

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

THIAGO BATISTA COSTA

CORPO NEGRO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise fanoniana sobre
as contradições e possibilidades para constituição de identidades insurgentes

São Paulo
2023

THIAGO BATISTA COSTA

CORPO NEGRO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise fanoniana sobre as contradições e possibilidades para constituição de identidades insurgentes

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículos e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof. Dr. Mônica Caldas Ehrenberg

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Batista Costa , Thiago
BBC837 CORPO NEGRO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: uma
c análise Fanoniana sobre as contradições e
 possibilidades para constituição de identidades
 insurgentes / Thiago Batista Costa ; orientadora
 Mônica Caldas Ehernberg . -- São Paulo, 2023.
 205 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2023.

1. Corpo Negro. 2. Currículo . 3. Educação Física .
4. Identidade. I. Caldas Ehernberg , Mônica, orient.
II. Título.

Nome: COSTA, Thiago Batista

Título: CORPO NEGRO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise fanoniana sobre as contradições e possibilidades para constituição de identidades insurgentes.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Para minha mãe (in memoriam): Idalina Pereira Batista
Costa.

AGRADECIMENTOS

À minha família, tios, tias e à minha avó, Dona Ana, mulher de fé.

Ao meu irmão Isaac, parceiro de todas as horas. 34 anos de madrugadas!

Ao meu filho Victão. Te amo meu menino. Você é muito mais do que eu poderia desejar.

À Jaqueline, companheira de vida, minha leitora mais crítica, será? Obrigado por toda a dedicação, compreensão e amor.

Aos amigos do basquete, em especial à família Irmandade e a Frango Vivo da Nena. Quem é que é, o rei do migué?

Ao Camisa 10, jogador caro e meu grande amigo Claudio, parceiro de resenha e de pesquisa.

Aos meus ancestrais pela luta, resistência e coragem. Continuamos vivos!

Aos professores e estudantes parceiros da pesquisa, sem vocês nada disso seria possível. Um salve para a educação pública de qualidade!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestos, Expressão e Educação da FEUSP (GEPGEE); Yêle Educare (YÊLE); Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFSP (NEABI).

À professora e orientadora Mônica. Você é zica demais, tamo junto, sempre!

Um forte, sincero e leal abraço a todos!

RESUMO

A presente pesquisa dedica-se a analisar os currículos crítico e pós-crítico da Educação Física, a fim de investigar a ação que os mesmos exercem (ou não) nos estudantes negros dos anos finais do Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas da cidade de São Paulo, quanto ao processo de construção/reconstrução de suas identidades. Colocou-se em pauta os saberes que circunscrevem o corpo negro, sobretudo ao que se refere a experiência vivida do negro brasileiro, à luz do pensamento de Frantz Fanon. Do mesmo modo, pôs-se em evidência os saberes propostos pelos currículos crítico e pós-crítico da Educação e da Educação Física, dando conta assim da primeira etapa teórico-analítica da pesquisa. Para a segunda etapa, realizamos uma pesquisa empírica (qualitativa) constituída de observações das práticas pedagógicas e da realização de grupos focais com os estudantes afetados pelos currículos vividos. Num terceiro momento teórico-analítico, a partir da revisão de literatura e do percurso metodológico, empreendemos a análise das produções dos sentidos e significados nos estudantes. Notou-se, que a escola contemporânea opera como uma máquina que, tal qual o mundo colonial, está repleta de dispositivos e estratégias que fazem com que a experiência do estudante negro se torne cada vez mais difícil, pois mesmo dentro de uma planificação das subjetividades existe uma hierarquia – a hierarquia racista do capitalismo. Além disso, identificamos que um dos dispositivos escolares mais eficazes no processo de colonização das mentes dos estudantes é a colonialidade curricular. Entretanto, os discentes demonstraram uma percepção crítica da experiência vivida pelo negro no contexto escolar e social, muito por conta do trabalho coletivo de professores e professoras engajados numa construção de identidades insurgentes. Ademais, sublinhamos que a Educação Física sozinha – crítica ou pós-crítica – encontrou dificuldades para penetrar na estrutura subjetiva dos estudantes. A apuração dos grupos focais propiciou inferir, ainda, que a Educação Física terá mais êxito no processo de constituição de identidades insurgentes se inserida em um projeto educacional coletivo.

Palavras-chave: Corpo Negro; Currículo; Educação Física; Identidade.

ABSTRACT

The present research is dedicated to analyzing the critical and post-critical Physical Education curricula, in order to investigate the action they exert (or not) on black students in the final years of Elementary II and Secondary Education in public schools in the city of São Paulo, regarding the construction/reconstruction process of their identities. The knowledge that circumscribes the black body was put on the agenda, especially with regard to the lived experience of the Brazilian black, in the light of the thought of Frantz Fanon. Likewise, the knowledge proposed by the critical and post-critical curricula of Education and Physical Education was highlighted, thus giving an account of the first theoretical-analytical stage of the research. For the second stage, we carried out an empirical (qualitative) research consisting of observations of pedagogical practices and conducting focus groups with students affected by the curricula experienced. In a third theoretical-analytical moment, based on the literature review and the methodological path, we undertook the analysis of the production of senses and meanings in the students. It was noted that the contemporary school operates like a machine that, like the colonial world, is full of devices and strategies that make the experience of the black student increasingly difficult, because even within a planning of subjectivities there is a hierarchy – the racist hierarchy of capitalism. In addition, we identified that one of the most effective school devices in the process of colonizing students' minds is curricular coloniality. However, the students demonstrated a critical perception of the lived experience of black people in the school and social context, largely due to the collective work of teachers engaged in the construction of insurgent identities. Furthermore, we emphasize that Physical Education alone – critical or post-critical – found it difficult to penetrate the subjective structure of students. The verification of the focus groups also allowed to infer that Physical Education will be more successful, in the process of constitution of insurgent identities, if inserted in a collective educational project.

Keywords: Black Body, Curriculum, Physical Education, Identity.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACD	Análise Crítica do Discurso
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Coletivo Combahee River
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FLN	Frente de Libertação Nacional
GF	Grupos Focais
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SUS	Sistema Único de Saúde
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A EXPERIÊNCIA VIVIDA PELO NEGRO.....	17
1.1. FRANTZ FANON: O CORPO NEGADO “POR SER MUITO CORPO”	17
1.2. CORPO NEGRO: ENTRE A IDENTIDADE E A (IN)DIFERENÇA	25
1.3 MÁSCARAS BRANCAS COMO POSSIBILIDADE DE “SER”	28
1.4 MESTIÇAGEM: A ZONA DO NÃO-SER À BRASILEIRA	32
1.5 ENTRE A UNIVERSALIZAÇÃO DO SER E A DEMOCRACIA RACIAL: O DINAMISMO DO NEGRO BRASILEIRO	37
1.6 O LUGAR DO NEGRO SOCIEDADE BRASILEIRA.....	42
2. CORPO NEGRO, EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM.....	47
2.1 DA GINÁSTICA À CAPOEIRA: O LUGAR DO NEGRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.....	47
2.2 LINGUAGEM, CULTURA E REPRESENTAÇÃO	53
2.3 O NEGRO E A CORPORALIDADE	61
3. TEORIAS CURRICULARES.....	65
3.1. TEORIAS CRÍTICAS: HEGEMONIA, RESISTÊNCIA E LIBERDADE.....	65
3.2. EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA.	70
3.3. TEORIAS PÓS-CRÍTICAS: UM OUTRO DISCURSO	76
3.4. EDUCAÇÃO FÍSICA PÓS-CRÍTICA.	83
3.5. UM OLHAR PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO “CHÃO DA ESCOLA”	86
4. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	92
4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS INSTRUMENTOS EMPREGADOS	93
4.2. LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	96
4.2.1 AS/OS PROFESSORAS/ES PARCEIRAS/OS DA PESQUISA	97
4.3. REFERENCIAL DE ANÁLISE	99
5. CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO	101
5.1. SOBRE O COLONIALISMO ESCOLAR.....	103
5.2. SOBRE A COLONIALIDADE CURRICULAR	114
5.3. MOVIMENTO NEGRO: UMA REPRESENTATIVIDADE LIBERTADORA.....	124
5.4. IDENTIDADE NEGRA: ENTRE O COLONIALISMO ESCOLAR, O ESTIGMA SOCIAL E AS MASCARÁS BRANCAS ...	129
5.5. CORPO NEGRO E O PADRÃO DE BELEZA.	140
5.6. IDENTIDADES INSURGENTES.	148
6. A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA: SUAS CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES INSURGENTES	155
6.1. AS PRODUÇÕES DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS NOS ESTUDANTES AFETADOS PELOS CURRÍCULOS VIVIDOS	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES.....	201

INTRODUÇÃO

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais.

Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas. Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida. Faz tanto tempo.... Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou. E muito menos aqueles a quem ela se destina. E então? Então, calmamente, respondo que há imbecis demais neste mundo. E já que o digo, vou tentar prová-lo. Em direção a um novo humanismo.... À compreensão dos homens.... Nossos irmãos de cor... Creio em ti, Homem... O preconceito de raça.... Compreender e amar.... De todos os lados, sou assediado por dezenas e centenas de páginas que tentam impor-se a mim. Entretanto, uma só linha seria suficiente. Uma única resposta a dar e o problema do negro seria destituído de sua importância.

Que quer o homem? Que quer o homem negro?

(FANON, 2008, p. 25-26)

Em 2015, quando ingressei no programa de pós-graduação da Universidade Nove de Julho para a realização do mestrado, foi como se eu tivesse entrado de penetra em uma festa estranha com gente esquisita. Na época eu não sabia, mas todo o medo que eu sentia, toda a estranheza que me causava a linguagem daquele lugar, toda aquela vontade de desistir do programa, nada mais era do que a manifestação contundente da colonialidade em minha subjetividade. Felizmente, aos poucos percebi que não estava sozinho, entendi que dentro daquele programa existiam pessoas como eu, professoras e professores de escola pública, que acreditavam ser possível ressignificar aquele ambiente, que acreditavam firmemente na educação como possibilidade transformadora. Por isso, faço questão de começar esta tese agradecendo, aqui no corpo do texto mesmo, no corpo da pesquisa. E para representar todo mundo que marcou minha trajetória naqueles anos, e marcam até hoje, gostaria de agradecer a uma pessoa incrível, amiga fantástica, uma mulher que nos altos dos seus 1,50m tinha uma força descomunal, uma companheira de luta que eu tive o privilégio de conviver e aprender muito! Infelizmente ela não está mais com a gente, nos deixou neste ano de 2022, mas o seu legado continua vivo! Muito obrigado, Neide Cristina da Silva! Ô, sorte!

No mestrado, tive a oportunidade de integrar o grupo YLÊ Educare, grupo muito potente liderado pela Neide, mergulhado nas discussões sobre as questões étnico raciais. Discutíamos o quanto a sociedade brasileira tem sua história pautada em ideias racistas, que deixaram

sequelas que nos afetam até hoje, sobretudo na educação. Com a Educação Física não é diferente. Discursos higienistas, eugenistas, militaristas, esportivistas, entre outros, consolidaram a trajetória da Educação Física brasileira, e o resultado não poderia ser outro se não um distanciamento dos estudantes negros, afastamento das suas histórias, de suas culturas e de seus corpos. Uma exclusão que se utilizou bastante de um discurso que almejava o corpo helênico, belo, um corpo europeu, portanto, um corpo branco. Infelizmente, a Educação Física, ao longo de muitos anos, serviu de ferramenta para os médicos e militares “recuperarem os degenerados” da terra, tentando de todas as formas se afastar do corpo negro que, para essas instituições, era um corpo animalizado, sexualizado, lúdico, sem história e sem alma.

Essa tese começou ainda em 2011, quando após 15 anos da minha vida dedicada ao esporte – como jogador profissional de basquete – uma lesão no joelho me forçou a uma aposentadoria precoce e à mudança de planos para minha carreira. Aproveitando da formação que obtive nos tempos de jogador, ingressei na educação pública através de concurso para professor de Educação Física escolar. Aprovado nos concursos da Prefeitura e do Estado de São Paulo, logo no momento da minha posse em 2011, me deparei com o racismo estrutural presente em nossa sociedade. Fui impedido de entrar na escola estadual para qual tinha escolhido assumir o cargo por não me “encaixar” nas características de um professor. Talvez por ser preto demais, ou alto demais, tenha assustado o pessoal da secretaria, que só abriu o cadeado da escola após eu apresentar meu RG e diploma de professor. Bela recepção que o sistema público do Estado de São Paulo reservou para mim.

Não muito diferente dessa recepção do Estado, foi a minha chegada na escola da Prefeitura. Fiquei quase duas horas até ser atendido pelo pessoal da secretaria. No momento do atendimento, alegaram que o motivo da demora foi por me confundirem com o “pessoal da comunidade”. Como se o “pessoal da comunidade” tivesse que esperar quase duas horas para ser atendido. Essa escola fica no Itaim Paulista, onde a população negra se faz maioria.

Esses dois episódios relatados não são para me vitimizar ou para causar algum sentimento de pena, pelo contrário, se for para despertar algum tipo de sentimento, que seja o de revolta! Em um país em que a cada 23 minutos um jovem negro perde a vida¹, isso só evidencia que a estrutura do racismo está com seus tentáculos em todas as partes de nossas relações sociais. Se você, pessoa negra, ainda está vivo, pode ter certeza que sofrerá o impacto do racismo de outras formas, essa que eu vivi é só mais uma delas, o racismo sistêmico do nosso dia a dia. Como diria Racionais Mc's, “estamos tentando sobreviver no inferno”.

¹ Dados das Nações Unidas. Disponível no site: www.brasil.un.org/. Acesso em: 01/10/2020.

Esses fatos me causaram uma inquietação muito grande, seguido de uma pergunta que não saía da minha cabeça: se eu, professor, recebo esse tratamento em uma escola pública, como deve ser a vida dos estudantes negros dentro dessas instituições? Foi com essa questão martelando em minha mente todos os dias que iniciei minha trajetória como professor do ensino público. A todo momento com o olhar vigilante, voltado para as relações entre os atores envolvidos no processo de educação – professores, gestores e todos os funcionários –, buscando analisar como tratavam os alunos negros, pois se com um professor a escola não conseguiu disfarçar seu olhar preconceituoso, como seria o tratamento para com os estudantes negros?

Talvez por passar muitos anos da minha vida como jogador de basquete, e assim ocupar o lugar que a sociedade entende ser do negro, eu não tenha vivido tantos episódios de racismo explícito como os mencionados nas linhas anteriores. O esporte, de certa forma, mascara muitas situações de racismo. Nele, o negro está desempenhando o seu papel de corpo forte, potente e desejado. Como discutiremos no primeiro capítulo deste trabalho, o negro atleta está no “seu lugar”, o lugar da emoção. Quando troquei de lado, fui para o lugar da razão, senti na pele como a sociedade não aceita que o negro ocupe tais posições.

Encontrei em autores como Kabengele Munanga, Paulo Freire, entre outros, muitas respostas para minhas inquietações, mas também muitos questionamentos. E foi a partir dessas experiências que nasceu a pesquisa de mestrado, onde tivemos como objetivo investigar, com um enfoque qualitativo, a percepção a respeito do corpo da criança negra, por parte dos professores que ministravam Educação Física, em turmas do Ensino Fundamental I da rede estadual de educação no município de São Paulo/SP.

Assim, neste universo da pesquisa, analisamos as percepções dos professores e professoras referente ao corpo negro naquela ocasião. Pretendemos, com isso, saber como os docentes enxergavam as diferenças entre os alunos negros e brancos e se essas possíveis diferenças eram levadas em consideração durante a elaboração do planejamento das suas aulas. Cabe destacar que as perguntas tinham a pretensão de trazer à tona os estereótipos construídos socialmente em torno do corpo negro, e de como o conhecimento dos professores acerca desta questão os levava a desenvolver estratégias para o tratamento das crianças negras nas aulas de Educação Física. Ademais, nossa intenção não foi discutir as concepções de currículo utilizadas por cada professor, mas tentar compreender de que forma suas percepções influenciam nas representações que estes professores fazem dos estudantes negros. (COSTA, 2017)

Pudemos observar, até o momento, um discurso estritamente biológico por parte dos professores. Em seus discursos, corroboram a visão de uma Educação Física associada ao físico, à saúde corporal, a um corpo a-histórico. Visão que está alinhada com a proposta da Educação

Física do início do século XIX, quando os corpos tinham que ser fortes, saudáveis e brancos, pois só assim seria possível seguir com o projeto de urbanização do país. Tempos de uma Educação Física higienista, eugenista e excludente, que pensava o corpo negro como degenerado, sem história, cultura e alma.

Além disso, destacamos a presença de um discurso que tem a necessidade de reforçar que todos os alunos recebem o mesmo tratamento nas suas aulas, e que não há diferença entre os discentes. Perceba, se não há por parte dos professores entrevistados uma visão crítica a respeito das diferenças existentes entre seus estudantes, como tratar dessas questões tão caras à população negra? Em vista disso, argumentamos que é necessário um posicionamento, um rompimento, com a naturalização das diferenças, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial e do corpo negro biológico a-histórico. (COSTA, 2017)

Como mencionado nas linhas anteriores, a intenção da pesquisa de mestrado não foi discutir as concepções pedagógicas utilizada por cada professor, mas tentar compreender de que forma suas percepções influenciam nas representações que fazem dos estudantes negros. Contudo, a questão curricular não poderia ficar de fora de uma análise sobre as questões de construção de identidade, pois, como nos ensina Silva (2004), toda decisão curricular é uma decisão política e o currículo é um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos. Sendo assim, ao promover o contato com determinadas culturas, o currículo, além de propiciar o acesso e uma gradativa compreensão dos conteúdos veiculados, interfere nas formas de interpretar o mundo. Tais características levam-nos a entender que “o currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (SILVA, 2002, p. 10).

Foi esse contexto de experiências pessoais, pesquisas e uma ampliação dos temas analisados, que nos levaram a atual pesquisa de doutorado, onde definitivamente me senti desafiado a compreender como o currículo conceituado, discutido e vivido (crítico e pós-crítico) afeta – ou não – a produção e construção de significados dos estudantes negros. Para além de uma discussão teórica e de ideias, partimos da seguinte premissa: *Se identidade é forjada por meio da linguagem e o estudante afetado pelo currículo se constitui sujeito no processo de significação cultural e social, qual a influência das aulas de Educação Física, ministradas nas perspectivas crítica ou pós-crítica, sobre a construção/reconstrução de identidade em estudantes negros?*

Ademais, no âmbito de se investigar a partir do questionamento das relações de poder, fabricantes das hierarquias raciais na escola, elegemos como objetivo central dessa pesquisa

analisar o componente curricular da Educação Física e sua construção curricular, a fim de investigar a ação que o mesmo exerce – ou não – nos estudantes negros dos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de São Paulo quanto ao processo de construção/reconstrução de suas identidades, sobretudo das questões que se relacionam ao corpo negro e das relações étnico-raciais. Além disso, como objetivos específicos investigamos: *a)* o conjunto de saberes que dão sustentação aos currículos crítico e pós crítico da Educação Física; *b)* compreender como as identidades se constroem nos estudantes através das aulas de Educação Física alicerçadas nos currículos em voga; *c)* analisar as produções de sentidos e significados dos estudantes afetados pelos currículos vividos.

No primeiro capítulo da pesquisa, apresentaremos Frantz Fanon enquanto escritor, médico, ativista e, sobretudo, intelectual revolucionário. Contextualizaremos sua vida em Martinica até sua chegada na França para estudar medicina. Para além disso, o capítulo tratará da relevância do pensamento do intelectual martinicano para a compreensão do corpo negro e a complexa, dinâmica e contraditória experiência vivida da pessoa negra na sociedade brasileira. Tentaremos demonstrar o quanto a escravidão, o processo de colonização e democratização da sociedade brasileira foram violentos, desumanos e avassaladores para a população negra. Não poderíamos realizar uma pesquisa sobre educação sem antes contextualizar todo esse caldo social e cultural da experiência vivida do negro, pois a escola não está fora desse jogo de disputa, de poder e dominação.

O capítulo 2 tratará de uma Educação Física e seus alicerces nas ciências biológicas, na ciência positivista, que desde sua chegada ao Brasil, com seus métodos ginásticos, passou por várias transformações, dentre elas o fenômeno da militarização, da esportivização, da fragmentação do conhecimento e, também, pela psicobiologização. Uma Educação Física que por quase um século não problematizou as questões raciais e a diversidade cultural. Pelo contrário, escolheu a prática higienista, técnica, pautada em valores liberais, o que silenciou e estrangulou culturalmente todos os “diferentes”. Trataremos também, nesse capítulo, a Educação Física pensada a partir da área de linguagem, assim como abordaremos a questão da corporalidade negra.

Já no capítulo 3, traremos para a discussão os saberes presentes nas teorias curriculares crítica e pós-crítica, assim como nos currículos da Educação Física, a saber tradicional, crítico e pós-crítico. Realizamos também uma breve revisão dos estudos relativos à temática étnico-racial na Educação Física, na tentativa de nos aproximarmos das discussões que estão acontecendo no chão da escola.

O capítulo 4 abrangerá as informações sobre o método e objetivo da pesquisa, ou seja, explicitaremos os procedimentos metodológicos, os instrumentos empregados, assim como os lócus da investigação, os docentes e estudantes parceiros da pesquisa.

Nos capítulos 5 e 6 empreenderemos a análise das produções dos sentidos e significados nos estudantes afetados pelos currículos vividos.

Por fim, o capítulo 7 será constituído pelas considerações finais do estudo, no qual também apontaremos os limites desta pesquisa.

Iniciamos esta pesquisa desarmados de verdades absolutas, mas convictos de que certas coisas precisam ser ditas, sobretudo no âmbito da Educação e da Educação Física escolar brasileira.

1. A EXPERIÊNCIA VIVIDA PELO NEGRO

O que eu queria dizer a você [...] é que a morte está sempre conosco e que o importante não é saber como evitá-la, mas ter certeza de que fazemos o nosso melhor pelas ideias que acreditamos. A única coisa que me choca, desenganado nesta cama e perdendo as forças do meu corpo, não é que eu estou morrendo, mas que eu estou morrendo de leucemia aguda em Washington, DC, quando eu poderia ter morrido há três meses, de frente para o inimigo no campo de batalha, quando eu já sabia que tinha esta doença. Nós não somos nada nesta terra, se não servirmos antes de tudo uma causa, a causa do povo, a causa da liberdade e da justiça. Eu quero que você saiba que, mesmo quando os médicos tinham perdido toda a esperança, eu ainda estava pensando, em uma névoa concedida, mas pensando, no entanto, no povo argelino, nos povos do Terceiro Mundo [...]. Se eu consegui segurar, foi por causa deles.

(“Carta de despedida ao seu amigo Roger”, Fanon apud Gordon, 2015, p. 141-142)

1.1. Frantz Fanon: O corpo negado “por ser muito corpo”

Foi no Forte de France em Martinica, região francesa do Caribe, que nasceu o médico, revolucionário e ensaísta marxista Frantz Osmar Fanon (1925-1961). Era o quinto filho de oito irmãos. Seus pais, funcionários públicos, faziam parte da classe média negra da ilha. À época, a população de Martinica contabilizava 300.000 pessoas e era composta em sua grande maioria por negros. Contudo, existia uma rica aristocracia branca nativa, com aproximadamente 1.000 pessoas que eram donas de um terço das terras produtivas da ilha, assim como do comércio e das instalações portuárias. Era abaixo deles que se encontrava a classe média, cerca de 25.000 pessoas negras que em sua grande maioria eram funcionários públicos e pequenos proprietários. Completando a população de Martinica, tínhamos uma grande massa de trabalhadores que, além de serem muito pobres, sofriam uma forte discriminação por não dominarem a língua francesa. (FAUSTINO, 2018)

A família de Fanon não era muito diferente da grande maioria das famílias de classe média de Martinica. Sua mãe, Eleanore Médélice Fanon (1891 – 1981), esteve sempre presente na vida de seus filhos e nutria grandes expectativas por uma ascensão social deles. O pai, Felix Casimir Fanon (1891 – 1947), por sua vez, era muito comprometido com o trabalho e pouco participativo no ambiente familiar. Ademais, outro fator muito comum entre a população negra

de Martinica era que, embora se identificassem como franceses, nunca eram reconhecidos por estes como tal.

Nesse contexto, a linguagem se apresentava como um dos principais marcadores dessa alienação sofrida pelo negro de Martinica, pois a grande parte da população falava o patoá² e, ao não dominar a língua francesa, o negro antilhano era considerado como um selvagem, não era digno de ser reconhecido como francês. O impacto dessa discriminação era tão marcante que em seu livro “Peles negras, máscaras brancas” Fanon discute, no primeiro capítulo, justamente a questão da linguagem em sua relação dialética com a racialização, argumentando que “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa” (FANON, 2008, p. 34).

A linguagem se torna uma arma poderosa nas mãos dos colonizadores, pois podiam inculcar no ideário social uma ideologia de classificação dos nativos: quanto maior fosse o domínio da língua francesa, mais humano (branco/europeu/ocidental) o negro colonizado seria. Assim, a escola se tornou um poderoso aliado na disseminação da classificação do ser humano antilhano, como observou Deivison Faustino, um dos principais biógrafos brasileiros de Fanon: “Na Martinica, quando uma criança era alfabetizada, a primeira frase que aprendia a ler e a escrever era “*Jé suis Français*” e, quando se comportava mal, dizia-se para ‘não se comportar como um negro’.” (FAUSTINO, 2018, p. 31)

A despeito dessa sistemática racialização, o desejo para se tornar europeu, portanto humano, se torna uma regra nas Antilhas, pois os poucos que conseguiam acessar a escolarização não se importavam em exaltar os valores europeus. O que estava em jogo nesse sistema assimilacionista de educação era um bilhete de ingresso para uma sociedade “evoluída”. Como explica Fanon:

Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir “nossos pais, os gauleses”, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele carrega o herói, que é branco, com toda sua agressividade – a qual, nessa idade, assemelha-se estreitamente a uma dádiva: uma dádiva carregada de sadismo [...]. Pouco a pouco se forma e se cristaliza no jovem antilhano uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos. Quando, na escola, acontece-lhe ler histórias de selvagens nas obras dos brancos, ele logo pensa nos senegaleses. Quando éramos estudantes, discutíamos durante horas inteiras sobre os supostos costumes dos selvagens senegaleses. Havia, em nossos discursos, uma inconsistência pelo menos paradoxal. Mas é que o antilhano não se considera negro; ele se considera antilhano. O preto vive na

² O termo patoá é uma língua híbrida criada no mundo colonial francês, mistura dialetos regionais da França metropolitana. O crioulo (créole) é o francês, bem mais elaborado, dos territórios além do mar. (FANON, 2008)

África. Subjetivamente, intelectualmente, o antilhano se comporta como um branco. (2008, p. 132)

Cabe nesse momento abrir um parêntese para destacar que as particularidades dos processos históricos e sociais devem ser entendidas a partir de uma análise da realidade específica em que se dão. A particularização desses mesmos processos, por outro lado, só pode ser entendida em toda sua amplitude quando consideramos a parte também em um todo universal. Desta maneira, a assimilação imposta ao jovem negro antilhano através do sistema escolar não deixa de se aproximar, e muito, do impacto da racialização sofrida pelo estudante negro brasileiro ao ingressar na escola³. Nesse sentido, a antropóloga Nilma Lino Gomes (2002) argumenta que o sistema escolar tem um grande efeito na construção de identidade dos jovens negros, pois ao compartilharmos não apenas saberes, mas valores e crenças de uma cultura europeia, lamentavelmente reforçamos estereótipos e representações negativas à população negra. “A escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas” (GOMES, 2002, p. 77).

Em sua experiência vivida na Martinica, Fanon observa que, mesmo sofrendo essa forte violência simbólica, para os jovens antilhanos era como se ela não existisse. Ignoravam que o processo de racialização (inferiorização) que sofriam se dava justamente pelo crivo do olhar do outro, do europeu. Assim, para os antilhanos, o africano era um negro e o antilhano um europeu. Enquanto para o europeu qualquer que fosse a pessoa colonizada, mesmo aquelas que mais se aproximavam dos valores e cultura europeia, eram tratados como uma pessoa colonizada, um subalterno e, em última instância, mais um negro. Deixavam bem evidente: “Você aí, fique no seu lugar!” (FANON, 2008, p. 46).

Era um terrível paradoxo vivido pelo próprio Fanon: diante de todos os povos colonizados não se reconhecia como tal, estava de costas para a própria situação, pensava que era francês. Essa percepção se dava muito por conta de um longo processo de assimilação da ideologia francesa, no qual durante todo período de escolarização Fanon era encorajado desde cedo a falar a língua francesa ao invés do crioulo. (FAUSTINO, 2018)

A burguesia das Antilhas não fala crioulo, salvo nas suas relações com os domésticos. Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá. Fala-se do crioulo com desdém. Certas famílias proibem o uso do crioulo e as mães tratam seus filhos de pivete quando eles desobedecem. (FANON, 2008, p. 35)

³ Aprofundaremos a discussão sobre esse tema no segundo capítulo do trabalho.

É importante sublinhar que todo esforço do antilhano para dominar a língua francesa era apenas uma faceta desse jogo perverso de colonização, o antilhano tentava de todas as maneiras parecer mais com o francês e, para isso, negociava sua existência. Do modo de falar às vestimentas e corte de cabelo, a todo momento tinha que estar em vigília para ser minimamente reconhecido como um cidadão padrão, como um ser humano.

Contudo, alguns anos mais tarde, essa percepção assimilacionista de Fanon sofreria dois duros golpes. De acordo com Faustino (2018), o primeiro golpe foi sofrido não só por Fanon, mas por todos os martinicanos. Esse se deu com a chegada dos marinheiros franceses. Foi no ano de 1940, com a rendição da França à Alemanha, cerca de 5 mil soldados brancos chegaram em Fort-de-France. Uma cidade com aproximadamente 45 mil habitantes foi tomada em seus bares, restaurantes, hotéis e lojas de departamento por marinheiros com muito dinheiro que, por conta de seu poder financeiro, davam ordens aos civis da Martinica. Mas, para além do dinheiro, utilizavam a violência. Todos os bares da cidade já se encontravam segregados – por um lado os clientes brancos, do outro lado os negros nativos.

No ano seguinte, o poderio econômico dos soldados já não era o mesmo, muito por conta da irregularidade dos pagamentos, mas a branquitude continuava a lhes fornecer privilégios. A situação ficava ainda mais alarmante no caso das mulheres, os marinheiros consideravam todas como prostitutas e, ao lhes faltar dinheiro para pagar o “programa”, estupravam-nas. Isso tudo legitimado pela polícia local, que entendia que qualquer comportamento agressivo sempre partiria do negro e, assim, soldados brancos eram absolvidos pelo entendimento de que a prostituta cobrara muito caro. (GEISMAR, 1972)

A partir dessas escaladas de violência – sobretudo de cunho racista – por parte dos marinheiros, que se dá a revolta dos antilhanos contra os franceses. Não conseguiam admitir que esses soldados fossem os “legítimos franceses” e é justamente nesse conflito psicológico que se inicia o primeiro problema de identidade vivido por Fanon. Já não era mais um francês, começava a perceber que, mesmo fazendo de tudo para ser aceito, no máximo seria reconhecido como um negro civilizado. Interessante que, mesmo com toda essa raiva e angústia, Fanon alista-se a uma brigada antifascista do exército francês antinazista, para lutar contra a invasão alemã. Momento, este, onde leva o segundo duro golpe a respeito da sua visão assimilacionista de mundo.

Logo após passar seis meses se preparando na República Dominicana, vai para o *front* de guerra na África do Norte e depois na Europa. Convivendo com franceses da metrópole, Fanon percebe que o problema não era os marinheiros racistas que invadiram sua cidade natal, mas a visão universal com a qual todos os franceses viam os “franceses não brancos” de

Martinica. Fanon percebe que, por mais que tentasse fugir desse olhar do outro, não conseguiria, estava preso em sua cor:

Nas tropas que acampavam em Guercif, ele observou que existiam notórias barreiras entre os franceses da metrópole e os colonos do norte da África. No entanto, ambos os grupos desprezavam os muçulmanos que estavam no exército que, por sua vez, não valorizavam os negros. Os soldados da campanha antilhana, onde Fanon estava, se mantinham à distância das tropas africanas, particularmente senegalesas. Era possível pensar que as linhas de cor eram o fator mais decisivo da separação, mas a situação não era tão simples. O africano recebia rações especiais: flocos de cereais colhidos na África Ocidental. Os antilhanos tiveram o privilégio de consumir alimentos europeus, mas as fontes eram tão escassas que os soldados eram servidos com requintado prato local: carne de camelo seco. (GEISMAR, 1972 apud FAUSTINO, 2015)

Durante todo período em que esteve na guerra, Fanon presenciou a desumanização sofrida pelos povos que viviam nas colônias francesas da África do Norte, assim como também vivenciou o estado de miséria da França por conta da guerra. Ferido em combate, é promovido à Cabo e retorna à Martinica. Essa condecoração abriria importantes portas para Fanon, “era um veterano condecorado de quase dois anos de guerra; tinha o direito de ser francês e queria ser, mesmo que apenas para ajudar a reformar a sua sociedade” (GEISMAR, 1972, p. 48).

Em seu retorno, no ano de 1945, Fanon se aproxima de Aimé Césaire e o ajuda na campanha política para se tornar prefeito de Fort-de-France pelo Partido Comunista. No ano seguinte, fazendo jus aos “privilégios” de ser um veterano de guerra, Fanon se prepara para ingressar na universidade, estava disposto a ir para a metrópole. Sua familiaridade com a literatura clássica, assim como o domínio da língua francesa, o ajudaria nessa nova empreitada. Decide cursar odontologia, porém, logo nas primeiras semanas, percebe que aquele não era o seu curso, afirmando que “nunca havia encontrado tantos idiotas em sua vida como na escola de odontologia” (GEISMAR, 1972, p. 52). Os idiotas em questão eram na verdade racistas, pois, assim como os marinheiros que invadiram sua cidade, não conseguiam enxergá-lo para além de sua cor, realidade presente em toda Paris por conta dos conflitos sócio-raciais. (FAUSTINO, 2018)

Decide então se mudar para Lyon e retomar o seu desejo inicial de cursar medicina. Na Faculté Mixte de Médecine et de Pharmacie da Universidade de Lyon inicia seus estudos em psiquiatria forense. Durante esse período, participou de diversos debates e seminários universitários que lhe proporcionaram a oportunidade de entrar em contato com pensadores como Nietzsche, Sartre, Marx, Hegel, dentre diversos outros. Faustino (2018) argumenta que a matriz curricular estudada por Fanon, voltada para as dimensões filosóficas, permitiu com que

o autor conseguisse vislumbrar uma relativa transcendência em relação aos limites biológicos, questionando importantes norteadores da psiquiatria, psicologia e até mesmo da psicanálise. “Para Fanon, o inconsciente coletivo era um fenômeno social e cultural” (GEISMAR, 1972, p. 24 apud FAUSTINO, 2018).

Finalizou seu curso no ano de 1950 – tendo a primeira versão de sua dissertação rejeitada “por confrontar as correntes positivas então hegemônicas” (FAUSTINO, 2015, p. 2) que fundamentavam a sua área –, na segunda versão de seu trabalho denominado de “Transtornos mentais e síndromes psiquiátricas em degeneração espino-cerebelar-hereditária: um caso de doença de Freireich com delírio de possessão”, que foi aprovado após intensos debates com a banca examinadora, quando pôde, enfim, exercer a profissão.

Posteriormente, em 1952, o autor cursou doutorado, conhecendo o psiquiatra François Tosquelles, do qual tornou-se aprendiz e amigo. Nesse ano, realizou a publicação de diversos ensaios acerca da situação do negro no território francês, e a sua amizade desenvolvida com Tosquelles contribuiu para as percepções sobre a sua profissão como psiquiatra estar diretamente vinculada com a luta política, podendo ser utilizada como uma estratégia de superação de alienações psíquicas que são provadas pelo colonialismo. (GEISMAR, 1972)

Em 1953, Fanon mudou-se para a Argélia, norte da África, para a cidade de Blida, onde assumiu a direção de um hospital psiquiátrico e, também, como Ministro de Saúde Pública Francês, engajando-se clandestinamente na FLN (Frente de Libertação Nacional). Em 1956, como resultado de uma participação no I Congresso de Escritores e Artistas Negros em Sorbone, na cidade de Paris, publicou um artigo denominado de “Racismo e Cultura” através da Revista *Presence Africaine* e, posteriormente, renunciou seu cargo no hospital psiquiátrico através de uma carta, na qual declarava o impedimento da atuação da psiquiatria na Argélia, devido as condições imperantes do governo. Como consequência de tal carta, o autor foi expulso da França em 1957. (CHALIAND, 2009)

Obrigado a se mudar, devido ao avanço das lutas de libertação, para Tunes, local onde passou a atuar como correspondente oficial do *Jornal Guerreiro Santo*, publicou seu segundo livro, denominado de “L’na V de La Révolution” – traduzido para o português como “O Quinto Ano da Revolução Argelina”. Nesta época, Fanon, acompanhado de sua esposa Marie-Joseph Dublé, com quem se casou em 1952 e quem lhe acompanhou até a sua morte, deu início à sua experiência de observar, analisar e documentar a realidade da vida argelina, tempo em que a Argélia se apresentava ainda como colônia francesa. (ÁLVARES, 2000)

Após percorrer diversas partes do continente africano impulsionando a necessidade de expansão da guerra de libertação, foi diagnosticado com leucemia em 1960, restando-lhe pouco

tempo de vida devido à medicina da época. Com a descoberta da doença, Fanon se apressa a escrever seu último livro, sintetizando os seus acúmulos teóricos e influenciado pela sua participação no II Congresso de Escritores e Artistas Negros. Publicou dois textos em 1961 integrados ao manuscrito de “Les damnés de la Terre” – traduzido para o português como “Os condenados da Terra” – e encomendou pessoalmente o prefácio de seu último livro a Sartre, morrendo pouco tempo depois da publicação. (ÁLVARES, 2000)

Frantz Fanon, nascido em 1925 e falecido em 1961, teve uma curta duração de vida. Escreveu somente três livros devido à precoce morte com 36 anos, sendo que sua esposa organizou e editou um livro póstumo denominado de “Pour la révolution africaine”, publicado em 1964 e que constitui-se de artigos publicados no jornal El Moudjahid e nas revistas Présence Africaine e L’Esprit. (BERNARDINO-COSTA, 2016)

Apesar de seu curto tempo de vida, Fanon possuiu um forte compromisso político com a luta pela descolonização dos negros na África e, segundo Macey:

O compromisso político de Fanon com a luta pela descolonização da África e, em especial, seu envolvimento com a luta pela liberação da Argélia fizeram com que seu nome ficasse fortemente associado à defesa de processos revolucionários dos países do terceiro mundo. Não só o compromisso de Fanon com a luta pela liberação da Argélia, onde atuou entre 1953 e 1956 como médico-chefe do hospital psiquiátrico de Blida-Joinville, mas seu ativismo político em prol do pan-africanismo juntamente com outros líderes africanos, fizeram com que o seu nome estivesse fortemente associado à violência. (2000, p. 15)

No entanto, seus textos sempre almejaram realizar uma intensa crítica ao colonialismo e aos seus efeitos na estruturação da sociedade, devido a exaltação dos valores europeus e da negação sistemática das dimensões humanas que fugissem aos padrões adotados por estes, inferiorizando tudo aquilo que emerge das classes denominadas de subalternas. (SAPEDA, 2011)

Atualmente, o autor é reconhecido por fazer emergir uma reflexão acerca da dominação colonial na formação do discurso europeu psicopatológico, à qual Fanon exerceu uma contínua análise sobre o papel desempenhado pelo saber/poder do campo psiquiátrico, naturalizado através da antropologia, do primitivismo, do positivismo neurológico e da criminologia científica, áreas que embasavam o discurso de valores esbranquiçados a todos os seres humanos, caracterizando-se como um racismo institucional (MBEMBE, 2011).

No Brasil, inicialmente houve silêncio em relação à obra de Frantz Fanon. Esta emergiu no território brasileiro durante a disputa cultural e política entre o existencialismo e o marxismo, época em que as ideias adentravam o país através de livros europeus, fazendo com que apenas

a elite intelectual tivesse acesso, o que contribuiu para que o autor fosse ignorado. (GUIMARÃES, 2008)

Segundo Rocha:

A esquerda brasileira tomou conhecimento de Fanon através do extrato de *Damnés de la Terre* (1961), publicado na revista *Les Temps Modernes*, e do prefácio que Sartre escreveu para esta obra. As ideias de Fanon chegam ao Brasil num momento em que pensar a revolução social estava na ordem do dia, porém, passada esta fase, ao contrário do que ocorreu em outros lugares, as ideias do autor não foram objeto de reflexão exegética e crítica por parte de universitários e acadêmicos estabelecidos em centros de estudos. (2015, p. 112)

Expõe Guimarães (2008) que o primeiro intelectual brasileiro a defender as concepções abordadas por Fanon foi Paulo Freire, o qual inseriu em seu livro “Pedagogia do Oprimido” – escrito por volta de 1965 e 1968 – citações da obra “Os Condenados da Terra”. Ademais, foi observado por Gordon, na edição brasileira do livro de Fanon “Pele negra, máscaras brancas”, que “uma leitura cuidadosa de Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire revela o quanto esta obra sofre influência” do autor (2008, p. 11).

Apenas em 1968 houve o lançamento da primeira edição brasileira de “Os condenados da Terra”, que foi tirada de circulação por meio dos órgãos de repressão de maneira célere, sendo inserida novamente ao discurso brasileiro através de Abdias do Nascimento no ano de 1970, em sua obra “O Genocídio do Negro Brasileiro: o processo de um racismo mascarado”. (GUIMARÃES, 2008)

Ademais, como observamos nesse texto, as experiências vividas por Fanon, seja no campo pessoal, teórico ou político, nos apresentam a complexidade da existência humana de uma pessoa negra, respeitando, claro, as particularidades que essa existência assume no tempo e no espaço. A seguir, desenvolveremos algumas questões inicialmente trazidas no livro “Pele negra, máscaras brancas”, no qual o eixo central da está na epidermização do racismo e seus efeitos na subjetividade da pessoa negra.

Fanon, esse corpo negado por ser muito corpo, confortado pela negação de sua humanidade, opta por confrontá-la. Como médico, filósofo e revolucionário da luta anticolonial, pretende libertar o homem negro de suas máscaras brancas, desse complexo de inferioridade vivido em uma sociedade colonial. É a partir dessa visão de mundo, do homem negro e seu corpo, que Fanon nos encoraja a continuar na luta pela libertação de sujeitos “livres”. Seguiremos nos capítulos seguintes desta tese, vigilantes e questionadores, assim

como Fanon: “Minha última prece: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questione!” (2008, p. 191).

1.2. Corpo negro: entre a identidade e a (in)diferença

Fanon cresceu achando que era francês, porém, ao chegar na França, percebe que os franceses – brancos – o viam como negro. Isso marca muito sua trajetória. Imagine um jovem recém-chegado à metrópole, cheio de esperanças, que passara toda sua juventude em uma colônia francesa, afetado por um forte processo de assimilação, ser apontado na rua como um animal, um selvagem. Fanon percebe que foi enganado, viveu acreditando numa promessa jamais cumprida: a de ser aceito como branco, como um cidadão francês:

Mamãe, olhe o preto, estou com medo! Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível. Eu não aguentava mais [...]. No trem, ao invés de um, deixavam dois, três lugares. Eu já não me divertia mais. Não descobria as coordenadas febris do mundo. Eu existia em triplo: ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil, mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea... (FANON, 2008, p. 105)

É a partir dessas experiências vividas, seja em Martinica ou na França, que ele estabelece dois temas centrais em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”. O primeiro é que não é possível pensar o indivíduo sem levar em consideração o contexto, porém o indivíduo não se resume a ele. O segundo é a relação dialética entre as questões econômicas e sociais e as questões subjetivas de construção de identidades.

De uma vez por todas, a realidade exige uma compreensão total. No plano objetivo como no plano subjetivo.

A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (FANON, 2008, p. 28)

De uma forma sofisticada, o autor traz a questão da subjetividade para o centro do debate econômico. Para ele, a alienação do colonizado não se dá apenas nas questões econômicas ou de território. Para ser efetiva, a colonização precisa forjar na mente, na subjetividade do colonizado, uma ideia de inferioridade em relação ao colonizador. Assim, fazendo valer da psicologia de Freud do fim do século XIX, que substituiu a tese filogenética pela ontogenética,

Fanon acrescenta a essas duas a sociogenia, constituindo assim o núcleo estruturante de sua obra. (FANON, 2008)

Dentre o material utilizado para embasar o livro, o autor utilizou laudos clínicos psiquiátricos de pesquisas de campo realizadas entre os indivíduos pertencentes à Antilhas e à França, os quais em grande parte eram compostos por estudantes e operários. Utilizou, também, anúncios publicitários, obras cinematográficas e literárias para fundamentar suas concepções sobre o colonialismo. (ROCHA, 2015)

Através das relações sociais expostas nos casos analisados, o autor buscou explicar a alienação psíquica como mais do que uma ausência de conhecimento do indivíduo sobre si ou sobre algo, mas como uma perda de capacidade de percepção individual, ou seja, uma perda de si, que irá gerar implicações diretas nas relações sociais experienciadas e na sua autodeterminação como indivíduo que estará sempre subordinado ao colonialismo.

A tese filogenética apresentada pelo autor, também denominada de constitucional, caracteriza-se como aquela que irá relacionar o comportamento do indivíduo à sua morfologia, ou seja, a sua fisiologia, criando uma correlação direta entre as características psicológicas e o perfil de um indivíduo. Assim, Fanon, enquanto psiquiatra, comemora a ruptura das considerações de Freud com tal teoria. No entanto, o autor não pode ser tido como um psicanalista, tendo em vista que demonstra a necessidade de se transcender a concepção humana limitada pela dimensão psicoafetiva dos desejos, demonstrando a necessidade do ser humano ser analisado de acordo com o seu contexto histórico social, expondo que “o prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício, tendo em vista que a sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa da influência humana. É pelo homem que a sociedade chega ao ser” (FANON, 2008, p. 28).

O colonialismo irá atuar como um efeito psíquico na situação colonial que o indivíduo negro se encontra devido à estruturação da sociedade, a qual será utilizada como exploração capitalista, marcando a forma como a sociedade moderna está constituída, na qual os brancos (colonizadores) e os negros (colonizados) negam, de maneiras diferentes, a existência e humanidade do negro. Complementando, Faustino cita que “a criação e racialização do Outro retiram do colonizado a possibilidade de ser visto (e, conseqüentemente, de se ver) como uma expressão universo do gênero humano” (2013, p. 2020).

Para o autor o colonialismo “inventou” o homem negro, tirando-lhe a oportunidade de conhecer a si mesmo tão somente como humano. (FANON, 2008)

Dessa maneira, ao analisar as questões das subjetividades, ou seja, como se dá o processo de alienação do negro através da epidermização de sua inferioridade, Fanon apresenta

uma crítica à metáfora do Senhor/Escravo (HEGEL, 1999)⁴, na qual a relação entre sujeito e objeto não é apenas relacional, mas, sobretudo, recíproca. Para Fanon, o homem só é humano na medida em que ele se impõe a outro homem, a fim de ser reconhecido, e, enquanto não houver reconhecimento do Outro, este permanecerá sendo o tema de sua ação, “é neste outro que se condensa o sentido de sua vida” (2008, p. 180). Continuando em seu argumento, o autor sublinha que:

Não há luta aberta entre o branco e o negro. Um dia o senhor branco reconheceu *sem luta* o preto escravo. Mas o antigo escravo quer *fazer-se reconhecer*. Há, na base da dialética hegeliana, uma reciprocidade absoluta que precisa ser colocada em evidência. (Idem, *grifos do autor*)

Para ele, sem reconhecimento é impossível expandir para a consciência universal e a colonização fechou a possibilidade do circuito de reconhecimento. A reciprocidade é interdita pela racialização colonial e o colonizado fixado na condição de objeto fica impedido de ter uma relação intersubjetiva. Nesse sentido, o negro, ao encontrar o circuito fechado, busca na experiência do Desejo a possibilidade de ser conduzido à dignidade do espírito, ou seja, “ele aceita arriscar a própria vida e conseqüentemente ameaça o outro na sua presença corporal” (FANON, 2008, p. 181). É na luta, na busca pelo reconhecimento, que o negro almeja se afastar de sua condição inicial dentro dessa relação: a de coisidade. Ademais, tal interdição não se apresenta apenas na objetificação do Outro, o problema é que, durante toda a relação humana atravessada pela racialização colonial, o homem branco europeu não poupou esforços para definir o que seria “ser humano”.

Em vista disso, ressalta-se que o filósofo alemão Immanuel Kant (1993) afirmava que existia uma diferença entre negros, brancos e chineses, e essa diferença apresentaria uma limitação para o negro. Para Kant, o negro não conseguiria ter o discernimento, enquanto para os brancos, mesmo vindo das classes oprimidas, era reservado a força de dons excelentes. De maneira mais sofisticada, Hegel afirma que o negro não contribuiu em nada no desenvolvimento da história, pois ainda se encontrava em um estágio selvagem, um elo natural do seu desenvolvimento. Com isso, é negado a todo o continente africano e sua população uma condição histórica. Uma vez que o negro não contribuiu para a história da humanidade, não tem o direito de ser considerado humano. (FAUSTINO, 2013)

⁴ Para Hegel (1999), a liberdade efetiva de um indivíduo consiste nele pessoalmente, tendo uma consciência-de-si, mas não se esquecendo de que faz parte de um ambiente universal. A intenção de Hegel com o exemplo do senhor e do escravo é conduzir a consciência a um saber absoluto, com o qual o homem encontra seu fundamento último e tem consciência-de-si.

Um outro exemplo é o do filósofo John Locke, conhecido como o "pai do liberalismo", sendo considerado o principal representante do empirismo britânico e um dos principais teóricos do contrato social. Condenou o absolutismo e defendeu a liberdade dos cidadãos. Em outras palavras, para Locke, o que nos caracteriza enquanto seres humanos é a nossa liberdade, e somos livres porque pensamos. Locke era um dos maiores acionistas em uma empresa holandesa de escravos. Portanto, para esta, onde os escravos eram vistos como mercadoria, jamais poderiam ser vistos como humanos, já que a principal característica do homem é a sua liberdade. Desta forma, o negro colonizado não poderia ser visto como humano. (GORDON, 2015)

Nessa busca pela universalização do Ser, que aconteceu de maneira muito forte no século XVIII, os iluministas definiram que o ser humano é a tecnologia, a indústria, o Estado, a cultura e a ciência. Portanto, ser humano é tudo aquilo que “o negro não é”. Fanon, ao buscar no olhar do Outro – na verdade, como ele mesmo diz, ao “implorar ao Outro” um olhar libertador – só encontrava um olhar fixador, que o aprisionava em um mundo de objetos, onde ele se via apenas como mais um dentre tantos outros. Sua ontologia não se sustentava:

Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolve uma leveza que eu pensava perdida e, extraíndo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas o novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução estabilizador, fiquei furioso, exigi explicações.... Não adiantou nada. Explodi. (FANON, 2008, p. 103)

Para Fanon, o negro não encontra o Outro, ao invés disso se depara com a indiferença, uma indiferença angustiante, pois ao mesmo tempo que não percebe o Outro como ser humano, o branco o aprisiona com o olhar. Não há reciprocidade. Só lhe resta, então, explodir ou negociar sua existência com o mundo branco. O autor escolheu explodir, e, reunindo os farelos de um outro eu, optou por desfrutar “do benefício de realizar esta decida aos verdadeiros Infernos” da experiência do negro, o mundo racializado (FANON, 2008, p. 26).

1.3 Máscaras brancas como possibilidade de “ser”

Dentre os vários mecanismos de inferiorização sofridos pelo negro nessa relação com o Outro, umas das mais eficazes se dava pela ridicularização do corpo. Para o antropólogo Kabemgele Munanga, dentre vários problemas vividos pelo negro em uma sociedade racializada, o da alienação do seu corpo ganha um certo destaque, pois, para o autor, a

inferiorização e baixa estima sofrida pela pessoa negra começa, em primeiro lugar, em seus atributos físicos, antes mesmo de afetar sua cultura e história. (MUNANGA, 2019)

Nesse sentido, Fanon entende que a experiência vivida pelo negro será sobretudo pelo olhar do branco. Um olhar que, em certa medida, aprisiona o negro em seu corpo. É inferiorizando o corpo negro com o olhar racista que o branco incute na subjetividade do negro que ele não tem história, muito menos cultura, e que seu corpo só tem valor para realizações de trabalhos forçados. Esse discurso foi utilizado sistematicamente ao longo da história moderna pelo colonialismo, pela igreja e também na ciência. Para Rufino (2019), essa tríade foi essencial para fundamentar a dicotomia entre o corpo e a mente. Assim, para essa linha de pensamento o corpo era tido como o lugar do pecado e, por isso, necessitava ser dominado, enquanto a racionalidade ocupava o lugar de domínio da emoção, do desejo.

