



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Lara Holmes de Rezende Serrano

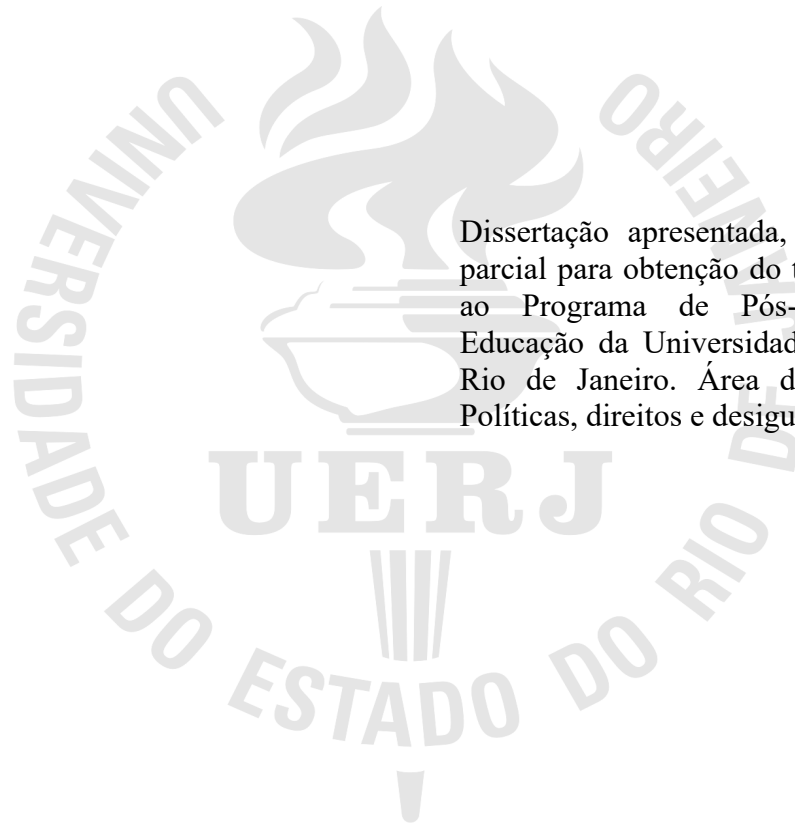
**A educação física na educação de jovens e adultos: por uma educação
antirracista**

São Gonçalo

2023

Lara Holmes de Rezende Serrano

A educação física na educação de jovens e adultos: por uma educação antirracista



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho

São Gonçalo

2023

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

S487
TESE

Serrano, Lara Holmes de Rezende.

A educação física na educação de jovens e adultos : por uma educação antirracista / Lara Holmes de Rezende Serrano. – 2023. 89f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Brasil – Teses. 2. Educação física (Supletivo) – Teses. 3. Discriminação na educação – Brasil – Teses. 4. Racismo – Brasil – Teses. I. Carvalho, Rosa Malena de Araújo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 6150

CDU 374.7

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

Assinatura

Data

Lara Holmes de Rezende Serrano

A educação física na educação de jovens e adultos: por uma educação antirracista

Aprovada em 27 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

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

Prof. Dr. Marcelo Siqueira de Jesus
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof.^a Dra. Sônia Beatriz dos Santos – UERJ
Departamento de Ciências Sociais e Educação – UERJ

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

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha avó Maria Aparecida de Rezende (*in memoriam*), cuja presença foi essencial na minha vida pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, meus pais, meu irmão, meus avós e minha madrinha por todo incentivo e paciência comigo.

Aos meus amigos da vida pessoal e aos professores e professoras do grupo de pesquisa ELAC.

Aos meus professores e professoras do PPGedu, por todo conhecimento, mesmo em pandemia souberam se reinventar.

Aos alunos da EJA e a Professora Roberta Coube pela oportunidade de dialogar com sua turma.

À professora Rosa Malena Carvalho, orientadora que me acolheu com paciência e dedicação.

Ao professor André Cavalcanti pela parceria e inspiração.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A prática do amor é o antídoto mais poderoso contra as políticas de dominação.

bell hooks

RESUMO

SERRANO, Lara Holmes de Rezende. *A educação física na educação de jovens e adultos: por uma educação antirracista*. 2023. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A questão sobre racialidade no Brasil nos impacta de diferentes formas. Vivemos em um país que contém, em suas histórias, marcas que são ainda presentes e nos implicam diretamente. A pesquisa teve como objetivo principal analisar as consequências da racialidade e sua presença na Educação Física escolar e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, pensar em direitos e garantias é pensar em como a educação sofre pelos danos que o racismo causa – por isso a necessidade de refletir sobre as características dos sujeitos que ainda precisam abandonar seus estudos. Considerar todos esses pontos, é carregar como bagagem a trajetória do povo brasileiro. Para tal propósito, torna-se considerável analisar o fator racial, ponto destaque deste trabalho. A metodologia dessa pesquisa inclui relatos de experiências do campo formativo e, os resultados destacam a necessidade de que o trabalho docente considere o corpo e as práticas corporais como pontos relevantes para compreender toda essa discussão. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é capaz de trazer o debate racial, por ser caracterizada como uma modalidade da educação básica que expressa as lutas pelo direito à educação; assim como por conter estudantes marcados pelo recorte racial. Desejamos contribuir com propostas de educação antirracista que incluam as práticas corporais nos processos de reconhecimento e mudança na produção da opressão e das desigualdades sociais, através da submissão dos corpos negros e, ao mesmo tempo, a não visibilização da produção da branquitude.

Palavras-chave: Corporeidades. Educação de jovens e adultos. Relações etnicorraciais.
Educação física escolar. Educação antirracista.

ABSTRACT

SERRANO, Lara Holmes de Rezende. *Physical education in youth and adult education: for an anti-racist education*. 2023. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

The issue of raciality in Brazil impacts us in different ways. We live in a country that contains, in its histories, marks that are still present and directly involve us. The main objective of the research was to analyze the consequences of raciality and its presence in school Physical Education and Youth and Adult Education. For this, thinking about rights and guarantees is thinking about how education suffers for the damage that racism causes – hence the need to reflect on the characteristics of subjects who still need to abandon their studies. Considering all these points is like carrying the trajectory of the Brazilian people with you. For this purpose, it is important to analyze the racial factor, a highlight of this work. The methodology of this research includes reports of experiences in the formative field. The results of this research highlight the need for teaching work to consider the body and bodily practices as relevant points to understand this whole discussion. Youth and Adult Education is capable of bringing about the racial debate, as it is characterized as a modality of basic education that expresses struggles for the right to education; as well as for containing students marked by racial bias. We wish to contribute with anti-racist education proposals that include bodily practices in the processes of recognition and change in the production of oppression and social inequalities, through the submission of black bodies and, at the same time, the non-visibility of the production of whiteness.

Keywords: Corporeities. Youth and adult education. Ethnicracial relations. School physical education. Anti-racist education.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|----|
| Figura 1 – | Perfil do Congresso Brasileiro em 2021 | 20 |
| Figura 2 – | Período da escravidão, meados de 1770 | 21 |
| Figura 3 – | Período contemporâneo, ano de 2017 | 22 |
| Figura 4 – | Memorial do Holocausto | 23 |
| Figura 5 – | “A redenção de Cam” | 26 |
| Figura 6 – | Retrato de Luiz Gama | 30 |
| Figura 7 – | Retrato de André Rebouças | 30 |
| Figura 8 – | Retrato de Luísa Mahin | 31 |
| Figura 9 – | Foto de roda de conversa com a turma na Ilha da Conceição | 66 |
| Figura 10 – | Foto do jogo <i>shisima</i> , com adaptação no papel e sementes | 68 |
| Figura 11 – | <i>Shisima</i> em madeira | 69 |
| Figura 12 – | Variação do jogo <i>shisima</i> | 69 |
| Figura 13 – | Jogo <i>mancala</i> no continente africano | 70 |
| Figura 14 – | <i>Mancala</i> em caixa de ovo | 71 |
| Figura 15 – | Ensinando o <i>mancala</i> para os alunos da graduação na UFF | 72 |
| Figura 16 – | Com a turma de Especialização em Educação Física Escolar | 73 |
| Figura 17 – | Oficina no colégio Pedro II | 74 |
| Figura 18 – | CirandEJAs Festival de práticas corporais com estudantes da EJA | 75 |
| Figura 19 – | Capa do pôster apresentado no ENDIPE | 76 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-----------|--|
| EF | Educação Física |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| LGBTQIAP+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual e outros (+) |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| | INTRODUÇÃO – TRAJETÓRIAS | 11 |
| 1 | RACIALIDADE NO BRASIL | 17 |
| 1.1 | Branquitude | 32 |
| 1.2 | Negritude | 35 |
| 1.3 | Racialidade e racismo: o corpo em evidência | 36 |
| 2 | EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EJA | 39 |
| 2.1 | Educação física | 39 |
| 2.2 | Educação física escolar | 43 |
| 2.3 | Educação de jovens, adultos e idosos | 52 |
| 3 | EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA | 58 |
| 3.1 | Educação física escolar em uma perspectiva antirracista | 62 |
| 3.2 | Educação antirracista: experiências em campo | 64 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 77 |
| | REFERÊNCIAS | 83 |

INTRODUÇÃO - TRAJETÓRIAS

Quando penso em minha trajetória enquanto pessoa nesse mundo formado por transmutações, me coloco em uma posição não muito confortável, quando questiono tudo aquilo que nos forma e nos caracteriza como seres sociáveis, e reflito sobre as formas de vida que estão presentes e como as nossas relações com o outro irá impactar nos vínculos intrapessoais e interpessoais. Pensar nessas questões, me faz analisar em como minha graduação me impactou de diferentes formas.

Começo a segunda metade da minha graduação com foco na educação, a partir do momento que entro para a Universidade Federal Fluminense (UFF) e participo como bolsista de um projeto de extensão com professores da rede do município de Niterói, atuantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, posteriormente, como bolsista de iniciação científica com a temática de aproximar a Educação Física (EF) da EJA. A partir dessas vivências, participando de encontros com os sujeitos da EJA, me vejo em uma posição de observar e questionar o que presenciei nesse tempo enquanto aluna de um projeto. Como, por exemplo, quem são aqueles sujeitos? Comecei a questionar os motivos que os levaram a ocupar esse espaço escolar, a classe econômica, assim como o fator racial.

Conseqüentemente, me sentindo mobilizada pela EJA, realizo meu trabalho de conclusão de curso em licenciatura em EF, sobre a temática racial e essa modalidade. Nesse trabalho de conclusão, busco compreender a predominância de negros na EJA, procurando entender, como professora em formação, formas que poderiam ser trabalhadas nas aulas de EF a temática racial no chão da escola, visando uma consciência crítica por parte dos alunos e alunas sobre a nossa formação enquanto país, como o Brasil ainda vive uma sociedade racializada e seus impactos sobre essas condições.

Portanto, quando falo de consciência racial, por consequência, penso em debates sobre o impacto nas lutas de classe e suas relações na sociedade, principalmente nas formas de poder, e como esse impacto nos move às mudanças, como sujeitos atuantes, que vivem em uma mesma sociedade.

Acredito que fortalecer temas como a EJA e as corporeidades negras sejam de extrema importância para afirmar os processos democráticos em nossa sociedade. Para isso, busco alguns autores e autoras que possam ajudar na perspectiva do pensar essa modalidade da educação sendo um direito para todos que não concluíram seus estudos no tempo construído como certo.

Considero que, para pensar o educar de forma diversificada, com suas questões históricas, sociais e políticas tão particulares, necessário se faz olhar esses estudantes como sujeitos históricos e marcados, em sua maioria, por pessoas negras.

Como mulher branca, professora e beneficiária do racismo por ter a pele branca, identifico que meu papel nessa trajetória é denunciar acerca do racismo praticado em todos os âmbitos sociais, em especial o escolar. Indo além da denúncia, querendo, portanto, fazer parte dessa e de outras lutas contra a opressão, defendendo uma perspectiva crítica de educação, acredito que é a partir das questões atuais que podemos fazer uma reflexão histórica de como esses acontecimentos geraram o que vivemos hoje. E, no desdobramento, as formas possíveis de modificar essa situação, pois uma educação antirracista pode ser um passo de conscientização dos alunos e alunas, da escola como um todo, para que coletivamente possamos rever alguns lugares de pertencimento e de direitos.

Visando aprofundar o conhecimento sobre esse assunto, essa pesquisa teve a intenção de abordar questões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando entender a constituição histórica da predominância de negros nessa modalidade da educação e, como a Educação Física poderá participar positivamente no processo de construção da visão do corpo negro como potência, não contribuindo para ser visto como um corpo marginalizado e estigmatizado.

Muitos pesquisadores e pesquisadoras realizaram e realizam trabalhos que agregam essas duas temáticas, sobre educação física e as relações raciais. No banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹, não foi possível identificar pesquisa sobre essas temáticas dialogando em um mesmo trabalho. Com isso, é importante reafirmar a importância de pesquisas que se debruçam sobre essa modalidade da educação básica, com suas demandas – contribuindo, assim, para que não ocorra o sucateamento da EJA, pois ela é importante para sujeitos trabalhadores, quando muitos voltam a estudar depois de um tempo tendo seus direitos negados. E, quando falamos desse público de estudantes pertencente à EJA, estamos falando de uma determinada classe social, de gênero e de raça.

A partir dessa situação de poucos dados, o trabalho objetivou analisar e desenvolver propostas e conteúdos que podem ser abordados na temática racial nas aulas de Educação Física que fazem parte da EJA e; contribuir para que uma educação antirracista questione o hegemônico e a reprodução das desigualdades sociais através do racismo.

¹ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

Sendo a educação um direito de todos, torna-se necessário promover a melhoria nos processos de luta a favor da educação, em especial a de Jovens e Adultos, pois a história da EJA não é apenas resultado de exclusão, mas também se reflete de um direito que foi negado durante a infância desse alunado.

Esta pesquisa poderá contribuir em vários aspectos, como científico, pedagógico e principalmente na parte social, auxiliando a fortalecer políticas públicas etnicorraciais para a educação básica, incluindo a vida adulta. Para Passos (2012), as desigualdades sobre a experiência social da população negra têm sido denunciadas há anos pelo Movimento Negro, pelos pesquisadores da temática etnicorracial e pelas análises do âmbito de órgãos governamentais no Brasil. Através disso, desses movimentos sociais aliados aos processos de escolarização, podemos obter um comprometimento mais amplo, avançando no projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos.

Para que isso seja possível, acredito em um trabalho docente que tenha a colaboração entre as escolas e o Estado na perspectiva de fomentar discussões sobre essa temática, problematizando essas questões através de pesquisas, de debates nas escolas, no âmbito governamental e nos espaços públicos e privados. O que destaca a necessidade de políticas públicas voltadas para as reparações históricas, como as políticas de cotas, por exemplo. Para isso, parto do princípio de que o principal ponto seja o de disseminar o conhecimento, de resgatar a nossa história e mantê-la viva. Portanto, convicta de minhas responsabilidades como professora, identifico que a escola seja o local privilegiado para o pontapé inicial para esse diálogo.

Nossa sociedade ainda reflete o preconceito em larga escala, e essa mentalidade atinge a população negra com característica estrondosa a ponto de a desigualdade ocorrer em todos os ambientes sociais. O Conselho Nacional de Educação (CNE), convencido das desigualdades e discriminações que atingem a população negra até os dias atuais, interpretou que as determinações da Lei 10.639/2003, que introduziu essa discussão na Lei 9394 /1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, levou à obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana (SILVA, 2007).

Para enfrentar essas questões, é necessário fazer uma abordagem histórica conceitual, analisar os motivos desse abandono escolar e o porquê desses estudantes buscarem a EJA como forma de continuar seus estudos, os quais foram interrompidos em algum momento da infância ou juventude. Nesse sentido, as aulas de Educação Física podem ser importantes para a desconstrução da negação desse corpo através de atividades com ênfase na cultura corporal – quando essa está aliada a uma concepção crítica de educação, favorecendo atuar e ajudar nessas

questões, através da realização de práticas corporais e debates, buscando entender como esse corpo negro é visto e, como desconstruir e entender situações de desigualdades, que são predominantes em nossa sociedade. Para isso, importante são os diálogos com diversos sujeitos que compõem a EJA, como forma de colaborar e fortalecer as questões dessa modalidade e da EF.

Assim, a metodologia dessa pesquisa inclui relatos de experiências no campo formativo, como o realizado através do estágio docente durante o mestrado; a observação participante em unidade escolar de professora colaboradora do grupo de pesquisa ELAC; o diálogo com outros/as pesquisadores/as desse grupo; a presença em eventos acadêmicos.

O trabalho foi desenvolvido qualitativamente, através de pesquisa bibliográfica e acompanhado por essas experiências, buscando entender melhor a realidade na qual esses estudantes estão inseridos, gerando um “(...) conhecimento para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37). Por meio dessa metodologia, busquei aguçar meu olhar para essa realidade, identificando as pistas que indicassem as formas de relações sociais que promovem as interações da EJA com as questões etnicorraciais, assim com o processo educacional que a Educação Física pode proporcionar.

Ao longo do trabalho, algumas imagens estarão presentes, com o objetivo de acentuar o que o tema está propondo, acreditando que mostrar imagens promove uma melhor compreensão visual, pois é uma forma de registro e leitura, assim como a própria escrita. Na ideia de que “na construção de possíveis respostas, as imagens constituem-se em textos, indo além de ‘ilustração’ ou ‘comprovação’ do que estamos realizando, mas como possibilidade de escrever, repensar o vivido” (CARVALHO, 2006, p. 21). Ou seja, utilizo imagens do cotidiano escolar, desde a graduação, como forma de registrar e compreender o que venho dialogando.

As imagens que utilizo neste trabalho ajudam a ir além da pesquisa bibliográfica, com a ideia de coletar dados e recursos de outros tipos de realizar uma pesquisa (FONSECA, 2002), para colocar em prática os objetivos da investigação e, entender melhor a realidade na qual esses estudantes estão inseridos. Com esses registros e a avaliação dos resultados, tenho intenção de fortalecer as políticas públicas do município em que o programa está inserido e seu entorno (São Gonçalo, Niterói, Itaboraí).

Importante se faz pesquisar com os sujeitos que estão inseridos nesse processo, mas, a formação continuada no mestrado foi atravessada pelo contexto da pandemia pela COVID-19, o que influenciou na forma como a pesquisa foi desenvolvida. E, extrapolando o efeito na pesquisadora, esse momento foi impactante na vida dessas pessoas. Pensar nas implicações da pandemia nas relações educacionais, pela forma como foi conduzida pela gestão federal da

época, é refletir em como essa desigualdade cresceu nesse momento. Na vida em geral e nas oportunidades de caminhos para uma educação de qualidade.

Registrar esse acontecimento da pandemia provocada pelo novo coronavírus é entender o momento histórico que vivemos, e como o fazemos. Por isso, trago elementos que indicam acontecimentos históricos educacionais e as relações sociais que nos ajudam na compreensão da construção das interações da EJA com as questões etnicorraciais e, o processo educacional que a Educação Física pode contribuir.

Pensar quem são esses estudantes que são prejudicados em um sistema desigual de ensino, é refletir sobre as consequências que os levaram a serem afetados dessa forma. Problematicar em sala de aula essas questões é formar pessoas que entendam, então, sua realidade social e seus direitos. São essas indagações de uma percepção maior da realidade ao nosso redor, que Carvalho (2011) vem trazer para a discussão de notar a diversidade, de valorizar a heterogeneidade como forma de ajudar a concretizar diferentes formas de ser e existir. Por isso, refletir as culturas desses estudantes, levando em consideração suas histórias para o chão da escola é um ato de uma educação democrática, pois traz para a discussão o fato de não excluir quem são os alunos e suas condições no processo de aprendizado. Ou seja, valorizar uma

[...] proposta curricular que considera as corporeidades e experiências dos seus sujeitos pode ter como referência, discutir, estudar, explorar o que os alunos e alunas trazem diariamente para as escolas – o que significa diálogo entre saberes: práticas pedagógicas e vida fora e dentro da escola (CARVALHO, 2011, p. 49).

Nesse sentido, considerar que a pandemia agravou ainda mais essa desigualdade é levar em consideração que esta aprofundou problemas já existentes. Que as questões apontadas já se faziam presentes, mas a transposição das aulas para o ensino *online*, o advento da pandemia e ausência de um plano de divisão de recursos para esta ocasião aumentou a desigualdade. Por isto, refletir sobre como a educação foi impactada nesse período é importante para que sejam retomados projetos de justiça e de igualdade social na educação, buscando assim, uma educação mais democrática, para que todos tenham acesso de forma igualitária.

