias que, infelizmente, ainda retratam a realidade das periferias brasileiras. Lembro-me de corpos jovens, inertes, jazendo em meio ao próprio sangue sob o sol forte à espera do Instituto Médico Legal (IML). Vidas vitimadas, interrompidas e cerceadas. Sinto surgir um tipo de *Banzo*⁶, uma tristeza ancestral e uma saudade do que nem sei. A história se repete: jovens negros de periferia. Vidas interrompidas.

No Exército me destaquei e logo fui promovido; primeiro a cabo e depois a sargento. Com os vencimentos de sargento pude contribuir melhor, financeiramente, com as despesas da casa e prover meus estudos universitários. Decidi cursar uma universidade privada, já que a universidade pública naquele momento, se constituía algo impossível para mim, devido as demandas pesadíssimas da vida militar e da falta de flexibilidade em termos de horário (normalmente os cursos que as universidades públicas ofereciam, naquela época, eram em horários diurnos. E eu só poderia estudar a noite). A opção pela Educação Física se deu em função da relação do Exército com o treinamento físico e desportivo. Assim, aproveitava os conhecimentos adquiridos na formação universitária, principalmente na organização de eventos esportivos no âmbito das Forças Armadas (alguns de grande porte), o que me permitiu acumular valiosas experiências.

Sempre pude contar muito com a ajuda dos meus pais, mesmo já sendo adulto, e tive o apoio e a admiração de meus familiares, já que na ocasião, era o único membro da família a entrar para uma universidade. Buscava conciliar as atividades como militar com os estudos, o que não era tarefa fácil. Todavia, durante um período contei também com comandantes e companheiros que me ajudavam com dispensas e trocas de serviços, já que tinha aulas também aos sábados. Abria mão do lazer nos finais de semana, mas conseguia atingir minha meta, que era concluir o curso universitário. Encontrava também, fora do círculo familiar, no próprio Exército o sentido colaborativo. Talvez seja esta a real natureza do ser humano, a colaboração.

Na reta final da conclusão da faculdade, no ano de 1999, conheci a pessoa que seria o ponto de partida para as melhores ocorrências da minha vida. Se o Exército teve um papel muito importante, pois foi a partir dele que pude financiar meus estudos, foi a partir do

⁶ Nei Lopes, no Novo Dicionário Banto do Brasil, traz três definições sobre o conceito Banzo. Dentre eles a que mais se refere ao *páthos*-negro é a seguinte definição: banzo; nostalgia mortal que acometia negros africanos escravizados no Brasil// adj. triste, abatido, pensativo, (3) Surpreendido, pasmado; sem jeito; sem graça (BH). Do quicongo *mbanzu*, saudade, paixão, mágoa. (Lopes, 2012).

casamento com a mãe do meu primogênito, Giselle Cavalcanti, que comecei a me interessar mais pela pesquisa acadêmica. Quando nos conhecemos, dali a um ano, ela defenderia sua dissertação de mestrado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Por tudo que é, como pessoa e esposa, passei a nutrir por ela uma relação de grande respeito e admiração. Giselle me trouxe a referência necessária para perceber que jovens negros de classes populares também poderiam fazer mestrado.

Ainda no Exército, comecei ter interesse por concursos na área de educação. Mesmo sendo militar, prestei dois concursos para o magistério: na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e no Governo do Estado do Rio de Janeiro, sendo aprovado nos dois. Em 2003 tomei posse na prefeitura do Rio, já desligado do Exército. Nesta época dividia minhas atividades profissionais entre academias de ginástica e a escola na rede municipal.

1.1 O encontro com a docência: nascendo um professor de crianças pequenas

Fui lotado na 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ªCRE), na Escola Municipal Maria Quitéria, escola localizada na região de Bangu, no Catiri, e que atendia crianças de Educação Infantil ao quinto ano. Me deparava ali com algo totalmente novo, saía do meio militar e entrava no exercício do magistério em uma escola pública, atendendo crianças pequenas de classes populares.

Não sei por qual motivo a orientadora pedagógica da Educação Infantil viu em mim um profissional com perfil para atuar junto a essas crianças. Tal fato causou em mim imenso espanto por ainda reconhecer-me como militar. Fiquei muito preocupado, não sabia o que fazer e nem como fazer. Buscava referenciais curriculares, planos de aulas, dicas com outros professores, porém não me sentia preparado.

Naqueles momentos, contudo, pude me sentir imensamente privilegiado por ter sido criado em bairros periféricos do município de São Gonçalo. Devido a riquíssima infância que tive em termos de saberes ligados às vivências lúdicas, pude acumular imenso repertório de jogos, danças, lutas, esportes, brincadeiras, etc.; constituintes da cultura corporal. É nessa passagem que retomo e recrio a citação de Benjamin, as experiências lúdicas por mim vividas na infância foi a fonte onde busquei minhas primeiras práticas pedagógicas.

Assim, minha chegada na escola era sempre cercada de expectativas sobre quais seriam as brincadeiras do dia: *Tio!! Hoje tem tio André?*⁷ *Oba!!! Vai ter futebol?*

A necessidade de aprofundamento teórico sobre minha prática, levou-me ao curso de pós-graduação em Educação Física Escolar, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Neste curso tive a oportunidade de entender melhor a relação da Educação Física com a escola, já que ainda nos deparamos no contexto escolar, com uma hegemonia da Educação Física voltada para biologia, com estreita relação com o controle dos corpos, tendo o esporte como performance, a ordem e a disciplina, como princípios direcionadores do trabalho pedagógico. Aportes, estes, resquícios da origem militarista e higienista da Educação Física, que a entendem como campo disciplinar. O referido curso de especialização buscava, justamente, romper com tal perspectiva e valorizar as construções sócio históricas das crianças, de forma que as mesmas se sentissem representadas e parte ativa no processo *aprendizagemensino*.⁸

A entrada para o curso de pós-graduação significou um divisor de águas na minha trajetória como professor-pesquisador. A partir das reflexões suscitadas pelas e nas aulas, comecei a indagar e confrontar comportamentos e práticas que, hegemonicamente naturalizadas, excluem socialmente, e estigmatizam crianças oriundas das classes populares. Fui convidado ao exercício da alteridade, buscando olhar as ocorrências cotidianas a partir de outras perspectivas, procurando entender melhor a relação do educando com o microcosmo social que é a escola.

No ano de 2004 recebi outros dois *regalos*, que a meu ver contribuíram diretamente para a construção de questões que vão encaminhando o meu processo investigativo hoje: aproveitando os conhecimentos logrados com a pós-graduação da UFF fiquei muito bem colocado no concurso do magistério para o município de Itaboraí; e também me tornei pai. Ser pai influenciou muito positivamente minha atuação como professor, pois percebi que de certa forma, aguçou minha sensibilidade, minha escuta e meu olhar no trato com crianças pequenas e na valorização do conhecimento.

⁷ Aos poucos fui levantando a hipótese de que, possivelmente, como em nossas aulas de Educação Física o componente lúdico e a construção coletiva com as crianças eram os pontos principais, no entendimento das crianças não se tratava de aula. Então, *perguntavam* “*se teria o tio André*” quando queriam saber se teria aula de Educação Física.

⁸ O emprego das palavras de forma aglutinada “não só supõe o vínculo entre os termos como parte da ideia de que as aprendizagens precedem o ensino, defendemos simultaneamente duas noções: a de que aprendemos, cotidianamente, muitas coisas que não nos são ensinadas, ao contrário do que supõe o formalismo hegemônico que entende a ação formal de ensino como condição necessária a aprendizagem e a de que, nas escolas, não podemos nos conformar com um ensino que não produza aprendizagens.” (OLIVEIRA, 2013, p.377)

Bâ (1982), citando um provérbio africano diz que “*O conhecimento não distingue raça nem porta paterna (o clã). Ele enobrece o homem*”. Desta forma percebi que minhas aulas se tornaram mais fluídas e mais próximas das pessoas nelas envolvidas. Meu prazer em trabalhar também era imenso. Chegava à escola quase sempre farto de risos e sorrisos, agradecido. Convém informar que sempre residi em São Gonçalo, mas mesmo trabalhando em Bangu⁹, que é muito distante de minha residência, me sentia muito motivado e feliz profissionalmente, apesar dos entraves da profissão. Via naqueles rostos risonhos e ansiosos um revigorante para o dia trabalho, e nos abraços carregados de energia vital, o amparo carinhoso e acolhedor.

1.2 O encontro com a negritude: nascendo um professor negro das infâncias

Meu despertar como professor negro se inicia no ano de 2008, onde comecei a ter consciência do real significado do *sersentir* negro na sociedade brasileira. Trabalhando como professor da rede Municipal de Educação de Itaboraí, no 6º Simpósio de Educação de Itaboraí, tive a atenção despertada para um Grupo de Trabalho (GT), onde seria ministrada uma palestra intitulada “A Educação para as Relações Étnico-Raciais”, com a Prof^a Iolanda de Oliveira. Nunca havia participado de nenhum evento que tratasse dessa temática. Como era obrigatório participar de algum GT e, sendo este um dos poucos que ainda ofereciam vagas, inscrevi-me nele.

Durante a palestra, uma professora negra, a qual eu não conhecia, falava sobre cotas raciais, desvantagens históricas sofridas pelos negros, ideal de branqueamento, etc. Achei tudo aquilo um exagero, e as conversas de pé de ouvido de outros participantes iam pelo mesmo caminho. Minha formação militar e acadêmica, até aquele momento, ensinara-me a acreditar na importância do *esforço próprio*. O discurso meritocrático era a minha principal referência. Não reconhecia a influência das desvantagens históricas para a manutenção do lugar subalterno do negro na sociedade. Igualmente não reconhecia as tramas ideológicas das elites dirigentes brasileiras e seus mecanismos de controle para a manutenção de seu *status quo*. Como assim cotas!? Dar-se-ia ao negro um tratamento de “coitadinho”!? A rejeição de

⁹ A distância entre a cidade de São Gonçalo e o bairro de Bangu, no Rio de Janeiro, é de cerca de 60 km.

minha parte foi imediata, ainda assim, aquelas palavras ficaram ressoando na minha cabeça, por anos.

O município de Itaboraí, assim como outras cidades do Rio de Janeiro, possui uma população negra bastante representativa; e a rede municipal de educação é composta, em sua grande maioria por alunas e alunos negras/os (INEP, 2016). Estávamos em 2008 e há cinco anos vigorava a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino. Portanto, incluir o tema Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação continuada das/dos professoras/es era papel da Secretaria de Educação. Mesmo assim, a discussão provocava estranhamentos. Silva e Silva (2013, p.181) destacam a “grande dificuldade de se abordar criticamente a história africana e afro brasileira por conta da lacuna deixada pelos cursos de formação de professores e pelas ideologias racistas disseminadas na sociedade brasileira”. Não era coincidência que justamente esse GT ainda dispusesse de vagas.

Em 2012 fui convidado para compor a equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Itaboraí, como coordenador de Educação Física, função com atribuições de articulação pedagógica. O trato constante com professoras/es, por ocasião de formações continuadas, eventos e reuniões me fez sentir a necessidade de ampliar meus conhecimentos. E junto com as inquietações relativas a questão etnicorracial me levaram, no ano de 2013, a ingressar na Pós-graduação do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense (FE/UFF). Reencontrando a Professora Iolanda de Oliveira, palestrante no GT acima referenciado, no programa, pude me aprofundar na temática e conhecer melhor os mecanismos de negação do negro, ainda tão presentes e com tanta força em nosso meio social.

Retornei ao Instituto de Educação Física – UFF (IEF/ UFF) também em 2013 para concluir a especialização em Educação Física Escolar. Nesse tempo minha filha Ísis Fernanda, fruto do segundo casamento (desta vez um casamento inter-racial), contava dois anos de idade, e muitos eram os diálogos que estabelecia com as pessoas sobre as questões relativas à construção da identidade etnicorracial das crianças. Pude constatar em muitas conversas que pais e mães de crianças negras e, principalmente mestiças, não assumiam a identidade etnicorracial negra do filho ou da filha.

Ficava bastante preocupado com esse posicionamento, principalmente por identificar na fala dessas pessoas a reprodução das concepções ideológicas difundidas pelas elites brasileiras ao longo dos tempos, que busca negar as diferenças sociais endossando um falso discurso de igualdade e democracia racial em uma nítida negação e invisibilização do negro.

A negação das diferenças impede que grupos estigmatizados, subalternizados e estereotipados, saiam destas condições e os mantém *aprisionados* na condição de oprimidos.

Diante disso, decidi agir em relação a minha filha. Resolvi declarar *guerra* a tudo que identificava como símbolo do pensamento racista e dos arquétipos de beleza de base eurocêntrica, que pudessem dificultar uma construção identitária etnicorracial negra positiva por parte da pequena Ísis Fernanda.

Meu alvo favorito eram as *Barbies*¹⁰. Num momento em que Ísis não se encontrava em casa, arranquei a cabeça de algumas bonecas e joguei-as no telhado. Durante um tempo fiquei satisfeito, porém, como a querer me ensinar uma lição, a vida que sempre dá um jeito de nos fazer crescer, nos convidando a olhares sob outras perspectivas, fez sua parte. Passado um tempo, depois de uma tempestade, deparo-me com minha *deusa* Ísis trazendo em uma mão um corpo, e em outra, uma cabeça de Barbie, dizendo:

- *Papai, achei minha Barbie!*

Ficou muito marcado para mim que aquela estratégia jamais funcionaria para a desconstruir o racismo, seja em casa ou na escola. O problema não é brincar com a Barbie, mas sim brincar só com a Barbie. Percebo hoje que a garantia de uma visibilidade equânime entre negros e não negros, embora apenas isso não seja suficiente, poderá dar grandes contribuições para a desconstrução de alguns dos absurdos que fomentam a violência que é o racismo.

É no confronto entre as diferenças que a criança negra poderá se *versentir* representada. E a criança não negra poderá constatar, na interação com os negros, que ambos fazem parte do mesmo contexto social; não se sentirá superior às outras crianças, e tudo isso poderá contribuir para a desconstrução dessa forma de violência simbólica e concreta que pode ser o racismo.

Buscando melhorar a logística com a rotina da filha pequena, pedi remoção da 8º CRE (Bangu), para a 1º CRE (Gamboa). Estava decidido a buscar uma escola na região central da Cidade do Rio de Janeiro para trabalhar com o segundo segmento do ensino fundamental. Todavia no dia da remoção, ao procurar uma escola que atendesse às minhas necessidades, não encontrei nenhuma. A única escola disponível dentro do que precisava naquele momento era um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), unidades que na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, atendem somente a Educação Infantil. Sem outras alternativas optei pela lotação no EDI Antônio Raposo Tavares.

¹⁰ Refiro-me a boneca criada por Ruth Handler em 1959 no Estados Unidos e fabricada pela empresa Mattel.

Ao manifestar o desejo de ser lotado na referida escola, uma das funcionárias da CRE reiterou que se tratava de uma unidade que atende somente Educação Infantil. Continuei firme em minha convicção de que iria assumir a vaga daquela escola. Inconformada com minha insistência, a funcionária argumentava que eu era muito grande, que assustaria as crianças, e perguntou também se eu já havia trabalhado com Educação Infantil. Apesar de todo o questionamento, apresentei-me à diretora da escola e assumi a vaga.

O meu estranhamento em relação à atitude da funcionária foi enorme. Vivia em meu segundo encontro com a Educação Infantil uma situação oposta à primeira. Se antes, quando nem mesmo me identificava com essa faixa etária, tivera uma aprovação imediata, neste momento, quando já possuía um saber docente construído, deparava-me com a barreira do gênero. Por trás da tentativa da funcionária de impedir-me de assumir a vaga na Educação Infantil, estava a imagem da mulher como precursora do cuidado e da educação das crianças pequenas, bem como a exclusividade desse papel a ela reservado.

Convém aqui destacar mais um aspecto da minha vida. Minha esposa Giselle, a quem desposi novamente em 2015, mora em Recife, Pernambuco, e nos vemos poucas vezes por ano, logo vivo com meus filhos, Luiz André de 14 anos e Ísis Fernanda de 7 anos (essa em alguns dias da semana). Cabe a mim, portanto, atendê-los em todas as necessidades cotidianas. Assim, sou eu quem cuida da preparação dos alimentos, dos cuidados com a saúde, da vida escolar, do lazer. Sou eu quem faz as tranças, cachos, enfeites e combino as roupas da Ísis com botas, vestidos, calças e sandálias. Quando relato isso, as pessoas ouvem e manifestam grande surpresa, quase incrédulas. Para mim dispensar cuidados às crianças e assumir afazeres domésticos é algo muito natural. Cresci vendo meu pai fazer tudo isso.

Ainda hoje reflito muito sobre o ocorrido por ocasião da remoção e dialogo com a questão da paternidade. Quando o assunto é o cuidar de crianças, os homens normalmente são vistos com desconfiança. Nas famílias também, apenas excepcionalmente o homem cuida dos filhos, ficando essa tarefa em maior parte, sob a responsabilidade da mulher.

Nas famílias monoparentais muito raramente as crianças ficam sob os cuidados do pai. Parece que ainda reproduzimos, e de forma bastante incisiva, os estereótipos de pai/homem provedor e mãe/mulher cuidadora. Algo que tenho vivenciado, após o segundo casamento, é que ao comentar que não estou casado com a mãe de Ísis, não raramente a pergunta que me fazem é se estou pagando pensão. Não perguntam que passeios fazemos juntos, se tenho acompanhado e se participo das decisões sobre a vida escolar, as rotinas médicas, dentre outras atribuições parentais cotidianas que são deveres de ambos os genitores, independente de quem seja a/o genitora/or guardião.

Esta divisão rígida de papéis parece ser transferida também para a escola quando se trata de um professor no trabalho com crianças pequenas. Exemplos como esses parecem nos indicar que apesar dos direitos conquistados pelas mulheres, na luta por uma sociedade igualitária, ainda estamos muito longe de garantir uma educação que ajude a desconstruir estereótipos e que tenha como meta a igualdade entre gêneros e a extinção de práticas sexistas.

A paternidade muito me toca e me ajuda a entender melhor as crianças quando estas me interrogam, pois são muito próximas as interrogações que meus filhos me fazem ou me fizeram quando tinham a mesma idade. Aceitar um pensamento ainda prevalente, que alimenta estereótipos como o que afirma que homem não sabe cuidar de crianças pequenas, seria me negar enquanto pai e, conseqüentemente, como professor. Sinto que ser pai/mãe é tarefa das mais graves, somos os maiores responsáveis pelo crescimento integral dos nossos filhos, é algo ancestral.

Em determinadas regiões da África tradicional o papel da mãe/pai é muito valorizado em termos de transmissão do patrimônio cultural às novas gerações. Desta maneira, o apego ao “patrimônio transmitido exprime-se em frases como: *Aprendi com meu Mestre, Aprendi com meu pai. Foi o que suguei no seio da minha mãe*” (BÂ, 2010, p 175), que nos ajuda a entender melhor a relevância das funções parentais para esses povos africanos, onde a vida não é fragmentada, não há dicotomias e os conhecimentos estão sempre imbricados à religiosidade, à cosmogonia, às ciências, etc.

Desta forma, toda ocasião se converte em oportunidade de aprendizado, e os mais velhos são sempre ouvidos, pois *quem é mais velho sabe mais, porque viveu mais*. Assim, nos diálogos com os mais velhos costuma-se dizer, “o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu” (BÂ, 2010, p 203). Assim, os aprendizados podem durar toda uma vida, diferentemente da sistemática do ensino de base europeia. “Por essa razão a tradição oral, tomada a seu modo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora de um tipo particular de homem” (BÂ, 2010, p 190).

Ser um homem negro, corpulento, grande, professor de Educação Física, trabalhando com a Educação Infantil em uma comunidade do Rio de Janeiro. Todas essas características possuem um simbolismo muito forte. Ser homem em um universo, ainda predominantemente feminino, é algo muito singular.

Trago forte em minhas lembranças imagens do meu pai, homem negro e alto, vestindo avental para nos preparar as refeições, penteando os cabelos enormes de minha irmã, quatro

anos mais nova, fazendo trancinhas, coques, asinhos e rabos de cavalo, dando nomes engraçados aos penteados, como: penteado de sorvete, de borboleta, etc.

Bâ (2013) referindo-se a sua criação na África relata “desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem” (p.28) assim como acontecia com o autor sinto essas lembranças inscritas no âmago do meu ser. Nogueira (2012) me ajuda ainda a refletir sobre tais sentimentos, quando afirma que

Não significa um saudosismo em torno de uma África mítica, romanticamente construída, tampouco uma contundente recusa completa dos valores ocidentais que atravessam e constituem a maior parte das sociedades contemporâneas ... mas sim recuperar e valorizar o legado deixado pelos povos africanos nas suas diversas formas “de existir, resistir e re-existir”. (p. 149).

Lembro-me das histórias inventadas com todos “aninhados” na cama e das brincadeiras engraçadas. Logo, cuidar de filhos e interagir com crianças se tornou algo muito natural para mim. E mesmo a passagem pelo Exército, embora tenha sido algo muito intenso na minha vida, não conseguiu me endurecer.

Entendo assim, que todo esse patrimônio cultural herdado de minha família foi se constituindo como uma fonte de estratégias potentes para o desenvolvimento de microações afirmativas que intencionam desconstruir estigmas tanto raciais, quanto de ordem de gênero.

Retomando minhas experiências como objeto de reflexão, volto aqui ao episódio da Barbie. Mais recentemente, com minha filha contando 5 anos, comprei uma Barbie negra. Ao presentear-la recebi uma gostosa exclamação:

- *Papai, uma Barbie igual a mim!! Que linda!!!*

Pensei: *Eis aí uma pista.*

A rememoração de fragmentos da minha história, entrelaçando experiências da vida familiar com as experiências da vida profissional, revelando uma imbricação orgânica com a temática de pesquisa, contribuiu, ao mesmo tempo, para dar os primeiros passos na investigação e para apontar os novos caminhos a serem desdobrados na investigação. Convencido de que os conhecimentos que fui construindo, recebendo e compartilhando fazem parte de um todo, onde nada está estante e nada se materializa do acaso, constato a importância dos movimentos educacionais, políticos e artísticos que vêm há séculos confrontando a dominação por partes das elites econômicas, militares e políticas que mesmo praticando formas diversas de violência não conseguiram diminuir nossa Energia Vital, nosso Axé.

2 ENERGIA VITAL - OS MOVIMENTOS NEGROS EDUCADORES, POLÍTICOS E ATUANTES

Tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação.

TRINDADE

As lutas pelas causas da população negra, comprometidas com a transformação da realidade excludente em que vivemos, têm sido marcadas por sua resistência e enfrentamento às ideologias das classes hegemônicas. Ideologias preconizadas pelas classes dirigentes do Brasil, que pretendem, desde os séculos passados, fazer do mesmo uma nação branca, eurocentrada e cristã, articulando tramoias, como a apropriação do cientificismo europeu que fundamentou teorias racialistas que atribuíram ao negro característica negativas e supostamente inferiores, e as ações que se desdobraram dessas teorias para se manterem no poder.

Suprimindo, invisibilizando e subalternizando grupos étnicos com visões de mundos diferentes do considerado, por eles, ideal, estabeleceram hierarquias sociais nas quais os grupos subalternizados, que trazem em seus corpos as marcas de sua construção sócio histórica, são rotulados como diferentes, exóticos e inferiores. Sobre essa hierarquia é que nos fala Souza (2017).

É em nome dela também que passa a operar um novo código social nascente, uma nova “hierarquia social” que vai estipular os critérios que permitem e legitimam que alguns sejam vistos como superiores e dignos de privilégios, e outros sejam vistos como inferiores e merecedores de sua posição marginal e humilhante. A distinção entre os estratos europeizados em relação aos estratos de influência africana e ameríndia, com toda a sua lista de distinções derivadas tipo doutores/analfabetos, homens de boas maneiras/joões-ninguém, competentes/incompetentes etc., vai ser a base dessa nova hierarquia das cidades que se criam e se desenvolvem. (p. 45).

Todavia, apesar de sufocados pelos mecanismos de controle, as lutas pelas causas negras sempre existiram, e foram justamente essas lutas que nos permitiram, hoje, buscar formas de confrontar a realidade excludente e reagir contra a violência que é o racismo.

As lutas na forma de militância política, de intervenções pedagógicas de caráter antirracistas (inclusive na forma de microações afirmativas) e na afirmação das identidades

etnicorraciais negras de forma positiva, têm nos permitido emergir das vidas subterrâneas, as quais tentam por séculos nos manter. Lutas essas que têm nos possibilitado assumir, mesmo que de forma vagarosa, o protagonismo de nossas histórias individuais e coletivas.

Revirando os becos das minhas memórias, lembro-me de meus familiares, pais, avó, tios e tias, apesar de não estarem imunes a alienação provocada pelas ideologias racialistas, assumindo uma postura de autovalorização e de reconhecimento das potencialidades do *sersentir* negro.

De minha relação com o carnaval tenho fortes e positivas lembranças de momentos muito especiais vividos na quadra da Escola de Samba Unidos do Viradouro, bem como em demais formas de manifestações populares relacionadas à identidade negra. Participações que se convertiam, no contexto de minha família, como formas de lutas e militância.

Bakthin (2008) me ajuda a compreender melhor essas questões, quando em estudos sobre a cultura popular cômica da Idade Média, sobretudo a respeito do carnaval, sinaliza que os festejos populares, que muitas vezes aconteciam paralelamente às festas religiosas,

(...) ofereciam uma visão de mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, um segundo mundo e uma segunda vida. (BAKTHIN, 2008, p.5).

Penso assim, que os festejos populares têm sido ao longo dos tempos uma forma significativa de externar as vozes das classes subalternizadas, uma forma de dar visibilidade às suas lógicas e visões de mundo. Os chamados “enredos críticos”, a partir dos quais as escolas de samba apresentam críticas sociais, fazem denúncias de várias naturezas, enfatizam fatos históricos que não são priorizados nos currículos escolares, confirmam a análise bakhtiniana. Olhando nessa perspectiva podemos perceber que o desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro tem sido historicamente um espaço de resistência e referência das culturas negras, apesar de todos os aspectos relacionados aos interesses de uma indústria cultural.

Em meu mergulho carnavalesco pude conhecer pessoalmente referências do mundo do carnaval, como Joãozinho Trinta e Milton Cunha, quando foram em diferentes momentos, carnavalescos da Unidos do Viradouro, pude perceber que mesmo quando interesses de ordem política e econômica sobrepunham-se aos interesses da comunidade (exemplo, alguns enredos da época da ditadura civil-militar de 1964), os protagonistas eram “sempre” as pessoas de carne e osso, moradores das favelas e das periferias brasileiras.

Para mim é extremamente emocionante vivenciar momentos, onde o popular se apropria da voz e confronta o instituído. Com o samba fazendo críticas de forma tão incisiva

às diversas desigualdades e formas de violências, algo que não é de agora, mas que neste momento¹¹ parece ganhar mais força. Fica muito evidente que, embora ainda haja longo caminho a ser percorrido, o fortalecimento das discussões sobre as questões etnicorraciais no contexto social brasileiro vem em um crescente de bases muito sólidas, as quais acredito que serão indispensáveis para reagirmos e resistirmos as possíveis ações políticas de boicote às diversas formas de militâncias pela equidade social.

Problematizações, provocações e reflexões sobre a temática etnicorracial que utilizam a arte, por meio das manifestações culturais e das festas populares, tem um importante diferencial, que é uma comunicação direta com as classes populares, longe dos holofotes da linguagem acadêmica, as quais ainda temos muita dificuldade em romper.

Venho testemunhando nos espaços universitários e nos espaços escolares, muitas/os estudantes, educadoras/es e pesquisadoras/es manifestando de forma muito incisiva um receio em relação a “onda conservadora” que tem vindo à tona após a eleição do atual governo federal que elegeu como Presidente da República Jair Bolsonaro. Embora eu, muito particularmente não me tenha surpreendido com a tal “onda”, pois na medida em que o conservadorismo busca a negação de outras visões de mundo para fortalecer o poder político e econômico conquistado via o processo eleitoral, me convenço mais que o momento é de intensificar as lutas e nos fortalecermos das diversas formas possíveis, legais e legítimas.

Possível no que é viável fazer nos múltiplos espaços de forma coletiva e individual; legal, no que encontra nas normas suas previsões com finalidades restauradoras, reparadoras e de promoção da equidade social; legítima, no que é justificado pelo bom senso, no que é justo, razoável e necessário à superação do quadro excludente.

Cabe aqui uma reflexão. Até que ponto um governo conservador poderá inviabilizar as militâncias em geral e, sobretudo, no espaço “micro” dos cotidianos?