Como parte desse processo de inferiorização do ser negro, seu corpo foi fixado em uma condição vacilante, animalizado, o corpo cativo, o corpo da ginga, da hipersexualização, da inocência, da dominação, do lúdico e do exótico. Com isso, se estabeleceu que ao homem branco caberia o lugar de líder, pensador, e ao negro o lugar do trabalho físico, da dominação. Deste modo, Fanon argumenta que o negro antilhano será tanto mais branco quanto mais adotar a língua francesa, e esse embranquecimento do homem negro se dará devido à colonização francesa e à influência desta nação “civilizada”. (FANON, 2008)

Neste sentido, o autor apresenta em seu livro “Pele negra, máscaras brancas” a existência da zona do não-ser, uma região estéril e árida que é habitada pelo negro e que surge a partir do olhar imperial do homem branco para ele, esmagando-o com a concepção de que “o negro não é um homem”, portanto, não é considerado um ser (FANON, 2008). Por habitar na zona do não-ser, o homem negro almeja ser branco, para que então possa ser considerado humano, ascendendo à condição de ser. Para que isso aconteça, o negro passará a se utilizar de máscaras brancas, sendo que uma destas será apresentada pelo autor como a linguagem.

No entanto, a linguagem não se limitará tão somente à língua como um instrumento para comunicação, mas também como uma instituição social que permeia todos os valores de uma cultura, todas as instituições, e se impõe como saber-poder no âmbito da sociedade, sendo fundamental para a construção das relações de dominação colonial, analisando o autor o *status* que a língua possui no cotidiano dos indivíduos colonizados e nas relações destes com seus iguais. De certo modo, a linguagem irá determinar uma certa forma de ser no mundo e a adoção da linguagem do colonizador implica, para Fanon, a destruição da identidade do colonizado. (FANON, 2008)

A linguagem⁵ do colonizador é apresentada pelo autor como fator de influência sobre o negro, tendo em vista que o negro em posse desta língua será melhor visto. A zona do não-ser irá sempre lembrar ao negro o seu lugar diante do colonizador, deste modo, a linguagem irá enraizar neste corpo o seu deslocamento social. A fim de exemplificar a força da linguagem nesse processo, Fanon ressalta que as escolas ensinam os colonizados usando dos livros escritos pelos colonizadores brancos, realizando o processo de escravização cultural através da assimilação da cultura. (FANON, 2008)

Assim, ao retomarmos a metáfora Senhor/Escravo de Hegel (1999), teremos mais pistas para compreender a crítica de Fanon. Quando, na relação com o Outro, não existe sequer a possibilidade de uma estruturação entre o Eu (negro) e o Outro (branco), fica evidente a falta de reciprocidade, uma invisibilidade, “um não reconhecimento peremptório de um não Outro inexistente, um nada” (BARROS, 2019, p. 43).

A invenção da raça sob os pressupostos da exploração colonial impõe ao negro a realização do impossível. Um real impossível traumático, em que a rede simbólica de reconhecimento mútuo está fechada. [...] O negro, nesse sentido, não é um Outro do branco em sua universalidade colonizadora, mas um inexistente numa universalidade que elide ao negro qualquer possibilidade de reconhecimento. (BARROS, 2019, p. 46)

Se por um lado pode-se observar que o colonialismo impõe ao negro o complexo de inferioridade, por outro proporciona ao branco o complexo de superioridade, alienando igualmente ambas as raças de sua condição humana e, em sua neurose, o branco também é marcado pelo racismo estrutural da sociedade, que transfere para a subjetividade do negro a crença de que este possui os piores atributos existentes na sociedade, fazendo com que os considerem indesejáveis e inferiores.

A sociedade cria, então, uma fobia do branco em relação ao negro, denominada pelo autor como negrofobia. Tal fobia atrai o imaginário dos indivíduos brancos com atributos como amaldiçoados, sujos, inferiorizados, aproximando os negros dos animais e afastando-os da humanidade.

O branco está convencido de que o negro é um animal; se não for o comprimento do pênis, é a potência sexual que o impressiona. Ele tem necessidade de se defender deste “diferente”, isto é, de caracterizar o Outro. O Outro será o suporte de suas preocupações e de seus desejos. (FANON, 2008, p. 147)

⁵ A ideia sobre linguagem será aprofundada no capítulo 2.

Esta negrofobia permitirá ao sistema fazer com que negro volte para a sua zona do não-ser, a qual é concebida como uma divisão maniqueísta, imposta pelo colonialismo através dos referenciais fetichizados. Nesse sentido, vale ressaltar que, apesar do sistema desejar produzir ambas as zonas de maneira homogênea, tal homogeneidade não é verificada nos inferiorizados, isto porque entre aqueles que estão na zona do não-ser pela cultura imperial existe ainda a divisão dos sub-humanos.

O antilhano (martinicano) é superior ao africano, é de uma espécie diferente, assimilado à metrópole. Mas, na medida em que externamente o antilhano é um pouco africano, pois, diga o que quiser ele é negro, ele é obrigado – como uma reação normal em sua psicologia econômica – a definir nitidamente as fronteiras para se defender de qualquer mal-entendido. Podemos dizer que o antilhano não satisfeito em ser superior ao africano, humilha-o. Enquanto o homem branco pode permitir certas liberdades com o africano, o antilhano absolutamente não pode. Isto porque entre brancos e africanos não é preciso nenhuma lembrança: a diferença estampa-se na cara. Mas que catástrofe se o antilhano fosse subitamente tomado por africano! (FANON, 2008, p. 20).

Desse modo, apesar do olhar imperial não desejar produzir esta “sub-zona”, o antilhano, por desejar seu embranquecimento, busca ao máximo se afastar daqueles que possuem corpo negro. Assim, se apresenta como uma espécie de sub-humano, que irá sempre lutar para ser reconhecido por seu superior como humano, passando a habitar a zona do Ser. No entanto, ao mesmo tempo que se autoafirma como ser, o antilhano produz um não-ser inferior a ele – o africano – e fica envergonhado quando é confundido com um senegalês. (FANON, 2008)

Assim, o colonialismo influencia diretamente a identidade da pessoa colonizada e a forma como este indivíduo irá se relacionar com o mundo e com os outros. Gordon (2015) entende que essa influência está vinculada ao desenvolvimento e, também, à preservação das instituições de maneira política e social, não se limitando a uma subordinação material, mas fornecendo meios com os quais as pessoas passarão a se expressar e se perceberem como indivíduos, estando presente nos métodos constitutivos das ciências, no cerne da linguagem, na produção do cinema, do teatro, da literatura e da própria cultura que irá influenciar o sujeito.

Por fim, o argumento central desenvolvido nesta seção, à luz do pensamento de Fanon, nos induz a concluir que: ao se deparar com o racismo, a pessoa negra desencadeia um processo de auto ilusão, emergindo nela o complexo de inferioridade, que a faz almejar o embranquecimento de sua subjetividade, desejando pensar, falar e agir como um indivíduo branco – ao mesmo tempo que, por um lado, afasta a pessoa negra de sua cultura, acarretando a perda de si mesma, a alienação e também a amputação da sua condição de ser, por outro lado, a coloca a mercê do olhar fixador do branco, impossibilitando que ele saia dessa zona do não-

ser, pois, ao se deparar com a perspectiva do branco, a pessoa negra é imediatamente sentenciada: “onde quer que vá, o preto permanece um preto” (FANON, 2008, p. 149).

1.4 Mestiçagem: a zona do não-ser à brasileira

A colonização, a alienação do negro, a amputação do ser e a zona do não-ser nos permitem realizar algumas reflexões acerca da situação da mestiçagem brasileira. De acordo com Munanga (2004), no Brasil existe muita dificuldade para se determinar quem é negro, isto ocorre porque os negros brasileiros possuem em sua subjetividade o ideal de branqueamento, que lhes impede de se perceberem como pessoas negras. Nesse sentido, a filósofa Sueli Carneiro (2005) nos alerta para o fato de que uma das características do racismo brasileiro é a maneira pela qual ele aprisiona o negro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os brancos o privilégio de serem representados em sua diversidade. Para a filósofa, os racialmente hegemônicos têm o privilégio de usarem das suas individualidades, são múltiplos e complexos. Assim, no racismo à brasileira, a branquitude é diversa e multicromática. No entanto, a negritude padece de toda sorte de indagações.

Em vista disso, quando analisamos a concepção hegemônica de identidade do Brasil, sobretudo no final do século XIX e início do XX, percebemos a representação idealizada da classe dominante. Historicamente, a burguesia formada na época colonial assumia como características do burguês ser um homem branco, de descendência europeia e heterossexual. Essa combinação constitui historicamente a imagem ideal do burguês e esse conceito se espalhou por todo o conjunto da sociedade, se tornando o padrão, a norma e o modelo da pessoa bela, inteligente e bem-sucedida.

Com isso, a construção de identidade do negro brasileiro passa a ser um processo deveras doloroso. Munanga nos explica que “os conceitos de negro e de branco possuem um fundamento étnico-semântico, político e ideológico” (MUNANGA, 2019, p. 52), ou seja, não possui qualquer ligação com seu conteúdo biológico. Todavia, o Brasil possui uma população em sua maioria mestiça e estudos da genética, por meio da biologia molecular, mostram que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, tratando-se, ao fim, a questão da identidade como uma decisão de cunho político. (MUNANGA, 2009)

O mestiço brasileiro, de acordo com Cortés e Salgueiro, é apreendido como um “patrimônio discursivo refratado pela política de apaziguamento cordial do homem branco” (2020, p. 65), possuindo como propósito histórico e social manter as hierarquias sociais existentes entre o homem negro e o branco. Neste mesmo sentido, expõe Bourdieu que:

A “mestiçagem” é o resultado da unidade racial construtora do estereótipo da diversidade brasileira, sendo um dispositivo de poder criado para dar fim a qualquer tentativa de conflito contra o racismo estrutural ou mesmo qualquer questionamento em favor da negritude. (1992, p. 24)

Com isso, entendemos que a construção desse estereótipo está relacionada com nosso caldo cultural escravocrata. Nesse contexto, em quase sua totalidade, os relacionamentos entre os senhores de pessoas escravizadas e mulheres negras eram abusivos, ou seja, homens brancos mantendo relações sexuais com mulheres negras a base da força, sem vínculo afetivo nenhum. O paradoxo nessa questão é que, se por um lado o homem branco não via a menor possibilidade de assumir um relacionamento formal ou afetivo com a mulher negra, por outro lado o fruto dessa relação era uma criança e, nesse caso, os filhos exerciam forte influência para a mudança de percepção do homem branco para com a pessoa negra, pois, agora com um filho mestiço, o negro não era tão estranho assim.

Ao analisar essa relação ambígua da mestiçagem no Brasil, Munanga observa que no século XIX “os mulatos totalizavam 76% dos homens livres e menos de 20% dos escravos” (MUNANGA, 2019, p. 86). Assim, em sua grande maioria, os filhos de homens brancos com mulheres negras – os mestiços – eram libertos, pois se aproveitavam da situação do poder social de seus pais. Entretanto, essa não era uma regra, isso fica explícito no exemplo de Luís Gama (abolicionista brasileiro), vendido como escravo por seu pai branco. Entretanto, aos que conseguiam a passagem para a liberdade era necessário se acostumar com o tratamento diferenciado destinado a eles, pois, embora livres, tinham um tratamento distinto ao dos filhos brancos. A categoria de libertos, na visão de Munanga (2019), pode ter contribuído para o enfraquecimento do sentimento de solidariedade entre os negros, pois na medida em que a pessoa “livre” identificava no branqueamento a possibilidade de uma ascensão social, se distanciava cada vez mais de sua história, de sua cultura e de seu corpo.

Ao analisarmos o mestiço brasileiro, em comparação com o mestiço norte-americano, vamos perceber que o primeiro é socialmente aceito, mesmo que com tratamentos distintos, diferente do segundo. É como se nos Estados Unidos houvesse uma linha de cor – que separa brancos e negros – e no Brasil uma zona intermediária, fluida, vaga, que se move até certo ponto, dependendo de quem olha e do contexto. Em outras palavras, essa zona intermediária brasileira é a mesma apresentada por Fanon – uma zona de não-ser –, pois, ao olhar do Outro, a ontologia da pessoa negra não se sustenta. Tanto os mulatos quanto os chamados negros puros caíram na armadilha de um branqueamento. Para Munanga (2009) isso representa a ambiguidade característica do mestiço brasileiro, que apresenta graves consequências já em sua

definição, pois “num país onde ele é de início indefinido, ele é ‘um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, ‘nem um nem outro’, ‘ser e não ser’, ‘pertencer e não pertencer’.” (MUNANGA, 2019, p. 149). E acrescenta:

A maior parte da população afro-brasileira vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” [...] Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. (MUNANGA, 2019, p. 89)

No Brasil, a mestiçagem silenciou os corpos, costumes e saberes negros que adentraram o território brasileiro, restringindo a presença do corpo negro nas políticas e esferas institucionais, passando a reproduzir o racismo epistêmico e velando o racismo até os dias atuais. De acordo com Munanga (2006), tais formas veladas de racismo fazem com que o processo político, histórico e intelectual do Brasil seja revivido por meio de paradoxos de uma ideologia da mestiçagem. Fanon também apresenta que a suposta igualdade racial acaba por dar vazão e suporte para a manifestação do racismo de maneira velada, tendo em vista que esta igualdade emerge a compreensão ilusória de sociedades multirraciais simétricas aos diferentes grupos étnicos. No entanto, apesar de se manifestar de diferentes maneiras, o racismo continua sendo um mecanismo de exclusão social ao corpo negro. (FANON, 2008)

A mestiçagem racial, por sua vez, faz com que também exista a mestiçagem cultural, a qual passa a afirmar as propostas históricas, políticas e filosóficas do ocidente como verdades, realizando a manutenção de ontologias ocidentais e reafirmando os padrões de inclusão e exclusão de uma sociedade maniqueísta e hierarquizada pelo homem ocidental – europeu e branco –, hierarquia colonial também encontrada nos textos de Fanon.

Essa miscigenação faz com que cada vez mais a cultura do negro no Brasil seja esmagada em detrimento do embranquecimento do sujeito, amputando o ser e o alienando. Isto acontece porque as representações sociais expostas no cenário brasileiro produzem sentido e consequência para o indivíduo como ser, neste sentido, expõe Hall que:

A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra. (1997, p. 61)

Salienta-se, ainda, que algumas representações possuem mais visibilidade do que outras, sendo consideradas como expressões da realidade social e influenciando a formação de personalidade das pessoas, construindo narrativas hegemônicas que irão constituir sentidos para o que pode ser considerado “normal” e o que é “anormal” em uma sociedade, além de estabelecer padrões que, em suma, são fundamentados pela cultura do homem branco. Os indivíduos que não obedecem a este padrão são rejeitados como desviantes, passando a integrar a periferia da sociedade, ou seja, uma zona de não-ser (HALL, 1997).

Em vista disso, entendemos que o Brasil deva ser analisado como um país colonizado, possuindo, desse modo, aspectos similares aos apresentados por Fanon (2008) em relação a uma dominação do colonizador europeu, ou seja, sofre do complexo de inferioridade e faz com que seus indivíduos busquem alcançar o ideal universal do homem ocidental – branco e europeu. Colonialismo, este, construído por meio das instituições, tanto históricas, como políticas, econômicas e religiosas, se apresentando como um paradigma hegemônico e uma epistemologia ocidental. Bhabha, nesse sentido, complementa:

Minha afirmativa está contida de forma esplêndida no título de Fanon, *Pele Negra, Máscaras Brancas*, onde a recusa da diferença transforma o sujeito colonial em um desajustado – uma mímica grotesca ou uma “duplicação” que ameaça dividir a alma e a pele não-diferenciada, completa, do ego. (...) O que se nega ao sujeito colonial, tanto como colonizador quanto colonizado, é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença. (1998, p. 117)

Dessa maneira, o complexo de inferioridade daquele que foi colonizado irá realizar o sepultamento de sua originalidade cultural, auxiliando no processo de dominação colonial. O direito do colonizado é subtraído, passando a se tornar um favor proporcionado pelo colonizador, e o seu status de indivíduo patriótico lhe é negado devido à cor de sua pele, o que faz com que o negro não perceba que seu colonizador usurpou as suas riquezas e também escravizou seus corpos – isto passa a ser percebido como ideal humano. É este complexo que irá manter o sistema de hierarquização e dicotomia social. (BHABHA, 1998)

Nesse sentido, Fanon (2008) entende como essencial que os corpos negros compreendam a sua posição diante da hierarquização imposta pela sociedade e busquem uma descolonização de suas mentes através da desalienação do sujeito. Isso não significa buscar uma representatividade liberal, uma libertação jurídica, através de políticas identitárias, pois estas estão pautadas em questões individuais, presas nas limitações da linguagem. Explico: ao tomar a identidade como centro do debate político, sem a perspectiva de transformação do próprio maquinário social, ou seja, desconectada das estruturas sociais, estaremos apenas servindo para

os propósitos de reprodução capitalista. Ao focar somente no indivíduo, as pautas identitárias transformam-se em questões de consumo e poder, em última análise de garantia de mais direitos. Desse modo, o sistema racista – portanto capitalista – no máximo se moderniza para continuar se reproduzindo. (ALMEIDA, 2019)

Para exemplificar esse cenário de libertação jurídica, de garantia de direitos, voltemos para o Brasil do final do século XIX. Nesse contexto, mulatos livres eram impedidos de exercer alguns cargos administrativos e militares por conta de sua cor. Na tentativa de romper essa barreira racial, a elite intelectual negra criou a imprensa mulata no Rio de Janeiro, que tinha como objetivo apresentar as questões sobre os entraves étnicos sofridos pela população negra livre. Segundo o historiador Clovis Moura, “lutavam, portanto, por reivindicações específicas do seu status de cidadãos” (MOURA, 2014, p. 209). Dessa forma, tinham como meta principal a garantia de direitos dentro de uma aparelhagem capitalista, não estavam reivindicando, por exemplo, a abolição e o fim do trabalho servil.

Em suma, Fanon (2008) entende que é preciso negar o próprio espaço simbólico, pois a linguagem é do colonizador e, independente da reação do negro – rejeitando toda a opressão ou assimilando e vestindo as máscaras brancas –, o resultado final é o mesmo: o fracasso. A linguagem do colonizador aprisiona o corpo negro em uma categoria cuja constituição é subordinada, o corpo fica preso nos limites definidos pela própria linguagem. Vale ressaltar, nesse sentido, que essa via de mão dupla também afeta no próprio esmorecimento da identidade cultural do branco. Com isso, a possibilidade vislumbrada por Fanon para sair desse circuito seria o fim do colonialismo, tanto na estrutura real quanto na simbólica.

À vista disso, Douglas Rodrigues Barros sublinha que:

Fanon revela que assim que se alcança essa consciência, o indivíduo não só se integrou ao universo do colonizador, como agora é capaz de implodi-lo [...] Por isso, a morte de colonialismo deve ser “real”, no registro de operações sistêmicas; e simbólica, no registro linguístico que estrutura tais operações. (2019, p. 53)

Fanon desejava a revolução social, para ele essa é a única possibilidade histórica de emancipação humana, sobretudo no que se refere à superação das questões subjetivas. Isso equivale dizer que, para ele, a alienação colonial não pode ser resumida a um estado mental, e, sendo a subjetividade individual fruto de seu contexto social, tal desalienação apenas será possível caso tais condições sejam superadas, ou seja, a partir de “uma reestruturação do mundo”, cuja raiz está no sistema econômico-social. (FANON, 2008, p. 82).

Eu, homem de cor, só quero uma coisa: que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por um outro. Que me seja permitido descobrir e querer bem ao homem, onde quer que ele se encontre. (FANON, 2008, p.190)

1.5 Entre a universalização do ser e a democracia racial: o dinamismo do negro brasileiro

Crime, futebol, música. Eu também não consegui fugir disso aí. Eu sou mais um. (Mano Brown)⁶

Ao lançarmos nossos olhares para os campos de futebol, quadras de basquete, ringues e octógonos, os negros estarão lá e serão a maioria. Nos palcos de todo o Brasil a cena se repete, muitos artistas negros levando a bandeira da cultura. A população carcerária em nosso país é composta por homens e mulheres negras em sua grande maioria. Assim, com esse pequeno exemplo, podemos desconfiar de que ser preto no Brasil é ocupar um lugar específico. Em sua esmagadora maioria esse lugar ocupado pelo negro é o da emoção. No entanto, nos manteremos vigilantes para não nos deixarmos levar pelas falas generalizadas ou até mesmo pela ideologia que coloca o negro em uma categoria de essência, o racializando e desconsiderando sua memória histórica, sua diversidade, o contexto cultural e social. (HALL, 2003)

À vista disso, o intuito desta seção, em específico, é tecer um pequeno apanhado histórico sobre a universalização iluminista do Ser, para, em seguida, analisar a crítica realizada por Fanon ao movimento da Negritude. Procuraremos, também, demonstrar como o pensamento de universalização do Ser influenciou os quadros dos pensadores da elite brasileira no início do século XX, a fim de criar uma ideologia – a democracia racial – com o objetivo de colocar o negro no seu “devido lugar”.

Foi a partir do Século XVIII, com mais de 200 anos de escravidão, que o europeu, amparado na ciência, buscou uma definição do que é ser humano. Nessa busca pela universalização do Ser, os iluministas não pouparam esforços para definir o que era ser humano. Nesse sentido, Fanon detecta um grande problema nesse processo de universalização que o ocidente empreendeu via expansão da colonização na relação com o “resto” do mundo. Ao mesmo tempo que o europeu construía um processo de universalização do ser humano, construía, também, um processo de (des)universalização dos povos não ocidentais, classificados sempre como os outros. (FAUSTINO, 2013a)

⁶ Música: Negro Drama. Álbum: Nada como um dia após o outro dia (2002).

Para Fanon (2008), o branco que cria o negro, na medida em que o transforma em objeto, desconsiderando toda sua humanidade. “Ele não tem cultura, não tem civilização, nem um longo passado histórico” (FANON, 2008, p. 46). Em vista disso, o negro se torna um objeto em meio a outros objetos:

Aprisionando-o naqueles referenciais fetichizados que o branco – ou a civilização ocidental – deixou de reconhecer em si. Espera-se assim que o Negro (o Outro) seja sempre emotivo, sensual, viril, lúdico, colorido, infantil, banal; o mais próximo possível da natureza (animal) e distante da civilização. (FAUSTINO, 2013, p. 6)

Assim, ao crivo do olhar do branco, o negro é visto como objeto, como um animal, um ser exótico. Diante do branco, o negro não encontra resistência ontológica. É dentro desse mundo, onde o branco elabora o negro através da linguagem do colonizador, que Fanon se percebe como escravo da sua aparição.

Quando pensamos em questões relacionadas à cultura negra, nos deparamos com questões relacionadas à música, religião, culinária etc. Por outro lado, não vemos discussões a respeito da cultura branca e sua música, sua culinária ou religião. Quando discutimos as questões de identidade, a branca quase nunca está em pauta, o motivo? Pressupõe-se universal. Graças a todo o processo de universalização e alienação criado no berço da colonização, foi inculcido ao negro um processo de inferiorização, ao mesmo tempo que se infligia ao branco um processo de superioridade.

Nesse sentido, para Fanon (2008), tanto o negro quanto o branco estão presos nesse processo de universalização e, portanto, ninguém é. Os dois estão presos no processo. Embora o branco tenha privilégios, ao não se reconhecer no Outro (negro) aliena a sua própria humanidade – ao mesmo tempo que o negro é afetado pelo complexo de inferioridade, o branco é acompanhado por um complexo de superioridade. Ambos ficam aprisionados em uma essência fixa, o negro com seu corpo, sexo, ludicidade, e o branco em sua civilização, ciência, Estado, humanidade.

Entretanto, existe uma classificação hierárquica que coloca os elementos da emoção como inferiores aos da razão. Todavia, ambos são criados e fetichizados pela linguagem colonial (FAUSTINO, 2013b). A emoção nesse contexto ficaria subordinada à razão, precisando, assim, ser dominada. Foi com essa justificativa científica que os processos de expansão da colonização ganharam mais força. O colonialismo conceituou o negro dentro do seu corpo, uma emoção dotada de virilidade, que precisava estar sempre subordinada à razão, controlada, para que pudesse servir ao projeto maior, o desenvolvimento da humanidade.

Por conta de todo esse processo de aculturação da população negra, surge o movimento da Negritude. Nasce desse sentimento de frustração, sobretudo dos intelectuais negros, por não terem encontrado no humanismo europeu a reciprocidade na construção do Ser. Assim, a defesa surge como uma reação ao perfil cultural do negro. (MUNANGA, 2019)

O movimento da Negritude apresenta uma questão fundamental para o debate: a forma com que o colonialismo desarticula, estigmatiza e destrói a cultura do dominado. Entendem que o próprio colonialismo coloca a cultura no centro do debate econômico, na medida em que mira os referenciais simbólicos do colonizado como forma de desumanizá-los e, em seguida, dominá-los economicamente. Dessa forma, o movimento de Negritude entendia que era preciso proclamar os valores e a originalidade da organização social dos negros. Assim, buscam uma inversão de valores. Se por um lado o colonialismo dizia que o negro era feio, que sua cultura é atrasada, o movimento da Negritude buscava propagar a cultura negra. (MUNANGA, 2019)

Foi no ano de 1935 que se verificou a aparição do termo Negritude – criado por Aimé Fernad David Césaire, melhor poeta do surrealismo, comunista e professor de Fanon, e por Léopold Sédar Senghor, político e escritor senegalês – para designar uma personalidade africana, definida como: “o que faz a negritude de um poema, é menos o tema do que o estilo, o calor emocional que dá vida às palavras, que transmuda a palavra verbo” (MARGARIDO, 1964, p. 5). Entretanto, é em uma publicação de Jean-Paul Sartre, intitulada “Orfeu Negro”, de 1948, que possibilitou maior sistematização e visibilidade ao movimento da Negritude (SARTRE, 1968).

Todavia, a visão sartriana sobre a Negritude foi, quase sempre, uma visão mítica, como se as pessoas negras só pudessem ser comentadas, interpretadas e compreendidas no plano do sentimento. Para realização de seu texto, Sartre bebe diretamente da fonte de Senghor, que flutuava em um campo essencialista para explicar a Negritude. Para ele, o homem negro é o “home da natureza”, vive tradicionalmente da terra e com a terra, no e pelo cosmo. (MARGARIDO, 1964)

Um exemplo dessa propagação da cultura e da emoção negra está em um artigo escrito por Léopold Sédar Senghor em 1939 – “O que o homem negro traz”. Nele, Senghor afirma que a emoção é negra e a razão é helênica. Ou seja, para o autor, o negro é naturalmente diferente do branco, ao passo que manifesta uma relação muito mais próxima da natureza, das emoções, das poesias e do lúdico. “Ao citar o poeta André Gide em seu aforisma ‘a sabedoria não está na razão, mas sim no amor’, Senghor afirma que o Branco estaria condenado a uma racionalidade fria e castradora” (FAUSTINO, 2013b, p. 3). Perceba como o autor não vê problema em atribuir

ao negro a emoção, ao mesmo tempo que tenta inverter as posições hierárquicas da relação da razão com a emoção.

Senghor, ao chamar para o negro os valores da emoção, enxerga a necessidade de adaptação do homem negro à modernidade. O mundo moderno, na visão do autor, repousa na técnica e na ciência, que são privilégios raciais do branco. Sem sustentação ontológica suficiente para tentar tomar a razão do homem branco para si, Senghor vê saída na aceitação da tutela branca, esperançoso que um dia a especificidade biológica possa desaparecer pela mestiçagem com o branco, ou seja, pelo amor de uma mestiçagem cultural. (MUNANGA, 2019)

Em oposição a este pensamento, Césaire (1956) apresenta um sentido verdadeiramente revolucionário de sua poesia e divorcia-se do sentido essencialista que tanto Sartre quanto Senghor empregam à Negritude. Alicerçado no plano do materialismo dialético, entende que o problema não só do humano, mas como também das sociedades modernas, implica a negação da propriedade individual que tem suas bases na mais-valia, ou seja, no tempo de trabalho não pago. Ressalta, ainda, que a África, mais do que nenhum outro continente, reproduz muito bem esse sistema. Desta forma, para Césaire, a Negritude impõe ao “home de cor” que tome consciência de suas particularidades físicas e do papel que estas o obrigam a desempenhar nas sociedades colonizadas. (MARGARIDO, 1964)

Na concepção de Aimé Césaire (1956), Negritude é o reconhecimento do fato de ser negro, aceitação de sua história e cultura enquanto princípios formadores de uma identidade negra positiva. Posteriormente, Césaire (1971) definiu Negritude em três aspectos: identidade, fidelidade e solidariedade. O primeiro consiste em ter orgulho de sua condição racial. A fidelidade está relacionada com o vínculo e herança ancestral africana. Por último, a solidariedade é o sentimento que une, involuntariamente, todas as pessoas negras do mundo. (BARBOSA, 2019)

Na contemporaneidade, o termo Negritude vem adquirindo diversos usos e sentidos, a utilização cada vez maior do termo nem sempre tem levado em linha de conta a sua origem e o seu significado, é como se ela fosse uma palavra mágica, sobrecarregada de poderes míticos. No Brasil, o termo tem um conceito dinâmico, de caráter político, ideológico e cultural. Na esfera política, é utilizado para subsidiar a ação do Movimento Negro. No campo ideológico, Negritude pode ser entendida como um processo de aquisição de consciência racial. E no terreno cultural, é a tendência da valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. (BARBOSA, 2019)

No cômputo geral, a crítica de Fanon (2005) ao movimento da Negritude recai, sobretudo, nas reflexões de Senghor. Para o autor essa visão essencialista da Negritude, ou seja, o processo de inversão de valores, é uma grande armadilha para o movimento. Assim como Césaire, Fanon alerta que a luta pela emancipação não se resume pela exaltação de uma cultura negada, mas passa também pela possibilidade de afirmar essa cultura sem perder seus limites e contradições. Com isso, critica a necessidade desse movimento querer construir uma identidade para o negro por meio de estereótipos que foram criados pelo próprio homem branco para afirmar a sua suposta superioridade, realizando a emersão de valores outrora já estabelecidos. A título de ilustração, é como se ao mesmo tempo em que a pessoa negra afirma que o branco não sabe sambar, não sabe jogar bola e que não tem a mesma virilidade sexual, ela reitera que do branco é a ciência, a pesquisa, a universidade e a razão. O que antes o homem branco dizia ser ruim, o negro passa elevar para o status de superior, sem que se realize qualquer transvalorização destes costumes ou valores. (FANON, 2005)

Para Fanon seria necessário ir além da – e não se limitar à – afirmação das especificidades culturais historicamente negadas, mas não se limitar a ela. Não é a cultura – historicamente negada – que deve resistir, mas sim as pessoas que a produzem, a partir de seus referenciais que estão em constante transformação. É certo que o colonialismo nega ao colonizado a possibilidade de entificação de uma cultura autêntica, e por isto, a emancipação cultural, passa pela emancipação das pessoas que produzem e se produzem pela cultura. É o colonialismo em seu ato negador e reificador que atribui uma ausência de movimento histórico à cultura colonizada, engessando-a em catálogos antropológicos, vendo-as e tratando-as como elementos mortos (FAUSTINO, 2013b, p. 227)

Sublinha-se, portanto, que o objetivo da luta, para Fanon, não tem como único fim a libertação cultural. Para ele, a cultura não pode ser pensada como algo autônomo, a cultura é produto das relações sociais, portanto, quem tem que ser emancipado são as pessoas e não a cultura, embora ela seja um passo importantíssimo no momento de resistência e independência colonial. (FANON, 2005)

1.6 O lugar do negro sociedade brasileira

Desde cedo a mãe da gente fala assim: “filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor”. Aí passado alguns anos eu pensei: Como fazer duas vezes melhor, se você está pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como? [...] Quem inventou isso aí? Quem foi o pilantra que inventou isso aí? (Mano Brown)⁷

Nesta sessão, utilizaremos da discussão levantada no texto acima, acerca do processo de universalização do Ser e da relação subordinada entre razão e emoção, para compreender as complexas, dinâmicas e contraditórias experiências vividas pelo negro na sociedade brasileira, sobretudo no que diz respeito ao lugar que a ele é destinado.

Com o fim jurídico da escravidão, a elite brasileira foi buscar no pensamento europeu explicações para situação racial do país, sobretudo visando encontrar novos caminhos para construção de sua nacionalidade, tendo como o problema principal a questão do negro. As discussões travadas na época davam conta do caráter ambivalente da mestiçagem: ora a questão era vista com bons olhos, como possibilidade de reconduzir a nação aos seus traços originais, ora era negada, pois só poderia ter como resultado a degeneração da raça. (MUNANGA, 2019)

A construção de uma nação e, ao mesmo tempo, de uma identidade nacional colocava para os pensadores brasileiros uma questão que até então nunca havia sido o centro do debate. Como transformar os ex-escravizados negros em elementos constituintes da nacionalidade brasileira quando o caldo cultural e a estrutura mental herdada de uma sociedade colonizada, que os consideravam apenas como coisa, ainda permanecia a mesma? Segundo Munanga, toda essa pluralidade racial, nascida no berço da colonização, representava, na ideia da sociedade brasileira, um grande problema, “uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca.” (2019, p. 54)

Apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o País tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira República: Silvio Romero, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre etc. [...] Todos salvos algumas exceções, tinham algo em comum, influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, eles acreditavam na inferioridade das raças brancas, sobretudo a negra, e na degeneração do mestiço. (Idem, p. 54)

⁷ Música: A vida é um desafio. Álbum: Nada como um dia após o outro dia (2002).

Mesmo com os diferentes pontos de vista, ao passar dos anos a elite pensante brasileira foi se alinhando a uma nova ideia, a qual Francisco Viana (1956) chamou de conceito de arianização. Com o forte aumento de imigrantes europeus, ditos raças puras, e o processo de mestiçagem brasileiro reduzindo o número de negros, esse pensamento levava a crer que o processo de branqueamento ia, a longo prazo, levar ao fim da população negra no Brasil. Nesse sentido, Viana garante:

Não há perigo de que o problema do negro venha surgir no Brasil. Antes que pudesse surgir seria logo resolvido pelo amor. A miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca. [...]. Como nos asseguram os etnológicos, e como pode ser confirmada à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do elemento superior. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. (1956, p. 90)

Nesse sentido, o Brasil em “evolução” buscava encontrar novos caminhos para sua ideologia política. Buscava-se um discurso que estivesse ligado com o desenvolvimento social do país, já que as ideologias das teorias radiológicas já estavam, em certa medida, ultrapassadas. Foi então que o sociólogo Gilberto Freyre ganhou destaque no quadro dos pensadores brasileiros na tentativa de resolver a questão do negro no Brasil e apresentar uma proposta de identidade nacional. De uma forma sofisticada, Freyre desloca o conceito de raça com viés biológico para um conceito cultural.

Em seu livro “Casa Grande e Senzala”, que teve a sua primeira publicação em 1933, Gilberto Freyre realiza uma análise também voltada aos aspectos sociológicos da organização social brasileira, apresentando a construção da família patriarcal brasileira e estabelecendo uma relação entre o negro escravo, pertencente à senzala, e o senhor do engenho, da casa grande. Este estudo apresenta a construção histórica brasileira de maneira sexualizada, sendo que, de acordo com Fernandes (2015), essa visão de erotização das relações entre o branco e o negro irão sustentar as concepções de construção de uma dita sociedade brasileira. Assim, o mestiço poderá ser observado como integrante da casa grande.

Seguindo nessa esteira de pensamento, para Freyre (2003) a estruturação social se apresenta como essencial para a construção do Brasil, possuindo efeitos positivos, tendo em vista que foi por meio deste processo de colonização que o país se tornou multicultural e racial. Nesta compreensão, a miscigenação é compreendida como positiva, diferentemente de outros setores da sociedade que a criticam. Para o autor, a miscigenação decorreu por meio das relações sexuais e da sexualização dos corpos, as quais deram origem a uma espécie de harmonização entre os setores presentes na sociedade brasileira.

Deste modo, diferentemente dos médicos eugenistas, que disseminavam a concepção de que a miscigenação constituía um problema para a construção social do país, o autor defendia em seu projeto a possibilidade de construir uma sociedade composta por características de ambas as raças. Com isso, emerge-se a ideia no imaginário social de que o processo de miscigenação se realizou de maneira pacífica, proporcionando uma sensação de que todos os cidadãos brasileiros – negros e brancos – pudessem conviver harmonicamente, sem qualquer processo de subordinação. O Brasil do início do século XX buscou essa ideologia conservadora, não de repressão, pelo menos no discurso. Assim, cria-se o paradoxo: por um lado, no campo das ideias, do simbólico, da cultura, ela é sutil; por outro lado, na relação de produção de poder menos visível, ela é violenta, uma opressão capaz de colocar cada um em seu “devido lugar”. (FREYRE, 2003)

Nesse sentido, Clóvis Moura (2014) evidencia os reflexos dessa modernização sem mudança estrutural. Para o autor, ao mesmo tempo que há um certo desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural na estrutura, a infraestrutura não é afetada, ou seja, as relações de poder permanecem arcaicas, as relações de trabalho entre negros e brancos continuam atreladas ao estágio anterior e inferior da estrutura que avançou. Em outras palavras, é o discurso do progresso e da democracia racial dentro de uma infraestrutura antiga, de um país ainda escravista. Esta condição é chamada por Moura de escravismo tardio, que se coloca como eixo central para qualquer análise da sociedade brasileira, pois “a forma compromissada como a Abolição foi feita e as sequelas consequentes perduram até hoje” (2014, p. 86).

Em vista desse contexto apresentado, podemos vislumbrar o seguinte cenário: por um lado, ao negro era destinado a terra, o trabalho braçal, o corpo, o lúdico, o ritmo, o exótico, a capoeira, o samba, a vadiagem; por outro lado, ao branco a ciência, o Estado, a indústria, a ordem, a civilização, ou seja, o comando da nova nação. Ademais, se prestarmos bem atenção, podemos observar que a democracia racial não foi uma mentira, um mito, pelo contrário, é uma ideologia que se torna real dentro das nossas relações sociais, colocando cada um em seu “devido lugar”.

No que concerne ao contexto contemporâneo brasileiro, temos o seguinte dado: a população negra (pretos e pardos) no país corresponde a 56,10% do total; dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos⁸. Assim, poderíamos pressupor que, seguindo a correspondência simples desse percentual, a população negra ocuparia – em sua esmagadora maioria – todos os espaços das

⁸ Dados do IBGE. Disponível no site: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10/10/ 2020.

relações sociais, ocorram elas no trabalho, na pesquisa, na indústria, na política, na cultura ou no esporte, correto? A resposta para essa pergunta, infelizmente, é não. E podemos encontrar justificativas nos pontos abordados nas linhas anteriores. O processo de mestiçagem brasileiro reproduziu perfeitamente a ideia de universalização do Ser. Assim, com o discurso da democracia racial, o branco no Brasil ocupou o lugar da razão, a ele caberia controlar o destino da nação, colocando tudo em ordem para que o progresso finalmente chegasse. Para o negro restou a emoção, o lúdico, a ginga, a vadiagem, ou seja, ser comandado, servir de mão de obra barata, para que a nação atingisse seu potencial. Tudo isso revestido pelo “encantador” discurso de Gilberto Freyre (2003).

Seguindo nessa esteira, os dados apresentados pelo IBGE nos revelam uma enorme desigualdade quando falamos da relação do trabalho. Em 2018, 47,3% das pessoas declaradas pretas ou pardas estavam em trabalhos informais; já entre os brancos, a porcentagem de pessoas em ocupações informais era menor, 34,6%. Ademais, pessoas negras integram somente 4,9% das posições nos Conselhos de Administração das 500 empresas de maior faturamento do Brasil. Quando olhamos para os quadros executivos, eles são 4,7%. Na gerência, apenas 6,3% dos trabalhadores são negros. Esta desigualdade também está presente na política, na universidade e em todos os lugares onde há uma relação hierárquica entre razão e emoção. Cabe destacar que não é apenas a presença de pessoas negras nesses espaços que resultará no fim do racismo e dos processos de opressão que as envolvem. Nesse sentido, a falta de representatividade evidencia ainda mais o resultado do processo da democracia racial no Brasil.

Por outro lado, o lugar em que há uma equivalência proporcional do percentual da população negra no Brasil é na prisão. São 622 mil brasileiros privados de liberdade, mais de 300 presos para cada 100 mil habitantes. Desse número, mais da metade (61,6%) são pretos e pardos. Outro lugar onde há uma grande presença do negro brasileiro é no esporte. Se tomarmos o futebol como exemplo, teremos inúmeros jogadores de destaque nacional e até mundial. Em contrapartida, essa presença se resume as quatro linhas, pois quando vamos analisar a porcentagem de treinadores negros, vemos que ela é insignificante. Uma recente pesquisa constatou que apenas 3% de dirigentes e treinadores da elite do futebol brasileiro são negros⁹. Veja, no campo, no lugar da ginga, do drible, do corpo, existe uma presença considerável de pessoas negras, mas esse jogo muda quando passamos para as posições de comando, de estratégia, liderança e organização. Seria essa mais uma simples coincidência?

⁹ Disponível no site: www.mg.superesportes.com.br. Acesso em: 10/10/2020.

Em vista disso, percebe-se que a sociedade impõe ao negro algumas condições para sua existência, destinando de partida o lugar da emoção. Possibilidades para sair dessa condição sempre aparecem, revestidas pelo discurso liberal da meritocracia, como se dentro do contexto brasileiro todos partissem do mesmo lugar. Contudo, Fanon (2005) entende que a luta política não tem que visar sair do lugar da emoção e ocupar o lugar da razão, não seria uma luta por privilégios. Ocorre, para o autor, que não é pela simples afirmação cultural que sairemos desse racismo estrutural: “a partir do momento em que o preto aceita a clivagem imposta pelo europeu, não tem mais sossego” – para ele, a saída viável “implica uma reestruturação do mundo” (FANON, 2005, p. 82).

Para que a reestruturação de mundo defendida por Fanon aconteça, é fundamental que ocorra uma reestruturação da experiência escolar vivida pelos estudantes negros. Na sociedade contemporânea, os meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão e a internet, propagam o discurso de que através de esforços individuais as pessoas conseguirão mudar de vida e acessar lugares de privilégio na sociedade. Esse emaranhado cultural, de forma sutil, vai configurando as subjetividades dos estudantes negros, que começam a enxergar a realidade cotidiana através dessas fórmulas mágicas, acreditando que caso se esforcem para cumprir as regras do jogo liberal, desfrutarão de uma vida livre de opressões.

Sobre essas armadilhas ideológicas, o grupo de *rap* Racionais Mc's nos faz um importante alerta com a música “Negro Drama”, do álbum “Nada como um dia após o outro dia”. Por meio de ritmo e poesia, Mano Brown (2002) faz uma análise sofisticada dessa falsa emancipação vendida pelo discurso liberal. Ele diz: “você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você, morou, irmão? Cê tá dirigindo um carro, o mundo todo tá de olho em você, morou? Sabe por quê? Pela sua origem, morou, irmão? É desse jeito que você vive. É o negro drama!”

Uma educação que não promova uma experiência crítica para os estudantes negros acaba por validar as concepções liberais de enxergar o mundo, um mundo globalizado onde o único interesse é o de mercado. Nele, o negro será constantemente marginalizado, ficando sem poder nas decisões políticas, com sua cultura e identidade afetadas pelos “donos” do jogo, que se julgam superiores.

Veremos, no próximo capítulo, como a história do negro na Educação e na Educação Física brasileira foi constantemente atravessada por concepções hegemônicas sociais, que se infiltraram no cotidiano escolar a fim de moldar a prática educativa, para reforçar a ideologia vigente. Além disso, analisaremos as mudanças curriculares e as transformações nas formas de organização do cenário escolar.

2. CORPO NEGRO, EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM.

Quantos da gente sentam no final da sala pra ver se ficam invisível. Calcula o prejuízo. Nossas crianças sonham que quando crescer vai ter cabelo liso. (Emicida)¹⁰

2.1 Da ginástica à capoeira: o lugar do negro na Educação Física brasileira.

Ao apresentarmos uma elaboração teórica a respeito da complexa, dinâmica e contraditória experiência vivida pelo negro na sociedade brasileira, buscamos evidenciar o quanto o processo de colonização e de democratização da nossa sociedade foi violento com a população negra. Violência que se materializou na aventura colonial a partir do século XV, na busca por expansão geográfica e econômica. Contudo, atrelado a esse processo visível da violência colonial, temos também, um “complicador étnico e um mutilador e estrangulador cultural” (MOURA, 2014, p. 175).

Tanto no Brasil colônia, quanto no Brasil império ou república, a elite brasileira não poupou esforços para impor, direta ou indiretamente, seus padrões e valores culturais. Para isso, lançaram mão de diversas estratégias. Cabe destacar, nesse sentido, que não poderíamos realizar uma pesquisa sobre educação, sem antes contextualizar todo esse caldo social e cultural da experiência vivida pelo negro, pois a escola não está fora desse jogo de disputa, de poder e de dominação. Pelo contrário, a história do negro brasileiro só pode ser compreendida em sua totalidade se olharmos criticamente para a educação e o modo como ela lidou com a questão racial.

Com a chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, período em que a educação não era vista como algo importante, os olhares dos professores jesuítas voltavam-se para os indígenas e os filhos dos colonos. Tinham como objetivo tornar os autóctones mais dóceis, para que assim pudessem servir de mão de obra. A partir de 1550, com a intensificação do tráfico de pessoas escravizadas, o negro não era visto como digno de receber educação – nem mesmo a religiosa –, uma vez que, dentro do ideário social, era tido como um instrumento de trabalho, um objeto, portanto, não era digno de receber uma educação intelectual. Assim, no período colonial, enquanto o branco colonizador recebia uma educação intelectual, pautada em memorização e desenvolvimento de raciocínio, os índios, negros e mestiços recebiam uma educação que tinha como início, meio e fim o trabalho. (GONÇALVES, 2006)

¹⁰ Música: Cê lá faz ideia. Álbum: Emicídio (2010).

Esse modelo de educação se estendeu até 1759, momento em que se iniciou uma nova fase na educação brasileira. Com a valorização do ensino superior, o objetivo era formar pessoas nobres e aptas para serem negociantes, tudo isso revestido de um forte discurso científico. Nesse sentido, organizaram-se escolas para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras. Entretanto, era impossível aos mais velhos cursarem Direito, Engenharia ou Medicina. Nessas escolas, a criança negra iniciava seu processo de estrangulamento cultural, eram submetidas aos dogmas do cristianismo, a educação era realizada dentro de um contexto repressivo, que visava a modelagem da moral cotidiana, do comportamento social. (FERREIRA; BITTAR, 2000)

Nesse contexto, Veiga (2011) evidencia que a presença relevante de crianças negras na escola imperial leva a refletir que, no Brasil, o processo de colonização não se deu apenas por uma via de mão única – da violência física. A expansão colonial se deu sobretudo no campo cultural; utilizava-se da educação para submeter os povos colonizados. Com isso, ao incutir na mente das crianças negras que seu povo não tem história, que seu corpo é feio e que o único modo de “salvação” é pela assimilação dos valores culturais do branco, empreendiam num processo educacional de homogeneização cultural. Em outras palavras, uma colonização das mentes.

Vale ressaltar que todo esse discurso sobre a inferioridade racial do negro estava pautado por teorias racialistas, ou seja, o discurso racista tinha como justificativa teorias biologicistas, que atacavam, sobretudo, o corpo negro. Um corpo degenerado, um corpo lúdico, um corpo sem história, sem alma, enfim, para a sociedade brasileira do início do século XIX, o corpo negro era um corpo que não apresentava as mínimas condições para servir à República, portanto, não estava apto para viver, para ser.

É nesse sentido que o tema racial, apesar de suas implicações negativas, transforma-se em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais. Mas a adoção dessas teorias não poderia ser imediata nesse contexto. De um lado, esses modelos pareciam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais que pela primeira vez - com o final da escravidão – começavam a ser publicamente colocadas em questão. (SCHWARCZ, 1993, p. 18)

Por esse motivo, a instituição escolar tornou-se, rapidamente, a instituição responsável pela organização da sociedade brasileira. Com apoio do discurso médico, foram criadas políticas de medicalização e higienização da população. Para isso, rapidamente costumes como lavar as mãos, tomar banho, escovar dentes, entre outros, foram inseridos dentro do cotidiano brasileiro, com o único propósito de criar novos hábitos na sociedade, incorporando, de tal

forma, o ideal da eugenia. No caso particular da Educação Física – que está ligada ao objeto de estudo desta pesquisa –, esse desequilíbrio étnico-racial teve início com o período em que ela estabeleceu forte relação com as políticas e ideologias de embranquecimento, ajudando a consolidar as práticas eugênicas, confundindo-se em muitos momentos com as instituições médicas e militares. Com isso, tais instituições, em diferentes momentos, definem o caminho da Educação Física, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social. (COSTA, 2017)

Ademais, buscando a eficiência da missão educacional em conformidade com os avanços higienistas, a Educação Física pôde ditar normas do “comportamento saudável” e, através dele, inculcar valores de urbanidade, racismo, superioridade masculina, entre outros (SOARES, 2001). Nesse sentido, sublinha-se que:

A Educação Física na escola, integrando-se à Educação Moral e à Educação Intelectual como bases para a Educação Integral do homem moderno. Visando as Finalidades fundacionais da escola moderna – a razão, a igualdade e o nacionalismo –, a Educação Física tencionava educar os corpos rebeldes das crianças e jovens, buscando, para além dos muros escolares, práticas corporais que efetivassem os mesmos propósitos. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 64)

É com esse desejo de controlar os corpos que a Educação Física ganha força no cenário político brasileiro. Junta-se ao discurso dos militares – de construir uma nação forte e saudável, preparada para enfrentar os desafios do progresso – o discurso médico, alicerçado nos princípios da medicina social de índole higiênica. Assim, com uma visão higienista, os médicos se tornam os grandes responsáveis por corrigir e melhorar o corpo social brasileiro. A Educação Física, portanto, ganha papel fundamental, “o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente” (CASTELLANI, 2013, p. 33). Desta forma, o professor ora era visto como um agente de saúde na escola, ora como um militar.

Um corpo saudável, robusto e harmonioso era radicalmente oposto à concepção que a sociedade tinha do corpo negro. Como já destacamos, o corpo negro era visto como o corpo relapso, feio, assustador, exótico. Assim, cabia ao branco – uma “raça superior” – se afastar de tudo que representasse o corpo negro na sociedade. Fica evidente a ideologia racista por trás do discurso higienista da Educação Física uma vez que, nesse processo de eugeniização – melhoramento da raça –, se pretendia diminuir a população negra, à época já metade da população brasileira¹¹.

¹¹ Para mais esclarecimentos em relação à questão da eugenia no Brasil, ver Mota (2003).

Mesmo com todo o arcabouço teórico militar e médico, a Educação Física, ainda assim, encontrava resistência para sua implementação, muito por conta do pensamento da elite brasileira. Nesse sentido, Castellani (2013) relata que os valores dominantes do período colonial escravocrata estigmatizaram a Educação Física por ser vinculada ao trabalho corporal, ao físico. Mais uma vez a ideia de universalização do Ser e de dualidade entre razão e emoção ganha destaque. Ao entenderem a dualidade entre corpo e mente, sendo nesse contexto o corpo sempre subordinado à mente, à razão, não seria interessante que filhos da classe dominante realizassem atividades físicas; essas deveriam ser destinadas aos negros, pois para eles a única razão de sua existência seria trabalhar e ser dominado.

Na tentativa de demover a elite brasileira dessa ideia de dualidade, Rui Barbosa, em seu parecer no projeto de número 224 de 12 de setembro de 1882, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, argumenta:

Há, não se nega, inteligências superiores aliadas a corpos débeis, a organismos franzinos, anêmicos e nervopráticos. Quanto custa, porém, a esses desventurados, a aplicação laboriosa das inteligências altas produções mentais? Quantas vezes a exaltação cerebral, a que os condena à insuficiência da sua nutrição geral, não é desconectada por largos intervalos de desfalecimento, por atozes e enfermidades nervosas, que lhes infligem o suplício de interromperem amiudamente os trabalhos mais caros a sua alma, e submeterem-se, na mais terrível inércia? (BARBOSA, 1882 apud CASTELLANI FILHO, 2013, p. 38)

Entretanto, alguns intelectuais, utilizando do discurso positivista e, sobretudo, da igreja católica – onde o corpo está subordinado ao espírito –, defendiam uma educação que privilegiasse apenas a ciência, em detrimento das artes e do corpo. Contudo, ocorre para Castellani que, na verdade, o foco da resistência está na elite colonial imperial, “mais precisamente no menosprezo por ela, elite, alimentado às atividades físicas de ser destinado aos escravos, visto, portanto, como coisa menor, pequena, não relacionada a ela, elite” (2013, p. 41). Ou seja, para a elite brasileira o que importava de fato era a manutenção da visão universal do ser humano moderno, onde ao homem branco cabia pensar os rumos da nação e ao negro – “coisa” –, apenas executar trabalhos manuais.