A partir das ideias acima, na organização dessa pesquisa no primeiro capítulo trago a racialidade no Brasil, buscando entender os conceitos de branquitude e negritude como sendo parte de uma importante compreensão da constituição e interações desses corpos que ocupam e nos formam enquanto sociedade; no capítulo 2, apresento a modalidade educacional e a prática pedagógica que delimitam esse estudo, por isso busco o diálogo com a EF escolar com

a EJA destacando a importância desse elemento curricular e a relevância dessa modalidade aliada a questões sociais que a cercam e nos permite refletir sobre direito à educação, luta de classes, gênero e as questões raciais. No capítulo 3, explorando as experiências do campo formativo, abordo como a escola tem um papel fundamental para a abordagem de uma educação antirracista. As considerações finais dialogam com as lutas sociais por direitos, assim como pelos processos formativos contra as desigualdades sociais.

1 RACIALIDADE NO BRASIL

Pensar nossa formação, enquanto país, é o primeiro passo para compreender o quanto o processo de racialidade provocou o racismo e seus resquícios/impactos em nossa sociedade. Analisar sobre o Brasil e o mundo em geral, é observar principalmente as questões de raça que estão envolvidas neste processo, pois vivemos, infelizmente, em um mundo totalmente racializado, ou seja, somos valorizados, avaliados e divididos pela nossa raça. Portanto essa questão é refletida nas relações pessoais e implicará pensar nas formas que nós produzimos, enquanto sociedade.

Considerando alguns problemas que repercutem em nossa sociedade sobre as minorias, vejo o racismo como um dos principais responsáveis sobre a desigualdade em nosso país. Ou seja, toda temática que é discutida em nível nacional, o eixo racial estará incluso, como as questões econômicas, as relações de gênero, lutas de classes, por exemplo. Temos o Brasil como o último país do ocidente a pensar em abolição, nossa formação social foi construída sobre a escravidão, portanto, levar esse ponto em consideração é necessário. Com isso, sofremos consequências sérias desse processo, expressa no racismo.

O racismo está presente a todo o momento no cotidiano, principalmente nas formas de poder sobre a grande massa da população. Com um país que tem sua estrutura baseada no racismo, como isso acaba refletindo nas escolas? É importante analisar questões que ocorreram na história e por quem elas são contadas. Mas na ideia de ouvir e valorizar a voz do colonizado ou do colonizador?

Para tentar responder essas questões é necessário considerar e problematizar os fatores históricos que levaram a ter essa predominância, inserindo os/as negros/as em um contexto social excludente, violento e segregador. O que nos faz indagar quais seriam os desafios de políticas públicas de reparação e, ao mesmo tempo, questionar como o Estado atuou e atua na construção do racismo como prática social.

Segundo Ribeiro (2019, p. 9), “o primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências”. Por isso, esse debate não deixa dúvidas sobre o fato de que somos um país construído sobre as bases de um sistema escravocrata, e deste modo, qualquer debate sociopolítico e educacional acerca da sociedade brasileira necessita incluir o recorte racial. Por conseguinte, pensar em toda essa estrutura da sociedade sobre as relações de raça será o primeiro ponto.

Para entender melhor o racismo, recuamos um pouco e trazemos a questão da raça. Segundo Almeida (2019),

A raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo da morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea (p. 28)

A separação por raças como uma forma de dominação foi criada pelo racismo científico e por teorias racialistas para e pelo próprio colonialismo; seus interesses econômicos com vistas à justificação da mão de obra escrava. Para a desumanização dos corpos negros, tão necessária ao processo de exploração, do século XVI durante o racismo religioso, até o século XIX, época do positivismo, muitos argumentos políticos, sociais e científicos sobre inferiorização dos negros foram criados, defendidos e sustentados em sociedades europeias, e, com isso, surgiu uma visão poligenista e eugenista da humanidade. Visão que, segundo Carone (2020, p. 14), “condenava o cruzamento inter-racial que teria como consequências a perda da pureza da raça branca e superior e a produção de seres inférteis e incapazes – os sem raça – que viriam a comprometer o potencial civilizatório de nosso povo”.

Podemos, então, observar uma sociedade bastante racializada, dividida por raças em um contexto de hierarquização e dominação de poder. Ou seja, a raça busca

[...] evidenciar que o uso da categoria raça leva a que se estabeleça uma relação de subordinação da cultura à política e que se construa uma escala evolutiva entre as diferentes formas culturais de vida existente, projetando-se, a partir daí, modelos identitários que passam ao largo das aspirações de reconhecimento das populações desfavorecidas pelas desigualdades raciais (COSTA, 2022, p.40).

Com isso, pensar toda essa situação de racialidade no Brasil nos leva a refletir como esses corpos são criados, inseridos, pertencentes na vida em geral e, em especial, como isso impacta nos direitos a questões básicas da existência e outras necessidades da vida em sociedade, como na educação, na saúde e no lazer.

Com toda essa formatação constituindo nossa sociedade, é importante analisar os desafios que podem ser encontrados na educação e no ambiente educacional como um todo. São eventos que precisam de uma atenção, e para isso, compreender o papel do Movimento Negro no Brasil e seu impacto no âmbito educacional torna-se necessário para melhor apreensão e intervenção nesse processo que mantém a desigualdade social. O Movimento foi essencial não apenas ao acesso à educação, mas o direito à uma educação antirracista que

consiga abordar todas as diferenças que um ambiente educacional humanista e progressista deveria apresentar, pois como nos apresenta Nilma Lino Gomes (2017):

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2017, p. 21)

Quando o Movimento Negro vem ressignificando e politizando as relações de raça, ele “(...) desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos (...)” (GOMES, 2017, p. 22) e traz à tona a necessidade de discutir tanto o problema como suas soluções sob uma ótica das necessidades do povo negro, e das soluções propostas por ele.

Ainda segundo Nilma Lino Gomes (2017), pensar a escola pública é resgatar a luta popular pelo direito à educação, fazendo parte, assim, de um processo de emancipação social. Ou seja, é pensar em uma escola que trabalhe a pedagogia da diversidade, que é uma educação pautada nas questões raciais, de gênero, de culturas e idade. E quando falamos sobre essa diversidade, é quando resgatamos a “ação dos movimentos sociais de educação popular e a participação de Paulo Freire” (GOMES, 2017, p. 134).

Avaliando o contexto histórico de segregação, questionando a ideia de que a raça negra seria inferior a branca, é considerável analisar esses motivos, pensar nas formas de poder, nas lutas de classes e, a partir disso, chegar aos movimentos racistas que ainda nos cercam, como o movimento eugenista.

O movimento eugenista no Brasil foi identificado por volta de 1910 e 1920, quando “os primeiros trabalhos sobre eugenia apareceram no início da década de 1910, com pequenos artigos publicados na imprensa carioca e paulista” (SOUZA, 2005, p. 1). Esses estudos, resumidamente, tinham como objetivo defender uma inferioridade de raça, ou seja, pessoas negras eram caracterizadas por serem inferiores.

O movimento eugênico nasce desse triunfo do biodeterminismo, e a raça surge como chave da história e estratégia política num período marcado pela expansão das potências europeias nos territórios africano e asiático. No âmbito do Estado-Nação oitocentista, a raça triunfou também como cimento constitutivo das identidades nacionais, funcionando como elemento naturalizador da cultura (SILVA, 2013, p. 906)

Ou seja, o movimento é marcado por interesses de dominação, por busca de poder em uma época que se tornou extremamente enriquecedor como estratégia biopolítica, termo introduzido por Michel Foucault, o qual, segundo Almeida (2021), “a biopolítica é o conceito que permite apreender o processo histórico a partir do qual a vida emerge como resultado das práticas de poder” (ALMEIDA, 2021, p. 2).

Com isso, tudo que se reflete a partir dessas questões é de desigualdades e injustiças. É um passado com marcas carregadas até hoje e que muitos ainda se negam a reconhecer, sendo, por exemplo, contra as políticas de cotas como se estas se apresentassem como um favor ou privilégio para a população negra. Porém, assim como a exclusão é feita de maneira histórica e institucional, assim também deve ser a inclusão, pois a dificuldade de acesso é algo que deve ser reparado, visto que o mundo do trabalho e os acessos às universidades, dentre outros, ainda são desiguais. E é disso que trata as políticas de cotas.

Portanto, é preciso educar o olhar para analisar racialmente como as posições de poder são ocupadas no Brasil, desde empresas privadas, públicas ou de economia mista; passando por cargos políticos que, na teoria são cargos que devem representar o povo, como exemplo o próprio congresso nacional, mas que são posições que, em sua maioria, é composta por homens e brancos. Deixando explícito que uma instituição quando inclui essas políticas, não significa que ela irá parar, automaticamente, de reproduzir preconceitos. Segue exemplo, do ano de 2021, no Brasil:

Figura 1 – Perfil do Congresso Brasileiro



Legenda: Foto de Luis Macedo/Agência Câmara.

Fonte: Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/08/21/homens-brancos-empresarios-conservadores-e-reeleitos-estudo-aponta-perfil-do-congresso-em-2019/>>. Acesso em: 20 maio 2022.

Questiono situações como a imagem acima revelam (a presença, exclusiva, de homens e brancos), defendendo que as posições de poder sejam representadas pela diversidade. Favorecendo com que tenhamos mais pessoas que possam dialogar com determinadas pautas que as afetam diretamente, como por exemplo, pautas que exijam os direitos das mulheres, da população LGBTQIAP+, dos negros e dos deficientes. Quando temos mais representatividade comprometida com as demandas dessa população, expressamos um melhor entendimento e luta por direitos, pelos processos democráticos e pela visibilidade das lutas sociais.

Para exemplificar e referenciar a gravidade dessa situação, as imagens 2 e 3, abaixo, trazem um pequeno recorte que foi em relação a chegada no Rio de Janeiro, das pessoas aprisionadas, vindas do continente Africano. Pessoas foram retiradas de suas terras, uma migração forçada com objetivo de escravizá-las na época da colonização do Brasil (século XVI). Para isso, com a chegada dessas pessoas que foram escravizadas, um comércio era formado em torno desses interesses, com as negociações daqueles corpos que passaram por viagens exaustivas, desumanas e com muitas mortes no caminho. Um dos pontos mais famosos desse comercio é o Mercado do Valongo, localizado na zona portuária do Rio de Janeiro, que se perpetuou “por quase duzentos anos o maior entreposto negreiro da América” (GOMES, 2021, p. 300).

Figura 2 - Período da escravidão, meados de 1770



Fonte: Disponível em: <<https://diariodorio.com/historia-do-cais-do-valongo-2/>>. Acesso em: 20 maio 2022.

Figura 3 – Período contemporâneo, ano de 2017



Fonte: Disponível em: <<https://diariodorio.com/historia-do-cais-do-valongo-2/>>. Acesso em: 20 maio 2022.

As imagens ajudam a aproximar do presente o que aconteceu no passado, trazendo a memória de um país, valorizando a história e, principalmente, ressaltando as situações e áreas que tiveram acontecimentos importantes, que nos definem enquanto Brasil. Por isso, não devem ser esquecidos, pois se trata de um resgate histórico que nos permite entender o que afeta até os dias de hoje, sendo assim, acaba sendo fundamental a preservação da memória. Quando destacamos a memória, identificamos que muitas lembranças foram apagadas, ou negadas durante muito tempo. E, agora, através de diferentes grupos sociais, estão sendo contadas. Como a área da Gamboa, conhecida como “pequena África”, onde tivemos o maior número de pessoas que foram escravizadas no Rio de Janeiro sendo comercializadas naquele local.

Nesse espaço, podemos identificar pontos que são significantes para nossa história, como o Museu dos Pretos Novos, Museu da Escravidão e a área conhecida como Pedra do Sal, por exemplos. Uma associação com o turismo no Rio de Janeiro, é que o foco nunca foram os passeios nessas regiões. Temos um financiamento maior em museus como o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), o Museu de Arte do Rio (MAR) e Museu do Amanhã. Portanto, a partir desse exemplo é possível refletir quais são os interesses do Estado e das próprias empresas privadas que decidem financiar os museus no estado do Rio de Janeiro. Ou seja, refletindo sobre o turismo como exemplo, identificamos que as empresas, em sua maioria, não utilizam como prioridade colocar a pequena África (na zona portuária do Rio de Janeiro) em seus roteiros.

A realidade do Rio de Janeiro e os museus, de uma maneira geral, é valorizar espaços, pessoas, casos que não discutam sobre a história da escravidão. Para melhor compreensão da memória ajudando a compreender nossa história, comparando com outra realidade, pego como

exemplo a forma como os alemães se envergonham de seu passado e possuem uma memória forte em relação ao holocausto (imagem abaixo traz um museu ao céu aberto).

Figura 4 – Memorial do Holocausto



Fonte: Disponível em: <<https://www.penaestrada.blog.br/o-imperdivel-memorial-do-holocausto-em-berlim/>>. Acesso em: 20 maio 2022.

Não generalizando, mas a imagem acima ajuda a questionar a lógica que ainda reproduz a ideia de não falarmos tanto do passado no Brasil, especialmente sobre a ditadura e a escravidão. Vejo ainda uma grande parte do povo brasileiro acreditando que a nossa memória não é importante.

Nesse ponto, quando pesquisamos a racialização dos corpos, é importante trazer para o debate como a raça está inserida neste processo de construção da memória. Ou seja, “por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico” (ALMEIDA, 2019, p. 24). Pensando nessa racialidade, conseguimos identificar as formas de poder que estão inseridas na sociedade mundial, tornando possível dominar certas regiões, como a África, por exemplo. Ou seja, menosprezando e inferiorizando certo grupo social pela cor da pele para obter dominação; assim como apagando suas memórias e histórias.

Levar em consideração a forma com que o Brasil lidou – e continua lidando - com as políticas que refletem a discussão racial é extremamente importante, principalmente quando é colocado em pauta as questões que influenciaram os debates raciais, principalmente as eugenistas. Trazendo para atualidade,

[...] mesmo hoje, quando teorias racistas estão desmoralizadas nos meios acadêmicos e nos círculos intelectuais que as gestaram, na cultura popular ainda é possível ouvir sobre a inaptidão dos negros para certas tarefas que exigem preparo intelectual, senso de estratégia e autoconfiança como professor, médico, advogado, goleiro, técnico de futebol ou administrador (ALMEIDA, 2019, p. 62).

Com isso, identificamos que o racismo sempre foi atual, nunca deixou de existir. Seria, então, uma forma diferente do *apartheid*? No sentido de que ainda existam lugares que seriam para brancos e outros para negros, principalmente quando se trata de lazer e posições empregatícias que exigem um poder maior, como cargos de gerência.

Essa lógica de exclusão e dominação é sustentada pelos chamados racismos científicos, cujo objetivo, segundo Almeida (2019), vem dizendo que corpos são definidos por características biológicas e determinismo geográfico, valorizados através dessas diferenças. Gerando situações, como definir, pelas qualidades biológicas, um grupo como tendo menos inteligência, por exemplo.

Uma das formas de política que nos diferencia de outros países com relação à temática racial, são as políticas de embranquecimento. Com o objetivo de pensar na identidade nacional brasileira, surgem pensamentos doutrinários que criam

[...] a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais ariana, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente (MUNANGA, 2020, p. 11).

Assim, “quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira” (BENTO, 2016, p. 25). A partir desse pensamento é possível questionar os motivos do surgimento desta ideia, principalmente nos debates de poderes, na distribuição de renda e do que é produzido em sociedade. A partir desta questão, podemos refletir em como essa forma ainda impacta no país, tendo em vista que fomos o último país do ocidente em abolir a escravidão.

Falar da abolição no Brasil é questionável, pois indica que essas pessoas que foram “libertas” seguiram largadas pelo poder público, sem perspectiva de moradia, emprego, educação e direitos básicos de saúde, pois “eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de “africanos livres”” (NASCIMENTO, 2016, p. 79). A partir desses acontecimentos, ainda segundo Nascimento (2016), falavam para essas pessoas que se alistassem ao serviço militar, e assim, teriam sua liberdade. No entanto, o que a história mostrou foi a liberdade de morrer nas guerras dos colonizadores, como a guerra da

expulsão dos holandeses em Pernambuco, no século XVII, e na guerra contra o Paraguai (1865-1870). O que fez surgir o argumento de que os negros já teriam seu “espírito brasileiro”.

Outro aspecto dessa questão é a chamada injúria no Brasil, quando “os brancos das classes dominantes ainda têm o despudor de acusar o negro, trazido da África sob grilhões, de ser o acusador do “problema” racial brasileiro!” (NASCIMENTO, 2016, p. 81). Essa inversão da realidade é mais um dos elementos para colocar as vidas negras sendo substituídas pelas brancas, prometendo o mínimo de direito de um ser humano, que é a liberdade e, no máximo sendo concedida, na troca por arriscar sua própria vida.

Contudo, quando pegamos esses acontecimentos e o que o embranquecimento significa, estamos falando de apagamento das pessoas negras como um todo. Ou seja,

[...] o processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O “problema” seria resolvido pela eliminação na população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país (NASCIMENTO, 2016, p. 84).

Falar em apagamento é falar do genocídio, que esteve e permanece ainda na sociedade brasileira. Quando percebemos que alguns espaços, principalmente lugares que são direitos e formas de ascensão de perspectiva de vida, como as Universidades, sendo ocupadas em sua maioria por pessoas brancas, é algo que deve ser refletido.

Por isso, políticas públicas de reparações históricas ainda são necessárias quando em determinados lugares ainda acontecem isso. Falar sobre reparação histórica é defender e reivindicar por direitos que não foram oferecidos no tempo que deveriam ser executados, embora estejam na legislação. Quando mencionamos as cotas nas Universidades, estamos reivindicando por direitos que foram negados em um determinado período, então como podemos exigir essas políticas e qual realmente o nosso papel enquanto cidadão? As Universidades, ao aderirem ao sistema de cotas, auxiliam a reparar os impactos que pessoas e o país obteve com a escravidão. Aqui faço um destaque especial à UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), por implementar os primeiros programas de cotas do país desde o vestibular de 2003². Na época, houve questionamentos contra, e esse ponto me faz refletir por quais motivos pessoas ficaram e ainda ficam incomodadas por esse tipo de política – um dos elementos que mobiliza essa pesquisa. Sobre as cotas, em minha avaliação baseada na pesquisa

² Disponível em: <<https://www.uerj.br/inclusao-e-permanencia/sistema-de-cotas/>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

realizada, esse ponto é mais um dos exemplos que ainda deve permanecer na implementação da reparação, pois ainda não estamos em um país com direitos iguais para todos.

Prosseguindo com as ideias de embranquecimento e miscigenação, olhar o quadro abaixo pode nos trazer imagem do que isso significa:

Figura 5 – “A redenção de Cam”



Fonte: Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/AReden%C3%A7%C3%A3odeCam>>. Acesso em: 30 maio 2022.

O quadro acima é a tela intitulada “A redenção de Cam”, feita pelo espanhol Modesto Brocos (Século XIX) e retrata essa questão do branqueamento - como se fosse algo divino e favorável nascer branco. Ainda é visto dessa forma, até mesmo como ascensão e, por isso, logicamente nascer branco em uma sociedade racista é um privilégio, pois não sofrerá discriminação por ser negro/a e terá mais facilidades, como transitar pela cidade, apenas por ser branco/a. Assim, virar branco seria uma forma de agradecimento por não nascer negro ou por gerar filhos brancos, ou seja, uma forma de “ascensão” de vida. Esse quadro exemplifica toda essa estrutura e as políticas públicas que foram realizadas por esse pensamento. Fazendo uma leitura do quadro, a senhora a esquerda está descalça, o que significa ainda os resquícios da escravidão, do não ser livre; já o restante, estão calçados, o que significa a liberdade, ou seja, a simbologia do sapato no Brasil era classificada como elevação social e liberdade. E a criança no colo vista como uma “benção”, por ter nascida branca.

Por esse quadro, portanto, conseguimos entender um pouco sobre o pensamento do branqueamento, como está presente em diferentes produções sociais – com as artes -, e a necessidade de incluir o debate racial para discutir e compreender nosso país. Todas essas questões são fundamentais para o entendimento de um contexto que nos atinge até hoje.

Sendo assim, quando estudamos o conceito de raça e pensamos sobre essas políticas de embranquecimento e os pensamentos eugenistas, não podemos esquecer que “essa proposição teve grande sucesso e, mesmo após o seu questionamento como ciência, ainda se manteve por longo tempo como justificativa para práticas discriminatórias e racistas” (MACIEL, 1999, p. 121). Ou seja, se utilizavam desse discurso para defender ideias de superioridade de raça, defendida pela ciência e pela igreja católica. O que revela como o racismo está entranhado na sociedade brasileira, desde o início da colonização pelos portugueses até os dias atuais.