Os espaços de formação, as práticas pedagógicas, as produções acadêmicas, as manifestações populares, as ruas, entre outros, constituem poderosas formas de lutas em favor das mudanças no quadro social excludente. Ações ou omissões em um possível movimento de boicote a tudo que foi construído até aqui, serão sem nenhuma dúvida, fortemente rechaçadas. As lutas que vimos construindo ao longo desses séculos tem sido forjadas por meio de bases muito sólidas, e creio que mesmo impondo-nos dificuldades de várias formas, o que, como afirma Gomes (2001), seria algo ilegítimo e ilegal. Creio que o máximo que conseguirão, será

¹¹ Refiro-me aqui ao contexto político vivido pela sociedade brasileira, a partir do golpe mediático-parlamentar-civil, que teve como marco central o impeachment da Presidente, democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em 2016.

nos obrigar a tornar nossas bases mais fortes ainda pelo nosso direito de ser e de existir, seguindo nossas escolhas e visões de mundo.

Indagações à dominação ideológica promovida pelas classes dominantes podem ser formuladas de várias formas, são resultados das trajetórias de lutas contra hegemônicas afro-brasileiras, e constituem formas de militância pelo esforço que empreende na superação da exclusão causada pelo racismo.

Gomes (2012) narra experiência riquíssima vivenciada no 4º Festival Internacional de Arte Negra (FAN) que aconteceu no dia 25 de novembro de 2007, em Belo Horizonte - Minas Gerais, com o musical *Besouro Cordão-de-Ouro*, “peça que narra a trajetória, a história e as lutas daquele que é considerado um dos maiores nomes da capoeira, no Brasil” (GOMES, 2012, p.100). A autora destaca a relação da forma como a peça teatral retrata a história de vida desse homem negro, com a ausência da difusão de conhecimentos acerca das relações etnicorraciais no Brasil e nos convida a “adentrar no espaço cênico e conhecer a encenação teatral e o personagem central” (GOMES, 2012, p.100).

Sem pretender cansar a/o leitora/or, peço licença para trazer na íntegra a narrativa da autora, carregada de formas, cores, sons e cheiros, com a intenção de ser o mais fiel possível ao vivido, na tentativa de nos beneficiarmos também da experiência:

Somos todos convidados a entrar. O cômodo é pequeno, abafado e pouco iluminado. O sussurro das vozes, o calor e a penumbra tornam o lugar misterioso e, ao mesmo tempo, um pouco apavorante. O chão é coberto de areia grossa. Ao pisarmos, os grãos arranham os nossos pés e sujam os nossos sapatos causando incômodo. No centro da sala, deparamo-nos com um caixão. Os amigos e as amigas do morto nos convidam a olhar pela última vez aquele ilustre capoeirista cujo corpo, antes tão ágil, permanece agora rígido e frio.

No entanto, qual não foi a nossa surpresa ao olharmos dentro do caixão e nos depararmos com a nossa própria imagem refletida no espelho que se encontrava no interior do ataúde. O morto não estava lá. Mas a sua presença impregnada no espelho e na imagem que o mesmo refletia, nos transmitia uma mensagem clara: a finitude da vida iguala a todos e para a morte não existe poder, credo, raça, etnia, classe social, geração e nem gênero. Somos todos humanos, ao mesmo tempo, cheios de potencial de vida e repletos de finitude.

Ainda sem compreender o que acontecia, seguimos os amigos e as amigas do morto que nos chamaram para uma espécie de “procissão” e nos levaram a um outro cômodo mais iluminado, cujas paredes estavam cobertas de velhos engradados de bebida, com algumas cadeiras e muitas almofadas no chão. No meio um pequeno círculo e ao fundo alguns instrumentos musicais.

De repente, com voz firme, um dos amigos do morto começou a entoar, a forma de canto, a vida daquele que agora já não estava mais fisicamente entre nós. Logo em seguida, outros homens e mulheres começaram a participar da narrativa-canto e contam a história daquele homem que logo seria enterrado. A história era contada por meio de música, da fala, da dança, de gestos e golpes de capoeira. No decorrer do enterro, todos nós compreendemos não só a história daquele que seria enterrado, como também um pouco mais da história da capoeira no Brasil e sua inter-relação com a África e a diáspora africana. (GOMES, 2012, p. 101).

Assim como a autora, concordo que as tensões provenientes das relações etnicorraciais caminham lado a lado com nossas construções socioculturais (GOMES, 2012), e essas tensões tem encontrado no meio artístico comprometido com as causas sociais, campo fértil para levar informações ao público em geral, fazer críticas, problematizar questões diversas, e protestar contra normas e medidas injustas na esfera pública e privada.

Dessa maneira, tematizar as relações etnicorraciais e outras desigualdades sociais por meio da arte e das manifestações populares são formas muito significativas de militância, e se relacionam diretamente “com a história de luta da população negra, no Brasil, e os processos de educação e reeducação que esse segmento implementa a si mesmo e à nossa sociedade” (GOMES, 2012, p. 101), pois essa militância acaba conseguindo extrapolar as características de mero entretenimento e se convertem em verdadeiras aulas com grande potencial para desmascarar as tramas construídas pelos conquistadores, onde nós que outrora fomos calados e invisibilizados, poderemos tomar a palavra e assumir nosso protagonismo, porque dialoga com outros saberes, outras visões de mundo, outro paradigma de saberes. Palpável, significativo, tangível, ou como nos fala Gomes (2012):

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. (p.102).

Formas simbólicas e explícitas de violências oriundas dos processos de hierarquização, ainda são uma realidade em nossa sociedade. Todavia, o processo de ruptura com essas forças acontece de forma intensa, não é raro constatar nos ruas, nos mercados populares e em outros espaços, a força dos processos identitários como forma de militância, onde as/os ator(es) querem ter reconhecidas/os sua identidade etnicorracial negra, e veem na afirmação da própria identidade uma forma de militância.

2.1 Onde ser e existir é militância. Pelas ruas que andei

“Na Madalena revi teu nome, na Boa Vista quis te encontrar, Rua do Sol, da Boa Hora, Rua da Aurora vou caminhar. Rua das Ninfas, matriz, saudade. Na soledade, de quem passou, Rua Benfica, Boa Viagem. Na Piedade tanta dor. Pelas ruas que andei, procurei. Procurei, procurei te encontrar”. (Pelas ruas que andei - Alceu Valença/Vicente Barreto).

Por muito tempo achava divertido olhar as fotos do meu pai e meus tios na década de 1960/1970 usando cabelos *black power*, e vestindo *calças toureiro* e *boca de sino*. Por vezes me deliciava ouvindo as histórias sobre os campeonatos de *Soul Music* no bairro de Madureira e nas outras periferias da cidade do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo, de onde sempre saíam com alguma premiação.

Cresci ouvindo rotineiramente artistas negros, que por meio da arte deixavam marcada a militância negra. Jovelina Pérola Negra, Serginho Meriti, Jorge Ben, James Brown, entre muitos outros, foram inspiração para que muitos negros e negras assumissem o protagonismo de sua própria história. Vendo meu pai cantar nos grupos de pagode formados por meus tios e amigos da família, as reuniões com as mesas fartas de comidas tipicamente populares, constatava a força e a importância da construção da identidade negra.

Venho observando algo que tem me chamado bastante atenção. Percebo, andando pelas ruas, observando as pessoas nos shoppings, nas universidades e em algumas escolas em que trabalho e que trabalhei, que principalmente as meninas negras, parecem estar assumindo mais fortemente o cabelo crespo. Em uma escola da rede Estadual em especial, me deparava com um festival de lindos cabelos crespos e argolas enormes que, inevitavelmente se destacavam em meio à multidão. Posso afirmar que esse movimento eu não vivenciei quando era estudante, aluno da escola pública. Na minha época de estudante do ensino fundamental e médio os cabelos crespos eram escondidos, alisados e disfarçados.

Desde o (re) casamento com Giselle (em 2015), tenho me dividido entre a residência, o trabalho, a filha e os estudos no Rio de Janeiro; e a residência, a esposa e o filho em Recife. Toda vez que vou a Recife alguém sempre me pede para trazer algo. Uma cachaça, um artesanato, uma lembrancinha. E em uma ocasião, minha madrinha, Tia Ninha, me pediu para levar uma sandália artesanal feita de palha. Não fazia ideia de como era essa sandália, mas se é de Pernambuco e artesanal, as chances de encontrar no Mercado de São José eram grandes.

O Mercado de São José ¹² foi inaugurado em setembro de 1875, inspirado no mercado Grenelle, em Paris. “É um dos monumentos pernambucanos reconhecido e tombado pelo Patrimônio Histórico”¹³. É um mercado popular onde se encontra de tudo, desde roupas, passando por artesanato e até pescados e crustáceos. As barracas se expandem para a rua e fica localizado na Praça do Mercado, onde em 1787 funcionava um pequeno comércio de verduras e frutas. Como se fosse uma junção de museu, rua e mercado popular formado por um vai e vem frenético de sujeitos diaspóricos (PASSOS, 2010).

¹² <http://www2.recife.pe.gov.br/servico/mercado-de-sao-jose> acesso em 10/04/2019

¹³ Idem

Tomei o metrô, que em Recife não trafega no subsolo, e fui em direção ao centro do Recife. Caminhei cerca de dez minutos até o Mercado de São José. Não tinha a menor intenção de buscar nenhum elemento para a pesquisa, simplesmente divagava, perdido em meus próprios pensamentos, circulando por entre aquelas vidas, em meio aos diversos perfumes, cores, odores e sabores. Mas realizar uma pesquisa narrativa das experiências vividas, com os cotidianos pulsando forte, a qual a formação e a vida são quase as mesmas coisas, sem se permitir ser afetado por um contexto tão plural como aquele, seria no mínimo, desperdício.

Vi ali, imbricados e implicados, teoria, razão, prática e emoção num entrelaçamento frenético, onde os artefatos culturais pareciam ser os próprios sujeitos, encharcados de suas construções e significações, em um ambiente de intensas trocas culturais onde as corporeidades dialogavam dinamicamente. Não poderia imaginar que um simples deslocamento para a realização de uma tarefa tão habitual poderia ser convertido em vivências e reflexões tão potentes. Sobre isso, concordo com Passos (2010), quando elege como princípio a máxima que diz que “quem não se desloca não aprende”. Então me entreguei, deslocando a *indumentária física* e os olhares, permiti-me ser invadido por aquele turbilhão de sentidos.

Ainda inebriado com tantos estímulos. Vendedores de frutas, barracas de tapioca, pessoas vestidas com camisas da bandeira de Pernambuco e de figuras folclóricas do carnaval pernambucano, como passista de frevo, caboclo de lança e burrinha. Entrei na parte coberta do mercado popular, e tive a atenção despertada para uma barraca onde um artesão fazia um belíssimo trabalho artístico com desenhos pintados à mão, e com muito capricho. Nas camisas, ele pintava ali mesmo, ao vivo e a cores, arquétipos da mitologia yorubá; as divindades da Umbanda e do Candomblé, religiões afro-brasileiras cujas (re)existências aqui no Brasil, tem um forte significado de lutas, transgressões e resistência.

Lutas, devido a marca fortíssima da tradição oral, por sua característica de mito vivo¹⁴, onde muitos ensinamentos são passados oralmente na forma de histórias, num esforço de manter a *tradição viva*, recorrendo apenas a memória dos mais antigos, apoiada na “herança

¹⁴ “Há mais de meio século, os eruditos ocidentais passaram a estudar o mito por uma perspectiva que contrasta sensivelmente com a do século XIX, por exemplo. Ao invés de tratar, como seus predecessores, o mito na acepção usual do termo, i. e., como “fábula”, “invenção”, “ficção”, eles o aceitaram tal qual era compreendido pelas sociedades arcaicas, onde o mito designa, ao contrário, uma “história verdadeira” e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo. Mas esse novo valor semântico conferido ao vocábulo “mito” torna o seu emprego na linguagem um tanto equívoco. De fato, a palavra é hoje empregada tanto no sentido de “ficção” ou “ilusão”, como no sentido — familiar sobretudo aos etnólogos, sociólogos e historiadores de religiões — de “tradição sagrada, revelação primordial, modelo exemplar”. (ELIADE, 2004, p. 1)

de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido” conforme nos ensina Bâ (2010, p.167).

Transgressões, pela necessidade de muitas vezes terem que burlar as opressões dos conquistadores para realização de seus cultos em adoração ao seu sagrado, inclusive incorporando a sua religiosidade, aspectos do cristianismo e do xamanismo. O que resultou no forte sincretismo que vemos hoje nas religiões de matriz africana (CAPPELI, 2013). Matriz africana, como o próprio termo sugere, significa uma referência à África negra, de onde foram trazidos os cidadãos africanos para serem escravizados nas Américas, todavia não quer dizer que seja genuinamente africano, já que essas religiões, na forma como são praticadas, foram criadas aqui no Brasil (SOUZA, 2018).

Resistência, porque mesmo com toda opressão, toda invisibilização e toda violência conseguimos suportar e trazer, somente pelas marcas em nossas corporeidades, nossa identidade e nossas visões de mundo. E foi o corpo, o pergaminho sagrado, onde foram insculpidos esses valores sem, todavia, deixar de dialogar com outras visões de mundo e outras formas de ser e de existir.

Retomando a narrativa, o artesão criava com todo capricho, as figuras que aos poucos iam ganhando forma, cores e brilhos. Não resisti, é claro, e me permiti por alguns minutos admirar o trabalho daquele homem, que em seu fenótipo não trazia marca alguma que o remetesse à identidade afro-brasileira. Estabeleci uma breve conversa para elogiar o trabalho e fui muito bem atendido. O artesão parou o trabalho para me mostrar as obras que vinha construindo, e além de suas criações, mostrou-me outros artigos também comercializados em sua barraca. Meio sem jeito, mas ao mesmo tempo admirado e curioso, agradei e continuei o passeio pelo mercado.

Voltei a meu devaneio cultural apreciando outras obras de arte de pessoas anônimas, sujeitos históricos com incrível potência no registro e na interpretação de seus cotidianos. Ainda assim, as obras do artesão das camisas não saíam da minha memória. Que obras belíssimas!

Não resisti, meio perdido no labirinto cultural daquele mercado popular, retornei à barraca das camisas. Já me reconhecendo e vendo em mim um potencial cliente, o artesão parou novamente o trabalho para me dar atenção. Estabelecemos um diálogo e novamente elogiei o trabalho, de forma menos formal iniciei uma conversa, e disse que me dividia entre as cidades de Niterói e Recife; e que em Recife, morava em Afogados, bairro que não ficava distante dali.

A conversa foi ganhando ritmo e confiança. Nos apresentamos e confessei meu interesse pelos estudos sobre a relações etnicorracial, e que mesmo sendo cristão espírita, abraçara, como militância pela liberdade religiosa e contra as formas de racismo (inclusive o racismo religioso), o uso de signos das religiões afro-brasileiras. Relatei que transitava em grupos de estudos sobre as religiões de matrizes africanas e pedi para tirar fotos com a promessa de divulgar o belíssimo trabalho, onde fui prontamente atendido.

Como a confiança mútua aumentara, avancei da posição de potencial cliente e fui elevado a condição de um par, o que permitiu um diálogo mais fluido. Vivenciamos situação parecida com a relatada por Passos (2010), na qual a pesquisadora narra experiência acumulada em pesquisa de campo com uma turma da pós-graduação e outros professores da UERJ, que incluía visita ao Museu Nacional/RJ. Narra a autora, que um segurança do museu, iniciado no candomblé, saiu de uma posição em que apenas respondia o que era perguntado, para alguém que falava com muito orgulho e propriedade de suas atribuições no terreiro ao qual pertencia, fato que só aconteceu quando uma certa confiança se estabeleceu entre o grupo e o segurança.

No entanto, na experiência vivida por mim e aquele artesão, ele saía da posição de comerciante para uma posição de militante. Falava-me com muito orgulho que seu trabalho já havia ido para outras cidades como Salvador-BA e Florianópolis-SC e que também não era praticante das religiões de matrizes africanas, mas que via no seu trabalho uma forma de militância pela liberdade religiosa. Informação que talvez só tenha se sentido à vontade em me falar, por eu ter me disponibilizado a ouvi-lo. “Os sujeitos quando assumem o lugar e narradores/protagonistas de sua própria história ressignificam sua identidade e seu pertencimento” (PASSOS, 2010, p. 152). Ouso inferir que no decorrer da conversa, aquele artesão se sentiu fortalecido por ter suas obras valorizadas para além do sentido comercial.

Atravessado pela experiência, reavivei algumas reflexões que já fazia há algum tempo sobre os saberes que são socialmente construídos e caem em descrédito pela imposição de outros saberes considerados dominantes. “Este movimento se dá muitas vezes por uma certa ignorância do pensamento científico hegemônico em relação às experiências do mundo social, que são plurais, diferenciadas, dinâmicas” (PASSOS, 2010, p.149). Por quantos séculos as populações negras e as classes subalternizadas vêm sofrendo com a negação e a subalternização de seus saberes? O que permite um artesão, sem ter acesso a discussão acadêmica, fazer do seu trabalho uma forma de militância contra uma injustiça que talvez nem o atinja?

Acredito que a consciência e as ações que vem se construindo a favor da legitimação de outros saberes, principalmente os que vem sendo negados pelas diversas formas de violências simbólicas e concretas, são desdobramentos de outras ações já desencadeadas há séculos passados. E foram essas ações de resistências por meio das diversas formas de militância e transgressões que vem possibilitando que vozes, antes silenciadas, consigam emergir de seu anonimato para o protagonismo desejado e merecido.

Assim, o cabelo *black power* e a *calça toureiro boca de sino* que papai e meus tios usavam, os ritmos da *soul music*, as festas populares, as artes e as ruas, os museus e mercados, mesmo com suas contradições por não estarem imunes a reprodução do pensamento hegemônico, fruto da alienação identitária, e da consequente alienação ideológica, possuem hoje um simbolismo forte de traços diaspóricos,¹⁵ convertidos em formas significativas de militância pela mudança do quadro social excludente.

Militância, aliás impressa nos corpos e que não começou nos dias atuais, conforme os currículos escolares colonizados nos ensinaram. Militâncias seculares, fomentadas por movimentos negros¹⁶, que desde a diáspora vem sendo produtoras de saberes emancipatórios ancestrais, os quais os herdeiros são as negras e negros do Brasil, bem como o Movimento Negro, enquanto instituição politicamente organizada, como movimento social. Dentre os movimentos negros que produziram saberes que nos possibilitaram hoje indagar e confrontar as diversas formas de dominação, destaco a figura de alguns personagens, e algumas ocorrências históricas que marcaram as lutas negras por serem precursores desses movimentos.

2.2 O Movimento Negro como movimento social – intensificação das lutas por protagonismo legítimo

O século XIX, embora não caracterize o momento histórico inicial das lutas contra as violências produzidas pelo racismo, tem um lugar especial devido à particularidades próprias desse período, como as pressões internacionais e as tensões internas pela abolição da

¹⁵ Signos que remetem as contribuições africanas e que se encontram disseminados em nossa sociedade.

¹⁶ Faço o emprego do termo “movimentos negros” para designar as ações individuais e coletivas que se movimentam no enfrentamento ao racismo e são diretamente dissociada do Movimento Negro Brasileiro, enquanto movimento social. Embora reconheça que em sua essência, toda ação de enfrentamento ao racismo seja desdobramento deste.

escravatura; a forte miscigenação racial já bastante proeminente no Brasil; as leis abolicionistas, e a consequente diminuição de cidadãos africanos e afro-brasileiros na condição de escravizados (este também fruto de outros movimentos); as produções dos museus etnográficos; as teorias racialistas; etc.

Neste contexto surgem nomes importantes que são, hoje, símbolos das lutas e que ganham cada vez mais visibilidade nos coletivos acadêmicos e nas práticas pedagógicas de caráter antirracista nas escolas e nas universidades. Dentre esses nomes, destaco Luís Gonzaga Pinto da Gama, dentre outros ofícios, escritor e autor da obra “*Quem sou eu*”¹⁷ (também conhecida como *Bodarrada*); Dr Adolfo Bezerra de Menezes, político, autor da obra “*A escravidão no Brasil e as medidas que convém tomar para extingui-la sem damno para a nação*” (1869); e José do Patrocínio, que em parceria com André Rebouças e com o apoio de diversas entidades abolicionistas do Brasil, escreveu o “*Manifesto da Confederação Abolicionista do Rio de Janeiro*” (1883).

São esses sujeitos, aliados a outros sujeitos e outros movimentos, que vêm desde muito, produzindo saberes. Esses saberes, produtos das lutas do século XIX, que se desdobraram de outros conhecidos, de outros *espaçostempos*, que permitiram que, no século XX, os movimentos negros politicamente organizados pudessem dar continuidade as lutas contra as violências e a exclusão sócio racial.

Os movimentos negros do início século XX, são fortemente influenciados por dois importantes acontecimentos históricos do final do século XIX: a abolição formal da escravidura (1888) e a Proclamação da República (1889). A partir daí, os movimentos negros, no impulso de construir saberes emancipatórios que permitissem as negras e negros emergirem dos subterrâneos sociais, desenvolvem formas diversas de confrontar as lógicas e valores hegemônicos na superação do quadro social racista, e consequentemente, excludente. Dentre essas novas formas de luta surge o Movimento Negro como movimento social que de acordo com Scherer-Warren (1989, p. 12) pode ser definido como:

Grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social.

Logo, no Movimento Negro, o ponto que aproxima os sujeitos são questões que afetam o grupo etnicorracial negro como um todo. Nesse trabalho, emprego o termo *raça*

¹⁷ Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/11-textos-dos-autores/647-luiz-gama-quem-sou-eu>. Acesso em 16/04/2020.

como uma apropriação por parte das ciências sociais e humanas, para designar indivíduos como mesmo pertencimento etnicorracial. O que não significa de forma alguma, entender raça, como uma definição predominantemente biológica, ou um outro gênero/raça que não seja o *Homo sapiens*.

Desse modo, as implicações das teorias racialistas produziram consequências devastadoras em termos sociais, culturais e econômicos. É exatamente a mudança desse quadro social, o objetivo dos movimentos negros, o qual faz parte o Movimento Negro Brasileiro, com o foco político.

As primeiras décadas dos anos após a Proclamação da República são marcadas pelas intensificações das lutas negras por meio da formação de coletivos. Os africanos e afro-brasileiros ex escravizados, tinham naquele momento, o desafio de se fazerem aceitos naquela sociedade violenta e segregadora; e buscavam na aproximação com seus pares, o fortalecimento para o enfrentamento a favor da própria existência. Domingues (2007), narra que:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. (p. 103).

A imprensa organizada por negros, que teve um papel importante na segunda metade do século XIX, no século XX ganhava força. Os jornais denunciavam manifestação racistas, como o impedimento de negras e negros circularem em determinados espaços; agressões de cunho racial; e também ajudavam a pensar formas e soluções para problemas como emprego, saúde, moradia, entre outros. Todavia, “nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo” (DOMINGUES, 2007, p. 104). Gomes (2017) afirma que a imprensa negra rompe com alguns estigmas fomentados pela crença na suposta inferioridade intelectual do negro, pois se depara com uma imprensa negra, feita por negros para pessoas negras com um propósito educativo, informativo e mobilizador sobre questões sensíveis a esta população.

A partir de 1930 o Movimento Negro traça um novo rumo. No ano de 1931, em São Paulo é criada a Frente Negra Brasileira (FNB), movimento criado para facilitar o diálogo

sobre as lutas negras em âmbito nacional. Possuía filiais em vários estados da federação; e diversos departamentos onde mantinham atividades educacionais, artísticas, médicas e odontológica; formação política; e um jornal, *A Voz da Raça*. Domingues (2007, p.106) ressalta o papel das mulheres no Movimento Negro. Segundo o autor, “naquela época, as mulheres negras não tinham apenas importância simbólica no movimento negro” eram atuantes e muitas desempenhavam funções específicas dentro do movimento.

A FNB se torna partido político em 1936 com a intenção de ganhar os votos das negras e negros nas eleições seguintes, mas acabou extinto em 1937 pela força do decreto de Getúlio Vargas que tornava ilegal os partidos políticos.

Com a queda da ditadura Vargas (que enquanto esteve no poder reprimiu energicamente o surgimento de qualquer movimento questionador), surge em Porto Alegre a União dos Homens de Cor (UHC), no ano de 1943. A UHC conseguiu grande expansão a nível nacional e grande força política, chegando no início da década de 1950 a conseguir, por meio de seus representantes, uma audiência com o então “Presidente Getúlio Vargas, ocasião em que lhe foi apresentada uma série de reivindicações a favor da “população de cor””(DOMINGUES, 2007, p. 108).

No período entre 1944 e 1968, Gomes (2017) chama a atenção para outras ações importantes, ligadas aos movimentos negros e também produtoras de saberes emancipatórios. A criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) que tinha como uma das principais lideranças Abdias do Nascimento, pretendia confrontar o racismo e formar artistas negros. Acolhia trabalhadores diversos e socializava com estes, saberes que pudessem potencializar indagações ao contexto social e as posições ocupadas pelo povo negro. O TEN também reivindicava o acesso gratuito à educação para as crianças, e políticas de ingresso ao ensino médio e universitário, lugares onde o negro praticamente não existia.

Iniciavam-se, no começo da década de 1960, os debates sobre raça e educação pública. O Movimento Negro chegou a levar essas discussões para os fóruns sobre política educacional, algo que já vinha sendo reivindicado desde o início daquele século. Mas na Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o termo raça acabou ficando de fora, não sendo contemplada também na segunda LDB (lei 5.692/71) que foi promulgada em plena ditadura militar. A repressão imposta pelo golpe militar de 1964, de certa forma acabou atrasando a expansão do Movimento Negro pela desarticulação que causou. Os militantes negros eram acusados pelos militares de criar um problema que, segundo estes, não existia: o racismo no Brasil. (DOMINGUES, 2007).

Na década de 1970, os movimentos negros retornam ao cenário das lutas, potencializado por outros movimentos sociais. Domingues (2007) conta um pouco da retomada desses processos:

Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento Soul, depois batizado de Black Rio. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Entretanto, tais iniciativas, além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento com o regime. Só em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política do país do movimento negro organizado.

A volta do Movimento Negro politicamente engajado ao cenário nacional, deu novo ânimo a luta. O MNU se reorganiza, e se reafirma como movimento de ação nacional, unificando a luta de todos os coletivos antirracistas de maior expressão. “Essa organização nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo” (GOMES, 2017, p. 32). No programa de ação de 1982, o MNU defendia dentre outras reivindicações, “a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares” (DOMINGUES, 2007, p.114). Todavia, essa pauta só foi atendida em 2003, através da sanção da Lei 10.639/03 pelo presidente Lula.

Nos anos 1980, com a redemocratização do Brasil, outras perspectivas e novas esperanças surgiram. O Movimento Negro intensifica suas ações nos processos educacionais. Jovens de classes populares, ativistas negros passaram a chegar mais à universidade, na graduação e na pós-graduação (GOMES, 2017).

No campo da educação, o fato de jovens negros, de classes populares, passarem a atuar nas escolas e universidades como professoras/es foi algo que possibilitou mudanças no sentido de fazer indagações aos currículos colonizados, pois suas visões de mundo e suas formas de *serestar* no mundo poderiam contribuir com a consideração de outros saberes para além dos hegemônicos. E mais, o fato de corpos negros estarem em lugares em que antes, praticamente não transitavam, poderiam servir de referência para que outras/os jovens, negras e negros de classes populares, ocupassem também esses espaços.

Nesta mesma década, as ações afirmativas, principalmente na forma de cotas, ganham uma atenção especial como reivindicação do Movimento Negro, por este identificar a necessidade de políticas públicas educacionais específicas para a população negra.

Nos anos 1990, raça passa a ter outra leitura e significação emancipatória, e as ações do Movimento Negro conseguem avançar de um “nicho” específico e intensificar as discussões em outros espaços da sociedade. No ano de 1995, destaca-se a:

“Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro. Como Resultado, foi entregue ao presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”. (GOMES, 2017, p. 34).

No documento, entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, já constavam a reivindicação pelas ações afirmativas visando o acesso à universidade e ao mercado de trabalho.

A crescente e incisiva atuação do Movimento Negro, levou esse movimento social, em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na África do Sul à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o Brasil como signatário do Plano de Ação de Durban. Com isso, o Brasil assumiu internacionalmente, o reconhecimento e o compromisso de implementar ações contra o racismo e as desigualdades derivadas dessa forma de violência. (GOMES, 2017).