Empenhado em mudar o pensamento da elite brasileira, Rui Barbosa substituiu o método alemão de ginástica pelo sueco. Diferente do alemão, onde o objetivo era de preparar a juventude para uma eventual guerra, o método sueco tinha em um dos seus pilares a ginástica pedagógica e higiênica. Nesse sentido, tinha como foco principal submeter à vontade do corpo; era uma Educação Física educativa e social. Além de corrigir a postura corporal e o movimento

do corpo, ela tinha fins pedagógicos. Buscava-se, então, uma saúde integral do ser. (GONÇALVES, 2006)

De acordo com Le Boulch (2008), essa saúde não se limitava ao fato de estar degenerado ou doente, mas na capacidade de produção, resistência moral e espiritual e vitalidade que o corpo teria. Desse modo, a ginástica era compreendida como um instrumento para melhorar a qualidade do serviço do povo, tornando-se protagonista para criação destes corpos saudáveis e para curar as pessoas da indolência, da preguiça, da letargia e da imoralidade.

Já na década de 1920, iniciou-se um novo processo de reformas no ensino brasileiro e a Educação Física novamente ganhou um lugar de destaque. É dentro desse contexto, que surgiu um grupo de professores com novas ideias para a educação nacional, o qual reuniu-se no Rio de Janeiro para criar a Associação Brasileira de Educação (ABE). Com ideias liberais, lutavam por uma sociedade livre e democrática e, nesse sentido, entendiam que a escola precisava proporcionar uma educação integral, com um olhar mais específico para cada fase do crescimento humano, uma educação unitária e não em partes, que proporcionasse um ambiente favorável à vida higiênica. (Idem)

Por outro lado, na Educação Física optou-se por ideias totalmente contrárias ao que defendia a ABE. Com a prescrição para que todo o território nacional adotasse o método de ginástica francês – pois até o momento não tinham criado o método brasileiro – a Educação Física brasileira adotou um discurso de caráter militar e higienista, pois o método francês estava imbuído de valores como condicionamento físico, desenvolvimento e melhoria da saúde individual e coletiva, a busca por um corpo perfeito, um corpo forte, higiênico e belo. (Ibidem)

Essa proposta foi rechaçada pela ABE, sofrendo severas críticas. Todavia, mesmo com as críticas, a proposta entrou em vigor, mas apesar da obrigatoriedade poucas escolas aderiram ao programa. Só em 1961, com a Educação Física já incluída na LDB nº 4.024/61, com sua obrigatoriedade para todas as escolas primárias, a Educação Física buscou se distanciar do método francês. Assim, depois de diversas discussões, adota-se o método Bio-Sócio-Psico-Fisiológico da Educação Física. Entretanto, por falta de política nacional adequada, a efetivação desse método não foi tão eficaz. (Ibidem)

Desse modo, podemos entender que, mesmo com uma série de reformas na Educação, durante toda a primeira metade do século XIX a Educação Física esteve sempre ao lado dos métodos europeus de ginástica, difundindo, assim, uma ideia de corpo padronizado; um corpo superior, mais forte, mais bonito, mais saudável. Pensamentos, esses, que ampliaram ainda mais o racismo no Brasil. Ancorados na ideia de superioridade branca, e ambicionando a imagem helênica corporal, “a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do

corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco” (MATTOS, 2007, p. 11).

Avançando, a história da relação do negro com a Educação Física brasileira se depara, na década de 60, com o golpe Militar de 1964. Com isso, o país viveu momentos de forte repressão. Diversos setores da sociedade foram afetados e com a Educação não foi diferente. Nesse sentido, após passar pela segunda reforma educacional, a Lei nº 5.629/71 fixa diretrizes e bases para a Educação. Assim, a Educação Física passou a ser responsável por desenvolver uma educação moral e cívica, além de programas de saúde. Uma educação técnica, que recebeu também uma forte influência das práticas esportivas. (CASTELLANI FILHO, 2006)

Já na década de 1980, houve o surgimento de uma série de produções e debates no campo da Educação Física escolar, um acontecimento que ficou conhecido posteriormente como Movimento Renovador da Educação Física (MREF). Foi um período de inúmeros debates e produções na tentativa de conseguir o deslocamento dos pressupostos que orientavam a matéria. Com isso, os balizadores tradicionais da área, como aptidão física e esportiva, começaram a ser questionados em prol de uma Educação Física mais crítica, com sua fundamentação nas humanidades. O objetivo principal desse grupo era a solidificação da ideia de que a Educação Física parte de uma produção cultural histórica e não de uma determinação ou necessidade exclusiva da natureza. (MACHADO; BRACHT, 2016)

As discussões propostas pelo MREF levantaram um forte debate acadêmico, o currículo psicomotor e desenvolvimentista e seus autores foram fortes críticos. Além disso, a proposta causou muito desconforto nas professoras e professores de Educação Física da Educação Básica, pois a crítica principal do movimento estava voltada para como os docentes reproduziam a visão hegemônica de um currículo tradicional e excludente. Desta forma, os novos paradigmas não tiveram uma grande adesão no “chão” da escola. Parte dos docentes adotaram uma postura de autodefesa em relação à posição normativa do MREF, já que em suas formações apenas os aspectos técnicos, esportivistas e biológicos foram valorizados. Assim, continuaram, em sua maioria, com uma visão esportivista da Educação Física, sem levar em consideração as questões mais voltadas para a cultura, sobretudo dos marcadores sociais.

Contudo, o movimento criou a necessidade de se pensar a Educação Física dentro de uma perspectiva mais ampla – saindo de uma visão pautada nos preceitos biológicos, acultural, para uma perspectiva voltada às questões mais humanas, históricas e críticas. (MACHADO; BRACHT, 2016)

Veja, em uma sociedade com forte influência escravagista, na qual todas as relações sociais eram atravessadas pela raça, quais seriam os valores que a Educação Física estava

imbuída de desenvolver nos estudantes? Quais pensamentos estavam sendo naturalizados por trás desse discurso hegemônico? E mais, como se dava a relação dos estudantes negros com a percepção de que, mesmo vivendo uma forte violência física e simbólica durante sua juventude, ao chegar na escola esses mesmos valores racistas eram exaltados e naturalizados?

Nesse sentido, a antropóloga Nilma Lino Gomes, ao desenvolver a pesquisa “Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte”, revela que:

Várias depoentes, ao reportarem-se ao corpo, lembraram momentos significativos da sua história de vida, dando um destaque especial à trajetória escolar. Para essas pessoas, na sua maioria mulheres negras jovens e adultas, na faixa dos 20 aos 60 anos, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amigas, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/ racial e o seu padrão estético. (2002, p. 41)

Portanto, uma Educação Física que por quase um século não problematizou as questões raciais, a diversidade cultural, mas, pelo contrário, escolheu a prática higienista, técnica, pautada em valores liberais e silenciando e estrangulando culturalmente todos os “diferentes”, não poderia ter outro resultado. Enquanto o corpo belo e idealizado socialmente não era questionado, umas das saídas que os estudantes negros encontravam era a de tentar vestir as máscaras brancas, nem que para isso precisassem alisar o cabelo.

2.2 Linguagem, Cultura e Representação

Como observamos nos escritos anteriores, a história da Educação Física durante muitas décadas teve seu alicerce nas Ciências Biológicas, na ciência positivista que trazia o movimento como objeto de estudo para a área. Desde sua chegada ao Brasil, com seus métodos ginásticos, ela passou por várias transformações, dentre elas o fenômeno da militarização, da esportivização, da fragmentação do conhecimento e a psicobiologização. Até que, motivada pelas transformações da sociedade brasileira, sobretudo no período final do golpe militar, finalmente a Educação Física lançou luz frente às Ciências Humanas e Sociais. (BRACHT, 1999)

A Educação Física pensada a partir da área de linguagem ganhou destaque principalmente na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” de Soares *et al.* (1992).

Neste referencial os/as autores/as apresentam a discussão da cultura corporal, levando em consideração a historicização e a produção do conhecimento sobre a expressão do corpo em movimento. Assim, o debate sobre o ensino da área ganha importante contribuição, na qual a linguagem vai ser elevada como dimensão que se materializa e reflete em comunicação gestual, uma produção simbólica que nunca se separa das atividades produtivas realizadas pela humanidade.

Vale destacar que a Educação Física na área das linguagens ganha destaque e discussão a partir da obra mencionada acima, porém reconhecemos que, oficialmente, tal inserção está datada desde meados da década de 1970, quando já figurava com outros componentes curriculares, tais como Língua Estrangeira, Artes e a antiga Comunicação e Expressão, atualmente reconhecida como Língua Portuguesa.

Como resultado dos debates que se ampliaram a partir de 1990, e com as produções decorrentes, ocorreram importantes mudanças legislativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, do mesmo modo que propostas curriculares para a Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos anos iniciais (1997) e finais do Ensino Fundamental (1998), e do Ensino Médio (1999), que enfatizam a presença da Educação Física na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias.

A compreensão de linguagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) caminhou para a seguinte direção: “A linguagem como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiência da vida em sociedade.” (BRASIL, 2000, p. 125).

Seguindo nessa esteira de concepções de quais seriam os objetivos da Educação Física na área de linguagem, encontramos na alteração da redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 12.796 de 2013 – a inclusão da obrigatoriedade da Educação Física nos currículos escolares do Brasil e sua inserção na área de linguagens, sendo que, dentro de suas atribuições, ela teria que possibilitar que os estudantes compreendam e usem “os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão comunicação e informação.” (BRASIL, 2000, p. 4).

O Parecer de 1998 também anuncia como sendo um dos desafios dessa nova proposta de organização curricular “trabalhar as linguagens não apenas como forma de expressão e de comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 1998, p. 37). Assim, a linguagem é compreendida nos documentos supracitados como uma

herança social, permeando não só o conhecimento como as formas de conhecer, tendo como seu grande objetivo, nesse sentido, a interação com o outro dentro de um espaço social.

Os documentos preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmaram a proposta da organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento e, assim, manteve a Educação Física na área de linguagens. Nessa versão preliminar, a linguagem foi entendida como meio para a comunicação: “As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades para expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se” (BRASIL, 2015, p. 86). Desta forma, o documento aponta para uma multiplicidade de linguagens a serem aprendidas:

[...] verbal, musical e corporal, e para a integração desses recursos expressivos na participação da vida social. O termo abrange também diferentes formas de experiências: estéticas, sensoriais, sensíveis, corporais, sonoras, cenestésicas, imagéticas, performativas. (BRASIL, 2015, P. 86)

Segundo Fonseca (2015), este documento apontava para uma diversidade de funções da linguagem, na qual ao mesmo tempo que possuía a tarefa de comunicação, também produzia e reproduzia desigualdades, gerando conflitos em função de suas representações sobre a realidade. Nesta versão preliminar da BNCC também havia a compreensão de que a linguagem é responsável pela construção de identidades. Assim, propunha que professores e professoras trabalhassem com a Educação Física na área de linguagem, no sentido de possibilitar a ampliação das capacidades de expressão dos discentes e a compreensão de como as diferentes manifestações de linguagem se constroem e se produzem.

Entretanto, no processo de redação da última versão da BNCC, o país passava por um golpe jurídico-parlamentar-midiático. Em maio de 2016, a então presidente Dilma Rousseff sofreu um golpe e saiu do poder. Com isso, a redação do texto da BNCC ficou a cargo de um pequeno grupo de indicados pelo Ministério da Educação; o documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e, em 20 de dezembro de 2017, teve sua homologação. Um artigo que, segundo Gehres e Neira (2020), é homologado totalmente esvaziado em sua concepção do que é linguagem. Um exemplo disso é notado na introdução ao texto dos anos iniciais, na qual consta que a Educação Física “pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas tematizadas” (BRASIL, 2017, p. 222). Não apenas esvaziado do sentido mais amplo do entendimento de linguagem, mas também reconhecemos como um retrocesso a compreensão da Educação Física como auxiliar

no processo de aprendizagem de outros componentes curriculares ou centrada em conhecimentos que não são específicos ao seu objeto.

Como observamos nas linhas anteriores, as definições de linguagem na área da Educação Física percorrem dois caminhos. O primeiro apresenta uma visão estruturalista sobre a linguagem, haja vista a relação de códigos e signos. O segundo, por outro lado – sobretudo nos textos preliminares da BNCC –, apresenta uma perspectiva pós-estruturalista de compreensão das linguagens, partindo de um entendimento de produção de sentidos e significados dentro de uma relação de poder, produzidos pelos discursos presentes da linguagem.

Na perspectiva estruturalista, Ferdinand de Saussure (2006) privilegia a noção de estrutura. O autor enfatiza que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento. Com isso, a língua é formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras. Portanto, o todo é maior do que a simples somas das partes e, desta forma, os sistemas organizacionais não são a mera justaposição das partes, “[...] o signo linguístico une não uma coisa e sua palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 2006, p. 80).

Seguindo nessa mesma linha de pensamento a respeito da linguagem, é preciso compreender que Saussure (2006) tratava especificamente da dimensão simbólica da linguagem verbal. Para o autor, a língua é um sistema de signos e o signo é a própria palavra, uma representação mental do contexto em que vivemos. Para ele, o signo é uma combinação instaurada socialmente e pode ser compreendido em duas partes indissociáveis e complementares: o significado – parte inteligível, o conceito (abstrata; a ideia); e o significante – parte perceptível do signo (concreta; o som ou as letras) –, em outras palavras, a imagem acústica que o signo carrega, é a elaboração de uma imagem que fazemos do som em nosso cérebro.

Bakhtin (1992) desenvolve a ideia linguística de enunciação, ancorado no materialismo histórico-dialético. Nesse contexto, o autor defende a linguagem como uma construção que se dá através das relações sociais e, sendo assim, ocupando a função de comunicação e apropriação cultural. Nessa visão, o significado é ideológico, ou seja, é um signo. Por isso é que se tem a compreensão dessas duas partes indissociáveis como mencionamos anteriormente ou, exemplificando de outra forma, como se fosse uma moeda com dois lados inseparáveis – o significante (imagem mental) e o significado (imagem sensorial).

Para uma melhor compreensão da perspectiva estruturalista da linguagem, nos respaldamos nos escritos de Neira e Nunes:

[...] tomemos como exemplo uma prática da cultura corporal, um jogo de futebol. [...]. As regras, o placar e o campo de jogo são comunicações pragmáticas. É a comunicação generalizada. Podemos entender como códigos linguísticos [...]. Apenas podem interpretar esses códigos aqueles que dispõem de certos elementos próprios daquela cultura. Se o gesto é um código de comunicação, ele é, logo, uma forma de linguagem. (2006, p. 222)

Todavia, com o advento da chamada “virada linguística”, processo que possibilitou entender que a linguagem não é algo que expressa ou representa o que o sujeito percebe da realidade, a linguagem passa a ser compreendida como parte que integra, define e constitui a própria realidade (SILVA, 2013). Ela não dá conta de encerrar o significado, não é mais vista como uma representação da realidade ou como fixa e centrada em um significado. Para os autores da teoria cultural, é recusada a ideia de a representação ser mental e rejeitado o seu caráter valorativo.

Assim, encontramos em Silva um entendimento dessa nova compreensão da linguagem:

A chamada “virada linguística” na teorização social e em outros campos começa por desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social. A filosofia da consciência, firmemente assentada na suposição da existência de uma consciência humana que seria a fonte de todo significado e toda ação, é deslocada em favor de uma visão que coloca em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto dos dispositivos linguísticos pelos quais a “realidade” é definida. A autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem. (2013, p. 248)

Para que possamos compreender melhor essa questão, lançaremos mão de um exemplo presente nas aulas de Educação Física. Um grupo de estudantes que se prepara para uma apresentação de dança contemporânea escolhe tematizar uma dança de matriz africana – o Guedra. Durante a aula, a dança não é bem recebida pelos estudantes da turma, gerando comentários preconceituosos, ou seja, um significante não “aceitável” àquele contexto. Segundo Neira e Nunes (2006), isso acontece devido à presença da cultura hegemônica, que impõe formas mais “aceitáveis” de manifestações do que outras. Se o docente não problematizar essa questão e aceitar silenciosamente as atitudes preconceituosas da turma, ele estará rejeitando o debate sobre a linguagem e, conseqüentemente, negando outros tipos de cultura.

Desse modo, para os autores da virada linguística, a linguagem não pode ser compreendida sem que levemos em consideração a compreensão de cultura, pois ela interfere diretamente na compreensão de mundo e nas formas que os sujeitos se relacionam.

Para os Estudos Culturais, a cultura é um campo de luta em torno da significação social, ela é um campo de produção de significados em que diferentes grupos sociais, em posições de poder distintas, batalham pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Deste modo, a cultura é compreendida como um campo contestado de significação (HALL, 1997) e, nessa batalha, a questão central está em torno de quem consegue definir a identidade cultural e social dos diferentes grupos. “Sinteticamente, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 42). Assim, cultura deixa de ser compreendida como universal, ou apenas como acumulação e transmissão de saberes, e passa a ser entendida dentro de uma perspectiva de grande alcance e influência na formação dos sujeitos em todos os aspectos de sua vida, em outras palavras, ela está no centro.

Ademais, Hall (1997) propõe um olhar histórico para a compreensão total da cultura, alinhado com outros saberes como formação social, poder, regulação, dominação e luta. Uma perspectiva que demanda dois movimentos: o primeiro, de aproximação com as questões antropológicas, como toda a prática social produzida pelo homem; e o segundo, o questionamento do seu caráter universal dentro de uma visão elitista de cultura. Com isso, na visão do autor, é justamente pela cultura ser parte central de nossas práticas sociais que surge a necessidade de grupos dominarem outros através da linguagem, ou seja, das significações dos discursos que passam pela regulação dessa cultura. É nesse jogo de linguagem e dos sistemas de classificação que surgem os significados, os desejos e a moral. Para Hall (1997), quem consegue regular esse discurso está regulando a cultura e determinando padrões que passam por todas as esferas da vida social. Quanto mais os discursos (afirmações de qualquer domínio) aparecem – seja na televisão, internet, igreja, escola –, mais fácil de consolidar uma lógica “única e perfeita”, que geralmente é uma lógica eurocêntrica e liberal.

Nesse sentido, a cultura não é um fenômeno neutro e homogêneo, pelo contrário, as culturas são diferentes e cada uma apresenta diferentes significados dentro do contexto social. Assim, antes de tudo, é fundamental compreender o fenômeno da cultura como heterogêneo.

Portanto, cada sociedade, cada grupo social distinto apresentará uma repercussão corporal igualmente distinta. Isso faz com que cada cultura produza homens com hábitos corporais, com tipo de movimentos característicos dessa cultura. É como se uma marca fosse impressa pelo modo como se vive, em outras palavras, pela cultura. (VAZ, 2010, p. 102)

Aproximando-se dessas reflexões, Amílcar Cabral (1995) entende o valor da cultura como elemento de resistência ao domínio imperialista, pois a entende como fruto da história de

um povo, a qual influência, positiva ou negativamente, na realidade material e nas evoluções das relações entre o povo oprimido e o opressor. Ademais, se por um lado a história permite que conheçamos as relações conflituosas e de desequilíbrio nos fatores sociais, econômico e políticos, a cultura, por outro lado, nos possibilita compreender de que forma a colonização aprisionou nossas mentes, para, assim, buscarmos a libertação e uma emancipação cultural. (CABRAL, 1995)

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a representação é um produto dessa significação. Por exemplo, quando vemos ofensas preconceituosas sobre qualquer aspecto da cultura africana ou afro-brasileira, estamos falando das representações que as pessoas têm a respeito daquela cultura. “A representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder (SILVA, 2013, p. 91).

Nesse sentido, Hall (2016) entende a representação pela linguagem como essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos. De certa forma, é como se a representação conectasse a linguagem à cultura. Para o autor, a representação “é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos” (HALL, 2016, p. 31).

Assim, somos sujeitos históricos, sociais e culturais, e não apenas biológicos. Aprendemos os sistemas de convenções e representação, os códigos da nossa língua e cultura, o que nos permite atuar em sociedade como sujeitos culturalmente competentes. Não porque nascemos com esse conhecimento, mas porque aprendemos de forma gradual suas convenções e nos tornamos pessoas letradas culturalmente. (HALL, 2016)

Cabe destacar que este entendimento carrega a importante premissa de que pessoas, eventos e objetos, no mundo, não possuem neles mesmos nenhum sentido fixo ou verdadeiro.

Somos nós – na sociedade, dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas terem sentido, que lhe damos significado. Sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura ou período ao outro. Não há garantia alguma de que cada objeto em uma cultura terá sentido equivalente em outra, precisamente porque culturas diferem, às vezes radicalmente, uma das outras em seus códigos. (HALL, 2016, p. 108)

Daí a importância do entendimento da linguagem na perspectiva construcionista defendida por Hall. Trazendo essa discussão para a realidade escolar, quando o estudante chega à escola já tem alguma noção sobre alguns significados do que ela representa. Porém, ao longo da sua experiência na instituição, algumas de suas representações vão ganhando outros

significados, por vezes diferentes dos anteriores, mas que se fortaleceram coletivamente, a partir do partilhamento dos mesmos códigos. Sendo assim, é fundamental que haja alguns aprazamentos de sentido na linguagem, pois sem isso não poderíamos compreender uns aos outros. Entretanto, isso não quer dizer que haja um sentido final e absoluto nela. Como vimos, as convenções sociais e linguísticas mudam, da mesma forma que os códigos linguísticos variam entre uma língua e outra e, sendo assim, estão sempre sendo negociados, para ressoarem novas situações. (HALL, 2016)

Avançando no debate, quando pensamos em linguagem, cultura e representação, compreendemos o seu importante papel na construção das identidades. No contexto de representação, só é possível fazer tal discussão se levarmos em consideração a relação de poder que dá sustentação a esse sistema, pois é a partir das relações de poder que a identidade se liga à diferença e ambas passam a existir. Hall (2016) enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois a identidade é resultado do processo de identificação que os discursos culturais fornecem, posicionando os sujeitos nos sistemas simbólicos, ou seja, no interior de cada cultura.

Diante desse argumento, encontramos no debate a respeito dos padrões de beleza nas aulas de Educação Física um bom exemplo. Ao longo da história a população negra do Brasil teve sua cultura atacada sistematicamente. Do seu corpo à sua história, nada era aceitável, haja vista a capoeira, que durante muito tempo foi considerada uma prática criminosa. Por conta desse caldo cultural brasileiro, a sociedade de modo geral tem dificuldade em relacionar a estética negra à beleza e isso fica evidente ao realizarmos uma busca no Google com a palavra “beleza”; dificilmente encontraremos resultados que se associem com o corpo negro¹². Isso mostra como o discurso hegemônico, além de ser racista, tem forte influência para determinar as representações que as pessoas têm sobre os padrões estéticos.

Por este motivo, é fundamental que o debate nas aulas de Educação Física não seja dentro de uma perspectiva fixa da linguagem. Entretanto, como nos alerta Bracht (2012), é fundamental a reflexão sobre os limites e possibilidades da visão de um universo linguisticamente fechado nele mesmo. É importante que haja um questionamento a respeito da relação assimétrica entre as representações do corpo negro e do branco, pois é neste jogo que os grupos que detêm o poder do discurso definem o que é belo e afirmam para si a condição de identidade e padrão a ser seguido, restando ao Outro – o corpo negro – ser considerado o diferente, o que precisa ser corrigido, para que se enquadre no padrão vigente. Se não houver o

¹² Disponível no site: www.google.com.br. Acesso em: 11/08/2022.

debate crítico nas aulas, no final do dia o estudante negro precisará, infelizmente, colocar as máscaras brancas para se sentir dentro do padrão.

Mediante o exposto, compreendemos que a Educação Física entendida como linguagem atravessa a barreira histórica imposta pela área das Ciências Biológicas, passando a ter um entendimento mais amplo sobre o corpo e as práticas corporais. Na relação dialética entre ela e a linguagem, o corpo não fica restrito a uma análise biológica, é visto como um texto a ser lido e interpretado, pois é nele que os sujeitos produzem cultura, transparecem sua própria cultura, suas histórias e suas crenças, é pelo corpo que se constrói a identidade.

2.3 O negro e a corporalidade

Como observamos nas linhas anteriores, apenas no final da década de 70, e início dos anos 80, que surge no Brasil um movimento contrário à educação biologicista e técnica. A Educação Física, agora, apresenta uma roupagem mais pautada pelas ciências humanas em áreas sociais e culturais. Nesse contexto, encontramos nos PCNs um marco dessa mudança. Permeado por reflexões das teorias críticas do currículo¹³, o Ministério da Educação apresentou propostas curriculares para todas as áreas do conhecimento. A distribuição dos PCNs se deu da seguinte forma: em 1997, cria-se o documento introdutório destinado ao Ensino Fundamental; em 1998, foi a vez da apresentação dos temas Transversais; e, em 1999, vieram as bases legais destinadas ao Ensino Médio (NEIRA, 2008). A preocupação central desse documento era de trazer uma proposta que procurasse padronizar a prática pedagógica da área, buscando a ampliação de uma visão apenas biológica para um trabalho que incorporasse as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. (BRASIL, 1997)

Com isso, os objetivos educacionais ficaram mais amplos, não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual. Surgiram conteúdos diversificados – não só exercícios e esportes –, foram adicionados pressupostos pedagógicos mais humanos, não apenas adestramento. Nessa perspectiva, independentemente do conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem deveriam considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões – cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. Dentre seus objetivos podemos destacar:

¹³ Trataremos desse tema na próxima seção.

Conhecimento acerca da diversidade de padrões de saúde e beleza e desempenho que permeiam os diferentes grupos sociais, compreendendo a inserção na cultura em que são produzidos e analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia. (BRASIL, 1997, p. 43)

Com apoio de Neira e Nunes (2009), é possível afirmar que na tentativa de desvincular a imagem da Educação Física do período da ditadura onde a técnica esportivista imperava, e de um passado calcado nos ideais higienistas, o currículo da disciplina teve um novo enfoque, dessa vez mais globalizante, levando em consideração não só a questão biológica, mas também os aspectos afetivos, sociais, psicomotor e cognitivo.

No bojo dessa discussão foi destacada a importância da valorização de outras culturas, compreendendo-as dentro de um contexto de diversidade. Nesse sentido, temos o exemplo de discussões a respeito da capoeira no ambiente escolar. Mesmo que estas discussões estivessem muito mais próximas de um discurso multicultural liberal¹⁴, podemos dizer que, depois de um silenciamento secular, a Educação Física deu seus primeiros passos, mesmo que timidamente, para pensar no Outro – corpos e culturas – que não o padrão estabelecido historicamente.

Em vista disso, cabe destacar que quando discutimos corpo negro nesse trabalho, fazemos dentro de uma perspectiva da corporalidade, que para o professor Marcos Aurélio Taborda de Oliveira é entendida como:

A expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural. Essas manifestações baseiam-se no diálogo entre diferentes indivíduos, em um contexto social organizado em torno das relações de poder, linguagem e trabalho (2008, p. 306)

Como vimos, a história da Educação Física tratou o corpo negro como um corpo a-histórico, construído apenas biologicamente. De acordo com a professora Ana Marcia Silva (2014), dentro desse contexto histórico, o corpo foi tratado como uma propriedade, algo a ser controlado, dominado pela razão. Sendo objeto, deveria ser dominado pelo sujeito. Esse pensamento, difundido principalmente na modernidade, deixa evidente a quem pertencia o direito de dominar o corpo, sobretudo o corpo negro, como vimos no capítulo anterior. Na relação entre o negro e o branco, o primeiro nunca era considerado sujeito, mas sim objeto, devendo ser dominado pelo segundo.

¹⁴ Segundo Silva (2013) é um multiculturalismo que apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas.

Entretanto, é urgente que avancemos nessa compreensão do corpo biológico, do corpo objeto, para entendermos, de uma vez por todas, que o corpo é “construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história” (GOMES, 2002, p. 41).

A antropologia mostra-nos que as singularidades culturais são dadas não somente pelas dimensões invisíveis das relações humanas. São dadas, também, pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. Por isso, a articulação entre educação e antropologia poderá trazer-nos novas luzes sobre o estudo das relações raciais e apontar-nos novos temas por meio dos quais a trama na qual a trajetória escolar é tecida desenvolve-se de maneira lenta e complexa (*Idem*, p. 41)

Continuando em sua argumentação, Gomes (2002) entende o corpo dentro de uma realidade dupla e dialética, pois ao mesmo tempo que é natural, é também simbólica. Dentro dessa dialética, o corpo representa o nosso estar no mundo. Seguindo na mesma esteira de pensamento, José Carlos Rodrigues ressalta que:

As diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. Temos, então, no corpo, a junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade. Ambos coexistem de maneira simultânea e separada. Por isso, não podemos apagar do corpo os comportamentos e motivações orgânicas que se fazem presentes em todos os seres humanos, em qualquer tempo e lugar. A fome, o sono, a fadiga do corpo, o sexo são motivações biológicas às quais a cultura atribui uma significação especial e diferente. É a cultura que, à sua maneira, inibirá ou exaltará esses impulsos, selecionando dentre todos quais serão os inibidos, quais serão os exaltados e ainda quais serão os considerados sem importância e, portanto, tenderão a permanecer desconhecidos. Assim, a cultura dita normas em relação ao corpo, às quais o indivíduo tenderá a conformar-se à custa de castigos e recompensas, até o ponto de estes padrões de comportamento apresentarem-se tão naturais quanto o desenvolvimento dos seres vivos ou o pôr-do-sol. (RODRIGUES, 1986, p. 45 apud GOMES, 2002, p. 42)

Dessa forma, ao analisarmos o caldo cultural e histórico brasileiro, entenderemos que a corporalidade do negro sempre recebeu um tratamento discriminatório. Para isso, diversas estratégias foram utilizadas ao longo da história, com o propósito de retirar do negro sua humanidade. Por meio da linguagem colonial, se tentou de todas as formas atribuir ao corpo negro a condição de degenerado e, nesse sentido, a professora Mônica Caldas Ehrenberg entende o corpo como suporte de uma linguagem e que ele manifesta a cultura a qual está inserido, portanto, “tornar-se humano significa inserir-se nas convenções sociais partilhadas pela linguagem” (2014, p. 187). Pois bem, a linguagem racista disseminada ao longo da nossa história moderna, transformou “as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade.

Nesse processo foram estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feia” (GOMES, 2003, p. 78).

No que concerne ao delineamento da aproximação das discussões a respeito da corporalidade e o pensamento de Fanon (2008), sublinhamos que para o autor o corpo negro aprisionado numa linguagem colonial perde sua resistência ontológica, fica estereotipado, remetido a sua zona do não-ser. Ademais, sofrendo esse processo de alienação de seu corpo, a pessoa negra procurará embranquecer e para isso não pensará duas vezes em vestir as máscaras brancas.

Um corpo nunca é um corpo por si mesmo, mas um corpo vivo, um corpo que age entre outras coisas e outros corpos, um corpo visto pelos outros. Isto poderia parecer que um corpo visto pelos outros seria visto como um objeto, como uma coisa, mas este não é o caso. Um corpo como uma coisa [...], é sem vida; é um cadáver no mundo. (GORDON, 1999, p. 35)

É rejeitando a dualidade entre corpo e mente que Fanon (2008) entende o corpo como um projeto político, para que assim seja possível estabelecer uma nova forma de ser e estar no mundo – um novo humanismo. Ademais, é dentro dessa nova possibilidade que, para Fanon, poderemos nos relacionar com o Outro de fato, recuperando assim nossa resistência ontológica, nossa humanidade.

Tire a perspectiva dos meus olhos e eu perco a visão; tire a perspectiva dos meus ouvidos, e eu não escuto nada; minha língua, e não sinto o paladar de nada; meu nariz, e não cheiro nada; minha pele, e não sinto nada. Meu corpo não pode ser retirado de mim. (GORDON, 1999, p. 33)

A discussão a respeito da corporalidade negra e sobre a experiência vivida pelo negro na sociedade brasileira realizada nas seções anteriores convergiu para um aprofundamento de nossa compreensão das questões relacionadas à pessoa negra no contexto educacional. Valendo desse arcabouço teórico, iniciaremos as análises a respeito das teorias curriculares críticas e pós-críticas.

3. TEORIAS CURRICULARES

3.1. Teorias críticas: hegemonia, resistência e liberdade.

Observou-se que, ao longo da nossa recente história, a Educação – e sobretudo a Educação Física – esteve pautada em valores higienistas, cientificistas, psicomotores, desenvolvimentistas e esportivistas. Com isso, fica evidente que os valores transmitidos pelo currículo da Educação Física ao longo do último século defenderam interesses das classes dominantes, transformando-os em valores a serem seguidos sem questionamento. Valores esses que aumentavam ainda mais as desigualdades sociais, além de reproduzirem e naturalizarem o racismo vivido pelos estudantes negros em nossa sociedade.

Gostaríamos agora de realizar uma discussão, relativamente breve, a respeito de como o currículo atua como um agente da hegemonia neoliberal. Para isso, utilizaremos de autores que elaboraram uma análise crítica do currículo – Apple (1982), Giroux (1986) e Freire (1970). Em oposição às teorias tradicionais, que aceitavam facilmente os conteúdos impostos pelos grupos dominantes da sociedade, buscando formas de organizá-los e elaborá-los na escola, as teorias críticas do currículo surgem com um caráter contestador. Questionam o *status quo* do currículo e, ainda, o acusam de promover as desigualdades e injustiças sociais. (SILVA, 2013)

Nesse sentido, o professor de Currículo e Ensino Michael W. Apple (1982) sustenta com firmeza que a educação é um ato político, e que não é possível separar completamente do currículo as questões econômicas de nossa sociedade. Com uma crítica neomarxista, o autor estabelece uma relação de dominação de classes: enquanto uma detém o controle econômico e dos recursos materiais, a outra – dominada – possui a força de trabalho. Na tentativa de explicar como essa dominação é efetivada na prática social, Apple examina a relação entre a seleção dos conteúdos ensinados na escola e a organização desses conteúdos, assim como os critérios e modos de avaliação empregados.

Para o autor, esse não é um processo simples, não há possibilidade de uma transmissão direta das questões econômicas para o currículo, esta só é possível pela mediação humana. É a partir dessa compreensão que, para ele, podemos entender como as classes dominantes preservam seu *status quo* na sociedade. Dominação que tem como seu principal alicerce a cultura. “O enfoque, então, deveria estar também nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade classista” (APPLE, 1982, p. 11).

Examinando a relação entre a dominação econômica e cultural, Apple recorre ao conceito de hegemonia, pois entende que é através de incessantes esforços dos grupos

dominantes que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Nesse sentido, entende que hegemonia:

Não se refere a um amontoado de significados que residem em nível abstrato em algum canto no topo de nossa mente. Refere-se, antes, a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser compreendida a um nível diferente de mera opinião ou manipulação. (1982, p. 14)

Para complementar sua fundamentação a respeito do conceito, o autor analisa que hegemonia pressupõe alguma coisa que é verdadeiramente total, não secundária. Nesse sentido, é algo vivido profundamente pela sociedade, é o limite do senso comum para as maiorias das pessoas que estão sob seu domínio. Portanto, produz um sentido de realidade, um sentido absoluto. Para compreensão completa dessa dinâmica cultural de dominação, Apple (1982) fornece elementos que vai buscar em Williams (1975), que apresenta a relevância da instituição escolar nesse processo de incorporação da ideologia dominante: “As instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e esta é agora uma importante atividade econômica, bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente” (WILLIAMS, 1975, apud APPLE, 1982, p. 15).

Observe que, ao analisar a relação entre hegemonia e currículo, o autor apresenta como a educação é um agente fundamental na disseminação de valores e hábitos sociais e como mantém os interesses da classe dominante. Essa análise nos remete às discussões que fizemos anteriormente, fica evidente que a experiência vivida pelo negro em nossa sociedade brasileira foi atravessada por uma ideologia hegemônica, e que esta esteve a serviço dos interesses de uma determinada classe. Utilizou-se do papel da escola para possibilitar a transformação das discriminações raciais em senso comum, quase que naturalizando-as. Nesse sentido, Apple nos ajuda a entender que a questão não é analisar qual conhecimento é verdadeiro, mas as formas pelas quais determinados conhecimentos são considerados verdadeiros e soberanos em detrimento de outros: “A quem pertence esse conhecimento? Quem selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? É para esse grupo determinado?” (1982, p. 17). Acrescemos a essas indagações outras tão pertinentes quanto: por que a prática de capoeira, em determinado momento, foi considerada crime? Por que o corpo negro foi visto como desengrenado, cabendo à Educação Física afastar a população “desse mal”? Por que a prática do futebol era tida como uma prática das elites e não do negro?

Desse modo, ao evidenciar essa relação dialética entre poder, economia, política e conhecimento, começamos a enxergar como a tradição seletiva da escola prescreve o que

devemos ensinar e o que devemos ignorar. Apple chama esse conhecimento oficial da escola de “conhecimento técnico”, o qual está diretamente relacionado com o funcionamento de uma sociedade capitalista, portanto racista. Na medida em que a escola privilegia determinados tipos de conhecimentos – essenciais para o pleno funcionamento de uma sociedade capitalista –, ou seja, conhecimentos relacionados à economia e à produção, ela deslegitima outros tipos de saberes, como, por exemplo, os conhecimentos estéticos e artísticos. Com isso, o currículo está diretamente ligado ao processo de reprodução cultural. (APPLE, 1982)

Nesse sentido, Henry Giroux (1983; 1986), contribuindo para uma análise crítica do currículo, se preocupa bastante com a questão cultural. Utilizando-se de conceitos desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse), Giroux ataca de forma incisiva a pedagogia tecnicista, perspectiva que se preocupava em manter os critérios de eficiência e racionalidade burocrática e, com isso, ignorava por completo questões relacionadas ao caráter histórico, ético e político das relações humanas. Assim, o autor entende o currículo como “política cultural”, sendo local dinâmico de construção e disseminação de significados sociais e não somente de reprodução. Afinal, tanto na escola como na sociedade há espaço para a contestação, e essa disputa envolve poder.

Na tentativa de evitar uma certa rigidez econômica com o enfoque marxista, Giroux (1983) vai buscar no conceito de “resistência” bases para desenvolver sua teorização crítica. Buscando superar o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias de reprodução, propõe resistência, tanto por parte dos professores como por parte dos estudantes, pois entende a escola como um local de contestação da cultura dominante. Para Giroux (1986), a existência dessas práticas de resistência possibilita a construção de uma política cultural em oposição às diversas formas de controle e dominação desenvolvidas no interior das escolas e, para além, faz com que ambos os atores desse processo – professor e estudante – possam se emancipar. Com isso, a escola se tornaria um local de debate, ressignificações e subversão.

Enxergamos na obra de Giroux uma forte influência de Paulo Freire, pois, assim como Freire, Giroux entende que a dominação está muito mais relacionada com os aspectos da dinâmica do processo do que com as questões econômicas. Nesse sentido, para Silva (2013), fica evidente tal aproximação entre os autores, pois tanto na concepção emancipadora de Freire, quanto na política cultural defendida por Giroux, há uma certa relevância dos atores no processo educacional, ou seja, na busca pela resistência, na luta pela libertação, tanto Freire quanto Giroux vislumbram uma forte concessão entre política, pedagogia e poder.

Paulo Freire (1970) elaborou sua teoria com o objetivo de se contrapor a uma educação tradicional, uma “educação bancária”, que expressa uma visão epistemológica e que concebe o

conhecimento como sendo constituído de informações e fatos a serem transferidos de forma técnica para os alunos. Nessa educação bancária, o professor sempre terá o papel ativo de transmitir o conteúdo, um conhecimento vazio que não se relaciona em nada com a vida dos estudantes, que por sua vez estão limitados a uma recepção passiva. Ainda sobre a educação bancária, Freire argumenta que:

Na concepção "bancária" que estamos criticando, para qual a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio, a educação bancária mantém e estimula a contradição[...]. Se o educador é o que sabe, e os estudantes são os que não sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir os conteúdos aos segundos. Saber que deixa de ser experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida. (1970, p. 82)

Um dos alicerces da teoria de Freire é a problematização. Através do conceito de “educação problematizadora” busca encontrar novos caminhos para a educação, possibilidades que se afastem de uma educação tradicional. Segundo Silva (1996), é na fenomenologia que ele encontra essa nova possibilidade de pedagogia, pois, para Freire, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Em outras palavras, o saber é sempre intencionado, não é possível separar o ato de conhecer daquilo que se conhece. Esse ato, para Freire, não pode ser pensado de forma individual, é preciso de intercomunicação, intersubjetividade; é na relação do diálogo que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo. (FREIRE, 1970)

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência intencionada ao mundo (*Idem*, p. 94)

Diálogo que está em total oposição à educação bancária, pois, para o autor, na educação problematizadora todos os atores estão ativos no ato do conhecimento, o mundo não é simplesmente “comunicado” – em vez disso, professores e estudantes criam, dialogicamente, um saber sobre o mundo. Ademais, Freire (1970) entende que o diálogo com os educandos é fundamental, sobretudo na construção do currículo, que deve ser conjunta entre estes e os educadores, buscando conteúdos que tenham relação com o contexto, que tenham significado para os envolvidos no processo. Nesse sentido, sublinha que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou inspiração – um conjunto de informações a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada e sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (1970, p. 116)

Silva (2013) nos ajuda a entender o conceito antropológico de cultura na obra de Freire. Nessa concepção não se pode fazer distinção entre a cultura erudita e a popular, ela não é compreendida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura, portanto, é resultado de qualquer trabalho humano. Essa visão fenomenológica de Freire nos leva a entender a cultura em oposição à natureza, não é possível compreender cultura “alta” e cultura “baixa”. Dessa maneira, não se fala mais em “cultura”, mas em “culturas”. A título de ilustração, encontramos nos elementos apresentados nas seções anteriores sobre as propostas curriculares de Educação Física, propostas que nitidamente privilegiavam normas e valores de culturas européias em detrimento a todas as outras, sobretudo as africanas.

Diante do exposto, cabe destacar que as teorias críticas estão em total oposição às teorias tradicionais. As teorias tradicionais, em seu discurso liberal, defendem a educação como instrumento de equalização social e facilitadora de uma inclusão social, evitando assim a degradação moral e ética das pessoas e promovendo a superação da marginalidade, por elas compreendidas como um acidente de percurso da história ou até mesmo como falta de capacidade dos indivíduos, singularizando-os. Nesse sentido, Apple nos alerta:

Talvez a plataforma mais simples e mais importante da ideologia liberal da educação seja a de que a educação cria e mantém a mudança social. Essa confiança se apoia numa série de suposições [...] a primeira é que a escolarização afeta fundamentalmente o nível de crescimento e progresso econômico através de sua ligação com a tecnologia [...] a segunda suposição implica uma visão da educação como capaz de corrigir as desigualdades sociais, de superar – através da equalização das oportunidades educacionais – a injusta distribuição das chances na vida [...] o sistema educacional torna-se o mecanismo-chave da seleção social, para o benefício da sociedade e do indivíduo. Finalmente, a educação e cultura que ela produz e transmite são vistas como características independentes e autônomas em nossa sociedade [...]. O idealismo na tradição liberal mostra a cultura e a escolarização como forças politicamente neutras para a mudança social. (1982, p. 33)

A educação, numa perspectiva crítica, não enxerga a possibilidade de corrigir os “degenerados”. Pelo contrário, como nos alerta Silva (2013), as teorias críticas buscam subsidiar-se nas categorias gerais do materialismo histórico-dialético para compreender a totalidade do fenômeno educativo e este é, sobretudo, um movimento de contestação. Assim, nas teorias críticas o papel do professor não é o de transformar a sociedade via escolarização,

mas – em diálogo com os estudantes – de compreender o papel que a escola representa em uma sociedade marcada por relações de poder e que transmite a ideologia dominante. Portanto, para essas teorias, é no processo de descolonização das mentes que se pode contribuir para uma ação coletiva, tendo em vista a transformação social.

3.2. Educação Física Crítica.

Como observamos na primeira seção deste capítulo, ao longo de sua trajetória centenária como disciplina na Educação Básica brasileira, a Educação Física foi constituída com objetivos e sentidos distintos. Essas transformações, na maioria das vezes, se alinharam aos interesses políticos, econômicos e sociais de cada época. O elemento comum das várias propostas existentes é o alinhamento aos interesses do sistema capitalista, portanto racista. (SOARES *et al.*, 1992)

Dessa forma, a Educação Física foi infligida por esse racismo estrutural – institucionalizado e internalizado nos indivíduos –, que cumpriu a sua tarefa de naturalizar ações e falas por meio de ideologias impostas pela própria estrutura social. A partir da década de 1960, impulsionados por movimentos de independência das antigas colônias europeias – revolução dos proletariados em Cuba; os movimentos contracultura; as lutas contra a ditadura militar no Brasil –, surgiram livros, ensaios e teorizações que colocavam em xeque os pensamentos e estruturas educacionais tradicionais. No campo curricular da Educação Física também não foi diferente. Influenciados pela teorização marxista, um grupo de pesquisadores da área apresenta uma proposta curricular denominada “crítico-superadora”, inspirada pelos conceitos de pensadores brasileiros como José Carlos da Silva Libâneo e Dermeval Saviani (NEIRA; NUNES, 2006).

O currículo crítico-superador da Educação Física, seguindo os pressupostos da teorização crítica, compreende o currículo como um lugar de contestação, pois, para seus autores, está relacionado com questões de poder e interesse. Valoriza-se o resgate histórico dos conteúdos a serem ensinados, pois observa-se que é na elaboração dos conteúdos que está o cerne da questão pedagógica, para além de desenvolver pedagogias de como ensinar. Destacam, nesse sentido, que a função da escola seria apropriar-se do conhecimento científico, dando-lhe um tratamento metodológico para que seja confrontado com a realidade do estudante. De acordo com seus autores, a Educação Física é compreendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento, conceituado como “cultura corporal” e pensada dentro de um contexto histórico, com transformações ao longo do tempo. (SOARES *et al.*, 1992)

Os temas que definem a cultura corporal são: o jogo, a ginástica, a dança e os esportes. Estes, relacionados com a realidade social concreta dos alunos, contribuem com a construção de identidade de classe deles. Para a organização desses temas, defende-se sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos, para que, de forma simultânea e espiralada, eles possam confrontar os conhecimentos do senso comum com os científicos, ampliando o seu acervo de saberes. (SOARES *et al.*, 1992)

O currículo crítico-superador da Educação Física entende que, no que se refere aos processos de avaliação do ensino e da aprendizagem, a disciplina, ao longo de sua história, esteve alinhada a um único referencial que denomina como “paradigma docimológico”. Esse sistema de avaliação, na visão dos autores, tem fins classificatórios e seletivos, que acabam por discriminar e excluir os estudantes. Ou seja, para o currículo crítico-superador, a avaliação tradicional da Educação Física segue os pressupostos de uma sociedade capitalista e, nesse sentido, individualiza o aluno, buscando seu desenvolvimento físico e técnico. Com isso, o esporte acaba tomando todo o protagonismo e a disciplina, por fim, negligencia o trabalho com outros elementos da cultura corporal. (SOARES *et al.*, 1992).

Em contrapartida, os autores do currículo crítico-superador apresentam uma avaliação que está estritamente relacionada com a sociedade em que o estudante está inserido e com qual sociedade queremos construir. Deve-se levar em conta a observação, a análise e a conceituação de elementos que compõe a totalidade da conduta humana, que se expressam no desenvolvimentos das atividades; e quanto às avaliações práticas, deve-se substituir as práticas mecânicas pelas produtivo-criativas, para que o processo de avaliação auxilie na identificação dos conflitos na metodologia de ensino, assim como na identificação da aprendizagem, possibilitando então, a ampliação de conhecimentos por meio de esforço crítico e criativo dos alunos. (SOARES *et al.*, 1992).

Neira e Nunes (2006) nos auxiliam na análise dessa teoria ao ressaltar que este currículo entende a Educação Física sob forte influência da escola capitalista, na medida em que apresenta conteúdos que perpetuam e reproduzem a condição de classe. São conteúdos fixos, sem espaços para modificações, “dada a rigidez das normas e regras com a justificativa de serem adequados a todos.” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 117).

Procurando transcender a visão marxista do currículo, o professor Elenor Kunz (1991; 1994) nos apresenta uma proposta curricular denominada crítico-emancipatória, a qual possui como base teórica de seus estudos os pensamentos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt, sobretudo de Adorno, Horkheimer e Habermas. Grande parte das construções teórico-práticas propostas nesta obra tencionam a maneira tradicionalista com que a disciplina tematizou o seu

conteúdo esportivo, a qual normalmente desempenha seus objetivos atrelados a esportes que possuam rendimento (KUNZ, 1994). Para o autor, a permanência das práticas realizadas pela Educação Física não conseguia suprir as especificidades e finalidades da instituição escolar, tendo em vista que grande parte dos alunos que frequentam a escola não almejam percorrer a carreira atlética.

Desse modo, Kunz desenvolve uma teoria crítica-emancipatória, na qual a prática deverá, intrinsecamente, estar vinculada à teoria, com a finalidade da produção de uma relação de não submissão e não alienação entre os indivíduos. Tal relação será desenvolvida por meio de informações que são necessárias e esclarecedoras para que as pessoas possam construir um conhecimento que seja capaz de emancipação. Os temas expressos na teorização crítico-emancipatória também são compreendidos pela cultura corporal, a saber: jogo, dança, ginástica, esporte e capoeira. (BRACHT, 2002)

Kunz (2002) propõe para a disciplina encenações temáticas que permitam que o indivíduo represente papéis, possuindo como princípio o propósito de que este reconheça se as intenções que são expressas em tal representatividade são próprias ou se limitam a estereótipos que o meio externo lhe impôs. Deste modo, o que o autor almeja é que o indivíduo possa conhecer o significado que um determinado assunto possui para ele, ao mesmo tempo em que viabiliza a oportunidade de representar a sua subjetividade, seus interesses e desejos.

Deste modo, Kunz (1994) irá apresentar a Educação Física como um instrumento pelo qual será possível obter este esclarecimento dos interesses ocultos, ou seja, de objetivos políticos, valores morais, institucionais e, também, econômicos – inclusive da indústria esportiva, sobretudo dos esportes que irão inculcar no indivíduo uma falsa consciência de si –, que são impostos ao indivíduo como constituintes de seu próprio interesse e necessidade. Para tal, propõe Kunz (2002) que o indivíduo se esclareça por meio da ação na cultura de movimento, e a teoria do autor é embasada na ação comunicativa, também denominada de agir comunicativo.

[...] uma teoria no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, porque ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo o agir educacional. Assim, uma racionalidade, com o sentido do esclarecimento, implica sempre numa racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo no qual se desenvolvem “ações comunicativas”. (...) A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida. (KUNZ, 2005, p. 317)

Com tais premissas, Kunz (1994) realiza uma subdivisão de níveis para o fazer pedagógico presente na Educação Física, o qual deverá ser estabelecido e distinguido por meio de três categorias – a saber: a interação/sociabilidade; o trabalho/objetividade; e a linguagem/subjetividade –, as quais serão implantadas no âmbito da perspectiva do agir comunicativo. Esse trabalho irá realizar arranjos ou situações-problema, bem como o exercício continuado de determinadas habilidades pelo educando, de maneira coletiva, devendo-se, para tal, se levar em conta toda a vivência do aluno de maneira priorizada, para apenas posteriormente expô-lo ao conhecimento técnico e, deste modo, tornar possível sua emancipação.

Tal ação deverá sempre contar com a interação ativa de todos os alunos no desenvolvimento da atividade em si, a qual pode ser realizada em pequenos grupos, duplas ou com todo o grupo. Expõe Kunz que “mesmo na fase da ‘transcendência de limites pela experimentação’, é possível que os alunos trabalhem em pequenos grupos e se auxiliem mutuamente [...] o trabalho coletivo, seja realmente levado a sério e possa contribuir para a formação da competência social do aluno” (1994, p. 142).

Em relação à linguagem, esta se destinará à comunicação verbal aprimorada, cabendo ao educador o desenvolvimento mais eficaz de tal categoria, sendo que será por meio dela que o aluno poderá expressar as suas ideias, desejos e experiências, desenvolvendo um “processo de autoconhecimento e conhecimento do outro na relação social, que irá propiciar a motivação para a superação de eventuais dificuldades e fraquezas” (KUNZ, 1994, p. 142).