Pensar no embranquecimento através do movimento eugenista, era uma das características para defender o destino que o Brasil estava se encaminhando no início de nossa constituição enquanto país. Um dos principais responsáveis por defender o movimento eugenista no país foi Renato Kehl, o próprio é visto “como interlocutor do movimento eugênico do Brasil, e um dos responsáveis pelas “conquistas eugênicas” registradas na história desse movimento, cujas ações concretas não alcançaram maior vulto em razão das debilidades características da consolidação da formação social (...)” (GOÉS, 2015, p. 97).

Trazer essas ideias para buscar entender as formas que foram reproduzindo esse racismo em nosso país. Nesse processo, entende-se que o racismo

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Quando pegamos essa discussão e transpassamos pela realidade da escola, temos como objetivo em analisar esses pontos, identificando por quais processos o racismo é produzido e reproduzido nos espaços escolares.

Com isso, destaco que valorizar a memória através da parte cultural e educacional seja o principal ponto para encarar esse tema. Que tem muita violência e exploração e, ao mesmo tempo, revela a história de um país construído com a força e a cultura dessas pessoas escravizadas. Para isso, o próprio Movimento Negro “ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato

emancipatório e não inferiorizante” (GOMES, 2017, p. 21), proporcionando e reivindicando mudanças e novas conquistas, principalmente as educacionais.

A luta do Movimento Negro, segundo Gomes (2017), foi pautada em fóruns decisivos e importantes na área da educação, e eram “reivindicadas pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960” (GOMES, 2017, p. 31). E pensar nessa luta no nosso país, levando em consideração a época da ditadura empresarial-militar (final dos anos de 1970), que em termos de história é um acontecimento recente, percebemos o quanto foi um período ruim para o Movimento Negro, visto que era uma política conservadora e repressiva, na qual o oposto do seu foco era dialogar com os movimentos sociais.

Quando é feito um recorte das formas de reprodução que o racismo acontece nos cotidianos, é possível entender essas atitudes e compreender seus impactos. Segundo Almeida (2019), os próprios meios de comunicação atuam na manutenção desse racismo, através de papéis que seriam predestinados para cada um. Essas questões são percebidas também nesse meio escolar, pois “a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (ALMEIDA, 2019, p. 65). Nesse ponto, é possível fazer a relação de como a escola reproduz ainda esses currículos colonizados. Ou seja,

Não é uma novidade dizer que a história é escrita e contada pelos vencedores e que, não raro, ganha contornos e narrativas superestimada sobre os fatos. Essa é a marca da história do “novo mundo” contada pelos europeus (auto)proclamados conquistadores, os heróis da civilização. O que não foi contado (e frequentemente se tenta justificar) foi o rastro de sangue deixado pela colonização. E ao falarmos em rastro de sangue, não estamos usando uma metáfora, já que o genocídio dos povos originários e dos africanos, sequestrados e para cá trazidos, é fato em nossa história. Nesse aspecto, o que aprendemos (e ensinamos) em nossas escolas foi o enaltecimento do colonizador branco, reforçando os traumas coloniais, o racismo e o apagamento dos povos originários dos(das)negros(as) d nossas histórias e identidades (REIS NETO; GRAMMONT, 2021, p. 1132).

A partir dessa reflexão, conseguimos dialogar sobre os princípios e a necessidade de descolonizar o currículo escolar, como muitos fóruns de educadores vêm apontando. Como exemplo, temos a Princesa Isabel, com a história oficial e das elites econômica identificando-a como a salvadora das pessoas que foram escravizadas, pois no dia 13 de maio de 1888 sancionou a Lei Imperial nº. 3.353, conhecida como Lei Áurea. Mas quando é afirmado essa questão, por que não é criado um debate sobre as lutas que essas pessoas negras fizeram para

mudar a situação, em busca de suas liberdades? As ações que ocorreram para a criação dos quilombos, destacando pessoas negras que foram importantes nesse processo.

Descolonizar o currículo, pensando em formas da não dominação cultural, nos faz questionar em alternativas educacionais para trazer a valorização de culturas que foram dominadas, na medida em que

A colonialidade é percebida na persistente hierarquização entre os seres humanos, assim como, nas classificações e estratificações que são impostas a suas produções culturais e materiais. Essas divisões fazem com que, ainda hoje, os conhecimentos das populações historicamente marginalizadas sejam alijados da educação formal. O abismo que separa as produções culturais e os saberes dos colonizadores dos saberes dos colonizados teve como ponto fundante o conceito de raça (CAFÉ, 2020, p. 2).

Querendo não percorrer esse caminho da hierarquia, classificação e opressão, essa pesquisa identifica a importância de entrelaçar as ideias de descolonização no currículo escolar. Nesse sentido, falar em descolonizar, é na ideia de que

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter 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 (GOMES, 2012, p. 102).

Nessa ideia, penso em uma educação em geral, e uma EF em particular, que dialogue com uma proposta curricular em que a descolonização contenha o viés etnicorracial.

Nesse processo, faz parte conhecer e apresentar pessoas negras que foram e são destaques na construção do nosso país. Buscar formas de reflexões sobre as figuras negras, difundindo suas biografias, é um ponto importante para analisar e expor um pouco mais sobre essas pessoas e, também, indagar os motivos de suas ausências dos discursos hegemônicos. Por isso, exemplifico sujeitos que foram importantes e que deveriam ser conhecidas na escola, assim como na sociedade em geral, como o Luiz Gama (imagem 6), que conquistou sua liberdade juridicamente, tendo dedicado sua vida, no século XIX, na luta pela abolição. Também trago André Rebouças (imagem 7), primeiro engenheiro negro no Brasil, em 1858, defendia o fim da escravidão, foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira contra a escravidão. Uma representante feminina é Luísa Mahin (imagem 8), a mãe do Luiz Gama, comprou sua alforria em 1812, participou de várias revoltas que sacudiram a Província da Bahia, no século XIX.

Figura 6 – Retrato de Luiz Gama



Fonte: Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama>>. Acesso em: 15 jun. 2022

Figura 7 - Retrato de André Rebouças



Fonte: Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/3377-andr%C3%A9-rebou%C3%A7as,-engenheiro-e-educador>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Figura 8 - Retrato de Luísa Mahin



Fonte: Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/luiza-mahin/>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

As imagens acima trazem a presença, os corpos de alguns exemplos das milhares de pessoas que podem ser conhecidas e estudadas no contexto escolar, principalmente quando tratamos sobre as relações raciais. Como forma de valorizar e de levar as histórias e as memórias para o lado de quem realmente foi oprimido nesse sistema e, ao mesmo tempo, influenciou seu tempo. Mas é de forma sutil que toda essa questão do racismo vem sendo abordada, de maneira “invisível”, nos levando a naturalizar os fatos narrados pela história dos vencedores (opressores). Segundo Carneiro (2011, p 161), temos no Brasil um planejamento estratégico que vem “mascarando as desigualdades raciais e conseqüentemente postergando seu enfrentamento”. Com isso, toda essa luta vem sendo cada vez mais apagada, principalmente quando tratamos sobre a nossa história e as valorizações dela através de diferentes espaços culturais, como os museus, já mencionados no início deste capítulo.

Ao mesmo tempo, é necessário pensar o papel do branco, ou seja, identificar como que a branquitude brasileira vem se comportando perante essas questões. Mas, “no Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2016, p. 5).

Aqui, questionamos também o que é ser branco em uma sociedade racista e com tratamentos diferenciados e, conseqüentemente, “(...) marcada também pelo privilégio, ou seja, numa sociedade racializada, ser branco sempre faz diferença. Dito de outra maneira, negros nas

mesmas condições que brancos não costumam ter as mesmas oportunidades, os mesmos tratamentos” (BENTO, 2016, p. 148). Ou seja, questionar, sobre ser branco em uma sociedade que se utiliza dos privilégios raciais, é fundamental para compreender e identificar alguns comportamentos que geram as desigualdades.

1.1 Branquitude

Quando trago acima as políticas de embranquecimento, procuro abrir a discussão sobre a produção e o impacto da branquitude. As discussões da branquitude, no Brasil, surgem a partir dessas evidências científicas na transição do século XVIII e XIX, que tinham como afirmação a inferioridade da raça negra.

Seguindo essa ideia, a branquitude não é o contrário de negritude, ou seja, a negritude realça os pertencimentos e o orgulho do ser negro, já “(...) a branquitude deve ser interpretada como elemento resultante da estrutura colonialista (...)” (SILVA, 2017, p. 23). Com isso, caracterizar esses termos através de relatos históricos são relevantes, no sentido do conceito étnico, dando visibilidade a algo pouco falado.

Para falar da branquitude é necessário compreender seu surgimento, e “os estudos críticos da branquitude nasceram da percepção de que era preciso analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedade marcadas pelo colonialismo europeu” (SILVA, 2017, p. 21). Nessa perspectiva, alguns autores irão dialogar na ideia dessa “leitura que desafiava a interpretação unívoca a qual via o negro como “objeto de estudo”, “tema de estudo” privilegiado para compreensão das relações raciais” (SILVA, 2017, p. 21). Concordando com essa ideia, essa pesquisa seguiu não colocando a problematização das questões raciais só a partir do viés negro.

Entender como a branquitude opera é fundamental, pois quando refletimos sobre desigualdades saímos de uma zona de conforto, na qual a produção da não igualdade é naturalizada muitas das vezes. Isto significa que já nascemos em uma sociedade racista, pautada em ideais patriarcais, com desigualdades de gênero e desigualdades de classes. Com isso, quando muitas pessoas se sentem no direito de dizerem que certas lutas são identificadas como o famoso “mimimi” (termo utilizado por pessoas quando não é algo relacionado com as suas próprias dores) estão sendo injustas, e partindo de um discurso sem teoria histórica e social,

sem perceber seu lugar nesse debate. A partir disso, como discutir uma situação que geram os privilégios de alguns/mas?

Ou seja, considerando a seguinte questão: “Como perceber o próprio privilégio se o que se chama de privilégio é o que se entende como o justo? A desigualdade é a norma” (MIRANDA, 2017, p. 63). Na perspectiva de perceber o quanto certas características, consideradas como próprias, “naturais”, são construídas em nossa sociedade.

Identificando que todos estão nesse processo de racialização, consideramos importante não querer achar um culpado, mas reconhecer que essa situação produz a submissão e exploração dos corpos negros. E, ao se colocar enquanto pessoa branca ou negra, distinguir de onde parte para considerar suas responsabilidades na discussão e produção do racismo. Por isso, “para a compreensão do tema, é fundamental uma reflexão sobre subjetividade e a natureza infraconsciente dos mecanismos de poder” (MIRANDA, 2017, p. 67). Entendendo que as formas de poder e dominação irão dominar essas relações - sendo assim, o presente trabalho tem a escravidão como exemplo dessas relações de poder, que fazem parte e constituem todos nós.

Desse modo, levar as consequências dessa questão racial para o cotidiano escolar é entender também em como as formas de poder estão presentes em alguns espaços institucionais, em especial, a escola, pois “(...) sua estrutura ainda é marcada pelos ideais eurocêtricos e ainda impera certo silenciamento” (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 277). Com isso, é importante o papel da escola em refletir essas questões, principalmente quando pensamos em um currículo descolonizado, organizando propostas que fujam de um currículo não crítico e eurocentrado. Dessa maneira,

Para melhor compreensão dos mecanismos que envolvem a branquitude, é indispensável considerar o contexto histórico de onde ela emergiu, bem como onde ela está inserida. Assim, é fundamental desconstruir a ideia de uma pura e simples oposição entre brancos e negros, marcada apenas pela linha de cor. É relevante considerar outros indicadores que também compõem esse processo. Fatores inerentes à situação socioeconômica, a localidade, o gênero etc., exercem forte influência, logo, não podem ser desconsiderados (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 280)

Consequentemente, pensar em como essa branquitude está inserida é colocar em “jogo” nossas relações raciais. Nesse momento faço a seguinte reflexão, por quais motivos não temos o branco em um lugar racializado? Assim dizendo, “enquanto os negros são adjetivados por sua raça, o ser branco basta por essência, ou seja, o que é branco não precisa ser qualificado” (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 285). Além de não indagarmos o ser branco, caímos no discurso de reproduzir certos comentários como forma de qualificação do outro, como “negra

de alma branca”, “negra inteligente”, entre outros, colocando o ser branco como padrão inquestionável.

E quando falamos da branquitude, temos que levar em consideração as ideias dos privilégios, principalmente nas falas e gestos que reproduzimos de maneira “sensata” e mascarada. Entendo que essa situação é preocupante, na medida em que se torna “uma poderosa estratégia para negar o privilégio branco, ou seja, se não há raça branca, logo, não há privilégio branco” (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 286).

Por esses motivos, torna-se importante essa pesquisa e discussão, assim como o papel da educação em auxiliar a entender como essa situação é produzida, o quanto a própria sociedade oprime em certas situações. E quando destacamos as relações de poder, trazemos a instituição, em específico, a escola.

Pensar as condições de poder no cotidiano escolar, é identificar e questionar que “a escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existem no “mundo de fora”” (TRAGTENBERG, 1985, p. 69). Entender que essa ideia do cotidiano escolar reflete o que nossa sociedade expõe de mais cruel, quando se trata do preconceito em larga escala.

Ou seja,

Não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social formando pessoas aptas a ocuparem os lugares que a estrutura social oferece. Com a religião e o esporte, a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o instrumento da reprodução das desigualdades sociais em nível escolar (TRAGTENBERG, 1985, p. 69).

Por essas questões, acreditando que a escola não é somente lugar de reprodução, é importante estarmos atentos para não cairmos nessas armadilhas de reproduções de superioridades e de poder. Como

No dicionário de política, encontramos a definição de poder mais elástica. Ainda que exista a preocupação de colocá-lo em esferas distintas: poder social, poder político, poder constituinte, poder moderador, poder potencial, poder coordenador, entre outros. Ainda assim, o que se vê é a palavra poder associada ao cerne da autoridade (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 370).

Com isso, quando pessoas da nossa sociedade se assumem racistas, homofóbicas, machistas, pode ser um ponto inicial para começar a educar para novas atitudes, em ação coletiva, pois, por mais que me considere antirracista, jamais irei passar e sentir dores de uma pessoa negra. Então, como uso meu privilégio branco para discutir e mudar essas relações?

1.2 Negritude

Afirmando-me como mulher branca e aliada das pessoas negras, me disponho a entender e buscar conceitos que ajudem a pesquisar sobre a temática. Conceituar termos que são relevantes para melhor entendimento da conjuntura racial, como a branquitude e negritude, são fundamentais para melhor análise social e, no desdobramento, intervenções e propostas de mudanças.

Quando falamos sobre negritude, precisamos conceituar o que é a identidade negra no Brasil. Segundo Munanga (2020), para conceituar a construção de uma identidade é necessário incluir componentes como o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. O fator histórico seria entender “a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações” (MUNANGA, 2020, p. 12), valorizando a história de cada cultura e comunidade, ou seja, ter a memória para que não seja esquecida. Como foi feito no período colonial e que se perpetua até os dias de hoje, quando pegamos as realidades dos nossos museus e suas desvalorizações, por exemplo.

O fator linguístico, ainda de acordo com Munanga (2020), dialoga com as formas de linguagens que são vistas ainda de forma exotérica que é utilizada ainda como uma alternativa de comunicação entre os humanos e os deuses, como os orixás³ e os inquices⁴. Dessa forma, entende-se também que “outras formas de linguagem ou comunicação como estilos de cabelos, penteados e estilos musicais que são marcas de identidade” (MUNANGA, 2020, p. 13).

Já o fator psicológico surge como um exemplo de temperamento. Munanga (2020) utiliza como modelo o temperamento do negro sendo distinto do branco e, indaga se essa condição seria algo como marca de sua identidade ou a partir do “condicionamento histórico do negro e de suas estruturas sociais comunitárias, e não com base nas diferenças biológicas como pensariam os racialistas” (MUNANGA, 2020, p. 13). Dessa maneira, podemos perceber formas que partem de uma construção, e a partir disso, pensar como essa identidade vem se relacionando no mundo.

Com isso, entende-se que valorizar a parte cultural enquanto pertencimento seja fundamental, no entendimento de que “não dá para desconsiderar a presença da negritude

³ São divindades das religiões de matrizes africanas.

⁴ São similares aos orixás, são divindades de origem angolana, cultuadas pelos candomblés das nações de Angola e do Congo.

incorporada nas comunidades por meio do rap, do funk, refletindo novos símbolos, releituras de uma corporeidade negra constituída ao longo da história” (SALES, 2017, p. 103).

Esse pensamento dialoga com as diferentes histórias que os alunos podem trazer sobre suas vidas, a partir de seu pertencimento no mundo, enquanto sujeitos portadores e produtores de cultura. Nesse sentido, buscar uma educação que dialogue com a realidade fica mais interessante e construtiva de valorizar outros tipos de cultura, além das tradicionais e dominantes, como a cultura europeia e a americanizada. Ou seja, a partir do conhecer e apreciar outros saberes e formas de ser, manter a memória viva para que não seja esquecida, mas valorizada e quebre a forma hierarquizada da cultura em nossa sociedade.

Trazer o pensamento sobre o negro hoje no Brasil, dialogando com os autores citados, significa considerar a cultura negra como um papel importante na luta antirracista. A partir disso, pensar sobre o “tornar-se negro”, termo utilizado no livro da Neusa Santos Souza (2021), nos faz refletir sobre o impacto do racismo diretamente relacionado com todo um movimento histórico, ou seja,

[...] o tornar-se permite compreender que estamos sempre negociando nossas identidades a depender do movimento dinâmico da história pessoal e social, que requer um posicionamento diferente a cada momento histórico, ou seja, as identidades são reconstruídas ou transformadas à medida que precisamos e queremos nos posicionar diante das exigências pessoais, políticas ou econômicas (HOLANDA, 2009, p. 22).

Portanto, a necessidade de compreensão histórica para o entendimento de negritude e a não reprodução do preconceito. É conhecendo a construção social da negritude e da branquitude, com suas consequências na sociedade, que facilita um melhor entendimento acerca da racialidade no Brasil.

1.3 Racialidade, racismo, branquitude: o corpo em evidência

No processo de desnaturalizar todas essas questões, compreendemos o corpo como parte das formas de condições de vida de cada sujeito. Destacar como cada um se constrói e porta no mundo, como cada corpo se relaciona, aprende, ensina, modifica na interação com outros de uma mesma sociedade.

Ou seja, “o corpo é um conjunto de expressões, adquiridas e instaladas nele mesmo, o ser humano aprende a cultura por meio de seu corpo e pode ser construído diferentemente por cada sociedade, e não pelas suas semelhanças biológicas” (BARROS; CARVALHO, 2022, p. 102). Pensar o corpo enquanto produtor e portador de cultura é considerar cada vivência e cada particularidade, principalmente quando trazemos essas características para o processo educacional, que é singular e coletivo. Portanto, pela “Cultura Corporal o trabalho é de esquadrihar os mecanismos culturais que imprimem sua marca no corpo dos indivíduos, realizando uma arqueologia dos hábitos corporais” (SILVA; CAVALCANTI, 2004, p. 80) procurando identificar como esse corpo está ativo na sociedade, não apenas submisso.

Compreendendo o corpo em uma perspectiva cultural, pela qual nosso corpo não é apenas natural, inclui o biológico, mas não nascemos já definidos no que somos. Por isso, dialogo com a ideia de considerar esse corpo enquanto produtor e portador de cultura. Segundo Daolio (1995), todo corpo é uma síntese de cultura, que irá ter características próprias de uma determinada sociedade que o sujeito se encontra. Nessa ideia, conseguimos ampliar as formas de compreensão sobre nossos corpos.

Pensando pelo viés racial, trago a branquitude e a negritude enquanto produções sociais, que se interrelacionam. E, considerando que “(..) atuar no corpo implica em atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido” (DAOLIO, 1995, p. 16), ao pensar sobre as relações raciais no contexto social do Brasil, é na perspectiva de entender e contribuir com formas para modificar essa situação, e produzir outras relações interpessoais, qualificando nossos vínculos, como pessoas diversas. Por conseguinte, me associo com a ideia de corporeidade como parte do processo de desnaturalizar essas questões.

A corporeidade se conceitua através de um corpo formado por subjetividades, atravessadas por todas as suas vivências e formas de se encontrar no mundo. Ou seja, como um ser vivo se porta, produz e reproduz suas formas de ser, através das culturas. Dessa forma, é possível identificar cada corpo com suas características, ao mesmo tempo individual e coletiva, expressando estilos de vida distintos, atravessando as questões de classe, gênero e religiosidades, dentre outras situações da vida em sociedade.