Outra importante ação no Movimento Negro foi a criação, em agosto de 2000 da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), associação a qual sou filiado. A ABPN¹⁸ é uma associação sem fins lucrativos e apartidária; seu propósito, dentre outros, é promover pesquisas realizadas, principalmente, por pesquisadoras/es negros/os sobre temas de interesse e relevância para as populações negras.

Em 2003, foi dado o passo mais importante das lutas negras na atualidade. Ainda resultado das lutas travadas por movimentos negros seculares, e as articulações e lutas políticas do Movimento Negro, a Lei 10.639/03, sancionada naquele ano, incluiu os artigos 26-A e 79-B à Lei 9394/96-LDB. A referida Lei torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Posteriormente foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04. Sofreu nova alteração em 2008 por força da Lei 11.645/08, que inclui as questões indígenas.

¹⁸ <https://www.abpn.org.br/quem-somos>. Acesso em 24/01/2020.

Desde então, muitas ações tem sido adotadas com relação a temática etnicorracial e a educação. Algumas, por iniciativa do próprio Estado, que mesmo com suas contradições, disputas e conflitos, se mostrou sensível em algumas questões.

Gomes (2017, p.37) faz uma breve retrospectiva de alguns movimentos, destacando algumas ações, cita o Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais; e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); múltiplas expressões da diversidade e as relações etnicorraciais na versão final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb-2008); bem como na Conferência Nacional de Educação (Conae-2010 e 1014). Estratégias sobre as questões etnicorraciais e educação quilombola no Plano Nacional de Educação (PNE); o Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288/10; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 26 de abril de 2012; a Lei 12.711/12, que dispõe sobre cotas raciais e sociais para o ingresso nas instituições de ensino federais de ensino superior e técnico médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, pelo Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo conselho Nacional de Educação (CNE); reserva de 20% das vagas para negros em concursos públicos federais, pela Lei 12.990, de 9 de julho de 2014.

O Estado brasileiro, na esfera federal, principalmente enquanto tivemos um governo democrático popular nos anos de 2003 a 2016¹⁹, respondeu, como resultado de uma escuta atenta e um olhar sensível às demandas dos movimentos sociais através de políticas públicas e ações institucionais.

O Movimento Negro, hoje, assume seu lugar como “ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira” (GOMES, 2017, p.38). Os movimentos que nos permitiram produzir conhecimentos para o enfrentamento a todo um contexto altamente adverso, iniciaram suas construções no momento em que cidadãos africanos, retirados de suas nações, foram trazidos para o Brasil.

Os conhecimentos produzidos ao longo dos séculos nos dão na atualidade, a base segura e sólida para continuarmos nossas lutas, sejam na política, nas artes, nas universidades, nas ruas ou na construção de práticas antirracistas nos cotidianos escolares, na forma de microações afirmativas; e são traços da cooperação, valor civilizatório afro-brasileiro de grande relevância e necessidade nas lutas antirracistas.

¹⁹ Período que compreendeu o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a da presidenta Dilma Rousseff.

2.3 Corporeidade – o corpo como dispositivo de poder, de lutas e de identidade

O corpo (...), na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio. (TRINDADE, 2013)

O século XIX é especialmente importante para a construção das corporeidades negras brasileiras. Podemos afirmar que foi nesse período, quando as populações negras e mestiças começavam a ganhar o *status*, mesmo limitado, de cidadãos brasileiros, que a arquitetura de corpo negro, tal como conhecemos ganha forma. Assim como Gomes (2017), acredito que:

O olhar sobre as corporeidades negras poderá nos ajudar a encontrar outros elementos para a compreensão da identidade negra e de novas dimensões políticas e epistemológicas referentes a questão racial. É também um potencial de sabedoria, ensinamentos e aprendizados. (p.77).

O Brasil do século XIX se caracterizava como um cenário único e especial em termos de miscigenação racial. O “espetáculo brasileiro de miscigenação” (SCHWARCZ, 1993, p.15) era algo que preocupava as elites da época por considerarem ameaçadas suas ideologias, que pretendiam apagar o negro dos quadros sociais desse país em construção; mantendo a diretriz de corpo ideal, como sendo o corpo não negro, aproveitando que detinham o poder nos diversos aspectos.

As tensões entre o corpo branco normatizado versus o corpo negro estigmatizado, inicialmente, são resultados do processo escravista. Mas posteriormente, mesmo quando a escravidão se torna ilegal, outros fatores permanecem, pois as elites visando manter a dominação, implementam a partir de um processo sutil, cruel e constante de negação, a não existência do corpo negro e dos seus saberes corpóreos. Esses saberes não se limitam somente a questão estética, ou somente ao aspecto biológico; eles vão além do que se pode ver com o simples olhar, significam toda uma forma de viver, sentir e estar no mundo. Gomes afirma que:

A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismos ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora de ritmo, que não aprende, violento. (2017, p.79).

No exterior, também o Brasil multirracial ganhava destaque. Vários foram os pesquisadores estrangeiros que por aqui passaram coletando seus dados e levando suas

impressões para a comunidade científica. “Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (RAEDERS, 1988, p.96), relatava o enviado do governo francês que passou quinze anos no Rio de Janeiro, Conde Arthur de Gobineau. O pesquisador suíço Louis Agassiz (1868) menciona também em seus registros, após períodos de observação que:

Qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venham ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental. (p. 71).

Da mesma forma, João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro em 1911, durante o I Congresso Internacional das Raças, coloca de forma incisiva que “após um século, provavelmente, a população do Brasil será representada, na maior parte, pelos indivíduos de raça branca, latina, e, ao mesmo tempo, o negro e o índio terão sem dúvida desaparecido desta parte da América” (LACERDA, 1911, p.34).

Pode-se perceber, pelas adjetivações empregadas para se referir à miscigenação, o quanto as elites repugnavam a quebra de seus princípios eugênicos, atribuindo à *hibridação das raças* os motivos para o atraso, quiçá como um dificultador para a formação de uma nação.

O ideal de branqueamento foi uma realidade em termos ideológicos e uma política de governo. Era de fato intenção do governo brasileiro, por meio da miscigenação de pessoas negras com outras de pele mais clara, ir ao longo das gerações, clareando os sujeitos, frutos desses “relacionamentos” interracialis. O estímulo à imigração estrangeira, prioritariamente de europeus, foi uma das medidas adotadas para aumentar o número de corpos brancos no Brasil. O Museu da Imigração da Ilha das Flores²⁰, na cidade de São Gonçalo/RJ, cidade a qual nasci e resido, é um exemplo disso.

O governo brasileiro adotou uma série de medidas para promover a imigração. No ano 1876, por exemplo, foi criada a Inspeção Geral de Terras e Colonização, órgão subordinado ao Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, responsável pela fiscalização e direção de todos os serviços atinentes a imigração e a colonização. Desse modo, entre outras atribuições, coube a referida Inspeção assegurar ao imigrante hospedagem e transporte gratuito até o lugar que preferisse, dando-lhe plena e completa liberdade de se estabelecer na colônia que escolhesse para sua residência, bem como a garantia de acesso à terra, sementes e instrumentos

²⁰ Disponível em : <https://www.miif.org.br/index.php?p=ailhadasflores>. Acesso em 28/01/2020

de trabalho. (MUSEU DA IMIGRAÇÃO DA ILHA DAS FLORES. <https://www.miif.org.br/index.php?p=ailhadasflores>. Acesso em 28/01/2020).

O Museu da Imigração da Ilha das Flores, funciona hoje em um espaço compartilhado com uma base da Marinha do Brasil. Segundo o próprio site do museu, estima-se que entre o final do século XIX e segunda década do século XX, cerca de 31 milhões de europeus vieram para as Américas, e parte desse número, para o Brasil. Muitos europeus vieram para o Brasil com as passagens custeadas pelo próprio governo brasileiro. O governo pretendia com isso, obter mão de obra para substituição do trabalho escravo por indivíduos “civilizados”, projetando também o branqueamento da população brasileira. Refletindo sobre isso, a impressão que tenho é que o branqueamento desejado pelo governo, ia muito além do branqueamento da cor.

Estive em visita ao museu quando trabalhava como coordenador de Educação Física, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Itaboraí/RJ. Na ocasião, a Coordenação do Ensino Fundamental, a qual eu fazia parte, organizou uma visita guiada para professores da Rede Municipal de Educação que lecionavam história e geografia. Fui designado para acompanhar o grupo de professores como representante da SEMEC. Fomos muito bem atendidos pelos guias que nos encantaram com tanta cordialidade e informação.

O espaço do museu era muito bem cuidado e seguro, mas quando perguntei sobre as políticas, sobre o ideal de branqueamento, nenhum deles souberam responder. Pensei naquele momento, como seria enriquecedor se alguns dos guias possuíssem conhecimentos sobre as questões etnicorraciais e sobre as ocorrências históricas acerca do branqueamento, e lamentei a falta desses. Parecia que a maior preocupação era de exaltar os outros, os europeus. Como se quisessem afirmar que tudo que vem de fora é melhor. Penso também se esse apagamento do negro no referido espaço não foi proposital, como na lógica da não existência.

A década de 70, do século XIX, é marcada por importantes ocorrências na formação do Brasil enquanto nação, pois com o sistema escravista em declínio, muitos pensadores brasileiros idealizaram uma arquitetura de corpo genuinamente brasileira, com corpos de peles mais claras e cabelos cacheados, como indivíduos em transição do extremo negro para o extremo branco; e nesta busca por uma identidade nacional, intencionavam apagar as marcas negras que se apresentavam como um problema, segundo a perspectiva eurocêntrica. Assim, buscavam um país branco, cristão e eurocentrado, apoiados nas teorias raciais da época; onde atribuíam ao negro, uma suposta inferioridade biológica e cultural.

Se referindo a esses pensadores, Kabengele Munanga destaca que:

Todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço. (2008, p. 49).

Todavia, algo bem peculiar aconteceu no Brasil. Dados de 1872 apontam que os pardos²¹ constituíam 32% dos escravizados e 78% dos negros livres em todo o Brasil (MUNANGA, 2008). O surgimento e a aparente aceitação do pardo fizeram com que surgisse uma classe racial intermediária. Devido aos traços fenotípicos negros disfarçáveis, juntamente com a incorporação de valores do mundo branco dominante, o pardo recebeu um status de *hiperdscendência*, onde uma gota de sangue branco o fazia “ascender” socialmente, e o distanciava dos negros indisfarçáveis. Isso representava uma ilusória possibilidade de ascensão social pela ascensão racial, em uma expectativa de branqueamento; a qual os pardos ao se apropriarem da identidade branca, em consonância com a lógica dominante, almejavam serem aceitos socialmente.

Desenvolveu-se no Brasil uma espécie de racismo fenotípico, disfarçado por eufemismos raciais (moreno, marronzinho, etc.), no qual, quanto menos presente o fenótipo negro, e mais símbolos da classe dominante fossem incorporados, mais o indivíduo receberia aceitação.

No processo de catequização também pode ser constatada a negação do negro e o ideal de branqueamento. O caráter demoníaco/diabólico atribuído pelo colonizador, como uma interpretação do cristianismo às religiões de matriz africana (Candomblé e Umbanda), também tem sido reconhecido como uma forma de produzir estigmas e alimentar o racismo. Mas, é importante destacar que a figura do diabo não integra as religiões africanas tradicionais.

2.4 Tramas ideológicas tecidas pela exclusão

Dentre os meios empregados pelas classes dirigentes do Brasil para impor seus mecanismos de controle, a Educação Física sempre teve um papel especial na implantação desses mecanismos, onde a estreita relação com os princípios de pureza racial, e a ligação com as ciências médicas e biológicas, serviram como um meio para manutenção e propagação de princípios da eugenia e de controle dos corpos.

²¹ Refiro-me como o IBGE a população negra, constituída por pretos e pardos .

No entanto, ao longo da história da educação brasileira, essa prática pedagógica também tem sofrido transformações. Sendo assim, a perspectiva da Educação Física com a qual trabalhamos a reconhece como

uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p 50).

O percurso epistemológico que a Educação Física trilhou, passa pelos princípios das ideologias dominantes. Construimos uma caminhada que foi baseada em estereótipos e na eugenia, partindo de um posicionamento eurocêntrico de pureza racial, o qual subjugava o negro e o índio, atribuindo a estes uma suposta inferioridade biológica e cultural.

A Educação Física, com o nome de ginástica, surge no Brasil no século XIX, fortemente ligada às instituições militares e à medicina, com estreita ligação com a biologia; objetivando “melhorar” a condição de vida da população por meio de um físico forte e livre de enfermidades. Naquele momento, muitos eram os negros libertos que se mesclavam à sociedade; e atendendo aos princípios eugênicos, preconizados pelos intelectuais da época, que receavam a miscigenação e a consequente descaracterização da raça branca, foi atribuído à educação sexual e à Educação Física, o papel de conscientizar sobre os “perigos” da mistura de raças.

Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveria incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a qualidade da raça branca. Embora a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos, eugênicos e físicos, havia uma forte resistência na realização de atividades físicas por conta da associação entre o trabalho físico e o trabalho escravo. Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com maus olhos, considerada “menor”. Essa atitude dificultava que se tornasse obrigatória a prática de atividades físicas nas escolas (BRASIL, 1997, p 19).

Percebemos ainda hoje de forma bastante presente, a apropriação dessa forma de entender a Educação Física por parte da escola e também fora dela, no meio social, em relação à dicotomia corpo x mente. Sendo atribuído à Educação Física um caráter menor, ausente de intelectualidade e meramente físico, com a função de “extravasar” tensões, de melhorar o condicionamento físico e de favorecer a prática de esportes.

Ao pensar a Educação Física, seja no âmbito da escola, seja na sociedade, a partir da concepção de “corpo máquina”, forma de entender o corpo como algo meramente voltado para o trabalho físico, e portanto, apto a ser explorado inclusive pelo trabalho escravo, essa

prática pedagógica é reduzida a uma mera ferramenta para a implantação prática de ideologias de fundo eurocêntrico, ratificando sua estreita relação com a classe dominante. Concepção que só será passível de mudanças dentro da escola, quiçá na sociedade, a partir de profundas mudanças curriculares que contemplem um olhar mais aprofundado em relação aos processos educacionais.

Sobre isso, me apoio em Carvalho (2012), embora a autora se refira à formação docente, percebemos o mesmo no contexto escolar. A autora aponta que:

Em se tratando da Educação Física Escolar, ao constatarmos que inúmeros currículos realizam tratamento limitado ao processo ensino-aprendizagem, mantendo ênfase no rendimento físico e no desempenho desportivo dos futuros docentes, surge a suposição de que a perspectiva restrita e excludente ainda está presente. (p.26).

Com a justificativa de manter a ordem social e o progresso nacional, as instituições militares viram também na “educação do físico” um potente meio de formar cidadãos fortes que poderiam ser empregados em defesa da pátria. Mas, foi somente em meados de século XIX que a Educação Física se tornou obrigatória nas escolas do município da Corte, ainda com a ideia de ginástica. Logo, devido a seu caráter físico-prático, não foi bem aceito por parte dos pais das/os estudantes da época, que chegaram, inclusive, a proibir a participação das meninas nesse tipo de prática.

Somente em 1882, com a reforma Leôncio de Carvalho, que a então ginástica foi equiparada a outras disciplinas no âmbito escolar. Nesse documento, a justificativa para tal, se dá ainda por um olhar fragmentado e subalternizado de corpo. No início do século XX, a ginástica (Educação Física) passa a fazer parte da grade curricular de diversos estados da Federação. Mas, ainda com grande vinculação à produção científica europeia, fica difícil desligar-se de uma abordagem predominantemente biológica (BRASIL, 1997). Ainda se referindo ao mesmo período, Carvalho (2012) destaca a atuação de associações que pretendiam discutir o rumo da Educação Física no Brasil e destaca:

É importante ressaltar que, além da Sociedade Brasileira de Higiene – SBH, outras associações criadas na época também tentaram contribuir para a “regeneração” de povo brasileiro. Como exemplo, a Associação Brasileira de Educação – ABE, criada em 1924, reunia educadores, médicos, engenheiros, advogados e outros profissionais interessados em discutir, também com a perspectiva de regeneração, o que envolvia a educação e o progresso brasileiro. Ideias, ainda, com grande presença em nosso cenário social e educacional (p. 73).

O discurso eugenista ganha força novamente por volta dos anos 30 do século passado, com o crescimento das ideologias nazistas e fascistas, no qual o exército foi o principal

fomentador de uma Educação Física que elencava objetivos patrióticos e preparava para uma possível vida militar. De acordo com Carvalho (2012), é importante destacar que nesse momento, os grandes centros formadores de profissionais para atuar no campo da Educação Física são dirigidos por militares, entre essas escolas podemos citar: Escola de Esgrima e Ginástica da Força Policial de São Paulo – 1909; Centro Militar de Educação Física, atual Centro de Capacitação Física do Exército - CCFEX - Fortaleza de São João, RJ – 1922; Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), atual Escola de Educação e Desportos (EEFD) da UFRJ, esta, por ocasião do golpe militar nas décadas de 1930 e 1940.

A Educação Física se torna obrigatória no que hoje conhecemos como ensino fundamental e médio, apenas a partir de 1961 com a inserção do Método Desportivo Generalizado, que atuou como alternativa aos métodos ginásticos importados da realidade europeia. Porém, após 1964 a Educação Física se volta ao aprimoramento técnico e físico das crianças, adolescentes e jovens. Isso se dá pela difusão dos cursos técnicos que pretendiam formar mão de obra especializada para as indústrias e atividades profissionais em geral.

Se antes ficava óbvio o papel eugenista, tecnicista e higienista que a Educação Física desempenhava na década de 70 do século passado (embora, na prática, esse discurso de forma aberta fosse velado), ela continua atendendo aos interesses das classes dominantes, e o negro permanece invisibilizado. Este é um período que a Educação Física volta a ter um papel patriótico com ações específicas por parte do governo militar, que pretendia colocá-la a serviço do esporte, relacionando o mesmo com o sentimento nacionalista; dando ênfase à aptidão física, ao desenvolvimento de habilidades esportivas e à formação de corpos dóceis e obedientes com a intenção de descobrir talentos para representar o país no exterior. Essa perspectiva disciplinadora ainda é muito difundida no meio social, e não é raro nos depararmos com essa forma de pensar também dentro dos muros da escola, como destaca Carvalho (2012):

Grande parte dos professores de outras áreas percebem os esportes e a ginástica como modos de “extravasar as tensões”, “diminuir a agressividade”, “ocupar o tempo com atividades lúdicas e produtivas” – confirmando o caráter disciplinador, ainda desejado, nas escolas. Percebemos que controle é o principal objetivo das ações sobre tensões, emoções, tempo livre, etc., e não o questionamento destas relações com os contextos dos diferentes grupos sociais (p.80).

Desse modo, vemos até hoje uma forma de pensar a Educação Física que a coloca a serviço do esporte e da disciplina, baseada em um olhar prioritariamente biológico de corpo; se apropriando de elementos da área médica; dispensando ao mesmo, uma caracterização

genérica, sem considerá-lo como resultado de construções culturais; e os vários sentidos que o mesmo gesto pode ter para diferentes sujeitos. Algo que nos cotidianos escolares pode ser percebido, pois:

A pesquisa com /nos cotidianos - por aproximar as discussões políticas e educacionais - possibilita tornar visíveis estas discussões nas corporeidades e, neste processo, valorizar as experiências contra – hegemônicas; permitir a revelação de conflitos e contradições negadas, “esquecidos” pela organização social em que estamos inseridos. Essas experiências e percurso poderão tornar-se referências para construção de movimentos instituintes em direção a uma nova organização social. (CARVALHO, 2012, p. 30).

A Educação Física Escolar, sem transitar pelas devidas problematizações, passa a ser um potencializador do ideário anteriormente mencionado; um reforço aos estereótipos que acaba por invisibilizar o negro em suas corporeidades, por negá-las, fomentando a lógica da não existência, já que as corporeidades se constituem da interação do sujeito com o seu mundo, resultado de sua organização biológica e de sua historicidade nos mais amplos aspectos.

Há mais de uma década, no início de cada ano letivo (ou de cada semestre, no caso da Educação de Jovens e Adultos - EJA), procuro realizar uma espécie de sondagem sobre o entendimento das/os estudantes em relação à Educação Física. Faço isso com as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), as turmas da EJA e as turmas do Ensino Médio. Formulo perguntas norteadoras de forma subjetiva, buscando obter pistas sobre a concepção da Educação Física na perspectiva dessas/es estudantes.

As respostas parecem seguir uma tendência de acordo com a faixa etária. Nas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais deste ciclo, é comum obter respostas onde o esporte e a competição são as principais, as vezes únicas formas de entender essa prática pedagógica. Mesmo nos debates sobre as produções das/dos estudantes não é raro ouvir a seguinte resposta quando indago o que é Educação Física:

- Educação Física é um esporte.

Me baseio nas respostas e nos debates com as/os estudantes para, junto com as/os mesmas/os, construir as ações do ano ou período letivo. Procuro possibilitar a ampliação do entendimento sobre a Educação Física, mas a tarefa não tem nada de simples. Nos anos finais do Ensino Fundamental, quando já atuamos por, pelo menos três anos, continuo fazendo o mesmo movimento de ouvir as/os estudantes. Mas, somente a minoria consegue ampliar a percepção acerca da Educação Física enquanto prática pedagógica, para além do esporte e da competição. Quando muito, incorporam o jogo em suas percepções.

Nas turmas de EJA, venho constatando que a concepção de Educação Física parece ganhar um sentido maior de corpo predominantemente biológico. Quando me apresento às turmas, algumas/uns estudantes ficam muito satisfeitos, mas boa parte fica desconfiada/o. Não pretendo aqui fazer uma classificação rígida das/dos estudantes em termos do que pensam sobre a Educação Física, mas o que tenho vivido em escolas públicas dos municípios de Duque de Caxias/RJ, Itaboraí/RJ, São Gonçalo/RJ e Niterói/RJ, me dão pistas que me levam à inferir que os interesses se articulam com as faixas etárias, principalmente em relação a EJA, onde heterogeneidade em termos de idade é um fator importante.

Assim, as/os estudantes que se mostram mais interessados e ficam mais animados, justificam sua empolgação por entenderem que poderão praticar exercícios, esportes e se divertir depois de um dia de trabalho. Algumas falas marcantes das/dos estudantes reafirmam o entendimento predominante sobre a Educação Física e sua relação epistemológica com o esporte e com a saúde.

- Agora sim, a gente consegue rolar aquela bolinha aqui na escola.

Ou ainda:

- Agora sim, professor. Eu vou conseguir emagrecer. Tô precisando.

Outras/os estudantes, normalmente os de mais idade, se mostram desconfiados e até receosos sobre a Educação Física por acreditarem que serão submetidos a exercícios até a exaustão. Não raro me trazem atestados e receitas médicas que comprovam doenças crônicas, seguidos da fala:

- Olha professor, o médico falou que não posso fazer exercícios, porque minha saúde não é boa...

No Ensino Médio as questões que surgem são parecidas com as da EJA. Como só trabalhei com turmas do noturno, constatei como justificativa para a não participação nas aulas, o fato de trabalharem durante o dia. E em relação às mulheres, o fato de, após uma jornada de trabalho, ainda terem que cuidar de filhos e dos afazeres da casa. Resultado de uma persistente divisão rígida de papéis que impõe às mulheres a dupla ou tripla jornada de trabalho.

Algumas constatações no Ensino Médio me deixaram bastante preocupado, principalmente em turmas onde havia o predomínio de adolescentes e jovens. A Educação Física parecia ganhar uma outra vertente. Ainda fortemente ligada às bases biológicas, parte do percurso epistemológico dessa prática pedagógica, o aspecto estético, pela busca do corpo perfeito, segundo os arquétipos de beleza preconizados e difundidos pela mídia, parecia ter um lugar especial na vida daquelas/les jovens.

Nesse contexto, constatei grande interesse pelo *fitness* e algumas/alguns estudantes cometendo verdadeiras atrocidades com o próprio corpo; se levando a exaustão por meio de exercícios de eficácia duvidosa; usando suplementos de forma indiscriminada e até fazendo uso de substâncias ilícitas e extremamente prejudiciais à saúde. Como tive durante muito tempo a Fisiologia do Exercício como uma das principais linhas de estudo, era frequentemente interpelado por alguns alunos que tinham muito interesse em assuntos sobre condicionamento físico, uso de suplementos, riscos e efeitos do uso de esteróides anabolizantes.

Aproveitava as ocasiões, em que as/os estudantes me faziam perguntas sobre treinos e o uso de suplementos e outras substâncias, para orientar e alertar quanto aos riscos que algumas práticas podem trazer para o organismo. Possibilitando a ampliação das perspectivas sobre a Educação Física por parte das/dos estudantes, de um olhar predominantemente biológico para um olhar holístico que busca entender os indivíduos em totalidade, inseridos em um contexto; considerando o aspecto sociocultural e indagando a difusão dos padrões de beleza.

Considerar o corpo formado também por outras perspectivas, não significa negar o aspecto biológico do corpo ou o esporte, mas sim, e principalmente, refletir sobre a construção humana e as relações sociais. Citando alguns estudos que investigaram o nível de consciência política das/dos professoras/es, Daólio (2013) afirma que a prática das/dos mesmas/mesmos “reproduz valores vigentes da sociedade capitalista” (p.15). O autor destaca ainda o predomínio de disciplinas técnico esportivas na formação de professores e da carência de fundamentos teórico práticos que possibilitem o questionamento das práticas hegemônicas, e a conseqüente transformação em sua práxis.

Rememorando minha trajetória como professor e revisitando algumas leituras, constato o quanto também fui influenciado pelas perspectivas hegemônicas da Educação Física. Conclui a graduação há vinte anos, em um momento onde o treinamento individualizado com o advento dos *personal trainers* era muito forte. Dominar conhecimentos relativos à fisiologia, treinamento desportivo e anatomia era motivo de *status*. E a escola era só mais uma opção, raramente a principal meta das/dos universitárias/os daquela época.

Daólio (2013) vê com estranhamento investigações ainda incipientes que busquem olhar as/os professoras/es de Educação Física como agentes sociais que tem uma prática culturalmente determinada. Segundo as ideias desse autor, o corpo, de uma perspectiva cultural, ou seja, a construção cultural do corpo é fator importante na adoção e na construção

de comportamentos e práticas nas/das relações sociais. E no caso da Educação Física Escolar, na prática das/dos professoras/es.

2.5 Tecendo outros fios-uma outra Educação Física

No final dos anos 1980 do século passado, a Educação Física Escolar passa por significativas propostas de mudanças, onde é convidada a ser discutida por meios de outros olhares. Se antes o corpo biológico com um discurso higienista e esportivista davam o tom, agora com diálogos que se aproximam muito das ideias de Antônio Gramsci, Carlos Nelson Coutinho e Paulo Freire, entre outros autores, busca-se uma práxis que volte os olhares para a perspectiva das classes subalternizadas, para uma *hegemonia popular*. A obra Coletivo de Autores (2012), cuja primeira edição é datada de 1992, tornou-se uma referência em relação a essa forma de pensar o currículo e a práxis em Educação Física Escolar, e traz como proposta curricular uma “pedagogia emergente”, que busca responder a determinados interesses de classes, denominada aqui de crítico-superadora” (p.27).

Dessa maneira, com a intenção de proporcionar ao aluno uma visão de totalidade, já que cada disciplina isoladamente expressa, particularmente, uma dimensão da “realidade”, e não sua totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30); os autores assumem a concepção de currículo ampliado, onde as matérias se relacionam enquanto partes ,e o currículo enquanto todo, no que denominam de dinâmica curricular (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31). Essa dinâmica curricular, em Educação Física Escolar, na perspectiva da cultura corporal, tem características bem peculiares, porque:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

A concepção da cultura corporal “contribui para favorecer a organização do trabalho docente dos professores de Educação Física nas escolas e, na formação docente” (CARVALHO, 2017, p.254). Por esse motivo, considero que as discussões propostas pelo Coletivo de autores (2012) trazem verdadeiros avanços em relação ao trato pedagógico da

Educação Física e sua afirmação enquanto prática pedagógica. Como afirmam as/os autoras/es uma prática pedagógica:

Surge de necessidades sociais concretas. Sendo a Educação Física uma prática pedagógica, podemos afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos. (p.50).

A partir disso, em minha caminhada como professor-pesquisador tenho procurado articular tais discussões com as reflexões sobre educação e classes populares, buscando uma aproximação com os estudos relacionados às questões etnicorraciais, os cotidianos, a Lei 10.638/03, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005). Tais estudos têm me ajudado a pensar o mundo na visão das/dos afro-brasileiras/os na busca de rupturas com o processo colonialista, ainda presente em nossa sociedade.

Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de violência (GOMES, 2012, p. 102).