Salienta-se, ainda, alguns pressupostos que irão circunscrever a compreensão da teoria formulada pelo autor, na qual o educador deverá perceber o educando como um sujeito que é dotado de capacidades críticas suficientes para compreender os desafios complexos que o mundo lhe apresenta. Ao mesmo tempo que estes desafios deverão ser orientados de acordo com uma percepção que caberá aos alunos – mediados pelo professor – pensarem, para que busquem estratégias visando a transformação da sociedade através de objetivos que irão ressaltar a igualdade e a justiça de seus integrantes, esta prática deverá também se desenvolver a partir de uma crença do educador no potencial crítico de seus alunos. Por fim, deve-se acreditar que a cultura do movimento terá que ser desenvolvida por meio da Educação Física, a qual irá preservar em suas práticas a capacidade crítica dos educandos, cultivando, deste modo, um ambiente que seja propício para a emancipação. (KUNZ, 2005)

De acordo com Kunz, a sua “concepção de ‘Educação Libertadora’ tem, acima de tudo, a função de se opor à ‘Educação Bancária’ e alienante. Com ela, e baseado na sua experiência, o homem poderá ser sujeito de sua própria história” (1994, p. 154). Tendo em vista que esta

educação bancária evidencia uma permanência da passividade do sujeito, da submissão do educando, a ‘Educação Libertadora’ do autor poderá ser realizada no âmbito da Educação Física, sendo, deste modo, professores e alunos sujeitos do processo, permitindo a construção de sujeitos emancipados. (Idem, 1994).

Tal pensamento está em conformidade com a teoria marxista e a ideia de aumentar as possibilidades de transformar tanto o modo de produção capitalista como a sociedade humana. Nessa perspectiva, os fenômenos são materiais e a busca pelo conhecimento deve partir de tal materialidade. Com isso, é papel do professor contribuir e difundir uma concepção do real superior e vincular isso à luta pela transformação da sociedade.

Avançando no debate, encontramos em Bracht e Almeida (2019) algumas reflexões importantes para a melhor compreensão da Educação Física crítica na contemporaneidade e sua relação com o corpo. Para os autores, ao utilizar Nietzsche para compreender o corpo, como sendo uma nova matriz de subjetividade e como ponto de partida da cultura, a pedagogia crítica da disciplina no Brasil cometeu alguns equívocos no que tange à compreensão do corpo criticada por Nietzsche, “pois se fundamentou numa logopoiése, em que consciência e linguagem aparecem desencarnadas” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 9). No empenho de retirar o corpo do lugar da alma, da natureza e mergulhá-lo no berço da cultura, não se levou em consideração que é impossível realizar tal tarefa. Nessa visão, o corpo se torna passivo, objeto de alguma ação, que, portanto, não pode produzir uma leitura de mundo.

Com essa interpretação, a pedagogia crítica nos levou a crer que todas as nossas experiências (inclusive as corporais) são baseadas em sistemas linguísticos e que não pode haver novas experiências no mundo, mas apenas recombinações de elementos já existentes. Assim procedendo, não problematizou de onde vem uma nova validade de reivindicações antes de se tornar um discurso racionalizado. (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 9)

Assim, a pedagogia crítica, na visão dos autores, desconsiderou a tensão entre o dizível e o indivisível, gerando um problema de articulação entre a razão e a emoção (corporalidade). Nesse sentido, Bracht e Almeida (2019) apontam para a importância de reconhecer as conquistas da virada linguística, porém ressaltam que é preciso evitar a visão de um universo linguisticamente fechado que ofereça, só ele, um finito de repertório de experiências.

É preciso, em outras palavras, “abrir-se ao corpo”, “incorporando” a linguagem, mas sem se esquecer de que é a linguagem que institui um quadro que nos permite articular a experiência para a qual encontramos uma articulação inadequada. Sem a linguagem, seria impossível articular os limites de nossas habilidades linguísticas de articular. Nós nem sequer tomamos conhecimento deles. Não é simplesmente uma tensão entre linguagem e intenções disponíveis para falar, mas uma tensão que em si pode ser articulada

pela linguagem e tornar-se uma experiência única, pois pode ser articulada. (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 10)

Ademais, o significado disponível dentro de uma prática corporal na aula de Educação Física surge de uma série de acumulações de experiências anteriores e das tentativas de articulação. Segundo Bracht e Almeida, a articulação dos novos significados não é uma simples recombinação de determinadas significações instituídas, o novo significado resulta da experiência de um vazio,

um silêncio, um não-dito ou um movimento corporal “desconhecido” dos códigos já instituídos, sempre precedem, deste modo, a articulação do novo até que ele faça sentido em uma frase, um tema ou um gesto finalmente encontrado. O papel da articulação consiste precisamente em colmatar a lacuna entre o ainda “não-dito” e o “dito”. Quando articulados, damos-lhes uma forma em que eles podem ser comunicados, discutidos publicamente e racionalizados, por exemplo, por uma pedagogia crítica. (2019, p. 10)

Consequentemente, para os autores, a Educação Física crítica precisa compreender, na contemporaneidade, a ação sensória/corpórea daqueles que se movimentam, e não mais produzir um discurso sobre o corpo em movimento. Assim, as experiências e subjetividades serão incorporadas nas práticas de aprendizagem que acontecem nas aulas da disciplina: “Seria o papel do professor, de um lado estimular a criação de novas ações corporais desde o sujeito que se movimenta para, assim, abrir/reinventar o plano da cultura corporal sensível” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 11).

Em suma, compreendemos que a Educação Física crítica, atualmente, está sensível a compreender o corpo dentro de sua historicidade e cultura, além de estar interessada em apresentar aos estudantes experiências ainda não articuladas pelas palavras, mas que, de certa forma, podem ajudar na compreensão e transformação da sociedade em que vivemos. Tarefa árdua? Certamente, mas é dentro deste contexto que professoras e professores críticos desempenham seu papel problematizador dos grandes discursos normativos já existentes, transformando-os em instrumentos de justiça social.

De modo geral, observamos nesta seção propostas de currículos bem diferentes das concepções tradicionais e hegemônicas defendidas pela Educação Física no início do século XX – e até o final dos anos 80 – através dos currículos da ginástica, esportivista, globalizante e desenvolvimentista. Na próxima seção, prosseguiremos com a apresentação e discussão de teorias curriculares, dando vez para as teorias pós-críticas, que fundamentam a perspectiva cultural para o ensino da Educação Física.

3.3. Teorias pós-críticas: um outro discurso

Nas linhas anteriores, apresentamos e analisamos alguns conceitos que fundamentam a teorização crítica da educação e, com base neles, discutimos e analisamos as propostas curriculares de Educação Física. Cabe, nesse momento, identificar os principais marcadores que caracterizam as teorias pós-críticas. Para isso, mapearemos o contexto dessas teorias, com a intenção de alicerçar os elementos formadores de sua concepção.

Escritos das teorias pós-críticas no campo curricular já se fazem presentes no Brasil desde os anos 1990. Entretanto, somente em meados dos anos 2000 foi que eles se tornaram mais dominantes. Segundo Alice Casimiro Lopes (2013), esse crescimento das discussões das teorias pós-críticas deve-se, sobretudo, ao aprofundamento das características pós-modernas no tempo em que vivemos. Para a autora, “um tempo de fim das utopias e das certezas” (2013, p. 8).

Na tentativa de elucidar o que caracteriza uma sociedade pós-moderna, Lopes (2013) a compreende como um período em que se contesta a ideia de verdade centrada nas provas empíricas, na objetividade, na natureza das evidências matemáticas. A pós-modernidade, na visão da autora, tenciona uma explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, da aceleração de trocas culturais e dos fluxos globais.

Antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma, são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos. Mesmo porque a concepção de um ser humano centrado, consciente dos seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por esses projetos, é destruída. (LOPES, 2013, p. 8)

Recorrendo às reflexões de Silva (2013), a Pós-modernidade pode ser compreendida como uma nova época histórica, radicalmente diferente da anterior – a Modernidade. Está caracterizada pelo hibridismo de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos e estéticos. Para o autor, na sua vertente social e política, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos a partir do Iluminismo. Tendo como seus principais alicerces as metas narrativas, o Iluminismo se caracteriza pelas ideias da razão, da ciência, que estão fundamentalmente ligadas ao progresso e desenvolvimento da sociedade. Esses conceitos são atacados fortemente no pós-modernismo; noções de pureza, verdade absoluta, abstração e funcionalidade são igualmente rejeitadas. “De uma certa perspectiva pós-modernista, são precisamente essas ideias que estão na raiz dos problemas que assolam nossa época (SILVA, 2013, p. 111).

Avançando nessa difícil tarefa de compreender a pós-modernidade, vale destacar que, para Goergen (2001), os debates sobre a pós-modernidade são muito complexos, não podendo se prender em análises pró ou contra. Acrescenta que, justamente por essa complexidade, há grande variedade e diversidade nas posições pós-modernas:

O chamado discurso pós-moderno está longe de ser homogêneo e livre de contradições. Ao contrário, como admitem seus próprios defensores, esta tese enfrenta uma série de dificuldades específicas que a tornam fragmentada e incompleta, por vezes contraditórias. (GEORGEN, 2001, p. 63)

Nesse sentido, Rouanet (1987) entende que o pós-modernismo evidencia uma clara consciência de ruptura com a Modernidade, mas questiona se essa corresponde a uma ruptura real ou é apenas um mal-estar da Modernidade, um sonho dela. Argumenta que é uma falsa consciência – na medida em que a pós-modernidade se refere a uma ruptura que não aconteceu –; ao mesmo tempo que é verdadeira, pois ataca, de alguma forma, as mazelas da Modernidade. Em síntese, na visão de Rouanet (1987), as tentativas de reagir às patologias da Modernidade não passam de uma ilusão através de uma fuga para frente, renunciando, assim, a um confronto com suas reais contradições.

Em oposição às ideias defendidas por Rouanet, Neira e Nunes não compreendem a Pós-modernidade como uma ruptura com a Modernidade. Pelo contrário, sublinham que:

Ao contrário do que se afirma, pós não é aqui entendido como localização no tempo, ou seja, pós-crítico não é simplesmente uma concepção que surge após o pensamento crítico; tampouco é entendido como um movimento de oposição, ou seja, pós-crítico, pós-moderno, pós-colonial, não é um modo de pensar contrário às concepções do pensamento crítico, do pensamento moderno ou do colonial. (2009, p. 136)

Em resumo, para Neira e Nunes (2009), o pensamento pós é ir além, é ultrapassar qualquer questão de limites, posicionando-se adiante. É pensar, refletir e viver para além das barreiras impostas pelos nossos tempos. É ir além e, mesmo assim, retornar ao presente, com novos olhares, revisando e reestruturando as condições sociais e políticas presentes.

Sem a pretensão de aprofundar o debate a respeito das múltiplas visões sobre a Pós-modernidade, lançaremos mão de análises que partem do ponto de vista dos autores que compõem o referencial teórico das teorias pós-críticas. Nesse sentido, para Silva (2013), a Pós-modernidade questiona a própria ideia de educação da Modernidade. Questionamento que se materializa em alguns pontos centrais.

O primeiro está relacionado a uma profunda desconfiança nas pretensões totalizantes do saber do pensamento moderno. Para as teorias pós-críticas, é preciso que o currículo questione

sistematicamente as “grandes-narrativas” que servem de controle do domínio e da vontade da Modernidade. Esse controle estaria relacionado com a concepção Iluminista da Modernidade, noções que, para a crítica pós-moderna, vendem uma falsa ilusão – a da busca por uma sociedade perfeita através da racionalidade. Ao invés disso, esse pensamento totalizado, para a crítica pós-moderna, culminaria com o pesadelo “de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada” (SILVA, 2013, p. 112).

Ademais, o pós-modernismo coloca em dúvida a própria concepção que se faz do progresso. Para a crítica pós-moderna, o progresso não é algo necessariamente desejável ou benigno. Aliado a esse ataque, está a forte crítica ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da Modernidade, um sujeito que, para a concepção pós-moderna, é centrado e guiado unicamente pela razão e por sua racionalidade, ou seja, o sujeito moderno é centrado nele mesmo. Segundo Neira e Nunes (2009), os autores pós-críticos compreendem que o sujeito não é uma essência, não é algo dado; pelo contrário, ele é constantemente subjetivado. Nessa esteira de pensamento, Hall (1997) afirma que o sujeito é produzido como efeito do discurso e no discurso, ou seja, é no interior de formações discursivas específicas que ele é forjado. Não tem qualquer relação com sua autonomia existencial. Na tentativa de uma síntese, para os autores do pensamento pós-moderno, o sujeito não pensa, fala ou produz; ele é pensado, falado e produzido. (SILVA, 2013)

Dentro do arcabouço teórico que compõe as correntes do pensamento pós-crítico do currículo, soma-se o pós-estruturalismo ao pós-moderno. Segundo Lopes (2013), na teoria do discurso os conceitos pós-estruturalistas são utilizados para reconfigurar o marxismo, questionando a submissão da política à economia e a naturalização da classe operária como uma categoria de essência do sujeito em direção à mudança social. Entretanto, para a autora, assumir um viés pós-estrutural não significa concordar com o niilismo pós-moderno. Nesse sentido, Veiga-Neto (1995) compreende o pós-estruturalismo como uma teorização sobre a linguagem e o processo de significação.

Utilizando de referências como Foucault, Deleuze e Derrida, o pós-estruturalismo amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo¹⁵. No pensamento pós-estruturalista, a linguagem revela o interior dos sujeitos, seus pensamentos e sentimentos. A linguagem, nessa perspectiva, não é mais vista como algo neutro que nomeia o real, é compreendida como movimento em constante fluxo, sempre indefinida. É através dela, ou seja, das significações dos discursos, que se regula a cultura. É nesse jogo de linguagem e dos

¹⁵ Para maior compreensão sobre o termo, ler Saussure (1997).

sistemas de classificação que surgem os significados, os desejos, a moral. Ainda nessa verificação dos processos, a perspectiva pós-estruturalista está em total oposição aos binarismos – tais como feio/bonito, masculino/feminino, negro/branco, e científico/não-científico (DERRIDA, 1991) –, realizando o questionamento dos pressupostos que irão governar o pensamento binário, através da demonstração da sustentação das opções binárias por meio da desconstrução e do deslindamento, para que possa reverter a hierarquia imposta na sociedade. Alguns dos autores do pós-estruturalismo enfatizam o significado como uma construção que é ativa e que depende diretamente da pragmática do contexto no qual se está inserido. (PETERS, 2010)

Neste contexto, Derrida (1998) propõe um dos mais significativos questionamentos para a estrutura, através da argumentação de que toda ela está repousando sobre um centro que é fundamental e que irá garantir a estruturalidade, a orientando toda. No entanto, o autor faz referência à presença de um fundamento que não pode ser esclarecido pela própria estrutura, que esta exige uma relação com aquilo que lhe constitui, buscando demonstrar, desse modo, que nela existe uma estruturalidade. Assim, critica a linguagem como um sistema estático de regras e entende que esta é composta por significações temporais e contingenciais a tais preceitos.

O sujeito, que já era contemplado criticamente pelo estruturalismo, por meio do humanismo e do existencialismo, passa a ser questionado tanto em sua estrutura como enquanto sujeito, embasado em um anti-humanismo. Não é realizada uma eliminação do sujeito, mas uma desconstrução deste por meio de seu descentramento, por meio de questionamentos acerca de seu caráter de fundamento e origem, sendo ele compreendido como um efeito do significante, que é consequência das escolhas que realiza para provisoriamente fechar a significação. (WILLIAMS, 2012)

Em Foucault (1992), a vertente pós-estruturalista está para questionar a noção de verdade absoluta. Para além, numa posição mais radical, ela abandona a ênfase na verdade para verificar o processo pelo qual algo é considerado verdadeiro, ou seja, não se trata de uma questão da busca pela verdade absoluta, mas de uma questão de verificação. Para o autor, é o poder que define o que são as coisas, pois o saber e a verdade estão relacionados com o modo no qual se estrutura e se regula o comportamento de quem está submetido ao poder. Entretanto, para Foucault, saber e poder não são as mesmas coisas, mas fazem parte do mesmo processo, pois onde há saber, há vontade de poder.

As teorias pós-coloniais, de maneira associada ao pós-estruturalismo, estão presentes no âmbito dos estudos culturais, firmando-se em relação a sua concepção de modernidade e,

também, a sua complexa herança formalista e estruturalista, sendo reconhecidas devido a sua importância e tradição, sobretudo acerca de sua crítica sobre a construção normalizante da alteridade e da cultura, que são constitutivas da antologia tradicional. Fazem parte, portanto, da concepção de uma antropologia pós-disciplinar, que visa implicar uma “nova etnografia”. (SANTOS, 2003)

Essa teoria é considerada uma região privilegiada do debate sobre as relações culturais e sociais, a qual dizima e ressignifica conceitos por meio do questionamento de verdades e certezas tidas como imperiais, que estão entranhadas no âmbito da cultura dominante em um cenário que passa a ser reconhecido como uma sociedade global (IANNI, 1998). A teoria pós-colonial possui como paradigma o hibridismo histórico e cultural do mundo, contemplando investigações e análises acerca das relações de poder entre distintas nações que englobam a herança cultural e sócio-política-econômica das conquistas coloniais europeias (SILVA, 2014). De acordo com McLaren (1993), tal perspectiva emergiu em um contexto no qual a organização social das lutas discursivas privilegiava as novas formas de se dominar e, deste modo, abrangia novas maneiras para a liberdade e para possíveis recriações de relações de poder.

Para Silva (2014), deve-se reconhecer que a epistemologia da colonização passou por transformações muito significativas, as quais estão condicionadas aos processos políticos, econômicos, sociais e culturais que ocorreram durante os séculos mais atuais, sobretudo a partir do século XIX, através da consolidação de dispositivos de uma sociedade disciplinar, tais como a escola e as ciências, estando presente, deste modo, no âmbito das relações entre os saberes e nas formas de interiorização destes.

A maioria dos estudos que foram desenvolvidos sob a perspectiva pós-colonial está direcionada para o campo literário, para a análise de obras escritas sob a perspectiva dos dominadores. Ou seja, é a investigação das narrativas que irão construir o Outro colonial enquanto objeto determinado de conhecimento e sujeito subalterno, bem como a análise de obras que foram realizadas por indivíduos que pertenciam aos grupos colonizados, buscando uma análise acerca das narrativas desenvolvidas para a resistência do poder imperial. (RIBEIRO, 2004)

Embora não possuam uma metodologia que seja rigorosamente unificada, os estudos pós-coloniais possuem como objeto de investigação a análise dos confrontos entre as culturas que se encontram em uma relação de subordinação. Sendo assim, almejam analisar a marginalidade colonial, a qual é considerada sob perspectivas cultural, política e espacial. Tais estudos se propõem a realizar novos conceitos de cultura, infringidos por novos paradigmas de realidade. Com isso, perspectivas acerca de gêneros e de classes são afastadas, passando a tomar

este lugar o conceito de sujeito, com noções de identidades políticas, ideológicas, sociais e sexuais. Ao mesmo tempo, são afastadas as definições de identidade nacional plural e de Estado/nação, adentrando a concepção de uma identidade mestiça e híbrida.

Os conceitos de classe e gênero como particulares e fundamentais categorias conceptuais e organizadoras deram o lugar à consciência das especificidades do sujeito – raça, gênero, geração, situação institucional, ambiente geopolítico, orientação sexual – intrínsecas a cada reivindicação identitária no mundo moderno. (BHABHA, 1994, p. 11-12)

Dessa forma, as grandes narrativas passam a ser substituídas por histórias que abrangem as migrações pós-coloniais – a cultura e a diáspora cultural que irão caracterizar a atualidade – , emergindo narrativas contadas sobre aqueles que antes eram esquecidos pela história e que passam a expor sua marginalidade e o esquecimento que lhes inflige. A cultura passa a apreender e disseminar as margens e se transforma em uma praxe de sobrevivência, ao mesmo tempo que a literatura se torna transnacional. Em todas essas questões o colonialismo se apresenta como um conceito fundamental para a decodificação do presente. (GROSFOGUEL, 2009)

A partir da década de 80, os estudos pós-coloniais, em sua maioria, assumem uma característica literária, realizando a produção de obras com narrativas de ex-colônias e, sobretudo, embasadas nas escritas com a língua do país colonizador, expressando de uma melhor maneira os conflitos identitários que são próprios a este período.

Um outro campo de teorização que tem influenciado as teorias pós-críticas do currículo são os Estudos Culturais. Com base em autores que inauguraram a crítica cultural do currículo, os Estudos Culturais se constituem como um campo de luta em torno da significação e da identidade. Esse campo teórico tem sua origem em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, Inglaterra. (SIMON, 1995; GIROUX, 1987; HALL, 2003)

De acordo com os escritos de Silva (2013), os teóricos dos Estudos Culturais adotaram, no início, quadros de referências marxistas, utilizando-se de autores como Marx, Althusser e Gramsci, sobretudo nas discussões que versavam sobre hegemonia e ideologia. Contudo, nos anos 80, o predomínio do marxismo acaba cedendo lugar para o pós-estruturalismo. Nesse sentido, de um lado, o Centro de Estudos Culturais dedicava suas pesquisas ao campo da etnografia e, de outro, à interpretação textual. Utilizavam-se da etnografia para os estudos das

culturas “subalternas”, enquanto a interpretação textual era reservada para análise de programas veiculados nas mídias, tais como programas populares de televisão.

A partir de então, sob a égide dos Estudos Culturais, o paradigma vigente de cultura é rompido. Cultura não é mais vista como o que de melhor se tenha pensado e produzido, e até mesmo aquela que sempre possuiu uma posição de destaque é vista apenas como uma produção social.

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36)

Assim, os Estudos Culturais passam a conceber cultura como campo de luta em torno da significação cultural. De acordo com essa concepção, ela é vista como um campo a ser contestado, um jogo de poder. Pode-se dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. Nesse sentido, encontramos em Hall (2003) importantes reflexões a respeito das contribuições dos Estudos Culturais. O autor sublinha as contribuições do feminismo – que estão diretamente relacionadas às questões de gênero e sexualidade – e do estudo das relações raciais. Assim, destaca a importância conferida à linguagem, que provocou um deslocamento considerável no trajeto dos Estudos Culturais ao analisar a cultura através da “expansão da noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado”, além do “reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados” (HALL, 2003, p. 211).

No tocante à conexão entre os referenciais da teoria pós-crítica do currículo e o campo da educação para relações étnico-raciais, de acordo com Silva (2013) é a partir de análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais que começaram os questionamentos sobre o quão racista o currículo é. Sobretudo na questão de identidade, o currículo pós-crítico entende que esta não pode ser pensada fora da relação de saber e poder. Assim, segundo Silva (2013), é através da relação entre conhecimento, identidade e poder que os temas raciais ganham lugar na teoria curricular pós-crítica. Ao conceituar identidade, sublinha que:

Na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, não é um fato, nem uma coisa. A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de múltiplas dependências. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. (SILVA, 2013 p. 101)

Por fim, as descrições até então arroladas mostram-nos que para uma teorização pós-crítica do currículo, ancorada no pensamento pós-estruturalista, ao invés de verdades absolutas, visões universais de mundo, busca-se um outro discurso, ou melhor, outros discursos. Verdades universais ligadas ao campo da religião, da política, da ciência que permeiam o currículo precisam ser confrontadas para que sejam todas desconstruídas, inclusive, a própria visão de emancipação e libertação resultante de uma concepção moderna de sujeito. Uma perspectiva pós-crítica pressupõe um currículo multicultural, que não separe as questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Uma teorização pós-crítica, ancorada nos saberes de uma perspectiva pós-moderna, questiona a própria teoria crítica do currículo, pois, para seus teóricos, esta ainda é dependente do universalismo e do funcionalismo presente no pensamento moderno. Nas palavras de Silva, “a pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia moderna comum.” (2013, p.115).

Entretanto, é importante ressaltar que o Pós-modernismo não se limita somente em atacar o pensamento moderno. Ademais, privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia, ele não rejeita simplesmente aquilo que critica, “ele, ambígua e ironicamente, imita, incorpora, inclui” (SILVA, 2013, p. 114). As concepções pós-críticas, portanto, estão para um hibridismo, reconhecem o pensamento crítico e nutrem-se dele. Dessa forma, nas palavras de Neira e Nunes, “as perspectivas pós-críticas aprendem com o pensamento crítico e, encontrando seus limites, travam diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores.” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 137).

3.4. Educação Física pós-crítica.

Na seção anterior, procuramos apresentar o conjunto de saberes que constitui a teorização pós-crítica do currículo. Nesta seção, concentraremos nossos esforços com vistas a apresentar brevemente os saberes que constituem uma Educação Física pós-crítica, assim como seus princípios e orientações didáticas.

O conjunto de saberes que constitui a pedagogia em análise, sob a denominação de Currículo Cultural da Educação Física, dispõe de uma história recente. Segundo Neira (2016), a teorização curricular cultural da disciplina vem recentemente sendo experienciada na

Educação Básica e tem como um dos seus objetivos proporcionar aos estudantes um vasto conhecimento e compreensão do repertório cultural. Dessa forma, busca inspiração nos diversos campos da teoria pós-crítica do currículo, como o Pós-modernismo, os estudos pós-estruturalistas, a filosofia da diferença, as pesquisas pós-coloniais, a teoria *queer*, os estudos culturais, o multiculturalismo, entre outros. Ademais, o Currículo Cultural da Educação Física elege como objeto de estudo a cultura corporal.

Sublinha-se, porém, que Neira e Nunes preocupam-se em nos aconselhar. Argumentam que o Currículo Cultural da Educação Física não abandona os elementos caros à pedagogia crítica, como hegemonia e resistência. “Por essa razão, os tópicos a seguir não podem ser lidos e compreendidos de forma ‘moderna’, ou seja, universal, reducionista e mecânica.” (2009, p.234).

Nessa perspectiva de Educação Física escolar, não se empenham esforços para estudar execuções técnicas, quantidades e qualidades e, muito menos, acertos e erros. O foco desta abordagem está em estudar o gesto, sem a intenção de adjetivá-lo como certo ou errado. Pelo contrário, para os autores dessa perspectiva, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representatividade de várias culturas – é no significado cultural produzido por meio das brincadeiras, danças, ginásticas, lutas, nos esportes e nas artes circenses, que está o foco da proposta em análise. (NEIRA; NUNES, 2009)

A escola exclui certas manifestações lúdicas, atribuindo-lhes concepções desviantes ou problemáticas (a competição, os jogos de azar, o axé, o jiu jitsu, por exemplo) para a ação pedagógica [...]. Logo, não se tratam de elementos da cultura, pois, nessa, os significados são construídos socialmente. Na perspectiva da pedagogia crítica e pós-crítica, o jogo será tratado como jogo. A tematização será sobre os significados e sentidos produzidos culturalmente por ele manifestado, como por exemplo as relações de poder, as questões de consumo, gênero, classe, entre outras. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 233)

Dessa forma, ancorados nos saberes de Corazza, Neira e Nunes entendem que fazer um currículo pós-crítico “nada mais é do que pensar educação do mesmo modo que um artista vive a sua arte.” (2009, p. 227). Para os autores, a “escrita-curriculo”, assim como a “escrita-artista”, encontra-se em um fluxo constante. À vista disso, os autores entendem que o professor precisará estabelecer um diálogo com as comunidades marginalizadas, para que consiga mapear elementos da cultura corporal outrora subordinados pela cultura dominante, a fim de proporcionar ao currículo escolar uma diversidade de práticas sociais e culturais comunitárias. Todavia, não estão defendendo a inversão dos valores culturais, estão em oposição ao pensamento de que revertendo as posições das culturas no campo do currículo o padrão

hegemônico cultural se desconstruirá. Pelo contrário, acreditam que a cultura corporal dominante deva ser analisada sob outros olhares, por saberes não dominantes. Em tom de síntese, para os autores desta perspectiva de currículo, o que se pretende é elucidar as relações de poder presentes no patrimônio cultural hegemônico e, utilizando-se da premissa da análise histórica do passado, buscar subsídios para enxergar nas transformações sociais ocorridas um alento para possibilidade da “modificação do atual quadro social” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 252).

Em vista disso, os autores da perspectiva cultural da Educação Física escolar, na busca de orientações metodológicas, à vista de organização e desenvolvimento das atividades de ensino de sua proposta, encontram na problematização dos temas um ponto de partida do trabalho pedagógico. Para isso, ressaltam que não existe um determinante para o ensino, assim, não compreendem distinções hierárquicas nos processos de escolhas dos temas. (NEIRA, 2018)

Ainda sobre a problematização, destacam que:

No currículo pós-crítico da Educação Física, os conteúdos a serem apreendidos (conhecimentos relacionados à manifestação corporal como objeto de estudo) emergirão da problematização apresentada pelas atividades de ensino, desde que se leve em conta o esforço do grupo para sanar as dúvidas que possam surgir diante do fenômeno ainda não compreendido. [...] é a problematização que fomentará análises cada vez mais profundas e permitirá a construção de sínteses pessoais e coletivas. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 262)

Assim, para Neira (2018), a tematização curricular precisa ter bases em suas ocorrências sociais e deve ter seus significados e discursos problematizados, para que, assim, os estudantes possam compreender melhor a sua realidade. Seguindo nessa linha argumentativa, o autor entende que tematizar implica procurar o maior compromisso possível com o objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. Sublinha também que o que se procura com a tematização dos saberes é o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido.

Tematizar, portanto, implica destrinchar, analisar, abordar inúmeros conteúdos que, por meio de uma etnografia rigorosa, permitirão compreender melhor não só a manifestação em si, como também aqueles que a produzem e reproduzem. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 262)

Na busca por trazer elementos que somem à perspectiva de currículo em análise, Neira (2018) apresenta alguns critérios para seleção das manifestações corporais abordadas no currículo pós-crítico da Educação Física. Para ele, tanto a elaboração, quanto a distribuição das atividades, deverão atender alguns princípios básicos. São eles:

Reconhecer nossas identidades culturais”; proporcionar a “justiça curricular”, tanto na distribuição das temáticas de estudo tomando como referência os grupos culturais onde se originaram quanto a possibilidade de se fazer justiça no transcorrer das aulas; atentar ao processo de “descolonização do currículo”, para que outras práticas culturais possam ocupar, mesmo que temporariamente, a condição hegemônica; evitar o “daltonismo cultural”, tendo em vista o entendimento de que as diferenças entre grupos e pessoas são culturalmente construídas e a “ancoragem social dos conteúdos”, isto é, contextualizar as práticas corporais no seu espaço/tempo de produção e reprodução, identificando os modos como são afirmadas ou silenciadas. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 263)

Por fim, os idealizadores do currículo cultural compreendem que a avaliação se caracteriza pelos registros das ações didáticas desenvolvidas, complementadas por suas reflexões, resultando no replanejamento e em devolutivas para os estudantes. (NEIRA, 2018)

Em decorrência do que foi exposto ao longo dessa seção, vislumbra-se que, diante de uma sociedade injusta, o currículo cultural da Educação Física busca valorizar grupos que produziram significados inseridos tanto nas práticas corporais mais difundidas, como naquelas pertencentes a grupos com menos representação no contexto social e/ou escolar. Tal fato efetiva-se por meio da tematização das práticas corporais – englobando ações didáticas de mapeamento, ressignificação e vivência de tais atividades – e, também, pela problematização com vistas a atividades de ampliação e aprofundamento, e do registro das ações curriculares. Em forte oposição ao currículo tradicional que tolera – ou seja, que suporta – e continua a marginalizar o “diferente”, “o currículo cultural da Educação Física é um espaço de comprometimento, de compromisso com o Outro” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 275).

3.5. Um olhar para as questões étnico-raciais no “chão da escola”

A partir do ano de 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03 – posteriormente atualizada para Lei 11.645/08 –, que as questões sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena começaram a ser discutidas e passaram a ter a necessidade de serem sistematizadas no cenário da educação brasileira. Isso não quer dizer que antes as discussões não aconteciam, porém, com amparo legal, as instituições tiveram que modificar o panorama, de certa forma marginal e excludente, sobre as discussões dessas temáticas.

De modo geral, a Lei 10.639/03 teve como principal objetivo a busca da reparação a todo esse silenciamento ocorrido ao longo dos anos na educação brasileira, no que diz respeito à contribuição de um povo para o crescimento e desenvolvimento desse país. Era chegado o momento de contar as histórias silenciadas, ou melhor, mostrar o outro lado dessa história,

acessar outros discursos, narrativas que jamais foram contadas. Especificamente na Educação Física, Lima e Brasileiro (2020), em análise da produção de conhecimentos a respeito das questões étnico-raciais, revelam que a área se aproxima da temática de forma tímida. Corroborando com esse apontamento, Corsino (2015) e Bugarim *et al.* (2020) compreendem que ainda há necessidade de mais produções acerca das discussões a respeito das questões da cultura africana e afro-brasileira na disciplina.

Com isso, analisaremos produções com prevalência nos temas de currículo e formação inicial ou continuada das professoras e professores, analisando suas percepções da Educação Física sobre as questões étnico raciais, assim como estudos que visam identificar se, ou como, as questões raciais são tratadas na área e quais seus efeitos nas subjetividades dos estudantes.

Para realizar a busca utilizamos o banco de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. Nas três bases de pesquisa utilizamos os mesmos descritores: Educação Física e corpo negro; Educação Física e relações étnico raciais; Educação Física e formação de professores; e Educação Física e identidades. Após a leitura dos resumos, com o objetivo de identificar quais produções se aproximam com as discussões relacionadas nesta pesquisa, selecionamos 12 trabalhos que, para nós, se aproximam mais com o “chão da escola”, com a formação de docentes e com a construção de identidade dos estudantes.

Na pesquisa de Silva (2019) foram analisadas as implicações das formações das questões étnico-raciais em instituições de ensino superior no Mato Grosso do Sul. O autor identificou que a temática já está presente no currículo das três instituições investigadas. Entretanto, elas dão conta apenas de cumprir com a burocracia legal, pois na prática o que se percebe são discussões pensadas dentro de um currículo esportivizante e eurocêntrico da Educação Física. Nessa mesma linha de pesquisa, Crocetta (2014) analisou a forma com que os temas relacionados com as questões étnico-raciais se manifestam nos projetos pedagógicos e nas ementas do currículo dos cursos de Educação Física nas instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina. Das 12 instituições investigadas, a autora levanta duas importantes questões. A primeira é que apenas 4 das 12 instituições apontam em seus projetos pedagógicos temas relacionados com as questões étnico raciais, seja em disciplinas específicas ou não. Outro ponto que ela destaca em sua análise é o fato de que as matrizes curriculares investigadas foram formuladas após a promulgação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, podemos perceber não só a importância da Lei, mas também como as discussões vinham sendo silenciadas ao longo dos anos.

Ainda dentro das questões pertinentes à formação e percepção dos professores para as questões da cultura africana e afro-brasileira, encontramos na pesquisa de Bins e Neto (2016) uma análise a respeito das respostas dos professores de Educação Física da rede municipal de Porto Alegre a um questionário sobre as questões étnico-raciais. Através de análises quantitativas e qualitativas, os pesquisadores identificam que, dentre os 131 docentes que responderam os questionários, 36 não conhecem a Lei 10.639/3. O que chama mais atenção é que dentro desses que responderam o desconhecimento a respeito da Lei, 8 afirmam ter feito formação sobre as questões étnico-raciais. Questionados se suas práticas educacionais são antirracistas, 87% dos professores afirmam que sim, porém há um certo desconhecimento por parte dos docentes a respeito do que é uma educação antirracista.

Os autores da pesquisa dividem essas respostas a respeito da percepção dos professores sobre o que é uma educação antirracista em 9 categorias, a saber: igualdade; diálogo e reflexão; atenção aos conflitos; promoção e defesa do respeito; valorização das diferentes culturas; integração e inclusão; inclusão da temática nos conteúdos teóricos e práticos; atividades lúdicas, cooperativas e de integração; e a última categoria é a da inclusão da temática no planejamento dos professores. Com isso, Bins e Neto (2016) entendem que muitos professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre manifestam interesse e preocupação com as questões da cultura africana e afro-brasileira e que muitos realizam algum trabalho, sistemático, ou não, sobre o tema. Para além, ressaltam que a solidificação desse trabalho na rede se dará através da continuação dos debates em formações continuadas.

Continuando nessa esteira, Nobrega (2019) e Gomes (2019), em síntese, analisaram a execução da temática no ambiente escolar e constataram uma carência na formação, ressaltando o despreparo dos professores para tratar a temática. As pesquisas apontam para uma prática dentro de uma perspectiva do multiculturalismo liberal, que marginaliza as culturas, as tratando como folclore apenas em datas específicas, como o mês da consciência negra. Os pesquisadores apontam também que, mesmo dez anos após a Lei 10.639/3, ainda existem muitos mais entraves do que avanços, tais como dificuldades na formação continuada, sobrecarga de trabalho e desmotivação por parte dos professores.

Na pesquisa de Araújo (2017), a análise foi feita a partir da tematização da capoeira no contexto escolar. Buscando identificar os efeitos político-pedagógicos produzidos por essa prática na perspectiva dos docentes, a pesquisa revelou que ainda existem posições contrárias na escola, pois, segundo os professores participantes da pesquisa, a prática da capoeira interfere negativamente ao perturbar o ambiente escolar, muito por conta do barulho produzido pela musicalidade. Isso revela não só a reprodução do preconceito para com as questões étnico-

raciais, mas também a hierarquização dos conhecimentos e das formas de ensinar e aprender na escola.

Isso nos leva a outro ponto importante dessa sucinta revisão: se, ou como, as questões étnicas–raciais são tratadas nas aulas de Educação Física e quais seus efeitos nas subjetividades dos estudantes. Nesse sentido, Rocha e Ugaya (2020) realizaram uma pesquisa de caráter qualitativo, para compreender os sentidos e significados que um planejamento, dentro de uma perspectiva das relações raciais, desperta nos estudantes e seus familiares. Para isso, realizaram uma intervenção pedagógica com elementos culturais de matrizes africanas junto aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental nas aulas da disciplina. As autoras concluíram que o planejamento pedagógico desenvolvido dentro da perspectiva da cultura africana e afro-brasileira possibilitou, certamente, a mudança de percepções e ideias sobre as culturas de matrizes africanas, bem como possibilitou a ampliação do conhecimento. Ademais, todos puderam se reconhecer nessa caminhada e se reconectar com sua ancestralidade, seja pelo uso das palavras, pelas comidas, músicas ou crenças.

Do mesmo modo, Santos e Neto (2011) buscaram identificar e compreender de que modo os estudantes negros da rede municipal de ensino de Porto Alegre constituem interações sociais, e como essas se manifestam na cultura estudantil e na Educação Física. Para tanto, realizaram uma metodologia etnográfica, análise de documentos, observação participante, diário de campo, grupos de discussão e entrevista semiestruturada. Durante a pesquisa, os autores identificaram que os estudantes negros encontraram dificuldades de vislumbrar elementos de identificação na instituição escolar – professores e diretores – nas relações diárias ou ícones nos diferentes componentes curriculares. Ressaltaram que o estudante negro se constitui num contexto em que sua cultura não é valorizada, além disso, seu pertencimento étnico-racial, sendo ou não percebido, proporciona uma série de situações de constrangimento, discriminação, isolamento e outras formas de violência, influenciando decisivamente na sua formação.

Seguindo em sua análise, Santos e Neto (2011) detectaram em um dos grupos de estudantes colaboradores do estudo que em relação aos aspectos do corpo, sobretudo no que diz respeito ao cabelo, as mulheres sofrem um número maior de ofensas raciais. “A gente fala de um jeito como se fosse a pior coisa do mundo, né? Mas é que pra mulher é a pior coisa do mundo. Falavam ‘ah olha lá o cabelo de Bombril’, ‘oh bombrilzinho’” (Grupo de discussão B, p. 527). Os pesquisadores entendem que a representação sistemática do padrão eurocêntrico faz, por vezes, os discentes acreditarem que essa realidade não foi inventada intencionalmente e, por isso, a dificuldade do estudante negro se compreender dentro desse jogo de

representações brancas. Além disso, os discentes constroem, a partir dessa prática racista, significados expressos e códigos que acabam dando sentidos em suas interações.

Em vista disso, chegam ao entendimento que nos sistemas de significados que dão sentido às ações desses estudantes na escola, o negro encontra alguns espaços de prestígio social, como nos esportes, nas danças e nos jogos. Essa visão corrobora com o que discutimos no primeiro capítulo deste trabalho sobre o lugar do negro na sociedade brasileira – o lugar da emoção, do corpo. Dentro da hierarquia eurocêntrica, este lugar está subordinado à razão. Santos e Neto (2011) destacam que os estudantes negros, em especial os mais jovens, dificilmente percebem quão ruim é o fato de não se verem representados em posições sociais como advogados, jornalistas e médicos. Isso nos mostra como o discurso da democracia racial ainda vigora perante o imaginário coletivo, sobretudo dos jovens estudantes, pois, geralmente, estes aceitam seu lugar na sociedade.

No artigo dos docentes Thiago Costa, Emerson Mathias e Mônica Ehrenberg (2019), traça-se um paralelo entre a forte violência simbólica cometida pelas teorias racialistas ao longo da história moderna – e a influência que essas tiveram na trajetória da Educação Física no Brasil – e a possibilidade de conscientização dos estudantes através de uma Educação Física libertadora. Para tanto, os docentes realizaram dois projetos, ambos em escolas públicas do município de São Paulo, intitulados “Capoeira: antes de tudo uma luta” e “História, Dança e Poesia”. Tanto na temática da capoeira, como na de dança e poesia, os docentes observaram que os educandos, no decorrer do ano, transformaram sua forma de agir e de se colocar, percebendo que são pessoas que podem e devem agir e interagir com as questões da escola. O protagonismo se elevou entre os estudantes, de forma que a autoestima e a identidade afloraram de forma visível ao final desses projetos. (COSTA, MATHIAS, EHRENBURG, 2019).

Em um outro artigo, Costa e Ehrenberg (2022) buscaram compreender como as práticas político-pedagógicas de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo – Campus Registro, no período pandêmico, afetaram a produção de sentidos e significados dos estudantes, no processo de ressignificação de suas identidades. Para isso, utilizaram do referencial teórico de Frantz Fanon, a fim de ampliar as discussões a respeito dos efeitos do racismo e da colonização na Educação Física e na sociedade brasileira, assim como analisar os relatos dos estudantes afetados pelas práticas pedagógicas durante o ensino remoto. A experiência vivida constituiu-se em momentos de debates, reflexões e ressignificações das identidades, pois, ao discutirem os temas referentes as questões dos corpos, os estudantes puderam ampliar seus conhecimentos e construir outras possibilidades de visões de mundo sobre os seus – e sobre os outros – corpos. Os pesquisadores destacaram que esse fato converge para as reflexões de Munanga (2009), o

qual acredita que a recuperação da identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, intelectuais e psicológicos, pois, na visão do autor, o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade.

A professora Carolina Nobrega (2019) discutiu a contribuição dos docentes negros de Educação Física no exercício da pedagogia da diversidade. A pesquisa apontou que os docentes negros ressignificaram a função social da Educação Física escolar por meio de relatos de experiência que legitimam a relevância da diversidade étnico-racial no currículo desse componente, entendendo ser esse um caminho viável e potente no combate ao racismo e às desigualdades. Além disso, os resultados apontaram os saberes necessários para a construção da Educação Física antirracista; o reconhecimento das coordenadoras pedagógicas, que perceberam a contribuição das aulas da disciplina na construção da identidade afro-brasileira dos discentes; e o processo de apropriação das questões étnico-raciais na área, em defesa da educação em e para os direitos humanos negros.

Outra produção importante para o debate é a dos professores Claudio Souza, Thiago Costa e Mônica Eherenberg (2021). Neste ensaio teórico, os docentes tiveram como objetivo apresentar a perspectiva da Educação Física decolonial, inspirada na teoria de Paulo Freire e Frantz Fanon, possibilitando uma reflexão teórica diante da justiça social e o reconhecimento da identidade negra na sociedade. Os professores estão amparados especialmente em uma visão crítica e educacional de mundo, a qual está estreitamente apoiada nos conceitos de educação popular e justiça social. Vale frisar que os pesquisadores não tiveram a pretensão de apresentar um modelo curricular para o componente da Educação Física. Todavia, os aspectos reflexivos e práticos permitiram questionar a existência da modernidade/colonialidade que está inserida no contexto escolar, que se identifica com uma única cultura existente na sociedade.

Diante do exposto, conseguimos perceber, a partir da leitura dos estudos apresentados, um olhar focado para a investigação da prática pedagógica dos professores e professoras de Educação Física e sua formação, assim como os sentidos e significados que as práticas manifestam nos estudantes. Vale destacar que esta breve revisão não trata da totalidade dos estudos relativos à temática em voga, entretanto, as análises já nos deixam um pouco mais próximos das discussões que estão acontecendo no chão da escola.

4. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A metodologia definida para essa pesquisa dialoga com uma investigação de campo exploratória, com enfoque qualitativo. A escolha por esse procedimento busca apoio nas pesquisas de Meyer e Paraíso (2012, 2014), nas quais as pesquisadoras nos convidam a transcender a fixidez comumente relacionada ao delineamento de uma pesquisa. Com isso, buscamos processos mais criativos e individuais, que possibilitam nos posicionarmos e nos constituirmos como pesquisadores em ação. Ademais, a abordagem qualitativa tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos nos campos como sociologia, educação, antropologia, psicologia, dentre outros das ciências sociais. (DENZIN; LINCOLN, 2006)

Em adição, Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) nos ensinam que o modelo de pesquisa exploratório se utiliza principalmente de técnicas de pesquisas qualitativas, baseadas em observações e entrevistas, justamente pelo fato de que tais formas de pesquisar nos permitem explorar um problema de forma mais ampla e complexa. Em consonância, Meyer e Paraíso (2012) lembram que a pesquisa qualitativa se baseia em um grande número de abordagens que não são fundamentadas em mensurações numéricas. A investigação qualitativa se baseia em pequenos números de casos e emprega intensivamente o uso de entrevistas ou análises em profundidade de documentos históricos.

Em vista disso, para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e corresponde a um espaço mais profundo das relações, que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, Oliveira (1999) sublinha que as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criações ou formulações de opiniões de determinados grupos e interpretar as particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Encontramos em Denzin e Lincoln (2006) um importante apontamento sobre a pesquisa qualitativa. Para os autores, a investigação qualitativa encontra-se em uma complexa família de termos, conceitos e suposições que estão interligadas. Assim, consegue localizar o investigador no mundo, dando-lhe a possibilidade de transformação da realidade em uma série de representações.

Salienta-se que, por não possuir um conjunto exclusivo de métodos ou procedimentos, os pesquisadores poderão apoiar-se na análise do discurso, do conteúdo, da semiótica, da narrativa, entre outras. Assim como poderão valer-se e utilizar-se das abordagens, dos métodos e das técnicas da fenomenologia, da hermenêutica, da etnografia, dos estudos culturais, das entrevistas, da psicanálise etc. Trataremos de nossas escolhas no próximo tópico.

Os pesquisadores qualitativos, durante sua ação metodológica, imaginam que têm condições de aproximar-se mais da perspectiva dos atores da pesquisa através da entrevista e de observações detalhadas. Entretanto, fazem mais do que observar, eles também desempenham um papel nessa história, envolvem-se com ela. Com isso, novas narrativas serão retiradas do campo e serão escritas, e estas refletirão o comprometimento direto e pessoal do pesquisador com esse contexto histórico. Acrescenta-se que o foro da pesquisa qualitativa está diretamente relacionado com o mundo de experiências vividas pelo pesquisador e é nele que suas convicções individuais, a ação investigativa e a cultura entrecruzam-se. (DENZIN; LINCOLN, 2006)

Da mesma forma, Vidich e Lyman (2006) nos lembram que, assim como os observadores do mundo, os cientistas sociais também estão inseridos nele, e suas observações são realizadas dentro de um esquema mediano de símbolos e representações culturais, oferecido a eles por aspectos de suas histórias de vida. “Neste sentido todos os métodos de pesquisa são, no fundo, qualitativos” (VIDICH; LYMAN, 2006, p. 51).

Por conta disso, construímos todos os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa de forma ética e combativa, a partir das nossas lutas e experiências vividas nos mais de 10 anos como professor de Educação Física na escola pública. Assim, ancorados nos saberes de Meyer e Paraíso (2014), compreendemos que nossos pensamentos e reflexões durante a pesquisa foram movimentados a partir de contornos, afastamentos e aproximações dos sujeitos da investigação – chegando até a colocar em dúvida nossas verdades para percorrer esse caminho.

4.1. Procedimentos metodológicos e os instrumentos empregados

No Brasil, no início do século XX, a Educação Física esteve comprometida com o poder dominante, inicialmente com a finalidade de higienização dos corpos. Sob forte influência médica, assumiu uma função higienista, que buscava modificar os hábitos de saúde e higiene da população. Acreditava-se que através dela era possível formar indivíduos fortes e saudáveis, que preservariam a hegemonia da raça. Nas escolas, adotaram-se métodos ginásticos europeus de sistematização de ensino disciplinar e mecânico, com critérios rígidos, oriundos das ciências biológicas. A Educação Física escolar desconsiderou, durante muito tempo, a ideia de que o

processo de construção de identidade passa também pelo corpo, o tornando uma peça importante dentro de um jogo de dominação e submissão presente em toda a rede social. O corpo, então, torna-se detentor de marcas e de sinais, que nele se inscrevem de acordo com as efetividades desses embates que, por sua vez, têm na corporalidade seu campo de disputa. (COSTA, 2017)

Em contrapartida, a Educação Física acreditava que o seu papel – tanto para educação, quanto para a sociedade brasileira – era controlar os “degenerados” da República. Para isso, ancorava suas concepções no campo da saúde com um discurso sanitarista, que sempre buscou aproximar a população brasileira do corpo branco, se distanciando cada vez mais do corpo negro. Por conta desse caldo cultural, pudemos observar que a trajetória da pessoa negra brasileira esteve sempre relacionada ao marcador social “raça” e o comportamento ideológico decorre da leitura distorcida do mesmo, feita apenas à visão de um viés biológico hierarquizado, no qual a população negra se encontra inferiormente classificada.

No âmbito de se investigar, a partir do questionamento das relações de poder fabricantes das hierarquias raciais na escola, elegemos como objetivo central desta pesquisa analisar o componente curricular da Educação Física e sua construção curricular. Fazemos isso com o intuito de investigar a ação que ele exerce (ou não) nos estudantes negros – dos anos finais do Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas da cidade de São Paulo – quanto ao processo de construção/reconstrução de suas identidades, sobretudo das questões que se relacionam ao corpo negro e às relações étnico-raciais. Ademais, como objetivos específicos investigamos: a) o conjunto de saberes que dão sustentação aos currículos crítico e pós-crítico da Educação Física, quanto às questões de construção/reconstrução de identidade; b) compreender como as identidades se constroem nos estudantes através das aulas de Educação Física, alicerçadas nos currículos em voga; e c) analisar as produções de sentido e significado dos estudantes afetados pelos currículos vividos.

Segundo Sacristán (2013), o desenvolvimento curricular efetiva-se em três planos: o texto curricular com seus objetivos; o desenvolvimento curricular por meio das práticas; e os efeitos provocados nos alunos. O contexto da produção de texto são as diretrizes curriculares elaboradas sob a influência das redes político-sociais como políticas de Estado. O ambiente da prática são as reinterpretações e ressignificações de textos e discursos oficiais pelos docentes da Educação Básica, que, inseridos em condições socioeconômicas específicas, conferem sentidos e significados próprios às políticas educacionais – cabendo ao professor, nesse sentido, a função de “planejador intermediário entre as diretrizes curriculares às quais têm de se adequar ou tem de interpretar, e as condições de sua prática concreta” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.

199). O contexto dos efeitos provocados nos estudantes são os sentidos e significados que as aulas de Educação Física exercem nos discentes.

Em vista disso, na primeira etapa desta pesquisa apresentamos a discussão das concepções curriculares crítica e pós-crítica da Educação Física, a fim de compreender os textos e contextos das teorias dos currículos em voga. Para dar conta de compreender as reinterpretações e ressignificações de textos e discursos curriculares pelos docentes que participaram da pesquisa, utilizamos um questionário realizado pela plataforma *Google Forms*. O questionário foi organizado em duas partes: a primeira com propósito de colher informações de identificação profissional e formação – inicial e continuada –; já na segunda etapa, procuramos saber, dentre as teorizações curriculares da Educação Física, que expressam e defendem diferentes concepções e tendências acerca da escola e da educação, com qual as professoras e os professores se assumiam, e como as questões étnico-raciais estão presente em sua ação pedagógica.

Para a pesquisa com os estudantes, utilizamos a realização de Grupos Focais (GF). A realização de cada grupo foi previamente agendada e a reunião foi feita nas dependências das escolas, com duração máxima de uma hora. Estudantes e professores/as assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a pesquisa teve sua aprovação na Comissão de Ética e Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). É importante sublinhar que todos os estudantes que aceitaram participar dos GFs se autodeclararam em relação a sua cor/etnia como pretos ou pardos – respeitando, assim, o critério adotado para pesquisa.