Dialogar sobre as corporeidades é aprender a considerar e conhecer diferentes tipos de corpos, entendendo as razões históricas pelas formas com que se expressam e conceituam. De maneira que possamos conhecer e pensar nas possibilidades de interações. Até mesmo com a ideia de respeito com o outro, pois aprender e compreender uma cultura, pode resultar em respeito e admiração. Por isso, essa pesquisa destaca a importância de valorizar outros tipos de cultura, em especial, a cultura africana e o que aprendemos e produzimos a partir dela. Os

motivos que provocam um histórico de apagamento, assim como a cultura indígena, que é marcada por uma história de exclusão e genocídio agravando até os dias atuais.

Quando falamos dessa corporeidade, destaco as corporeidades negras, o foco principal desta pesquisa. E, dialogando com Gomes (2017),

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).

Na compreensão do corpo negro e nas relações entre os corpos, o conceito de corporeidade fundamenta pensar a diversidade de corpos. Ajuda a refletir sobre os corpos subalternamente racializados; a identificar que esses “(...) corpos negros demonstram suas lutas pela conquista de direitos, à medida que põem em pauta o conflito entre o sujeito corporificado e o corpo-produto (...)” (SANTOS; SOTERO; PEREIRA, 2021, p. 1322). Ou seja, o corpo-produto como forma de entender esse corpo subalternizado como fruto da exploração, de uma mercantilização potencializada pela economia. E o corpo-sujeito corporificado visto como a racionalidade não hegemônica, indo contra a toda desmaterialização da vida.

Abordar essas ideias nas aulas de uma maneira geral e, em especial nas de EF, por colocar o corpo em evidência, pensando as corporeidades, é analisar as ideias evidenciadas e colocadas em discussão nas aulas, as quais guiam nossas vidas e os contextos sociais.

A racialidade, o racismo, a branquitude, ao colocarem o corpo em evidência, nos dizem que compreender essas características corporais como construções históricas e sociais é fundamental para o entendimento desses corpos racializados e para a mudança da realidade, ainda adversa para quem tem a pele negra. Com essa ideia, finalizamos esse capítulo e seguimos para o próximo, procurando entender como esses conceitos dialogam com o processo escolar desenvolvido pela educação física na educação de jovens e adultos.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EJA

O presente capítulo tem como fundamento trazer ideias que consigam caracterizar o que é a Educação Física (EF), partindo de uma visão ampla, com a conceituação histórica e os objetivos políticos que a marcaram, ao longo das épocas. Com a intenção de compreender essa história, auxiliando a desconstruir um pensamento único e estereotipado de que a EF é apenas o esporte ou o alto rendimento e, fundamentalmente, identificar como a Educação Física se faz no escolar, enquanto prática pedagógica.

Aproximando a prática pedagógica Educação Física escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destaco uma construção política, de direitos e histórias que estão enraizados no contexto escolar. Pois trabalhar com esses sujeitos que ocupam essa modalidade da educação básica como estudantes, é falar sobre pessoas que se constituíram de determinadas formas; sobre direitos negados a essa parcela da população e; sobre um país que possamos constituir para que todos e todas tenham acesso a uma educação digna.

2.1 Educação física

Definir a Educação Física não é tarefa fácil, segundo Oliveira (2004), a Educação Física (EF) tem diversos papéis para seu entendimento. Esse autor busca compreender sua atuação fundamental na sociedade, ou seja, busca compreender a identidade da EF. Para ele,

A característica essencial da Educação Física é o movimento. É movimento. Não há Educação Física sem o movimento humano, e isto a distingue das demais disciplinas. Os seus elementos são a ginástica, o jogo, o esporte e a dança. A simples prática dessas atividades não caracteriza a existência de Educação Física. O significado do verbo ser, para os objetivos deste livro, constitui preocupação básica. O que procuramos é a verdadeira natureza da Educação Física. A sua essência. Aquilo que realmente ela é. Enquanto processo individual, a Educação Física desenvolve potencialidades humanas. Enquanto fenômeno social, ajuda este homem a estabelecer relações com o grupo a que pertence (OLIVEIRA, 2004, p. 46).

Para esse autor, então, compreender a EF é resgatar e entender suas essências a partir de um viés histórico que consiga dialogar com as demandas da época. Buscando estruturar um breve fio histórico dessa prática social, que é a Educação Física, alguns autores dizem que surge com conteúdo médico-higienista – o que, segundo Carvalho (2011), inicialmente a torna uma

prática social sistematizada voltada para uma sociedade naturalizada e biologizada, como uma educação voltada para a educação do físico, ou seja, “associada diretamente à saúde de um corpo meramente biológico” (CARVALHO, 2011, p. 65).

Desdobrando esse estudo, essa autora resgata todo um movimento das camadas populares, quando apresenta a ideia de que são negadas experiências para camadas socialmente menos favorecidas. Dialogar com essa ideia é entender a construção e a influência do resultado de privação da liberdade do movimento, o qual está associado à “(...)–exclusão das histórias e da memória corporal daqueles que têm suas histórias e memórias “normalmente” excluídas e apagadas” (CARVALHO, 2011, p.65).

No século XIX, temos a introdução dos estudos sobre a ginástica e, encontramos traços de seu início na Europa, quando procuravam a construção de um corpo moldado e educado. Ao entender todo um contexto com “(...) descrições detalhadas de exercícios físicos que podem moldar e adestrar o corpo (...)” (SOARES, 2005, p. 18), nos ajuda a ter dimensão da necessidade de ainda hoje a predominância da EF ser pautada no corpo esbelto, no físico e, como o destaque trazido de Soares indica (2005), de forma que os indivíduos sejam ordenados, disciplinados e metódicos.

Fundamento que também encontramos em Foucault (1986), ao dizer que

[...] o controle da sociedade sobre indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 1986, p. 80).

Maneira de ver que mantém a perspectiva de dominação dos corpos por algum interesse de conservar esses corpos educados através das formas de poder necessários à manutenção dos meios capitalistas.

Quando fazemos um recorte da história pautada por influências militares, as quais são anteriores ao período marcado pelas ideias médico-higienistas, consideramos algumas características pertinentes ao pensamento de controle e poder. Segundo Castellani (1988), a EF é uma das responsáveis por estereótipos voltados ao conservadorismo, como o culto pelo corpo, questões comportamentais de obediência, entre outros. A partir disso, destaca a necessidade de

[...] compreender em que medida as mudanças havidas no reordenamento econômico-social sugeriram, através dos estímulos à Educação Física, a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira; analisar seu envolvimento com os princípios de Segurança Nacional, tanto no alusivo à temática da eugenia da raça, quanto àquela inerente à Constituição dos Estados Unidos do Brasil, referente à necessidade de

adestramento físico, num primeiro momento necessário à defesa da pátria [...] (CASTELLANI, 1988, p. 14).

Nessa citação acima, identificando um histórico pautado nessas identidades morais que a constituem, podemos observar questões relacionadas ao racismo, que abrangem conceitos de reprodução de uma sociedade patriarcal colonial, a partir da condução dada a esse campo de conhecimento e de atuação profissional. Com essa forte constituição histórica, como trabalhamos uma Educação Física que não reproduza o hegemônico? Na tentativa de responder essa questão, essa pesquisa é aliada daqueles e daquelas que pensam a cultura corporal como principal foco de desconstrução desses conceitos.

Voltaremos a esse ponto, mas, pensando mais a partir do histórico, no século XX, na década de 70, foi possível observar uma EF mais tecnicista, com o foco voltado mais para o atleta e a técnica, ou seja, “considera-se técnico aquele movimento preciso, econômico, correto, quase sempre imitativo dos movimentos de atletas de esporte de alto rendimento” (DAOLIO, 2004, p.5) Mantendo, assim, uma educação com viés disciplinar e com foco na aptidão física.

A educação tecnicista tem sua história marcada nos Estados Unidos na metade do século XX, e em 1964 ganha destaque na ditadura empresarial-militar no Brasil, tornando-se aliada da proposta de “corpos esbeltos”, eficientes e preparados para o “mercado” do trabalho. Nesse sentido,

A tendência tecnicista denotava inspiração positivista, que acreditava no progresso da sociedade sob o viés moral e cívico do empirismo, isto é, da formação de ideias e conhecimento resultantes unicamente da prática. Na Educação, a influência do positivismo se manifestou em pressupostos da Psicologia, Sociologia e da Biologia como ciências auxiliares, segundo os quais os professores deveriam priorizar a formação de hábitos de higiene e disciplina em seus trabalhos escolares, alcançando mais resultados na produção (NUNES; MIGUEL, 2021, p. 1322).

No campo educacional, a organização enquanto disciplina escolar surge nessa época com um viés de um “corpo máquina”, um corpo que sirva ao capital como força de trabalho e força física, ou seja

Caberia à educação física, via uma subordinação ao esporte de rendimento, elevar os níveis de aptidão física da população, fornecer campeões que pudessem fazer a propaganda do governo e desviar as atenções para as dissidências e as barbaridades cometidas pela repressão (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 73).

Hoje, entendemos que a Educação Física é um campo do conhecimento que aborda as práticas corporais expressas pelas corporeidades, buscando compreender os corpos que habitam

o mundo de modo amplo e complexo. Por isso, partir da sua história é considerar todo um contexto pautado em acontecimentos passados que dialogam com o presente

A partir dessas questões, desconstruir toda essa história da EF não é um planejamento simples, pensar em algo mais amplo é fazer com que seja contra o hegemônico no ponto de vista do tradicional, o qual está praticamente enraizado e naturalizado no cotidiano da EF. Todas essas questões são atravessadas pelos momentos políticos que o Brasil se encontrava e encontra, pois, uma Educação Física que reproduza o tecnicismo hoje em dia ainda é bastante comum.

Dando continuidade ao pensamento de mudança, é possível observar movimentos que surgem com a proposta de renovação e humanização da EF, nas décadas de 70 e 80, como a psicomotricidade. Esses movimentos trazem o objetivo de promover as relações comportamentais sobre as identidades e o contato interpessoal. Nessa perspectiva,

Os movimentos renovadores da educação física, do qual faz parte o movimento dito “humanista” na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade e valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas. Essas correntes fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta. Os princípios das correntes comportamentalistas informam a elaboração de taxinomias dos objetivos educacionais (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 55).

A ideia de uma pedagogia humanista surge em um contexto de mudança, de abertura política e, por isso, tem como objetivo buscar uma educação com crescimento ético, com princípios humanos, desenvolvendo suas relações com o intelecto.

Com a proposta de uma educação humanista, foi referência no desenvolvimento de uma perspectiva sociohistórica em sua atuação, afirmando que a cultura, o ambiente e os estímulos são marcantes no desenvolvimento cognitivo de uma criança. Acreditava na importância de se conhecer a criança antes de educá-la e, também, destacava o quão benéfico seria a educação voltar-se para a natureza (que é o meio natural da criança) (ANTIPOFF, 2017, p. 250).

Esse brevíssimo histórico auxilia a entender as principais ideias e conceitos na área da Educação Física, como um todo. No entanto, em função dos objetivos e delimitação dessa pesquisa, destacaremos o campo de atuação no escolar. E trazer para o cotidiano escolar todas essas amarras históricas é importante para que pensem sobre políticas públicas e a importância da formação, o que realmente será eficaz e produtivo para que alunos e alunas possam conhecer e contextualizar conhecimentos que a disciplina aborda, dialogando-os com suas próprias vidas.

Nesse pensamento, avanço na pesquisa e questiono qual é o papel primordial do professor e da professora de EF na escola.

2.2 Educação física escolar

Caracterizar a Educação Física escolar é entender suas necessidades enquanto campo do conhecimento, pensar suas perspectivas sociais e colocar em prática as responsabilidades que cabem a esta prática educativa, no escolar. Nesse trabalho, a prática pedagógica aparece como principal ponto de fundamento e importância, como forma de identificá-la na/com a EJA, assim como de ter a pesquisa teórica dialogando com a prática. Ou seja,

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Essa prática pedagógica está atrelada a toda uma história da EF que acaba refletindo no trato pedagógico. O Coletivo de autores (2012) nos faz uma pergunta sobre como surge essa prática pedagógica, e vão dizer que “(...) ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos” (p. 50).

Ou seja, para pensar essa EF, é importante entender principalmente qual a contribuição dela na sociedade e, como disciplina que integra a escola, qual o seu papel na escola? Mas, para isso, é importante compreender: o que é Educação Física?

Na perspectiva de responder a essa pergunta, vão surgindo a necessidade de compreensão de fatos importantes da história que ainda impactam esse campo e sua inserção no escolar. Como, por exemplo, temos a influência militar no século XX, com o foco aos métodos de ginástica e as escolas militares em alta - são atravessamentos que impactam até hoje a sua forma de compreensão, do que trata e, qual sua função enquanto disciplina escolar.

Por essas questões que a intenção da pesquisa ganha um sentido pedagógico, ou seja, temos um problema, no caso dessa pesquisa, o racismo. Nesse sentido, por quais alternativas educativas eu posso combater as práticas de racismo em uma determinada escola, sendo professora de Educação Física? São essas problemáticas que entram em questão, buscando um

propósito, uma aliança contra o racismo. E, a partir dessa intenção, utilizar o que dispomos das práticas corporais.

Falar em práticas corporais é pensar os objetos de estudo da Educação Física escolar. A Educação Física entra no escolar com o objetivo de promover suas especificidades. Muitos docentes começam com a promoção do esporte, e aqui questionamos esse ponto, afinal a EF é só realmente isso? Segundo Betti e Liz (2003), em sua pesquisa, conseguem colher dados a respeito de alunas sobre o que esperam dos conteúdos dessa disciplina. Os autores conseguem concluir que

A Educação Física é fortemente associada ao esporte, mas as dimensões do lúdico, do movimento e da competição parecem ser mais importantes do que os conteúdos específicos. Os benefícios percebidos incidem prioritariamente sobre o desenvolvimento corporal. O esporte é percebido, simultaneamente, como conteúdo de que mais gostam e menos gostam. Conclui-se que as alunas percebem as peculiaridades e ambigüidades da Educação Física e possuem atitude favorável com relação a ela – ao menos no plano do gosto em participar das aulas (BETTI; LIZ, 2003, p. 135).

Ao pensar a contradição exposta acima, torna-se fundamental o diálogo da pedagogia humanista com a Educação Física, com o principal objetivo de pensar o currículo, “(...) onde o conteúdo passa a ser muito mais instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento (...)” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 55). Portanto,

Os princípios que embasam a perspectiva humanista de educação podem apoiar e orientar uma práxis voltada para a construção de valores inclusivos, tendo em vista que se apóiam na valorização da pessoa em sua individualidade e exclusividade. Sendo assim, é preciso criar culturas de inclusão que favoreçam o acolhimento do outro não pelo que ele produz ou pelas formas que ele exhibe, mas pelo que ele é, independentemente de suas diferenças. É papel da Educação Física Escolar contribuir para a construção destas culturas de inclusão numa práxis voltada e orientada para a ressignificação do olhar sobre a diversidade (SILVA; SALGADO, 2005, p. 45).

Por isso, conhecer as concepções/tendências e como fizeram sua trajetória ser e acontecer, é importante para entender e escolher em que perspectiva devo seguir na condução das aulas, contribuindo para a inclusão e diversidade apontadas acima. Para isso, é necessário perceber como elas funcionam.

Assim, exponho aquelas que “(...) têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional” (DARIDO, 2012, p. 34). São elas: Humanista; Fenomenológicas; Psicomotricidade; baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-construtivista; Crítico-superadora; Sistêmica; Crítico-

emancipatória; Saúde Renovada; baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Dando continuidade ao parágrafo anterior, brevemente, apresento cada concepção. A concepção humanista atua como forma de igualdade, com a característica crítica a preparar pessoas para os desafios de mundo, ou seja,

[...] trata-se efetivamente de um clássico da educação física no Brasil e, mais que isso, faz parte da própria reflexividade engendrada nesse campo. Essa última condição pode ser sustentada na medida em que a educação física e os contextos nos quais ela se manifesta são apreciados como fenômenos circunscritos ao conjunto de transformações sociais mais amplas, que tanto deram formato à modernização reflexiva quanto são ao mesmo tempo expressão de sua existência (SOUZA, 2018, p. 17).

Já a concepção fenomenológica exerce na forma de analisar o ser humano e como ele se porta no mundo,

O movimento é compreendido como linguagem sensível que manifesta a intenção do ser em relação ao mundo, ao espaço, aos outros, às coisas, favorecendo a uma ampliação na concepção de corpo que historicamente se instituiu na Educação Física: do corpo enquanto objeto de estudo; para também considerá-lo como corpo sujeito. Além de ser orgânico, o corpo é social, cultural e histórico (FRANCO; SOUZA, 2015, p. 209).

A abordagem da psicomotricidade dialoga com as fases do desenvolvimento da criança, com objetivo no desenvolvimento cognitivo e psicomotor, levando ao entendimento de que a educação e “a saúde, nesta abordagem, é vista indiretamente como resultado do desenvolvimento dos fatores psicomotores, afetivos e cognitivos” (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, s/p).

A abordagem baseada nos jogos cooperativos tem como foco a cooperação nas aulas de EF, “onde a cooperação e a competição como idéias centrais apóia-se na estrutura social como fator determinante se os membros de determinadas sociedades irão competir ou cooperar entre si” (SILVA, 2010, s/p), utilizando o jogo como perspectiva pedagógica que valoriza a cooperação e não a competição.

A abordagem cultural parte do princípio de dialogar com a cultura do homem, considerando suas vivências, ou seja, entendendo os sujeitos como portadores e produtores dessa cultura cotidiana. O que significa que “pauta-se no ideário antropológico, em que se associa o homem e suas ações a uma cultura. Desta forma o homem não é apenas um ser

anatômico, mas também um ser cultural que reproduz determinadas atitudes em função do meio ao qual é exposto” (SILVA, 2008, p. 40-41).

Já pela abordagem desenvolvimentista,

[...] entende que a escola tem a responsabilidade de criar um ambiente sintonizado com as necessidades da criança definidas a partir do reconhecimento do processo de desenvolvimento pelo qual ela passa. Esse processo é visto como regular e universal, cabendo ao educador traduzir os padrões desenvolvimentistas em atividades que o nutram (MANOEL, 2008, p. 474)

Ou seja, foca nas atividades que desenvolvam as habilidades motores, com uma visão biologicista. Já a abordagem interacionista-constructivista valoriza bastante as experiências dos alunos,

Esta proposta é apresentada como uma nova opção metodológica em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola e prepara um caminho para a Educação Física como um meio para atingir o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido o movimento se destaca como um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos que estão diretamente ligados ao aspecto cognitivo, ou seja, a aprendizagem de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático etc. (SILVA *et al*, 2010, p. 1).

A Crítico-Superadora dialoga com uma proposta que apresente um projeto histórico marxista, na qual faz críticas propostas no modo capitalista.

A partir dessa proposição, uma educação “transformadora” pode ser tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração a realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base de suas transformações (ESCOBAR, 1995, p. 92).

A abordagem sistêmica consiste em um sistema que tem influência e é influenciado pela sociedade; a crítico emancipadora se caracteriza como forma de romper com uma EF somente esportivista e foca em uma educação que se baseia na criticidade; a abordagem na saúde renovada, pensa uma EF por meio da saúde, com foco na aptidão física como um todo.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) surgem propostos pelo MEC como forma de afirmar normas/parâmetros para a área da educação, trazendo as compreensões crítico-emancipatória e crítico-superadora da EF.

Todas essas concepções podem ser interligadas, de acordo com determinado conteúdo ou objetivo com que o professor ou a professora tenha em alguns momentos. Mas, quando queremos destacar as individualidades dos alunados, conscientizando sobre as lutas de classes,

questões que afetam nossa sociedade como as discriminações no geral, nem todas as concepções acolhem essas ideias. Essa pesquisa identifica que esses exemplos podem ser desenvolvidos pela crítico-superadora.

Acredito, então, que essa concepção crítico-superadora seja a melhor linha de educação que pode auxiliar a estudar e discutir temas que são “problemáticas sociais” na nossa sociedade - como o racismo. Ou seja, partindo dos conteúdos da prática pedagógica para discutir e propor soluções para algumas questões pertinentes na nossa sociedade, de maneira abrangente.

Ao trazer essas ideias para a EJA é considerar as pessoas que não tiveram direitos de acesso à diversas instâncias sociais, como a educação. E, conseqüentemente, as questões de classe e raciais estão atravessadas, pois são características associadas às perdas ou/e dificuldades de não conseguir acessar direitos sociais. Estão relacionadas a maioria dos sujeitos da EJA.

Ao aproximar da EJA, a partir da cultura corporal e das práticas corporais e, considerando todas as particularidades que a modalidade de jovens e adultos traz, destaco como ponto importante e de grande relevância é entender os sujeitos que estão nesse processo. Acredito que uma educação que impacta seja o contrário de uma educação bancária (FREIRE, 1997), que é uma forma de educação que temos o professor e a professora como detentor do conhecimento e o aluno é aquele que recebe o conhecimento, passivo e calado.