Importante destacar, como nos alerta Gomes (2012), que a Lei 10.639/03 que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, não se trata de mera burocracia; “é resultado de ação política e da luta de um povo, cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos” (p.104).

Entendo que a Lei 10.639/03 é uma potente arma a favor da descolonização dos currículos. Não pretendo, porém, afirmar que a simples instituição de normas legais são suficientes para resolver todos os “males” que envolvem as relações etnicorraciais no Brasil. Embora sejam avanços consideráveis, se não forem transformados em ações, em nada mudará o contexto social do país. E essas, entrarão para rol das “leis que não pegam”.

Por todos os processos históricos/epistemológicos pelos quais a Educação Física transitou (e vem transitando), parte deles discutido nesta dissertação, romper com práticas tradicionais, ainda tão fortes no contexto social e, por conseguinte nos cotidianos escolares, é tarefa das mais árduas. Consequentemente, desenvolver práticas antirracistas é um verdadeiro desafio. Há forte resistência por parte da sociedade em geral, em reconhecer a necessidade de práticas desse tipo, por negarem as diferenças e as desvantagens sofridas por alguns grupos.

Com relação a temática etnicorracial, podemos afirmar como nos aponta, que essa negação às diferenças, sobretudo no que envolve o negro na sociedade brasileira, é fruto das ideologias racialistas que culminaram no ideal de branqueamento e no mito da democracia racial produzindo uma *branquitude normativa*, onde o resultado foi uma alienação das corporeidades negras em função dos significados negativos que nos foram atribuídos, e a consequente alienação ideológica pelo desejo e perspectiva de branqueamento.

Somando as questões que envolvem as relações etnicorraciais no Brasil e o percurso epistemológico da Educação Física, construir práticas antirracistas que envolvem essa prática pedagógica é bastante desafiador. As dificuldades se devem principalmente a dois grandes fatores: um, é o local de não existência que o negro vem sendo colocado no contexto social brasileiro o que acaba por naturalizar as desigualdades, onde pessoas negras são as maiores vítimas; e o outro, é a “insistência para a não caracterização da educação física, como prática pedagógica” (CARVALHO, 2017, p. 254). Ambos fomentados fortemente por forças hegemônicas. As mesmas forças que privilegiam a meritocracia, sucateiam e acusam a escola pública.

Tratar a Educação Física como prática pedagógica é pensá-la além da concepção de corpo, predominantemente biológico, que tem se materializado por meio da aptidão física, e resultado nos distanciamentos com a historicidade dos sujeitos. Carvalho (2017, p.263) menciona uma dupla descaracterização e desqualificação da Educação Física e da escola como um todo, como os fatores que dificultam o entendimento e a inserção desta prática pedagógica.

A concepção da cultura corporal nos permite avançar do olhar de “corpo máquina”, materializado nos cotidianos escolares por meio de práticas tradicionais, pelo viés da aptidão física, para um olhar que concebe e afirma a Educação Física como uma prática pedagógica, sendo assim com foco na escola.

Desta forma, o distanciamento da aptidão física como fio condutor da Educação Física, e a aproximação com a cultura corporal, permite considerar as corporeidades com todos os seus elementos formadores, encharcados dos múltiplos saberes e sentidos produzidos, ressignificados e reproduzidos pelos sujeitos, para além dos biológicos. Com isso, a Educação Física passa a focar o desenvolvimento do ser como um todo, e não de forma dicotomizada, dividindo os sujeitos entre corpo x mente, e sem considerar a historicidade dos mesmos. Mas se a Educação Física Escolar não é aptidão física, de quais conhecimentos essa prática pedagógica trata nos diálogos com o escolar?

Sobre isso recorro novamente a Carvalho (2017), quando diz que:

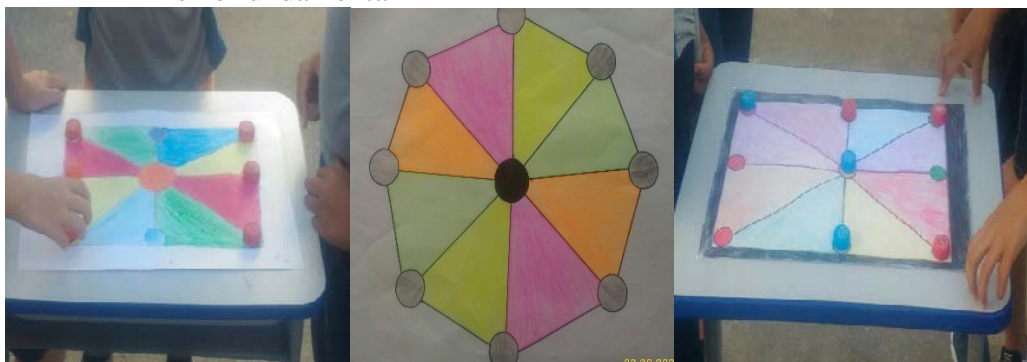
A partir da cultura corporal como concepção dos sentidos e da organização da educação física no escolar, essa prática pedagógica pode ser identificada por grandes blocos (lutas, danças, jogos, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas, esportes, atividades aquáticas) – o que faz destacar duas questões extremamente escolares: esses blocos são grandes grupos de conhecimentos de que trata a educação física e; para seu desdobramento, há um tratamento desses no tempo e espaço escolar. (p. 263).

Ainda segundo as ideias da autora, “pela noção de cultura, explicita o corpo e as práticas corporais indo além do estritamente biológico” (p. 263), o que permite as/aos estudantes se envolverem e serem envolvidos com/por outros saberes historicamente produzidos e culturalmente desenvolvidos de diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, o jogo shisima (fig. 1), trata-se de um jogo africano, de um país chamado Quênia. Neste jogo, as crianças deste país do continente africano, desenham no chão uma espécie de tabuleiro e usam como peças do jogo, as pedras encontradas no entorno, as quais fazem alusão a um inseto que vive em poças d’água e se movimenta muito rapidamente (CUNHA, 2019, p. 28).

Quando socializo esses saberes com estudantes do ensino fundamental, é comum ouvir a associação com saberes que já possuem, neste caso a fala recorrente é que se parece com o *jogo da velha*, porque vence quem conseguir alinhar as peças, também fazem outras associações, como:

- *Professor, já entendi. É uma mistura de jogo da velha com jogo de damas.*

Figura 1 - Jogo shisima confeccionado por estudantes do segundo segmento do Ensino fundamental



Fonte: Acervo próprio

Planejar, medir, traçar, colorir, ornamentar, imaginar e executar são tarefas que envolvem a confecção do jogo. E nesse movimento, quantos e quais saberes são necessários no percurso entre a criação e a prática do jogo?

A compreensão de corpo e práticas corporais, pela perspectiva da cultura corporal, possibilita ser um fio condutor de ações que se entrelaçam: por desnaturalizar os

objetos de estudos dessa prática pedagógica; permite aprofundar a caracterização e qualificação de sua inserção no e com o escolar; auxilia a converter elementos sociais em escolares para colaborar com o trabalho de apresentação e ampliação do que identificamos como mundo. (CARVALHO, 2017, p. 267).

Entendo que as corporeidades se constituem na interação do sujeito com o seu mundo, resultado de sua organização biológica, do contexto social e de sua historicidade nos mais amplos aspectos. Assim sendo, é importante compreender a Educação Física sob uma forma não higienista, biologicista e esportivista, e sim considerando os vários saberes e as diferentes visões de mundo dos sujeitos. Dissociar essa prática pedagógica das marcas e símbolos que trazemos em nossas corporeidades, seria negar a própria existência dos sujeitos. Como exemplo dessa outra forma de entender a Educação Física, o Coletivo de Autores (2012), destaca que:

Nessa perspectiva o Esporte, enquanto tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na escola de forma crítico-superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico (p. 41).

Em função da característica que essa prática pedagógica pode ter, de se apropriar de saberes que são historicamente construídos e culturalmente desenvolvidos, buscar deslocar-se, possibilitando um outro olhar sobre processo *aprendizagemensino* pode nos fornecer algumas pistas na busca por uma educação integral, uma educação de corpo inteiro. Pensando no diálogo entre o corpo e o meio, Silva (2014) destaca que:

O corpo é a dimensão biológica que materializa a nossa presença no mundo. É o lugar concreto onde manifestamos nossas vontades, desejos, tudo o que foi aprendido e observado ao longo de nossa história pessoal e por esta razão, o corpo, também é fruto de construção social repleto de representações culturais e simbólicas de uma sociedade. (p. 264)

Aprofundando essas reflexões, nos deparamos em nossa sociedade com uma arquitetura de corpo negro fortemente impregnado de elementos da ancestralidade africana. Contudo, um olhar eurocêntrico colonizador e subalternizador que nos impõe suas lógicas, valores, estéticas, modelos, caracterizando negativamente diferenças fenotípicas e culturais, vai promovendo o apagamento das marcas da africanidade.

Assim, Gomes e Miranda (2014), dialogando sobre o cenário nacional em termos raciais, apontam que o mesmo:

(...) incide diretamente sobre os corpos, sobre as estratégias para posicioná-los e vivê-los em meio às regras que produzem o corpo normal como o corpo branco. Essa dinâmica que produz a branquitude normativa pode ser lida a partir dos processos de regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Há, aqui, o entendimento de que, assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. (p. 86).

As práticas antirracistas que vimos construindo coletivamente na Educação Infantil, em função do caráter não disciplinar dessa etapa da escolaridade, não ficam restritas “às aulas” de Educação Física, pelo contrário, demandam parcerias e planejamentos coletivos com as demais docentes da escola, como será apresentado posteriormente.

A cultura corporal tem sido o fio condutor para a socialização e o oferecimento de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, como uma das formas de incorporar práticas pedagógicas de caráter antirracista no cotidiano da Educação Infantil, a partir da Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) – Educação Física, orienta o trato pedagógico da Educação Física a nível nacional, mas contempla somente turmas a partir do 1º ano do ensino fundamental. O documento foi publicado no ano de 1997, portanto anterior a Lei 10.639/03, e busca, em sua fundamentação teórica, romper com o viés biologicista, para eleger uma perspectiva sociocultural de Educação Física pelo viés da cultura corporal. Todavia, entendo que o documento já deveria ter sido revisitado para as devidas atualizações. Os PCN’s não fazem menção às relações etnicorraciais, e embora outros documentos oficiais, a nível nacional, forneçam algumas pistas sobre atividades corporais com crianças pequenas e a discussão sobre raça, considero indispensável que se pensem materiais seguros e que contemplem a especificidade das questões que envolvem o negro no Brasil.

Na Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, o documento que orienta a prática pedagógica da Educação Física, além dos documentos oficiais que trazem as orientações do Ministério da Educação e Cultura²² (MEC), são as *orientações curriculares para o ensino de Educação Física*. Este documento foi produzido no ano de 2010 pela SME com a colaboração de professoras/es da rede e sob a orientação de um consultor.

Para a SME-RJ, na sua forma de entender a Educação Física,

(..) o corpo não é um conjunto de órgãos justapostos. A metáfora da máquina ou da separação entre corpo e mente é totalmente inadequada e inconsistente em nossa maneira de ver o aluno, pois se o corpo é a manifestação e, ao mesmo tempo, a

²² Como não é proposta desta pesquisa, discutir os documentos oficiais do MEC, disponibilizo aqui o endereço eletrônico onde esses materiais poderão ser encontrados. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em 24/04/2020.

constituição de uma história de vida enraizada na cultura, na sociedade e inerente a uma biografia singular, o movimento humano não é um ato mecânico e condicionado por leis físicas e funcionais de causa e efeito. (SME, 2010, p.7).

O documento também não faz menção às relações etnicorraciais, mas é enfático em afirmar que ele próprio não esgota as possibilidades pedagógicas, e incentiva a/o professora/or a ampliar os conteúdos, objetivos e as habilidades que elenca por bimestre e por ano de escolaridade, preconizando uma Educação Física de *corpo inteiro* que deve tratar de saberes que são historicamente construídos e culturalmente desenvolvidos. Nas palavras da SME (2010), deve tratar dos seguintes conteúdos:

(...) dos jogos, dos esportes, das danças, dos movimentos gímnicos e das lutas, através da demarcação das faixas etárias, subsidiada pelos fundamentos motores e psicomotores, dos estudos do desenvolvimento da inteligência, do desenvolvimento da formação moral, dos conhecimentos que tratam da construção da afetividade, da socialização, da interação social, dos aportes ideológicos e filosóficos de se pensar o movimento, da dimensão antropológica e histórica, de se pensar o corpo e suas manifestações de sentidos com o intuito de apontar uma perspectiva orientadora que, ao mesmo tempo, respeite as possibilidades do aluno do ponto de vista global de seu desenvolvimento e de sua história de vida. (p.8).

No que diz respeito a Educação Infantil, é importante não perder de vista que nas aulas e/ou atividades propostas pela Educação Física, as brincadeiras, os jogos e as outras atividades praticadas pelas crianças acabam evidenciando o corpo; e é na observação e na constatação da cor da pele e do tipo de cabelo, entre outras diferenças que o racismo pode se concretizar. Construir práticas pedagógicas de caráter antirracista pode ser uma forma de confrontar tais ocorrências e promover a diversidade nos mais amplos aspectos.

3 CIRCULARIDADE – OS MÚLTIPLOS CAMINHOS DA PESQUISA

Pensar a vida em movimento seguindo um sentido que não é linear, mas cíclico, de forma não estanque que a permita expandir de forma que agregue cada vez mais a si, a medida que vai incorporando outros em seu percurso. Pensar a vida como algo contínuo, onde tudo se repete, mas de forma diferente, porque ninguém é igual o tempo todo e ninguém está estático no mundo. Pensar a vida como infinita, em constante permuta de saberes, onde a harmonia entre o *Orun e Aiye*, o espiritual e o material, segundo a visão de mundo de algumas comunidades tradicionais africanas, a faz renovar, trazendo para o presente, os ancestrais que viveram no *Aiye*, no passado.

A circularidade, valor civilizatório afro-brasileiro que nos convida a refletir sobre tudo isso e representa a aquisição constante de saberes está presente, de forma muito marcantes em nossas vidas, pois aponta para a renovação, deslocamento, movimento e troca. A roda nos terreiros para saudar os ancestrais, a roda de samba, a roda de capoeira, a roda de conversas, os círculos de oração das religiões cristãs e as rodas para a contação de histórias. Rodas, aliás, que fazem parte da rotina da Educação infantil (fig. 2) para ouvirmos o outro, narrarmos nossas experiências e o vivido, conforme venho fazendo até aqui.

Figura 2 - Circularidade



Fonte: Acervo próprio.

Nesta pesquisa, faço o papel de um griot, pois tomo minhas próprias histórias, na forma das vivências de homem negro, pai, filho e professor pesquisador, congregadas a outras histórias, de outros sujeitos, em outros *espaçostempos*, como as questões a serem pesquisadas;

onde a intenção é discutir a construção de práticas antirracistas em uma escola de Educação Infantil.

Neste outro modo de pesquisar o escolar, não temos um objeto a ser avaliado, medido ou tratado, temos sujeitos; também não temos uma amostra com um grupo de controle onde se estabelece um grau de significância conforme nas pesquisas tradicionais, temos um contexto. O pesquisador também não precisa olhar de fora do contexto pesquisado, ele está dentro, e pesquisa a si mesmo, tendo suas vivências como os pontos a serem problematizados e discutidos. Reconhecendo outras formas de fazer pesquisa em educação, Lima, Geraldi e Geraldi (2015), afirmam:

Como modo de aproximação e reconhecimento da diversidade de usos de narrativas na formação e na pesquisa em educação, consideramos como tais aquelas em que os próprios autores explicitam sua filiação à pesquisa narrativa, não cabendo a nós julgar se podem ou não assim serem chamadas. Identificamos quatro tipos de seu emprego: 1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas. (p. 24).

Desse modo, filiando-me a outras investigações do campo das narrativas na formação e na pesquisa em educação, trilho os percursos teóricos-metodológicos das narrativas com as experiências vividas²³. Seguindo o movimento cíclico e ancestral, bem representado pelas rodas para as contações de histórias, também vivenciamos nas rodas de conversas com os sujeitos da pesquisa, o mesmo movimento de narrar e compartilhar as experiências vividas. A partir das questões que emergem nessas conversas, convidamos os referenciais teóricos para a roda, afim de ampliar nossa compreensão sobre a experiência narrada. Sobre isso, Lima, Geraldi e Geraldi (2015), destacam que

Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. (p.26).

A todo tempo, em todos os espaços podemos acumular experiências, mas nem tudo que acontece pode ser definido como experiência. Muitas ocorrências apenas passam por nós, sem contudo nos marcar, condição indispensável da experiência, entendida aqui como “o

²³ Opto por usar to termo *narrativas com as experiências vividas*, em substituição ao termo *narrativa das experiências vividas*, por entender que atende melhor o estudo em tela, pois embora a pesquisa tenha o foco na escola, as experiências narradas possuem uma imbricação orgânica com os diversos aspectos da minha vida.

acontecimento que afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc.” (LARROSA, 2011, p.24).

As pesquisas nas ciências humanas se ocupam essencialmente da compreensão das experiências da vida humana, e não com as explicações acerca da natureza ou da realidade “em si”, como se fossem campos existenciais objetivos, isto é, independentes das ações dos sujeitos. Assim, entendemos que a pesquisa nas ciências humanas enquanto ciência do singular nos oferece em vez de regras ou prescrições gerais, lições que iluminam o passado e apontam caminhos de futuro. (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p. 29).

Afirma Larrosa (2011), que a experiência é dependente da relação do “eu” com alguém, ou com algo. Logo, busquei nesta pesquisa trazer experiências na forma de saberes que foram construídos em múltiplos *espaçostempos*, sendo a Educação Infantil um deles. Assim, as narrativas de experiências com os cotidianos transbordaram o lócus inicial pensado para a pesquisa, pois à medida em que fui me engajando nesta forma de militância, que entendo que são as microações afirmativas, fui trazendo ao diálogo experiências vividas em diferentes *espaçostempos* que me ajudaram a refletir sobre as práticas pedagógicas de caráter antirracistas e as corporeidades negras.

Logo, dialogando com o princípio da circularidade, recortei algumas andanças percorridas durante minha trajetória docente, que foram me trazendo questões organicamente articuladas ao tema da pesquisa.

3.1 Andanças, encontros e aprendizagens

Com um primeiro evento exemplar das andanças e aprendizagens possibilitadas pela jornada docente trago um material produzido por uma turma do sétimo ano, em uma escola pública em que trabalho, a partir de uma atividade proposta pela professora de artes. Conversei com a professora sobre o trabalho, e a proposta era a seguinte: as/os estudantes deveriam pintar o rosto (fig.3) de uma pessoa negra já impressa em uma folha de papel. Ficaria a critério das/dos estudantes definir o sexo da pessoa e o estilo da pintura.

As Figuras abaixo mostram o resultado dos trabalhos. Alguns/as estudantes, durante a confecção do trabalho usaram um lápis que ficou conhecido como *lápiz cor de pele*. Esse lápis é de uma cor clara, tendendo para o rosa. Outros, sequer pintaram. E embora a maioria

tenha optado por pintar os desenhos com algum tom que representasse a pele negra, a grande maioria pintou com olhos azuis, verdes ou castanho claro, como se quisessem aproximar as figuras com o fenótipo negro (o corpo negro) do corpo branco, socialmente aceitável, e carregado de significados sociais positivos. Convém mencionar que a escola fica localizada em um bairro periférico de um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com diversas carências, necessidades e dificuldades; e que a grande maioria das/dos estudantes são adolescentes negras e negros.

Figura 3 - Pintura realizada por estudantes na aula de artes



Fonte: Acervo próprio

Uma segunda experiência que destaco, que a meu ver reflete as discussões sobre corporeidades trazidas na pesquisa, aconteceu em uma escola pública de um bairro periférico da Cidade do Recife/PE. A escola se destaca no bairro pela fama de proporcionar bom ensino as/aos estudantes, inclusive com grande número de aprovações em escolas técnicas federais/estaduais. No dia vinte de novembro de dois mil e dezoito, dia da consciência negra, fui convidado para conversar com estudantes do nono ano e professores, sobre o tema que venho estudando e pesquisando. O encontro teve um momento de conversa seguido de um momento prático, com jogos e brincadeiras africanas e afro brasileiras. Em um momento da conversa uma jovem com pele escura, cabelos longos e escorrediços e forte fenótipo que identifico como indígena, se colocou dizendo o seguinte:

- *Olha professor, eu me identifico como negra, mas por eu ter cabelos lisos as pessoas não me consideram negra e acham um absurdo eu me declarar desta forma.*

Uma terceira provocação sobre a temática emergiu quando fui confrontado por um estudante da EJA de uma escola pública em que trabalhei na cidade de Niterói/RJ, quando abordava nas aulas questões relacionadas as relações etnicorraciais. Tratava-se de um jovem com cerca de 25 anos, preto, muito falante e carismático. O jovem rechaçou de pronto minha fala, quando eu falava da desvantagem histórica sofrida pelos negros e dos processos de dominação que temos sofrido desde a escravidão. Parei e passei a ouvir atentamente o jovem, que compartilhou conosco uma experiência. Disse:

- *Sabe, no final de semana fui com minha família no rodizio de pizza em Icaraí²⁴. Nós estávamos nos comportando, e justamente quem estava fazendo vergonha era uma mesa que só tinha brancos.*

O que seria para aquele jovem *se comportar*? E o que seria *fazer vergonha*?

Mas o jovem continuou:

- *Eu trabalho honestamente e ganho meu dinheiro. Tudo que conquistei foi com o meu suor, não aceito nada disso e nem que digam que o homem evoluiu do macaco. Deus nos criou iguais, a sua imagem e semelhança.*

Me identifiquei de pronto com parte do discurso daquele estudante. Sem dúvidas é muito digno batalhar e conquistar o próprio conforto e o da família, mas o discurso meritocrático joga a responsabilidade social sobre os/as que sofrem por conta das desigualdades, os/as que sofrem com as violências decorrentes de um processo escravista, que nos colocou em desvantagem. O Estado brasileiro tem sim uma dívida conosco.

Percebemos que no processo de construção das corporeidades negras, já que as corporeidades são dinâmicas e construídas no tempo e no espaço, em relação ao negro, há uma espécie de negação: ter uma característica física ou um comportamento *não negro*, ou seja, um comportamento mais identificado com formas eurocêntricas de ser, viver e existir, aproxima o sujeito da identidade hegemônica branca e normalmente aceita. Tal motivação parece fazer com que as pessoas negras *disfarcem* sua negritude, na ilusão de que serão também aceitos.

Em Olinda-PE, a oportunidade de estar em uma escola pública de Educação Infantil, me possibilitou viver a quarta experiência que aqui destaco para pensar a questão da pesquisa.

²⁴ Trata-se de um bairro de Niterói, onde parte de seus moradores possui um nível socioeconômico um pouco mais elevado, talvez os que se dizem pertencentes a *classe média*. Não posso afirmar isso, mas o bairro tem fama de chique.

A visita incluiu uma oficina com as crianças e um momento de conversa com as professoras, a gestora da Unidade Escolar (U.E) e membros do órgão gestor central, ligados às questões etnicorraciais.

Como o prazer em estar com crianças é imenso, dei início a uma nova oficina que havia planejado, de título: *Ndule, Ndule. Uma viagem literária com jogos e brincadeiras africanas*. A oficina tem a contação de histórias (fig. 4) como fio condutor para as brincadeiras. Pensei em aperfeiçoar o *Brincar de ler*, criado pela Prof^a Cida e que pretendo abordar melhor mais à frente.

Utilizo, nesta oficina o Livro *Ndule, Ndule. Assim brincam as crianças africanas*, de autoria de Rogério Andrade Barbosa, com ilustração de Edu Engel (BARBOSA, 2011). Incremento com a contação inicial de um mito africano e vou articulando as histórias com brincadeiras de países diferentes do continente africano, identificando-os em um mapa.

Após o momento com as crianças, demos início a nossa roda de conversa. A intenção não era fazer uma apresentação, mas sim uma exposição com slides objetivando direcionar as discussões. Com exceção dos membros do órgão gestor, aquela discussão, com a profundidade que estávamos tendo era algo totalmente novo, apesar do Estado de Pernambuco ter entre sua população um enorme contingente de afrodescendentes.

Embora a rede a qual pertencia aquela escola não fosse grande, como é a rede municipal de educação da Cidade do Rio de Janeiro, onde foco minha pesquisa, todas as professoras eram contratadas. Alguns governos, nas esferas estaduais e municipais, têm usado esse recurso, não somente como uma forma emergencial de suprir carências, mas como uma forma de poupar gastos com educação, o que acaba se tornando algo muito preocupante, porque contribui com o sucateamento e a desvalorização da educação pública, desmobilizam os professores enquanto classe trabalhadora e desestimula a atuação na educação.

Na rede municipal de educação de Itaboraí, por exemplo, pelo menos, desde o ano de 2012 não tenho notícias da efetivação de professores estatutários, e a carência da rede em algumas matérias chegam a 100%. Os professores de contrato em Itaboraí ganham menos da metade do que ganha um professor de matrícula, isso faz com que a rede, além da carência, tenha uma rotatividade imensa em seu quadro de professores.

Quando estive lotado na SEMEC, como coordenador de Educação Física, a rede estava expandindo a Educação Física para o primeiro segmento do ensino fundamental. Então, identificamos a necessidade de fazer um encontro com as/os professoras/res deste segmento para conversarmos sobre o papel da Educação Física no escolar. Tivemos a

presença, naquela ocasião de mais de 200 professoras/res. Mas, antes do fim do ano letivo, quase a metade não estava mais na rede.

Além dos baixos salários, um outro problema dos contratos temporários é a grande rotatividade das/os professoras/es. O esforço empreendido nas formações continuadas acaba, em parte, se perdendo, e prejudica a identificação dos professores com a comunidade escolar devido as constantes mudanças.

De volta à escola de Olinda-PE, outros acontecimentos se tornaram relevantes para a pesquisa. Na conversa com as professoras, onde busquei trazer situações do cotidiano escolar, enfatizando a potência de microações afirmativas, encontrei pouca receptividade do grupo, no que diz respeito a uma participação mais ativa na conversa, com exceção de um professor e de uma professora, que pude identificar como pesquisadora/or das relações etnicorraciais e lotado/a no órgão gestor central. Até que ponto a presença desta/e poderia ter inibido as professoras é uma questão que fica em aberto.

Quando a conversa caminhou para a questão das ações afirmativas, falamos sobre os modelos e padrões que desprivilegiam o negro e da desvantagem que foi historicamente construída, dentre outros fatores, pela falta de políticas públicas no pós abolição.

Em dado momento, uma professora branca, que não parecia ter entendido nossa posição em defesa das políticas de ações afirmativas, falou:

- Também não concordo com esse negócio de cotas. Acho que isso prejudica a vocês mesmos, porque os trata como menos capazes.

O professor do órgão gestor central respondeu:

- Não, acho que você não entendeu. O que ele está falando é que as cotas são necessárias para a diminuição das desvantagens que os negros vêm sofrendo.

A discussão ficou muito boa, tivemos a oportunidade de explicar os mecanismos ideológicos que vêm relegando os negros à marginalidade do contexto social brasileiro. Falamos do ideal de branqueamento, das lutas negras, falamos de Luiz Gama, do manifesto abolicionista. O professor do órgão gestor central falou de alguns dados que comprovam a marginalização do negro, etc.

A professora ficou muito pensativa e eu muito feliz. Pude inferir, com base nesta conversa, que o discurso meritocrático, produzido e alimentado por uma ideologia neoliberal é extremamente forte. A dominação ideológica da classe dominante às classes subalternizadas, onde a classe dominante, detentora dos poderes, políticos, militares, educacionais, etc., busca por meio de violências concretas e simbólicas, impor suas visões de mundo e suas ideias aos outros, diferentes.

Assim, quando consideramos apenas os conhecimentos hegemônicos, acabamos caindo na armadilha de reproduzir seus discursos e de fomentar suas ideias excludentes. Quando não proporcionamos o contato com outros saberes as/aos estudantes fazemos da alienação identitária e ideológica um círculo vicioso. Daí a potência das microações afirmativas, pois segundo a definição desta noção, as práticas pedagógicas de caráter antirracista são trabalhadas permanentemente e de forma espontânea nos/com os cotidianos escolares.

Figura 4 - Contação de histórias



Fonte: Acervo próprio

- Pensando por esse lado, até entendo o porquê das cotas...

A fala da professora após nossa conversa, denotava anuência com nosso ponto de vista, mas sua linguagem corporal me fez acreditar que ainda vacilava em relação ao tema e se encontrava mergulhada em muitas reflexões. Não é fácil romper com o que até então acreditamos como sendo a verdade absoluta. Eu mesmo, levei muito anos até sair da inércia, em busca desses saberes, mesmo sendo negro.