Ainda sobre esse método qualitativo, escolhemos o GF na intenção de captar múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos no problema da pesquisa. Para tanto, algumas possibilidades de produção também foram consideradas e, após um criterioso estudo sobre as especificidades de cada qual, definimos pelo GF, uma vez que, como sabemos, procedimentos metodológicos bem realizados agregam e legitimam a pesquisa qualitativa.

Sobre esse método, Gaskell (2002) afirma que o Grupo Focal se constitui num tipo de entrevista com um pequeno número de pessoas (de seis a doze). Ainda nesse contexto, entendemos que o termo Focal se refere a um encontro para aprofundamento em algum tema – o foco para o qual a lente do pesquisador está apontada. A suposição metodológica é o valor da interação, da troca de opiniões entre os participantes, quando a reflexão de um pode influenciar o outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento de uma reflexão. A ideia é explorar e mapear consensos e dissensos sobre o tema em questão. (MINAYO, 2018)

Ademais, Minayo (2018) nos ensina que a técnica deve ser aplicada mediante um roteiro que vai do geral ao específico, em ambiente não diretivo, sob a coordenação de um moderador

que seja capaz de conseguir a participação e o ponto de vista de todos e de cada um dos participantes, explorando o que há de original nos entendimentos e nas controvérsias, aprofundando-os.

Como a técnica se fundamenta na capacidade humana de formar opiniões e atitudes em interação, o uso dos grupos focais contrasta com a aplicação de questionários e entrevistas que se concentram nas opiniões ou narrativas individuais. Difere-se também da observação de campo, onde se focalizam comportamentos, relações e os imponderáveis da vida social. (MINAYO, 2018, p. 14)

Vale ressaltar que, de acordo com a autora, o GF não tem como seu objetivo efetivo a busca de consenso entre os participantes; o importante é produzir oportunidades para que todos tenham direito de expressar seus pontos de vista.

4.2. Lócus da investigação

Na busca por respostas ao problema da pesquisa, e na intencionalidade de produzir dados para a análise, partimos para a investigação de campo. O objetivo dessa etapa foi procurar identificar como as identidades se constroem nos estudantes através das aulas de Educação Física alicerçadas nos currículos crítico ou pós-crítico, além de analisar as produções de sentido e significado dos estudantes afetados pelos currículos vividos.

A princípio, precisávamos encontrar docentes que se assumissem dentro das teorias curriculares discutidas nesta pesquisa e que atuassem nos anos finais do Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas da cidade de São Paulo. Para tal, entramos em contato com alguns grupos de pesquisa em Educação Física, para que pudessemos apresentar nossa proposta. Obtivemos respostas positivas de dois grupos que pertencem ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. Logo, apresentamos nossa pesquisa, contextualizamos os objetivos da mesma e três docentes aceitaram participar da investigação.

Ao mesmo tempo, conversamos de forma individualizada com outros professores/as de Educação Física da cidade de São Paulo, para que pudessem participar da pesquisa. Nessa dinâmica, encontramos mais um docente disposto a participar e, desta forma, totalizamos quatro professores participantes, sendo duas mulheres e dois homens. Desse total, dois identificaram-se com a teoria crítica do currículo e dois com a pós-crítica.

Sublinhamos que o objetivo central desta pesquisa não é analisar os discursos dos professores e professoras a respeito dos currículos, mas investigar a ação que o desenvolvimento curricular exerce nos estudantes quanto ao processo de

construção/reconstrução de suas identidades, sobretudo das questões que se relacionam ao corpo negro e às relações étnico-raciais. Portanto, decidimos não entrevistar os docentes para tecer análises a respeito das interpretações e ressignificações que os parceiros da pesquisa têm dos textos curriculares. Optamos pela construção de um questionário para que eles pudessem responder questões referentes a sua formação, seu tempo de atuação, as teorias curriculares que assumem e sobre como o tema das questões étnico-raciais dialogam com suas práticas – dando conta, assim, dessa etapa de identificação curricular dos parceiros da pesquisa.

É importante ressaltar que as visitas às escolas foram realizadas no primeiro semestre de 2022, sendo que, por consequência da Covid-19 e seus efeitos em nossa sociedade, bem como em respeito aos protocolos de saúde de cada instituição, tivemos que alterar a estratégia pensada inicialmente – acompanhar pelo período de um bimestre as práticas pedagógicas e as interações dos estudantes dentro do contexto escolar. Assim, optamos por acompanhar quatro encontros dos professores com seus estudantes, na intenção de nos apresentar e explicar os motivos da nossa visita, além de observar um pouco das interações dos discentes nas aulas. Após esse período, realizamos as produções de dados com os alunos.

4.2.1 As/os professoras/es parceiras/os da pesquisa

Na intenção de aproximar o leitor desta pesquisa com as/os professoras/es parceiras/os, realizaremos uma breve contextualização de cada um. Vale destacar que todos os nomes utilizados serão fictícios, respeitando assim o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos docentes e a privacidade de cada um deles.

A professora Paula, que se autodeclara de cor/etnia parda, atua na área da Educação Física escolar há 23 anos. Em sua formação na graduação teve contato com a temática étnico-racial em várias disciplinas de forma transversal. Embora não tenha realizado cursos de pós-graduação, teve contato específico com a temática étnico-racial em ações de extensão. A respeito das questões pedagógicas, a professora Paula compreende que no Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola a temática de uma educação antirracista é tratada de forma *explícita e significativa*, e que a mesma é abarcada em seu planejamento de forma transversal, “*buscando relacionar o tema com as questões sociais e políticas*” (Questionário, Paula, 2022). Por fim, dentre as teorizações curriculares da Educação Física, a parceira de pesquisa se assume dentro de uma concepção sócio-histórica cultural, a qual se encontra dentro das teorizações críticas do currículo. Seus estudantes que participaram do Grupo Focal são do Ensino Médio e são identificados nesta pesquisa como GF1.

O docente Fabio, que se autodeclara de cor/etnia branca, atua na Educação Física escolar há 20 anos. Em sua formação na graduação teve contato com a temática étnico-racial em várias disciplinas de forma transversal. Possui mestrado na área de Educação e, durante sua trajetória no programa de pós-graduação (*stricto sensu*), teve contato com as discussões étnico-raciais nas disciplinas do programa. Sobre as questões pedagógicas, Fabio entende que no PPP de sua escola a temática de uma educação antirracista é tratada de forma *explícita e significativa*, que em seu planejamento a temática em questão está articulada com o PPP e em sua prática pedagógica “*muitas vezes articula-se com o tema, seja no contexto de enfrentamento a atitudes racistas que se apresentam em diferentes práticas corporais ou ao tematizar práticas corporais de matrizes afro-brasileiras nas aulas*” (Questionário, Fabio, 2022). Dentre as teorizações curriculares da Educação Física, o parceiro de pesquisa se assume dentro das teorias pós-críticas do currículo. Seus estudantes que participaram do GF são dos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano) e são identificados nesta pesquisa como GF2.

A respeito do terceiro professor parceiro da pesquisa, ele se chama Pedro, se autodeclara de cor/etnia branca e seu tempo de experiência na Educação Física escolar é de 16 anos. Na graduação não teve contato com a temática em voga, e na sua especialização (*lato sensu*) discutiu as questões étnico-raciais em disciplinas específicas. A respeito das questões pedagógicas, Pedro sublinha que temas relacionados a uma educação antirracista *não são tratados* no PPP da escola em que atua, entretanto, esses temas são abarcados em seu planejamento. Perguntado se sua ação pedagógica dialoga com as questões étnico-raciais, nos diz que:

Sim, mas depende do mapeamento. Surgindo essa temática é possível trabalhar com a prática corporal. Existe um Plano de Curso (que não tem esta temática), mas me ancoro no Projeto Político Pedagógico ao pensar na construção de sujeito democrático, crítico e que possa transformar sua vida e da sociedade em que vive. Já trabalhamos essas questões com a dança a partir do RAP, Funk, Ballet entre outros. Com as lutas, capoeira e boxe, e assim sucessivamente. (Questionário, Pedro, 2022)

A respeito das teorizações curriculares da Educação Física, o parceiro de pesquisa se assume dentro das teorias pós-críticas do currículo. Seus estudantes que participaram do GF são do Ensino Médio e são identificados nesta pesquisa como GF3.

Por fim, a quarta parceira de pesquisa é a professora Fernanda, que se autodeclara de cor/etnia branca e atua na área da Educação Física escolar há 12 anos. Ela nos conta que em sua graduação não teve contato com as discussões étnico-raciais, e que também não teve acesso a essas discussões durante sua trajetória acadêmica para a conclusão do seu mestrado. Fernanda

diz que no PPP de sua escola as temáticas relacionadas a uma educação antirracista são tratadas de *forma superficial*, mas que a construção de seu planejamento abarca essas questões de forma transversal. A respeito do diálogo desses temas em sua ação pedagógica, nos diz que:

Para tratar da temática racial normalmente faço articulação com Esportes, jogos e brincadeiras. Com a utilização de histórias reais de atletas negros, procuro promover a discussão de como o esporte é um reflexo de nossa sociedade racista (e também machista, homofóbica, etc.). Outra abordagem, também utilizando o esporte, foi promover a investigação sobre o racismo e a representatividade negra nos esportes e nos cargos de gestão dos esportes. Já na articulação com jogos e brincadeiras, a abordagem foi mais na perspectiva cultural africana. (Questionário, Fernanda. 2022)

Sobre as teorizações curriculares da Educação Física, a parceira de pesquisa se assume dentro das teorias críticas do currículo. Os estudantes da professora Fernanda que participaram do GF são do Ensino Médio e são identificados nessa pesquisa como GF4.

4.3. Referencial de análise

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é a forma pela qual pretendemos interpelar e compreender os discursos proferidos pelos estudantes no decorrer dos GFs. A escolha pela ACD vai ao encontro do que nos alerta Meyer (2012), que sublinha a importância de se estabelecer uma certa coerência entre as posições teóricas e o método, tendo em vista que nossas opções de análises metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as escrevemos.

A ACD caracteriza-se como um método que possui um amplo escopo acerca de sua aplicação, constituindo-se como um modelo teórico-metodológico que está aberto ao tratamento de diversas práticas de cunho social, estando situada entre as Ciências Sociais Crítica e a Linguística e almejando estabelecer um quadro analítico que seja capaz de mapear as conexões existentes entre os recursos linguísticos e as relações de poder. (MELO, 2012)

As análises empíricas realizadas pela ACD movimentam-se entre o social e o linguístico, tendo em vista a compreensão de que o discurso é uma forma de prática social, sendo, deste modo, um modo de ação sobre a sociedade e o mundo. Nesses termos, o discurso será constituído de maneira social e será por meio dele que as estruturas sociais serão constituídas. Ademais, esses discursos irão variar de acordo com os domínios sociais aos quais são gerados, seguindo as ordens às quais se filiam. (GOUVEIA, 2001)

Fairclough (2001) propõe um modelo tridimensional para a ACD, composto pelas dimensões do texto, da prática social e da prática discursiva – que irão seguir propósitos

analíticos. Sendo assim, em tal modelo a análise será dividida em três etapas. Compreende-se por prática discursiva os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, que se caracterizam como processos sociais e estarão relacionados a ambientes políticos, econômicos e institucionais particulares. A prática discursiva possui natureza variável de acordo com os diferentes tipos de discurso, seguindo os fatores sociais que lhe permeiam, e será a mediadora entre a prática social e o texto. Nesse sentido, de acordo com Resende e Ramalho (2011), a ACD será motivada pelo objetivo de proporcionar bases para um questionamento crítico acerca da vida social, seja em termos políticos, morais, de poder ou sociais.

Por fim, na busca por possibilidades necessárias para analisarmos evidências relevantes ao nosso problema de pesquisa, assim como por formas para a nossa produção e organização dos dados, partimos do pressuposto de que os dados jamais serão neutros, pelo contrário, são construídos durante o processo de coleta e, conseqüentemente, interpretados e analisados pelo pesquisador.

5. CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

Para começarmos as análises dos dados levantados a partir da realização dos Grupos Focais, é importante contextualizar brevemente a construção dessa etapa da investigação. O primeiro passo foi construir as questões que nortearam a reunião com os grupos de estudantes. Para isso, tivemos como base os problemas de pesquisa e o referencial teórico já referido. Em seguida, confiamos as questões a um professor da rede municipal de ensino de Santo André/SP, a fim de que ele, pela experiência e possibilidades de reflexão, validasse as questões no sentido de analisar a consistência da coleta de informações pertinentes ao estudo através delas. O docente referido considerou-as adequadas e fez algumas ponderações importantes, tem um total de dez temas que serviram de base para nossa dinâmica com os Grupos Focais.

Na etapa de visita às escolas, seguimos o mesmo procedimento para com todos os estudantes. Realizamos pessoalmente o convite para a participação do Grupo Focal, sublinhando que essa atividade não era uma dinâmica da escola, mas de uma pesquisa que estava vinculada à FEUSP e, portanto, a participação seria facultativa e espontânea. Tratava-se de um convite para conversarmos sobre questões da escola, Educação Física, corpo e questões raciais. Ficou evidente que o convite era para colaborar com o nosso estudo. Os discentes convidados para os Grupos Focais receberam com antecedência um termo de consentimento com informações sobre o estudo, que deveria ser assinado por eles e, também, uma autorização para a participação, a ser assinada pelos seus responsáveis. Os caminhos descritos até aqui foram comuns a todas as escolas visitadas.

O Grupo Focal 1 (GF1) é constituído por seis estudantes, sendo três homens e três mulheres, com idades entre 15 e 17 anos. São alunos da professora Paula e estão cursando o Ensino Médio da rede pública da cidade de São Paulo, mais especificamente na zona oeste. A escola atende tanto o Ensino Fundamental como o Ensino Médio, e os estudantes matriculados nessa instituição são, em sua grande maioria, dos bairros vizinhos. Durante as observações nos intervalos e também em algumas conversas informais com os alunos, percebemos que nas relações interpessoais há uma certa divisão, mesmo que sutil, entre os estudantes dos condomínios – os “*playboys*” (expressão dita por um discente) – e os estudantes dos bairros periféricos – das “quebradas”. Essa divisão, além de evidenciar a questão econômica, é marcada pela questão racial. Todos os seis participantes desse grupo são das áreas mais periféricas da região. Vale frisar que, embora sejam da mesma professora, os estudantes são de turmas diferentes.

O segundo grupo (GF2) é formado por estudantes do professor Fabio e conta com 7 participantes, sendo 2 homens e 5 mulheres, todos estão cursando o 8º ano do Ensino Fundamental II e têm entre 13 e 14 anos. Destacamos que tanto os participantes do GF1 quanto os do GF2 estudam na mesma instituição de ensino.

O GF3 é formado por 7 participantes, sendo 3 homens e 4 mulheres, são estudantes do professor Pedro e estão cursando o 3º ano do Ensino Médio integrado ao Técnico, com idade entre 16 e 17 anos. A instituição é pública e está localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Os discentes participantes do grupo residem na zona leste e central da cidade.

Por último, temos o GF4, formado por 3 estudantes mulheres que estão cursando o 2º ano do Ensino Médio integrado ao Técnico em uma instituição pública localizada na zona central da cidade de São Paulo. Embora a escola esteja localizada na região central, as estudantes participantes da pesquisa moram na periferia da zona norte de São Paulo e gastam mais de uma hora no trajeto para chegar até o local, fato destacado por elas, ressaltando a importância que dão para sua formação. As discentes têm idade entre 15 e 16 anos e são alunas da professora Fernanda.

A realização dos Grupos Focais foi um importante momento no processo de investigação, pois nos ajudou a compreender significados relacionados à Educação Física, em particular, e à Educação, em geral, assim como as questões relacionadas ao corpo e às temáticas étnico-raciais quanto à construção das identidades dos alunos. A importância se dá pela possibilidade de reunir uma representatividade de sujeitos que são afetados pelos currículos discutidos nesta pesquisa (crítico e pós-crítico) e saber como o desenvolvimento curricular afeta suas subjetividades (currículo vivido). Assim, os Grupos Focais se tornaram um importante procedimento e nos apontaram caminhos para uma compreensão das realidades vividas e sentidas pelos estudantes quanto às aulas de Educação Física e suas vivências no espaço escolar.

Após a realização dos Grupos Focais, efetuamos a leitura das transcrições e identificamos treze unidades temáticas do que diziam os estudantes, a saber; escola; racismo; currículo; Educação Física; cultura; hierarquia; corpo negro; beleza; identidade; mestiçagem; representatividade; preconceito; e identitarismo. Num segundo momento, após a leitura dos fragmentos dos grupos, já reunidos por proximidade temática, organizamos as análises dentro dos seguintes tópicos: Sobre o colonialismo escolar; Sobre a colonialidade curricular; Movimento negro: uma representatividade libertadora; Identidade negra: entre o colonialismo escolar, o estigma social e as mascarás brancas; Corpo negro, o padrão de beleza; Identidades insurgentes; A atualidade da Educação Física: suas contradições e possibilidades na constituição de identidades insurgentes; e As produções dos sentidos e significados nos

estudantes afetados pelos currículos vivido. A partir da revisão de literatura e do percurso metodológico exposto, que condizem com o campo da investigação, algumas considerações puderam ser anunciadas.

5.1. Sobre o colonialismo escolar

O colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. Ele é a violência em estado natural. (FANON, 2015. p. 79)

Pra mim as vezes é bem difícil ser uma pessoa negra numa escola, porque nunca as pessoas vão te olhar como as outras pessoas olham. Sempre vão olhar: ela é preta! Ai a gente não pode fazer isso, fazer aquilo. Eu já sofri muito racismo na escola. É supernormal. Acho que todo preto já sofreu racismo por causa da cor. (Aluna do GF 2)

Ao longo desta seção, pretendemos analisar criticamente as falas dos estudantes participantes da pesquisa a respeito de suas experiências no ambiente escolar e de como essas vivências são atravessadas pelo racismo. Para isso, em um primeiro momento, lançaremos mão do pensamento de Fanon e suas discussões sobre a violência no mundo colonial. Em seguida, faremos uma breve análise de como a escola contemporânea cumpre a função de maquinaria do governo. Por fim, apresentaremos algumas aproximações entre a violência vivida pelos colonizados – descrita por Fanon – e a violência vivida pelos estudantes nas instituições de ensino, através dos seus dispositivos, estratégias e modos específicos de ativarem comportamentos únicos; ou seja, formas de controle e regulação das subjetividades dos estudantes desejadas pelo projeto escolar contemporâneo, que remetem, de certo modo, às estratégias empregadas no mundo colonial.

Frisamos que o objetivo não é descrever a essência da colônia, muito menos a da instituição escolar, com seus erros e acertos, nem tampouco estabelecer uma possível solução pedagógica a ser seguida. Entretanto, ao descrever o contexto escolar com apoio das experiências vividas pelos estudantes, pretendemos promover o debate a respeito do funcionamento das relações que alimentam a subjetivação dos discentes.

Em seu livro “Os Condenados da Terra”, Fanon (2015) traça um panorama político, histórico, cultural e psíquico da colonização na Argélia e na África. Em suas primeiras observações, o autor dá ênfase à violência que a colonização implica na vida dos colonizados. Para ele, o mundo colonial é um mundo dividido, compartimentado – como exemplo podemos pensar na realidade do *apartheid* na África do Sul. Todavia, é na observação mais apurada, com

o olhar mais aguçado para essa compartimentação, que poderemos compreender de fato a sua força, a violência dessa organização.

A cidade dos colonos é uma cidade muito bem organizada, com suas estruturas bem consolidadas – saneamento, ruas asfaltadas, coletas de lixo, tudo funcionando na mais perfeita harmonia. Os colonos estão sempre muito bem vestidos, utilizando os calçados para protegerem seus pés, andando nas ruas limpas, sem buracos (FANON, 2015). Em outras palavras, a cidade do colono é uma cidade dos sonhos, um lugar repleto de coisas boas, uma cidade de gente rica, de gente branca.

Em contrapartida, a cidade do colonizado é uma cidade faminta, onde pouco se encontra comida, calçados, iluminação, coleta de lixo. É uma cidade sem luz, “uma cidade de joelhos, uma cidade prostrada. É uma cidade de pretos” (FANON, 2015, p. 56). Com isso, o olhar do colonizado para com o colono é um olhar de inveja, de sonhos, de posse, praticamente impossível de se evitar. Cabe-nos dizer, grosso modo, que o colonizado é um invejoso. Sim, invejoso. Porque até esse momento, a educação não chegou nem perto de ser libertadora, pelo contrário, a única ação pedagógica que o colonizado recebeu nesse processo todo foi a da violência, em todas as suas formas.

Esse mundo desconjuntado reflete muito a divisão entre raças. Mesmo em sua terra, o colonizado permanece como estrangeiro, o mundo colonial é um mundo maniqueísta, onde só a exploração econômica não é suficiente, o projeto de colonização vai além, descreve a sociedade colonizada como sem valor – é como se o mundo colonizado fosse blindado aos valores, à moral e à história. Lembremo-nos da discussão que realizamos no primeiro capítulo deste trabalho, quando apontamos as consequências que a busca por uma definição do que é ser humano (universalização) causaram no “resto” do mundo. Se por um lado o colono empreendia em construir um processo de universalização do ser humano, por outro lado construía, também, um processo de (des)universalização dos povos colonizados, classificados sempre como os “outros”. Revestido por um discurso universal, trata-se de uma “afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta” (FANON, 2015, p. 59), que desumaniza o colonizado para torná-lo um animal.

A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta o colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, nunca habitaram o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores, e também negação dos valores. Ele é, ousemos dizer, o inimigo dos valores. Nesse sentido, ele é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo que se refere a estética e a moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. (FANON, 2015, p. 58)

A violência é descarada, o maniqueísmo vai até o fim da sua lógica no processo de desumanização do colonizado. Fanon (2015) assevera que a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica, ele o animaliza. Os valores brancos ocidentais individualistas, e suas formas de vida, vão se afirmando como solução a esta incivilidade e, pior, vão ganhando adeptos locais.

Outra característica do mundo colonizado apresentada pelo autor (2015) é a representação do interlocutor do colono, seu representante legítimo e institucional, um porta-voz do regime de opressão: o policial. Este não poupa da coerção, não disfarça a dominação, manifesta tranquilamente a linguagem da violência e, como intermediário do colono, leva a fúria para as casas e as subjetividades dos colonizados. Como consequência, o colonizado se encontra em um estado de tensão permanente. O mundo do colono – que na verdade é sua terra – se torna um lugar hostil. Ele rejeita, mas ao mesmo tempo é um mundo que lhe causa inveja. A partir daí, a violência contra os seus é o primeiro sinal de agressividade, sabendo que sozinho não tem condições de lutar contra esse sistema opressor, o colono se vira contra os seus, na tentativa de aliviar sua frustração. Desse modo, a culpa constante que sente o colonizado, a inferiorização ao qual este está regularmente submetido e a sua história que sempre é contada pelos outros são elementos convidativos para que o povo tome parte na luta por sua libertação.

A descrição até então apresentada mostra-nos o contexto do mundo colonial e o seu sistema de dominação. Da mesma forma, tentaremos contextualizar brevemente a instituição escolar como instrumento de formação de grupos-sujeitados em função da sociedade capitalista – se tornando a máquina social escolar.

Segundo Guattari (2011), a máquina é um conceito chave que nos permite ultrapassar as ideias de representação e de estrutura pelos quais os sujeitos produzem suas existências, na mesma proporção que são maquinamente produzidos. Ou seja, toda máquina se organiza em uma série de correntes produtivas provenientes de outras máquinas. Podemos citar como exemplo os espaços internos do colégio que permitem certas possibilidades de convivência e relações, como a quadra e o pátio, que não são uma criação da própria escola – podem ser encontrados em máquinas de produção de especialidade dos antigos conventos, mosteiros ou prisões. A máquina se atualiza conforme sua produção e finalidade.

Guattari (1974), ao analisar a produção da máquina escolar, constata que as diferentes técnicas sociais e subjetivas parecem funcionar isoladamente, sem que haja qualquer relação entre elas. Entretanto, se olharmos com atenção, vamos perceber uma grande engrenagem formada por inúmeras máquinas, que fazem funcionar a gigantesca máquina mundial que conhecemos como capitalismo.

Nesse sentido, Guattari (2011) sustenta que antes mesmo da consolidação da burguesia, nas particularidades da aristocracia, já se assinalava para o sentido de correntes produtivas, de uma acumulação que possibilitou condições para a criação do aparelhamento das relações comerciais artesanais urbanas, em um sentido muito preciso. Dividir o mundo entre senhores e serviçais, entre detentores de redes de poder e seus detentos, entre colonos e colonizados, essa era a lógica dualista que, tempos depois, haveria de coincidir com os fluxos capitalísticos entre: “funções de poder, de competências técnicas, de instituições, de equipamentos, de fluxos monetários, de fluxos de saber, de fluxo de mercado” (GUATTARI, 2011, p. 43). Cada máquina dessas convocada a operar na solidificação da grande máquina capitalista, para que pudessem estabelecer a ordem das coisas, dos indivíduos e dos coletivos.

Com o passar dos séculos, o sistema capitalista assumiu novas formas de se reproduzir, hegemonizou seus valores, seus fluxos e a coextensão de suas máquinas. Segundo Guattari (2011), o capitalismo atingiu a consistência de um capitalismo mundial integrado.

Carvalho assevera que a sociedade capitalista e a sociedade de consumo são faces da mesma moeda:

Tudo sempre animado para controlar e a bloquear o que possa desestabilizar o fluxo de controle capitalístico. Em outros termos, não importa o tipo de sociedade que levemos em consideração, desordem sempre será vista como desordem em qualquer lugar. É como se houvesse uma racionalização de controle para exercer um poder de homogeneização e de padronização nas atitudes e nos comportamentos humanos, por fluxos e formas distintas. (2015, p. 5)

Esse cenário nos leva a entender o importante papel que a escola ocupa dentro dessa engrenagem, um lugar de destaque. A máquina escolar é capaz de preparar as singularidades de seus sujeitos com uma linha produtiva, serializada, planejada e homogênea. “Por derivação, ela estorna os mesmos indivíduos, hoje e nas próximas gerações, para os fluxos sociais de captura pertinentes à máquina capitalista” (CARVALHO; CAMARGO, 2015b, p. 113).

Para Carvalho e Camargo, a escola se alinha com uma meta-produção serializada de equivalências subjetivas, ou seja, ela é lugar de entrada para a produção de sujeitos-padrão a serem inseridos na sociedade capitalista, é o local onde os sujeitos serão moldados para servirem ao sistema. Na visão dos autores, nas últimas três décadas do século XX, ela se transformou em um tipo de empresa capitalista:

Não apenas por preparar exclusivamente os estudantes para o ciclo de produção de bens e de serviços como futuro trabalhadores que ocuparão postos de comando ou de sujeição, ou ainda, consumidores abastados ou desabastados, mas sobretudo, por produzir nesses jovens determinadas maneiras de sentir, de pensar, de se comportar, de desejar, de falar e de se relacionar uns com os outros, pautados nos valores capitalísticos. (2015b, p. 115)

Ao lançarmos o olhar para o cenário brasileiro, vimos que, como equipamentos coletivos, dispositivos atrelados ao funcionamento das sociedades, os regimentos escolares e suas rotinas cotidianas impõem a institucionalização de mecanismos presentes nos colégios desde os séculos XV e XVI. A partir da segunda metade do século XIX, e em princípios do século XX, é que a educação para as classes populares, a instrução e formação sistemática de seus filhos na escola nacional, fazem parte das medidas gerais de bom governo. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992)

O empenho da burguesia brasileira, apoiado nos pensamentos higienistas e reformadores, era de “ajudar” os desajustados filhos dos operários com um discurso absolutista da verdade, moralizando assim as massas de ignorantes. A educação tinha o intuito de tutelar o operário – convertendo-o em honrado produtor – e, ao mesmo tempo, neutralizar e impedir o surgimento da luta social, que poderia colocar em perigo a estabilidade política. Mais uma vez observamos que o objetivo da educação não era de libertar, mas de ensinar a obedecer, ser submisso à autoridade e principalmente à cultura “legítima.” (Idem, 1992)

É nesse contexto que entram em funcionamento os dispositivos, as estratégias e os modos específicos presentes na máquina escolar, que ativam posturas e comportamentos consonantes, ou seja, as formas de governmentação e controle que operam nas subjetividades escolares tanto quanto os conhecimentos veiculados e as identidades almejadas explicitamente. Durante a realização dos Grupos Focais com os estudantes, observamos que esses dispositivos e estratégias vigoram até hoje.

Nossa, eu lembro que a culpa era só minha. Podia estar mais certo que for, a culpa era sempre minha. Ai minha mãe falava: “mano evita problema, se não, não tem muito que você fazer lá dentro”. Então antes não tinha muito o que fazer, não tinha pra onde correr. Tinha que ficar mais na sua, eu até me bloqueava do jeito que eu era, soltão, porque tudo era eu. Uma vez eu faltei e sobrou até pra mim. Eu falei: “caralho, até faltando.” (Aluno do GF 1)

Frago e Escolano (1998) asseveram que o desenvolvimento interno do espaço escolar se torna um espaço segmentado onde o aprisionamento luta com a visibilidade e a transparência. Esse desenvolvimento procura aprimorar, adestrar e controlar o corpo do estudante. Ou seja,

dentro dos espaços escolares são construídos mecanismos pseudo-libertadores que ilusoriamente proporcionarão a sensação de liberdade, o que, na visão dos autores, é extremamente perigoso:

A racionalização burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiadas, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela. (1998, p. 80)

Assim, realizando essas práticas de poder, que nem sempre são repressivas ou excludentes, mas em alguns momentos lúdicas e estratégicas, a máquina escolar vai criando um tipo de aluno-objeto. Controlando o discurso da verdade, vai implementando sua técnica institucional de vigilância, hierarquia, disciplina e controle.

Alex Jardim (2006) afirma que a educação não pode mais ser analisada como um espaço neutro do desenvolvimento das relações sociais ou das relações entre os indivíduos. Muito pelo contrário, para o autor, o espaço escolar é um campo aberto, cortado pelas relações de poder que se passam desde os primeiros anos de aprendizagem, onde o poder instrui, produz, adapta os indivíduos, fabrica imagens-modelos e avalia. Objetiva o homem via manipulação técnica, interiorizada nas instituições educacionais como práticas de assujeitamento.

O sujeito seria então, efeito e alvo do exercício do poder, viabilizado principalmente dentro das práticas educacionais-institucionais, configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação. Esse sujeito pedagógico aparece enquanto produto dos discursos ou das enunciações que o classifica, se pretendendo científicos, e a articulação de práticas institucionalizadas que o capturam, o segmentariza e o subjetiva. (JARDIM, 2006, p. 105)

Para Candau (2008), com o crescimento de diferentes grupos sociais ocupando espaços políticos, tensões e conflitos nas tentativas de diálogo se multiplicam, sobretudo no âmbito educacional. Os movimentos sociais denunciam as injustiças, desigualdades e discriminações sofridas pelos estudantes que não pertencem ao padrão estipulado como norma pela matriz político-social e pela epistemologia da modernidade. Essa política prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, conceitos que são considerados como fundamentais para a construção do universal. Assim, as diferenças são consideradas um grande problema a ser resolvido.

Nesse sentido, Gomes (2003) atesta que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-

se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o estudante negro são difundidas. Com isso, o estudante pertencente ao sistema escolar não se sente confortável ao realizar sua trajetória acadêmica, pois sistematicamente é atacado por práticas e discursos que tentam constantemente colocá-lo no seu “devido lugar”. A impressão que se tem é que o estudante negro é considerado um estrangeiro em seu próprio país.

Ah, ao longo do tempo aqui, que eu acabei repetindo de ano, eu sofri bastante, sofri pra caramba. Aí, quando eu me juntei com eles, onde tinha uma turma que já tinha mais negros, foi onde eu mais me senti acolhido, onde eu me senti mais liberto. Eu já tinha uma liberdade, já conseguia me expressar mais pelo fato do jeito que eu sou. A turma que eu tinha eu não tinha tanto essa liberdade. Eu sofri pra carai. Desculpa o termo. Eu sofri pra carai. Meu irmão nem tanto, mais eu. Mas depois que eu acabei repetindo de ano e fui para turma deles, não era tantas pessoas, mas já era uma maior parte sendo negro comparado à outra, eu me senti mais igualado. Se tá num ambiente com uma pessoa que é igual a você. (Aluno do GF 1)

O sofrimento relatado pelo discente nos revela a falta de acolhimento e também uma sensação de não pertencimento à instituição de ensino. A escola como produtora de conhecimento dos sujeitos na modernidade tem em seus profissionais, em geral, a demonstração da omissão quanto ao trato das questões das diferenças raciais e o reconhecimento da dignidade da juventude negra. Omissão, silenciamento, ou até mesmo a violência, são práticas corriqueiras dentro da máquina escolar, situações que por vezes muito se aproximam com as estratégias realizadas nas colônias.

No mundo colonial, o ensino religioso, ou até mesmo a educação formal, eram formas de forjar nas subjetividades dos colonizados reflexos morais que pudessem ser transmitidos por gerações, o respeito aos costumes culturais dos europeus era exaltado sistematicamente. Todas as estratégias de dominação criavam no colonizado uma espécie de submissão, inibição, um bloqueio. Sempre que o colonizado buscava resistir a essas práticas de assimilação cultural, o colono utilizava dos professores, da “moral”, para desorientar e expor com especificidade as riquezas dos valores ocidentais. (FANON, 2015)

Estratégias muito parecidas com as táticas de produção e de reprodução das subjetividades capitalistas nas ações pedagógicas, nas relações hierárquicas e nas punições empregadas dentro do espaço escolar. Nesse sentido, Carvalho afirma que:

Como aparelho coletivo, cada escola acaba, em um momento ou em outro, ativando ações pedagógicas destinadas à prática docente de cima para baixo por uma regra ou lei, portanto, derivadas da máquina abstrata, e cabendo ao professor incorporá-las se não quiser ser punido. Além disso, entre as inúmeras leis e regras pedagógicas, podemos destacar aquelas que determinam a educação pública e privada como monopólio legislativo do

Estado capitalístico; que estabelecem os conteúdos a serem ensinados; que organizam de forma estanque os conteúdos curriculares, sem qualquer interconexão entre os saberes; que impõem aos professores a retenção dos estudantes por falta de assiduidade; que fixam um número elevado de estudantes por sala; que obrigam o professor a classificar os estudantes por meio de exames e fixam remunerações baixíssimas para os docentes, obrigando-os a se submeter a jornadas de trabalho desumanas. (2015, p. 117)

Estratégias hierárquicas e de punição presentes nos dois contextos com o mesmo objetivo: planificar as subjetividades dos estudantes e colonos para que os próprios, em um determinado momento, acabem reproduzindo os agenciamentos e a hierarquização entre eles. Como observamos, os alunos acabam por reprogramar seus comportamentos, suas atitudes individuais e dos seus coletivos conforme a hierarquia de valores que é estabelecida. E não resta dúvidas que dentro de uma escola geralmente monocultural os valores ditos universais do sujeito moderno são colocados como referência a ser seguida. Nesse jogo perverso criam-se turmas distintas, se inclui e se exclui pela aparência, pelo corpo, pela capacidade. Ou seja, divide-se, desarticula-se, para operar com sucesso o alijamento subjetivo nos alunos.

Ah, pra mim é normal, nunca sofri nada de racismo e nem preconceito. Foi normal, porque se eu sofrer, eu não vou bater, mas eu vou chegar na conversa, entendeu? Porque eu nunca vi aqui na escola um racismo. Nunca. Só vi uma vez, só que foi recente, mas nunca vi. Porque a escola, ela protege disso. (Aluno do GF 2)

Fanon (2008), ao se apoiar nos clássicos da psicologia, filosofia e sociologia, na tentativa de compreender as relações sociais de colonização e a explicação para a alienação, chega ao entendimento de que a alienação não se resume na falta de conhecimento sobre si ou sobre o contexto em que se está inserido, mas a uma perda de si ou da capacidade de reconhecer situações sociais concretas. São efeitos psíquicos da situação colonial, causados pela estruturação da sociedade e suas complexidades. Ao observarmos a fala do estudante acima, compreendemos que ao mesmo tempo que a máquina escolar planifica as subjetividades dos alunos, ela acaba por alienar alguns discentes negros, que, ao seu modo, vivenciam a negação de sua humanidade.

Além disso, a escola como máquina do capitalismo, que marca indiscutivelmente a configuração da sociedade moderna, ao mesmo tempo que usa de toda sua força para reprimir os estudantes (colonizados), em outro nível consegue estimular positivamente os que vivenciam cotidianamente as suas regras. Um binarismo muito próximo do jogo dualista das colônias: procedimentos de punição e recompensa; invisibilidade e visibilidade; condenação e

absolvição. Essas são artimanhas realizadas para que, conseqüentemente, a subjetividade capitalista seja reproduzida por todos.

Uma vez eu estava na Diretoria, tomando uma bronca da diretora, vixe, tava todo mundo. Ai ele chegou, eu estava até chorando já, achando que ia ser expulso da escola, ai ele chegou, o professor, trocou o maior papo comigo. Falou: “mano, cê tá ligado que essa escola aqui, o pessoal sabe que você é preto, já vai olhar para você de outro jeito”. Ai, quando ele falou isso aí, já abriu minha mente, já fiquei mais tranquilo.

Quando era o professor Alberto o diretor, acho que tinha um tanto de advertência que eu tomava que, mesmo eu sendo pequeno, ele entrava na minha mente, ele mostrava o caminho. Falava assim: “mano, querendo ou não você não vai ter muitas escolhas aqui dentro. Às vezes não vai ser o que você espera.”

É na vida, né, parça. Não é só aqui, é lá fora, lá fora que nós passa os bagulho.

Esses tempos mesmo ele chegou em mim e falou: “olha, toma cuidado”. Ele falou e eu não quis ouvir, aí fui lá e tomei. Cheguei lá e ele falou: “eu avisei. Tive essa conversa com você quando você era pequeno, agora você é maior e é pra vida. Você não vai ter muitas escolhas no mundo lá fora. Lá fora não é um mar de rosas.”

(Alunos do GF 1)

Outra estratégia empreendida pela instituição escolar com objetivo de fabricar indivíduos úteis e dóceis é a realização de conduzir e ser conduzido, um movimento harmônico do próprio ato de educar. Carvalho e Gallo (2010), com base nas tipologias de poder descritas por Foucault, afirmam que a educação capitalista reproduz traços de uma tecnologia chamada pastoral. Nessa estratégia de conduzir os indivíduos e as coletividades é impossível a realização de qualquer ação sem a presença do Outro. Com isso, acontecem alguns ritos de responsabilidade, obediência e submissão, confissão, déficit. Este último por parte do conduzido – o estudante (colonizado) –, pois lhe falta algo que só o pastor é capaz de guiá-lo e proporcioná-lo, além da renúncia do novo e da criação em troca da segurança, afinal “lá fora não é um mar de rosas” (Aluno do GF 1).

A pastorização move-se pelo combustível da harmonia. Regular as ações, territorializá-las, produzir homogeneização circuncêntrica de sentidos – forjar as condições ideais para a resposta certa –, atuar no controle do fluxo das falas e dos discursos subjetivos, restringir os corpos desejanter, aparar o vir-a-ser distinto da significação que impera: eis uma educação pastoralizada; eis um aprisco; eis um sedentarismo. (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 292)

Fanon chama esses docentes de “escravos libertos”. Para ele, os professores começam a se aproveitar – pouco, é claro – da situação colonial. Estes têm seus interesses particulares, estão em busca de uma melhor condição salarial e mais benefícios em suas carreiras, “o que o

intelectual exige é a possibilidade de multiplicar os libertos, a possibilidade de organizar uma autêntica classe de libertos” (2015, p. 78). O pensamento do sujeito moderno individualista se faz presente mais uma vez. Em contrapartida, para o colonizado (estudante) não resta dúvida, eles não precisam de privilégios individuais, exigem a transformação total do jogo.

Eu acho que a escola mudaria um pouco da nossa mente se ela colocasse uma semente na nossa cabeça, tipo: onde vocês estão? Olhe ao seu redor. Em que ambiente você está? Quem está lá com você? (Aluno do GF 1)

A/o Professora/o como representante do Estado, somado à posse da ciência pedagógica, utilizará de todo o seu saber técnico para manter a boa ordem e disciplina no ambiente escolar. Pouco a pouco, a massa de jovens vai se sujeitando à autoridade do representante do governo.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las, sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (CANDAUI, 2008). Assim como em todas as instituições na modernidade que se organizam a partir do confinamento e encontram em seus representantes – sejam diretores, padres, guardas, orientadores – um funcionário responsável por educar, disciplinar, cuidar, higienizar, produzir e punir, a escola atribui ao professor estas funções. (JARDIM, 2006)

Essa grande máquina de captura de desejos, que tenta controlar e roubar a alma dos indivíduos ao produzir seu discurso de sujeito moderno pautado nas tradições capitalistas, acaba por hierarquizar as culturas e desrespeitar toda e qualquer diversidade. Com isso, a presença do estudante negro se torna cada vez mais difícil, pois, mesmo dentro de uma planificação das subjetividades, existe uma hierarquia – a hierarquia racista do capitalismo. Ademais, estudos apontam para a presença de uma pedagogia da “branquitude”, que se embasa num modelo educacional com propósitos de reprodução de preconceitos referentes aos jovens negros para a manutenção dos privilégios dos jovens brancos. (FERRACINI, 2020; ARAÚJO, 2013; SCHUCMAN, 2012; SANTIAGO, 2014; SANTOS, 2010; FEITOSA, 2012; RODRIGUES, 2013, COSTA 2017)

Uma vez a professora logo perguntou para os alunos na aula: “quem já levou um enquadro?” Ai poucos levantaram a mão, e só os pretos, dois ou três, só os pretos. Ai eu vi uma diferença também que já ligou uma chavinha. A professora pergunta: “quem já tomou um enquadro?”. Todo mundo com a mão abaixada e só eu e mais três levantou a mão.

Esses tempos na aula, acho que foi o Antônio que fez uma brincadeira, não lembro, falou de enquadro, sei que acho que umas 15 pessoas deram uma olhada pra mim e eu olhei e pensei: “o que vocês estão olhando pra mim, como vocês sabem?”

Por que será? (Aluno do GF 1)

“Como vocês sabem?”, “Por que será?”. Estes questionamentos levantados pelo estudante parecem inocentes no primeiro momento, alguns ali no grupo até esboçam um sorriso daqueles sem jeito, sem graça. Talvez para disfarçar o que todos ali soubessem: que por meio de diferentes linguagens as pessoas pretas são enquadradas em posições subalternas na sociedade. Seja numa conversa descontraída com os amigos, seja num quadro policial ou em uma dinâmica em sala de aula, o racismo estará lá, vigilante, não deixará por um momento de avisar: vocês são pretos!

Pra mim, as vezes é bem difícil ser uma pessoa negra numa escola, porque nunca as pessoas vão te olhar como as outras pessoas olham. Sempre vão olhar: “ela é preta!”. Aí a gente não pode fazer isso, fazer aquilo. Eu já sofri muito racismo na escola. É supernormal. Acho que todo preto já sofreu racismo por causa da cor.

Difícil pra você, né.

Ah, eu já sofri racismo e bullying na escola por conta da minha cor, por conta do meu cabelo e foi uma pessoa branca. As pessoas brancas não deviam julgar as pessoas negras pela cor, porque, assim, e se a gente julgasse eles? Não tem motivo para ter esse negócio do racismo, da cor, porque se um julgar o outro, o outro pode muito bem julgar o outro. O negro podia julgar o branco e o branco podia julgar o negro, que é o que acontece. Sei lá, até esqueci o que ia falar. (Aluna do GF 2)

É como se os estudantes negros vivessem em um mundo (escola) diferente dos brancos. Mesmo diante de toda racionalidade moderna, e seus objetivos impressos em sua totalidade nas organizações educacionais, é possível constatar essa cisão entre alunos negros e brancos. Como Fanon (2015) relatou, a cidade dos colonos era uma cidade muito bem organizada, os colonos sempre muito bem vestidos, utilizavam os calçados para protegerem seus pés, andando nas ruas limpas, sem buracos, é uma cidade dos sonhos, um lugar repleto de coisas boas, uma cidade de gente rica, de gente branca.

Sabe o Jow, né. Antigamente a gente ia para a Santa Cruz, ele falou que quando ele chegou lá na escola Santa Cruz, o bagulho lá é grandão. Ele chegou lá, parou, e falou assim: “caralho”. Meu irmão me contando, lá é só branco, com o cabelo liso aqui, tipo skatista, surfista. Você não tem noção, o povo olhava pra gente.

Parece pessoas de outro mundo.

Sim, eles olhavam assim, tipo: “é alienígena mano.”

É outro mundo. Você vê, esse bagulho de racismo ainda existe muito, a gente vê muito.

(Alunos do GF 1)

Esse diálogo nos faz retornar mais uma vez ao início do texto, na análise empreendida por Fanon (2015) a respeito do sentimento do colonizado. Assim, fazemos uma triste constatação: esse mesmo sentimento ainda ecoa nas mentes dos estudantes negros. É uma certa sensação de inveja, de sonhos, de posses, de viver uma vida que constantemente lhe aparece como a ideal. Do cabelo às práticas corporais, tudo do colono (branco) lhe parece superior. É como se o estudante negro nem fosse dessa cidade, se sente como um forasteiro em sua própria terra, um alienígena. Isso não se trata de uma simples reprodução, mas, ao invés disso, de uma autêntica invenção da burguesia, para colonizar (educar) os jovens estudantes negros imersos no sistema educacional contemporâneo. Como afirmamos anteriormente, é uma violência multiforme, não exclusivamente simbólica, que se reveste num “belo” direito presente em nossa constituição: o direito de todos à educação (colonização).

Todavia, ao longo da próxima seção trataremos das possíveis sabotagens críticas, com um pensamento pedagógico emancipatório a todo esse maquinário perverso educacional. Procuraremos refletir sobre a importância de um currículo que potencialize sujeitos como produtores de resistências e desperte-os para o descobrimento de sua humanidade, e que também lhe apresente outras maneiras de sentir, de pensar, de se comportar, de desejar, de falar e de se relacionar com os outros – ao mesmo tempo em que eles comecem a “afiar suas armas para fazê-las triunfar” (FANON, 2015, p. 59). Pois, como testemunha Fanon, “o colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. Ele é a violência em estado natural, e só pode se inclinar diante de uma violência maior” (2015, p. 79).

5.2. Sobre a colonialidade curricular

Aimé Fernand David Césaire, um dos mais importantes poetas da língua francesa do século 20, foi, juntamente com Léopold Sédar Senghor, o criador do conceito “negritude”. Em seu livro “Discurso sobre o colonialismo” nos deixou importantes ensinamentos sobre os efeitos da colonização. Para Césaire (2020) é importante que reconheçamos que colonização não é evangelização, nem empreitada filantrópica, ela não tem a intenção de fazer retroceder as fronteiras da tirania, pelo contrário, o sistema colonial constrói e perpetua estereótipos, “a distância da colonização à civilização é infinita” (CÉSAIRE, 2020, p. 15).

Como vimos na seção anterior, a colonização trabalha para descivilizar o colonizado, para embrutecê-lo, para desumanizá-lo. Um projeto que tem o objetivo de despertar os mais escondidos desejos de cobiça, de ódio, de violência e relativismo moral. A colonização desumaniza qualquer pessoa, até mesmo a mais civilizada.

Nenhum contato humano, somente relações de dominação e submissão que transforma o homem colonizador em vigilante, em suboficial, em feitor, em anteparo, e ao homem nativo em instrumento de produção. Cabe-me agora levantar uma equação: colonização = coisificação. (CÉSAIRE, 2020, p. 27)

Como efeito dessa coisificação temos a colonialidade, que se materializa no pensamento do colonizado. A colonialidade consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo penetrando na sua concepção de sujeito, ela se espalha na sociedade de tal forma que, mesmo após o fim do domínio colonial, suas amarras ainda persistem. Similarmente, vemos na instituição escolar e nos seus dispositivos estratégias e modos específicos de governar e controlar, além do poder de operar nas subjetividades dos estudantes, tanto nos conhecimentos veiculados quanto nas identidades almejadas explicitamente. Dentre as estratégias da máquina escolar, a que opera com maior eficiência, é a colonialidade curricular. (GOMES, 2019)

Moacir Gadotti (2003), ao falar sobre os impactos da globalização capitalista nas reformas educacionais na América Latina, apresentou algumas constatações. Em primeiro lugar, o autor analisou que para o Estado o estudante não precisa ser emancipado, na verdade ele precisa saber escolher – o aluno se tornou um cliente, um consumidor com “liberdade de escolha” para poder optar entre os “currículos”. Na tentativa de auxiliar o estudante nessa empreitada, o Estado desenvolveu um ranking das principais instituições de educação, as “melhores” escolas do país estão à inteira disposição dos estudantes/clientes. Nesse sentido, o governo “privilegia” os mais pobres, tutelando a educação dos mais necessitados (colonizados) e, de outro lado, o livre mercado para os ricos, o ensino pago.

Não somente, mas também, a educação está centrada no ensino e não na aprendizagem. Dessa forma, na contramão das discussões curriculares mais contemporâneas, como as do currículo crítico e pós-crítico, o Estado defende um aumento progressivo do tempo para instrução (colonização) e não da qualidade de um ensino crítico emancipatório. Com isso, no processo de construção das propostas curriculares, o governo exclui os docentes de toda a discussão, eles não têm voz.

O que se busca é uma estandarização da qualidade, da avaliação, da aprendizagem. Criação de “parâmetros” para tudo, como se tudo pudesse ser mensurável na educação. Trata-se de uma concepção fordista da qualidade numa época (era da informação) em que já estamos indo além até do “toyotismo”. Ensina-se muito e aprende-se pouco. Aprender, nessa visão instrucionista, é “aceder”, ter acesso a computadores, a uma informação. Aprender é identificar informações e saber utilizá-las em algum momento. Ensinar se reduziria a aplicar uma receita, manejar um repertório de técnicas. (GADOTTI, 2003, p. 2)

Assim, cria-se um processo de educação bancária, no qual o docente é apenas um aplicador dos materiais didáticos e estruturas curriculares produzidas pelas redes de ensino, o que torna sua atuação meramente técnica e descontextualizada. Nesse sentido, o/a professor/a acaba por se tornar um legítimo representante do colono, instruindo os estudantes a passarem de uma página para outra e avançando conforme a aplicação das páginas do texto, um verdadeiro técnico, um guarda dos saberes a serem instruídos. No final, a educação reduz-se ao acesso à informação, sem a interferência do professor. (GADOTTI, 2003)

Observamos que os modelos de educação bancária, com o professor apenas aplicando os materiais didáticos, são percebidos pelos estudantes, e de fato essa educação tradicional deixa marcas em suas subjetividades, pois estes se queixam de não terem tido oportunidade, ao longo de suas trajetórias no Ensino Fundamental, de debater sobre questões importantes como sua cultura, história e seus corpos. Ou seja, destacam a ausência de diálogo sobre temas que estão relacionados a suas vidas.

E quanto mais cedo a gente aprende, mais fácil. Porque quando cresce já tem uma mente mais formada e fica mais difícil.

[...] sim, no Fundamental é quando você tem os primeiros contatos sociais com pessoas diferentes de você, então, se eles ensinasse mais sobre essas questões para crianças mais novas, talvez melhorasse as relações entre as pessoas.

(Aluna e Aluno do GF 3)

Na sociedade capitalista tudo acaba virando mercadoria, bens e serviço, o mercado é quem regula os interesses e as relações sociais. Nessa perspectiva, diferente da educação bancária, destinada às classes populares, o ensino para as elites tem o objetivo de formar governantes, líderes, novos colonos. O discurso do sujeito moderno individualista ganha destaque, o mérito é valorizado e o sentimento universalista disseminado, de forma com que os estudantes das elites continuem a perpetuar o legado do colonizador.