Mas, uma educação que seja pautada em levar em consideração as características e os conhecimentos de cada um, é de grande relevância para o trabalho docente que promova com que todos participem do processo e que todos terão sempre algo para aprender e compartilhar, tanto os professores quanto os alunos. Fazendo, assim, uma educação “transformadora”, que critique os meios exploradores da sociedade e de seus entornos escolares.

Com essas afirmativas, e essa forma de educação

[...] pode ser tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base das suas transformações (ESCOBAR, 1995, p. 92).

No sentido de entender uma educação voltada para todos, principalmente pensando no fortalecimento de uma educação para a classe trabalhadora, ou seja, a educação de jovens e adultos, que é o foco desta pesquisa.

Quando pensamos a cultura corporal dialogando com todos esses aspectos, trazemos uma Educação Física que consiga “(...) valorizar as formas com que as pessoas, de acordo com

sua inserção social, se apropriam (ou não) de todas as possibilidades de jogos, ginásticas, esportes, danças e tudo mais que constitui nossa cultura corporal” (CARVALHO, 2011, p. 96). Nessa perspectiva, Carvalho (2011) nos convida ao diálogo em conjunto com os alunos trazendo questionamentos e problematizações das condições sociais sobre o acesso a essas atividades culturais.

Pensar sobre o pertencimento à cultura, como os locais que frequentamos, nossas roupas, a religião ou a não religião, dentre outras questões, nos coloca em posição de compreender o outro, e a compreensão na maioria das vezes pode-se refletir em respeito e não a intolerância. Ou seja,

[...] o corpo é evidenciado como produto de fabricação social mediado pela cultura. O corpo se desenvolve como pessoa para além de suas dimensões orgânica, afetiva/emocional, e intelectual, mas principalmente pela consciência de ser no mundo. A complexidade da sociedade capitalista atual, ao mesmo tempo em que determina marcas socioeconômicas produz na materialidade da pessoa, no corpo, processos de exclusão marcados pela cultura colonialista que exclui e submete a pessoa também por suas marcas identitárias específicas (GRANDO, 2014, p. 138).

A partir disso, compreendemos os corpos enquanto portadores e produtores de cultura, ou seja, como somos formados, a todo momento, pela cultura, desde o momento que nascemos. Ao mesmo tempo, como respondemos, lidamos, nos relacionamos com essa formação. Nesse sentido, formas de culturas existem e algumas resistem, na perspectiva de valorizar uma em detrimento da outra.

Nessa ideia, passamos a considerar uma cultura que seja exclusiva, que apenas alguns teriam acesso. Mas partindo desse pressuposto, o que seria cultura? Ou porque uma cultura é dita mais “cultura” que outra? Nessa ideia,

[...] a cultura como conceito, então, permite uma perspectiva mais consciente de nós mesmos. Precisamente porque diz que não há homens sem cultura e permite comparar culturas e configurações culturais como entidades iguais, deixando de estabelecer hierarquias em que inevitavelmente existiriam sociedades superiores e inferiores (DA MATTA, 1986, p. 121).

Como as culturas são hierarquizadas? Por exemplo: o que seria considerado mais cultural, ir em um concerto com as músicas de Frédéric Chopin ou em um show de pagode? À primeira vista, podemos dizer que ambos teriam diversos instrumentos, com harmonias diferentes, partituras distintas, complexas e que, na profundidade coletiva de se fazer a música, o estudar está presente. A diferença que hierarquiza são as territorialidades, e a forma como valorizamos cada contexto: um tem seu surgimento na Europa e o outro tem sua origem

marcada no Brasil, em especial, no estado do Rio de Janeiro, com a influência do samba que traz consigo a cultura africana também. Por conseguinte

Num país como o nosso, onde as formas hierarquizantes de classificação cultural sempre foram dominantes, onde a elite sempre esteve disposta a autoflagelar-se dizendo que não temos uma cultura, nada mais saudável do que esse exercício antropológico de descobrir que a fórmula negativa - esse dizer que não temos cultura é, paradoxalmente, um modo de agir cultural que deve ser visto, pesado e talvez substituído por uma fórmula mais confiante no nosso futuro e nas nossas potencialidades (DA MATTA, 1986, p. 128).

Por isso, a partir do histórico da Educação Física anteriormente realizado e, com a cultura como aspecto central, essa pesquisa segue com a “cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2012) como a concepção pedagógica que pode auxiliar a descolonizar a ideia de dialogar sobre as temáticas raciais e; ampliar as possibilidades dos jogos nas aulas de Educação Física. Não valorizando apenas a cultura europeia, mas de outros países – como os que constituem o continente Africano - o que veremos com maior profundidade no próximo capítulo.

Para isso, no campo educacional temos aliados – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei nº 9.394/1996, a qual traz o artigo 26, dizendo que a Educação Física, “integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”. Esse artigo da Lei nos auxilia a considerar a Educação Física enquanto elemento curricular. Já conseguir trabalhar de forma não tradicional, reproduzindo o racismo, é um grande desafio.

Nesse sentido, para entender as questões dessa prática pedagógica, é fundamental conceituar as corporeidades, pois “(...) o corpo e práticas corporais expressam multiplicidade, diferença, particularidade – e não um sentido único, absoluto, universal” (CARVALHO; CAMARGO, 2019, p. 2), ou seja, traz para atuação nesse campo do conhecimento, diversas formas de expressão, diferentes ações, variados conteúdos curriculares.

Defendendo uma EF escolar que trabalhe de forma crítica, entendo que “(...) como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista” (DUARTE, 2015, p. 38). Ou seja, acreditando em uma educação crítico-superadora, ao discutirmos pela educação antirracista, implementar essa pedagogia é aproximar essa temática das especificidades que o debate racial vem trazendo.

Desenvolver formas de valorizar e utilizar a Educação Física como uma disciplina escolar que seja “(...) baseada no diálogo, no direito às diversas práticas corporais socialmente construídas, acreditando que isto contribui com o processo democrático e com a melhoria da

qualidade de vida de todos, especialmente daqueles que frequentam as redes públicas de ensino (...)” (CARVALHO, 2011 p. 96), é entender uma educação que se afirme como direito.

A partir disso, dessa amplitude, destaco que estamos focando na área da educação escolar, mas isso não isenta de colocar em prática o fator educacional nos outros espaços de trabalho. Nessa questão, no espaço escolar

Fazemos uma crítica à Educação Física como treinamento, mera atividade ou descanso para a rotina da escola, descontextualizada histórica e socialmente, acreditando que o movimento humano é uma forma de expressão cultural e que, por isso, carrega em si elementos históricos, éticos, técnicos, políticos, filosóficos, étnicos que devem ser estudados e praticados na escola (SILVEIRA; PINTO, 2001, p.139)

Ou seja, pensar ela como disciplina que aborde temas que consiga dialogar com o que o escolar solicita; até mesmo com os temas transversais que são abordados no PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), instituído no ano de 1997 pelo MEC (Ministério da Educação), com a proposta de que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL, 1997, p.13).

Em vista disso, socializar essas discussões nas aulas não é uma tarefa simples, sair da zona de conforto e pensar nem que seja um pouco “fora da caixa” é desafiador, pois enfrentamos um sistema que muitas das vezes não quer que essa discussão esteja em pauta. Logo, caracterizar a EF, expor seus objetivos e concepções é necessário para sua permanência no escolar. Por isso, “a Educação Física se justifica na escola já que não há outra prática pedagógica que se ocupe da dimensão cultural de que só a Educação Física trata que é a cultura de movimento humano, expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas” (SILVEIRA; PINTO, 2011, p. 139). Portanto, quando pensamos a organização, o planejamento da EF nas escolas, levamos em consideração a pluralidade de cultura que cada corpo carrega, ou seja, entendendo que todos que estão envolvidos no processo educacional são produtores e portadores de cultura.

Nessa ideia, identificar a organização das aulas na perspectiva histórica e cultural, em muito auxilia a desenvolver uma educação crítica, que dialogue com a produção histórica de tudo que nos cerca, como as corporeidades negras e brancas.

Para isso, trazendo autores que consigam dialogar na caracterização da EF, conseguimos entender que é “uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41). Portanto, torna-se necessário compreender as diferentes demandas e objetivos com que a EF pode ser desenvolvida, com suas diversas concepções. Identificaremos que há algumas mais adequadas para promover um currículo que dialogue com as individualidades de cada sujeito que pertence e ocupa o escolar, com a ideia de pensar um currículo descolonizado em que todas as práticas pedagógicas atuem contra o racismo e a todas as questões que são atravessadas no cotidiano social. Como indicam os PCNs:

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (BRASIL, 1997, p. 24).

Essa citação fez lembrar de um ensaio, no qual as autoras Farias e Rodrigues (2022) comentam, a partir do artigo citado por Freire (2011) que destaca sobre respeitar a leitura de mundo do educando e, a partir disso, indicam refletir sobre o currículo e suas demandas. Ou seja, considerar “(...) a atenção para a urgente necessidade de rompermos com essa lógica desumanizante dos currículos bancários/ instrumentais e assumirmos uma postura de subversão às imposições que querem nos calar e domesticar” (FARIAS; RODRIGUES, 2022, p. 131).

Quando trazemos essa reflexão para se pensar uma Educação Física com essas características, encontramos desafios, principalmente em organizar uma disciplina que seja contra-hegemônica as ideias dominantes. Ou seja, desenvolver uma educação que não haja uma supremacia de pensamento, de culturas e de ideias.

Para isso, pensar em práticas corporais que venham desconstruir esse pensamento é importante na perspectiva de defender o que queremos realmente implementar. Quando pensamos nos jogos ou em algumas práticas corporais, o que vamos levar para o espaço escolar? Por exemplo, quando apenas levo o xadrez para escola, argumentando que é favorável para raciocínio e tomada de decisão, que são pontos importantes trabalhados na Educação Física,

mas o questionamento é do porquê estou levando somente o xadrez, sem problematizar e continuando a reproduzir algo da cultura europeia. Lembrando que não é para deixar de ofertar, mas sim levar jogos de outras culturas também, oferecendo opções não só da cultura dos colonizadores, mas também dos colonizados.

E, com isso, valorizar culturas que, por muitos anos, e ainda seguem, sendo apagadas.

Por tudo isso, aqui, nessa pesquisa, destaco as culturas africanas como grandes potencializadoras de serem trabalhadas nas escolas, em especial, nas aulas de Educação Física escolar.

2.3 Educação de jovens, adultos e idosos

Estudar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), aqui, é debruçar de maneira histórica e conceitual sobre os processos formativos e as desigualdades sociais que a educação de jovens e adultos expressa. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita como bens sociais, na escola ou fora dela (...)” (BRASIL, 2000, p. 5). Compreender esse ponto inicial é pensar em formas de se fazer a política, e entender que, em algum momento, o próprio Estado falhou com uma parte da população, visto que, na Constituição de 1988, em seu art. 205, diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Portanto, partir de uma compreensão histórica, focando em nossa formação enquanto país, e como as políticas de reparação ainda funcionam, é fundamental.

Como faz parte dessa dissertação auxiliar a caracterizar a EJA como uma modalidade educacional, de direito; ao pensar os sujeitos que a compõe, pessoas que tiveram seus direitos negados à educação e, em sua maioria são pessoas da periferia, negras, mulheres e nordestinos, defendo que esses estudantes ocupem esses espaços como forma de pertencimento, com suas particularidades e suas histórias. Assim, valorizamos a diversidade que está presente em todas as modalidades e níveis da educação.

Segundo Silva (2020), a diversidade desses sujeitos acaba se tornando um desafio para quem está participando dessa caminhada, como a própria escola e seus educadores, portanto “se torna difícil conduzir o percurso pedagógico diante dessa heterogeneidade. Nesse sentido, cabe compreender os sujeitos além da escola, estabelecendo relações com o trabalho, por

exemplo” (SILVA, 2020, p. 33). Ou seja, respeitar suas peculiaridades, incluindo os fatores culturais que estão inseridos na cotidianidade desses sujeitos.

Quando acima falamos de cultura, estamos reiterando que “cultura é, portanto, a interação do homem com a natureza e as relações que estabelece a partir desse contato” (PINHO; SOARES; SILVA, 2020, p 406). Ao abordar a EJA é inevitável não falar das experiências desses sujeitos, principalmente quando afirmamos a cultura popular componente de uma educação popular.

A EJA surge dessa forma de educação. Segundo Coletti (2012), os primeiros movimentos de ações educativas voltadas para o público adulto surgiram na década de 30, devido ao processo de industrialização do país.

Com o decorrer dos anos, uma preocupação com os altos índices de analfabetismo começa a preocupar as autoridades, “já que pela lei os analfabetos não podiam votar, logo se vê um problema de ordem política” (COLETTI, 2012, p. 2). Essa identificação surge na época em que o Governo Federal, em 1947, era exercido pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra. E, que, segundo Leite (2014), foi o momento em que surge a preocupação com a baixa parcela de eleitores, que era cerca de 50% da população entre 15 e 64 anos.

Neste contexto, destacam-se as propostas do educador Paulo Freire que tinha uma visão ampla e crítica sobre as ideias educacionais na época:

[...] com a crescente projeção do seu trabalho educativo, Paulo Freire foi encarregado pelo governo federal no ano de 1963 para desenvolver o Programa Nacional de Analfabetismo e elaborar um Plano Nacional de Alfabetização. Neste contexto a educação tomou novos rumos e passou a ser vista em outras perspectivas (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 198).

Com o surgimento do regime militar, as propostas de Freire foram abandonadas, pois “(...) para os militares, o método por ele desenvolvido conscientizava a população acerca da realidade na qual inserida, o que não lhes convinha, pois desejavam que toda população fosse alienada ao saber crítico (...)” (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 198). Na época da ditadura empresarial-militar dos anos 60 do século passado, o projeto que vinha sendo realizado por Paulo Freire caiu por terra, pois não queriam esse tipo de educação, a crítica. Era vista como algo ruim, como até os dias de hoje. Mas o sistema implementado pelos militares não foi o suficiente para finalizar com o analfabetismo, pois era um modelo voltado para algo prático, somente para a vida no trabalho e bastante tecnicista.

Posteriormente, com a mesma preocupação de extirpar com o analfabetismo, surge o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com sua criação na ditadura empresarial-

militar no Brasil (1964-1985), pelo governo do presidente Emílio Garrastazu Médici e o ministro da educação na época, Jarbas Passarinho. Foi então criado pela Lei nº 5.379, com a ideia de alfabetizar milhões de jovens e adultos. Olhando rapidamente, o objetivo do projeto tinha bastante semelhança com o método de Paulo Freire, a diferença é que Paulo Freire utilizava a vivência e realidade do aluno, e o MOBREAL já era mais técnico que reforçava uma educação aligeirada, com a mesma ideia de um supletivo.

Em 1985, após o fim da ditadura empresarial-militar, já no governo civil de José Sarney, passou a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Essa mudança significou uma atenção maior para educação do público jovem e adulto, com suas necessidades políticas para época, como acabar com o analfabetismo. Com isso, um olhar maior para esse coletivo acaba ficando mais evidente.

A Constituição Brasileira de 1988 nomeia a educação como um dos pontos mais relevantes, no Art. 6º encontramos: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988), que são questões importante para se garantir em um estado democrático de direito no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), surge com a proposta de regulamentar os direitos e as formas educacionais que devem ser executadas, a partir dos princípios e fins da educação nacional do direito à educação e do dever do educar. A EJA foi oficializada por essa legislação, que no seu art. 37 destaca: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 19). Neste sentido, a LDB foi um importante marco legal no que tange ao início de uma percepção escolar diferenciada para os sujeitos tão diversos (JULIÃO, 2015) e com histórias de vida tão desconsideradas pelos direitos já previstos na Constituição. Mas, um grande erro que ainda se pode cometer é enxergar a EJA somente com o foco na alfabetização, pois ela é sinônimo de direitos como qualquer outra modalidade ou nível educacional.

O Parecer n. 11/2000 (BRASIL, 2000) é um documento fundamental para entender as especificidades e as funções da EJA.

O Parecer promove um fecundo diálogo com a LDB, considerando-a um ponto de inflexão importante na responsabilização do Estado na oferta da educação escolar de amplos segmentos sociais. Além disso, o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica invocou tratar-se de um novo modo do fazer pedagógico, com especificidades e funções políticas e sociais próprias que demandam

diretrizes curriculares, materiais pedagógicos e formação docente atentas as suas particularidades (SILVA; SOUZA; BARBOSA, 2021, p. 83)

As funções são divididas em função reparadora, equalizadora e qualificadora, que têm como objetivo garantir uma modalidade educacional que consiga questionar e entender as demandas e necessidades que cercam a EJA.

A função reparadora, de acordo com o Parecer 11/2000, busca o direito de uma escola de qualidade, na construção de uma educação voltada para a restauração de um direito que foi negado para esse público.

A função equalizadora busca acobertar as individualidades e características do público da EJA, ou seja,

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

Já a função qualificadora é como forma de qualificar esses alunos e alunas para o mundo de trabalho, “(...) cujo potencial de desenvolvimento e de adequação visa a uma inserção social mais ampla ligada à participação política, à intervenção social e à ação transformadora da realidade (...)” (SILVA; SOUZA; BARBOSA, 2021, p. 86).

Todas essas normativas, como o Parecer n. 11/2000, a LDB e as funções da EJA, surgiram com o resultado da historicidade da EJA. O que é de grande importância para entender seus processos, demandas e objetivos. Perceber a EJA é compreender toda uma sociedade que luta por direitos e por melhores condições de vida.

Falar sobre essa historicidade da educação e sua trajetória é pensar as características da EJA, modalidade principal na discussão deste trabalho, principalmente entender quem são seus sujeitos. E temos produções que ajudam a perceber que “as turmas de educação de jovens e adultos são formadas, majoritariamente, por estudantes negros e negras” (CORENZA, 2020, p. 149).

Por isso, através do CNE/CP nº 11/2000, “para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o parecer não se trata apenas de um texto, mas de um documento fundamental para compreender as especificidades da EJA, enquanto reconhecimento de um direito negado à população com mais de 15 anos de idade” (SILVA et al, 2021, p. 82), que representa um dos avanços importantes para a educação em geral, e para os sujeitos dessa modalidade, em especial.

Essa compreensão histórica da EJA auxilia a defendermos uma educação que considere e parta dos corpos que ocupam os espaços educacionais, como as pessoas com condições financeiras mais baixas ou muitos nordestinos que forçadamente migraram para as regiões sul e sudeste do Brasil, por exemplos. Com isso, acentua-se a importância de buscarmos os motivos de estarem nessa modalidade da educação - seria por falta de direitos? Tiveram que abandonar seus estudos em algum momento de suas vidas e por quais necessidades?

Uma questão que indaga para pensar esses sujeitos, trabalhadores explorados ao longo dos séculos, está no livro de Miguel Arroyo (2019), intitulado “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa”, que tem como foco a caracterização desses sujeitos enquanto trabalhadores com baixa remuneração e, da importância de pensar formas de garantir seus direitos à educação. Para isso, refletir sobre o currículo é importante para que não ocorra uma evasão ou um esvaziamento na modalidade, para tal fim, o autor questiona: “que consequências para um projeto político-pedagógico de educação de jovens-adultos e até de crianças e de adolescentes traz reconhecê-los como trabalhadores?” (ARROYO, 2019, p.45).

O que aumenta a importância de pensarmos uma educação voltada para esse público, considerando as formas de vida que esses sujeitos estão no mundo, incluindo o mundo do trabalho. O que requer um currículo e políticas que dialoguem com essas questões, levando o conhecimento do alunado para o processo educativo, suas demandas e vivências.

Nessa ideia de contextualizar a realidade desses estudantes, Gazoli (2013) diz que “(...) quando pensamos sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA -, nos debruçamos sobre questões sociais, históricas e políticas, pontos necessários para a realização de uma coerente discussão sobre tão peculiar modalidade de ensino” (GAZOLI, 2013, p. 63). A EJA é o reflexo de algumas questões que diferenciam das outras modalidades, pois trata-se de educação voltada para o público jovem, adulto e idoso, contendo pessoas de baixa renda e em sua maioria negras, que tiveram direito negado ao estudo e agora buscam superar suas dificuldades escolares. É nessa perspectiva que a pesquisa caminhou e quer se integrar em políticas de educação, principalmente quando se trata de políticas e programas de combate às desigualdades raciais no Brasil.