Como um quinto e último destaque das andanças que contribuíram significativamente para construir o corpus desse capítulo, trago a parceria com uma amiga e colega de trabalho, hoje pesquisadora negra, que também passou por um processo parecido e nos traz também situações do cotidiano escolar e da sua construção identitária.

Nos diz Luciana Silva em sua dissertação (2013):

Fui compreendendo que esse segmento da população vem sofrendo inferiorizações ao longo dos tempos. Essas inferiorizações construídas histórica e socialmente foram criadas com base em estereótipos que depreciam os/as negros/as, principalmente ao que concerne às capacidades intelectuais, morais, econômicas e culturais. (p. 28).

A professora Luciana Santiago da Silva, trabalha na mesma unidade escolar em que eu trabalho. É formada em pedagogia pela UERJ-FFP e mestre em educação pela mesma universidade, onde também foi orientada pela Prof^a Mairce Araújo.

Nos conta Luciana Silva, em uma de nossas conversas informais, que apenas recentemente se sentiu fortalecida e confiante em aproximar as discussões teóricas sobre as relações etnicorraciais à práxis pedagógica. Mesmo tendo contato muito estreito com a temática etnicorracial acumulando a experiência como bolsista, pesquisadora e concluído o mestrado, afirma que dialogar esses conhecimentos com os cotidianos é muito desafiador.

Luciana é filha de família negra que vive há quase um século em São Gonçalo\RJ. Em seu processo de construção identitária, ao se apropriar dos estudos sobre as relações etnicorraciais foi mudando sua percepção e visão de mundo. Afirma em sua pesquisa que: “ao estudar as relações etnicorraciais – o preconceito e o racismo na sociedade brasileira – compreendi que cresci inculcada pela ideologia do branqueamento” (SILVA, 2013, p. 20). Durante toda sua vida escolar, relata em sua dissertação, que quase não teve professoras negras e destaca o impacto ao constatar as negras e negros ocupando, quase sempre, os espaços subalternos. Invisibilizados, negados. Em situação de não existência.

Apesar de ser negra, e fazer parte da sociedade brasileira, marcada por uma história de desigualdades e preconceitos raciais, só passei a compreender as relações de poder nas questões etnicorraciais com minha entrada na universidade. (SILVA, 2013, p.26).

Na graduação em pedagogia, Luciana teve a oportunidade de ser bolsista do projeto de pesquisa, *Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo*, coordenado pela Prof^a Regina de Fátima de Jesus. A aproximação com o projeto de pesquisa influenciou a escolha do tema de pesquisa do TCC da graduação, intitulada *Relações étnico-raciais na escola – a criança negra e a construção da identidade no cotidiano da Educação Infantil*. A inscrição para concorrer a vaga de bolsista contou com o apoio e incentivo da Prof^a Mairce Araújo. Além da Prof^a Regina de Jesus, em nossas conversas informais, Luciana sempre destaca o papel positivo da Prof^a Mairce e da Prof^a Jacqueline Moraes na sua formação, ambas professoras do mestrado no programa ao qual também faço parte e já mencionado nesta dissertação.

Na pesquisa de sua monografia, realizada na E.M. Prof^a Zulmira M.N. Ribeiro, escola da rede municipal de educação de São Gonçalo, Luciana Silva (2013) constatou que “as crianças com características fenotípicas negras que fizeram parte da pesquisa, em sua maioria, não se identificavam com esses traços quando os veem representados no cotidiano escolar” (p. 27). Afirma isso após narrar situação, onde propôs uma atividade na qual as crianças deveriam selecionar em jornais e revistas imagens de pessoas com a quais percebessem semelhanças consigo mesmas. Mas, mesmo com a grande quantidade de crianças negras, muitas imagens escolhidas por essas crianças foram de pessoas brancas (p. 28).

A situação descrita por Luciana por ocasião de sua pesquisa, é também constatada por mim, no EDI e em escolas de ensino médio e fundamental onde atuo e por onde passei. Constatamos por meio das atividades que propomos nas aulas ou até mesmo em outras situações dos cotidianos escolares, fora do horário das aulas propriamente dita, algo que vou chamar de distorção do pertencimento etnicorracial. Talvez fruto de uma alienação identitária, quando o indivíduo, por exemplo, não se percebe/identifica com suas características fenotípicas e projeta como a imagem de si, algo distorcido e em desacordo com a realidade. Jesus (2017), fala do fenômeno

(...) cujo referencial tem sido, historicamente, o branco, ocidental, cristão, nega identidades que não se pautem por esses referenciais. Negada a identidade negra, o espelho no qual se olham as crianças negras, na Educação Infantil, em geral, nega suas identidades. (p.118).

À medida que os/as pesquisadores/as negros/as vão acumulando saberes e percebendo as ocorrências cotidianas, parece que aumenta também a necessidade de aprofundar esses saberes, como se sentissem a necessidade constante de se preparar para algo tão sensível e tão terrível que todo conhecimento e preparo parecem pouco diante das *artimanhas* nas formas como o racismo se revela no Brasil. Os saberes, que são frutos dos movimentos negros e vem sendo construídos há séculos, se converteram hoje, em poderosa arma no enfrentamento ao racismo.

Assim como eu, Luciana sentiu a necessidade buscar saberes emancipatórios em outros espaços, paralelamente ao mestrado ingressou no curso de pós-graduação em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (Campus São Gonçalo). Nossa trajetória acadêmica e pessoal, minha e da Luciana, tem muitos pontos in comuns. E a medida que fomos nos apropriando das leituras, fomos confirmando o que líamos nas ocorrências cotidianas, dentro e fora da escola.

Tudo isso vem nos mudando enquanto mulher e homem negra/o e enquanto professora/or pesquisadora/dor negra/o.

Luciana (SILVA, 2013) narra, em sua dissertação, o doloroso processo que foi a tomada de consciência do que é ser mulher negra no contexto social brasileiro, à medida que ia aprofundando suas leituras e as relacionando com os cotidianos, mas percebia que estavam profundamente ligadas à sua história. Já eu, não me lembro de ter sentido dor ou angústia, embora na minha tomada de consciência tenha experimentado, entre outros sentimentos um imenso desconforto e indignação que me levou a deslocar o meu olhar sobre as coisas.

Quando se deslocam, os sujeitos conseguem perceber comportamentos excludentes que antes eram naturalizados e depois disso se tornam estranhos. Luciana (SILVA, 2013, p.35) conta em sua pesquisa, que certo dia, enquanto almoçava com a Prof^ª Regina, conversavam sobre o referencial teórico e os cotidianos em relação a temática etnicorracial e que aquela conversa, somado ao que já vinha investigando e observando, provocou-lhe imenso desconforto.

Comecei a compreender o processo de não aceitação que nós negros/as sofremos que se reflete diretamente na negação de nosso fenótipo. Percebi que por meio de uma aparência espelhada numa estética branca, eu esperava ser aceita socialmente. (p. 35).

Luciana Silva (2013) relata que embora seja indisfarçavelmente negra, por conta de seu fenótipo, e filha de uma mulher negra e de um homem que ela diz ser fenotipicamente branco, nasceu com a pele não tão melanizada quanto a da mãe, mas não tão clara quanto a do pai e entre os membros da família, primos, primas, tios e tias; é a de pele mais clara. Então, sempre foi considerada a “branca” da família e “não reafirmava a estética negra” (p. 62). Cita que percebeu o quanto sua vida “estava sendo influenciada por ideologias racistas” (p. 36), quando reiteradamente provocada pela Prof^ª Jacqueline Morais em relação ao cabelo quimicamente alisado, e quando uma situação do cotidiano a fez constatar, mais uma vez a sutileza do racismo:

- Tia, quero ter um cabelo igual ao seu!

A frase doce e carinhosa, proferida por uma menina negra (SILVA, 2013, p. 62), enquanto acariciava os cabelos alisados da professora, estudante da escola pública onde a mesma trabalhava (havia sido empossada como professora estatutária do município de São Gonçalo), estava carregada de significados. Se o corpo é um discurso, em função das construções e significados que carrega, o corpo negro afirmado etnicamente de forma positiva é militância.

Essa tomada de consciência foi se constituindo de forma dolorosa, comecei a chorar, pois percebi que a escolha de minha estética, a opção por ter um cabelo alisado, não se deu de maneira natural, ou seja, não era uma escolha dentre outras, mas sim uma imposição, uma busca de caminhos para ser aceita pela sociedade. (SILVA, 2013, p. 36).

Embora tenha trazido essa situação também em sua dissertação, em nossas conversas nas idas e vindas do trabalho, Luciana sempre fala sobre esse momento e faz uma analogia ao filme *Matrix*, onde o personagem tinha opção de escolha entre duas pílulas: uma revelava a verdade e a outra o mantinha na *Matrix*, um mundo irreal, onde tudo era perfeito, mas numa espécie de hibernação. O despertar da consciência é sem dúvida doloroso, muitos não conseguem, tamanha a alienação que foi construída no contexto social brasileiro; mas quando se alcança, é sem dúvida libertador. Porém, nos imputa o dever de, assim como tivemos ajuda de outros para o nosso despertar, também trabalhar para libertar outros. Afinal, os homens (e mulheres) devem libertar-se mutuamente.

Sobre isso, assim como Luciana fez, recorro a Souza (1983).

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. (...) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (p. 17-18).

Hoje, sou testemunha e um admirador de como a Luciana tem sua práxis pedagógica fortalecida. É como se eu, diariamente, lesse sua dissertação, porque tudo que ela vem estudando e produzindo por todos esses anos está escrito também nos seus *quefazeres* cotidianos. As pessoas que fizeram parte da formação acadêmica da Luciana, podem se sentir orgulhosos e com plena certeza do dever cumprido, pois ela se tornou uma potente multiplicadora dos saberes emancipatórios que vem adquirindo e produzindo desde sua inserção na UERJ-FFP.

Foi por meio da Prof^a Luciana que tomei conhecimento das produções da Prof^a Mairce e da Prof^a Regina. O que se iniciou como admiração profissional, hoje se tornou amizade sincera, parceria na produção acadêmica (SOUZA & SILVA, 2018) e na busca por construir um país melhor. Acreditamos muito que fomentar microações afirmativas por meio da construção de práticas antirracistas em uma escola de educação infantil, pode contribuir para isso. Embora não possamos garantir, empreendemos nossos esforços dentro de nossas possibilidades.

A cooperação entre indivíduos que comungam de ideais que se aproximam, é algo que tenho vivenciado muito intensamente nessa busca em contribuir para mudanças sociais que diminuam as desigualdades. Quando planejo uma aula, ou na oportunidade de uma fala com grupos de professores e estudantes, é nisso que eu penso: contribuir para possibilitar/promover mudanças.

As práticas que venho, junto com outros sujeitos, desenvolvendo no EDI, pretendo abordar mais à frente. Nesse espaço gostaria de socializar com a/o leitora/or o quanto tenho me beneficiado por fazer parte dos grupos de pesquisa ELAC-UFF, ALMEFRE-UERJ FFP e por fazer parte também, de um programa de pós-graduação como o da UERJ-FFP, entre outros espaços.

No ano de 2017, circulou pelas redes sociais, principalmente pelo aplicativo de mensagens Whatsapp, o ebook *Brincadeiras africanas para a educação Cultural*²⁵, de autoria da Prof^a Débora Alfaia da Cunha, coordenadora e criadora do Projeto Ludicidade Africana e Afro-brasileira (LAAB) da Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA). Destaca a autora que:

A presente obra disponibiliza alguns resultados das ações desenvolvidas pelo projeto Ludicidade Africana e Afro-brasileira (LAAB), criado em 2011. O objetivo do projeto era promover capacitação pedagógica para a educação das relações étnico-raciais, com foco no desenvolvimento de metodologias lúdicas. (CUNHA, 2016, p. 13).

Conheço bem as dificuldades de aproximar teoria e prática e já constatei que é uma dificuldade de muitas/os professoras/res. Enquanto estive na SEMEC, em Itaboraí, na função de coordenador de Educação Física, o que as/os professoras/res mais sinalizavam era, justamente, essa dificuldade sobre o que fazer e como fazer.

A própria Prof^a Luciana quando entrou para o magistério público já acumulava consideráveis conhecimentos sobre educação e relações etnicorraciais, em função das experiências que acumulou como bolsista de um projeto, e por já ter produzido trabalhos sobre o tema, confidenciou-me recentemente que só agora, depois de cerca de dez anos da conclusão da graduação, se sente com mais segurança em planejar e oferecer as atividades para as crianças pequenas.

Logo, a publicação da Prof^a Débora Cunha (2016) vem suprir uma das maiores necessidades da escola que é a socialização de saberes emancipatórios pertinentes ao fazer

²⁵ Disponível em <https://laab.pro.br/publicacoes-laab.html>. Acesso em 02/03/2020.

que envolve um tema tão sensível, como é as relações etnicorraciais, sem deixar de considerar o aspecto lúdico. Aliás, a autora faz uma defesa ferrenha do lúdico no escolar.

A experiência prática vivida no LAAB evidenciou que o lúdico é um tema cheio de consensos e de conflitos no campo da educação. É consensual porque todos reconhecem facilmente a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, seja na Educação Infantil ou na Superior (...). Todavia, o conflito se marca pela dificuldade de efetivamente a escola se querer como um espaço de vivência lúdica. (...) O brincar é circunscrito à quadra, ao pátio, a área recreação, etc. (2016, p. 13).

Abordar as relações etnicorraciais pelo viés da cultura corporal na forma de microações afirmativas por meio da ludicidade, não significa ignorar os sofrimentos trazidos pela diáspora e o conseqüente processo escravista, mas sim, elencar uma apoteose de saberes que vem sendo produzidos há milênios. É pensar o corpo negro para além do corpo escravizado, como o corpo que ginha, o corpo que joga e o corpo que celebra, o corpo que cultua as forças da vida e da natureza. É usar esta forma de abordagem para promover as intervenções políticas e ideológicas na desconstrução do que nos é desfavorável. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras representam também um patrimônio cultural. E pela noção das microações afirmativas, podem ter a potência de transmitir valores, conhecimentos e aspectos de outros saberes e visões de mundo, no espaço escolar. Para Maranhão (2009):

Vivenciar, experimentar a cultura negra para negros e não negros é uma forma de desalienação, ou de, pelo menos, compreender o mundo como múltiplo e diverso; é abarcar um modo de vida singular, transcendente, é fazer a viagem de volta às origens, ao berço da humanidade e se fortalecer. (p.51).

Pensar os jogos africanos e afro-brasileiros pelo viés da cultura corporal, nos possibilita pensar esses conhecimentos para além da aptidão física e do jogo pelo jogo. Permite, acima de tudo ampliar as possibilidades formativas na construção de práticas pedagógicas de caráter antirracista nos cotidianos escolares.

De posse do material produzido pela pesquisa do LAAB (CUNHA, 2016), senti confiança em oferecer algumas brincadeiras para algumas turmas do segundo segmento do ensino fundamental, provocado por uma situação que emergiu no cotidiano.

Estava em uma turma do 7^a ano, em uma escola do município de Itaboraí. Era um dia chuvoso, e a turma contava com pouco mais da metade de estudantes listados no diário de classe. Coloquei meu material sobre a mesa e percebi que um estudante pegou meu livro e começou a folheá-lo. Me distraí no preenchimento do diário, e passado algum tempo, percebi um movimento na sala; quando vi que um grupo de estudantes praticavam uma das

brincadeiras do livro; um outro grupo praticava o jogo shisima, haviam feito o tabuleiro em uma folha de caderno e as peças de um papel mais grosso, pintadas de cores diferentes; e ainda um outro grupo discutia sobre qual brincadeira praticar.

Aquela situação me deu o sinal de que eu precisava, definitivamente descobria mais uma forma de socializar com estudantes e professores, conhecimentos importantes para a superação do racismo e das desigualdades raciais.

Uma pesquisa sobre a própria experiência é sempre uma pesquisa sobre o singular. E o conhecimento singular corresponde à verdade que não se generaliza, (...), mas da qual se extraem conselhos ou lições. Ao se debruçar sobre a história, surgem inúmeras perguntas, porque não se narra qualquer coisa: o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou e continua carecendo de sentidos e continuará carecendo de sentidos mesmo concluída a pesquisa, porque a ele podemos retornar como já outro. (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p. 33).

Hoje, rememorando esses percursos de minha trajetória, vivida com os cotidianos, entendo melhor o caráter formativo da experiência e percebo que a pesquisa sobre minha prática, sistematizada durante esse mestrado, já havia começado fazia tempo, mesmo antes de pensar que poderia viver tudo isso.

4 COOPERATIVIDADE: MICROAÇÕES AFIRMATIVAS – A FERTILIDADE DOS ESPAÇOS MICRO NA PRODUÇÃO DE SABERES EMANCIPATÓRIOS

A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro.

TRINDADE

Cooperar, acredito que seja esse o real sentido da humanidade. Embora ainda a constatem como algo limitado a um círculo restrito de pessoas. Foi a cooperação entre negros que permitiu o fortalecimento coletivo no enfrentamento às diversas formas de violências que vimos enfrentando desde a diáspora até os dias atuais. Hoje, o termo negro ganhou significado ampliado, potencializando coletivamente as lutas contra as realidades violentas e excludentes.

A cooperação tornou possível a adoração do sagrado e dos antepassados, a transmissão dos saberes africanos, bem como a formação dos coletivos, que desde séculos passados vem confrontando a dominação colonialista pela equidade social. Logo, não é possível pensar nos movimentos negros, nos movimentos sociais, nas práticas pedagógicas de caráter antirracistas e nas microações afirmativas sem pensar em coletividade.

Escolhi a cooperatividade enquanto valor civilizatório afro-brasileiro, para abrir os caminhos do último capítulo desta dissertação, onde pretendo trazer as ações desenvolvidas na escola, por entender que as práticas que vimos construindo em nossa escola são resultados incontestáveis da cooperação entre sujeitos. Mulheres, homens, negras/os e não negras/os, de religiões diversas, mas com algo incomum: o desejo e o compromisso de empreender esforços por uma sociedade menos desigual.

A rememoração das experiências vividas foi a forma escolhida para narrar as práticas que foram construídas em nossa escola nos últimos anos. Realizamos rodas de conversas, que neste trabalho em especial não significa que todas foram realizadas com dia e horário marcado. As conversas cotidianas foram parte muito importante do movimento da pesquisa, principalmente devido às dificuldades que vimos enfrentando nos últimos tempos em termos de planejamento e articulação.

Muitos sujeitos participaram indiretamente e inspiraram essa pesquisa, mas optei por delimitá-la a três professoras e dois pais de crianças, alunos da escola.

Realizamos quatro rodas de conversa envolvendo as professoras Cida, Luciana, Keila e eu; e os responsáveis, Flávio – Contramestre Sexta feira, e Raphael Moreira, autor do livro *Samba Menino – a história do samba contada para a criançada*.

Fruto do movimento coletivo de cooperação uns com os outros, a amizade entre os sujeitos da pesquisa se estreitou para além do profissional. Nossas trocas se dão a todo momento, por troca de mensagens, durante as refeições, nos trajetos entre a casa e o trabalho, etc. Logo, alguns diálogos narrados nesta dissertação, também são resultado de trocas nos cotidianos e constituem situações da pesquisa que serão trazidas ao diálogo.

4.1 Espaço de Desenvolvimento Infantil Antônio Raposo Tavares – uma escola de Educação Infantil na Pequena África

Fundada em trinta de junho de mil novecentos e sessenta e quatro, pelo Dr Rafael de Almeida Magalhães, então governador do Estado da Guanabara, a Escola Antônio Raposo Tavares foi construída para atender ao aumento da demanda por vagas da antiga Escola José Bonifácio (TAVARES, 2019).

Havia, naquela ocasião uma reivindicação por parte da comunidade escolar que a Escola José Bonifácio atendesse somente as crianças maiores (5º a 8º séries) e a Escola Antônio Raposo Tavares atendesse as crianças menores (1º a 4º séries). Logo, as crianças iniciavam sua vida escolar em uma Unidade de Ensino (UE) e terminava o Ensino Fundamental em outra, onde já tinham sua vaga assegurada.

A designação de EDI da Escola Antônio Raposo Tavares se deu por meio da publicação no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, no dia seis de fevereiro de dois mil e doze (PPP, 2019), desde então passou a atender somente as crianças da Educação Infantil, que nesta U.E. possuem entre 3 e 6 anos.

A Escola José Bonifácio, hoje Centro Cultural José Bonifácio, fica na região conhecida como Pequena África, e compõe o Circuito Arqueológico Herança Africana²⁶.

²⁶ Guia Cultural do centro Histórico do Rio de Janeiro. Disponível em : <http://guiaculturalcentrodorio.com.br/centro-cultural-jose-bonifacio/>. Acesso em 06/05/2019.

Atualmente, funciona como um polo de resistência por divulgar a cultura afro-brasileira através de atividades diversas para todas as idades.

O palacete centenário foi fundado em 1876 por D. Pedro II e sediou a primeira escola pública da América Latina. Desativado em 1977, deu lugar à Biblioteca Popular Municipal da Gamboa. Após restauro, a edificação reabriu como Centro Cultural José Bonifácio, com o intuito de preservar a cultura afro-brasileira no país²⁷.

O Centro Cultural José Bonifácio e o EDI Antônio Raposo Tavares ficam localizados na mesma quadra, sendo uma instituição ligada a outra pelos fundos de cada terreno. Os mais antigos dizem que no passado havia uma ligação onde se podia transitar de uma para outra unidade. Contudo, por ocasião da desativação da Escola José Bonifácio, em 1977, essa ligação teria sido fechada (apesar de não ter conseguido confirmar essa informação).

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), o EDI Antônio Raposo Tavares foi inaugurado como parte das comemorações do primeiro aniversário da Administração Regional da Zona Portuária, e seu nome foi uma homenagem a um bandeirante português. (TAVARES, 2019)

Afetado pelos atravessamentos que vem me constituindo professor, pai e pesquisador; comprometido com a busca de melhorar minha atuação profissional; em contribuir com a diminuição da exclusão que a população negra vem sofrendo, seja por omissão ou por invisibilização, chego em 2012 no EDI Antônio Raposo Tavares, quando passo a desempenhar minhas atividades profissionais nesta U.E.

A escola recebeu adaptações para atender às crianças pequenas, mas não possui a mesma estrutura que as demais escolas que foram projetadas para serem EDI.

A escola apresenta três pavimentos. O primeiro pavimento, localizado abaixo do nível da rua, pois a escola foi construída em uma encosta, fica o espaço que chamamos de quadra. Na verdade, é um pátio pequeno e descoberto, localizado nos fundos, entre a parede da escola e o muro do Centro Cultural José Bonifácio, que tem seu piso pintado e grades altas em volta. Neste mesmo pavimento, temos a sala de leitura (onde há também uma smart tv), o depósito da escola, onde são guardados os materiais de limpeza e materiais de uso pedagógico; uma sala onde, no passado, funcionava uma espécie de espaço de convivência, tipo uma sala dos professores, que hoje não é utilizada devido à falta de adequação do espaço; há também uma sala, hoje desativada, onde funcionava a coordenação pedagógica; e outra sala que abriga materiais diversos, fantasias, figurinos, instrumentos, etc., conhecida como sala de recursos.

²⁷ Disponível em http://visit.rio/que_fazer/centro-cultural-jose-bonifacio/. Acesso em 06/05/2019

No pavimento que fica ao nível da rua, temos uma sala de aula, e logo na entrada há um grande hall, onde são realizadas as festas e as apresentações das crianças; um banheiro misto com chuveiro de uso exclusivo das crianças do maternal II (3 anos); outro banheiro separado em masculino e feminino para o uso das crianças da pré-escola I e II (4 e 5 anos). A secretaria da escola, onde também funciona a sala da direção, fica neste piso, além do espaço identificado como sala de atendimento médico. A escola nunca recebeu médico, mas o nome acabou permanecendo esse. Neste espaço há um computador de uso das/os professoras/es e armários onde são guardados os materiais eletrônicos da escola.

Entrando pelo portão da escola à direita, há o que chamamos de parquinho, contendo alguns escorregos e um tipo de carrossel. Os brinquedos são bem rudimentares, mas de certa forma cumpre a finalidade. O refeitório, a cozinha, o banheiro das/os professoras/res e uma despensa ficam neste mesmo piso.

Subindo dois lances de escadas, chegamos ao pavimento de cima, lá ficam localizadas quatro salas de aula. Duas são destinadas a turmas de maternal II, e duas para turmas de pré-escola.

Reconheço as dificuldades em trabalhar a temática etnicorracial em todos os segmentos da educação, mas percebo que com as crianças pequenas é especialmente desafiador. Como abordar a temática etnicorracial, nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil? Como pensar em algo que não seja estanque, desconexo do mundo real? Como desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a desconstrução dos estigmas imputados ao negro, que se constituem monstruosas barreiras na construção de identidades etnicorraciais negras positivas por parte das crianças?

Entendo que trabalhar com educação demanda trocas constantes com os demais atores da comunidade escolar. Um trabalho deslocado e restrito a uma determinada área do conhecimento dificilmente será bem-sucedido. As aulas de Educação Física na Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro atendem crianças a partir 4 anos (o que inclui somente as turmas de pré escola I e II, e não as do maternal II), na Educação Infantil, dois dias na semana com uma aula de 50 minutos em cada dia. Como poderia, com tão pouco contato com as crianças, nas seis turmas que atendo, construir práticas que fossem, de fato significativas? E que avançassem da perspectiva predominantemente biológica de corpo, voltada para o desenvolvimento motor, o *alívio das tensões*, a ordem, o controle e a disciplina, ainda tão presente em nossas escolas?

4.2 Construindo práticas antirracistas nos cotidianos escolares

A cooperatividade, corporeidade, oralidade e a circularidade, como valores civilizatórios afro-brasileiros, serão fortemente sentidos nesta seção. As rodas de conversas para discutir e rememorar as práticas pedagógicas de caráter antirracista, tema sensível, possuidor de significados ímpares, remetem a todos esses valores. A roda de conversa é a materialização da oralidade: vivenciando a circularidade, nos colocamos em círculo, olhando uns para os outros, doando e recebendo. Nos diálogos com os sujeitos posicionados em círculo, estabelecemos uma comunicação também, além da oral, pois nossas corporeidades dialogam intensamente. E quando um grupo de sujeitos, inseridos em um contexto tão fértil como são o cotidianos escolares, se reúnem para (re) pensar, narrar e compartilhar as práticas e as experiências vividas, identificamos a cooperação mútua, sincera e engajada.

Dando continuidade aos movimentos da pesquisa, trarei a seguir alguns sujeitos que cooperaram na construção das práticas antirracistas, os projetos desenvolvidos na escola e as rodas de conversas. A opção pelas rodas de conversas se deu porque nos possibilitaria conhecer o percurso formativo de cada sujeito envolvido diretamente na pesquisa, conhecer o ponto de vista dos demais sujeitos; rememorar as experiências individuais e coletivas e discutir as práticas pedagógicas de caráter antirracista que buscamos construir na escola do ano de 2015 ao ano de 2019. Realizamos um total de 4 rodas de conversa no segundo semestre de 2019, que foram realizadas conforme o quadro abaixo:

Tabela 1 - Rodas de conversas

RODA DE CONVERSAS	DATA	PARTICIPANTES	DURAÇÃO (Min.aprox.)
I	13/09/2019	Eu, Keila e Luciana*	25
II	11/10/2019	Eu, Luciana e Cida	125
III	05/11/2019	Eu, Flávio e Luciana	40
IV	12/11/2019	Eu, Raphael e Luciana	75

*Neste encontro a Prof^a Luciana não ficou até o final

Todas as conversas foram gravadas e transcritas, com exceção da roda de conversas IV, que teve o arquivo de áudio corrompido. Esta conversa em especial, foi ouvida por mim algumas vezes e por isso o fato de ter perdido o áudio não prejudicou, de forma alguma o

andamento da pesquisa. Todos os sujeitos autorizaram a utilização do áudio das conversas para uso nesta pesquisa, bem como as imagens que trago neste trabalho.

Acredito que as articulações e as trocas no sentido de cooperação mútua, foi em grande parte, viabilizada pela confiança, admiração e respeito que foram sendo construídos entre os sujeitos da escola. Estou convencido de que a forma como buscamos construir as ações em nossa escola não seja algo comum. Não é simples em um ambiente coletivo, plural e fértil como é a escola, haver um grupo tão entrosado e solidário como o de nossa escola.