Seguindo nessa esteira de pensamento, ao analisarmos o cenário educacional brasileiro constatamos que as reformas do Estado, a partir da década de 1990, se adequaram à reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista. As reformas educacionais tiveram como seu principal objetivo enquadrar o currículo aos interesses hegemônicos de manutenção do *status quo*. A operacionalização dessas reformas, no Brasil, foi orientada de forma específica por alguns organismos internacionais – entre os principais estão o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (MALANCHEN, 2016)

Com o objetivo de perpetuar o pensamento hegemônico neoliberal no currículo escolar temos na década de 1990 a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A partir de uma série de análises realizadas sobre as reformas educacionais e o lançamento dos PCNs no Brasil, constatou-se que o que se pretendia priorizar era uma formação para o trabalho a partir dos temas transversais, além de produzir uma visão relativista e utilitarista do conhecimento. Ao mesmo tempo em que se espalhava uma lógica de formação tecnicista e instrumental, com ênfase num discurso com os termos meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade por meio da pedagogia das Competências. (MALANCHEN; SANTOS, 2020)

Sem a intenção de realizar um exercício cronológico¹⁶ de todas as reformas educacionais da década de 1990 até os dias atuais, gostaríamos de nos atentar à última reformulação curricular que tivemos no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular. As políticas educacionais voltadas à formação de jovens no Ensino Médio nos anos noventa não só foram reforçadas em 2017, com a aprovação da BNCC – que logo conduziu à nova Reforma do Ensino Médio por meio da Lei n. 13.415/2017 –, como também afastaram ainda mais a ideia de uma formação arraigada em conteúdo escolar disciplinar. Por meio de sua corajosa e infame proposta de Reforma do Ensino Médio, a partir de escolhas individuais de percursos formativos, o governo vai delineando e consolidando um projeto de educação excludente para o país. Com isso, promoveu um esvaziamento do conteúdo curricular acompanhado da ênfase em uma formação tecnicista e individualista, tendo as Competências como parâmetro epistemológico do discurso inovador e transformador da educação brasileira. O conteúdo foi dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos, de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante. Português e Matemática continuam sendo disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, que tinham sido excluídas do texto original, após um longo e denso debate, voltam a ser obrigatórias, porém com redução no número de aulas e sem estar presente em todos os anos do Ensino Médio. (MALANCHEN; SANTOS, 2020)

Sendo assim, entendemos essa nova e elaborada BNCC como uma colonialidade curricular. Sobre esse tema, Ana Célia da Silva (1995) enfatiza que o currículo não se restringe à simples transmissão de conteúdo, ideias e abstrações, ele está relacionado às práticas concretas, construídas pelos sujeitos imersos nessa relação de poder. E é dentro dessas relações

¹⁶ Para uma maior compreensão do tema recomendamos a leitura da pesquisa: “As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: O caminho para sua mercantilização” (GEORGE; TAHAN; GOMES, 2021)

de poder que as narrativas de currículo trazem incluídas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo excluídos de qualquer representação.

Então, a gente tem aula de Matemática 500 vezes na semana, tá, é importante, mas porque a gente não tem uma aula que fale sobre a gente? Porque a gente não vai aprender a lidar com o outro? Aprender sobre nosso corpo, sobre nossa vida. Falta isso. (Aluno do GF 1)

Para Nilma Lino Gomes (2019) os currículos se mostram coloniais ao realinhar a histórica hierarquia entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Exatas, quando, na distribuição de conhecimentos, a ênfase está na alfabetização e na matematização, como se esses fossem os únicos conhecimentos importantes para se aprender na escola.

Percebemos na constatação do estudante acima como esse currículo o afeta, na medida em que prioriza algumas áreas do conhecimento. Na tentativa de instrumentalizar e planificar a subjetividade do aluno, o currículo se afasta de algo tão urgente: falar sobre o ser humano e suas relações. Mesmo quando tematiza a colonialidade curricular, valoriza apenas uma forma de cultura, história, política, sexualidade e religião – conta histórias coloniais e fixa noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. (SILVA, 1995)

Seguindo nessa mesma perspectiva de pensamento, Gomes (2019) assevera que a colonialidade curricular se enraíza nos currículos quando os docentes apresentam aos estudantes leituras coloniais do mundo, muitas vezes de autores que, na sua época, defendiam concepções autoritárias e racistas e produziam suas teorias sem realizar as devidas contextualizações críticas e sem refletir o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação questionaram diversos discursos, de verdades absolutas, há tempos atrás, e como isso possibilitou a luta por garantia de direitos sociais antes negados.

Na aula de História eles não vão falar sobre a origem de fato, não vão falar sobre os ancestrais de fato, não vão falar sobre a religião de matriz africana, vão sempre para o outro lado, para o lado europeu.

Eu fui saber depois de muitos anos que na época da escravidão existia rei e rainha na África. Fui aprender acho que foi num DVD.

Você aprendeu na escola?

Não, porque ninguém me ensinou.

É como a Maria falou, a gente tem uma aula só e tem escola aí que nem tem aula sobre isso.

(Alunos e Alunas do GF1)

A colonialidade se materializa no posicionamento por vezes conservador e na postura arrogante de professoras/es diante da pluralidade étnica, racial, sexual, política e cultural existente tanto na escola quanto na sociedade. Ela se torna viva na ação pedagógica por meio de uma seleção monocultural de temas a serem discutidos com os discentes. Intencionalmente ou não, ignoram que as artes, a cultura e a história são forjadas na estrutura sociopolítica. (GOMES, 2019)

É como a Débora falou, na escola a gente trata do racismo, mas é de uma forma muito superficial. Na escola, quando abordam sobre escravidão, a primeira coisa que as pessoas que estão na roda, na conversa, vai fazer é olhar para uma pessoa preta. Muitas pessoas não sabem, mas a gente é muito mais que isso, do que escravidão. (Aluna GF 1)

Paulo Freire (1996) nos alerta para uma questão fundamental na relação entre currículo, professor/a e aluno. Para ele, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Desta forma, o currículo deve respeitar os conhecimentos dos estudantes, sobretudo os das classes populares, pois são saberes construídos dentro de suas dinâmicas sociais. Além disso, o/a professor/a deve trazer esses saberes para o debate em sala, fazendo assim um diálogo crítico com os temas presentes no currículo. Essa perspectiva em Freire se afasta – e muito – das propostas curriculares coloniais que tendem a tratar temas como racismo e preconceito de forma superficial e pontual.

Sobre a superficialidade que a escola trata alguns temas, Paulo Freire levanta uma série de questionamentos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (1996, p. 15)

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018) observaram diversos estudos sobre situações que geram experiências de racismo em instituições escolares, bem como expressões utilizadas para depreciar pessoas negras, qualificando-as como inferiores, indolentes e perigosas. Para a pesquisadora, a escola e sua colonialidade curricular usam sempre a mesma

estratégia para tratar desse tema: o silenciamento – que está presente na ausência de ações por parte dos docentes, equipe pedagógica e direção das escolas.

Silva (2018) nos alerta para o fato de que o silenciamento é uma das ações mais utilizadas pela escola no enfrentamento do racismo. Dessa forma, professores não costumam intervir diante de conflitos em que outros agredem jovens negros em virtude de sua raça/cor, recomendam aos alunos hostilizados que ignorem, finjam que a agressão não é dirigida a eles. Ademais, Silva ressalta que:

Há pouca ou nenhuma intervenção das professoras em relação às situações de rejeição e discriminação vividas pelas crianças. A pouca ou a ausência de intervenção causa sofrimento junto às crianças negras, intensificando a baixa autoestima, além de promover segregação e pouca convivência entre crianças negras e não negras. (2018, p. 131)

Cada vez mais o silenciamento imposto pela colonialidade curricular coloca a escola em um contexto no qual os valores eurocêntricos são difundidos e privilegiados, em detrimento de outras culturas – notadamente as culturas afro-brasileira e indígena são relegadas a segundo plano, quando não omitidas. Sobre o tratamento desses temas na instituição escolar, os estudantes revelam que:

Eu acho importante, mas também acho que deveria ser tocado esse assunto desde o Fundamental, desde pequeno, não só no Ensino Médio.

Sim, porque a maioria dos traumas que eu tenho são de quando eu era criança. Então se eu tivesse tido, todo mundo na verdade, tivesse tido esses ensinamentos desde pequeno, eu tenho certeza que seria diferente, ia mudar muita coisa.

(Alunos do GF 3)

Como observamos no primeiro capítulo deste trabalho, a linguagem é uma arma poderosa na mão dos colonizadores. Similarmente, essa mesma arma é utilizada no contexto escolar. É na colonialidade curricular que se dissemina a classificação hierárquica dos valores branco/ocidental/europeu em detrimento aos valores das pessoas pretas. Tais valores são difundidos e, pouco a pouco, os estudantes pretos vão assimilando os valores do colono, desenvolvendo um desejo de se parecer com eles cada vez mais, do jeito de se vestir até a geografia do seu corpo. A despeito dessa sistemática racialização imposta, tanto no mundo colonial quanto na colonialidade curricular, Fanon sublinha que:

O jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele carrega o herói, que é branco, com toda sua agressividade – a qual, nessa idade, assemelha-se estreitamente a uma dádiva: uma dádiva carregada de sadismo [...]. Pouco a pouco se forma e se cristaliza no jovem antilhano uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos. (2008, p. 132)

Seguindo nessa linha de pensamento, Munanga e Gomes (2006) nos ensinam que em uma escola onde a colonialidade curricular se estabelece, as questões das diversidades, quando abordadas, são sempre dentro de uma perspectiva de multiculturalismo liberal, na qual os valores e culturas dos diferentes do universalismo europeu são colocados à margem e, em certa medida, são suportados e tolerados no contexto escolar, tendo sua presença evocada sempre em datas específicas e pontuais. A colonialidade curricular opera uma folclorização dos Outros.

Foi lá pra novembro. É nesse mês. O engraçado é que eu tinha visto uma série e é realmente verdade. Eles vão falar de 500 autores, não, vai falar de 10 autores, 09 são brancos e 01 é negro e adivinha quando vai falar desse autor é bem em novembro, bem no mês da Consciência Negra, vai cair o negro justo naquele mês, que é pra falar que teve uma representatividade.

Entendi. É meio pontual, né?

É assim, “toma, cala a boca” (Aluna do GF 4)

Por essas questões que apresentamos – e muitas outras – a descolonização¹⁷ dos currículos se torna um desafio para a construção de uma educação crítica e antirracista. Apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade ainda se mantém presente nas teorias curriculares neoliberais e, por consequência, no material didático, na formação docente e nas subjetividades dos estudantes. Dessa forma, entendemos que uma transformação crítica e radical não pode ser genérica, é fundamental que aconteça dentro de uma perspectiva negra e brasileira. Para Gomes (2019) só é possível descolonizar os currículos e seus conhecimentos se olharmos para os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como produzem. Ou seja, é preciso reconhecer negros e negras como sujeitos e seus movimentos por emancipação como geradores de epistemologias válidas, “que não somente podem tencionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações” (GOMES, 2019, p. 235).

Nesse sentido, Gomes (2017), ao discutir sobre os saberes construídos na luta por emancipação – inspirada nos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2004) –, problematiza a

¹⁷ Compreendemos a importância do conceito “decolonial” cunhado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, mas preferimos utilizar o termo “descolonização”, pois, assim como Fanon (2005), entendemos que quaisquer que sejam as rubricas utilizadas ou fórmulas novas introduzidas, a descolonização será sempre um fenômeno violento.

ausência dos movimentos sociais no campo da educação. Apesar da grande participação dos movimentos sociais na organização da sociedade civil e da pressão que exercem sobre o Estado, eles não ganham visibilidade acadêmica no cenário brasileiro, criando assim a possibilidade da construção de ausências no campo da produção científica sobre os movimentos sociais. Essa percepção de ausência não acontece por acaso. É no processo de questionamento dessas ausências que a autora enxerga uma possibilidade de mudança nas pesquisas no campo educacional e, conseqüentemente, nas propostas curriculares.

A sociologia das ausências consiste numa investigação, que tem como objetivo desvelar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças. Mas como produzir a não existência? Para Gomes:

Não há uma única maneira de não existir, uma vez que são várias lógicas e os processos por meio dos quais a razão metonímica (obsessão pela totalidade, lógica dicotômica) produz a não existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, inteligível ou descartável de modo irreversível. O que unifica as diferentes lógicas da produção da não existência é serem todas elas manifestações de uma monocultura racional. (2017, p. 41)

Parte-se da premissa que o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social, se coloca como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade e a escola, organizando e sistematizando saberes construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica e política. Temos na educação regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental esses saberes transformados em ausências, em uma não existência. As reformas educacionais e os currículos têm muita dificuldade em reconhecer esses saberes produzidos pelo Movimento Negro e pelos setores populares não hegemônicos.

Entretanto, Oliveira e Fonseca (2006) nos fazem um importante alerta: há um engano quando aceitamos que os trajetos estão dados – os seguimos de forma indiferente, não somos atingidos e não criamos novos trajetos sobre eles. Os autores ressaltam a importância de se travar lutas dentro desse maquinário escolar que reproduz a lógica capitalista. Assim, se por um lado temos forças que tentam instrumentalizar o processo educacional por meio de estratégias de normalização de formas hegemônicas, por outro lado temos processos de resistência, de invenção, ou seja, processos de humanização. Por essa razão, é crucial que professores,

funcionários e também os estudantes busquem brechas e criem pequenas estratégias de escape e fuga desse sistema embrutecedor que é a instituição escolar com sua colonialidade curricular.

Podemos citar, como exemplo de resistência a esse sistema mercadológico de educação, o projeto escolar realizado em uma das instituições visitadas durante a pesquisa. Com o nome de Projeto Negritude, o projeto realizado naquela escola em que os professores Fabio e Paula atuam tem por objetivo mostrar a história e a cultura dos povos de origem africana no mundo e discutir as questões étnico-raciais, tanto do ponto de vista cultural quanto político. Assim sendo, constitui-se como uma ação afirmativa, com vistas a incentivar uma atitude positiva em relação à identidade negra, principalmente no que diz respeito à formação da identidade afro-brasileira. O projeto teve início em 2004 em um movimento da comunidade escolar para articular ações em torno da questão do preconceito. Além disso, relaciona-se de forma direta à Lei 11.645 – sobre o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Diante desse cenário, observamos em nossas conversas com os estudantes que, sim, é fundamental resistir! O compromisso com uma educação mais humanizada e emancipatória aos poucos vai despertando nos discentes uma atitude mais crítica em relação às estratégias educacionais e às dinâmicas dentro do contexto escolar.

E aborda muitos assuntos também sobre nós negros. Ela tem um Projeto Negritude que eu não vejo em outra escola. Por exemplo, lá onde eu moro não tem o Projeto Negritude onde fala assim. Não, não tem. Aqui dentro chegou a abordar esse assunto.

Eu acho que a escola dá atenção, como ele falou, tem a aula de Negritude, tipo ensina a gente que não tem tanta diferença, tá ligado? Ai, na escola não dá pra perceber tanto isso, igual lá fora, quando a gente vai para algum baile de boy e vê só branco, mas querendo ou não aqui na escola dá pra você ver um pouco também. Por exemplo, igual nós, poucos alunos vieram pra pesquisa, tá ligado? Tem uma pá de aluno lá em cima, poucos vieram pra cá fazer a pesquisa igual nós. Que nem a Raquel falou, o negro dá pra contar no dedo, em cada aula, nos dedos de uma mão só, então nós negros ainda está na minoria.

(Alunos do GF 1)

Se a raça foi parte fundamental na construção do projeto de poder capitalista, assim como da dominação colonial, acreditamos que os estudos para as relações étnico-raciais produzidos em uma perspectiva negra e emancipatória contribuirão significativamente no processo de rompimento com o eurocentrismo no campo do conhecimento, o que fortalecerá as discussões e práticas no contexto das relações de poder em que as questões raciais estão inseridas.

Ah na escola às vezes eles tentam ajudar com projeto, eles fazem o Projeto Negritude. Mas tem algumas pessoas que mesmo com o Projeto faz racismo com outras pessoas e outras não.

A Educação é importante, né. Porque a gente é novo agora e tá formando pessoas pro mundo adulto e é interessante falar sobre esses assuntos para a gente entender. No Fundamental você não aprende muito sobre isso. Às vezes nem toca nesses assuntos, como agora tá tocando. Por exemplo, quando o senhor falou sobre o branqueamento, o professor de História já falou, o professor de Geografia acho que não tocou nesse assunto, a de Biologia fala bastante da genética, da importância. Então a educação é sim, é importante pra caramba para a formação das pessoas, da gente.

(Alunos do GF 2)

A tentativa de colocar outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, dando relevância aos saberes e às práticas afro-brasileiras, tem como um dos seus objetivos fazer com que os sujeitos afetados por essas práticas nunca se esqueçam do que o processo colonial fez com seus ancestrais e do que a colonialidade curricular ainda faz consigo.

Não é uma tarefa fácil, sua efetivação só será possível se pensada dentro de uma perspectiva coletiva – com um sentimento de comunidade –, um projeto político educacional forjado por todos os atores atuantes no contexto escolar – comunidade, professores, estudantes, gestão, funcionários –, que trate com densidade e dignidade as questões da cultura africana e afro-brasileira em suas instituições, para que juntos consigam caminhar em suas lutas pela emancipação.

5.3. Movimento Negro: uma representatividade libertadora

No Brasil, o Movimento Negro surgiu como uma resposta, em condições históricas dadas, ao racismo e ao mito da democracia racial. A Revolução de Trinta¹⁸ e o forte aumento de imigrantes europeus – ditos raças puras – levou a elite brasileira, ancorada nos pensamentos das teorias racialistas, a acreditar que o processo de branqueamento na população iria, ao longo do tempo, levar ao fim da população negra no país. Por essa razão, o Brasil em “evolução” buscava encontrar novos caminhos para sua ideologia política. Procurava-se um discurso que estivesse ligado com o desenvolvimento social brasileiro, esse conjunto de imagens idealizadas, consensual e bastante eficaz que convenciamos chamar de mito da democracia racial

¹⁸ Revolução de 1930 foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, também conhecido como Golpe de 1930, que depôs o presidente da República Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e pôs fim à República Velha. (SANTOS, 1984)

e é, portanto, uma das intuições reflexas da sociedade brasileira contemporânea. (SANTOS, 1984)

Para o historiador Joel Rufino dos Santos (1984), uma das mudanças substanciais causadas pela Revolução de Trinta foi que parte da população negra urbana começou a disputar lugares antes não disputados na sociedade brasileira. Após o estancamento da imigração, encontrava-se pelo centro urbano negros operários, empresários comerciais, funcionários públicos, esportistas, radialistas e artistas – as profissões que a Revolução inventou; e assim por diante. Como resultado dessa disputa, naturalmente a discriminação e a resistência entraram em cena, a democracia racial não cansava de ressaltar qual era o lugar do negro no Brasil. Através de anúncios de empregos e de moradias, anúncios para associação em clubes e grêmios, a restrição era ostensiva e explícita: diziam que não aceitavam “pessoas de cor”.

Nesse contexto do início da década de 1930 que o Movimento Negro, no sentido estrito, foi – na sua infância (1931-45) – uma resposta à atuação sistemática do mito da democracia racial. Com isso, a organização e as associações negras brasileiras aumentaram, e de uma intensa atividade jornalística dos negros urbanos do Sudeste/Sul surgiu mais tarde a Frente Negra Brasileira. Nessa época, o Movimento Negro se constituiu dentro de uma perspectiva integracionista, porém nunca deixou de protestar e reivindicar os direitos da população negra. (SANTOS, 1984)

Nos anos seguintes, entre 1945 e 1970, a estratégia integracionista e o associativismo prosseguiram, ademais, utilizando-se da imprensa, eventos acadêmicos e movimentos vanguardistas artísticos. O Movimento Negro fundava o teatro Experimental do Negro (1944), organizava a I e II Convenção Nacional do Negro (1945 e 1946), a Conferência Nacional do Negro (1949) e o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950). O Movimento tinha como suas principais lideranças Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos e José Bernardo da Silva. (FAUSTINO, 2015)

É a partir dos anos 1970 que o Movimento Negro brasileiro ganha destaque no cenário nacional, o que o fez chegar à densidade e amplitude dos tempos atuais. Influenciado pelos movimentos de direitos civis nos Estados Unidos, e também pelo movimento negro norte-americano e suas lutas por questões de identidade e justiça social – com nomes como Malcom X, Angela Davis, Eldrege Cleaver, Rap Brown, Baldwin e Luther King –, foi que o Movimento Negro brasileiro conseguiu fazer com que as sementes plantadas em momentos anteriores

florescessem. No campo normativo, temos em 1964 a Lei do Boi¹⁹, em 1988 nasceu nossa atual Constituição e em 2001 temos a Conferência de Durban²⁰. Também há a adoção oficial do termo “negro” em nossa linguagem, retirando “pessoa de cor”, e posteriormente a inclusão do termo “afrodescendente”. (FAUSTINO, 2015)

Ao trazer o debate para a cena pública e indagar os políticos sobre seus compromissos com a superação da desigualdade racial, o Movimento Negro adotou como estratégia e método de luta a formação de comitê de base, formação de movimento nacional. Com destaque para o Movimento Negro Unificado, o bloco afro Ilê Aiyê e a reorganização das entidades negras como o I Encontro Nacional de Mulheres Negras na cidade de Valença/RJ. (GOMES, 2017)

Se lançarmos os olhares para as ações que o Movimento Negro realizou a partir do início do século XX²¹ até os dias atuais na educação, podemos observar uma série de conquistas da população negra. No entanto, daremos destaques para algumas ações e conquistas que emergiram a partir da década de 1970.

Após o golpe militar em 1964 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da época (Lei 5.692/71), o debate sobre as questões raciais perdeu espaço nas diretrizes curriculares nacionais. Sua centralidade só foi retomada devido ao amplo debate dos movimentos sociais na nova LDB (Lei 9.394/96), com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/03. (DIAS, 2005)

A partir dos anos 1980, com a reabertura política e a redemocratização, o Movimento Negro conseguiu aumentar seu quadro de intelectuais com ênfase na educação. Ativistas conseguiram concluir a graduação e como consequência trilharam os caminhos da pós-graduação em mestrado e futuramente doutorado. A partir daí o foco da discussão passa a ser as políticas afirmativas. Elas surgem como uma possibilidade e em pouco tempo passam a ser uma demanda real e radical, sobretudo na modalidade de cotas. A partir de 2003 muitas universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial as cotas raciais. Cabe destacar que a discussão sobre ações afirmativas não

¹⁹ A Lei do Boi foi uma lei federal brasileira vigente entre 1964 e 1985 que dispunha sobre reserva de vagas para agricultores e filhos de agricultores no ensino público federal.

²⁰ Em 2001, a Organização das Nações Unidas organizou a Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida entre 31 de agosto e 8 de setembro em Durban, na África do Sul. Na ocasião, foi estabelecida a Declaração e Programa de Ação de Durban, documento que institui a ação da comunidade internacional para combater o racismo, adotado por consenso.

²¹ Para maior compreensão dos fatos, recomendamos a leitura de: Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias. (NOGUEIRA; PASSOS; SILVA, 2010)

começou nos anos 80, esse debate vem desde os tempos de Abdias do Nascimento. (GOMES, 2017)

Em 2003 tivemos a efetivação de uma demanda educacional que o Movimento Negro buscava desde os anos 1980. Foi sancionada a Lei 10.639/03, que incluiu os artigos 26-A e 79-B da LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. Foi regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04 e levemente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. Além disso, temos iniciativas oriundas do Estado a partir dos anos 2000, com enfoque na educação, que também podem ser consideradas como resultado direto, ou indireto, das lutas do Movimento Negro. Com olhar crítico, analisando seus limites e possibilidades, bem como a implementação ainda irregular de algumas delas, é importante destacar:

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em (2008), e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto de Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estado de Igualdade racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. (GOMES, 2017, p. 37)

Essa breve retrospectiva apresentada nos revela o impacto do Movimento Negro na educação brasileira. Por vezes falta-nos reconhecer o quanto já temos de influência nas políticas de Estado e o quanto já temos de pesquisas que influenciam o debate educacional dentro de uma perspectiva afro-brasileira nas Ciências Humanas e Sociais. Para além desse impacto macro, gostaríamos de sublinhar a importância dos sujeitos intelectuais, ativistas negras e negros que estão atuando diariamente nas situações mais diversas do cotidiano brasileiro, como,

por exemplo, as professoras e professores negros, que tem fundamental importância no processo de representatividade no cotidiano escolar. Uma representatividade libertadora.

Outra coisa também é os professores. A gente tem poucos professores negros dentro da escola e isso faz diferença.

Poucos, poucos professores.

Eu trabalho em escola particular, né, lá não tem nenhum, nenhum. Tem mais de 3 mil alunos e não tem nenhum professor negro. E aqui a gente vê poucos, mas tem, então dá pra ver uma diferença gritante de como as coisas são organizadas. E aqui pelo menos, como a gente falou, a gente tem uma relação ótima com a “pro” Paula e ela entende a gente de igual pra igual, aí tem o professor Alberto que é negro e também entende a gente de igual pra igual, então a gente sempre vai ter alguém a quem recorrer. A gente tem ótimas referências negras na escola.

Sabe, eu acho que a gente acaba se entendendo, entendendo melhor a nossa origem por conta deles, porque eles sempre deixam isso claro, né?

Deixa claro até onde a gente pode ir e que a gente não tem limite. Pode alcançar cada vez mais

(Aluna e Aluno do GF 1)

É neste ponto em que a representatividade de pessoas negras nos espaços de liderança das organizações é fundamental. Mesmo que dentro do maquinário escolar, é crucial que se tenha representatividades engajadas com uma educação libertadora. Não se trata apenas da representação por si só ou até mesmo da ideia de garantir reconhecimento individual de uma pequena parcela dos grupos oprimidos, diz respeito a uma representatividade que tenha um sentido revolucionário, qual seja: coesionar uma solidariedade entre os explorados, no sentido de pôr abaixo esta estrutura que os explora e que os racializa.

Eu quando era pequena também não gostava de mim, eu não gostava da minha cor, eu não gostava do meu cabelo, porque eu também me sentia muito inferior às outras meninas brancas que eu conhecia, porque já chegaram algumas a me zoar. Aí quando eu fui crescendo, eu fui começando a pesquisar pessoas e estilo de pessoas negras, de antigamente e de agora, que me deram inspiração para o meu estilo e o jeito do meu cabelo de hoje. Porque eu não aceitava o meu cabelo cacheado e eu não aceitava a minha cor. E eu achei um estilo que é o estilo de hip-hop, que as pessoas se vestem com roupas mais largas, que foi assim, onde eu encontrei mais o meu estilo. (Aluna do GF 2)

Representatividade e ação que tem como foco a população negra, mas não se restringe só a ela. Buscam a construção de uma sociedade e da educação mais igualitária e humanizadora, com espaços mais justos para todos, pois as questões raciais não foram problemas criados pelos negros. Muitas das suas transformações passam, sobretudo, pela conscientização e ação da

população não negra brasileira, que por diversas vezes coloca pessoas negras em situações constrangedoras proporcionadas pelo racismo.

Na infância eu não tive muita representatividade, mas eu tive a presença do meu pai e ele sempre foi muito exigente, que sempre falava: “filha, tem que sair bem vestida, tem que sair assim, porque sempre vão pensar o pior da gente”. Mas eu sempre fui muito simples, me vestia simples, mas quando eu vim para o Ensino Médio, que eu tinha referências das meninas e falava “nossa, elas se vestem bem”, aí eu comecei a ter como referência essas meninas e fui mudando meu estilo, mas nunca tive muita representatividade, sempre tive que correr atrás para ter alguma coisa, alguma base.

É, segue nessa linha também, tipo com referência de estilo assim, eu fui mudando mais para o Ensino Médio, nem pela escola em si, mas acho que pela rua, por fora. Você tem que andar um pouco mais bem vestido e tal, porque as pessoas te olham torto.

(Aluna e Aluno do GF 3)

Em vista disso, assim como Santos (1984), compreendemos o Movimento Negro e sua representatividade como um conjunto de ações de mobilização política, de movimentos artísticos, literários, religiosos, de protestos antirracistas, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros do Brasil como possibilidade de transformação e libertação das consequências de uma sociedade racista. É através do samba, da poesia, do teatro, das professoras e professores que ele se mantém vivo e irá permanecer até depois que partirmos desta vida. Ele está em todo lugar, é muito mais do que um pensamento individualista do sujeito moderno, é Ubuntu – filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas umas com as outras –, vários coletivos, muitas vozes, que juntos lutam pela libertação das pessoas negras brasileiras.

5.4. Identidade negra: entre o colonialismo escolar, o estigma social e as mascarás brancas

Nesta seção procuramos refletir a respeito da percepção dos estudantes sobre a identidade negra. Para isso, num primeiro momento, apresentaremos um breve mapeamento conceitual das concepções de identidade e identidade negra a partir dos conceitos de Nibert Elias (1994, 2001), Erving Goffman (1982, 1999), e Frantz Fanon (2005), Dessa forma, pautamos o processo de construção da identidade com o processo civilizador (colonizador) – que acontece de forma individual e coletiva na sociedade através de seus costumes, tempos, conflitos e controle de emoções, ou seja, *habitus* sociais –, seguindo por caminhos que entendem a identidade como uma construção histórica. Para teorizar sobre a construção da

identidade negra, lançaremos mão do pensamento de Sueli Carneiro (2005, 2011), Amílcar Cabral (1995) e Kabengele Munanga (2019).

Norbert Elias foi um sociólogo de origem germânica, que promoveu uma ruptura com o pensamento conservador presente nas Ciências Sociais na década de 1930. Para Elias (2001) a humanidade está sujeita a três processos: o Biológico, o Histórico e o Cultural; cada um com sua cadência, porém inseparáveis. É ancorado nessa ideia que o autor alarga o campo dos estudos sociológicos destinados à compreensão dos processos humanos e sociais para adquirir um conhecimento mais sólido a respeito da construção da identidade. Para o autor, a construção da identidade é fruto das relações de interdependência impostas pela sociedade – de poder, de diferença e de exclusão. São as diferenças entre os diversos grupos sociais que marcam e estimulam a construção da identidade de um determinado grupo. (ELIAS, 2001)

Ao desenvolver seu pensamento, Elias (1994) criou a teoria figuracional, ressaltando que as figurações são estruturas sociais – como um grupo, um jogo, uma comunidade – que vão sendo constituídas pela relação de interdependência entre os indivíduos que precisam uns dos outros para constituírem tal estrutura. Como exemplo, podemos citar a figuração de um jogo de basquete, no qual cada indivíduo tem posições e funções a serem cumpridas, e quando um jogador, de forma interdependente, realiza um arremesso ou um passe, está compondo a figuração da equipe e a tática ofensiva da mesma. Da mesma forma, quando o jogador adversário, de forma interdependente, se posiciona para interceptar o passe ou bloquear o arremesso, ele está compondo a mesma figuração, o jogo de basquete. É a partir desta interdependência que Elias (1994) entende as relações pessoais. A vida faz parte deste jogo, no qual as forças advindas da relação entre os indivíduos “estabelecidos” e os “outsiders”, que convivem socialmente, são medidas a cada instante.

O conceito de figuração entende as relações humanas como uma rede de jogadores, na qual os conflitos, os embates, as tensões e as relações de poder vão configurando o individual e o social de forma interdependente. São relações que estão a todo tempo em processo de transformação, construção e anulação. Assim, as regras do “jogo da vida”, os costumes, as normas e as situações de conflito são fundamentais para a estrutura e podem ser transformadas a partir dos embates e das tensões que normalmente acontecem nesta relação de interdependência, proporcionando aos indivíduos a possibilidade de constituir e manter sua estrutura psíquica e social. A psíquica está relacionada às transformações pelas quais o comportamento humano e as estruturas de personalidade – que acontecem em cada pessoa – passam, por meio dos fatos históricos e sociais. A social refere-se às mudanças mais gerais das estruturas de figuração social e, por consequência, também ocasiona mudanças nas estruturas

psíquicas dos indivíduos que compõem a relação de interdependência na sociedade. (ELIAS, 1994)

Nesse contexto, a constituição humana não é um simples fruto da natureza; para Elias (2001), é produto do próprio homem, a partir de tudo o que ele construiu e segue construindo. É a partir dessa perspectiva que o autor constrói a teoria do processo civilizador, que é realizado pelo homem ocidental através das coerções e punições externas e que, aos poucos, foi se internalizando nos sujeitos afetados por tais práticas.

Para ele, a criação do Estado Moderno se deu através da imposição de limites, punições e valorização de uma determinada cultura sobre todas as outras, disseminando a ideia de autocontrole dos impulsos e dos comportamentos nas relações estabelecidas pelos sujeitos com a natureza e com os outros sujeitos com os quais convivem em sociedade. Aos poucos, tais valores vão transformando o comportamento e as estruturas dos indivíduos e da sociedade num processo mútuo, devido ao entrelaçamento das questões psíquicas e sociais. Esse processo relacional entre o indivíduo e a sociedade permite que, através das observações das práticas e costumes de um determinado grupo de pessoas, seja possível reconhecer em que sociedade estas viveram ou vivem.

A respeito disso, Elias escreve:

[...] o processo específico de “crescimento” psicológico nas sociedades ocidentais [...] nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em sucesso. A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independentemente da sociogênese de nossa civilização. (1994, p. 15)

Foi nesse processo de civilização, e ao mesmo tempo adestramento das pessoas, que o homem ocidental internalizou ao longo da história humana o *habitus* social. Este conceito, para Elias (1994), é o que cada pessoa carrega como marca – seus costumes, suas características, sua ideologia –, tudo construído a partir de seu grupo de pertencimento e de sua história nas relações, nas teias de interdependências sociais. O *habitus* social é fruto de um processo histórico denso e complexo que não pode ser desvinculado das questões econômicas, pois a criação dos conjuntos de patrimônios e propriedades que afetam a produção das subjetividades dos indivíduos, assim como o poder para manter esse processo civilizador ao longo do tempo, não seriam possíveis sem o poder financeiro da Europa.

Para o autor, o *habitus* social se apresenta como uma síntese complexa de determinado tempo e contexto histórico, composto, portanto, pelo processo de configuração social exterior

a ele e sua interioridade. Ou seja, a composição individual dos sujeitos e sua linguagem, quando compartilhada com os outros, compõe definitivamente o *habitus* social, no qual as identidades dos indivíduos se tornam pessoais e sociais. (ELIAS, 2001)

Levando em consideração a singularidade de cada pessoa e sua relação social, ou seja, seu convívio com uma pluralidade de pessoas que compõe a sociedade, Elias desenvolve dois conceitos importantes: “eu” e “nós”; o indivíduo e a sociedade, frisando que o “eu” não existe sem o “nós”. Nessa relação dialética, é importante que se reconheça e compreenda os processos de desenvolvimento que cada pessoa passou do nascimento até a fase adulta, pois é isso que forma sua individualidade, sua identidade. Segundo o autor, a individualidade de uma pessoa é, antes de mais nada, característica de suas funções psíquicas. Essa qualidade é estrutural de sua autorregulação em relação às outras pessoas, e as autorregulações são construídas durante o processo sócio-histórico. É na autorregulação do convívio em sociedade – na instância coletiva “nós” – que o indivíduo encontrará o contexto, o pretexto e os limites das suas decisões e ações. Portanto, é fundamental que se procure conhecer o contexto, a sociedade, para tentar interpretar o sujeito e sua identidade. (ELIAS, 1994b)

Seguindo nessa linha de raciocínio, encontramos em Erving Goffman (1999), um cientista social e antropólogo canadense, uma importante contribuição para o debate das identidades. Para ele, a identidade está relacionada às interações sociais e a forma como elas acontecem, relevando assim os vários papéis que a pessoa interpreta em sua vida cotidiana. O referido autor realiza uma espécie de análise da dramaturgia cotidiana, usa o modelo teatral para realizar a análise das representações de papéis que estruturam as mais diversas interações e interpretações humanas. Nesse sentido, identidade tem o significado de a pessoa assumir papéis e se portar na vida como se estivesse em cena, representando num teatro. Assim como Elias, compreende identidade como produto dos processos de socialização.

Ademais, a compreensão de identidade para Goffman (1982) está relacionada ao termo “estigma”. De origem grega, a palavra representa um atributo de grande descrédito na vida da pessoa e também serve “para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (1982, p. 5). Nos dias atuais, o termo está relacionado mais à conotação depreciativa, referindo-se menos à evidência corporal e mais à condição de exclusão social.

O estigma social é caracterizado pela desaprovação das características e crenças pessoais de uma determinada pessoa e grupo quando confrontadas as normas e culturas hegemônicas de um determinado contexto histórico e social. Como consequência, os portadores destas características, ou adeptos da cultura não hegemônica, são sistematicamente atacados e

marginalizados durante seu processo de socialização. Portanto, o estigma social é a “situação do indivíduo que é inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMAN, 1982, p. 8). É a condição de não possuir atributos considerados importantes por um determinado grupo social, sendo eles pessoais, comportamentais e estigmas tribais – pertencimento a uma nação, religião ou raça –, que são as formas mais comuns de estigmatizar uma pessoa e seu grupo. (GOFFMAN, 1982)

Vale destacar que para o autor o conceito não é fixo, é um fenômeno relativo, que está sempre em disputa, e que um estigma de determinado grupo não necessariamente será considerado estigma em outro grupo social. Alguns podem ser universais e outros não, eles estão relacionados mais às especificidades de determinadas culturas. Além disso, alguns estigmas permanecem ao longo do tempo, enquanto outros estão presentes e são características de um determinado período histórico social e cultural, ou seja, são transformados e ressignificados de acordo com determinada cultura.

“Fachada” é o conceito utilizado por Goffman (1999) para se referir a tudo o que um indivíduo utiliza para atuar socialmente. Com isso, o autor divide a fachada em dois ambientes distintos, o da frente e o dos fundos, que são separados por divisões, passagens protegidas em que o acesso à fachada dos fundos é negado a pessoas estranhas. No contato com os outros, em suas relações sociais, as pessoas utilizam da fachada da frente, onde interpretam seus personagens sociais. A realidade se transforma em um grande cenário e a fachada da frente, que está relacionada com a aparência, com o status social e o tipo de atividade a que o ator se dedica em um determinado momento, é colocada em ação nas relações cotidianas, fazendo com que o indivíduo transmita, consciente ou inconscientemente, a impressão desejada. Nessa lógica, podemos imaginar a dificuldade que determinados grupos de pessoas – estigmatizados dentro de sua sociedade por conta de suas características físicas ou pela sua cultura – encontram para desempenhar seu papel nessa grande peça teatral que é a vida. Por vezes, constatamos pessoas com determinados aspectos físicos valorizados socialmente levando vantagem em processos seletivos de empregos em detrimento às pessoas com atributos físicos não valorizados. Essa situação é um simples exemplo de como a fachada e o estigma apresentados por Goffman estão presentes e se relacionam reciprocamente no desenrolar das ações sociais.

Neste momento, gostaríamos de aproximar as discussões apresentadas até aqui à análise que Fanon (2008) realiza a respeito da construção da identidade do homem negro e suas máscaras brancas como efeitos do complexo de inferioridade vivido em uma sociedade colonial.

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, Fanon (2008) estabelece dois temas centrais em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”. O primeiro é que não é possível pensar o indivíduo sem levar em consideração o contexto, porém ele não se resume apenas ao contexto. O segundo ponto é a relação dialética entre as questões econômico-sociais e as questões subjetivas de construção de identidades. “De uma vez por todas, a realidade exige uma compreensão total. Tanto no plano objetivo como no plano subjetivo” (FANON, 2008, p. 28).

A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (FANON, 2008, p. 28)

Assim como Elias (1994), Fanon (2008) compreende que para pensar o ser humano em seu processo de construção de identidade é fundamental relacionar as questões psicológicas com as sociais e, também, com os aspectos econômicos. Para os autores, as questões da subjetividade estão diretamente relacionadas às questões econômicas. Tanto o processo de civilização, apresentado por Elias (1994), quanto o processo de colonização, descrito por Fanon (2008), só foram possíveis por conta das questões econômicas e de território.

Dessa forma, após um longo e doloroso processo externo, a alienação e o *habitus* social se efetivam na subjetividade do indivíduo. Para Fanon (2008), o colonialismo irá atuar como um efeito psíquico na situação colonial que o indivíduo negro se encontra, devido a estruturação da sociedade, e será utilizado como exploração capitalista, marcando a forma como a sociedade moderna está constituída, na qual os brancos (colonizadores) e os negros (colonizados) negam, de maneiras diferentes, a existência e humanidade do negro. A estruturação da civilização colonial fica caracterizada pelo estigma social destinado à população negra, que é confrontada sistematicamente por seus atributos físicos e culturais não pertencerem aos do grupo social hegemônico – no caso descrito por Fanon, os colonizadores. Essa marginalização realizada no processo de colonização inabilita e aliena o sujeito para sua aceitação social plena, fazendo com que a pessoa negra encontre dificuldade em reconhecer sua humanidade.

A busca pela civilização, e conseqüentemente pela universalização do Ser, aconteceu de maneira muito agressiva e sistemática ao longo do século XVIII. Estava em jogo definir tudo aquilo que a pessoa negra não representava: a tecnologia, o Estado, a indústria; não tinha cultura, muito menos história, em outras palavras, não era ser humano. Esse processo de coisificação fez com que a pessoa negra, na busca pelo olhar do Outro, não encontrasse reciprocidade. Pelo contrário, só encontrava um olhar fixador, que o aprisionava em um mundo

de objetos. Com isso, a alteridade é impregnada na mente do negro no sentido de dizer que o Outro do negro não é o próprio negro, mas o branco. Daí, na tentativa de se humanizar a pessoa negra, esta começa a se ver como um branco e a acreditar que é um. Todavia, quando é confrontada pelo estigma social da sociedade colonial – do branco europeu –, a pessoa negra desmorona, sua ontologia não se sustenta, para Fanon: “A questão não é ser negro, mas sê-lo diante do branco” (2008: p. 90). É ser negro diante da desaprovação causada pelo estigma social da cultura hegemônica, é tentar ser negro diante à um doloroso processo de marginalização cultural e desumanização presentes no processo de colonização.

A pessoa negra pode incorporar todos os elementos da cultura colonizadora e mesmo assim nunca será um deles. Utilizando-se das máscaras brancas, a pessoa negra é quase um branco, mas ao mesmo tempo não é. Pode falar como tal, se vestir como eles, gostar das mesmas coisas que eles gostam, mas, no final do dia, seus atributos físicos lhe denunciam e aprisionam em uma zona do não-ser, pois fisicamente sempre será um negro, mesmo que opte por cirurgias plásticas, sempre será um negro e não um europeu, um branco. Para Fanon (2008), ao habitar a zona do não-ser, o negro assimila a tal ponto a cultura do colonizador que acaba não se identificando mais com seu próprio país, com sua própria cultura. Paradoxalmente, nunca será como o colonizador, pois estes o rejeitam e o colocam na condição de colonizado. Sendo assim, ele não pertence mais a nenhum lugar, não é nem um nem outro, sua identidade desmorona.

E depois que eu mudei de escola também, eu usava uniforme na minha antiga escola, então tive que começar a mudar meu estilo pra não ser julgado na rua e nem dentro da escola, pra não sofrer nenhum preconceito, só de olhar a pessoa já fica pensando mal.

Cara, eu demorei muito para aceitar meu cabelo. Eu cresci ouvindo que meu cabelo era feio e que eu devia alisar ele. Até que um certo ponto eu realmente não aguentei e realmente alisei o cabelo. Então a parte que mais pegou em mim foi a questão do cabelo e a falta de representatividade também. Eu via, eu só tinha boneca branca, só via personagem branca na TV, então quando eu era mais nova realmente eu queria ser branca, quando era mais nova. Demorou muito para eu conseguir me aceitar, para eu conseguir me achar bonita.

(Aluno e Aluna do GF 3)

Como podemos observar, o colonialismo escolar e sua linguagem monocultural influenciam, e muito, na construção da identidade dos estudantes negros. Na tentativa de ser bem visto e aceito nas relações sociais dentro da dinâmica escolar, o discente procura de todas as formas se parecer mais com o que é culturalmente aceito. Assim, acaba entrando na zona do não-ser, a colonialidade se enraíza em seu corpo e o coloca nesse não lugar. Sobre isso, Fanon

(2008) ressalta que as escolas ensinam os colonizados com os livros dos colonizadores brancos, realizando o processo de escravização cultural através da assimilação da cultura hegemônica.

Ao analisarmos a construção de identidades dos estudantes negros, não podemos deixar de levar em consideração o cenário brasileiro, pois, como nos ensinou Goffman (1999), a construção da identidade é contextual. Sendo assim, Munanga (2004) assevera que no Brasil existe muita dificuldade para se determinar quem é negro, isto porque os negros brasileiros possuem em sua subjetividade o ideal de branqueamento que lhes impedem de se perceberem como pessoas negras. Esse ideal de branqueamento se dá pelo nosso histórico da mestiçagem como projeto político de poder.

Como apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho, foi Gilberto Freyre (2003) que disseminou no ideário brasileiro o conceito de miscigenação étnica. A fim de divulgar sua ideia de democracia racial e de certo modo um suposto afrouxamento dos preconceitos raciais, o conceito da mestiçagem foi se naturalizando, tornando-se um dado inquestionável, decorrente de uma pré-disposição dos colonizadores portugueses. Entretanto, o que se pode ver na prática foi o silenciamento dos corpos negros, dos seus saberes e costumes. Além disso, destacamos a falta de representatividade das pessoas negras nas esferas institucionais e políticas. Essa política de mestiçagem só serviu para confundir as pessoas negras em seu processo de reconhecimento de sua negritude e para criar paradoxos dentro do processo político, histórico e intelectual brasileiro.

E tem muita gente também que não se aceita como negro mesmo. Fica: “ah, eu sou pardo”.

Eu demorei pra me aceitar. Chegou uma vez eu falei com a minha mãe e ela falou: “Mano, você é filho do que?” “Sou filho de preto.” “Sua avó é o que?” “É preta.” “Então o que você é?” Ai eu parei 10 minutos e ainda pensei. Ah mano, sou preto, tio. Família toda preta, só porque uma pessoa saiu um pouco mais claro, aí você, sua família toda negrão, tudo deste tamanho.

Mas vai muito também de onde você convive. Querendo ou não se você conviver na favela, lá você vai ver vários pretos, vários dreads, vários negrão. Agora se você viver num condomínio.... É a triste realidade que nós vive.

No condomínio que eu moro, os únicos negros que tem são eu, minha mãe e meu pai. Não tem mais negros no lugar onde eu moro.

Eu moro em condomínio também. Tem eu e mais três moleques.

Na onde eu moro tem eu e um menino.

Agora vai na quebrada pra você ver a quebrada.

Quando eu vou viajar também.

Eu vejo até no serviço, sou eu e mais um pra colocar as coisas no pacote, o resto é tudo branco. Os caixa é só branco. Lá no serviço eles tentam deixar aquela imagem padrão. (Alunos do GF 1)

A via de mão dupla do projeto da mestiçagem e o discurso da democracia racial funcionou perfeitamente para a construção do ideário nacional e a estruturação da sociedade. Enquanto o discurso da mestiçagem surgia como algo positivo para a formação da população brasileira, a democracia racial colocava o negro em “seu devido lugar”, sempre subordinado ao branco, o lugar da emoção. Como já vimos anteriormente, na hierarquia construída pelo homem europeu a razão é o Estado, a ciência, a tecnologia, e cabe a ela controlar as questões relacionadas à emoção. Portanto, na democracia racial brasileira, o negro deveria ficar feliz por ser conduzido pelo homem branco e ocupar os cargos que lhe são oferecidos.

Na tentativa de escapar desse lugar e na procura de uma ascensão social, a pessoa preta entra em uma zona intermediária, fluida, vaga, que se move até certo ponto, dependendo de quem olha e do contexto. Em outras palavras, essa zona intermediária brasileira é a mesma apresentada por Fanon – uma zona do não-ser –, pois, ao olhar do Outro, a ontologia da pessoa negra não se sustenta. Para Munanga (2019), tanto as pessoas pardas quanto as pessoas negras caem nessa armadilha do branqueamento imposto pelo projeto da mestiçagem, pois ele é ambíguo e traz graves consequências já em sua definição, pois “num país onde ele é de início indefinido, ele é um outro, o mesmo e o diferente, nem um nem outro, ser e não ser, pertencer e não pertencer.” (MUNANGA, 2019, p. 149).

[...] tem o Antônio também, o de Sociologia, só que é branco, só que o cara é loko.

O Antônio é branco aonde?

O Antônio não é branco não?

Aonde?

Não, não, não. Só porque ele tem um cabelão?

É.

(Alunos do GF 1)

Essa é uma das características do racismo brasileiro. Por um lado, coloca o negro dentro de uma categoria de essência, lhe tira toda diversidade, lhe atribui vários estigmas estereotipados; a única possibilidade que a pessoa negra tem de fugir desse bombardeio simbólico é se camuflando de mestiço ou até mesmo branco, quando é aprisionado mais uma vez, não consegue sustentação ontológica, não tem reconhecimento, desmorona, perde sua individualidade, sua identidade. Por outro lado, temos todos os privilégios reservados para as pessoas brancas de serem representados em sua diversidade, os racialmente hegemônicos têm o benefício de usarem das suas individualidades, são múltiplos e complexos. Assim, no racismo

à brasileira, a branquitude é diversa e multicromática. No entanto, a negritude padece de toda sorte de indagações. (CARNEIRO, 2005)

Eu acho que o Diego é quem mais passa por isso, porque a gente tem a pele mais clara e eu ficava nessa briga interna, tipo: ah, eu sou isso e tal, mas eu não sofri isso aqui. Mas aconteceu uma situação ruim comigo, aí falei: ah, isso não aconteceria com um branco.

Eu acho que é muito mais uma necessidade externa das pessoas definirem o que gente é, e a gente fica nessa briga interna, porque as pessoas falavam: “você não é negra, porque sua pele é clara”, “mas, oh você é negra sim, porque seu cabelo é crespo”. Aí você fica numa dúvida constante e aí é difícil. Você fala: nossa, eu não sou negra, mas porque eu estou sofrendo racismo? Porque estão me julgando por eu ser exatamente desse jeito?

Foi como o Anderson falou, pra me aceitar foi foda. Foi com uns 14, 15 anos, minha mãe chegou e falou tipo assim: “você não tem mais escolha na sua vida cara. Quando você faz 18 você não tem mais escolha. Você é o que? Sua mãe é o que?” “Preta.” “Seu pai é o que?” “Meu pai é preto”, “Sua avó?” “Preta.”, “Seu vô?” “Preto”. E me perguntou: “o que você é?” “Eu sou preto”.

(Alunos e Aluna do GF 1)

O ataque à identidade negra brasileira é sofisticado, como observamos nas seções anteriores, a cultura escolar é um forte aliado nesse processo de aniquilamento das subjetividades dos estudantes negros. Confrontado com a cultura hegemônica, a única saída é tentar uma assimilação cultural para não padecer socialmente. Por vezes questionam até sobre suas origens, e não é em todos os casos que a família tem um posicionamento assertivo sobre sua história e sua identidade. Dessa forma, a saída encontrada é absorver tudo o que a cultura hegemônica dissemina e ser mais uma pessoa a viver com máscaras, fugindo do estigma social. Sobre isso, Carneiro relata que:

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio. (2005, p. 97)

Amílcar Cabral (1995), ao refletir sobre o processo de dominação colonial, nos alerta para um ponto muito importante: por mais que a dominação seja no primeiro momento por

força militar e violência econômica, ela só poderá se manter com uma repressão permanente e organizada da vida cultural do povo colonizado. O ataque à cultura local se dá por uma razão, acontece pois o domínio colonial não pode liquidar praticamente toda a população colonizada. Por mais que seja essa a vontade, o colonizador depende da exploração do trabalho das pessoas colonizadas. Com isso, a saída é conseguir impor-se atacando a cultura do povo dominado, isto é, harmonizar o domínio econômico e político desse povo com a sua personalidade cultural, pois ao paralisar a vida cultural de um povo o domínio estrangeiro estará temporariamente seguro.

[...] É que às vezes a gente não vê tanto, a pessoa não precisa nem ser preta pra sofrer alguns bagulhos. Você olha o jeitão, meia na canela, chavão. Nossa, nessa escola aqui já era parça, veio da favela já era. Pode ser branquinho, pardo, botou meia na canela e uma lente na cara, já era.

E é o que vem da cultura preta. Se você for adepto de alguma cultura, tipo, se chegar com as roupa larga no lugar, você já vai ser.

(Aluno do GF 1)

Um exemplo desse sistemático ataque à cultura e, conseqüentemente, à construção da identidade negra no Brasil, foi a tentativa feita pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE) de São Paulo de barrar o uso da foto do candidato a deputado federal Douglas Belchior (PT)²² usando boné, pois entendia que o uso do acessório era apenas um “elemento cênico”. Porém, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) decidiu que o candidato a deputado federal teria o direito de aparecer de boné na foto que o identifica nas urnas. Na justificativa, o ministro do TSE Sergio Banhos disse que a utilização do boné por um candidato que tem origem afrodescendente e é engajado na luta por questões do movimento negro pode ser considerado elemento étnico e cultural e, portanto, se enquadra no permissivo legal, ou seja, o boné faz parte da sua identidade. Esse ataque contra as vestimentas relacionadas à cultura negra na política brasileira não foi o primeiro. Em seu mandato, Abdias do Nascimento tentou fazer com que o Senado aceitasse roupas africanas em suas dependências, mas o pedido foi negado. Esses exemplos revelam o quanto o Brasil padece de uma subserviência à cultura ocidental e seus modelos dos tempos da colônia. O estigma social imposto pelo europeu ecoa até hoje nas subjetividades de uma grande parcela da nossa sociedade, sobretudo das pessoas que estão no poder político desse país.