Incluindo políticas de reparação, ainda necessárias em um país que não lida com suas questões históricas combatendo os processos de produção das desigualdades. Ou seja, buscar uma transformação histórica e, no caso da educação, com uma atuação nesse mesmo caminho. Para tal fim, para construir efetivas mudanças, a educação antirracista pode contribuir para que todos os cidadãos e cidadãs tenham acesso iguais e de qualidade, aos mesmos direitos como a educação.

Por tudo isso, pensar uma Educação Física contra-hegemônica significa realizar uma prática pedagógica que, segundo Paulo Freire (1999), seja capaz de reagir criticamente aos modelos dominantes de formação. O que indica pensar em uma educação crítica e transformadora, com currículo debatido e construído por todos coletivamente, com as aulas fazendo sentido e tendo um porquê de estarem realizando e debatendo o tema proposto.

Nesse processo, a presente pesquisa, ao buscar caracterizar a Educação Física como um campo de estudo que busca entender todo um conceito de corporeidade, de entender os corpos habitando o mundo, que passam por processos, que vivem a história enquanto sujeitos que ocupam e formam espaços com outros, com sentimentos, sonhos e lutas, identifica que procura contribuir com uma educação que não reproduza o hegemônico.

3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Com base no capítulo anterior, observando as especificidades que são da EF, e como a EJA se caracteriza enquanto modalidade educacional de direitos, buscamos entender a necessidade de uma educação voltada para as questões sociais, em especial, pensando uma educação antirracista. Em uma perspectiva de educação que questione a lógica hegemônica, a breve avaliação histórica, realizada nos capítulos anteriores, nos faz indicar formas que busquem desenvolver uma educação que faça uma crítica social acerca do mundo que ocupamos e construímos.

Quando pensamos sobre as possibilidades de fazer uma atuação docente que combata o racismo no âmbito escolar, identificamos que a Lei 10.639/2003 considera fundamental um diálogo da escola como um todo. Afinal,

A obrigatoriedade da temática História e Cultura afrobrasileira, busca remodelar a construção/reconstrução da valorização das identidades marginalizadas, reconhecendo as múltiplas culturas existentes, sobretudo a negra. A valorização no ambiente cotidiano educacional da identidade negra e sua incorporação em currículos e práticas educacionais são os objetivos da referida legislação (CORENZA, 2020, p. 149).

Destacar essa lei é um exemplo das lutas compartilhadas para modificar essa situação. E, no específico da escola, auxilia a pensarmos em formas para o diálogo entre as diversas disciplinas escolares. Como a Educação Física estudando os jogos africanos e a capoeira; a disciplina de Artes abordando a arte afro-brasileira, como os artesanatos, esculturas e pinturas. Esses dois exemplos são formas de inclusão dessa discussão, assim como a afirmação da importância de todos participarem desse processo, não só a disciplina de História, mas que todos os professores e professoras, através das diferentes práticas pedagógicas, busquemos diversas possibilidades para melhor compreensão e consciência da luta do povo negro em nosso país.

Nessa pesquisa, em que a EJA está destacada, penso bastante em como essas questões históricas se fazem presentes quando pensamos nesse alunado e em seus caminhos, pois “a trajetória histórica destes sujeitos é traçada por um descaso governamental iniciado desde o processo de formação da educação pública e que se replica até os dias atuais” (CORENZA, 2020, p.149).

Nessa ideia, torna-se fundamental consolidarmos as trajetórias da Educação Física e da EJA pautadas em políticas públicas, ou seja, ações coletivas que ajudem a desconstruir toda uma história com lógicas coloniais que estão fortes até os dias atuais. Reconhecemos o desafio de exercer a docência partindo dessas questões que atingem toda a educação, pois o fato de que obtivemos avanços existe, mas o retrocesso ainda se faz presente.

Falar sobre educação antirracista é com a ideia de descolonizar o currículo, afirmando a importância do tema racial nas escolas. Quando trazemos esse impacto para o espaço escolar é pensar nos desdobramentos das ideias anteriores, levando em consideração, principalmente, a produção histórica dessa questão.

Trago um autor chamado Carter G. Woodson (2021), que seu livro só vem a ser publicado no Brasil, em português, no ano de 2021, sendo que foi lançado em 1931. O autor traz sua experiência estadunidense, mas que pode contribuir para o debate inicial sobre educação e os temas raciais, pois ele vai fazer uma crítica sobre os currículos escolares eurocêntricos, que não levam em consideração a história e cultura africana, mantendo, dessa maneira, o aspecto colonialista. Assim como bell hooks⁵ (2017) em seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade”, Woodson faz um recorte da história da educação do negro estadunidense, ambos com suas experiências escolares.

Quando ambos se colocam no papel de reflexão sobre a educação e as formas do ensinar, destacam que o papel do professor e da professora nesse sistema é relevante para melhor conscientização. Ou seja, papéis e ações básicas para uma educação mais inclusiva e libertária. bell hooks (2017), a partir da obra de Paulo Freire, vai pensar o papel do professor e da professora e da valorização de cada aluno que está em sua sala de aula, e que cada aluno tem sua contribuição, que é vista como parte do processo. Nessa forma de ver, todos são capazes de participar construtivamente. O que significa valorizar as vivências dos alunos, de trazer a realidade desses sujeitos para o processo educacional, na percepção de uma educação participativa e próxima de suas realidades.

Pensando essa “(...) educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, 2017, p. 25), e ensinando com respeito por todos é dar, ainda segundo hooks (2017), as condições fundamentais para aprender de maneira mais profunda. Portanto, pensar em uma educação anticolonialista é uma das características do desenvolver uma pedagogia crítica e antirracista.

⁵ bell hooks escreve seu nome somente com letras minúsculas, pois, para ela, a importância está nas ideias e no conhecimento.

Proporcionar uma educação antirracista é trazer as ideias de uma educação voltada para o ensino que combata a discriminação e o racismo na escola e no território. Para isso, torna-se necessário pensar em propostas que possam ser benéficas nesse sentido, principalmente quando falamos de currículo. Ou seja,

É necessário entender o currículo como campo de disputa de poder, política, epistêmica, identitária e cultural entre os grupos, representações e identidades que são legitimadas no âmbito escolar e nas universidades, assim como a produção do conhecimento que se dá nessas relações raciais e sociais (NOBREGA, 2020, p. 57).

Nesta perspectiva, penso no papel da escola nesse processo, não na ideia de responsabilizar, mas de entender a escola como o espaço social mais indicado para debater e educar para essas questões. Acredito, assim, que a escola é o espaço ideal, principalmente na disseminação desse conhecimento, valorizando a diversidade e, acima de tudo, promovendo o convívio e o respeito ao próximo e às diferenças.

Compreender o racismo e os dados que afetam essas pessoas ao longo da vida devem ser levados em consideração. Por isso, refletir as atitudes dos próprios alunos no cotidiano escolar é fundamental para esse processo. Temos a escola como um ambiente amplo de sujeitos, com muitas diversidades e, mesmo assim (ou talvez por isso mesmo), podemos nos deparar com preconceitos, principalmente o racial.

Quando pensamos o Brasil, estamos colocando em jogo toda nossa cultura e, ao abordar sobre a cultura africana sendo trazida para o nosso país e continente, levamos em consideração todas essas manifestações culturais em nosso cotidiano, através dos afrodescendentes. Temos, como exemplos, o samba, a capoeira, a culinária, o candomblé... Pensar essas manifestações culturais é fazer uma retrospectiva do que realmente seu impacto perpetua e de quais formas.

Portanto, quando abordamos esses acontecimentos, é preciso analisar friamente os principais motivos pelos quais essas manifestações foram criadas e valorizadas (ou não) em determinada época. Como o samba, no século XX:

O samba carioca e a figura do malandro nascem no início do século XX, momento em que a cidade do Rio de Janeiro passa por grandes transformações, como o fim da escravidão e a reforma do centro da cidade. Todo esse processo desencadeou uma marginalização das pessoas que pertenciam às classes mais pobres da sociedade, cuja maioria era formada pelos ex-escravos e seus descendentes, o que gerou a eles uma condição social ainda mais miserável, já que ficaram isolados da sociedade, das possibilidades de trabalho e ascensão de vida, escondidos nos morros (CUNHA; TEIXEIRA, 2018, p. 299).

Consequentemente, temos essas formas de manifestações culturais sendo proibidas, ditas como vadiagem, como a capoeira. No dia a dia, ainda podemos ver o quanto a cultura africana tem um histórico de proibição, quando pensamos nas religiões de matrizes africanas, como o candomblé e a umbanda, encontramos casos de ataques a terreiros que são frequentes até hoje.

A capoeira, em especial, tem em seu início no Brasil a característica de que “o escravo utiliza seu corpo como arma, como recurso de defesa e não se submete docilmente ao opressor” (CORDEIRO; CARVALHO, 2014, p. 69). Entretanto, quando hoje consideramos como formas de resistência e de sobrevivência, podemos reconhecer a presença do ódio do próprio Estado, na época, sobre essas manifestações.

Um dos maiores períodos de perseguição à capoeiragem se deu a partir da vinda da família imperial ao Brasil, fugindo das tropas de Napoleão Bonaparte. Uma nova estrutura policial foi criada, com o intuito de proteger o imperador de possíveis espíões estrangeiros, de escravos revoltosos e outros perigos. Foi criada a guarda real de polícia, que seria dirigida pelo major Miguel Nunes Vidigal, um habilidoso capoeira, mas que instituiu severa perseguição aos que praticavam o jogo (CORDEIRO; CARVALHO, 2014, p. 72)

Com isso, identificamos os motivos pelos quais não só a capoeira sofria ataques na ocasião. Essas agressões eram vistas nos terreiros de candomblé e umbanda, ou qualquer outra manifestação, como algo negativo, como o samba, também. Eram vistas dessa forma por abranger preconceito com a cultura afrodescendente, como o racismo religioso que se caracteriza por formas de violências sofridas por pessoas que pertencem a essas religiões, ou seja, essa forma de racismo é uma forma de manifestação que ameaça a existência das pessoas e culturas que são oriundas da África.

Essa questão da religiosidade ainda reflete nos dias de hoje, principalmente nas ofensivas que os terreiros ainda sofrem, geradas pelo preconceito com essas religiões, como se fossem algo “ruim”, ou até mesmo não sendo algo de Deus. Segundo Rufino e Miranda (2019), esses ataques são atos de intolerância religiosa, e “nos possibilitam interrogar alguns problemas que nos cercam há tempos e codificam a dinâmica da vida em um mundo que se substancia pelos efeitos da guerra e das energias geradas pelo racismo/colonialismo” (RUFINO; MIRANDA, 2019, p. 230).

Portanto, combater e identificar essas formas de racismo é importante para que preconceitos não sejam produzidos e reproduzidos, e para que a cultura afro-brasileira se mantenha como pertencimento e valorização da cultura do nosso país.

Sobre as relações raciais, não é possível deixar outras interações de lado, como as entre os gêneros. Quando pensamos a mulher, temos muitas ações de resistência, como a luta das mulheres sufragistas, que reivindicavam por melhores condições de trabalho, direito ao voto... Vivemos ainda em um país muito desigual quando se pensa as relações de gênero, ainda é possível identificar salários e oportunidades desiguais, modos de tratamento... Com isso, o fator racial e de gênero impactam de maneira pior as mulheres negras.

A partir dessas ideias, quando trazemos o feminismo em uma perspectiva negra, estamos dizendo que as lutas, de certa forma, foram distintas, ou seja, de que algumas reivindicações terem apenas só mulheres brancas, como as sufragistas. Nesse ponto, é importante refletir onde historicamente essas mulheres estavam: as brancas estavam lutando por seus direitos trabalhistas em 1927; já as negras, lutando por liberdade, com as lutas nos quilombos sendo realizadas por direitos básicos de sobrevivência. Por isso, segundo Ribeiro (2018, p. 7), “pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos”, como o reconhecimento de todas as mulheres com os mesmos direitos, independente da raça.

Quando ligamos as lutas, segundo Ribeiro (2018), é pensando o quanto as realizadas pelas mulheres negras fazem perceber o quanto são importantes para recompensar as humanidades negadas. Nesse sentido, compreender um pouco as especificidades dos diferentes grupos sociais e avançar nessa reparação histórica.

Portanto, para que possamos ter uma sociedade que trate de maneira igualitária todos, é preciso que reivindicemos direitos e cobremos políticas públicas, principalmente as de reparações históricas, visto que nosso país tem impactos de um passado escravagista, patriarcal e totalmente desigual. Para isso, é importante refletir quais seriam as melhores formas educacionais de reparação e conscientização em nosso país. Pesquisas, como essa, podem contribuir nesse processo de construção de uma educação que consiga dialogar com as questões sociais que são importantes de serem debatidas nas aulas de EF.

3.1 Educação física escolar em uma perspectiva antirracista

Caracterizar a Educação Física escolar é entender suas concepções, as perspectivas que coloca em prática e, as responsabilidades que cabem a esta prática pedagógica. Definir suas responsabilidades enquanto disciplina é considerar todos os pontos importantes que a permeiam, como promover no ensino as possibilidades do diálogo.

Como ponto principal, destaco como relevante a participação através do diálogo entre os educandos (as) e educadores (as), na perspectiva de compreender quem são os estudantes e, considerar suas particularidades e individualidades. A partir disso, compor com as demandas e interesses que determinada turma irá explicitar, fazendo um planejamento participativo, como forma de diversificar os conteúdos, tornando mais eficaz e interessante às novas aprendizagens.

Portanto, considerar as possibilidades e os benefícios que a EF trabalha a partir das corporeidades, onde as aulas têm as práticas corporais, que para muitos são interessantes de realizar. E com isso facilitamos aos estudantes absorverem, positivamente para o corpo e a vida em geral, alguns benefícios gerais que a prática nos entrega. Como, por exemplo, a dança,

A dança permite desenvolver valores físicos através dos movimentos corporais motores (saltos, corridas e outros) e psicomotores, quando há movimentos de coordenação entre braços, pernas, cabeça e tronco. Também possui valores morais e socioculturais trazidos pelas danças folclóricas, onde a disciplina na realização das técnicas é fundamental. Traz, também, valores mentais através da concentração e do raciocínio na fixação das seqüências coreográficas. O corpo pode realizar movimentos mesmo havendo algumas limitações físicas. Nesses casos, seus benefícios também são terapêuticos. Portanto, dançar não é privilégio de alguns, mas um excelente método capaz de auxiliar na formação pedagógica e capaz de desenvolver em seus praticantes uma consciência corporal enquanto sujeito transformador do tempo e do espaço (CAVASIN, FISCHER, 2003, p. 7).

Nessa perspectiva de considerar as corporeidades, os sujeitos como um todo, pode-se observar um maior diálogo sobre temas que são emergentes na nossa sociedade, como o racismo. Pensar em uma Educação Física, em uma perspectiva antirracista, na EJA, nos faz considerar as lutas de classes, sobre os direitos que foram negados a essas pessoas que buscam a modalidade. Quando estudamos a respeito da nossa historicidade enquanto país, estamos considerando toda uma história que foi pautada em um território onde milhões de pessoas foram escravizadas e que isso nos impacta fortemente até os dias de hoje (modificando as formas de dominação), influenciando nossa economia, quando por exemplo, uma empresa deixa de contratar uma pessoa capacitada por ser negra, o trato com o próximo, entre outras questões que atravessam as nossas relações enquanto povo brasileiro.

Uma educação antirracista, então, faz olhar para a Educação Física de outra maneira, como forma de um instrumento formativo que combata preconceitos de uma sociedade patriarcal. É possível, portanto, considerar que a concepção de EF física mais adequada para esse objetivo, é ser organizada e desenvolvida de forma dialógica e crítica.

3.2 Educação antirracista: experiências em campo

Estudando a prática pedagógica Educação Física, o Coletivo de Autores (2012) nos faz entender que ela surge a partir de algumas demandas sociais que nos impactam, identificadas em momentos históricos distintos e, que são transformadas em conteúdos para estudo e ensino. Pensando em uma docência com princípios sociais, baseamo-nos em uma atuação docente que inclui as questões de gênero, raciais e de classe como forma de combater as desigualdades sociais que nos cercam.

Ao estudar todo o passado da EF que teve influência do militarismo, higienismo, defendendo o eugenismo, é possível identificar formas de preconceitos que são ainda enraizados por fazerem parte de um pensamento que perseverou durante anos. Por isso, considera-se que trabalhar essas demandas sociais é importante para desconstrução de uma sociedade preconceituosa no geral. A partir desses pontos, consideramos a educação antirracista na EF com papel fundamental, quando aliada de uma educação que dialogue com a diversidade e com as diferenças.

Por essa perspectiva, entende-se que para conseguir trabalhar questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física escolar, é preciso problematizar os conteúdos normalmente associados e estudados nesse componente. Da mesma forma, se pode estender essa discussão para a própria formação docente. Um dos caminhos para lidar com esse problema é a construção de um outro possível paradigma para a Educação Física, que conseguisse lidar de forma equivalente com diversos referenciais culturais e, por consequência, conseguisse simultaneamente fazer o racismo e a discriminação serem identificados e problematizados nessas aulas (MARTINS, 2013, p. 45).

Nessa ideia, torna-se indispensável partir da historicidade do nosso povo, considerar que todas essas questões fazem parte da história cotidiana e das memórias. E o papel do docente nesse processo, quando comprometido com as questões democráticas, é uma responsabilidade de combate ao racismo extremamente importante. Por isso, nessa pesquisa busquei não somente entender de forma teórica, mas conhecer de perto e aprender com a realidade pesquisada; assim como colocando em prática experiências que podem colaborar com a discussão, inspirando novos/as atores sobre a temática.

Percorrendo esse caminho, comecei minhas experiências pedagógicas em uma escola no município de Niterói, com o objetivo de dialogar com uma professora parceira do grupo de pesquisa, que atua com EF na EJA e, colocar em prática a temática pesquisada.

Niterói é um município que contém atualmente nove escolas que oferecem a EJA⁶, as unidades que oferecem EJA no município são:

E.M. Francisco Portugal Neves – 1º ao 9º ano – Piratininga

E.M. Alberto Francisco Torres – 1º ao 7º ano – Centro

E.M. Maestro Heitor Villa-Lobos – 1º ao 8º ano – Ilha da Conceição

E.M. Prof. M. De Lourdes Barbosa Santos – 1º ao 5º ano – Fonseca

E.M. Paulo de Almeida Campos – 1º ao 5º ano – Icaraí

E.M. Honorina de Carvalho – 1º ao 9º ano – Pendotiba

E.M. Altivo César – 1º ao 9º ano – Barreto

E.M. João Brazil – 1º ao 5º ano – Morro do Castro

E.M. Helena Antipoff – 1º ao 5º ano – São Francisco

Como é possível observar, são unidades que são espalhadas pelo município, favorecendo toda a comunidade de Niterói e a diversidade dos bairros, mas ainda é um número pequeno levando em consideração a área do município que é de 133,757 km²⁷. Considerando esse histórico das localidades, nem todos os polos oferecem a EJA em todos os anos, nos dois segmentos do Ensino Fundamental - com isso, dificulta a possibilidade de algumas pessoas concluírem essa etapa da escolarização, por não poderem ir a algum determinado polo, por ser longe de casa ou do trabalho.

A escola em que estive em alguns momentos da pesquisa se encontra na Ilha da Conceição, região em que a pesca e o trabalho nos estaleiros se destacam como principal renda da maioria dos alunos que frequentam a escola e o lugar como um todo. Fui durante três meses, às quartas-feiras, de 18h30 a 20h30. Quarta-feira porque é o horário em que a EF na EJA acontece em Niterói (e os demais professores, dos outros componentes curriculares estão em centro de estudos).

Era um grupo heterogêneo, onde pude identificar a questão da intergeracionalidade muito forte, muitas mulheres, pessoas nordestinas, negros e negras em sua maioria e alguns brancos. Um ponto interessante no Estado é a migração de nordestinos no século XX, em busca de melhores condições de vida, e isso impacta bastante a EJA, onde muitos estão.

⁶ Disponível em: <<https://www.educacaoniteroi.com.br/2021/07/06/como-fazer-a-matricula-para-a-eja-em-niteroi/>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

⁷ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Niter%C3%B3i>>.

Figura 9 – Foto de roda de conversa com a turma na Ilha da Conceição



Fonte: A autora, 2022.

A escola teve uma aceitação forte com relação a minha presença. Acolhida pela professora da turma, propus trabalhar alguns jogos africanos, em especial o *mancala* e o *shisima*, com objetivo de valorizar a cultura africana em uma sociedade que destaca mais a cultura eurocêntrica, levando para o debate em forma de roda de conversa, suas vivências e o que sentiram.