Percebi que as rodas de conversas tiveram um caráter formativo muito potente entre as/os professoras/es, pois embora todas/os estivessemos presentes e ativos na construção e execução da maioria das ações, cada qual a percebeu de uma forma. E as rodas de conversas nos permitiram perceber a perspectiva da/do outra/o em relação ao vivido. Pude perceber, nas narrativas com as experiências, que existe admiração mútua entre esses sujeitos e que a troca de saberes, a ocupação com o outro são os pontos mais fortes desse coletivo, pois todos respeitam a perspectiva, os saberes do outro e reconhecem a necessidade de destacar os aspectos da cultura afro-brasileira enquanto a cultura do plural e que possui uma imbricação orgânica na construção do nosso país. Retomo aqui a citação da Prof^a Azoilda Loretto Trindade.

A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro. (TRINDADE, 2013, p.136).

No EDI Antônio Raposo Tavares, o entrosamento com as/os demais profissionais da escola foi se aprofundando, as afinidades e interesses em torno da construção de práticas antirracistas foram se evidenciando.

No difícil processo de selecionar situações, narrativas, eventos que trouxessem algumas aprendizagens possibilitadas pela pesquisa, optei por me deixar guiar por cinco parceiros/as dos projetos desenvolvidos na escola, reconhecidos como sujeitos da pesquisa. São elas e eles: as professoras Luciana, Keila e Cida e dois pais de crianças da escola: Raphael e Flávio - Contramestre Sexta-feira.

4.2.1 Profª Maria Aparecida: “nossa Cida”

A parceria com a Profª Cida, da sala de leitura, abriu uma leva de possibilidades para minhas práticas na Educação Física.

Há algum tempo, em minha prática docente, eu já vinha fazendo descobertas e constatando a fertilidade dos jogos africanos e afro brasileiros adaptados e/ou reinventados como uma forma muito potente. Não só como possibilidades de ampliar o repertório de jogos e brincadeiras oferecidos nas aulas de Educação Física, mas principalmente como uma intervenção pedagógica com abordagem afroperspectivista (NOGUERA, 2012). Assim, eu propunha esses jogos, para além do aspecto lúdico, como um pretexto para trazer para o grupo a discussão sobre relações etnicorraciais.

Com as crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, eu oferecia os jogos e depois propunha que pesquisássemos no mapa da África o país o qual a atividade era originária. Gomes (2017), entende que “no Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento” (p.94). Logo, pretendia com isso, mostrar uma outra visão sobre a África e conseqüentemente, sobre as/os afro-brasileiras/os; no intuito de desconstruir os estigmas atribuídos as/aos negras/os e contribuir para a construção de corporeidades negras positivas.

Além dos jogos africanos com toda sua potencialidade de prática corporal diferenciada e, principalmente, por permitir, pelo viés da cultura corporal, a abordagem da temática etnicorracial com as crianças pequenas, a parceria com a Prof. Cida, trouxe a possibilidade de incluir também as histórias infantis de matriz africana em minha prática pedagógica.

Eu e a professora selecionávamos cuidadosamente as histórias, líamos, ressignificávamos coletivamente, e eu transformava as histórias em brincadeiras. Sempre aproveitando as oportunidades que surgiam para falar e proporcionar vivências sobre as relações etnicorraciais. Conforme fomos acumulando experiências, aprimoramos as práticas pedagógicas. Como a contação de histórias infantis é algo muito forte em nossa escola, em dia desses eventos, por iniciativa da Profª Cida, nasceu o “Brincar de ler”. Então, aos menos uma vez por mês, em uma periodicidade não cíclica, fazíamos um varal de livros, onde em algum momento as crianças manuseavam os livros livremente e contavam histórias umas para outras, sempre com as histórias de matriz africana como destaque especial. Essa estratégia vem nos permitindo trazer à tona outros saberes em movimentos contra hegemônicos de quebra da rigidez dos currículos, conforme destaca Gomes (2012):

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (p.102).

Durante a roda de conversas, provoqueei a Prof^a Cida a nos contar um pouco do seu percurso formativo até aquele momento. No esforço de rememorar sua caminhada como professora-pesquisadora, Cida revelou sua paixão pela educação e ratificou seu compromisso pela educação pública, inclusiva e de qualidade. E como o interesse pelas questões que envolvem as relações etnicorraciais foram fazendo parte de sua práxis pedagógica.

Mulher branca, Cida nasceu no interior do estado do Ceará, na cidade de Guaraciaba do Norte. Foi criada por uma tia que era professora, e por influência desta, alimentou o sonho de também ser professora. Cida conta que mesmo antes de atingir a maioridade, já exercia o magistério na educação pública. Como a carência de professores em cidades do interior do estado do Ceará era grande, assumiu uma turma de creche em uma cidade daquele Estado.

Após quatro anos lecionando, ingressou no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, que fica na cidade de Sobral, a segunda maior cidade do estado do Ceará. Veio para o Rio de Janeiro no ano de 2000, e em 2001 prestou concurso para a rede municipal de educação da Cidade do Rio de Janeiro.

Logo que entrou para a Prefeitura do Rio de Janeiro, Cida ingressou em uma especialização em língua portuguesa, o que a fez aproximar-se da sala de leitura. Como desde pequena fora estimulada pela avó a ter contatos com livros, o trabalho na sala de leitura foi algo espontâneo. Cida tem realmente um jeito especial de aproximar a contação de histórias com as questões escolares. Percebi isso logo que cheguei a UE, e lhe dei o apelido carinhoso de “Fada do livro”, pelo encantamento que sente e que transmite ao contar histórias.

Conta Cida que:

O professor da sala de leitura atendia todas as turmas da escola com horário. Aí, na sala de leitura eram desenvolvidos projetos de leitura. E dentro desses projetos, já atendendo a lei (10.639/03), em que as escolas têm que destinar um período para trabalhar a cultura afro, a cultura indígena... (Prof^a Cida, roda de conversa, 11/10/2019).

O trabalho com o foco nas relações etnicorraciais acontece na escola, mesmo antes de se tornar EDI. A aproximação inicial desta temática se deu, inicialmente por força da lei, mas também pela sensibilidade dos sujeitos em perceberem a necessidade de problematizar o tema com as crianças, por meio de intervenções pedagógicas de carácter antirracista, onde uma

“outra” visão sobre os/as africanos/as e os/as afrodescendentes, afirmando a materialidade desses sujeitos no espaço escolar, é mostrada; e outros saberes podem encontrar a fertilidade necessária para se fazerem presentes sem subalternizações, sobre as quais nos alerta Passos (2013).

A presença desses sujeitos e seus saberes no cotidiano é inquestionável. Porém me parece que o problema é menos a não-presença e mais a hierarquização: os saberes existem, estão presentes no cotidiano, entretanto além de existir um não-reconhecimento dos mesmos como saberes, existe uma desqualificação deles em relação aos outros. Socialmente valorizados. (p. 206).

O lugar de não existência, onde a hierarquização dos saberes colocou os conhecimentos dos/das afro-brasileiros/as, é um dos pontos que a lei 10.639/03 permite combater. Inegáveis são os avanços desta lei. A própria Prof^a Cida afirma que seu contato com as relações etnicorraciais se deram, em início, pela necessidade de cumprimento legal. Todavia, como estudante da temática etnicorracial, percebi que a lei ganhou muito destaque no início, foi muito comentada logo após a publicação. Mas, parece que passados cerca de dez anos começou a sofrer um certo arrefecimento.

Silva e Silva (2013) relatam dados levantados pela pesquisa “Microações afirmativas e desafios na implementação da Lei Nº 10.639/03: uma pesquisa no curso normal das instituições estaduais de ensino de São Gonçalo”. Neste estudo as autoras trazem algumas falas das/os professoras/es que participaram da pesquisa:

Já tomei conhecimento, mas não me aprofundi. Como já estou me aposentando [...] (professora 4).

Ainda não tive tempo de ler (professor 5). (p.171).

Não temos coordenação desde a entrada do governador Sérgio Cabral, que remanejou (...) cada professor, conforme o seu interesse, busca cursos, palestras, informações para uma melhor atuação na sala. (professora 1).

A unidade de ensino estimula a autonomia do professor para o trabalho com a lei. (professora 3).

Alguns professores procuram na internet o material para passar para o aluno. (professor 5) (p.172)

As falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa acima mencionada, corroboram com pelo menos duas observações já confirmada por mim nos cotidianos escolares e em outros espaços formativos. A primeira é a constatação que mesmo com a implementação da lei, apropriar-se dos estudos relativos as questões etnicorraciais para fomentar intervenções junto ao escolar, ainda depende, quase que totalmente, do interesse particular das/os docentes. Embora, seja reconhecidamente uma demanda social de extrema urgência assumida por muitos. A segunda

é a falta de interesse ou a ineficiência dos órgãos gestores em promover ações que possam contribuir para o fortalecimento e mudança da práxis pedagógicas dessas/es docentes.

O momento político vivido no país hoje, é extremamente desfavorável à implementação de ações contra hegemônicas. Temos nesse momento, um governo federal que nega abertamente as diferenças e as desvantagens que foram historicamente construídas e sofridas por determinados grupos etnicorraciais e outras minorias. Embora os saberes emancipatórios venham sendo construídos em bases muito sólidas, a falta de ações do poder executivo, principalmente a nível federal, acaba resultando em uma lentidão nos avanços que visam o enfrentamento da realidade social excludente.

Ratificando a importância da Lei 10.639/03, a Prof^a Cida narra que tomou conhecimento da lei por meio das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação – SME, que orientava as/os professoras/es de sala de leitura a elaborar um projeto anual onde deveria ser previsto todos os conteúdos para aquele ano letivo.

Da parte da sala de leitura e também dos coordenadores da CRE, que eram responsáveis pelas salas de leituras. Eles sempre deixavam claro o que a gente tinha que desenvolver durante o ano. Você escolheria qual o melhor período para desenvolver esse trabalho com as crianças, relacionado a cultura. Na época a gente falava cultura afro.
(Prof^a. Cida, roda de conversa, dia 11/10/2019).

Lembra, a Prof^a Cida que após o primeiro contato com as discussões sobre as relações etnicorraciais, aprofundou um pouco mais esses saberes com a chegada da Prof^a Luciana, em 2012. Recorrendo a memória, diz:

Em 2012 que ela chegou aqui. Estava fazendo ainda o mestrado. Aí ela veio mobilizar a nossa escola, veio reforçar o nosso trabalho, na verdade, veio trazer mais conhecimento tanto para mim, quanto para os outros. (Prof^a Cida, roda de conversa, dia 11/10/2019).

Foi da Prof^a Cida a ideia do “brincar de ler”. Este foi um mini projeto que aproximou a sala de leitura e a Educação Física, à escola.

O brincar de ler foi um projeto que eu criei, eu idealizei esse projeto, porque eu fiz um curso muito interessante, o curso “Literatura desde o berço”, e nesse curso, ministrado pela Fundação Nacional do Livro Infantil, a gente aprendia trabalhar com a criança desde o berço, desde bebê, com a leitura. Então, pensando nisso eu imaginei “poxa, por que não brincar com as minhas crianças de ler?” Porque eles ainda não conseguem ler formalmente, mas eles estão a todo momento com os livros, eles brincam de ler, eles fingem que estão lendo, eles decifram imagens. O que não deixa de ser uma leitura. (Prof^a Cida, roda de conversa, dia 11/10/2019).

Na minha infância sempre tive muito contato com livros, mas percebia que nem em todas as famílias era assim. Muitas crianças do meu bairro, com as quais brincava, não tinham tanta liberdade para manusear, folhear, ler palavras, ler imagens como eu tinha em minha casa. Em alguns lares, os livros tinham algo de “sagrado” e eram assim tratados, não poderiam ser tocados ou manuseados livremente, de forma lúdica. Estranhava essas regras, onde os livros pareciam estar atrelados a um tipo de ritual formal. Para essas famílias livro não era brinquedo, poderia até ser objeto de decoração, mas não algo relacionado ao brincar.

Na escola, fazendo a aproximação das histórias infantis e a temática etnicorracial nas aulas de Educação Física, percebemos a potência desta forma de diálogo, pois na leitura imagética desses livros, as crianças viam meninas/os negras/os representadas/os como protagonistas.

Quando a Prof^a Cida me fez a proposta de aproximar o “Brincar de ler” com as aulas de Educação Física, a mesma justificou essa aproximação pelo forte componente lúdico presente nas aulas de Educação Física em nossa escola, e pelo esforço em construir as propostas das aulas com as crianças, pois, segundo a professora: *tudo está de acordo, brincar e ler. Ler o mundo. Não há como dissociar, tudo está conectado.*

4.2.2 Prof^a Luciana, professora negra com as infâncias

O protagonismo negro da Educação Infantil, um projeto desenvolvido em 2015, que começou pequeno e ganhou corpo envolvendo toda comunidade escolar, foi uma das atividades lembradas na roda de conversa. Luciana relata:

Em 2015, *O protagonismo negro da Educação Infantil*, foi um projeto que começou pequeno e ganhou corpo envolvendo toda comunidade escolar. Foi nesse ano que migrei de Professor de Educação Infantil (PEI) 22,5 horas para PEI de 40 horas semanais. O fato de ficar o dia inteiro na escola, pois antes tinha que sair correndo da escola do Rio de Janeiro para a escola de São Gonçalo e muitas vezes nem conseguia almoçar, facilitou a construção das práticas, a elaboração das atividades e a articulação com os demais sujeitos da escola (Luciana, roda de conversa, dia 11/10/2019).

Importante destacar que o projeto, que reconhecemos como movimentos negros no cotidiano escolar, emergiu por iniciativa de alguns sujeitos que se identificavam mutuamente em termos pedagógicos, e identificavam a urgência e a necessidade de se fazer tais

intervenções. Isso sem articulação ou colaboração direta da equipe diretiva ou da coordenação pedagógica na elaboração das ações. Pode-se dizer que as iniciativas surgiram dos “movimentos subterrâneos”, e não como determinação direta do órgão gestor central ou da direção da escola. Embora, não ignore que tudo só foi possível por conta da autonomia pedagógica garantida pela direção da escola e pelas normas da SME.

Assim, o projeto se desenvolveu a partir de contações de histórias que envolviam protagonistas negros/as, de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras e do envolvimento de responsáveis, pais e mães convidados/as tanto para desenvolverem algumas atividades com as crianças, como também para participarem de uma conversa conosco sobre racismo na sociedade(fig.5).

Percebemos que essa aproximação da escola com os pais e mães das crianças, foi algo muito importante porque proporcionou maior estreitamento entre a família e a escola. Na imagem, Luciana conversa com os pais e mães sobre o racismo e outras questões que envolvem as relações etnicorraciais no Brasil e se constituem como um dificultador para construções identitárias etnicorraciais negras positivas, bem como o trabalho realizado na escola objetivando confrontar o racismo.

Figura 5 - Reunião com responsáveis (2015)



Fonte: Acervo próprio

Percebemos que essa aproximação da escola com os pais e mães das crianças, foi algo muito importante porque proporcionou maior estreitamento entre a família e a escola. Na imagem, Luciana conversa com os pais e mães sobre o racismo e outras questões que envolvem as relações etnicorraciais no Brasil e se constituem como um dificultador para

construções identitárias etnicorraciais negras positivas, bem como o trabalho realizado na escola objetivando confrontar o racismo.

Alguns pais e mães se colocaram e narraram situações vividas e/ou testemunhadas. A confusão ideológica e conceitual que cerca o racismo em nossa sociedade pode ser percebido na fala de uma das mães, talvez acreditando estar contribuindo com o debate que afirmava: - *As crianças gordinhas também sofrem preconceitos e outras crianças também sofrem preconceitos por outros motivos.*

Ao trazer para a discussão um sentido generalizado para o preconceito, a mãe contribuía para esvaziar as bases ideológicas do racismo, tratando-o como mera agressão física ou verbal. Quando uma criança negra sofre injúria racial realimenta-se toda uma lógica que atribui a cor da pele a responsabilização pelo lugar de inferioridade e subalternização a que o povo negro foi e continua sendo submetido.

O racismo é algo peculiar, pois coloca o negro em um lugar de não existência, e atribui ao mesmo, uma suposta inferioridade que acaba por colocá-lo em desvantagem no contexto social.

O episódio apresentado a seguir trazidos por Souza & Silva (2018), envolvendo uma discussão entre crianças pequenas, confirma os impactos do racismo sobre a construção de uma subjetividade negra positiva.

- *Cabelo duro! Sua macaca!*

- *Eu não sou preta! Preto é escravo!*

As reações apaixonadas, os sentimentos aflorados manifestados pelas falas e pelos corpos de crianças tão pequenas, sempre assinalam para nós que o fundamento do preconceito racial, relacionando escravização à cor da pele, produz um sentimento de inferioridade, a criança não queria ser preta, porque preto é escravo. Ela não queria ser escrava! (p.50).

A importância das reuniões com as/os responsáveis pelas crianças (fig.6), como uma microação afirmativa que possa fortalecer um projeto antirracista na escola, pode ser confirmado por nós, a partir da fala da mãe de uma criança, militante em movimentos sociais e que se declara como indígena, ao nos procurar após uma reunião para elogiar a iniciativa da escola ao promover o debate sobre o enfrentamento ao racismo.

Figura 6 - Reunião com responsáveis (2019)



Fonte: Acervo próprio.

Pesquisar a temática etnicorracial e buscar a construção de práticas antirracistas na escola, demanda uma luta constante em termos de legitimação. O tempo todo temos que explicar o porquê de tudo, justificar nossas ações e convencer os sujeitos. Na escola, pela multiplicidade dos sujeitos, onde há intensas disputas de interesses e valores, isso não é diferente.

4.2.3 Prof^{as} Luciana e Keila e a boneca viajante

A Boneca viajante: aprendendo sobre as regiões do Brasil através das brincadeiras foi uma ideia de projeto que começou a ser planejado no final do ano de 2018, para ser desenvolvido em 2019, por algumas professoras do EDI, entre elas Luciana. Colocando as bonecas como protagonistas do currículo, as professoras buscavam através do projeto alimentar o espírito lúdico e instigar a curiosidade infantil. As experiências vividas no desenrolar do projeto nos trouxeram reflexões significativas sobre a construção de práticas antirracistas na Educação Infantil.

Nas reuniões de planejamento no começo do ano de 2019, a partir do Tema Geral, definido pela SME, a equipe da EDI construiu o projeto da unidade para ser desenvolvido ao longo do ano. Assim, o tema Sustentabilidade deu origem ao projeto da escola: *Sustentabilidade na Educação Infantil: uma viagem pelo Brasil*. O grupo entendia que essa

temática era suficientemente ampla para atender as especificidades do público da escola, as crianças de 3 a 6 anos, ficando sob a responsabilidade de cada professora construir com suas turmas os subprojetos daí derivantes.

Para o pequeno grupo da escola constituído por mim, por Luciana e por Keila (a professora nova que chegara à escola no início do ano letivo), a oportunidade de construir um projeto coletivo em torno das microações afirmativas se colocava naquele momento. Começava a amadurecer, ainda timidamente, a ideia de uma boneca negra que viajava pelo Brasil através das brincadeiras e das histórias.

Antes de trazer novas informações sobre o processo vivido, contudo, é preciso apresentar a professora Keila Simas. Mulher negra, pessoa muito agradável, de fartos sorrisos e sempre atenciosa com as crianças e com as/os demais professoras/es e funcionárias da escola. Logo se entrosou com a equipe.

Na roda de conversas, Keila apresenta-se ao grupo relatando parte de sua trajetória até chegar na escola. A Professora conta que antes de se envolver com a educação, trabalhava no comércio e não tinha formação pedagógica. Prestou vários concursos para a rede municipal de educação, até que foi aprovada como Agente de Educação Infantil²⁸ em 2011. Na época, ainda não havia a função de Professor de Educação Infantil (PEI). Sentindo a necessidade de aprofundar os saberes pedagógicos, retornou ao ensino médio e fez o Curso Normal. Prestou novo concurso para PEI em 2015/2016, foi aprovada e tomou posse em 2018. No momento, a professora estava concluindo sua Graduação em Pedagogia à Distância pelo consórcio CEDERJ-UNIRIO.

Chegando ao EDI Antônio Raposo Tavares em 2019, já com uma trajetória de oito anos nos espaços de educação infantil, embora como agente e não como docente, Keila destaca que em outras unidades por onde passou, não via uma representatividade negra nos murais, bem como nos trabalhos das crianças. Assinala isso como uma surpresa agradável em relação à escola:

Desde os primeiros momentos em que cheguei aqui me deparei com pessoas engajadas na formação da criança que se encontra aqui. A sua representatividade etnicorracial. Aqui vi a contação de histórias, o planejamento focado na criança negra sem separar das crianças brancas. (Profª Keila, roda de conversa, 13/09/2019).

Compartilhando ainda seus interesses pela temática, Keila lembra que as primeiras aproximações com a discussão sobre relações etnicorraciais foi na graduação em Pedagogia,

²⁸ Profissional que atua nas creches, com funções relacionadas predominantemente ao cuidar.

quando começou a perceber que sua prática pedagógica estava distante da preocupação com a representatividade das crianças negras.

Além das leituras, o contato com outras professoras e professores comprometidas com a construção de práticas pedagógicas de caráter antirracista, acendia o olhar de Keila e apurava a sua escuta para situações do cotidiano, até então, invisíveis e inaudíveis para ela. Começou a ouvir das crianças expressões que ela usava na infância, tal como - *Ah, queria ter o cabelo liso...também, aquele cabelo é tão bonito* - e assim, perceber a urgência de intervenções pedagógicas em termos etnicorraciais. Uma urgência que se depara com as questões de como fazer? O que fazer?

Podemos afirmar que mesmo passados dezessete anos da implementação da Lei 10639/03, a temática etnicorracial permanece pouquíssimo contemplada na formação docente (tanto inicial, quanto continuada).

Segundo a professora:

Quase não se fala. Se você não tiver interessado, passa despercebido. (...) Até porque é uma questão que demanda tempo, demanda pesquisa. Eu entendo que o professor não tem muito tempo (...) e a prefeitura não dá um suporte para você ir pesquisar e você acaba tendo que ir buscar fora, mas nós também temos nossa vida pessoal (...) Então, se você não tiver mesmo afim de trabalhar essas questões, fica com o que já existe (...) A prefeitura deveria disponibilizar mais tempo. Tem a questão da gente ler os materiais ..., mas trazer esse material para a prática...eu sinto um pouco de dificuldade, entendeu? De unificar essa teoria, o que tá pronto ali, nos textos, nas propostas e colocar no contexto da Educação Infantil com as crianças pequenas é um pouco...é um desafio. (Profª Keila, roda de conversa, 13/09/2019).

Na ausência de um maior suporte do órgão central, não só do ponto de vista das formações, mas também da garantia de um tempo de planejamento real²⁹ que possibilite a construção de projetos orgânicos; acaba sendo o próprio corpo docente que reinventa *tempoespaços* no cotidiano para o planejamento de suas ações (fig.7).

²⁹ Quando entramos no segundo semestre fomos surpreendidos com a suspensão dos centros de estudos (CE). A rede possuía, até então a previsão em seu calendário escolar de dias com aulas até a metade do turno, os centros de estudos parciais e dias sem interação com as crianças, os centros de estudos totais. Os CE's eram momentos que permitiam que as/os professoras/es se reunissem para tratar de questões pertinentes a escola, inclusive as ações pedagógicas

Figura 7 - Conversas sobre o planejamento



Fonte: Acervo próprio

Assim, num primeiro momento, procurando vencer os desafios do cotidiano, o grupo de professoras dispostas a aderir ao projeto da Boneca Viajante, resolveu dar o ponto de partida no projeto. Decidimos incorporar, no grupo de crianças, uma boneca indígena, na turma da Professora Monique (maternal II, 3 anos); uma boneca negra, na turma da Luciana (maternal II, 3 anos); e outra boneca negra, na turma da Prof^a Keila (pré-escolar I, 4 anos), que seria a boneca *Griote*, uma avó negra contadora de histórias.

Extrapolando as salas de aulas das professoras que se envolveram no projeto, a boneca negra, que se tornou a protagonista da turma de Luciana, foi doação da professora Monique.

A boneca foi apresentada por Luciana à turma do Maternal II. E para que a boneca pudesse ser incorporada como parte do grupo, se propôs às crianças que fosse escolhido um nome e uma família para ela. Dando materialidade ao propósito de trazer referenciais das culturas africanas para as crianças, propusemos os nomes da boneca inspirados em origem nigeriana, devido à grande quantidade de africanos daquela região do continente africano que foram trazidos para o Brasil, na condição de escravizados, por ocasião da diáspora. Quanto aos sobrenomes, em relação à mãe, a referência veio de duas angolanas que haviam estudado na escola; e o do pai, por ser um sobrenome muito comum na escola.

Nascia, assim, a Karimu Kibongo da Silva, filha de Jamilla Kibongo da Silva e de Vitor da Silva.

Os diálogos foram acontecendo em sala. A professora também mencionou (roda de conversa) a construção de uma certidão de nascimento para a Karimu, e nesse movimento provocou as crianças.

Luciana – *a mãe da Karimu é da África. Vamos ver onde é.*
 Convidando as crianças para o mapa, afim de localizar a África, continuou.
 Luciana – *E o pai da Karimu é de lá ou daqui?*
 Crianças em coro – *É daqui.*
 Luciana – *Então, como vai ser o nome do pai?*
 Criança – *Vitor, igual o nome do meu pai.*

A partir de seu nascimento, Karimu começou a frequentar as rodas de conversa com as crianças, fossem as de novidades, do começo do dia; fossem as de contação de história:

- Ih, cadê a Karimu? Karimu, vem pra roda!

O papel das histórias onde não aparecem protagonistas negros na construção da subjetividade das crianças negras, é discutido por Jesus (2017), assinalando como o ideal de branqueamento afeta as crianças pequenas por meio das histórias infantis.

Em geral, as crianças negras, já na Educação Infantil, aprendem a cultivar uma beleza que está distante de si mesmas, aprendem em um espelho no qual não se veem, não se reconhecem. As identidades vão se formando não pela afirmação, mas pela negação de si, pois não é novidade que príncipes e princesas, reis e rainhas que povoam os livros de Literatura e que vão povoando também o imaginário infantil, são, em geral, loiros/as e de olhos azuis. Em geral quando há personagens negras, estas estão em situações desfavoráveis, socialmente subjugadas, ligadas a imagem da maldade, da feiura, da pobreza. As crianças negras não se vendo representadas, buscam ingressar em uma identidade que não é a sua. (p. 119).

Quando oferecemos às crianças histórias que valorizam o referencial afro-brasileiro, mudamos a lógica eurocêntrica e proporcionamos às crianças experiências emancipatórias. “Os referenciais positivos de identificação permitem às crianças mirarem em um espelho que não nega suas imagens, nem a distorce”. (JESUS, 2017, p.119).

De volta à Karimu...

Em busca de instigar a imaginação e a curiosidade das crianças, Luciana decidiu esconder a Karimu para perceber as reações das crianças. Na hora da roda solicitou:

Luciana - *Gente, vamos chamar a Karimu para a roda. Cadê a Karimu? Ih, a Kari...*
 Crianças- *Tia, será que o lobo “pegou ela”?*
 Luciana - *Ai meu Deus! - E agora!?*
 Luciana - *O que é que acontece quando uma pessoa some? O que a gente faz para procurar?*
 Crianças – *Tem a foto da pessoa. A gente procura na rua.*
 Luciana – *Então, a gente vai ter que fazer um cartaz da Karimu dizendo que ela desapareceu.*

A partir daí, o projeto envolvendo a Karimu tomou toda a escola, as crianças espalharam cartazes por toda a escola (fig.8) e iam de sala em sala perguntando para as professoras e para as outras crianças pela Karimu. Havia cartazes na quadra, no refeitório, nos corredores, escadas, pátio e até no portão da escola. As crianças tinham certeza que o Lobo mau havia pego a Karimu.

Todas as crianças da escola sabiam quem era a Karimu. Porém, um aspecto começou a chamar nossa atenção e acender o sinal de alerta em relação às questões do racismo. Por várias vezes, presenciávamos algumas crianças associar a imagem da boneca a algo animalesco, um bicho. Interpretar o desenho da boneca dessa forma, para mim tem forte significado. Convido a/o leitora/or a fazer a seguinte reflexão: será que se o desenho da boneca fosse pintado com o “lápiz cor de pele” e com cabelos loiros, as crianças fariam esta associação?

Ninguém, no contexto da sociedade brasileira, está imune a alienação que os processos racialistas vêm inculcando nas brasileiras e nos brasileiros. Vivemos ainda hoje, potencializados por outros fatores, os desdobramentos das ideias dos colonizadores.