O modo como nos vestimos representa muito mais que uma forma social de estar. Cada detalhe, cada estilo de nossas roupas guarda uma relação direta com nossa identidade, com

²² Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/tse-autoriza-douglas-belchior-a-usar-bone-na-foto-da-urna/>. Acesso em: 28/09/2022.

nossa ancestralidade e, principalmente, com a forma que lidamos com o outro, com o mundo. Sem isso nossa ontologia não se sustenta, não encontramos força para ser, a nossa cultura é um elemento essencial da nossa história. Por essa razão, o domínio colonial tenta criar estratégias racistas e grosseiras para atacar sistematicamente a cultura do colonizado, deixando-nos em permanente estado de conflito; é desumano.

Este processo racista faz com que cada vez mais a cultura do negro no Brasil seja esmagada e algumas representações culturais europeias sejam consideradas como expressões da realidade social, e isso influencia diretamente na formação da identidade das pessoas. Ao construir narrativas hegemônicas, ou seja, no processo civilizador, através das coerções e punições externas, os limites culturais de um determinado grupo social vão sendo impostos, e simultaneamente há uma supervalorização da cultura dominante. Com isso, os *habitus* sociais são naturalizados e solidificados, ao mesmo tempo em que se evidencia o que deve ser considerado como um estigma social. São os padrões fundamentados pela cultura do homem branco que, sistematicamente, colocam o homem negro em uma zona do não-ser, um processo de regulação que passa diretamente pelo corpo negro.

Na próxima sessão discutiremos o corpo negro, um corpo que não se separa do sujeito, um corpo que está diretamente relacionado ao processo de construção de identidade. Um corpo que não é apenas biológico, é histórico e cultural. Além disso, refletiremos sobre as percepções que os estudantes negros têm do seu próprio corpo e a forma com que isso os atinge em suas relações na sociedade brasileira.

5.5. Corpo negro e o padrão de beleza.

O conceito de raça está diretamente relacionado com a categorização dos corpos. Como boa parte dos conceitos, este tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. Em sua origem, veio do italiano *razza* – que por sua vez veio do latim *ratio* –, que significa espécie, categoria. Na história das ciências naturais, a concepção surgiu pela primeira vez para classificar animais e vegetais, tinha um sentido naturalista. Nessa mesma esteira de pensamento, o naturalista sueco Carl Von Linné usou-o para classificar as plantas em 24 raças ou classes, vale sublinhar que em nenhuma dessas classificações o conceito raça tinha o caráter hierárquico. (MUNANGA, 2004b)

Quando no século XV se colocou em dúvida a ideia de humanidade, que até então era entendida como a civilização ocidental, surgiram muitas tentativas de explicar o que eram os outros. Até o final do século XVII a teoria que se sustentava era ancorada na teologia e pela

Escritura Sagrada, que tinham o monopólio da razão. Nesse sentido, a única forma de aceitar a humanidade do outro era provando que eles eram descendentes de Adão; utilizavam-se do mito dos Reis Magos, no qual a imagem exibia três representantes de raças distintas – um índio, um negro e um branco. (MUNANGA, 2004)

Foi no século XVIII, conhecido como o século das luzes, da razão, que os iluministas tomaram o monopólio do conhecimento e das explicações da Igreja; se recusavam a aceitar uma ideia de humanidade fundamentada na ideia do “Outro”. Em oposição, lançaram o conceito da universalização do ser humano, uma história cumulativa e linear. Com isso, o conceito de raça voltou a circular com muita força, eles deslocaram o conceito das ciências naturais para uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, que depois ficou conhecida como Biologia. A nova explicação sobre a diversidade humana passava então pela classificação, todavia, essa nova organização estava totalmente relacionada com a hierarquização, o que levou a um caminho sem volta para o racismo.

A cor da pele foi o primeiro critério a ser considerado como divisor das raças. Assim, no imaginário coletivo existiam as raças amarela, negra e branca. No século XIX, acrescentaram-se ao critério de cor outros critérios alicerçadores, como a forma do nariz, lábios, queixo, crânio, cabelo, entre outros. Isso tudo com a intenção de aprimorar a classificação. Somam-se a esses critérios as qualidades psicológicas, intelectuais, morais e culturais. (MUNANGA, 2004b)

Essa ideologia pseudocientífica infelizmente se tornou hegemônica, muito porque era através dela que se justificava a legitimação dos sistemas de domínio racial, e a colonização avançava assustadoramente. A hierarquia estabelecia escala de valores entre as raças, assim os indivíduos brancos foram decretados como superiores aos de raça negra e amarela em função de suas características físicas hereditárias. Segundo o que se acreditava, eram mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos e mais inventivos, portanto, cabia a eles – universais – dominarem os outros. Nessa lógica racialista, o negro era o mais estúpido, mais emocional, menos honesto, mais preguiçoso, mais feio e, portanto, estava destinado à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2004b)

Hoje sabemos que raça não é um fator biológico inato. Diferentes pesquisas acerca dos genomas de diversas populações mostram que não há distintas categorias de humanos, o que não significa que todos os indivíduos, ou todas as populações, sejam geneticamente semelhantes. A questão principal é que, mesmo com as diferenças, é impossível classificar a humanidade em raças diferentes. O conceito de raça como empregamos hoje não está

relacionado com o fator biológico, mas sim ideológico. É na relação dialética entre poder e dominação que ela se estabelece. (HASENBALG, 1995)

A ideologia que estamos nos referindo é o racismo, que se utiliza das categorizações dos corpos para se promover. É no colonialismo escolar que ele encontra um forte aliado para socializar os discursos que regulam o corpo negro. As significações sociais, historicamente associam as características físicas da pessoa negra – seus atributos morais ou intelectuais – em oposição às características físicas e atributos morais e intelectuais da pessoa branca. Nesse contexto de afastamento, a rede de significações presente no cenário educacional brasileiro associa a pessoa negra à significância daquilo que é indesejável, inaceitável. O corpo negro é recusado para que se possa instaurar positivamente o desejável – nesse caso, o corpo branco. (RODRIGUES, 2013)

Olha, eu demorei muito para me aceitar do jeito que eu sou. Demorei para aceitar o meu tom de pele, demorei para aceitar muito o meu cabelo, por conta de coisas que aconteciam dentro da escola e também por eu não ter, quando era mais nova, não ter tantas referências. Por exemplo, hoje em dia a gente tem na TV, a gente tem nos brinquedos, porque, assim, só tinha bonecas brancas, essas coisas assim. Na TV também os personagens eram todos brancos e não via ninguém igual a mim. Então, assim, eu lembro que quando eu era pequena, eu sofria vários comentários do meu cabelo e, por conta disso, eu tinha vontade de alisar ele, só que minha mãe não deixava, porque ela falava que meu cabelo era muito bonito. Mesmo a minha família falando que o meu cabelo era lindo, eu não me aceitava, porque eu não sentia aceitação das pessoas que eu convivía também, no ambiente escolar, pessoas de fora. Então eu ficava muito mal quando era pequena, quando eu era pequena, me dói pensar que eu já quis ser branca por conta das outras pessoas e é um assunto bem delicado para mim essa questão.

Eu acho que sim, principalmente na questão do cabelo, porque quando eu era mais nova, eu sempre tacava muito creme no meu cabelo para tentar deixar ele mais baixo possível. Eu ia com o cabelo pingando pra escola para deixar ele baixinho, mas depois ele sempre armava, né? Porque meu cabelo é armado. Então, assim, eu não cuidava dele direito, tratava como se ele fosse.... Ah, tentava deixar ele mais liso, mais baixo, mais tudo. Eu acho que é mais isso.

(Alunas do GF 3)

Influenciados pela ideologia racista que inferioriza seus corpos e sua cultura em comparação aos corpos e culturas dos estudantes brancos, os discentes vão lentamente introjetando em suas mentes essa inferioridade. De forma sutil, através da colonialidade curricular, a educação vai transformando a visão de mundo dos estudantes negros. Para Izildinha Nogueira (1998), pouco a pouco se cristaliza no jovem negro uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos. Essa violência simbólica, exercida pelo ambiente escolar, colabora para a destruição da identidade negra dos estudantes, fazendo com

que eles sejam obrigados a internalizar um ideal de ego branco – que, na visão da autora, seria o resultado de todo esse processo, no intercâmbio das relações sociais, onde se encontra a origem da identidade do sujeito. Embora o negro saiba que sua condição é o resultado das atitudes racistas e irracionais dos brancos, o ideal de brancura permanece: “a brancura transcende o branco”, “eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a humanidade” (NOGUEIRA, 1998, p. 106).

Teve. Eu já quis mudar o meu cabelo várias vezes, porque o cabelo das minhas amigas não é igual ao meu. Ai eu chorava horrores e meus pais nunca deixaram eu alisar e nem nada. Sempre falaram que meu cabelo é bonito e tal.

É, eu também, mesma coisa, eu acho que acaba se repetindo né. Minha mãe nunca deixou, mas eu fiz química a vida inteira, eu fiz relaxamento para deixar ele mais baixo. Ai, até a gente entender que não precisava foi difícil e até hoje a gente sofre com isso, mas já é, nossa, muito melhor do que quando eu entrei.

(Alunas do GF 1)

Eu nunca sofri algum preconceito por conta da minha cor, mas já pelo meu cabelo.... Desde pequena eu sempre escutei que meu cabelo era ruim, que era duro, por pessoas que tinham cabelo liso ou eram brancas.

Comigo eu nunca sofri racismo por causa da minha cor, mas pelo cabelo já, mas não na escola em si, mas em outros lugares. E também quando eu era pequena, meu cabelo era bem cheio e as pessoas achavam que meus pais colocavam peruca numa criança de três anos. Ignorante as pessoas acharem que colocavam peruca, sendo que era um bebê.

(Alunas do GF 2)

O branco se torna universal, ele é a cultura, a civilização, a humanidade. Na tentativa de se inserir nesse universo branco e garantir sua humanidade, a pessoa negra negocia sua existência com o Outro branco, já que, sendo preto, não encontra reciprocidade, mas indiferença. Para Fanon (2008), o indivíduo branco pode se reconhecer em um “nós” em relação ao significativo “corpo branco” e, conseqüentemente, se identificar imaginariamente com os atributos morais e intelectuais que tal aparência expressa na linguagem da cultura e que representa aquilo que é investido das excelências do sagrado. Em contrapartida, a cultura captura a pessoa negra, o faz recusar sua própria imagem e permanecer preso com o fantasma da inferioridade que é marcada socialmente em seu corpo. “É dessa dimensão singular que torna a condição de negro impossível de ser simetrizada à condição de branco que se produz, para o negro, essa experiência de sofrer o próprio corpo.” (FANON, 2008, p. 45).

A gente pode ver também, por exemplo, na polícia. É bem mais fácil a polícia colocar na cadeia um preto por não estar fazendo nada, do que um branco. Por exemplo, eu vi aqueles testes social. Tinha um homem preto sentado, assim, preso; e as pessoas olharam como se estivesse certo ele estar preso sem ter feito nada. Ai o branco as pessoas iam lá ajudar. Então, discriminam muito a pessoa pela cor.

Eu acho que essa questão fica muito clara também em cargos altos, porque aqueles cargos que ganham dinheiro é muito difícil você ver pessoas pretas nesses cargos. Porque normalmente essas pessoas ficam com cargos de faxineira ou cargo superior ganhando menos, até às vezes por conta da sua cor e não por experiência.

(Alunos do GF 2)

[...] É, quando eu entro no mercado de mochila, por exemplo, eu não tiro a mochila das costas, eu não mexo no bolso.

Eu não faço isso também ou até evito de entrar em loja, tipo em shopping.

Sempre pergunto se tem que guardar.

(Alunos do GF 3)

A colonialidade dissemina sua hierarquia racial não somente no contexto escolar, ela está presente em todas as relações sociais. A democracia racial brasileira captura o negro pelo seu corpo, penetra em sua subjetividade, e tenta colocá-lo no seu “devido lugar”. O estudante pode estar no shopping, no mercado, andando na rua, viajando com a família, não importa, onde estiver presenciará a atuação sistemática do racismo. A figuração da sociedade e seus hábitos fazem com que a hierarquização das raças tenha papel central no aumento da desigualdade social brasileira, pois, muito por conta do estigma marcado em seu corpo, pessoas negras são colocadas em posições inferiores no mercado de trabalho e em vários outros setores da sociedade, passando a uma pressuposição nas representações de sublimação da individualidade e neutralidade racial do branco. Como consequência, a pessoa branca se encontra isenta de todos os males do racismo, como se vestisse com uma capa mágica que lhe desse o poder de superar todas as atrocidades que o racismo apresenta no cotidiano brasileiro. Dessa forma, o mesmo imaginário coletivo que aprisiona o negro, confere ao branco a neutralidade fenotípica e os privilégios da cor.

Outra grande contribuição para nossa análise encontramos em Gayatri Chakravorty Spivak, uma teórica e crítica literária que nasceu em Calcutá, na Índia, e em 1985 publicou o artigo “Pode o subalterno falar?”, lançado no Brasil em 2010. Nesse artigo, Spivak lança a discussão sobre os intelectuais que falam ou representam o ser colonizado, o subalterno. Sua crítica é de base marxista e ancorada em teorias que abordam o feminismo contemporâneo. Para

a autora, o colonizado é visto como um corpo homogêneo e não possui voz ativa, suas identidades são construídas por autores que falam por eles, quem tem voz são os intelectuais europeus. Segundo Spivak, a vida do subalterno colonial é indiscutivelmente tensa e desesperadora, mas a autora chama a atenção para uma situação ainda mais dolorosa: a do sujeito mulher, negra, pobre, que vive nesse mundo colonial. A mulher negra, além de estar em um contexto de opressão estrutural, encontra uma certa imposição cultural para submeter-se ao pai ou marido, é uma estipulação do sistema patriarcal que a coloca em um lugar de sujeição, de objeto do desejo e de dominação, ou seja, é subalterna do subalterno. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade.” (SPIVAK, 2010, p. 85).

Eu acho que o corpo negro é muito sexualizado. Então, as mulheres, desde pequenas, tem um certo receio de usar certos tipos de roupas, por conta dos olhares que vão receber. Então, às vezes, em algumas atividades que precisa usar uma roupa mais apertada, por exemplo, as pessoas acabam ficando mais reclusas exatamente por isso. Não acho que aconteça aqui com tanta frequência, mas é algo que lá fora pode ver, porque é aquela coisa da mulher preta ser a forte, a mulher preta ser a gostosa e não é só isso, né?! Então acho que tem muito esse pensamento. Além do cabelo, que às vezes você precisa, não é nem só na Educação Física em si, mas sei lá, uma dança, você precisa prender o cabelo de um jeito determinado e seu cabelo é crespo e é cheio, ele não vai ficar igual o cabelo que é liso. Então eu acho que a gente enfrenta muito isso ao longo da trajetória.

(Aluna do GF 1)

[...] Para mim tem. Tipo assim, eu acho que aqui, se a gente for falar mais da questão racial assim, as meninas que o povo mais fala, que o povo acha mais bonita é sempre umas meninas bem que são brancas, que tem cabelo liso.

Bem padrão.

Bem “padrãozinha”, sabe? A maioria dos meninos aqui, não conheço todos né, mas eles só dão atenção para esse tipo de menina, sabe? E eu sempre me senti assim. Aqui e na minha outra escola também. Só que aqui é tipo: “Meu Deus”, sabe? “Meu Deus”.

Aqui é escancarado.

É muito! Mano, não tem como você não se sentir é...

Inferior.

É, meio que rejeitada assim, sabe? Porque os meninos daqui é muito “tititi”, sabe?

(Alunas do GF 4)

A herança da colonização deixou na vida das mulheres negras marcas que perpetuam, principalmente no imaginário social. No contexto da escravidão, elas eram obrigadas a gerar

filhos a partir dos 13 anos de idade – a fim de diminuir as consequências da alta taxa de mortalidade das pessoas escravizadas, a expectativa era que, ao completar 20 anos, a mulher negra já tivesse em média cinco filhos. Outro fato histórico que revela a consolidação do imaginário social do corpo da mulher negra é a exposição de Sarah, conhecida como Saartjie, vênus negra. Ela era colocada em uma jaula, pois afirmavam que era perigosa, assim como sua sexualidade. Em sua exposição fica evidente que o foco era em suas nádegas, evidenciando o culto ao corpo sexualizado da mulher negra. (CARNEIRO, 2011)

Para Carneiro (2011), a hiper sexualização é o uso excessivo de estratégias centradas no corpo feminino com a finalidade de seduzir e despertar o desejo. A autora nos alerta para a quantidade de comerciais, anúncios e filmes que relacionam a mulher negra como um objeto sexual. Nesse sentido, Carneiro assevera que a violência sexual colonial foi o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossa sociedade. Na colônia, a mulher negra era vista como um produto. Se analisarmos o contexto brasileiro durante o período escravocrata, ela tinha, para além do seu trabalho físico, em seu corpo o objeto de desejo do colonizador. Para a sociedade colonial a mulher negra não era dotada de afeto e sentimentos, pelo contrário, era enxergada como reprodutora e objeto sexual.

É nesse contexto que devemos analisar as questões da mulher negra no Brasil, através de uma série de opressões e violências sofridas de forma específica, sobretudo se compararmos às mulheres brancas. Sueli Carneiro (2003), ao falar sobre o movimento das mulheres negras, ressalta a importância da união delas para repensar as pautas das lutas feministas, trazendo para o centro de debate as opressões que sofreram e como esse processo foi e é fundamental para sua emancipação. É pensando em pautas plurais que acolham a mulher negra nas especificidades de suas opressões que a autora acredita ser possível enegrecer o feminismo. (CARNEIRO; SANTOS,1985)

Mediante o exposto, gostaríamos de ressaltar que o corpo negro como tema de pesquisa passou por vários momentos na produção teórica. Por vezes invisibilizado, em outros momentos destacado, além de sempre pairar sobre as discussões uma desconfiança de que se possa cair no viés biológico, de um corpo a-histórico, como uma propriedade, algo a ser controlado, dominado pela razão, em outras palavras, um corpo objeto. Entretanto, gostaríamos de reafirmar nosso posicionamento a respeito da concepção do corpo negro, rejeitamos a dualidade entre corpo e mente, compreendemos o corpo negro como um projeto político, construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história.

O processo de regulação do corpo negro ao longo da história se deu de maneira tensa e dialética. Por um lado, se pretendia um corpo dominado, um corpo como força de trabalho, um

corpo estereotipado. Por outro lado, temos o corpo emancipado, que não cai na exotização da cultura europeia, que tem em sua construção estética e de beleza uma fundamentação política, que utiliza a dança como libertação do corpo, que encontra em seus cabelos crespos uma forma de afirmar sua ancestralidade, um corpo que produz saberes emancipatórios. Para Gomes (2017), esses saberes emancipatórios, produzidos pela pessoa negra, são vistos como conhecimento-emancipação, que no contexto brasileiro parte de um estado de ignorância produzido pela colonização e que caminha para um estado de saber chamado de solidariedade/libertação.

No Brasil, a colonização constituiu-se como um sistema de dominação e opressão pautado numa racionalidade hierarquizada de corpos e raças, que delegava superioridade a determinados povos e culturas e inferioridade a outros grupos raciais. Assim, o colonialismo, revestido de um discurso de harmonia racial, penetrou nas subjetividades das pessoas e iniciou um sofisticado processo de distanciamento de tudo o que se refere ao negro. Como vimos anteriormente, o projeto de miscigenação foi o argumento central para inferiorizar o corpo negro, do formato do nariz ao tipo de cabelo tudo se tornou referência para classificar negros e brancos. Justamente esse poder regulatório da raça biológica, presente no contexto colonial brasileiro, serviu para impulsionar o movimento contrário, protagonizado pelo Movimento Negro. (GOMES, 2017)

O Movimento Negro é fundamental na discussão política que visa a transformação do projeto racial biológico e conservador para um projeto emancipador, no qual todos os sinais racistas destinados ao corpo negro presentes em nossa linguagem possam ser ressignificados e recodificados politicamente. Um exemplo disso é a categoria de cor, que passa a ser critério de inclusão a partir da ação afirmativa de cotas raciais nas universidades e cargos públicos federais. “O corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e indenitária.” (GOMES, 2017, p. 99).

Por fim, acreditamos que através de uma educação crítica podemos socializar outros discursos sobre o corpo negro, pois ele ocupa lugar importante no processo de construção de identidade dos estudantes. É promovendo outras narrativas que poderemos abrir caminhos para um estado de emancipação sócio-racial. É destacando que a trajetória do negro no Brasil produziu saberes políticos, estéticos e culturais – e não apenas exóticos, eróticos e folclóricos – que caminharemos para uma compreensão da corporalidade negra dentro de uma expressão política e estética.

5.6. Identidades Insurgentes.

Em um trabalho que tem como tema central a discussão de identidade, não poderíamos deixar de falar sobre o identitarismo. Sejam honestos: o identitarismo tornou-se um fenômeno, negá-lo em nada altera a coisa em si. Nesta seção, tentaremos analisar como a identidade foi se tornando identitarismo através de uma gestão social de um capitalismo em crise.

Homem, branco, burguês e heterossexual, características de uma das maiores afirmações de identidade no mundo. Um padrão universal construído historicamente pela branquitude em seu processo de civilização do mundo moderno que, ao mesmo tempo em que influencia toda uma sociedade através dos seus discursos – seja na igreja, na escola, na família ou na indústria cultural –, é tido como natural, um fato dado da realidade. A identidade branca e seu paradoxo representam dois lados da mesma moeda. Logo, a universalidade não é tida como identidade, mesmo sendo, e tudo que não está relacionada a ela, ou distante de suas características e atributos, é considerado identidade, ideologia. Para que possamos refletir sobre essa armadilha imposta pela sociedade capitalista nos apoiaremos nos estudos do intelectual estadunidense, de origem paquistanesa, Asad Haider, mais precisamente em seu livro lançado em 2019 sob o título de “Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje”.

É nesse contexto que surge a relação entre identidade e Estado, e conseqüentemente a política identitária ou identitarismo (na tradução para o português), em sua totalidade concebidas por ideias liberais individualistas, que tentam fixar e totalizar as singularidades para promover direitos e reconhecimentos. Assim, o Estado como poder dominante individualiza suas práticas de poder, fazendo com que mesmo as pessoas que se recusam a pensar o mundo dentro das fronteiras reservadas para as pessoas não brancas, tenham suas vidas atravessadas pela identidade; é um sistema implacável. Por essa razão, pensar a si mesmo no mundo implica enfrentar a questão de identidade. (HAIDER, 2019)

Com foco na identidade racial, Haider tem como debate central em seu livro a distinção entre política identitária e identidade. O autor sublinha que a questão fundamental nesse debate é pensar as questões de identidade não como algo exterior às nossas vidas sociais e suas determinações materiais, mas entendermos que é fruto de uma construção histórica e que, portanto, só conseguiremos compreendê-la se mergulharmos em análises sobre as relações sociais concretas. Para ele, pensar a questão de identidade afastada de sua dimensão social é entrar em um eterno *loop* de contradição, pois ao mesmo tempo em que ela é ponto de partida

é ponto de chegada, ou seja, não se pode compreender uma ideologia por meio de concepções igualmente ideológicas e afastadas da realidade concreta.

Haider (2019) usa como exemplo o Coletivo Combahee River (CCR), formado por mulheres negras e lésbicas nos Estados Unidos nos anos 1970. Elas argumentavam que o socialismo revolucionário havia sido minado pelo racismo e sexismo de esquerda, pois elas eram reconhecidas apenas enquanto mulheres, enquanto negras, lésbicas ou trabalhadoras, e não enquanto pessoas que corporificam todas essas identidades. Na visão do CCR, ao invés de se dividir em grupos tidos como minoritários, a luta pela transformação social deve buscar a construção de alianças com outros grupos, independentemente de estes estarem sob a bandeira das mesmas identidades ou não. “Formamos aliança com o movimento dos trabalhadores porque acreditávamos na importância de apoiar outros grupos, mesmo se as pessoas naquele grupo não fossem todas feministas” (FRASER, 1995, p. 12). Ademais, o sistema capitalista é uma grande engrenagem com vários sistemas de opressão interligados, e se não houver uma articulação real da classe trabalhadora em sua diversidade, a luta cairá em um vazio, um reducionismo que beneficiará apenas o próprio sistema. Dessa forma, junto com Haider, acreditamos que na luta pela transformação social e pelo poder político do povo a autodeterminação dos negros deverá ser uma pauta incorporada por um movimento anticapitalista e não por uma ideologia identitária com forte viés neoliberal.

Outra crítica ao identitarismo apontada por Haider (2019) está na sua relação com a perda de uma visão crítica do capitalismo e dos valores culturais burgueses. Nesse sentido, todas as vezes que as reivindicações dos grupos marginalizados estão preocupadas com direitos individuais e acesso ao sistema capitalista, a identidade branca se fortalece. Ela codifica todas as pautas como identitárias, o que as torna neutras e universais, e, assim, o ideal masculino burguês mais uma vez é privilegiado. É muito comum ouvirmos críticas ao identitarismo verbalizadas por homens brancos, que na maioria das vezes não estão preocupados com as experiências de vidas dos outros, só estão ocupando o vazio deixado pelas reivindicações identitárias que estão desconectadas dos movimentos de massa. Em suma, ao se descolar da crítica ao capitalismo, o identitarismo provoca duas consequências evidentes: a primeira é que a busca por justiça individual, a partir das instituições democráticas, paralisa a possibilidade de mudanças estruturais ao satisfazer-se com a inclusão no sistema capitalista e com os valores burgueses; a segunda é que nesse contexto de busca por privilégios individuais, no qual só é considerado identidade aquilo que se afasta do universal e dominante, a identidade branca masculina é consagrada enquanto neutra, se mantém hegemônica.

Nesse sentido, Fanon (2008) já nos alertava sobre os problemas relacionados à busca por uma representatividade liberal e uma libertação jurídica através de políticas identitárias, pois estas estão presas nas limitações da linguagem. Assim, ao reivindicar inclusão na estrutura social como ela é, as pautas identitárias transformam-se em questões de consumo e poder – em última análise, de garantia de mais direitos.

Com frases de efeito e fórmulas mágicas, o movimento identitário se move do abstrato para o abstrato, subvertendo o método dialético, que consiste em elevar-se do abstrato em direção ao concreto. Como efeito disso, possibilita que o sistema hegemônico se atualize para continuar se reproduzindo. Em outras palavras, para o capitalismo as pautas identitárias se tornaram um balcão de negócios, seus tentáculos vão dos engajamentos das redes sociais às demandas de bens e consumo, ou seja, onde houver um discurso identitário, o capitalismo estará lá se alimentando dele. (HAIDER, 2109)

Eu acho que o racismo é abordado muito superficialmente. Então se a gente falasse mais na escola, a gente daria mais valor. Falando a gente jovem mesmo, porque aí a pessoa posta no Instagram “Black Lives Matter”, tá bom, aí você chega em uma pessoa preta e vai tocar no cabelo dela, você não tá falando só da morte sabe, e as pessoas não dão valor a isso.

(Aluna do GF 1)

[...] Como era referência, acho que pega mais quando é pessoas próximas do que famoso, porque famoso já sabe que é meio que um roteirinho. É um negócio que já foi pensado, eles estão falando palavras, palavras que já foram escritas. “Bum”, quando explodiu algo, aí sim eles vão falar, fora isso eles não falam livre no dia, tipo qualquer dia, não. É algo explodiu, alguém morreu, alguém sofreu um puta preconceito, aí sim, aí vão milhões de negros, não sei quantos pretos lá, muitos stories de questão racial, um negócio todo, pedir ajuda e tal, tal, tal, mas fora isso você nem vê. É só eles fazendo publi de maquiagem, nem maquiagem, publi de roupa e só coisa cara.

(Aluna do GF 4)

Movidos por uma onda de protestos vindo dos Estados Unidos após o assassinato de George Floyd em 2020, parte da sociedade brasileira, especialmente a classe artística, surfou na onda das manifestações através das redes sociais com a #BlackLivesMatter (Vidas Negras Importam) – este movimento gerou muito engajamento para os envolvidos. Celebidades querendo se posicionar a favor de uma questão tão importante para as pessoas negras logo começaram a fazer vídeos e subir as *hashtags*. No primeiro momento, podemos achar essa atitude muito interessante, mas ao analisarmos criticamente, percebemos que esse é um movimento vazio, onde a classe artística apenas sequestra pautas tão caras para a população negra para benefício próprio, convertendo para eles mesmos os lucros dos engajamentos.

Querem mostrar que se importam sem precisar se importar de fato, não fazem nada além de gravar um vídeo e lançar uma hashtag – ou seja, nada além de um belo discurso, do vazio para o vazio. Temos até os “ativistas” mais ousados, que através de suas marcas lançam camisetas com uma banana²³ para vender e “protestar” contra o racismo. O que isso muda na realidade concreta da população negra? Nada! Diferente deles, temos o Movimento Negro organizado, que realiza duras lutas contra o sistema de opressão que massacra os jovens negros no país – estes que quase nunca são lembrados ou recebem destaque na mídia de modo geral.

Um outro exemplo temos nas marcas de cosmético²⁴, nas quais, de modo geral, milhares de mulheres trabalham como “revendedoras” dos produtos, em sua maioria mulheres negras super exploradas. Algumas dessas empresas respondem a vários processos de trabalho informal, de precarização e negação de direitos básicos para suas trabalhadoras negras periféricas. Em contrapartida, essas mesmas empresas lançam comerciais onde valorizam a estética negra, tem como protagonistas em suas campanhas publicitárias mulheres negras importantes da indústria do entretenimento e do meio acadêmico. Com isso, passam a imagem de serem empresas que apoiam a luta contra o racismo. Xeque-Mate, uma jogada de “mestre”! No campo da produção, do menos visível, a empresa explora as trabalhadoras negras e precariza seu trabalho. No campo das ideias, símbolos culturais e do discurso identitário do combate ao racismo e da valorização da cultura negra, a empresa ressignifica sua marca.

É a famosa tolerância neoliberal, todas as formas e possibilidades de se criar um produto e obter lucro são aceitas, criam-se nichos de mercado. As empresas, portanto, não se comprometem verdadeiramente com a causa, reconhecem aquilo no qual não estão necessariamente implicadas.

Ai, eu acho muito hipócrita, porque depois desse tempo que eu fiquei na transição, aí veio aquela onda, tipo, da valorização da mulher negra, do cabelo crespo e tal, tal, tal. Aí começou a vir marcas e tal. Aí é hipocrisia, né? Agora seu cabelo é lindo, seu cabelo é maravilhoso, só que quando eu era pequena tacava o pau em mim. Tipo, não podia ficar com o cabelo solto, porque era muito fuá. Eu tinha que fazer trança, porque não podia ficar solto, não sabiam cuidar dele. Aí eu fico: nossa, maior hipocrisia, né?

Ah, eu acho que, tipo assim, muitas pessoas mudaram, alguns pensamentos e eu acho que as pessoas negras, elas estão mais em ascensão, não muito, né? Mas acabou gerando uma valorização mesmo e aí agora, porque, tipo assim, cabelo cacheado também teve essa valorização, porque tem muita gente branca de cabelo cacheado, então era uma necessidade não só dos negros, mas também se tornou uma necessidade dos brancos também, e a indústria

²³Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2014/04/28/marca-de-luciano-huck-vende-camiseta-apos-caso-de-racismo-contra-dani-alves.htm>. Acesso em: 11/10/22.

²⁴Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2008/01/fabrica-de-cosmeticos-de-sp-e-acusada-de-superexploracao/>. Acesso em: 11/10/22.

viu como pra lucrar, né? Porque lógico, creme, a gente gasta tanto dinheiro em produto pra cabelo, então logicamente eles giraram muito dinheiro e quiseram valorizar o cabelo cacheado.

(Alunas do GF 4)

Essa hipocrisia relatada pela estudante está relacionada ao discurso vazio e abstrato da valorização da beleza negra. São discursos voltados à exaltação da estética, mas com a intenção de ganhar dinheiro, o lucro está acima de tudo, até mesmo dos mais de 400 anos de ataques sistemáticos ao corpo e à humanidade da pessoa negra. O liberalismo dos dias atuais ignora as formas sociais reais de desigualdade e opressão, e se volta apenas às questões daquilo que é mais visto, do simbólico. É o antirracismo de mercado. “*E aí eu acho que é isso, mas foi uma questão de indústria, não porque eu acho: ‘nossa, preto é tão bonito’. Não, é questão de lucrar mesmo, sabe?*” (Aluna do GF 4).

É a armadilha perfeita: por um lado, o discurso universal burguês aprisiona os diferentes em uma categoria de vítima, por outro, vendem para os grupos tidos como minorias a possibilidade de conquistar direitos individuais, até mesmo o de se sentir belo – a depender dos produtos consumidos, obviamente. Na tentativa de compreender esse paradoxo, Haider (2019) nos apresenta a análise que compara as duas versões francesas de Declaração dos Direitos do Homem.

A primeira, de 1778, está fundamentada nos direitos universais jurídicos, um universalismo vertical que coloca o sujeito como passivo, visto como uma vítima que precisa de proteção do Estado. Nessa declaração a pessoa não tem nenhuma capacidade de agir, deve apenas esperar a proteção do Estado. Se traçarmos um paralelo com nossa realidade, podemos pensar em quantos “direitos” das pessoas negras são violados no cotidiano, da abordagem policial ao alijamento dos direitos básicos à saúde educação e lazer, todos são deveres do Estado, mas sua efetividade é falha e cheia de contradições, e qualquer sinal de contestação é visto, em sua grande maioria, como um vitimismo.

Por outro lado, a declaração de 1793, trazida ao palco histórico pelas rebeliões de pessoas escravizadas na Revolução Haitiana, manifesta uma universalidade insurgente. Com mulheres participando do processo histórico que as excluía e pelas reivindicações das pessoas ao direito à comida e à vida, essa declaração não pressupunha nenhum portador abstrato de direitos, pelo contrário, conferia às pessoas capacidade de ação política e social. Ou seja, a universalidade desses sujeitos concretos e singulares atuando nas situações específicas era mais universal do que o universalismo jurídico dos abstratos portadores de direitos franceses. (HAIDER, 2019)

Ancorado nos pensamentos de Paul Gilroy (2001), Haider traça um paralelo entre as declarações francesas de direitos dos homens e as experiências de organizações de mobilização populares no Reino Unido. Para o autor, o capital foi o principal causador da diferença de raça e das injustiças sociais causadas no Reino Unido e somente através da organização racial, dentro de uma perspectiva de classe, que a luta antirracista se conectou à luta de classes, construindo múltiplas e organizadas estratégias de ação com a mesma finalidade: superar a ação das injustiças. Buscando um paralelo com esse cenário, encontramos nos Quilombos um poderoso exemplo de organização contra a violência do período colonial do Brasil. Um amplo movimento de resistência de pessoas negras escravizadas – que também incluiu pessoas não negras em situação de marginalização social para contribuir na luta contra o sistema escravagista – e que durante mais de três séculos de escravidão conseguiu efetivamente manter um processo de desgaste permanente do sistema escravista. (MOURA, 1988)

De um modo geral, o Quilombo é visto como um ato de fuga do escravo, sem um projeto político ou uma configuração consciente dos objetivos estratégicos do seu papel como agente social. Se analisarmos do ponto de vista do comportamento de cada Quilombo isoladamente, isto poderá ser aceito. Mas, se analisarmos na sua totalidade o processo histórico da sua existência é que podemos ver como a Quilombagem se articula socialmente como arma permanente de negação do sistema. E o nega no centro do eixo mais importante para seu êxito: nas relações de trabalho entre o senhor e o escravo. (MOURA, 1988, p. 108)

Nesse sentido, apoiados nas reflexões de Gilroy (2001) e Haider (2019), entendemos que a organização dos Quilombos no Brasil também foi um exemplo de identidades insurgentes, um movimento que rompeu com a ideia de um nacionalismo imóvel, uma vez que pessoas trazidas de diversos países da África se juntaram com brasileiras e brasileiros pretos, pardos e brancos exigindo mudanças no campo político, ideológico e econômico. Este movimento trabalhou rumo à emancipação coletiva, distante da ideia de um sujeito entendido como único e foi capaz de superar a individualização das políticas identitárias para transformá-las em construções coletivas.

Em suma, acreditamos que a construção da identidade precisa ter um sentido político concreto e revolucionário – ligado a uma perspectiva de transformação radical das estruturas econômicas e políticas –, e visar a criação de uma cultura de autoestima do povo negro, diretamente conectada com seus símbolos históricos de resistência. Fora desse contexto, as discussões sobre identidade sempre estarão a favor do jogo do mercado neoliberal, e não de uma efetiva insurgência. Identidades insurgentes reivindicam a emancipação não só daqueles que compartilham a mesma identidade, mas para todos e todas que se recusam a aceitar o

discurso congelante de que são eternas vítimas e de que precisam da proteção infundável do Estado. De uma vez por todas, identidades insurgentes são agentes ativos de uma política que demanda liberdade para todos.

6. A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA: SUAS CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES INSURGENTES

Quando buscamos analisar as inquietações do presente, voltamos na lucidez do passado, na tentativa de encontrar respostas para que possamos caminhar para um futuro melhor. Nesse sentido, realizaremos uma breve contextualização da trajetória da Educação Física até os dias atuais, para que possamos analisar suas contradições e possibilidades no que se refere à constituição de identidades insurgentes.

Como vimos anteriormente, a Educação Física, enquanto prática sistematizada de ensino, surgiu na Europa no final do século XVIII. No contexto em que a burguesia se transformava na classe dominante e tinha nos proletariados uma nova classe dominada, a escola moderna, assim como a Educação Física, nasceram com o objetivo de disseminar e consolidar a ideologia liberal no seio de uma sociedade capitalista. Com a mudança de domínio ideológico da Igreja para o Iluminismo, a Educação passa a dar ênfase para a formação intelectual do jovem, dentro de sua integralidade. A partir disso, as práticas de exercícios físicos eram fundamentais para que os estudantes pudessem controlar seus corpos e moldar suas personalidades. Assim, a disciplina, desde sua origem, passou a ser importantíssima para um projeto – econômico e político – liberal. (BETTI, 1991)

Segundo Bracht (1999), até o início do século XX no Brasil a prática da Educação Física ficou restrita apenas às escolas do Rio de Janeiro. Com uma perspectiva liberal e higienista, a disciplina se preocupava com a promoção de hábitos saudáveis, de higiene e o desenvolvimento físico e moral, além da valorização da saúde dos jovens. Pautava-se em métodos europeus de ginástica essencialmente práticos, fazendo com que os estudantes não tivessem um pensamento crítico sobre a realidade vivida e, assim, reproduzissem os discursos liberais de desenvolvimento econômico. Em outras palavras, o currículo tradicional não tinha nada de neutralidade, pelo contrário, ao desenvolver os conteúdos gímnicos fora do contexto social brasileiro, o currículo assumia o papel de aparelho ideológico da elite brasileira.

Desde seu início, os conteúdos de ensino, selecionados a partir de justificativas científicas, marcavam a distinção social. Muitos dos jovens que frequentavam as escolas eram de origem rural e, para que estivessem aptos a assumir os principais postos da sociedade, a Educação Física era necessária para a educação de um corpo tido como rude, de maus hábitos e preguiçoso. A futura classe dirigente deveria seguir os padrões europeus de retidão do corpo, afirmando certo ar de requinte, elegância e aspecto saudável. A prática da atividade física deveria ser regrada para não se misturar com exercícios físicos relacionados ao esforço do trabalho. Nesse sentido, podemos afirmar que as identidades projetadas deveriam ser docilizadas nas atitudes, mas

robustas na sua aparência. Em relação às mulheres, entendia-se que a ginástica, bem aplicada e na dose correta, seria o melhor meio de acentuar sua beleza, sua graciosidade e as virtudes de uma boa mãe. (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 59)

A partir do final dos anos 1930, a Educação Física tornou-se obrigatória em todo o país, e foi justamente nesse período que a educação brasileira passou por várias transformações ancoradas no pensamento nacionalista-desenvolvimentista²⁵ que tencionava o Brasil para o mundo industrializado. A Educação Física ganhava uma nova identidade, a de auxiliar no desenvolvimento físico dos jovens estudantes. Nesse período, os professores passaram de uma identidade de agentes de saúde para a de militares, já que, sob influência militar, a disciplina impôs o Método do Exército Francês à rede escolar. Com isso, o objetivo do currículo passava a ser de formar estudantes que respeitassem a hierarquia e desenvolvessem suas forças físicas, adestrando e capacitando o corpo para a força de trabalho. Para além, observamos que o objetivo desse currículo era de forjar identidades patriotas, obedientes, que cumprissem suas obrigações no mercado de trabalho. (BETTI, 1991)

Com a crescente urbanização no país após o período da Segunda Guerra europeia (1945), o Brasil se viu obrigado a expandir sua rede pública de ensino e, considerando o novo cenário político – a disputa entre o comunismo e o capitalismo –, a economia liberal exigia que a escola formasse pessoas fortes, criativas, competitivas e vencedoras. Nesse sentido, a Educação Física encontra no esporte sua nova identidade. Nos anos da ditadura militar a disciplina serviu como base para formação de atletas, seu ensino tinha uma metodologia pautada nas repetições de fundamentos, utilizando como referência o currículo tecnicista. Era a possibilidade que os militares tinham de inculcar no ideário brasileiro as identidades competitivas e vencedoras. Para além dessas intencionalidades, o currículo tinha como característica se preocupar com o controle social e, para isso, estimulava seus professores a desenvolverem atividades educativas para os estudantes, como: jogos esportivos, festas escolares, desfiles e fanfarras. (BRACHT, 1992)

Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do país, os anos 1980 marcam mais uma mudança de identidade na EF, a área abandona a responsabilidade de formar novos talentos esportivos e também de promover uma aptidão física em prol da promoção da saúde, e busca ampliar seu campo de conhecimento, tenta caminhar e articular-se com as diferentes dimensões da formação humana. Desta forma, com a intenção de desvincular-se dos legados negativos de

²⁵ A ideologia nacionalista-desenvolvimentista defendia a intervenção estatal na economia e na sociedade com o objetivo de combinar crescimento econômico sustentado e melhora dos indicadores sociais. (BETTI, 1991)

sua recente história a EF ansiava pela mudança, ao mesmo tempo em que não sabia para onde ir e nem como, nesse contexto de incertezas a área entrou em crise (BRACHT, 2003).

Foi no processo de questionamento da legitimidade, que o conhecimento científico atrelado às ciências biológicas dava para a Educação Física, que sua função pedagógica sofreu um revés. A compreensão do corpo como apenas biológico, tendo como única função o desenvolvimento da aptidão física, não vigora mais, a nova possibilidade vislumbrada é da possibilidade de construir o conhecimento da área atrelado ao contexto social e cultural. Essas diferenças simbólicas nas práticas da disciplina dificultaram a construção de uma nova identidade para a Educação Física, pois era muito complexo organizar diferentes áreas da formação humana em uma única instituição – Educação Física. (BRACHT, 2003)

É nesse contexto de incertezas que surgem o currículo globalizante e o saudável na Educação Física. Apoiadas numa perspectiva científica e recorrendo às teorias biopsicologizantes, ganham força duas propostas de currículo que influenciaram e ainda influenciam bastante a disciplina: o currículo psicomotor e o currículo desenvolvimentista. O primeiro mostrava-se muito preocupado com os processos cognitivos, afetivos e motores das crianças. Já o segundo visava garantir o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social através de uma sequência didática, que iria das habilidades mais simples às mais complexas, ampliando assim o repertório motor do estudante e lhe garantindo o trânsito social. (TANI *et al*, 1988; FREIRE, 1989)

Levando em consideração esse breve contexto apresentado, entendemos que os currículos tradicionais consideravam e ainda consideram o movimento humano como sendo um processo padronizado, que se efetua por meio de múltiplas experiências motoras. Os currículos não levam em consideração o estudante em sua totalidade – histórica, social e cultural – e, para além, marginalizam as questões políticas e econômicas, fazendo com que a ideologia hegemônica se reproduza dentro das relações no cotidiano escolar e fora dele. Ademais, o currículo da saúde da Educação Física ainda carrega a presença marcante que a categoria médica exerceu, e segue exercendo, na própria história da área. Uma visão restrita ao viés biológico e higienista, que difere e muito do conceito de saúde social então difundido pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Em última análise, sublinhamos que tanto os currículos ginástico e esportivista, quanto o Psicomotor, o Desenvolvimentista e o da Saúde, organizam suas práticas dentro da instituição escolar em alguma medida de forma segmentada, criando uma certa dificuldade para que os estudantes tenham uma visão total da realidade, cabendo a eles se adaptarem à sociedade capitalista e seus padrões já estabelecidos, para buscar a ascensão social através de uma via

meritocrática e individualista, que acaba por justificar as contradições e desigualdades sociais. Dessa forma, o *status quo* será mantido, pois esses currículos nada mais são do que ferramentas de manutenção e preservação da ideologia burguesa.

Seguindo no compasso da história da Educação Física brasileira, é a partir dos anos 1980 que, ancorada nos estudos do materialismo histórico-dialético, surgem no horizonte novas teorias curriculares da área, dessa vez crítica às questões sociais da sociedade. Com influência dos pensamentos de autores como Althusser, Bourdieu, Apple, Freire, Saviani e Libâneo surgem as propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória. De modo geral, e guardadas as devidas diferenças, para elas o currículo passa a ser questionado; compreendem que a construção curricular é dotada de intencionalidade política, social e ideológica. Além disso, destacam a forte influência das questões econômicas na seleção dos saberes que, por sua vez, forjam identidades idealizadas e propõem, ao contrário da reprodução, um momento de reflexão crítica a respeito dos temas selecionados no currículo. (SACARDO, SILVA, 2017)

Para as teorias críticas, o currículo passa a ter um caráter sócio-político, ou seja, um instrumento que não apenas revela a desigualdade de classes e a relação de poder na escolha dos temas a serem trabalhados na escola, mas também problematiza, estuda e busca interferir nas questões abordadas em aula. Todas as decisões envolvem interesses e para as teorias críticas, diferente das tradicionais, esses interesses não podem ser invisibilizados – pelo contrário, ganham destaque no contexto escolar.

Por meio da tematização e seleção das práticas da cultura corporal (danças, esportes, lutas, ginásticas), adequadas às possibilidades cognoscentes dos alunos e da relevância social dos conteúdos, o currículo crítico refuta a ideia de que exista um conhecimento dominante e inquestionável a ser trabalhado na escola, cabendo aos especialistas adequar e hierarquizar o melhor percurso para desenvolvê-lo e atingi-lo. Ao contrário, na perspectiva crítica a escolha dos conteúdos também deve ser submetida a um constante questionamento para o seu redirecionamento. Abre-se espaço para a participação do aluno no processo educativo e, não obstante, sua participação política. (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 71)

Para o currículo crítico-superador, o processo educativo visa a conscientização do educando sobre a realidade, com o intuito de superar as contradições que nela se apresentam. Ademais, analisa criticamente as manifestações das culturas corporais, para reconstruí-las na escola e fora dela; compreende a relação dos temas da cultura corporal com os problemas sócio-políticos, questões de gênero, preconceitos e distribuição de renda e está centrada na transformação da realidade (CASTELLANI FILHO, 2013). Sendo assim, “O currículo da Educação Física nessa vertente assumiu para si uma nova responsabilidade: formar o cidadão e

a cidadã para usufruírem, participarem e reconstruírem uma parcela da cultura mais ampla, a cultura corporal de movimento” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 82).

Nessa mesma linha de pensamento, o currículo crítico-emancipatório proposto pelo professor Elenor Kunz, muito influenciado pela obra de Paulo Freire, questiona a invasão cultural da Educação Física alemã e da americana sobre a brasileira, com os objetivos esportivistas. Kunz (1991) assevera que ambas ignoram a cultura regional de jogos e brincadeiras. Para o autor, a globalização curricular fez com que os currículos tradicionais da área adotassem um modelo de forma vertical sem a menor possibilidade de negociação com o desenvolvimento histórico e a situação política e cultural brasileira. Com isso, Kunz traz para o debate a educação bancária anunciada por Freire. Para ele, ao assimilar os esportes estrangeiros sem o menor diálogo com a realidade local e nacional dos estudantes, o currículo toma como certos tais conteúdos, cabendo ao docente apenas transmitir esses conhecimentos para os educandos.

Para os críticos à teoria de Kunz (1994) em sua segunda obra – quando ele entende que a educação só será emancipatória se estiver em diálogo com uma didática comunicativa, incumbida do esclarecimento e da racionalidade do processo educacional e que todo o processo educativo deve estar acompanhado de uma ação comunicativa que não está pronta no ser humano e, portanto, deve ser desenvolvida –, o autor retrocede os avanços de sua trajetória teórica realizada no primeiro livro, pois:

Ao se apoiar numa visão de mundo e de corpo fenomenológicas, buscando através da ação comunicativa de Habermas instituir o diálogo de forma instrumental, como premissa do processo educativo, visando atender às reflexões sobre as contradições da realidade oriundas da Teoria Crítica frankfurtiana (acerca do ensino dos esportes tradicionais na escola), Kunz, em nossa compreensão, retrocede os avanços de sua caminhada em seu primeiro livro rumo à uma Educação Física crítico-emancipatória. (VIEIRA, 2020, p. 69)

Para Vieira (2020), Kunz evidencia em seu segundo livro o afastamento das expressões que remetem ao marxismo, “como dialética, projeto histórico, ou frases do tipo Educação Física enquanto veículo de transmissão da ideologia do capitalismo dominante ou ensino da Educação Física enquanto fator de alienação e opressão” (KUNZ, 2004, p. 09 apud VIEIRA, 2020, p. 69), se afastando intencionalmente das obras de Karl Marx e, por consequência, da teoria crítica da Escola de Frankfurt e da educação libertadora de Paulo Freire.

Em suma, compreendemos que os currículos críticos aqui abordados se afastam completamente das teorias crítico-reprodutivistas, pois não compreendem a escola como

reprodutora da sociedade. Todavia, alguns pontos que são cruciais dentro da perspectiva de um currículo crítico não foram contemplados. Com o olhar voltado apenas para as questões da cultura do movimento e/ou da cultura do movimentar, uma e a outra não assumem o papel transformador que é premissa do currículo crítico. Por mais que demonstrem essa intencionalidade em alguns momentos, efetivamente não são propositivos dentro de suas teorias. Assim, o papel transformador da sociedade presente na proposta crítica do currículo não ganha destaque nas teorias curriculares da Educação Física.

Além disso, se utilizando de diferentes aportes teóricos, ambos currículos asseveram que apenas a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade é o bastante para a superação das desigualdades sociais presentes na sociedade, se afastando das discussões de Paulo Freire (1970) sobre o papel transformador do currículo, no qual apenas a conscientização não pode ser considerada *práxis*. Para Freire “[...]num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um *que fazer*, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (1970, p. 26).

Em vista disso, é importante sublinhar o ousado e importante trabalho intelectual realizado pelos professores e professoras de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994) na tentativa de superação das teorias curriculares tradicionais da área. Vislumbrar um currículo descolado das questões biológicas, esportivistas, militaristas, portanto tecnicistas, foi uma atitude de coragem, que deve ser reconhecida por todos os professores de Educação Física.

Quando pensamos em uma Educação Física crítica contemporânea, identificamos que ela está muito próxima do pensamento de Paulo Freire e que essa aproximação dá-se tendo em vista que a formação dos professores e das professoras do componente curricular passou a valorizar os saberes produzidos pelas Ciências Humanas e Sociais, rompendo com um discurso médico-higienista que ainda pode ser considerado hegemônico na área.

Desta forma, para Bossle (2021), o pensamento freireano se torna fundamental para que a área de Educação Física assuma uma atitude crítica por uma pedagogia do oprimido – que é deles, não para eles –, desconstruindo as políticas curriculares propostas recentemente, que encontram no discurso fatalista a aderência necessária à sua perpetuação. Para o autor, esse processo de reposicionamento requer a atitude crítica para a decolonização da educação, dos currículos e da Educação Física escolar, problematizando os conhecimentos disciplinarizados e organizados de maneira fragmentada e desconectada da realidade dos estudantes, que recorrem a estratégias e procedimentos didáticos legitimados por instituições e organizações

internacionais – as quais visam um processo de ampliação da colonização pelo conhecimento, o que evidencia uma narrativa da história como impossibilidade crescente para os grupos populares e historicamente oprimidos.

Alargando um pouco mais essas reflexões, Nogueira *et al.* (2019) entendem que a efetivação de uma proposta curricular da Educação Física com base freireana implica que os(as) docentes problematizem por meio do diálogo com o que ocorre durante a realização de diferentes práticas corporais, já que essas situações são embasadas por significados sociais relevantes, tais como: as relações étnico-raciais que caracterizam as manifestações da cultura corporal; a amplitude de jogos e danças da cultura afro-brasileira e indígena vivenciados no território brasileiro; as associações econômicas e políticas existentes nos esportes; os lucros da mídia com os megaeventos esportivos e a indústria fitness; a corrupção no meio esportivo; as associações existentes entre a capoeira e a escravidão no Brasil; dentre outras temáticas. Nessa conjuntura, a função social da Educação Física seria possibilitar uma leitura de mundo crítica e emancipada sobre os saberes das danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras, com a intencionalidade da formação do pensamento politizado dos(das) discentes.