No trabalho de Doutorado do Rinaldo Pereira (2016), é possível identificar entrevistas com pessoas, em especial, de Moçambique, e uma delas com o nome Jessemusse Cacinda, vai dizer que:

Quando um moçambicano está jogando, ele não está competindo, está participando, pode vencer ou perder, mas tudo possui um mesmo significado que é estar com o outro. O que o deixa feliz não é o fato de estar jogando para ganhar ou quantas vezes ele ganhou. A felicidade dele está em participar do jogo, em passar aquele momento com os amigos partilhado aquilo que pensa e aprendendo muito com isso e com o outro. Não pensar em competir é bastante importante. Porque se nós competirmos ou pensarmos em competir não vamos construir nenhum pensamento. Podemos falar do eurocentrismo e o contrário deste, o afrocentrismo. O afrocentrismo não é ciência, o africano não pode fazer uma ciência com este pensamento. Na cultura africana não se pode competir e os jogos de covas não dão para o africano um espírito de competitividade. Para o africano, perder ou vencer num determinado jogo é a questão que possui a menor importância possível (PEREIRA, 2016, p. 260).

Nessa ideia, conseguimos entender um pouco como é em relação a competitividade em vários países em África. O jogo, então, é como forma de partilhar, aprender, participar e não conseguir um prêmio em forma de objeto como medalhas ou dinheiro, pois o que vale são as experiências e o cuidado com as relações com o próximo.

Nesse sentido, considerar o jogo como um material importante no processo pedagógico. Segundo Piaget (1990), o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança, o que se expande para todas as idades também.

Com esse pensamento, considerando os benefícios que o jogo pode acarretar,

Do ponto de vista político, podemos dizer que o jogo, por intermédio das possíveis intervenções e mediações de seus orientadores, pode ajudar a construir as diferenças conceituais e práticas entre um sistema autoritário e fechado do democrático e aberto. Aprender a conviver democraticamente ouvindo, falando, aceitando, discordando e respeitando a decisão coletiva em nome do coletivo e em detrimento dos posicionamentos individuais é uma outra apropriação que se pode e que se deve ter o jogo, com inúmeras consequências reflexivas e práticas, extensivas à vida como um todo (RETONDAR, 2007, p.62-63)

Entendendo um pouco mais sobre a riqueza da cultura africana e as necessidades de trabalhar o lúdico através dos jogos, de acordo com Júlio Tavares (apud MARANHÃO, 2009, p.10),

[...] para populações africanas trazidas para o Brasil, e América pré-colombiana, o corpo coexistiu e coexiste como dispositivo de poder, de identidade e de linguagem transparente em seu cotidiano. Nesses grupos, não obstante a presença da comunicação verbal, foi pela comunicação não verbal que se realizou a construção de estratégias que transgrediram, pela via do lúdico, os rigorosos grilhões do cotidiano do colonialismo europeu.

Considerando a força do lúdico na dinâmica dos jogos, toda essa discussão foi bem aceita pela professora, pois ela tinha essa preocupação e era bem engajada sobre a importância de uma educação antirracista. Consequentemente ela vinha discutindo com os alunos sobre os arredores da comunidade deles, possibilitando o debate sobre saneamento básico, a preservação do meio ambiente, e a partir desse debate, as questões sociais foram sempre atravessadas.

Um levantamento interessante que ocorreu nessa temática ambiental foi a discussão sobre a atuação deles a respeito de seus cotidianos e o descarte de lixo que ainda era bastante precário. A poluição ao redor era evidente, junto com o mal cheiro da Baía de Guanabara, localizada na região da escola, que é um reflexo do descaso das autoridades e dos navios petroleiros que fazem descarte de óleo ilegal, jogado no esgoto, causando um mal cheiro. Por ser remadora que frequenta a Baía, vejo isso cotidianamente. Quando levantado essas questões em aula, as associamos como pontos que influenciam a saúde da população que necessita da sobrevivência desses espaços, principalmente por ser uma região de muitas famílias que dependem da pesca e dos estaleiros.

A partir desse assunto, podemos dialogar diretamente com o racismo ambiental, o qual nos faz refletir sobre esses impactos que são refletidos em uma parte da população brasileira em que a questão racial é evidente e a vulnerabilidade como um todo está presente, ou seja,

O déficit de saneamento – e seu impacto à saúde – é uma realidade de parcela significativa da população brasileira. No entanto, essa desigualdade não é distribuída de forma equânime na sociedade, há um perfil racial daqueles mais vulneráveis e vítimas pelas condições ambientais insalubres. Apesar de constituir um problema social, essa temática ainda tem sido negligenciada enquanto problema sociológico (JESUS, 2020, p. 1).

Dialoguei, então, com atividades que pudessem gerar debates. Em uma perspectiva descolonizada dos conteúdos, antes de apresentar os jogos para os alunos, mencionei sobre a cultura Africana, o que eles entendiam e poderiam agregar para o debate. Foi apresentado sobre as religiões, como o preconceito e a intolerância religiosa ainda é evidente na nossa sociedade. Outro tema foi a geografia do continente Africano, então foi levantado alguns países que eles conheciam e outros que nunca ouviram falar e, a partir disso, gerou curiosidade sobre alguns países, inclusive sobre o Egito, que muitos não sabiam que se localizava nesse continente.

Figura 10 – Foto do jogo *shisima*, com adaptação no papel e sementes

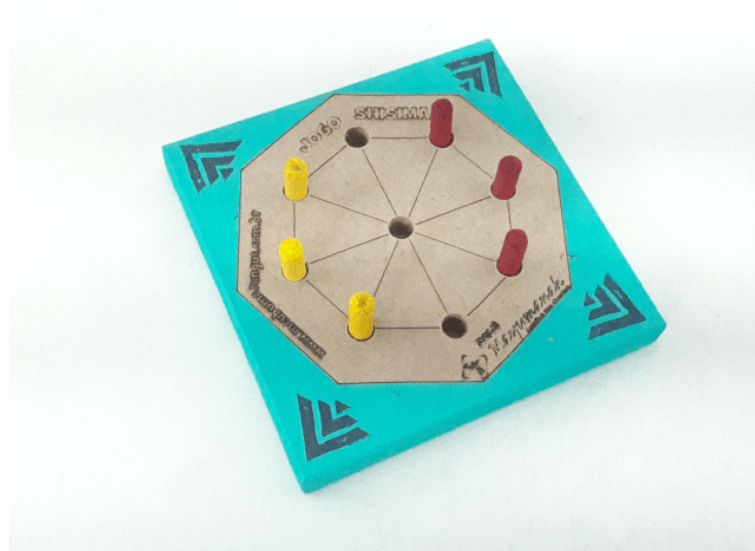


Fonte: A autora, 2022.

Um dos jogos desenvolvidos com a turma foi o *shisima*, um jogo originário no Quênia, na língua *tiriki*, a palavra *Shisima* quer dizer “extensão de água”, eles chamam as peças de *imbalavali* ou pulgas-d’água, devido à rapidez dos movimentos das peças jogadas entre os participantes. Por isso há uma comparação com a pulgas-d’água, que são animais que se movem

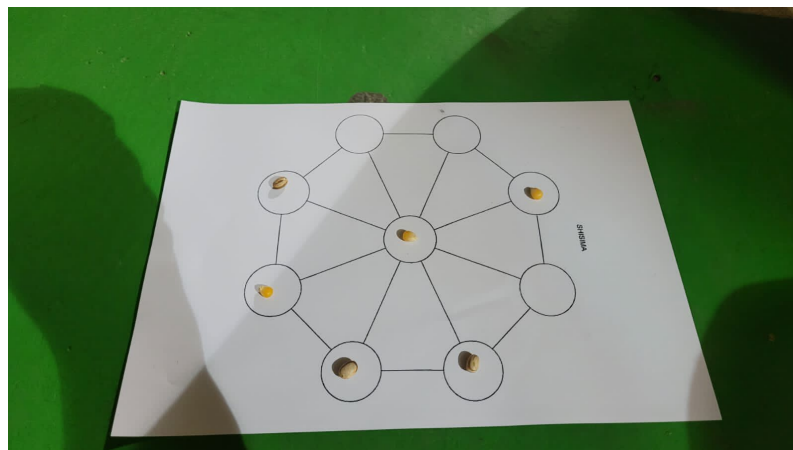
muito rápido na água (GELEDÉS, 2013). O objetivo desse jogo é que formem na diagonal ou na vertical as peças iguais, o que lembra bastante o nosso “jogo da velha”.

Figura 11 - *Shisima* em madeira



Fonte: Disponível em: <<https://meubumerangue.com.br/shisima.html>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

Figura 12 – Variação do jogo *shisima*



Fonte: A autora, 2022.

O contato da turma com esse jogo foi bastante aceito, os envolvendo. E, por ser um jogo que necessita de paciência, tomada de decisão, considero um jogo bastante atrativo e acessível. Durante a execução, um ponto importante que identifiquei foi o grande interesse dos estudantes em aprender, com a grande maioria querendo levar para suas casas e jogar com seus familiares. Depois mostraram que realmente jogaram em suas casas e contaram, animados, essa aproximação que tiveram ainda mais com suas famílias, através dos jogos.

Outra forma de realização foi fazer com que os alunos desenhassem no chão da quadra o jogo com o propósito de que eles fossem as peças, nesse caso, seria um desenho grande. Experimentamos e foi positivo o resultado, apesar de cada grupo só conter três alunos, a turma toda participou dando sugestão e alternativas nas locomoções das peças.

Um jogo que também teve um grande destaque foi o *mancala*, originário na África. Segundo Fraga e Santos (2004),

[...] está comprovado a existência de tabuleiros MANCALA, na época do Novo Império (1580 -1085 a.C.). Também são observados tabuleiros de pedra esculpidos nas lajes de cobertura do templo de Kurna (323-30 a.C.), à entrada do templo de Carnaque, e no topo das paredes deste templo e do de Lúxor (1557-1304 a.C.), para a construção dos quais contribuíram Tutemés III (1490-1457 a.C.), Tutemés IV e Amenófis III (1410 -1362 a.C.) (FRAGA; SANTOS, 2004, p.10).

Historicamente é considerado um dos jogos mais antigos do mundo, portanto, trazer um jogo da cultura africana é interessante, como uma forma de valorizar a cultura ancestral desse continente e, a partir desse resgate, trazer conteúdos ricos e introduzir a temática antirracista nas aulas.

Figura 13 – Jogo *mancala* no continente africano



Fonte: Disponível em: <<https://www.matematicafacil.com.br/2021/10/jogos-matematicos-continente-africano-mancala.html>>. Acesso em: 14 dez. 2022.

Nas aulas também utilizei caixas de ovos e feijões. É um jogo que necessita de bastante atenção, até mesmo na hora de ensinar, pois contém diversas jogadas, assim como o xadrez - que encontramos muitas escolas utilizando como jogo de elevado raciocínio, dialogando com o estudo da matemática e da Educação Física.

Figura 14 – *Mancala* em caixa de ovo

Fonte: A autora, 2022.

Acredito que o *sishima* e o *mancala* sejam jogos com bastante capacidade de atingir as escolas em larga escala, como tem sido com o xadrez, um jogo predominantemente europeu. O que corrobora com a discussão apresentada nessa pesquisa, pensando a descolonização do currículo e os planos de aula com característica ampla, valorizando a memória que atravessa a formação do nosso país e a vida dos nossos alunos.

Nessa experiência, na escola municipal, sobre a discussão antirracista foi gratificante ver o retorno da turma sobre a temática. Explicitaram suas opiniões, o debate sobre racismo religioso foi uma das pautas, a geografia sobre os países da África e o que eles vivem e sentem a respeito do racismo.

Uma experiência desenvolvida durante a pesquisa, foi a realização do estágio docente. Durante o primeiro semestre de 2022, acompanhei uma turma da graduação em Educação Física na UFF, cuja disciplina “O Corpo no Mundo” é ministrada por minha orientadora, professora Rosa Malena de Araújo Carvalho, para o primeiro período desse curso. Pude vivenciar a prática docente na universidade, o que foi bastante recompensador ter a experiência como docente no ensino superior. As atividades com os alunos, os diálogos, me fizeram perceber pontos importantes como a organização do planejamento em geral e do plano de aula; e questionamentos que podem ser considerados como “pontapés” de um debate, através de algum leitura/conhecimento que esteja em comum.

Durante esse estágio docente, realizei as oficinas de jogos africanos e conversei com eles sobre o que vivenciaram. Destaco dessa experiência a importância desses materiais dos jogos gerando discussão, além de promover o debate étnico-racial. Foi possível identificar uma grande atenção ao longo da realização das oficinas, assim como observado a questão do raciocínio e das tomadas de decisões que deveriam ser realizadas em determinadas jogadas.

Figura 15 – Ensinando o Mancala para alunos da graduação na UFF



Fonte: A autora, 2022.

Com esses estudantes também foi posto “na roda” o capítulo de um livro coletivo realizado pelo grupo de pesquisa ELAC, com minha orientadora como organizadora, intitulado “Corporeidades e Processos Formativos: contundências e resistências em defesa da vida e da escola”. O artigo debatido foi “Corporeidade Negra e a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos”, resultado do meu trabalho de conclusão de curso no ano de 2019.

O mesmo artigo foi debatido também na turma de Especialização em EF Escolar na UFF, onde tive a experiência de trocas com professores da área através da disciplina “Corporeidades e Processos Escolares”, também ministrada por minha orientadora. O que foi interessante, mais do que ser a autora de um texto sendo discutido em uma disciplina, foi ver o quanto o texto gerou debate, questionamentos e interesses sobre o tema. Observei que alguns professores ainda não tinham esse assunto fazendo parte de sua formação, e identifiquei um interesse inicial por parte de muitos. Nesse sentido, considero necessário compartilhar através da escrita, a qual carrega no arcabouço teórico outros pesquisadores, os quais me ajudam a pensar e dialogar acerca da temática.

Figura 16 – Intervalo do debate com a turma de Especialização em Educação Física Escolar (maio de 2022)



Fonte: A autora, 2022.

Também considero experiência significativa ter participado de eventos, desenvolvendo oficinas, como a realizada no X Encontro de Educação Física Escolar, evento do Colégio Pedro II. A oficina com o nome “Cultura Corporal, Educação Física Escolar e Práticas Antirracista – Jogos e Brincadeiras Africanas como Epistemologias Insurgentes nos Cotidianos Escolares”, em parceria com o professor Ms. André dos Santos Souza Cavalcanti, pessoa que admiro e em que me inspiro todos os dias, pois ele, através de sua pesquisa e prática pedagógica, foi uma peça fundamental de encantamento e incentivo que recebi para me aprofundar na temática. Sempre muito coerente, me ajudou com textos, conversas e sempre disponível ao diálogo, como ele escreve em seu trabalho de mestrado, “(...) no processo de mudanças e incorporação de saberes outros, vamos construindo uma práxis comprometida com o enfrentamento da desigualdade” (CAVALCANTI, 2020, p. 121).

Nessa ideia de mudança e combate às desigualdades, carrego um pouco do que acredito e busco entender melhor com essas vivências que tive a oportunidade de realizar. Essa oficina tinha como objetivos valorizar, problematizar e reconhecer as contribuições da cultura Africana e Afro-brasileira na construção identitária do Brasil, através das práticas pedagógicas de caráter antirracista na EF escolar. Participaram da oficina professores(as) de EF. Desataco o interesse de todos os professores(as) em trazer situações que passam no cotidiano escolar, muitos queriam entender formas de atuação de uma prática antirracista, isso me encantou pois vejo

muitos profissionais querendo estudar, reinventar suas práticas e o mais importante, o combate a todos os tipos de preconceitos.

Figura 17 – Oficina no colégio Pedro II (novembro de 2022)



Fonte: A autora, 2022.

Uma oficina que realizei sobre os jogos africanos, com a mesma proposta da anterior, foi na agenda acadêmica da UFF (Universidade Federal Fluminense), em outubro de 2022, integrando o “CirandEJAs - Festival de práticas corporais com estudantes da EJA”. Todo o Festival, com várias oficinas, que foram vivenciadas por alunos da EJA e de alunos de outras graduações da UFF. Destaco, das trocas que foram possíveis de se fazer, uma aluna dessa turma da EJA participava de um projeto em sua escola sobre os jogos africanos, com isso trouxe seus conhecimentos para somar junto na oficina, onde ela pôde ensinar e reforçar também as ideias que esses jogos carregam consigo, como os debates que são gerados e a demanda de raciocínio que eles realizam.

Figura 18 – CirandEJAs Festival de práticas corporais com estudantes da EJA (Agenda Acadêmica UFF 2022)



Fonte: A autora, 2022.

Também apresentei pôster no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) - A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais. Com o título “Formação do Brasil Escravocrata e os Impactos Educacionais e a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos”, apresentou os resultados parciais da pesquisa e, durante a rodada de apresentações, pude conhecer e trocar conhecimento com pessoas que pesquisam a mesma temática. Muitas pesquisas expressam as formas de pertencimento e resistência que muitos professores enfrentam nas suas escolas, buscando desconstruir os preconceitos que ainda são presentes, assim como os desafios que debater esse tema pode apresentar.

É gratificante participar desses espaços no sentido de dialogar com pessoas que entendem a importância de uma educação antirracista em suas disciplinas, nesse sentido, trocar ideias e ver outros trabalhos de outras áreas do conhecimento foi bastante interessante, principalmente quando se pensa em um currículo interdisciplinar, ou seja, quando a escola consegue trabalhar um tema em comum com todas as disciplinas, principalmente temas que afetam a nossa sociedade.

Uma das oficinas inscrita e aprovada para apresentar no “XVI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar – EnFEFE: O que é Educação Física Escolar? Tensões no contexto de crise”, realizado em novembro de 2022 na UFF, não pôde ser realizada porque estive com

COVID-19 nesse período. Apresentaria, nesse evento, a pesquisa em sua fase final de desenvolvimento.

Figura 19 – Capa do painel apresentado no ENDIPE (novembro de 2022)



Fonte: A autora, 2022.

Todas essas situações, essas experiências pedagógicas com e no campo educacional, me fizeram sentir a importância de trabalhar a temática no contexto escolar e outros espaços educativos em geral, colaborando com a formação inicial, assim como na formação continuada de professores que não tiveram acesso aos estudos das relações étnico-raciais em suas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é uma questão que nos atravessa enquanto sociedade, a partir disso, como a escola e os professores no geral podem trabalhar essa temática de maneira que seja eficaz seu trabalho específico, em conjunto com a luta antirracista?

Questão que se faz urgente quando observamos que a racialidade no Brasil é algo que prejudica o país, como as desigualdades nas posições de poder ainda ocupadas por pessoas em sua maioria brancas; as formas de violência que são empregadas, como o racismo religioso e recreativo. Entender como essas situações formam a nossa história e memória, por isso torna-se algo que não deve ser jamais esquecido. Ao contrário, presente na valorização da cultura Africana e Afro-brasileira, nas lutas e cobranças por políticas públicas e reparação histórica, pois tudo foi tirado de um povo constituído por pessoas que foram escravizadas, que tinham suas famílias, seus amores, suas casas e seus empregos.

Mobilizada por essas inquietações, na pesquisa destaco a importância de valorizar nossos museus sobre a cultura africana, como forma de preservar a história, visto que é uma questão importante para manter a memória e uma luta mais eficaz para combater as desigualdades sociais. Com isso, pensar a representatividade no nosso país é uma das formas de preservar e levantar pautas políticas em todos os espaços sociais, não somente o educacional, pois, como exemplo, o congresso nacional, que em sua maioria é composta por homens brancos. Nesse sentido, sem essa representatividade, políticas públicas para a minoria política da nossa sociedade ficam enfraquecidas, como as questões das mulheres, dos negros e dos LGBTQIA+.

Tentando alcançar as explicações históricas para essas questões, foi importante pesquisar todo esse contexto em que a questão da racialidade nos atinge. Entender nossa formação enquanto país colonizado e explorado da forma que foi, durante o período escravocrata, é considerar todo um passado que muitos tiveram que morrer para que alguns direitos fossem adquiridos e o mínimo de sobrevivência fosse conquistado. E o quanto isso ainda impacta os dias atuais.

Nesse sentido, busquei compreender alguns conceitos que nos ajudam a aprofundar e problematizar a temática da racialidade no Brasil, como a branquitude e a negritude. Como a branquitude, ainda pouco conhecida, gera privilégios e, se relaciona com a discussão da negritude. O que explica as teorias eugenistas impactando nossas relações sociais, afirmando a inferioridade negra. O que ainda é pouco discutido e problematizado: pensar as questões raciais no viés da população branca, enquanto sujeitos que produzem e reproduzem o racismo.

E, fazendo parte desse processo de mudança, como a cultura negra é um forte ponto para ser conhecida, valorizada e discutida - por fazer parte da nossa formação enquanto país.