Figura 8 - Cartaz da Karimu



Fonte: Acervo próprio

Constatei, algumas vezes em que trabalhei com a obra literária *O cabelo de Lelé* (BELEM, 2007- fig. 9) que algumas crianças associavam a personagem com bichos, monstros e coisas assustadoras. Fiquei surpreso quando, em uma conversa informal, Luciana me disse a mesma coisa. As crianças associaram, em situações e contextos totalmente diferentes, a imagem do cabelo crespo e da pele escura a algo animalesco, bizarro.

Tais situações para mim só confirmam a necessidade de se fazer intervenções, como das experiências que venho narrando neste trabalho. Infelizmente, ainda depende muito de o indivíduo querer, por si próprio, avançar nesses conhecimentos. Conforme afirmou a Prof^a Keila, narrando experiências de outras escolas, quando disse da invisibilidade das crianças negras dentro da própria escola.

Araújo (2003) narra com encantamento, a experiência vivida em uma escola pública do município de São Gonçalo, quando realizava parte de sua pesquisa de doutoramento. A autora fala de um lindo mural, resultado da produção coletiva de uma turma de alfabetização, onde infere ser o resultado de discussões ou culminância de algum projeto:

Figura 9 - Trecho do Livro O cabelo de Lelê



Fonte: Livro O cabelo de Lelê

(..) me chamou a atenção no mural, foi o fato de que, para compor a cara do Brasil – uma colagem de rostos sobre o mapa do Brasil - além de espelhos, que sugeriam a inclusão de todos os que olhassem o cartaz, também compunham o *retrato* do Brasil. Artistas, jogadores e trabalhadores negros. Diferente dos outros cartazes, no mural *Brasil mostra sua cara*, a diferença era visibilizada e valorizada. Nele, as crianças afrodescendentes encontravam a possibilidade de se “olharem no espelho” reconhecendo e tendo legitimado a própria imagem. (p.4)

A autora destacava um mural que se evidenciava exatamente por mostrar a diversidade em uma escola localizada em um município com grande número de afrodescendentes em sua população, e, conseqüentemente, na escola. Porém, mostrando a complexidade do cotidiano escolar, a própria autora continua descrevendo/indagando sobre os outros murais expostos nos corredores da escola: “e os outros murais da escola? Mantinham o silêncio e a invisibilidade sobre a questão racial ou étnica – cartazes em homenagem às mães, só com imagens das atrizes globais louras e maravilhosas, por exemplo” (p.4).

As experiências narradas por Araújo (2003), por ocasião de sua pesquisa e por Keila, em nossa roda de conversas, ratificam a necessidade de cooperação entre os sujeitos, quando se pretende confrontar algo tão fortemente excludente na sociedade brasileira, como é o racismo. As alianças são fundamentais. O convencimento junto aos demais atores da comunidade escolar, também são movimentos que seguem um fluxo antirracista.

A Boneca Viajante circulou pelas diferentes regiões do país, e as traquinagens da Karimu iam de vento em popa. A essa altura, a escola já trabalhava a região Centro-Oeste, e a Karimu continuava desaparecida. Foi quando uma professora fez uma montagem da Karimu na Transpantaneira (fig.10).

Era um período em que estavam ocorrendo incêndios de grandes proporções na região do pantanal, e a imprensa noticiava essa tragédia com muito vigor. Considerando esses acontecimentos, Luciana provocou as crianças:

Luciana - O que é que ela foi fazer lá?

Crianças - Não sei.

Luciana - Já sei... Vocês estão vendo o que está acontecendo pela televisão?

O que é que está acontecendo lá no pantanal?

Crianças - Está pegando fogo.

Luciana - Então, a Karimu foi ajudar a apagar o fogo e proteger as plantas e os animais.

O efeito que a Karimu, boneca afro-brasileira, filha de mãe africana e pai brasileiro causou, foi impressionante. As crianças ficaram radiantes com as histórias que envolviam a Karimu. Tudo isso provocou nas crianças um interesse imenso em conhecer tudo sobre o Pantanal.

Uma das minhas participações nas atividades com as crianças, foi por meio de uma carta atribuída a Karimu e direcionada para mim.

Na carta, Karimu me ensinava uma brincadeira africana que aprendera com avó materna, da Nigéria. Na minha fala com as crianças eu dizia:

André- Olha gente, hoje eu tenho uma surpresa muito boa para vocês.

Crianças - Eeeeeeeeeeeeeee!

André- Lembra da Karimu? Então. Ela me enviou uma carta, ensinando uma brincadeira que ela aprendeu com a avó, que é lá da Nigéria, um país do continente africano.

Pelo viés da cultura corporal é possível aproximar questões que por outros caminhos, como o da aptidão física não seria possível, pois essa perspectiva nega outras formas de ser e

de existir e desconsideram o componente multicultural³⁰ da sociedade. Com as práticas pedagógicas de caráter antirracista nas aulas de Educação Física e em outros movimentos no meio escolar, pretende-se confrontar a hierarquização dos saberes no sentido de promover uma ideia mais ampla de sociedade com o foco no cooperativismo entre todos os sujeitos desse contexto e não restrito a um grupo em especial

Figura 10 - Carta de Karimu às crianças (a direita). Karimu no Pantanal (a esquerda)



Fonte: https://www.google.com/search?q=transpiantaneira&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKKewj1iLfqPfoAhUEKrkGHRMpCDQQ_AUoAnoECA8QBA&biw=1280&bih=657#imgcr=7ZX65dDO6ZUvKM. Acesso em 20.04.20. Montagem cedida por Luciana Silva.

Não raro, a humanidade insiste na intolerância e na luta pela manutenção dos privilégios para determinados grupos “eleitos” nas relações de poder. Por isso, a educação é uma das principais instâncias em que a problematização de tal ordem é um imperativo. (RIBEIRO, 2013, p. 131).

A fala do autor, me leva a refletir sobre a importância de socializar os saberes que vem sendo produzidos com vistas no enfrentamento ao racismo, com todos os sujeitos da sociedade brasileira, sejam negros, não negros, homens e mulheres.

As microações afirmativas seguem nesse sentido, onde, com todas as crianças tendo acesso a esses saberes, desejamos que na interação entre os sujeitos, as crianças negras se sintam reconhecidas e valorizadas em seu pertencimento etnicorracial. E as crianças não negras, não se sintam superiores às demais e as reconheçam como iguais.

Por isso pensamos na cultura corporal, que nas aulas de Educação Física se materializa na forma de danças, como o passinho, o hip hop, o samba, o frevo, entre outros ritmos

³⁰ Ribeiro (2013), define multiculturalismo “como um corpo teórico, prático e político revestido de sentidos que desafiam discriminações ancoradas em preconceitos”(p.131).

populares; nos jogos, nas brincadeiras, etc. Pois, tratam-se de conhecimentos historicamente produzidos e culturalmente desenvolvidos, e assim sendo, possuem seus significados, que nas ações pedagógicas que se traduzem como parte de um currículo no “enfrentamento ao desejo de branquear-se, acompanhando uma experiência formal de ensino, entrecruzada com um movimento cultural que traz em seu bojo esse desafio”(RIBEIRO, 2013, p. 132).

Assim, li a carta para as crianças e iniciamos a construção do brinquedo. A brincadeira se chama saltando feijões e segundo Cunha (2016, p. 54) é a adaptação de uma brincadeira da Nigéria. Na construção com as crianças pequenas (fig.11), optei por fazer algo que atendesse as necessidades das crianças e tive extrema atenção com os cuidados que a faixa etária de 3 a 6 anos exige.

A brincadeira se assemelha a outra conhecida por nós, da cidade do Rio de Janeiro e Região Metropolitana como “reloginho”. Uma criança fica no centro de um círculo formado por crianças, girando algo amarrado a uma corda ou barbante, e as crianças que formam esse círculo devem saltar de modo que o peso na extremidade, nesse caso os feijões, não encostem nos seus pés.

Figura 11 - Confeção de brinquedo para a brincadeira “saltando feijões”



Fonte: Acervo próprio.

Na forma como fiz a adaptação, colocamos um punhado de feijão em uma trouxa de tnt e amarramos com um barbante. Todas as turmas da escola, inclusive as que não são atendidas pelas aulas de Educação Física (turmas de maternal), participaram das vivências. É comum, buscarmos estratégias para atender, em algumas atividades, as turmas que na Rede Municipal do Rio de Janeiro não são atendidas pelas aulas de Educação Física. Entendemos

que a SME tem o dever oferecer o máximo possível de vivências que tenham a potencialidade de ampliar os saberes das crianças sob diversas perspectivas. Lutamos para isso, mas enquanto essa conquista não vem, fazemos o esforço de empregar estratégias por algo que é socialmente urgente e prioritário, como o enfrentamento ao racismo.

Dessa maneira, terminada a atividade com a brincadeira “saltando feijões”, cada turma retornou para sala levando consigo o brinquedo que haviam confeccionado. Posteriormente, recebi o retorno positivo das professoras das turmas, que relataram grande entusiasmo e envolvimento das crianças com o vivido.

Luciana conta que já havia abandonado a ideia de deixar as crianças levarem Karimu para casa, mas o apelo das crianças e a proximidade com as mães e os pais acabou fazendo com que a iniciativa para que isso acontecesse, partisse delas/es próprias/os. As crianças passaram a levar Karimu para casa, que ganhou até as redes sociais³¹, onde as próprias mães postavam fotos de seus filhos e filhas na internet. Até os pais mais resistentes acabaram cedendo e permitindo que o filho levasse a amiguinha para casa. Luciana relata (roda de conversa) que as falas das mães foram sempre positivas a ponto de haver uma certa disputa sobre de quem seria a vez de levar a Karimu para casa.

O receio que a Prof^a Luciana teve em propor essa nova etapa do sub projeto as/aos responsáveis, faz sentido. A desinformação e a divisão rígida de papéis entre homens e mulheres acabam, muitas das vezes inviabilizando algumas ações pedagógicas e até algumas pesquisas com os cotidianos escolares.

Em uma disciplina cursada no mestrado, uma das professoras narrou situação vivida por uma pesquisadora em uma escola privada de crianças pequenas. Em um momento da pesquisa a professora propôs que as crianças levassem uma boneca para casa e dispensassem cuidados com a mesma, como se fosse uma criança de verdade. Mas teve grande resistência por parte de algumas famílias, e depois de muito diálogo e negociações, o máximo que conseguiu foi que as crianças cuidassem da boneca, de forma coletiva e durante a aulas. Com a Karimu foi totalmente o oposto, atribuo parte disso a nossa iniciativa em trazer as mães e pais para a escola, com a finalidade de discutir as questões trabalhadas e divulgarmos as ações pedagógicas. Isso aproximou a comunidade escolar.

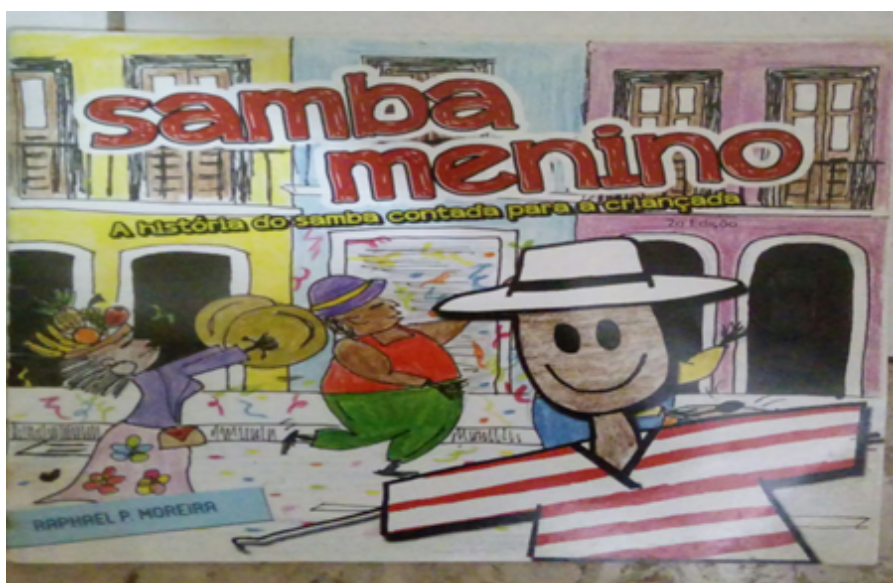
³¹ Mais detalhes sobre as ações e projetos da escola, bem como as publicações feitas pelos responsáveis, podem ser vistas em: <https://www.facebook.com/ediatavares/>. Acesso em 14/04/2020.

4.2.4 Raphael Moreira: o pai escritor-sambista

A busca de alianças com os/as responsáveis pelas crianças abriu as portas da escola para outras ações que entendemos como antirracistas. Foi assim que o músico, publicitário e produtor Raphael Moreira, autor do livro *Samba Menino – a história do samba contada para a criançada* (2012), que também é um musical, se converteu em verdadeiro parceiro da escola e sempre que a agenda permite, está conosco, fazendo apresentações para as crianças, as/os responsáveis e as/os professoras/es.

Raphael Moreira, nos contou que pesquisou o samba no seu trabalho de conclusão de curso (TCC). Quando um dos seus filhos estudava em uma creche na zona portuária, foi convidado para fazer uma apresentação para as crianças. Indagado se tocava algum instrumento respondeu que tocava pandeiro. Atravessado como eu o fui pela paternidade, Raphael nos conta que foi desse sentimento que nasceu um autor de histórias infantis. Pensava em como poderia contar a história do samba de uma forma que as crianças compreendessem. Assim surgiu a ideia do Samba menino³²(fig.12).

Figura 12 - Capa do Livro Samba Menino



Fonte: Livro Samba Menino

A história tem outra personagem que tem uma relação muito próxima com a região conhecida como *Pequena África*, as lutas negras e com o próprio samba, a *Tia Ciata*, que

³² Obra endereçada ao público infantil, que conta a história do samba.

além da participação importante em uma das hipóteses da criação do samba, foi moradora da mesma região onde ficam as escolas. Isso favorece o entendimento e a aproximação desses saberes com as crianças pela representação que proporciona.

Na história, o menino Semba é trazido da África para o Brasil. Aqui conhece os indígenas, a cultura afro-brasileira, e na casa da *Tia Ciata*, a história se desdobra. O livro também traz a letra de um samba cuja música, tema da história foi disponibilizada pelo autor. Segue trecho da música:

Samba Menino veio lá da África
 Cruzou o mar, cruzou o mar.
 Pediu a bênção a Tia Ciata.
 Pra sambar, pra sambar.
 O Samba Menino brincou no quintal,
 o Samba Menino brincou no quintal.
 Samba Menino já é carnaval, Samba Menino já é carnaval.
 Bate o bumbo Zé Pereira, telecoteco no tamborim.
 Bate palma e abre a roda, que o samba fica mais bonito assim, que o samba fica mais
 bonito assim. (Moreira, 2012).

Como a escola é localizada no bairro da Gamboa (zona portuária do Rio de Janeiro), praticamente na rua da cidade do samba, fica impossível não ser tocada pelo samba e pelo carnaval de alguma forma.

A escola, além da proximidade com a *cidade do samba*, está muito próxima ao local de encontro e desfile de muitos blocos carnavalescos, e de muitas rodas de samba conhecidas, como o samba da Pedra do Sal³³. O local hoje famoso pelo samba, é tombado como patrimônio histórico e religioso, está situado no Morro da Conceição, e faz parte do circuito histórico *herança africana*. No século XIX era um lugar sagrado para os africanos e afro-brasileiros.

As crianças, conseqüentemente, são muito afetadas/tocadas com toda essa movimentação acerca do samba e do carnaval. Já presenciei, algumas vezes, crianças, alunas da escola, brincando com restos de fantasias como adorno, pelas ruas e “brincando de carnaval”.

Também fica na região, o Cais do Valongo³⁴, local do desembarque de milhares de africanos para serem comercializados como pessoas escravizadas, que compõe o circuito histórico herança africana, e é tombado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para

³³ Informações sobre a Pedra do sal estão disponíveis em: http://visit.rio/que_fazer/pedra-do-sal/. Acesso em 29/04/2020.

³⁴ <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/>. Acesso em 29/04/2020.

a Educação, a Ciência e a Cultura) como patrimônio da humanidade. Outro ponto importante e que merece ser incorporado às discussões sob a perspectiva de práticas antirracistas, é a casa da Tia Ciata³⁵, personagem de grande relevância para o samba e para a representatividade negra, que foi moradora da região.

Os saberes estão colocados, produzidos e, de certa forma, disseminados. A questão é traduzir esses saberes na forma de práticas pedagógicas de caráter antirracista para as crianças pequenas. É justamente nesse ponto que entra a obra de Raphael Moreira, na ligação entre esses saberes emancipatórios e as crianças, pois para serem emancipatórios devem ser problematizados por via trato pedagógico, porque fora isso, seriam só saberes. E como os saberes hegemônicos hierarquizaram outros saberes (RIBEIRO 2013, PASSOS 2013, GOMES 2017), estes seriam apenas mais um com o rótulo de ser “coisa de preto”.

A obra, *Samba Menino – a história do samba contada para a criança*, já faz parte das atividades desenvolvidas na escola durante o ano letivo. As potencialidades dessa obra na construção de práticas antirracistas se dá por propor um diálogo com as crianças com elementos históricos das lutas negras, como o samba, o tráfico de cidadãos africanos, a cultura negra por meio da música e da dança; e por trazer personagens históricos dessas lutas como Tia Ciata, Donga e Mário de Almeida, estes últimos, autores do samba “Pelo telefone”, que foi a primeira obra do gênero. Como opção pedagógica, a obra permite a aproximação com outros personagens, também ligados a representatividade negra e a região, como Heitor dos Prazeres, Pixinguinha, João da Baiana, etc.

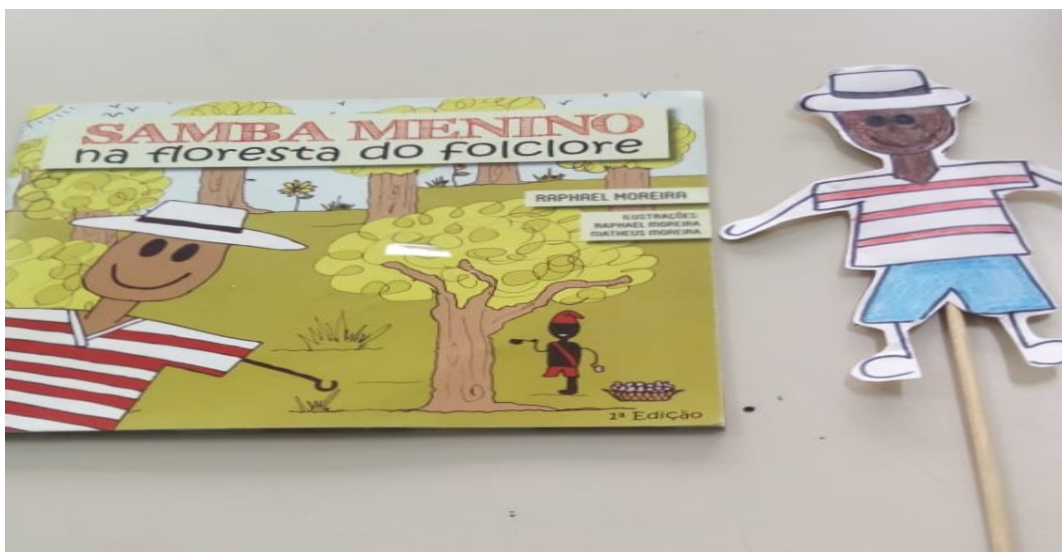
Na continuidade das práticas do ano de 2019, convidei o músico Raphael Moreira para ir até a escola. Como já trabalhamos com as obras do autor, com os livros e músicas do personagem Samba Menino, a presença do artista movimentou mais uma vez a nossa escola. Desta vez tinha novidade, uma nova publicação de autoria de Raphael Moreira³⁶ e com ilustrações Matheus Moreira, filho do autor e ex aluno da nossa escola (fig.13).

Conforme narram os autores, o livro *Samba Menino na floresta do folclore* (2017) surgiu de uma demanda de algumas professoras que perguntaram se o autor tinha alguma obra que tratasse do tema. Partindo disso, Raphael teve a ideia de escrever um livro sobre folclore brasileiro que incorporasse também aspectos da cultura afro-brasileira, o samba. Daí surge a história que tem Samba Menino e Tia Ciata como interlocutores.

³⁵ <https://www.tiaciata.org.br/tia-ciata/biografia>. Acesso em 29/04/2020.

³⁶ Gostaria muito de trazer mais detalhes sobre a linda trajetória do músico Raphael Moreira e do Projeto Samba Menino, mas diante das limitações impostas por uma pesquisa de mestrado, convido a/o Leitora/or a visitar as páginas : <https://www.facebook.com/sambamenino/> e https://www.youtube.com/channel/UCIQKc3BJMLdOfMkZ-Tv8_sw. Acesso em 14/04/2020.

Figura 13 - Capa do Livro Samba Menino na floresta do folclore



Fonte: Livro Samba Menino na floresta do folclore

Ainda como desdobramento do projeto da Boneca Viajante, um dia enquanto lia para as crianças o livro “Samba Menino, a história do samba contada para a criançada” e colocava a música para as crianças dançarem, Prof^a Luciana relata o seguinte diálogo que aconteceu na roda.

Crianças – Tia, olha só, o Samba Menino é parecido com a Karimu.

Luciana – Será que são parentes?

Crianças - Ih tia, eles são primos.

Luciana – Mas olha só, eles são parecidos.

Crianças – Eles são pretinhos.

A professora propôs construir com as crianças um cartaz com a Karimu e o Samba Menino (fig.14). O encontro de duas referências negras positivas, com desdobramentos que incluem a música, a dança e a contação de histórias, contribui para a desconstrução dos estigmas e favorece a construção de corporeidades negras positivas.

Figura 14 - Cartaz Samba Menino e Karimu



Fonte: Acervo próprio.

As culminâncias dos projetos (fig. 15) que envolvem as obras do Raphael Moreira (2012 e 2017), e do Matheus Moreira são sempre momentos de imensa alegria, muito aguardado por todas/os nós, professoras/es e pelas crianças. As contribuições são muito potentes, e de certa forma dão materialidade ao vivido, ao experienciado pelas crianças que se deparam ali, presencialmente com o autor, que fala de fatos ocorridos no próprio bairro. Quando esse momento chega, as crianças já conhecem a história, o personagem, e a música. Essas questões que envolvem o “currículo praticado” na escola, possibilitam que as crianças tenham um outro olhar sobre o lugar em que vivem e sobre os aspectos da cultura, pois torna acessível outros saberes, vistos por outras perspectivas. Sobre isso, Araújo e Oliveira (2013) afirmam que é possível e necessário.

Entendemos o combate ao racismo e à discriminação como uma das formas concretas de intervenção que pode contribuir para uma educação centrada na transformação e emancipação do ser humano. Nesse sentido, acreditamos que nossas pesquisas se articulam a outras investigações e ações educativas que buscam caminhos para uma educação antirracista (...). seja abordando uma “história dos excluídos”, que tradicionalmente não consta dos livros didáticos, seja propondo à escola atividades de reconhecimento e apropriação da memória e história local, como parte do currículo. (p.150).

A última etapa do projeto da Boneca Viajante trouxe um desafio extra para o professor e as professoras envolvidas no projeto: tratava-se do passeio de Karimu pela Região Sul do

país. A questão central que se colocava era: como buscar referenciais positivos de negritude na região que é conhecida, justamente, pela forte presença da cultura europeia e caracterizada pelo grande número de comunidades formadas por cidadãos europeus e seus descendentes?

Figura 15 - Apresentação de Raphael Moreira em uma Escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro



Fonte: Cedida por Raphael Moreira

Percebemos que a produção da não existência constitui uma barreira perversa que produz, dentre outras formas de negação, a hierarquização dos saberes. Será que a/o leitora/or seria capaz de responder rapidamente quem são as pessoas negras de destaque afirmadas positivamente oriundas da Região Sul? Pois é, se a/o leitora/or ainda não teve a oportunidade de ter acesso a essas informações, provavelmente teriam as mesmas impressões que nós naquele momento, e no máximo lembraria do Ronaldinho Gaúcho e da Daiane dos Santos.

Outrossim, apesar de os saberes emancipatórios produzidos pelos movimentos negros serem primordiais na educação das negras e negros do Brasil, e da sociedade como um todo, nem sempre esses saberes são tão acessíveis. Nesse movimento militante que vimos nos engajando, que são as práticas pedagógicas de caráter antirracista, o compromisso dos sujeitos

consigo e com outros os faz deslocar e “garimpar” os saberes necessários a desempenho de sua práxis, pois esses saberes quase nunca são visíveis.

Um mergulho da Prof^a Luciana na pesquisa possibilitou encontrar algumas referências significativas e compartilhar conosco na escola. Assim, pode identificar José Candido de Campos Júnior, um homem negro, filho de um escravizado e que se tornou advogado no século XIX. Como também conheceu Luiza Bairos que foi ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil, no governo Dilma Rousseff. Com o avanço nos estudos Luciana descobriu, produziu e socializou outras informações, não só conosco, mas principalmente com as crianças. Informações estas que à medida que eram socializadas com as crianças, potencialmente, se transformavam em saberes emancipatórios ao oferecer para elas outros referenciais nos quais poderiam se espelhar no processo de construção de suas subjetividades.

Na roda de conversa Luciana compartilhou que *na cidade de Dois Irmãos, a primeira prefeita negra, e que foi reeleita, era enfermeira*. Continuando o relato, lembra que quando as crianças viram a foto e souberam da informação exclamaram surpresas: *“Tia, ela é a tia da Karimu! Olha, igualzinha”*. Luciana conclui, *havia semelhança por causa das tranças*.

Da mesma forma, as crianças também foram atribuindo outros graus de parentesco - avós e avôs, primos e primas – entre a Karimu e os/as demais protagonistas negros/as da Região Sul, que iam sendo apresentados/as pela professora. Assim, a pesquisa se transformou em uma gostosa brincadeira. Uma brincadeira que oferecia para as crianças novos referenciais de identificação etnicorracial comprometido com a construção de subjetividades potentes e autoafirmadas.

O cartaz coletivo (fig.16) produzido pela turma naquele momento, ajuda a fortalecer outros retratos da sociedade brasileira, a exemplo da experiência narrada por Araújo (2003), já mencionada neste trabalho.

2.4.5 Flávio - Contramestre Sexta-feira

Como último grande evento do ano de 2019, fizemos uma roda de capoeira com as crianças. Esse artefato cultural negro é sem dúvida uma das marcas mais fortes da (re) existência produzida pelos movimentos negros. Trata-se de um dos mais notáveis exemplos de cultura forjada e inscrita nos corpos negros.

A capoeira já nasceu encarnada, não há consenso sobre ser africana ou afro-brasileira. Embora, minha sensibilidade me incline para a segunda opção, mas verdade é que ela vem tangenciando os processos de enfrentamento às opressões colonialistas. Esse corpo que tem “mandinga”, que ginga, que joga e que brinca, também luta, produz e transmite saberes por meio de seu “linguajar” peculiar.

O corpo tem lógica própria, irredutível à lógica racionalista da cabeça. Implica uma forma de conhecimento direto intuitivo sobre o mundo, mais da ordem do adivinhar do que propriamente do saber. O corpo conhece, portanto, de modo próprio, antecipando, adivinhando, intuindo. (SODRÉ, 2002, p. 85).

O corpo-negro-capoeira, tem um simbolismo próprio, que transcende a característica de luta, dança, atividade física, esporte. Não se trata de um corpo meramente biológico, esse corpo carrega vivências de resistências históricas, expressão fiel de saberes afro-brasileiros que como outros saberes, foram invisibilizados pelas elites. Mesmo com iniciativa do governo brasileiro, que por meio da resolução de 15 de novembro de 1890, incinerou grande parte dos documentos sobre a escravidão (CAMPOS, 2001), os saberes emancipatórios, transmitidos oralmente, viabilizaram a disseminação dos conhecimentos.

Recorrendo novamente a memória, permitam-me narrar mais uma experiência. Durante a transição entre a adolescência e a vida adulta, acompanhei meu tio Cláudio, irmão do meio de papai, nas rodas de capoeira. Nunca pratiquei, mas ficava emocionado com a agilidade dos mais antigos; e a ludicidade dos mais novos, inclusive minha irmã. Com o passar do tempo meu tio foi se graduando, a Contramestre, depois a Mestre.

Tio Claudio sempre teve a “ginga” para driblar as dificuldades, nunca correu das lutas. Foi camelô; artesão quando confeccionava quadros de madeira; vendedor de ferramentas; entre outros ofícios. Mas, a atividade profissional que mais me encantou foi no período em que trabalhou construindo atabaques, berimbaus e caxixis, todos instrumentos típicos da capoeira.

Era como se fosse um ritual. Ia na mata pegar as vergas e as cabaças, comprava as madeiras, o couro de bode e os ferros, comprava os arames. Começa pacientemente cortando as madeiras, depois no fogo, ia dando forma ao atabaque. Tudo artesanalmente, sem nenhum maquinário pesado. No acabamento, colocava o couro, e com uma navalha raspava os pêlos do meio, deixando-os em volta como decoração. Aprendera o ofício com seu Mestre, sem nenhum manual ou esquema. Nesse momento, retomo a fala de Bâ, quando se refere a transmissão dos conhecimentos. O “patrimônio transmitido exprime-

Figura 16 - Cartaz Karimu e Negros da região Sul



Fonte: Acervo próprio.

se em frases como: *Aprendi com meu Mestre, Aprendi com meu pai. Foi o que suguei no seio da minha mãe*” (BÂ, 2010, p 175).

Na escola, quando as crianças se movimentam,³⁷ a mente não fica sentada na sala e o corpo brincando na quadra, ou nos demais espaços. A criança brinca de corpo inteiro, trazendo consigo os seus saberes, suas experiências. Pelo viés da cultura corporal, a capoeira se torna mais do que uma atividade física, ela é geradora e transmissora de saberes afro-brasileiros.

Para coordenar a roda capoeira, convidamos Flávio (o Contramestre Sexta feira), pai de uma criança que estudou na escola, e com a aproximação, resultado das reuniões com responsáveis para discussão sobre as relações etnicorraciais e as práticas que vem sendo construídas na escola, acabou se envolvendo com o trabalho e se ofereceu, em 2017, para realizar uma roda de capoeira com as crianças.

Depois da primeira participação na escola, Flávio se tornou um parceiro na construção dessas práticas, e conseqüentemente, um dos sujeitos da pesquisa que tem nos ajudado a construir novos referenciais de trabalho com o corpo na escola. Compartilhando sua experiência, o capoeirista, se apresenta: *Eu nunca tinha visto a capoeira. A primeira vez foi aqui no morro, e me encantei! Hoje já faz 23 anos que estou na capoeira. Hoje sou Contramestre.*

Morador do Morro da Providência, localizado na proximidade da EDI, o Contramestre relata que a capoeira, pelos valores e significados que carrega, desviou sua atenção das formas de violências simbólicas e concretas, que são resultados de imbricações complexas onde a marginalização secular dos saberes afro-brasileiros relegou o negro à condição de extrema pobreza. Flávio destaca que muitos dos seus amigos de infância acabaram sendo seduzidos pelas aparentes facilidades oferecidas por outros oportunistas, e acabaram tendo a existência interrompida de forma brutal e violenta.

Alguns aspectos e ocorrências da vida do Flávio se aproximam também da minha vida. Parece que vivemos situações muito parecidas onde as práticas corporais tiveram um papel importante em nossa formação enquanto jovens negros, moradores de comunidades. Em nossa conversa, Flávio destacou o papel que o esporte e as práticas corporais podem ter na valorização dos saberes das classes populares, quando esta tensiona o instituído.

Durante a conversa, eu e Luciana comentamos o quanto parecia distante para nós, em um determinado momento de nossas vidas, a possibilidade de chegarmos à Universidade.

³⁷ O ideal positivista e ocidental de separar corpo e mente, tão bem enquadrado pela lógica disciplinar, a partir da qual a escola foi concebida, na verdade, é uma abstração, pois as crianças sempre subverteram essa ordem, com muitas conseqüências, é claro!!

Flávio, que hoje cursa Direito por meio de um projeto social, conta que nunca imaginou que poderia chegar ao curso superior. Diz: *Nunca pensei que teria chance de fazer uma faculdade. Então terminei o fundamental lá no CREJA³⁸, ganhei um concurso de redação e fui premiado lá na Academia Brasileira de Letras.*

A palavra “chance” possui um significado forte neste contexto. Tiraram de nós, negros, a chance de sermos parte efetiva da sociedade brasileira quando nos colocaram na condição de não existência pela negação de saberes e a invisibilização dos corpos negros. Quando conseguimos romper determinadas barreiras, não é raro nos sentirmos responsáveis em colaborar para que outros também consigam, *pois quando um de nós vence, a vitória é coletiva.* Entendemos que possibilitar a outros as oportunidades que nos beneficiaram, é uma forma de militância pela superação do racismo e pelo enfrentamento da realidade social excludente. Flávio fala repetidamente que o acesso aos estudos o fez se sentir fortalecido para olhar as outras pessoas de igual para igual. Assim como eu e a Luciana, Flávio é o primeiro de sua família a ingressar em uma universidade.

Pais, mães, meninos, meninas, professoras e professores, todos sujeitos históricos, mas também com suas singularidades, aguardavam ansiosos aquela apoteose de saberes e como as coisas que são feitas de coração emanam um tipo de vibração especial, tudo correu com alegria. E ao final, as crianças ainda puderam interagir com o Contramestre. Seguravam o seu cordel, tocavam em sua calça e exploravam os sons, a textura e o peso do pandeiro.

A história que o Flávio nos contou, de superação, dificuldades e vitórias, retrata a difícil caminhada que tem sido feita por jovens negros, moradores de comunidades, como foi a minha, a da Luciana e de tantos outros que vêm batalhando para sair dos subterrâneos sociais. O Estado brasileiro, tem uma dívida altíssima com as negras e negros deste país. O processo escravista, além de produzir riquezas para uns poucos, em troca da pobreza de muitos, nos atribuiu signos que são imensas barreiras no que diz respeito a ascensão social. Mas, a medida que vamos transpondo essas barreiras, vamos também abrindo caminhos para outros, já que também nos beneficiamos dos que vieram antes de nós.

O ano de 2019 foi especial porque as ações reuniram os saberes que vimos acumulando nos anos anteriores. Apesar de todos os contratemplos, contradições e limitações de toda espécie, fizemos tudo de forma muito consciente, o que mostra o nosso amadurecimento. Algumas vezes, dentre os nossos inúmeros momentos de troca, ouvi a Prof^a Luciana falar que este foi o primeiro ano que ela fez algo se sentindo mais segura e

³⁸ Centro de Referência na Educação de Jovens e Adultos – SME/RJ.

fortalecida. Embora todos nós tenhamos a consciência que não é possível esgotar os conhecimentos, nos anos anteriores as coisas aconteceram. Nos surpreendemos, e tudo deu certo. Mas em 2019 nós considerávamos a possibilidade de as ações tomarem corpo e envolver toda a escola.

Figura 17 - Da esquerda para direita: Contramestre Sexta-feira, eu, Prof^a Luciana e Prof^a Cida



Fonte: Acervo próprio.

Na semana de encerramento das aulas, sugeri a Keila a confecção de um Papai Noel negro. Keila recorreu as “habilidades artísticas” da Luciana, que desenhou um enorme Papai Noel em uma folha de cartolina. Keila reuniu as crianças, que coletivamente pintaram o desenho que se tornou parte de lindo mural. A cooperação tem sido um ponto especial na construção de práticas antirracistas em nossa escola.

Costumo dizer, que leio todos os dias a dissertação da Luciana na sua práxis pedagógica. A sociedade tem recebido de volta tudo que investiu na formação das/os professoras/es da nossa escola por meio das instituições de ensino e pesquisa as quais

passamos e dos outros espaços onde estamos construindo nossa caminhada. Depois da manhã potente e de um gostoso almoço, nos despedimos, ainda pensativos.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS: UM PONTO E VÍRGULA

“Mas você é africano, ou tem algum parente africano?”

Ao concluir essa fase da pesquisa, me sinto fortalecido como professor-pesquisador e militante negro. Assim como o ponto e vírgula em sua função gramatical indica uma pausa, mas não o final, pretendo aproveitar os conhecimentos logrados na construção desta pesquisa para refletir, amadurecer e trilhar outros caminhos no meu percurso formativo. Como a circularidade nos ensina, nada termina, estamos em constante movimento no ciclo infundável do aprendizado.

Na etapa concluída, conheci pessoas, autores/as e espaços. Fiz reflexões, amizades, acumulei conhecimentos e experiências que não haveria condições de caber em uma pesquisa de mestrado e por isso, ainda trago inúmeras inquietações. O Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ-FFP, ratifica seu compromisso no enfrentamento às desigualdades e a subalternização dos saberes das classes populares.

A cooperatividade, valor indispensável no combate às diversas formas de violência, pôde ser por mim constatada também nas aulas das disciplinas oferecidas pelo programa. A diversidade das áreas de formação dos estudantes do mestrado é, segundo minha perspectiva, ponto altamente positivo, pois retrata de forma mais fidedigna possível, a real face da educação brasileira, por promover, não só o encontro entre profissionais de matérias diversas, mas por possibilitar a convergência dos diversos olhares que caracterizam o magistério. Todavia, por ser um programa tão fortemente ligado às classes populares, senti falta de uma disciplina que tratasse de forma mais específica das questões etnicorraciais.

Em meu percurso formativo fui buscando nas experiências familiares, nos estudos em espaços acadêmicos, nas múltiplas vivências nos espaços sociais coletivos, o fortalecimento para me afirmar cada vez mais em meu pertencimento etnicorracial. À medida em que fui me apropriando dos saberes emancipatórios negros, fui me impregnando mais da negritude, em uma espécie de *simbiose*, a ponto de ser surpreendido com a pergunta de uma bolsista de iniciação científica da Prof^a Mairce, que em uma das orientações coletivas, quando esse texto ainda em construção, estava sendo discutido, perguntou:

- *Mas você é africano, ou tem algum parente africano?*

Também já ouvi frases parecidas de adolescentes, estudantes do ensino fundamental. Acho que chega um momento que ficamos tão envolvidos e engajados na transformação da sociedade que não conseguimos mais pensar de forma que não seja coletiva. Esse sentido comunitarista, colaborativo, tem sido nossa arma mais potente no confronto ao quadro social excludente e a incorporação desses sentidos nos faz tornar os próprios artefatos de nossa militância, pois o corpo negro afirmado positivamente se torna o próprio discurso.

Beber na fonte dos valores civilizatórios como a oralidade, a energia vital, a corporeidade, a circularidade e a cooperatividade, compreender as microações afirmativas a partir dos conteúdos entendidos como cultura corporal, me deram pistas de como articular a Educação Física e a temática etnicorracial com outros saberes. Assim, na prática da Educação Física Escolar podemos falar de futebol e raça, oferecer jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, contar histórias infantis de matriz africana, jogar capoeira, pois são todos conhecimentos. Sempre tensionando e possibilitando as problematizações. Direcionando os diálogos de forma interventiva no sentido de desconstruir estigmas e valorizar saberes não hegemônicos. Possibilita a legitimação de saberes nos quais estamos encharcados, mas que nas relações de poder foram subalternizados, porque transita por outras lógicas e as vivências são trilhadas por outros caminhos.

Algo que em nossas conversas informais a Luciana falava com certa veemência é que à medida que foi experimentando estratégias para construir práticas antirracistas em nossa escola, foi se sentindo cada vez mais segura, pois, mesmo com toda a bagagem que acumulara como bolsista de um projeto de pesquisa sobre relações etnicorraciais, as várias publicações sobre a temática e a conclusão de mestrado, não havia sido suficiente para fortalecer na professora uma segurança em relação à práxis pedagógica. *Trazer isso tudo para a prática, com crianças pequenas e com todas as dificuldades do cotidiano é muito diferente*, afirma Luciana.

A formação acadêmica pode até não ser suficiente, mas é um ponto fundamental do qual não podemos abrir mão, para a construção de lógicas não excludentes. Concordo com Luciana sobre a complexidade dos cotidianos escolares, que nos desafiam a todo tempo a reafirmar lógicas e valores contra-hegemônicos ao processo colonizador que constitui a nossa história.

Acredito que as práticas que desenvolvemos aqui (em nossa escola), aparentemente simples e corriqueiras, possuem um potencial significativo, dentro das lutas pela construção de uma educação antirracista, dentro da escola.

Percebo, igualmente, que a construção destas práticas, que na verdade são práticas político-pedagógicas, não começou apenas há cinco ou seis anos atrás, quando realizamos ações mais efetivas e coordenadas entre nós, com objetivo de divulgar os valores, conhecimentos e concepções articulados à negritude.

Este processo teve início a partir da nossa tomada de consciência, quando nos reconhecemos e nos (re) afirmamos como negros, e encharcamos nossos corpos com esses outros sentidos. Quando entendemos as sutilezas das tramas ideológicas que nos marginalizaram, e decidimos, primeiro, individualmente, e depois coletivamente, fazer algo para mudar, nossos corpos em aliança se potencializaram mutuamente e o fardo ficou mais leve.

Assim, no processo de mudanças e incorporação de saberes outros, vamos construindo uma práxis comprometida com o enfrentamento às desigualdades. O exercício de valores civilizatórios oralidade, energia vital, circularidade, corporeidade, cooperatividade no cotidiano escolar, nos trouxe pistas potentes no fortalecimento dessa práxis. Pensamos que a tomada de consciência, que para nós demorou para chegar, pode ser antecipada em relação às crianças de nossa escola. Temos os pés no chão, e a consciência de que não podemos garantir isso, mas acreditamos muito que o trabalho que fazemos, sem deixar de considerar que estamos em constante processos formativos, contribuirá sobremaneira com a formação integral dessas crianças.

No final de 2019, pensávamos nas ações de 2020. O novo ano chegou e a cooperação se tornou mais forte ainda. Nos sentimos mais seguras\os em “ousar”, em criar de forma mais consciente. As professoras Keila, Luciana, Monique e Cida, pensaram em trazer para a escola o envolvimento das *Tias*. Tia Lúcia, Tia Ciata e Tia Dodô, mulheres idosas, negras que se tornaram referências no bairro, como líderes comunitárias, parteiras, benzedadeiras, religiosas, entre outras qualidades e ofícios que as fizeram se destacar na comunidade. Iniciamos o ano com a equipe completa, algo difícil, nos últimos tempos. Criamos, planejamos e já estávamos pensando em um outro momento para convidar Raphael Moreira e Flávio, Contramestre Sexta-feira, quando fomos surpreendidos pela pandemia causada pelo novo coronavírus.

Retomei a escrita deste texto, hoje, dia 03/05/2020, às vésperas da defesa, marcada para o final deste mês, a fim de deixar registrado aqui neste trabalho, o grave momento histórico em que vivemos.

Neste momento, estamos todos em isolamento social, apenas os serviços essenciais estão funcionando. As escolas fechadas desde meados de março, a maioria do comércio

fechado, ou com restrições no atendimento, transporte coletivo reduzido, cidades com barreiras e universidades fechadas, entre outras medidas.

Em todo o mundo a pandemia já infectou 3.462.682 de pessoas, e destes 244.911 perderam a vida³⁹. No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde⁴⁰, somamos 96.559 casos confirmados da doença, com 6.770 óbitos até o momento. E os números não param de aumentar. Acredito que pelo compromisso que uma pesquisa, como a que eu venho apresentando tem com a vida, e pelo compromisso que o programa de pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ-FFP tem com o social, eu não poderia deixar de fazer essa denúncia na forma de registro.

A despeito do que é consenso em toda comunidade científica mundial, endossado pela OMS (Organização Mundial da Saúde), órgão que compõe a ONU (Organização das Nações Unidas), a qual recomenda o isolamento social para desacelerar a disseminação desta doença, (que recebeu o nome de COVID-19) causada pelo novo coronavírus, já que ainda não há vacinas; o governo brasileiro, na pessoa do Sr Jair Messias Bolsonaro, vem fazendo de forma sistemática, campanhas contra o isolamento com a justificativa de proteger a economia. Iniciativa que contraria o Ministério da Saúde, órgão do seu próprio governo.

O presidente tem ido a público com frequência, para dar declarações sem bases científicas sobre o uso de medicamentos sem eficácia comprovada, e sobre a ineficiência do isolamento social. As declarações do presidente acabam por confundir as pessoas e as colocarem em risco, além de inflamar seus seguidores contra os estados e municípios que vem duramente, já que não contam com o apoio do governo federal, implementando medidas de contenção da doença.

Como em tempos passados, os poderosos se preocupam com a aquisição e manutenção de suas riquezas, às custas da saúde, do bem estar, em detrimento, até das vidas dessas pessoas trabalhadores das classes populares. Em um país com tantas desigualdades sociais, onde negras e negros ocupam as piores posições nos indicadores sociais que dizem respeito à sobrevivência, o que nos torna mais vulneráveis, as ações do presidente ganham um potencial genocida.

Em entrevista recente, quando chegamos a marca de 5.000 óbitos, ao ser perguntado sobre o número de mortos no Brasil, o presidente simplesmente respondeu, de forma extremamente agressiva e debochada: *E daí? Lamento, quer que faça o quê? Sou messias,*

³⁹ Fonte: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&gl=BR&ceid=BR:pt-419>. Acesso em 03/05/2020.

⁴⁰ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 03/05/2020

mas não faço milagres. A resposta veio acompanhada por risos por parte de seus seguidores, que se encontravam próximos, em um total desrespeito a vida e as famílias que perderam seus amigos e entes queridos.

Os hospitais públicos e privados se encontram a beira do colapso, alguns alugaram caminhões refrigerados para guardar os corpos, e muitos já estão com mais de 90% de sua capacidade de ocupação preenchida, o que significa que nos próximos dias não haverá leitos para os doentes. As secretarias de saúde de alguns estados e municípios já elaboram protocolos que pretendem determinar quem terá prioridade aos leitos de UTI (Unidade de Terapia Intensiva), e quem contará com a sorte na luta pela sobrevivência.

Os cemitérios abrem covas coletivas, cenário que remetem às imagens de atrocidades como o Holocausto judeu, mas que pela situação de vulnerabilidade histórica, vemos as negras e negros sofrendo por conta das irresponsabilidades deste governo, que governa apenas para uns poucos, enquanto as massas populares agonizam em filas gigantescas dos banco para implorar por alguma ajuda financeira.

O governo Bolsonaro é o único governo “democrático” do mundo a não buscar articulação com Estados e Municípios no enfrentamento à pandemia e a acusar e hostilizar estes entes federativos por adotar medidas como isolamento social, editar normas que reduzem a circulação de pessoas a o ordenamento social e ainda apoia e participa de atos antidemocráticos que ameaçam a liberdade e as garantias constitucionais, com intimidações à imprensa, ao Congresso Nacional e aos Tribunais superiores. Perde a oportunidade de exercer a liderança do país com competência, lava as mãos sobre suas responsabilidades enquanto presidente da nação, e o povo só não fica em total abandono, graças a cooperação entre pessoas.

O sentido colaborativo, que integra as lutas históricas contra as formas de violência, inclusive o racismo, é que hoje estende as mãos a tantos necessitados materialmente e emocionalmente. Constatamos uma multidão de pessoas, que sem esperar que o presidente se comova com a difícil situação de algumas famílias, principalmente as negras e pobres, mais vulneráveis, arregaçam as mangas e elas mesmas se movimentam no auxílio ao próximo, levando algum suporte a essas famílias. Os coletivos acadêmicos, entre tantos os que estou inserido, ALMEFRE e ELAC, vestem a camisa da cooperação e realizam encontros *online*, onde discutimos, fazemos leituras e nos apoiamos no sentido de fortalecimento em diversos aspectos, inclusive emocional.

Nossa escola, EDI Antônio Raposo Tavares, tem colocado à disposição das crianças, por meio das redes sociais, endereçadas aos responsáveis, mensagens e sugestões de

atividades lúdicas para serem realizadas pelas crianças, inclusive minha filha Isis Fernanda fez um vídeo que foi publicado na página da escola. Enfim, enquanto o governo se omite e desvaloriza a vida em função do dinheiro, cooperando mutuamente, continuamos o enfrentamento da realidade social excludente, nesse movimento contínuo de resistir, existir e reexistir.

REFERÊNCIAS

- AGASSIZ, L. **A journey in Brazil**, Boston. s.e.1868. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227369>. Acesso em 01/05/2020
- ARAÚJO, M. S. “**Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso**”. In: GARCIA, R.L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- ARAÚJO, M. S. **Quotidiano escolar, memória e alfabetização**. In: GARCIA, R L e SERRALHEIRO, J P. **Afinal, onde está a escola?** Lisboa, Profedições, 2005.
- ARAÚJO, M. S. (Auto) formação docente e práticas interculturais: pistas para a construção de uma escola mais democrática In: **Educação, Justiça e Solidariedade na construção da paz**. Chavez – Portugal: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, 2010, v.1, p.330-340.
- ARAÚJO, M. S. e OLIVEIRA, L.S. **Educação Patrimonial no Combate ao Racismo: Construindo Articulações da Cultura Popular com o Cotidiano Escolar**. In: JESUS, R. de F.; ARAÚJO, M. da Silva e JUNIOR, H. C. **Dez anos da lei nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza, Ed: UFC, 2013.
- BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BARBOSA, R. A. **Ndule, Ndule. Assim brincam as crianças africanas**. São Paulo. Editora Melhoramentos. 2011.
- BÂ, A. H. **Tradição Viva** In. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Capítulo 8. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf> > acessado em: 03 de novembro de 2018.
- BÂ, A. H. **Amkoullel, o menino fula**/ Amadou Hampâté Bâ; tradução de Xina Smith de Vasconcellos, 3ª edição, São Paulo: Palas Athena: Acervo África, 2013.
- BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BARBOSA, R. A. **Ndule, Ndule. Assim brincam as crianças africanas**. São Paulo. Editora Melhoramentos. 2011.
- BELEM, V. **O cabelo de Lelê**. 1ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. In: *Walter Benjamin: obras escolhidas – magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:** educação física. Brasília, MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Lei de 7 de novembro de 1831.** Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-norma-pl.html. Acesso em 22/01/2020.

BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850.** Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-581-4-setembro-1850-559820-publicacaooriginal-82230-pl.html>. Acesso em 22/01/2020.

BRASIL. **Decreto nº 731, de 5 de junho de 1854.** Declara desde quando deve ter lugar a competência dos Auditores de marinha para processar e julgar os réus mencionados no Art. 3.º da lei N.º 581 de 4 de setembro de 1850, e os casos em que devem ser impostas pelos mesmos Auditores as penas de tentativa de importação de escravos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-731-5-junho-1854-558301-publicacaooriginal-79449-pl.html>. Acesso em 22/01/2020.

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.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** 2016. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 01/05/2020.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <HTTP://www.censo2010.ibge.gov.br> Acesso em 01/05/2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004,** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPPELLI, R. Religiões de Matriz Africana. In: *Cadernos PENESB*. 2013. Rio de Janeiro/Niterói, v. 12. pp. 321-363.

CARVALHO, R. M. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores.** Niterói-RJ. Editora da UFF. 2012.

CARVALHO, R. M. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar. *Teias*. V.18, nº 49. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24933>. Acesso em 21/04/2020.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Edição de Luce Giard. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Editora Cortez. 2012.

CUNHA, D. A. **Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural.** Castanhal – PA: Edição do autor. 2016.

CUNHA, D. A. **Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural.** 1ª Edição. Castanhal- PA. Editora do autor. 2019.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** 17ª edição. Campinas-SP. Editora Papyrus. 2013.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: Alguns apontamentos históricos.** Tempo, vol. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

ELIADE, M. **Mito e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 23ª reimpressão. 184p. Coleção: O mundo, hoje, v. 21. 1996.

GOMES, J. B. **Ação Afirmativa e princípio constitucional de igualdade.** São Paulo. Renovar, 2001.

GOMES, N. L.; MIRANDA, S. A. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiésis**, Tubarão. V.8, n.13, p. 81 - 103, Jan/Jun., 2014. Disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em 16/04/2020.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

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

JESUS, R. F. **Mulher negra alfabetizando** – Que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever? 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

JESUS, R. F. **Micro-ações afirmativas – possibilidades de superação da desigualdade étnico-racial nos cotidianos escolares.** In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória - ES. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. Vitória - ES: SBHE, 2011. v.001. p.001 – 014. 2011.

JESUS, R. F.; ARAÚJO, M. S. e SILVA, L. S. Micro-ações afirmativas na educação infantil – diálogos com práticas pedagógicas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, V. 1 N. 2 – pág. 212-228 (jun - set 2015). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/14140>. Acesso em: 20/04/2020.

JESUS, R. F. Investigação- Intervenção- Microações afirmativas no cotidiano escolar da educação infantil. In: RIBEIRO, W.G. **Práticas Pedagógicas, Currículo e Formação Docente**. Curitiba: Editora CRV, p 115-128. 2017.

LACERDA, J. B. **Sobre os mestiços do Brasil**. Paris. Imprimerie Devougue.1911.
Disponível em: <http://www.museunacional.ufrj.br/obrasraras/o/0023/0023.pdf>. Acesso em 21/04/2020.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LIMA, M. E.C.C; GERALDI, C.M.G e GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.17-44|janeiro-março 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em 21/04/2020.

LOPES, N. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. Pallas. 2º edição, 2012.

MARANHÃO, F. **Jogos Africanos e Afro-brasileiros nas Aulas de Educação Física: Processos Educativos das Relações Étnico Raciais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – Faculdade de Educação e Ciências Humanas.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Antígona. Portugal. 2014.

MENEZES, A. B. **A escravidão no Brasil e as medidas que convém tomar para extingui-la sem damno para a nação**. Rio de Janeiro : Typ. Progresso. 1869. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/174466>. Acesso em 11/01/2020.

MOREIRA, R. P. **Samba Menino- A história do samba cantada para a criançada**. Rio de Janeiro. Editora Meu pé de Limão. 2012.

MOREIRA, R. P. **Samba Menino na floresta do folclore**. Rio de Janeiro. 1ª edição. Editora Samba Menino Produções Culturais. 2017.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3ª edição. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2008.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO DA ILHA DAS FLORES. Disponível em:
<https://www.miif.org.br/index.php?p=ailhadasflores>. Acesso em 28/01/2020.

NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 147-150, fev. 2012. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/358>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticas Práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem fronteiras**. v.3, n.2 p. 375-391, set./dez. 2013.

PASSOS, M. Museus, ruas e mercados: processos identitários e alianças da diáspora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, nº 2, pp. 146-156. Jul/Dez. 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/passos.pdf>. Acesso em 21/04/2020.

PASSOS, M. Reflexões sobre uma educação de enunciações, de afetos e de cotidianos. In: JESUS, R. F.; ARAÚJO, M. S. e JUNIOR, H. C. **Dez anos da lei nº 10.639/03: Memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

PATROCÍNIO, J. e REBOUÇAS, A. **Manifesto da Confederação Abolicionista do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typ. da Gazeta da Tarde. 1883. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/174454>. Acesso em 20/01/2020.

RAEDERS, G. **O Conde Gobineau no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

RECIFE, Prefeitura. <http://www2.recife.pe.gov.br/servico/mercado-de-sao-jose>. Acesso em 10/04/2019.

RIBEIRO, W.G. Multiculturalismo e Educação: *Hip Hop* e a luta contra o racismo na escola. In: JESUS, R. F.; ARAÚJO, M. S. e JUNIOR, H. C. **Dez anos da lei nº 10.639/03: Memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

RIOTUR, Prefeitura do Rio de Janeiro. Disponível em http://visit.rio/que_fazer/centro-cultural-jose-bonifacio/. Acesso em 06/05/2019.

SCHERER-WARREN, I. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**, 3.ed., Florianópolis, Ed. da UFSC, 1989.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930**. São Paulo. Editora Companhia das Letras. 1993.

SILVA, J. G. **Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Salvador- BA. 2014.

SILVA, L. S. **A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores- Universidade do Estado do Rio de Janeiro- São Gonçalo- RJ. 2013.

SILVA, L. S. e SILVA, N. P. A lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar: reflexões sobre micro ações afirmativas no município de São Gonçalo-RJ. In: **Dez anos da lei nº 10.639/03: Memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SME. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2010.

SODRÉ, M. **Mestre Bimba: corpo de mandinga**. Rio de Janeiro: Manati, 2002

SOUZA, A. S. O corpo negro nas aulas de educação física: desconstruindo o mito da democracia racial e dando voz ao corpo que não “fala”. **Anais XIX ENDIPE**, páginas 14 a 25. 2018.

SOUZA, A. S. e SILVA, L. S. Corporeidades negras e microações afirmativas: práticas antirracistas na educação infantil. In: FONTOURA, H. A. (organizadora). **Pesquisas em processos formativos e desigualdades sociais**. —Niterói: Intertexto. 2018. Pp.47-53.

SOUZA, J. **A elite do atraso. Da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. Coleção Tendências; v.4.

TAVARES, EDI Antônio Raposo, **Projeto Político Pedagógico**. SME. 2019.

TRINDADE, A. L. (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013. Disponível em:
https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/182537Doc_africanidades.pdf. Acesso em 21/04/2020.