Como professora formada em Educação Física, através dessa pesquisa busquei entender essa discussão nesse campo do conhecimento e, em especial, na atuação docente no escolar. Nesse processo, aprendi com autores(as) e as experiências pedagógicas com que dialoguei, como as corporeidades podem estar presentes no nosso cotidiano, em especial o cotidiano escolar, como forma de pertencimento e valorização de uma cultura ampla e diversificada.

Para isso, faz-se necessário defender e fazer acontecer uma concepção de educação e de uma Educação Física crítica que dialogue com as experiências e que identifique as particularidades dos alunos, levando para o processo educativo suas formas de ver e sentir a vida; assim como identificar as razões históricas que interferem em seus modos de vida.

Como forma de desenvolver uma educação crítica, para inserir e manter a discussão antirracista nas aulas de Educação Física, trago como exemplos alguns jogos africanos, como o *shisima* e o *mancala*, que são materiais excelentes para ser um pontapé riquíssimo no debate sobre racismo e valorização da cultura africana. Ou seja, a cultura corporal como fio condutor da realização dessa prática pedagógica e, esses jogos como conteúdos a serem contextualizados. Temos o *shisima*, como um jogo que surge na parte ocidental do Quênia e, o *mancala*, que tudo indica que tenha surgido no Egito, embora a origem desses jogos é um pouco incerta, mas com indícios encontrados por volta de 2000 a.C.

Através dessa pesquisa, compreendi com mais intensidade o corpo afrodescendente lutando contra todas as formas de opressão, não somente para sobreviver, mas como uma forma de construir suas identidades, como pertencimento no mundo. Junto com isso, a branquitude surge com um propósito de reconhecimento enquanto uma racialidade que se construiu como algo dito "superior", e que produz e legitima a violência do racismo. Com isso, pensar em diálogos e em propostas de educação antirracistas que possam combater a discriminação de preconceitos que estão enraizados na nossa sociedade, é necessário para uma sociedade mais justa.

Nesse processo, pelo meio da educação, busco identificar a EJA não somente como parte da luta pelos direitos à educação, mas como uma forma de compreender nosso passado. Pois a EJA, é uma modalidade da educação básica marcada por pessoas com idades mais avançadas, ou por jovens que ultrapassaram a idade regular obrigatória, e que, por diferentes motivos, tiveram o direito à educação negado. Com isso, como modificar formas de educação – currículos, políticas educacionais - em um país que ainda possui pessoas que não possuem esse direito? Nessa pesquisa, busquei entender os sujeitos da EJA, e como podemos identificar

ocorrências de suas vidas, que são sociais e históricas, levando para o processo de ensino e aprendizagem.

Pelo exposto, acredito que os objetivos da pesquisa foram atingidos, pois busquei analisar e desenvolver propostas e conteúdos que podem ser abordados na temática racial nas aulas de Educação Física, assim como construir argumentos que contribuam para que uma educação antirracista questione o hegemônico e a reprodução das desigualdades sociais, através do racismo. Com as aulas e oficinas que foram realizados nos espaços escolares e na universidade, pude observar o quanto é valioso a criação de tempos e espaços para debates e aprendizagens sobre a temática, que partam dos envolvidos no processo educativo.

As perguntas que norteiam essa pesquisa, indagando como analisar uma estrutura social baseada no racismo e seus reflexos nas escolas, considero que foram respondidas no momento em que identificamos fatores históricos e formas de poder que impactam nesse sentido, como as leis de embranquecimento e a eugenia, por exemplo.

Uma outra indagação foi no sentido de analisar questões históricas, como e por quem elas são contadas. Principalmente pensando o contexto escolar, e de que forma esse conteúdo é desenvolvido e caracterizado, a pesquisa revelou a forte característica eurocentrada. E, com isso, foi possível identificar a urgência na descolonização no currículo. Trazer os jogos africanos é uma forma de conhecer, contextualizar e valorizar uma cultura que tem um histórico de apagamento.

Mas o racismo ainda se faz presente no mundo contemporâneo, principalmente na manutenção nas formas de poder. Também nas escolas, tanto entre os alunos, quanto entre professores que decidem não abraçar uma educação antirracista, reproduzindo o contexto de opressão e submissão dos corpos negros, assim como de naturalização dos corpos brancos.

Então, questionando essa lógica, como vivemos em um país que tem sua estrutura baseada no racismo, como não estender todas essas questões para o cotidiano escolar? Ao fazer isso, é importante analisar questões que ocorreram na história e por quem elas são contadas. Mas, na ideia de ouvir a voz do colonizado ou do colonizador?

Com a perspectiva de trabalhar a descolonização do currículo, como forma de valorização da cultura Afrodescendente que tem um histórico de apagamento, trabalhar as questões dos jogos nas aulas de EF oportuniza o debate e o enriquecimento cultural de alunos e alunas. Esse contato entre as pessoas, e delas com uma ampla cultura pode gerar novas formas de convivência e interações.

Foi muito difícil realizar esse momento da minha formação, na pós-graduação, sem essa troca nos ambientes físicos da universidade. Desde o início do mestrado, o realizei em um

contexto pandêmico, com isso, todas as aulas das disciplinas não foram de maneira presencial, mas de forma virtual. A partir disso, o contato com outras pessoas, com as trocas de ideias e sensações, ficou em segundo plano embora acredite que seja um fator determinante em um processo formativo, pois a presença das pessoas, formando um coletivo, fortalece bastante.

Por isso, desenvolver as experiências pedagógicas, em diferentes situações, foi extremamente enriquecedor para a realização da pesquisa e para minha formação. Mesmo em contexto ainda pandêmico, consegui realizá-las no ano de 2022, com todos de máscara, em grande parte dos momentos. As trocas com os alunos da EJA, em sua maioria foram emocionantes, pois perceber que o que foi proposto teve uma resposta positiva dos alunos fez sentir a necessidade, importância da discussão e do estudo do tema. Também algumas tensões foram presenciadas no silenciamento de alguns estudantes. Havia um grupo de jovens que resistia um pouco na realização das atividades, não explicitaram os motivos, apenas que não gostavam da aula. O que significa que necessitaria de mais tempo para identificar a recusa.

Em uma das aulas, que tinha como objetivo relacionar com o escrever e ler, acompanhava uma aluna com certa dificuldade na leitura e, encaminhava o exercício de maneira pacífica, lendo em conjunto com a mesma. Em certo momento essa aluna exclamou que estava muito emocionada por estar lendo e, logo após alguns segundos desmaiou, devido a emoção. Sempre carregarei esse acontecimento comigo: o que pode provocar a emoção do conhecimento e do pertencer no mundo? Pois a leitura e a escrita nos possibilitam entrar em um mundo de oportunidades, tanto de emprego como de viagens, mesmo que essa viagem seja literária, e acompanhar uma estudante nessa descoberta, ter presenciado o quanto isso a atingiu, é gratificante e me anima a continuar.

No específico do tema central dessa pesquisa, identifiquei na maioria dos estudantes da EJA desejo em discutir bastante sobre a temática e o que eles sentem, compartilhando no processo educacional seus conhecimentos e sentimentos. Como era um grupo bastante diversificado, foi possível apreciar suas opiniões, que revelavam seus pertencimentos no mundo, como pessoas que sofreram racismo; estudantes brancos que identificam e se preocupam com a temática; alguns alunos sem expressar algum tipo de reação e, nessa escola municipal, muitos nordestinos que já sofreram preconceitos em algum momento de suas vidas.

A partir desse estudo e da formação de novo governo federal, nesse ano de 2023, considero positivas as expectativas para essa temática. Já houve alteração da Lei do Crime Racial (Lei 7.716/1989) e do Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848/1940) para tipificar como racismo a injúria racial, ou seja, “crimes previstos na Lei terão penas aumentadas quando ocorrerem em contexto ou com intuito de descontração, diversão ou recreação ou quando forem

praticados por funcionário público”⁸. Portanto, esse acontecimento é passo importante para aprofundar o combate ao racismo, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Examinando o contexto do Brasil atual, destaco a grande importância de termos como Ministro dos Direitos Humanos o professor Dr. Sílvio Almeida, um estudioso e um professor que tive a honra de conhecer e ser incentivada por ele. Admiração forte pelo seu trabalho, onde, nessa pesquisa, teve suas escritas como uma das principais base.

Com isso, acredito que a educação antirracista pode contribuir para que um dia possamos viver em uma sociedade que não sejamos divididos, que não tenha o ódio dominando e, que a raça seja só uma lembrança de um passado desigual e cruel. Assim como mudanças para que a EJA não mais precise reparar e, que um dia todos tenham direito a educação em suas infâncias e juventudes, não precisando fazer o ensino básico quando estiverem mais velhos, e sim, que conquistem as mais diversas áreas do conhecimento, que possam ocupar todos os espaços, como as universidades.

Pensando na trajetória realizada no estudo dessa temática, no trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Educação Física na UFF, finalizado no final de 2019 e uma Especialização com a temática racial, realizada na FIOCRUZ em 2020, essa pesquisa de mestrado é uma continuidade do que venho estudando. Com aprofundamento melhor nos conceitos e, especialmente, passei a compreender a necessidade de questionar a produção da branquitude e de suas consequências na manutenção do racismo.

Também as práticas de atuação diretamente com a EJA, trabalhando as questões raciais, foram novas. Como a discussão da branquitude, durante a pesquisa como um conceito importante para o entendimento do racismo estrutural sob uma sociedade racializada. Em comparação aos meus trabalhos iniciais, foi algo que percebi com mais intensidade no processo. E hoje identifico que é fundamental para não centralizar apenas na negritude, explicitando a noção de uma branquitude que ainda se beneficia desse racismo.

Sobre esse trabalho, pretendo dar continuidade na pesquisa como forma de contribuir nesse processo de mudança, assim como continuar minha formação para estar, cada vez mais, qualificada para abordar essas questões com meus futuros estudantes, comprometida que estou na educação e na luta antirracista. Nesse processo, acho importante também publicar artigos e participar de eventos que agora serão presenciais.

Por fim, espero que essa pesquisa consiga se somar a outras, assim como atingir algumas pessoas para que comecem o estudo da temática ou, para que iniciem/continuem a dialogar

⁸ Disponível em: <<https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/01/lei-que-tipifica-injuria-racial-como-crime-de-racismo-entra-em-vigor>>.

sobre o assunto com seus alunos e o contexto em geral. Não serei a primeira nem a última a discutir esse assunto, pessoas morreram e morrem pela causa até hoje. Mas espero ser mais uma a contribuir para que essa situação mude e saio dessa pesquisa convicta do meu papel social de uma professora e mulher branca, capaz de participar e dialogar a favor de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade. **A Escola Educ Centro de Educação Criadora: uma proposta pedagógica humanista e ecológica no contexto das transformações da educação contemporânea** Tese de Doutorado. Faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BARROS, Nathália; CARVALHO, Rosângela. A corporeidade na educação física na EJA Manguinhos: Memórias dos processos e desafios da práxis pedagógica. In. CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidades e processos formativos: contundências e resistências em defesa da vida e da escola**. – 1 ed. – Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021, p. 99-119.
- COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, ano 24. Nº 1, 2022. p. 35-61.
- BELUZO, Maira; TONIOSSO, José. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. Cadernos de educação: ensino e sociedade. Bebedouro – SP, 2015. P. 196-209.
- BENTO, Maria Aparecida. Branquitude - O lado oculto do discurso sobre o negro. *IN* CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida. **Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2016, p. 5-39.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.
- BRASIL. Congresso. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 maio 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.
- BETTI, Mauro; LIZ, Marlene. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. Motriz. **Journal of Physical Education**. UNESP, 2003, p. 135-142.
- CORDEIRO, Albert; CARVALHO, Nazaré. Capoeira, do crime à LEGALIZAÇÃO: Uma história de resistência da cultura popular. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.2, n.4 jan-jun, p.68-80, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Editora: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Editora da UFF/FAPERJ, 2011.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade**: Interfaces na formação de professores. Tese de doutorado em Educação: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PROPEd, 2006.

CARVALHO, Rosa Malena; CAMARGO, Maria Cecília. Formação de professores em educação física e a educação de jovens e adultos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25029, 2019.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida. **Psicologia social do racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014, p. 14-26.

CASTELLANI, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus Editora, 1988.

CAVALCANTI, André. **Corporeidades negras e Educação Física Escolar** – construindo práticas antirracistas nos cotidianos da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2020.

CAVASIN, Cátia; FISCHER, Julianne. A dança na aprendizagem. **Revista Leonardo Pós**, n. 3, 2003, p. 1-8.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

COLETI, Laura Maria. **Do Mobral (Movimento brasileiro de alfabetização aos programas da EJA (Educação de jovens e adultos) atuais**: Evolução ou manutenção das práticas pedagógicas? Marília: UNESP, 2012.

CORENZA, Janaína. Relações raciais e os estudantes da EJA: Desdobrando a lei nº 10.639 /2003. In. SILVA, Jaqueline. **Formação de professores na educação de jovens e adultos**: temas em debate. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020, p. 149-167.

CUNHA, Rafaela; TEIXEIRA, Ricardo. Rótulos no samba: crime e etiquetamento na cultura POP carioca do século XX. **Revista Em Tempo**, v. 17, n. 01, p. 296 - 319, nov. 2018.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura. **Explorações: ensaios de sociologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986 p. 121-128.

DAMASCENA, Quecia; MIRANDA, Eduardo. **Caminhos identitários**: contribuições de Kabengele Munanga na construção da identidade negra positiva. Ver. Hist. UEG – Porangatu, v.7, n.1, 2018, p. 145-155.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, v.2, n. 2, 1995. p. 24 – 28.

DARIDO, Suraya Cristina. **Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola**. Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, autores associados, 2015, p. 37-57.

ESCOBAR, Michel. Cultura Corporal na escola: tarefas da educação física. **Motrivivência**, Dezembro, 1995. p. 91- 102.

FARIAS, Uirá; RODRIGUES, Graciele. **Por uma prática político-pedagógica esperançosa. Educação Física Escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. Curitiba: CRV, 2022.

FERREIRA, Heraldo; SAMPAIO, José Jackson. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Revista digital EFDeportes**, ano 18, nº 182, Julho de 2013. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>>.

FERREIRINHA, Isabella; RAITZ, Tânia. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de administração pública**. Rio de Janeiro, Mar./Abr, 2010. p. 367- 383.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6. Ed. Rio de Janeiro, Graal, 295p, 1986.

FONSECA, João José. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Marcel; SOUZA, Maria Isabel. Fenomenologia e Educação Física: uma revisão dos conceitos de corpo e motricidade. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, 2015, p. 209-218.

FRANCO, Maria Amélia. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Pedagog. (on-line). Brasília, v. 97, n. 247, set/ dez, 2016, p. 534-551.

FRAGA, Ana; SANTOS, Maria Teresa. Ouri, um jogo Mancala. In: Matemática e Jogo na Educação e Matemática. **Revista Educação e Matemática**, nº76, Jan/Fev. de 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação “bancária” e educação libertadora**. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 61-78, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADIOLI, Monique; MÜLLER, Tânia. Branquitude e cotidiano escolar. In. MÜLLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 278-292.

GAZOLI, Daniela. Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos - EJA**. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013, v. 1, p. 63-111.

GELEDÉS. INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Shisima. In: **Jogos Africanos de Tabuleiro – A matemática na cultura africana**. 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/jogos-africanos-a-matematica-na-cultura-africana/>>. Acesso em: 05 jan. 2023>.

GÓES, Weber. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro**: a proposta de povo em Renato Kehl. Dissertação de mestrado: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

GOMES, Laurentino. **Escravidão – do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Vol. I. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

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

GOMES, Nilma. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GRANDO, Beleni. **Do corpo e da cultura**: indícios da realidade na perspectiva intercultural. Rev. Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.138-154, jan/jun 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se negro**: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará./ Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda. – Fortaleza, 2009.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 2020.

JESUS, Victor. **Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra**: um continuum colonial chamado racismo ambiental. Saúde e Sociedade, v. 29, 2020, p. 1-15.

JULIÃO, Elionaldo. A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. In: MEDEIROS, C.C; GASPARELLO, A; BARBOSA, J.L. **Educação de jovens, adultos e idosos**: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/Cead, 2015, p. 157-170.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009.

MARTINS, Bruno. **Relações étnico-raciais e diversidade cultural**: caminhos em direção a uma outra educação física escolar. Tese de Doutorado. Dissertação apresentada ao Programa

de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2013.

MEDEIROS, C.C; GASPARELLO, A; BARBOSA, J.L. **Educação de jovens, adultos e idosos: saberes, sujeitos e práticas**. Niterói: UFF/Cead, 2015, p. 157-170.

MACIEL, Maria Eunice. **A eugenia no Brasil**. Porto Alegre, Anos 90. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UFRGS. n. 11, julho de 1999.

MIRANDA, Jorge. Branquitude invisível – Pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In. MÜLLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 53-68.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NOBREGA, Carolina Cristina. **Por uma educação física antirracista**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Jul;34 nesp:51-61, 2020.

Nunes, Amanda; Miguel, Maria Elizabeth. **A Educação Física na ditadura militar: uma abordagem tecnicista**. REVISTA INTERSABERES. 2021, p. 1315–1328.

OLIVEIRA, Vitor. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos, 2004.

PASSOS, Joana. Célia. **As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos**. EJA em debate. Florianópolis, v. 1, p. 137-150, 2012.

PIAGET, Jean. **A Formação do Simbolo na criança**. Editora: Livros técnicos e Científicos, 1990.

PEREIRA, Rinaldo. **Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV Para o Campo da Educação Matemática, História e Cultura Africana**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

QUELHAS, Álvaro; NOZAKI, Hajime. **A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital**. Motrivivência, nº26, Jun./2006, p. 69-87.

RETONDAR. Jeferson. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

REIS NETO, João Augusto; GRAMMONT, Marcia Jaqueline. **Exu nas escolas: Rompendo as fronteiras do currículo colonizado**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.19, n.3, p.1131-1155, jul./set. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFINO, Luiz; MIRANDA, Marina. **Racismo religioso**: Política, terrorismo e trauma colonial. Outras leituras sobre o problema. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*. V. 10. n. 2, 2019.

SANTOS, Sônia; SOTERO, Edilza Correia; PEREIRA, Ilaina Damasceno. **Pedagogias Negras**: O antirracismo, o bem viver e a corporeidade. *Inter-Ação*. Revista da Faculdade de Educação da UFG. v.46, p. 1314-1329, set./dez. 2021.

SILVEIRA, Denise; CÓRDOVA, Fernanda. Unidade 2- A pesquisa científica. In. GERHARDT, Engel; SILVEIRA, Denise. **Método de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, Guilherme; PINTO, Joelcio. **Educação Física na perspectiva da cultura corporal**: Uma proposta pedagógica. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, v. 22, n.3, p. 137-150, maio 2001.

SILVA, Angélica et al. **Conhecimento sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física**: escola estadual x escola particular. *EFDeportes. com Revista Digital*. Buenos Aires, ano, v. 15, 2010.

SILVA, Jaqueline; SOUZA, José Carlos; BARBOSA, Carlos Soares. **Vinte anos do parecer CNE/CEB N. 11/2000**: Dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues (Cap- UERJ)*. V. 10 – N. 24, maio – agosto de 2021. p. 81 – 95.

SILVA, Jaqueline. Sujeitos da educação de jovens e adultos: quem são estes atualmente? In. SILVA, Jaqueline (Org.). **Formação de professores na educação de jovens e adultos: temas em debate**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020, p. 29-55.

SILVA, Mozart. **Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945)**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 900–922, 2014.

SILVA, Kátia; SALGADO, Simone. Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista. **Arquivos em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 45-54, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Porto Alegre /RS, Educação*, ano XXX, n.3(63), p. 489-506. Set. /dez, 2007.

SILVA, Pierre; CAVALCANTI, Kátia. Da Cultura Corporal à Corporeidade: Por uma Inversão Epistêmica na Educação Física. **Educação em questão**. V 19, n5, p. 69-87 – jan/abr. 2004.

SILVA, Priscila. **O conceito de branquitude**: reflexões para o campo de estudo. In. MÜLLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32.

SILVA, Jaqueline; SOUZA, José; BARBOSA, Carlos. Vinte anos do parecer cne/ceb n. 11/2000: dos avanços aos desafios ainda não superados pela eja. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 81-95, 2021.

SILVA, Suzana. **Educação física escolar**: relações de troca em busca de um espaço menos segregado. Monografia de graduação, 2008 Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/SQS.2008.pdf>>.

SOARES, Carmen. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Juliano de. A atualidade de um clássico: Educação física humanista de Vítor Marinho de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. p. 1-19.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

SOUZA, Vanderlei. A eugenia no Brasil: Ciência e pensamento social no movimento eugenista brasileiro do entre-guerras. **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História**. Londrina, 2005, p. 1-8.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, 1985.

WOODSON, Carter. **A deseducação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.