Ademais, para Bossle (2021), um currículo crítico-libertador da Educação Física pode ser considerado um inédito viável, em que os professores e as professoras do componente curricular buscam a formação, junto aos educandos, de um corpo consciente. Como um sonho coletivo, em que educadores e estudantes possam acessar saberes sobre a realidade concreta vivenciada pelos corpos negros, indígenas, LGBTQIA+, além dos estratos desassistidos economicamente, dos moradores de rua, dos corpos que não estão nos centros urbanos, do povo do campo, das populações ribeirinhas, das pessoas com deficiência e de todos os grupos oprimidos pela sociedade neoliberal.

Para Maldonado e Prodócimo (2022) o currículo crítico-libertador não busca ler a obra freireana como uma receita de bolo, mas pauta-se nos seus conceitos para (re)criar, ou (re)inventar, uma ação pedagógica coerente com seu campo de atuação. Pauta-se em seu contexto educativo elementos como: levantamento do universo temático, valorização dos saberes dos(as) educandos(as), busca de situações-limites, problematização, diálogo, ampliação da leitura de mundo, conscientização, ação e reflexão, práxis, entre outros, adequando-os à prática docente nos diferentes contextos.

Em vista disso, Maldonado (2021), assevera que a última década possibilitou o fortalecimento de um movimento crítico-libertador dos professores e das professoras da Educação Física escolar, em que esses reconhecem o conservadorismo, o gerencialismo e a desintelectualização da docência, produzidos pela educação no sistema político neoliberal;

compreendem as teorias críticas e pós-críticas em currículo como epistemologias de resistência; interpretam, traduzem, negociam e recriam as teorias curriculares, tendo consciência do sujeito em formação; organizam projetos educativos interdisciplinares a partir do planejamento participativo e do projeto político-pedagógico da escola; problematizam os marcadores sociais da diferença, que atravessam as práticas corporais e o corpo, potencializando a leitura de mundo dos(das) estudantes a partir de uma ecologia de saberes contra-hegemônicos produzidos pela humanidade; buscam se tornar intelectuais transformadores(as); lutam por uma escola democrática e um modelo de educação transformador; e transgridem a educação de mercado atual com inéditos viáveis revolucionários.

Seguindo na esteira das propostas curriculares da disciplina, chegamos na teoria pós-crítica. Liderado pelos professores Marcos Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes, um grupo de professores e professoras de escolas públicas e privadas, em 2004 – inspirados no movimento Pós-moderno, em estudos culturais, multiculturalismo crítico, Pós-colonialismo, Pós-estruturalismo, Teoria Queer, estudos feministas e étnico-raciais –, propõem o currículo cultural ou culturalmente orientado, cuja função social é ampliar e aprofundar o repertório que os estudantes possuem em relação às práticas corporais, garantindo-lhes o direito de ressignificar o que é produzido no âmbito da cultura (NEIRA; NUNES, 2006, 2009). Assim como os currículos críticos da Educação Física, o Cultural busca um afastamento dos modelos tradicionais de currículo da área. Entretanto, também rompem com os princípios dos currículos críticos que visam, por meio da educação, a emancipação dos sujeitos das contradições do capitalismo.

Para o currículo cultural, é fundamental que se supere as discussões econômicas e de classe. Para a teoria pós-crítica, o poder não é algo que se toma, pois ele não está em algum lugar, pelo contrário, o poder está descentrado, esparramado em qualquer relação que compõe e constitui a sociedade. Por essa razão, os autores dessa proposta recomendam que se avance em direção a outros pontos, como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber/poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2013, p. 17).

Para isso, o currículo pós-crítico da Educação Física define que a questão central de sua proposta é compreender o importante papel que as manifestações das lutas, danças, esportes, brincadeiras e ginásticas exercem na cultura e, portanto, no traço da identidade cultural das pessoas que a produzem e reproduzem diariamente nas suas relações sociais. Sendo essas práticas corporais artefatos culturais carregados de significados, o currículo cultural propõe temalizá-los, para que os estudantes sejam capazes de desvelar as relações de poder que se

forjam nessas práticas e que, por consequência, produzem efeitos ruins na subjetividade e nas relações sociais dos mesmos, como discriminação, exclusão e preconceito. (NEIRA; NUNES, 2006, 2009)

Sobre aspectos pedagógicos do currículo cultural, Neira e Nunes (2006, 2009) entendem ser necessário organizar alguns procedimentos de ensino, a saber: mapeamento, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Para além dessas recomendações, os professores propõem que sejam respeitados alguns princípios pedagógicos, tais como: reconhecimento da cultura corporal dos estudantes, justiça curricular, descolonização do currículo, evitamento do daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. Já em 2019, Neira reorganiza esses encaminhamentos, que passaram a ser chamados de “situações didáticas”. Nessa reorganização, as situações didáticas são: “mapeamento, leitura, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação” (NEIRA, 2019, p. 59). Integrando esses elementos, a situação didática que define o currículo cultural é a do conceito “escrita-curriculo”, que se apresenta como alternativa à homogeneização e ao engessamento das pedagogias monoculturais presentes na Educação Física, sobretudo as dos currículos tradicionais.

Atribui-se à “escrita-curriculo” um caráter aberto, não linear, nem baseado em sequências didáticas. Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos, que agora passam de meros reprodutores a sujeitos “escritores” da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o híbrido, é desejado e não evitado, tal como ocorre em outras propostas. (BONETTO, 2016, p. 149)

Contudo, algumas críticas à teoria cultural são apresentadas, sobretudo partindo dos professores e professoras que se assumem dentro de uma perspectiva crítica do currículo. Nesse sentido, Vieira (2020) destaca que na proposta cultural há uma aproximação muito evidente com as discussões apresentadas por Paulo Freire, especialmente na categoria que se refere ao mapeamento das ocorrências sociais. Isto ocorre mesmo com a explicação de Neira e Santos (2019) sobre uma certa reterritorialização do pensamento freireano que, segundo os autores, se deu por conta dos impactos da teorização pós-crítica.

A discussão travada neste texto evidencia que a apropriação dos conceitos freireanos pela teoria cultural da Educação Física não se deu de forma direta, sem mutações. Sem sombra de dúvidas, a educação popular exerceu forte influência no currículo pós-crítico, mas ao fazê-lo sofreu abalos na sua estrutura, modificando-se, em alguns casos por completo. Enquanto a

pedagogia de Paulo Freire extrai da realidade concreta os temas geradores, divide-os em partes para estudá-los e desvelar a verdade camuflada pela ideologia opressora, o currículo cultural da Educação Física trabalha com temas culturais, ou seja, com a ocorrência social das práticas corporais, aborda suas várias facetas e propicia uma visão aprofundada e ampliada da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica.

A educação problematizadora defendida por Freire também se distingue da concepção de problematização adotada pela perspectiva cultural. Na primeira, o professor apresenta questões que possam levar os estudantes a compreenderem as implicações sociais, históricas e políticas do tema gerador. Na segunda, a problematização se volta para os discursos acerca das práticas corporais e dos seus representantes, levando os estudantes à análise das relações de poder que influem na disseminação de determinadas representações em detrimento de outras.

Finalmente, para Freire, o conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão. Nessa lógica, o conteúdo escolar opera, propositadamente, na conscientização do oprimido acerca da situação em que se encontra, transitando da ingenuidade à criticidade. Como se viu, no currículo cultural, o conhecimento é sempre discursivo e advém de inúmeras fontes, incluindo os saberes das gentes. O conteúdo escolar resulta, portanto, do acontecimento, do encontro entre discentes e docente sem qualquer pretensão de busca da verdade ou da explicação salvadora. (NEIRA; SANTOS, 2019, p. 62-63)

Vieira (2020) argumenta que essa leitura apresentada por Neira e Santos considera a teorização freireana fragmentada e, assim, busca desvelar uma verdade oculta pela ideologia hegemônica do mundo moderno e capitalista. Leitura equivocada, pois, segundo Vieira, Freire compreende o ser humano como ser inconcluso e o mundo como um permanente devir – ou seja, o indivíduo não é, está sendo. Por isso, a noção de totalização da realidade, “sendo a realidade um produto histórico, é fundamental para a sua proposição curricular crítica [...] pois, para Freire, assim como, para Marx, o que há são totalizações históricas” (VIEIRA, 2020, p. 82).

Seguindo em suas análises, Vieira (2020) salienta que a respeito da problematização, o currículo cultural, ao anunciar que Freire compreende o professor como responsável por apresentar as questões aos educandos para que esses compreendam as implicações sociais, históricas e políticas em torno do tema, esquece de ressaltar que esse é o segundo momento do processo educativo proposto por Freire, pois no primeiro momento o autor compreende que o docente precisa partir dos questionamentos do próprio educando ao se deparar com uma situação-limite que necessite ser superada.

Como sabemos, o currículo cultural está ancorado nas teorias pós-modernas e na centralidade da linguagem e da cultura. Com isso, coloca em descrédito as metanarrativas e até mesmo as explicações da ciência como fonte de verdade. Para seus pensadores, a realidade

depende única e exclusivamente da linguagem, assim como a concepção do ser humano, o que nega, então, a materialidade do real, colocando-a como subordinada da linguagem. Ou seja, nessa perspectiva as estruturas subjetivas tornam-se as condições que permitem constituir a materialidade (SANFELICE, 2001).

Nesse contexto, Sacardo e Silva (2017) ressaltam que a verdade passa a ser interpretação e assim nunca teremos uma verdade objetiva, uma vez que até a ciência é colocada em xeque. Dessa forma, só será possível ter interpretações da verdade e, para os autores, quem a interpreta não a descobre, apenas a reproduz. Acrescenta-se a isso um ponto importante: para transformar a realidade, mesmo que seja em seu caráter democrático e solidário, é necessário não apenas descrevê-la ou redescrivê-la de diversas formas, antes de tudo é preciso conhecê-la. “Sem uma teoria científica do conhecimento da verdade não é possível interpretar corretamente o mundo, o homem e a sociedade e muito menos transformá-lo” (SACARDO; SILVA, 2017, p. 31). Os autores ainda complementam:

Portanto, nossa concepção de verdade se fundamenta no ato de conhecer na medida em que entendemos que o conhecimento é a reprodução do objeto em nossa mente; quando a verdade perde seu sentido e seu caráter objetivo e passa a ser relativa, múltipla e, portanto, subjetivista, isto é, cada sujeito tem sua verdade, significa dizer que cada um coloca suas normas e as “várias verdades” da maneira que lhes convém e interessa. (2017, p. 31)

Dessa forma, para os autores, quando o currículo cultural coloca em dúvida o conhecimento objetivo do mundo, não deixa nenhuma possibilidade para o agir humano sobre ele, uma vez que tudo está subordinado à linguagem. Para os teóricos do currículo crítico, fundamentados nos estudos do materialismo histórico-dialético, a realidade é um objetivo real, produzido em determinado momento histórico por homens históricos e sociais.

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam, ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

[...], mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que produz a vida, mas a vida que produz a consciência. (MARX; ENGELS, 1986, p. 37-38)

Como vimos neste trabalho, ao analisar as condições do mundo colonial, Fanon (2008) compreende que a possibilidade histórica de emancipação humana não pode estar voltada apenas para as questões subjetivas. Para ele, a alienação colonial não poderia ser resumida

apenas à questão da linguagem, pois está diretamente relacionada com o contexto social, objetivo e concreto. Portanto, para Fanon, a transformação do real só será possível se as condições econômicas e sociais forem superadas. Essa compreensão materialista da realidade apresentada pelo autor parte do princípio que as pessoas reais, por meio de suas práticas concretas, criam e direcionam suas condições subjetivas. Ou seja, para ele, é necessário ir além das especificidades culturais historicamente negadas e não se limitar a elas, pois não é a cultura historicamente negada que deve resistir, mas as pessoas que a produzem, a partir de seus referenciais que estão em constante transformação.

Dessa forma, quando o currículo cultural defende a centralidade da cultura, condiciona a realidade como dependente da linguagem, desconsidera as bases ontológicas reais e, assim, acaba desprezando o complexo de problemas que estão relacionados às questões básicas da condição humana. Um exemplo dessa perspectiva encontramos em Hall (2003); para ele, a diferença não é uma questão econômica, mas cultural, que é gerada e mantida por meio de práticas discursivas. Ao dizer que as diferenças culturais são mantidas apenas por práticas discursivas, Hall (2003) contraria o pensamento de Fanon (2008), que entende que a verdadeira alienação e construção da diferença só é possível pela imposição das questões econômicas e, portanto:

Permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só a complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (FANON, 2008, p. 28)

Note, Fanon não está hierarquizando a importância da economia em relação à linguagem, pelo contrário, para ele só é possível superar as contradições da sociedade colonial através da compreensão desse duplo processo – econômico e cultural –, pois só é possível manter as práticas discursivas de diferença culturais com o suporte econômico. Assim, é fundamental que tenhamos a compreensão total da realidade, tanto no plano objetivo, como no plano subjetivo. “É inútil vir com ares de *mea culpa*, proclamando que o que importa é salvar a alma. Só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares” (FANON, 2008, p. 29).

Outra categoria presente no currículo cultural que recebe críticas é a sua concepção de identidade e diferença. Ancorados nos conceitos de Deleuze e Derrida, o currículo cultural compreende que nos tornamos sujeitos com uma certa identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais. Portanto, a linguagem tem papel central na construção tanto da

identidade, quanto da diferença, pois na concepção dos pensadores pós-estruturalistas está ligada à nossa própria interioridade, é a conexão imediata de nossa subjetividade. Em suma: “Nossa consciência é, na linguagem oral, uma presença” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 165).

Da mesma forma, a linguagem está para a diferença, pois, para Silva (1999), a diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. Ademais, ela é sempre uma relação, pois só se é diferente em relação a alguma coisa considerada não diferente. Todavia, o autor argumenta: “Mas essa ‘outra coisa’ não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa ‘outra coisa’, não diferente, também só faz sentido, só existe na relação de diferença que a opõe ao diferente” (1999, p. 87). Dessa forma, pensar a pedagogia cultural como diferença significa exaltá-la e afirmá-la superior à identidade, é antes de tudo “defender os direitos da variação, da diferenciação, da singularidade e da multiplicidade, diante das reivindicações da semelhança, da equivalência, da analogia e da unidade” (SILVA, 2000, p. 101).

Entretanto, Bracht e Almeida (2006) nos alertam sobre uma questão importante. Para eles, ao conceber a educação dentro da perspectiva pós-estruturalista, podemos chegar em uma absolutização da diferença e da particularidade, chegando ao ponto ao qual defenderíamos que não existe nada que não seja diferença. Essa atitude levaria ao campo educacional um sério problema, pois, se não pudermos mais pensar em equivalência e/ou unidade, de nada adiantaria o diálogo e o respeito aos diferentes pontos de vistas presentes na sociedade concreta. Nesse contexto, Silva e Corazza asseveram que seria mais interessante colocar a ideia de diálogo em cheque – nas palavras dos autores: “o diálogo é um sonho de bom-mocismo. A ação comunicativa é um delírio logocêntrico, uma utopia” (2003, p. 12).

Podemos concordar que conviver com a diferença não é uma tarefa fácil. Por outro lado, imaginar nossa convivência sem o diálogo e sem o respeito ao diferente – o Outro – seria um retrocesso no processo de construção de uma sociedade mais democrática. Nesse sentido, como vimos na seção anterior, as políticas identitárias que tem sua origem no pensamento liberal são as mais favorecidas, pois, ao valorizar a fragmentação que nos empurra para diferentes posições, não estaríamos cultivando laços de solidariedades para além dos grupos identitários. Ou seja, a segregação dos sujeitos em diferentes grupos identitários fechados neles mesmo acaba por tirar todo o poder das ações coletivas mais amplas em direção à uma mudança mais radical da sociedade. Sobre isso, Bracht e Almeida complementam:

Ao operarem uma separação entre a política cultural da diferença e a política social da igualdade, tem pouca chance de atingir as raízes de desumanidade, uma vez que a privação material ainda continua a ser a principal responsável pela produção dos novos estranhos pós-modernos, ou seja, os consumidores (falhos) que não conseguem passar pelo teste de pureza da modernidade em seu estágio líquido. (2006, p. 149)

Por essa razão, ao pensarmos na constituição de identidades insurgentes dentro do processo educacional, necessitamos compreender que não será disseminando a tolerância dentro de uma perspectiva liberal, ou apenas celebrando a diferença em absoluto, que atingiremos a expectativa de forjar identidades solidárias e emancipadas nos estudantes. Além disso, compreendemos que respeitar e não legislar, entender e não censurar, são processos fundamentais na construção de uma sociedade mais humana e democrática, tornando nossas relações mais potentes na luta contra as contradições da sociedade capitalista. As identidades insurgentes não legislam contra os diferentes, todavia, ao invés do absolutismo da diferença, buscam alcançar o entendimento mútuo com os outros, pois é dando respostas concretas aos diferentes que poderemos caminhar no processo de transformação da nossa sociedade.

Assim sendo, a partir dessa breve análise do currículo cultural, entendemos as concepções teóricas do currículo pós-crítico da Educação Física como um importante trabalho realizado nessa área. O currículo cultural trouxe para o debate temáticas até então pouco discutidas no campo educacional, tais como: gênero, diferença, identidade, etnia, raça, sexo etc. Esses marcadores sociais serviram, e ainda servem, como um poderoso instrumento no processo crítico de questionamento, de compreensão e transformação dos sistemas de crenças e de valores impostos pela sociedade capitalista.

Entretanto, entendemos que a partir da negação da materialidade e de suas implicações para uma ação programática e transformadora dos problemas sociais, o currículo cultural – mesmo sendo de índole progressista com aproximações aos campos da esquerda – tem, com seu pensamento pós-moderno e nele as teorias pós-crítica e pós-estruturalista como alicerces, uma postura conservadora. Isso se dá pois no seu horizonte não estão a superação do capitalismo e a transformação radical da realidade.

6.1. As produções dos sentidos e significados nos estudantes afetados pelos currículos vividos

Importante é, mas eu ainda não sei como eles tentariam ajudar na questão da identidade, na questão dos corpos. Porque não tem muito o que dizer. Tipo é uma coisa básica, são corpos iguais e, tipo, se as pessoas não conseguem entender isso, não tem muito que dizer para elas entenderem. Só fogo mesmo! Só fogo mesmo, porque se as pessoas não conseguem entender, não tem como ela fluir. Não tem como enfiar um negócio mais complexo, se ela não entende nem o básico. Que são corpos iguais, que são características diferentes, óbvio, mas é a mesma coisa, os corpos pretendem fazer as mesmas coisas, não tem diferença. (Aluna do GF 4)

A escola é um universo dotado de dinâmicas próprias e dentro delas está a Educação Física, uma prática social que expressa e comunica significados, que por sua vez têm seus códigos interpretados pelos estudantes. Segundo Molina e Molina Neto (2002), a ideologia do profissionalismo contemporâneo dificulta bastante a possibilidade do trabalho docente, pois considera o professor como um indivíduo especializado e autônomo, dotado de juízos próprios sobre os discentes – concepção que não contribui em nada no desenvolvimento de estratégias para o ensino e aprendizagem. Dessa maneira, o professor acaba se prendendo a um planejamento fixo, abre mão da capacidade de escuta e não compreende os fenômenos na perspectiva e na lógica de seus protagonistas – os estudantes.

Compreender a Educação Física, na visão dos educandos, não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é bastante complexa, pois temos que nos desapegar das nossas crenças para conseguir analisar aquilo que os estudantes estão sentindo. Colocar-se no lugar do outro no momento da análise é mergulhar num mar de contradições, é contrapor teorias, ações, planejamentos e, sobretudo, nossas verdades, enquanto professores. Nesta seção, pretendemos refletir sobre os sentidos e significados que o currículo vivido pela Educação Física exerce nos estudantes. Afinal, após as duas primeiras etapas do desenvolvimento curricular – a) produção das diferentes teorias e diretrizes curriculares; e b) as reinterpretações e ressignificações dos textos e discursos pelos docentes, que efetiva o desenvolvimento curricular por meio das práticas –, precisamos entender quais os efeitos de tudo isso na produção de sentidos e significados dos educandos. (SACRISTÁN, 2013)

Como apresentamos anteriormente, a escola desempenha um importante papel na engrenagem do maquinário capitalista, ela é capaz de preparar as singularidades de seus sujeitos com uma linha produtiva, serializada, planejada e homogênea. A Educação Física, ao longo de sua história, se alinhou a esse processo de produção serializada de corpos e subjetividades

para que os jovens se adequassem à sociedade racista e capitalista. Para isso, se utilizou dos discursos médicos, militares, esportivistas e ginásticos que, infelizmente, produzem efeitos até hoje.

Nesse sentido, quando questionamos os estudantes sobre suas experiências com a disciplina ao longo de sua caminhada escolar, eles responderam da seguinte forma.

Eu sou a Roberta e eu tive algumas experiências ruins com a Educação Física, mas é só porque eu não tenho tanta habilidade atlética assim. Então geralmente eu era bem ruim nos esportes e como não consegui melhorar muito, então eu acabava sempre parando de jogar. Eu só fui melhorar mesmo no vôlei agora que eu entrei no Ensino Médio, porque eu acabei jogando bastante na roda de vôlei e melhorei um pouco, mas é só isso.

Meu nome é Sofia e, assim, foi uma aula bem complicada na minha vida, porque eu comecei a não me sentir tão bem em fazer Educação Física devido a traumas da minha antiga escola. Assim, as pessoas não me davam muita abertura para eu aprender a jogar as coisas, sabe? Porque quando você é mais nova é mais brincadeiras, tipo pega-pega, rouba a bandeira, depois que começa de fato os esportes, que eu acho que é a partir do 6º ano. E, assim, já que eu nunca tive muito contato antes disso, na minha antiga escola, as pessoas não me davam espaço para jogar, se eu errasse alguma coisa já me xingavam. Então eu não me sentia bem lá, porque eu sempre era... qualquer coisa que eu fizesse de errado, mesmo que eu estivesse aprendendo, sabiam que eu estava aprendendo, e mesmo assim me julgavam muito. Então eu acabei parando aos poucos de fazer, tanto que agora, na escola aqui, eu não faço por conta disso. Não que eu ache que eles iriam falar mal de mim, que nem minha antiga escola, mas é um negócio meu, que eu não consigo jogar.

(Alunas do GF 3)

Perceba, a Educação Física e sua valorização aos princípios da classe dominante, na exaltação ao individualismo, à competitividade e à performance – implícitos no currículo esportivista e desenvolvimentista –, acaba por excluir de suas práticas muitos estudantes, pois ao não se adequarem ao padrão pré-estabelecido começam a se afastar das aulas e, automaticamente, produzem sentidos ruins durante suas experiências.

Por outro lado, os alunos que conseguem se adequar aos padrões de movimentos e competitividades impostos por esses currículos tradicionais, produzem outros tipos de sentidos e significados.

Era bem divertido, porque normalmente no Fundamental I a gente ia todo mundo para a quadra. Fazia queimada, fazia pique bandeira. É que no Fundamental II a gente não faz tanta brincadeira. A gente faz mais treinamento funcional, essas coisas. (Aluno do GF 2)

Eu sou o Rogério e minha experiência com a Educação Física sempre foi muito suave. Na minha escola antiga, eu estudei só em uma escola no Fundamental, do 1º ao 5º era mais brincadeira, essas coisinhas de pega-pega,

essas coisas aí, e do 6º pra frente era mais esporte, tipo participava dos campeonatos e foi sempre muito de boa. (Aluno do GF 3)

Minha experiência com a Educação Física foi sempre muito boa. Na minha antiga escola, eu estudei em duas escolas no Fundamental, até o 6º ano foi em uma escola só e eu jogava handebol, de boa também, e na outra eu só participava dos campeonatos às vezes, mas não gostava de participar das aulas, porque como eu conhecia muito os grupos do pessoal, eu sabia que não era legal jogar com eles, porque eles eram meio agressivos, mas aqui na escola às vezes eu jogo, o que é muito, pouco, bem pouquinho, mas não sou muito de jogar não. (Aluna do GF 3)

Como podemos notar, na trajetória escolar dos estudantes, diversas produções da cultura corporal não foram prestigiadas, apenas as manifestações de predomínio europeu e estadunidense são mencionadas por eles ao relatarem suas experiências com a Educação Física. Quando falam de jogos e brincadeiras remetem apenas às questões do fazer, da prática pela prática, desconsiderando totalmente os jogos como práticas sociais, carregadas de sentidos e significados. Ao tratar dessa questão, Neira e Nunes sublinham que alguns desses jogos e brincadeiras têm hoje sua prática realizada tanto pelos grupos elitizados quanto pelos grupos subordinados. Com isso, “tem-se observado os alunos terminarem a oficina de pipas preocupados em levar para casa o artefato produzido por outros, ou seja, todo o trabalho desenvolvido alimenta unicamente a cultura de consumo, de aquisição” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 156).

Um outro ponto importante para analisar é a ausência nas experiências dos estudantes com as práticas culturais de matrizes africana e afro-brasileira. Mesmo com a obrigação imposta por lei, o que se observou foi o apagamento dessas vivências na trajetória escolar dos educandos. Nesse sentido, o currículo tradicional da Educação Física contribuiu para reforçar os estereótipos e estigmas impostos pela cultura dominante sobre a cultura negra. De modo geral, o contato com as práticas corporais da cultura negra brasileira acontece sempre em uma situação excepcional, pontual, sem o devido olhar crítico sobre elas. Esse cenário faz com que essas manifestações tenham um tratamento distinto das práticas europeias e estadunidenses.

Ao questioná-los sobre qual a importância das aulas da disciplina dentro do processo de escolarização e sobre como entendiam o componente curricular, especialmente no trato com as questões do corpo, percebemos que, de modo geral, os educandos ainda têm uma compreensão de Educação Física ligada a uma prática tradicional. Mesmo imersos em uma experiência crítica e/ou pós-crítica da área, reproduzem o discurso neoliberal dela.

Eu acho que a maioria das pessoas vêem como, sei lá, como um passatempo a Educação Física, vai ser sempre um: “Ah, jogar bola!”

Só uma aula.

E precisa se ajudar né, então acaba tendo que aprender sobre trabalho em equipe. (Aluna do GF 1)

[...] A Educação Física é importante para o corpo, né? Pois ajuda a exercitar o corpo também.... Como que é o nome? E a não se machucar.

Deixar o seu corpo mais resistente. (Aluno do GF 2)

E continuam:

Eu acho que a Educação Física é importante. Um exemplo, se você for um atleta no futuro, a Educação Física pode te ajudar com isso. Porque a gente está fazendo um trabalho que você escolhe um treinamento que você quer fazer e tem um que é de corrida. Então, se você quer ser um atleta, o professor ajuda a ganhar seu condicionamento físico.

A Educação Física é importante para não ficar sedentário, né.

Eu acho a Educação Física importante por conta de a gente estar crescendo e vai ser importante lá no futuro, pra gente não sentir dores e tals.

(Alunos do GF 2)

[...] Eu acho que é importante porque a Educação Física traz muita saúde, né? É importante.

Fora ser um momento de diversão, é um momento de conhecer o seu amigo também, uma pessoa que você não conversa tanto na sala, que você não tem tanta interação, você acaba conversando na quadra. Quando o professor dá por exemplo brincadeira, sei lá, rouba bandeira, você conversa com a pessoa, faz estratégia, você acaba tendo um convívio melhor com as pessoas da sala.

Trabalho em equipe aumenta (Aluno do GF 3)

[...] Olha, pra formação eu não acho não. Mas, assim, me ajuda bastante, né? Se não eu já estaria bem gorda. Não acho que eu vou usar atletismo no vestibular. (Aluna do GF 4)

O forte histórico dos currículos tradicionais da educação que influenciaram, e muito, a constituição do currículo da Educação Física, ainda faz eco nos dias de hoje. Uma Educação Física pensada para atender as demandas higienistas da elite dominante do início do século XIX, preocupada com o desenvolvimento dos hábitos saudáveis, do físico e da moral a partir do exercício físico e que exclui totalmente a população negra de seu escopo, com a intenção de formar uma geração capaz de suportar o trabalho exigido pelo processo de industrialização, ainda impregna as subjetividades dos estudantes nos dias atuais.

Junta-se a isso o fenômeno esportivo – com suas regras, disciplinas e o sentimento de trabalho em equipe e superação – e temos “a melhor” estratégia para preparar sujeitos no enfrentamento das demandas de uma sociedade capitalista. Dessa forma, assim como no modelo do mercado, para a Educação Física o importante são os resultados e, para isso, nada melhor do que um bom trabalho cooperativo para a superação das metas, que beneficiará apenas o patrão. Ademais, o culto ao corpo “belo”, padronizado e os interesses de uma sociedade capitalista que conduz os indivíduos a consumirem o cuidado pessoal com a saúde parecem um mantra a ser seguido pelos educandos.

A visão de uma educação bancária, na qual o conhecimento é transferido pelo professor e acumulado pelo aluno, para que no final do Ensino Médio ele tente se inserir no Ensino Superior através do vestibular, merece nossa atenção. Afinal, quando um estudante diz que não vai usar o atletismo no vestibular, percebemos que ele reproduz a ideologia dominante, pois para o sistema capitalista o importante é organizar a escola para garantir a eficiência social fora dela. Desta forma, a Educação Física só encontra sentido na preparação dos sujeitos para o mundo de trabalho, é para isso que a neutralidade do currículo serve, para a manutenção do status quo.

Todavia, essa não é uma crítica direcionada às professoras e aos professores parceiros de pesquisa que se assumem dentro das perspectivas dos currículos em voga. Como já vimos neste trabalho, a máquina escolar é um importante equipamento coletivo e tem em seus dispositivos um poderoso e eficiente papel na produção de inúmeras práticas de controle dos estudantes. Soma-se a isso o forte poder de influência dos discursos neoliberais através das diversas plataformas de comunicação, onde, a todo instante, os jovens são afetados pelas propagandas e consomem toda e qualquer ideia vendida para forjá-los como consumidores modernos.

Sobre essas questões, Fanon faz um importante apontamento:

A concepção capitalista do esporte é fundamentalmente diferente daquela que deveria existir em países subdesenvolvidos. O homem político africano não deve se preocupar em formar atletas mas homens conscientes que, aliás, são esportivos. Se o esporte não é integrado a vida nacional, isto é, na construção nacional, se constroem atletas nacionais e não homens conscientes, então rapidamente assistiremos ao apodrecimento do esporte pelo profissionalismo, pelo comercialismo. O esporte não deve ser um jogo, uma distração que a burguesia das cidades se proporciona. (2015, p. 226).

Desta forma, o autor nos ajuda a compreender que, como professores de Educação Física, temos o dever de romper com essa visão burguesa dos esportes, na qual se procura o

herói, o excepcional. Por mais que seja difícil construir uma consciência política nos estudantes, não devemos desistir, pois é a partir dessa mobilização, dessa tomada de consciência, que os estudantes caminharão para uma constituição de identidades insurgentes e se tornarão pessoas políticas.

As pessoas devem saber para onde vão e por que vão. O homem político não deve ignorar que o futuro ficara bloqueado enquanto a consciência do povo for rudimentar, primaria, opaca. Nós homens políticos africanos, devemos ter ideias muito claras sobre a situação do nosso povo. Mas essa lucidez deve continuar a ser profundamente dialética. (Idem, p. 222).

Nós, professores de Educação Física, cientes de todas essas dificuldades apresentadas, devemos ter clareza de que a mudança não acontecerá da noite para o dia, a transformação não ocorrerá de uma só vez. É fundamental que construamos uma sólida edificação de forma linear, sobretudo porque os meios de comunicações e os meios de transmissão da mídia burguesa são muito poderosos. Depois, porque a temporalidade deve deixar de ser a do agora, do instante, é preciso ter o entendimento de que, por mais complexo que seja, não devemos ceder ao desestímulo, instalado muito profundamente em nossas subjetividades pela ideologia neoliberal e também pela dominação colonial. É reconhecendo a importância de pequenas conquistas, dos inéditos viáveis, que caminharemos para uma transformação do cenário atual da educação e da Educação Física brasileira.

Sublinhamos que, assim como Fanon, entendemos que essa luta deve ser profundamente dialética, e não apenas uma posição teórica. Não podemos apenas decifrar e condenar os pilares neoliberais educacionais, não se deve combater a monocultura curricular apenas porque ele planifica as subjetividades dos estudantes. Devemos fazer oposição resoluta a esse modelo de educação, porque, literalmente, ele não serve para nada. Esse currículo neoliberal medíocre, com suas intencionalidades e ganhos, tenta mascarar toda sua mediocridade através do “sonho americano”, ou seja, pela construção de prestígio em escala individual.

Além disso, aprendemos com as aproximações que realizamos sobre a violência vivida pelos colonizados – descrita por Fanon – e a violência vivida pelos estudantes nessas instituições de ensino, através de modos específicos de ativar comportamentos únicos e planificação de subjetividades, que a possibilidade que temos como professoras e professores comprometidos com uma educação transformadora se encontra dentro de uma perspectiva coletiva, de um projeto político educacional forjado por todos os atores atuantes no contexto escolar – comunidade, professores, estudantes, gestão, funcionários –, que trate com densidade e dignidade as questões do cotidiano escolar. Acreditamos que a Educação Física sozinha

(crítica ou pós-crítica) encontrará muitas dificuldades no processo de constituição de identidades insurgentes, entretanto, somando-se ao projeto coletivo educacional comprometido com a transformação social, ela será uma arma contundente no processo de humanização e libertação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Maria, Maria é um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece viver e amar
 Como outra qualquer do planeta
 Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri quando deve chorar
 E não vive, apenas aguenta
 Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca
 Possui a estranha mania de ter fé na vida

Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento.

Indubitavelmente, chegamos nas considerações finais. Com a força, a raça, e a gana de Maria, chegamos! Pois quem traz no corpo a marca, possui a estranha mania de ter fé na vida. Misturando momentos de dores com alegrias, rindo quando deveríamos chorar, e vice-versa, chegamos! Com muita manha, graça, magia e samba, chegamos!

Corpo negro e identidade, nos aprofundamos bastante por essas temáticas ao longo do doutorado. Ao mesmo tempo que aprendíamos sobre essas questões, tínhamos a percepção que ainda existiam muitas perguntas sem resposta. Encontramos nas discussões sobre currículo um importante campo para levar as questões a respeito do corpo negro e a constituição de identidade. Nos aprofundamos nas discussões curriculares, afinal de contas, o currículo busca, definitivamente, mudar as pessoas afetadas por ele – é uma questão de identidade.

Inicialmente, encontramos nas discussões curriculares, em especial nas teorias pós-críticas, muitas respostas aos nossos questionamentos e inquietações. O livro “Pedagogia da cultura corporal crítica e alternativa”, dos professores Neira e Nunes (2006), contribuiu bastante para essas discussões. Aprendemos que o currículo cultural é heterodoxo e, contrariando padrões estabelecidos, tem como ponto de partida a cultura, além de ter como balizadores de suas análises e ações as perspectivas dos estudos culturais e o multiculturalismo crítico. Dessa forma, investiga e debate questões de classe, orientações sexuais, culturais, etnia, religiosidade,

força da mídia, gênero, políticas de identidade e diferença. Pudemos compreender que o currículo cultural está sensível à formação de identidades democráticas.

Durante a imersão nas discussões curriculares pós-críticas, quanto mais nos aprofundávamos, mais nos convencíamos do seu discurso, afinal era tudo muito perfeito, tudo muito certinho, era uma descrição encantadora. Em dado momento, mergulhado nas leituras dos pesquisadores do currículo cultural, em suas discussões e relatos, tínhamos a sensação de que aquela era a única forma de se forjar identidades positivas nos estudantes negros.

Contudo, seguindo as orientações dos seus próprios referenciais, começamos a desconfiar. Se tem uma coisa que aprendemos com o Pós-modernismo foi a desconfiança e a ironia. Compreendemos que era necessário não só suspeitar, mas incorporar, incluir e misturar as concepções do currículo cultural com as discussões das teorias críticas do currículo – e para além da realização desse hibridismo de concepções teóricas, queríamos analisá-las na prática, no chão da escola. Ademais, na construção de objetivos desta pesquisa, entendemos que os únicos que poderiam nos dar respostas relevantes seriam os estudantes negros afetados pelos currículos em voga. Já conhecemos os discursos dos professores e professoras que se assumem dentro dessas concepções teóricas – e são importantes, evidentemente –, mas, se tem uma coisa que aprendemos nessa caminhada acadêmica, é que não existe melhor validação para as teorias curriculares que não seja na dura e complexa realidade em que vivemos no cotidiano escolar – é o tal do currículo vivido.

Foi a partir dessa conjuntura de experiências pessoais, pesquisas e uma ampliação dos temas analisados, que chegamos até aqui, com o desafio de compreender como o currículo conceituado, discutido e vivido – crítico e pós-crítico – afeta na produção e construção de significados pelos estudantes negros. Para além de uma discussão teórica e de ideias, partimos da seguinte premissa: *Se identidade é forjada por meio da linguagem, e o estudante afetado pelo currículo se constitui sujeito no processo de significação cultural e social, qual a influência das aulas de Educação Física, ministradas nas perspectivas crítica e pós crítica, sobre a construção/reconstrução de identidade em estudantes negros?*

Ademais, no âmbito de investigar, a partir do questionamento das relações de poder fabricantes das hierarquias raciais na escola, elegemos como objetivo central desta pesquisa analisar o componente curricular da Educação Física e sua construção curricular. Tal análise é realizada a fim de investigar a ação que a disciplina exerce (ou não) nos estudantes negros dos anos finais do Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas da cidade de São Paulo, quanto ao processo de construção/reconstrução de suas identidades, sobretudo das questões que se relacionam ao corpo negro e às relações étnico-raciais.

Na investida de delinear os saberes que determinam os currículos crítico e pós-crítico, o que constituiu a primeira etapa da nossa pesquisa, notou-se que o currículo crítico da Educação Física, balizado nos estudos do materialismo histórico-dialético, despontou nos anos 1980 como uma nova e potente teoria curricular, sobretudo por construir uma crítica às questões sociais da realidade brasileira. Em síntese, e guardadas as devidas diferenças, o currículo crítico, seja ele na sua perspectiva superadora ou emancipatória, compreende o currículo como campo de contestação, assevera que a construção curricular é dotada de intencionalidade política, social e ideológica. Além disso, destaca a forte influência das questões econômicas na seleção dos saberes que, por sua vez, forjam identidades idealizadas e propõem, ao contrário da reprodução, um momento de reflexão crítica a respeito dos temas selecionados no currículo. Para as teorias críticas, o currículo passa a ser compreendido em seu caráter político, como um instrumento que não só revela as desigualdades de classe e as relações de poder presentes nas escolhas dos temas a serem desenvolvidos no cotidiano escolar, como também problematiza, estuda e busca interferir nos temas abordados em aula.

Compreendemos, também, que os currículos críticos aqui abordados se afastam completamente das teorias crítico-reprodutivistas, pois não compreendem a escola como reprodutora da sociedade. Todavia, alguns pontos que são cruciais dentro da perspectiva de um currículo crítico não foram contemplados. Com o olhar voltado apenas para as questões da cultura do movimento e/ou da cultura do movimentar, uma e a outra não assumem o papel transformador que é premissa do currículo crítico. Por mais que demonstrem essa intencionalidade em alguns momentos, efetivamente não são propositivos dentro de suas teorias. Assim, o papel transformador da sociedade, presente na proposta crítica do currículo, não ganha destaque nas teorias curriculares da Educação Física.

Quanto ao currículo pós-crítico da Educação Física – o currículo cultural –, notou-se que o multiculturalismo crítico, os estudos culturais pós-críticos e a cultura corporal são os principais campos epistemológicos que fundamentam o currículo em questão. Ancorados nas teorias pós-modernas e na centralidade da linguagem e da cultura, o currículo cultural coloca em descrédito as “grandes narrativas”, pois entende que elas são da vontade de domínio e controle dos modernos. Além disso, questiona as noções de razão e racionalidade, pois para o currículo cultural essas noções, ao invés de levar ao estabelecimento de uma sociedade “perfeita”, contribuem para o pesadelo de uma sociedade totalitária. Observamos que na perspectiva de seus pensadores, a realidade depende única e exclusivamente da linguagem, assim como a concepção do ser humano, o que nega, então, a materialidade do real, colocando-

a como subordinada da linguagem. Ou seja, nessa perspectiva as estruturas subjetivas tornam-se as condições que permitem constituir a materialidade.

O currículo cultural compreende que é necessário superar as discussões econômicas e de classe (mas não só), pois o poder não é algo que se toma – pelo contrário, está em todos os lugares; onde houver uma relação, ele estará presente, é descentralizado. Com isso, os autores do currículo em voga afirmam que na arena das relações sociais situam-se a favor dos mais fracos, com o compromisso de tematizar a cultura corporal criada e recriada por todos os grupos que coabitam a sociedade. Por essa razão, os autores dessa proposta recomendam que se avance em direção a outros pontos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber/poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Ressaltamos que não poderíamos realizar uma pesquisa sobre educação sem contextualizar todo caldo social e cultural da experiência vivida pelo negro no Brasil, pois a escola não está fora desse jogo de disputa, de poder e de dominação. Pelo contrário, entendemos que a história do negro brasileiro só pode ser compreendida em sua totalidade.

Ao apresentarmos uma elaboração teórica a respeito da complexa, dinâmica e contraditória experiência vivida pelo negro na sociedade brasileira – à luz de Fanon – evidenciamos o quanto o processo de colonização e de democratização da nossa sociedade foi violento com a população negra. Violência que se materializou na aventura colonial a partir do século XV, na busca por expansão geográfica e econômica. Constatamos, também, que a elite brasileira não poupou esforços para impor, direta ou indiretamente, seus padrões e valores culturais, lançando mão de diversas estratégias de colonização. Esta que tem como seu principal objetivo descivilizar o colonizado, embrutecê-lo, desumanizá-lo. Um projeto que tem o objetivo de despertar os mais escondidos desejos de cobiça, de ódio, de violência e de relativismo moral. Como nos ensinou Fanon (2015), a colonização desumaniza qualquer pessoa, até mesmo a mais civilizada.

Foi durante o processo de análise das falas dos estudantes participantes dos Grupos Focais que percebemos o quão denso e complexo é a experiência do estudante negro imerso em uma instituição escolar. Por isso, realizamos aproximações da violência vivida pelos colonizados, descrita por Fanon, e a violência vivida pelos estudantes nas instituições de ensino, que por meio dos seus dispositivos, regulam as subjetividades dos alunos, o que remete, de certo modo, às estratégias empregadas no mundo colonial. Convergindo algumas afirmações de Guattari (2011), Carvalho (2015), Carvalho e Camargo (2015b), vimos que a escola moderna opera como uma máquina que – tal qual o mundo colonial – está repleta de dispositivos e estratégias que cumprem uma função importante de subjetivação daqueles que a frequentam.

Nessa investigação, constatamos que ainda hoje muitos dos estudantes negros, imersos nesse maquinário colonial que é a instituição escolar, seguem carregando o sentimento de viver o sonho do colonizador. Sonhos de posses, de viver uma vida dentro do padrão estabelecido como ideal. Identificamos que muitos dos discentes que participaram da pesquisa manifestaram esse desejo de assimilação da cultura hegemônica; do cabelo às práticas corporais, tudo do colono lhe parece superior, é como se o estudante negro nem fosse dessa cidade, se sente como um forasteiro em sua própria terra, um alienígena.

Seguindo nas trilhas da investigação, sublinhamos que esse sentimento de viver a vida do outro – branco – por parte dos estudantes negros participantes da pesquisa é compreendido como colonialidade. Esta se materializa na subjetividade do estudante, transformando assim a sua concepção de sujeito; ela afeta a estrutura do pensamento do indivíduo de tal forma que mesmo após o domínio colonial (período de escolarização), suas amarras ainda persistem. Nesse sentido, identificamos que um dos dispositivos escolares mais eficazes no processo de colonização das mentes é a colonialidade curricular. Ao analisar as falas dos estudantes, verificamos que eles percebem que a matriz curricular prioriza algumas áreas do conhecimento, na tentativa de instrumentalizar e planificar suas subjetividades. Os discentes sentem falta de algo que é mais urgente, que é falar do ser humano e suas relações sociais, culturais e históricas, pois, mesmo quando esses temas são abordados, a colonialidade curricular valoriza apenas uma forma de cultura, história e política – fixa noções particulares destes conceitos.

Em contrapartida, ao longo dessa caminhada encontramos possíveis sabotagens críticas, permeadas com um pensamento emancipatório a todo esse maquinário escolar e essa colonialidade curricular. Percebemos, na escola da professora Paula e do professor Fabio, um Projeto Político Pedagógico que apresenta aos estudantes outras maneiras de sentir, de pensar, de se comportar, de desejar, de falar e de se relacionar uns com os outros. Um PPP pensado dentro de uma perspectiva coletiva, com um sentimento de comunidade, construído por todos as partes atuantes da escola e que, mesmo apresentando algumas limitações impostas pelo maquinário escolar, busca tratar com ética as questões da cultura africana e afro-brasileira.

Sublinhamos a importância de sabotar a colonialidade escolar dentro de uma perspectiva coletiva e não de uma forma individualista e pontual, de uma determinada área do conhecimento. Pois a construção coletiva de um PPP que agregue outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, dará relevância aos saberes e às práticas afro-brasileiras, fazendo com que os estudantes afetados por essas práticas nunca se esqueçam do que o processo colonial fez com seus ancestrais e do que a colonialidade curricular ainda faz consigo.

Nesse processo de construção coletiva do PPP e das dinâmicas presentes no contexto escolar, reconhecemos a importância da representatividade para os estudantes negros. Percebemos em suas falas que, quando mencionavam algum docente negro que tinha uma perspectiva crítica de educação, eles reverberavam um sentimento de orgulho. Dessa forma, pudemos compreender que sujeitos negros intelectuais, presentes no cotidiano escolar, geram uma representatividade libertadora.

Sobre o processo de construção/reconstrução das identidades dos estudantes negros, sobretudo das questões que se relacionam ao corpo, as análises apontaram para como o colonialismo escolar e sua linguagem monocultural influenciam na construção da identidade dos estudantes negros. Na tentativa de ser bem visto e aceito nas relações sociais dentro da dinâmica escolar, boa parte dos participantes revelaram que em algum momento de sua trajetória escolar tentaram ser parecidos com o que é culturalmente aceito. Esse cenário corrobora com a tese de Fanon (2008) a respeito da construção da identidade negra – para o autor, ela nasce de condições de arranjo e de circunstâncias que são próprias ao colonialismo. A partir daí, como fica a constituição de identidade do estudante negro que é marcado pela construção dessa racialização, no lugar de exclusão, no lugar de fora da sociedade?

Uma identidade impossibilitada, problemática. Não existe possibilidade de reconhecimento, é aquilo que os outros dizem que ele é. A vida racial impõe uma ontologia de propriedades que não são relacionais, “você é um negro, jogue bola, toque samba e seja viril”. O estudante negro se torna uma categoria de essência, sua identidade é substancial, fica naturalizada.

A humanidade é o contrário, se define pela liberdade de poder transitar por todas as máscaras sociais possíveis, não apenas as máscaras brancas, é saber que nenhuma dessas determinações lhe define e, com isso, se tornar sujeito. É sabendo que não pode ser definido apenas pela sua epiderme, não se apegando pelo o que os outros dizem que você é. Não é se referenciar pela a identidade dita de fora, mas se compreender como sujeito. Ou seja, para a construção positiva da identidade do estudante negro, é preciso pensar em um duplo referencial. Explico: é pensar sobre si próprio e rejeitar as definições que o mundo colonial define sobre ser negro. Não é apenas sobre eu e o Outro, mas sobre as condições que definem a relação entre nós, é compreender os espaços sociais em qual a gente vive. Parafraseando o cantor Baco Exu do Blues: o ódio pelo espelho é fictício.

Todavia, vale destacar que, mesmo com todo esse contexto das condições de arranjos do maquinário escolar, o trabalho coletivo dos docentes foi fundamental para aguçar a percepção crítica dos estudantes a respeito da experiência vivida pelo negro no ambiente escolar

e social. Durante nossas reuniões nos Grupos Focais, notamos que, de forma muito lúcida, os discentes analisaram muitos pontos caros para as pessoas negras, e também refletiram sobre as possibilidades de insurgências para uma possível transformação no contexto escolar.

A análise sobre como as identidades se constroem nos estudantes através das aulas de Educação Física alicerçadas nos currículos em voga e das produções de sentidos e significados dos estudantes afetados pelos currículos vividos, nos trouxe evidências importantes.

A respeito da percepção que o estudante tem sobre a Educação Física, entendemos que não só a escola – engrenagem do maquinário capitalista –, mas também a sociedade e seus discursos neoliberais influenciam fortemente as subjetividades dos estudantes sobre a área. A Educação Física e seu longo histórico de relacionamento com o poder hegemônico capitalista utilizou-se demasiadamente dos discursos médicos, militares, esportivistas e ginásticos que, infelizmente, produzem efeitos até hoje. Todos os estudantes que se manifestaram a respeito das suas experiências ou das suas percepções a respeito do papel que a disciplina tem no contexto escolar reproduziram um discurso que mais se aproximava de uma concepção tradicional do currículo, ao invés de crítica ou até mesmo pós-crítica.

Não se pode descartar o poder que o fenômeno esportivo tem em nossa sociedade e a sofisticação com que o capitalismo se utiliza dele; do trabalho em equipe, superação, da meritocracia, tudo vira um belo discurso liberal e é vendido como único modelo para que as pessoas possam encarar as contradições sociais. Soma-se a isso o culto ao corpo “belo” e branco e temos uma receita quase perfeita para forjar essas percepções nas estruturas subjetivas dos estudantes. Enfatize-se, desde logo, que não se trata, em última instância, de negar ou rechaçar os currículos em voga.

Reforçamos que a possibilidade que temos como professoras e professores comprometidos com uma educação transformadora se encontra dentro de uma perspectiva coletiva, de um projeto político educacional forjado por todas as pessoas atuantes no contexto escolar. A Educação Física sozinha, seja ela crítica ou pós-crítica, encontrará muitas dificuldades no processo de constituição de identidades insurgentes. Entretanto, somada a um projeto coletivo educacional comprometido com a transformação social, ela será uma ferramenta importante na missão de realizar pequenas sabotagens na colonialidade curricular do maquinário institucional capitalista. Evidente que essa não é uma tarefa fácil, sabemos que essa perspectiva só será alcançada através de muitas lutas e transgressões.

A respeito das análises que realizamos sobre os currículos da Educação Física, sublinhamos que essa está ancorada no pensamento de Fanon (2008), que compreende a revolução social como a única possibilidade histórica de emancipação humana, sobretudo no

que se refere à superação das questões subjetivas. Nesse sentido, Fanon (2008) nos ensinou ao longo da pesquisa que a alienação colonial não pode ser resumida às questões culturais e subjetivas, pois essas estão diretamente relacionadas ao contexto social e econômico, e a transformação apenas será possível caso tais condições sejam superadas, ou seja, a partir de “uma reestruturação do mundo” (p. 82), cuja raiz está no sistema econômico-social.

Veja, o autor compreende que é fundamental pensarmos as questões econômicas e sociais, assim como as questões subjetivas de construção de identidade, de forma dialética, pois, de uma vez por todas, a realidade exige uma compreensão total – tanto no plano objetivo, como no subjetivo. Ademais, ao analisarmos os currículos da Educação Física – crítico e pós-crítico –, entendemos que ambos são importantíssimos para que avancemos nas discussões de uma Educação Física mais justa e transformadora. Portanto, utilizamos as teorias curriculares de forma dialética, como ferramenta de análise, para que possamos atuar efetivamente no chão da escola.

Para o leitor mais crítico a respeito das questões ideológicas dos currículos em voga, deixo uma reflexão apoiada no pensamento de Amílcar Cabral (2018). Uma vez questionado sobre qual ideologia era mais apropriada para o prosseguimento na luta da guerra de Guiné-Bissau, o autor deu a seguinte resposta:

Será que o marxismo é uma religião? Eu sou um combatente da liberdade no meu país. Devo ser julgado pelo que eu faço na prática. Se for decidido que isso é marxismo, pode dizer a toda a gente que é marxismo. Se achar que não é marxismo, diga-se que não é marxismo. Mas o rótulo é problema de cada um; nós não gostamos dessa espécie de rótulos. (2018, p. 172)

Assim como Cabral, entendemos que a ideologia não pode ser pensada como uma religião, fechada nela mesma. A prática pedagógica no chão da escola é ação dialética e assume diversas formas, a depender da materialidade do momento. Portanto, a teoria deve ser pensada como ferramenta de análise, e não como doutrina. A prioridade na luta educacional é libertar o currículo de toda exploração capitalista e racista.

Por fim, gostaríamos de deixar uma reflexão para os professores e professoras de Educação Física. Durante muito tempo se discutiu, e ainda se discute, a respeito da crise de identidade da nossa área, há também uma disputa muito grande sobre qual currículo é o mais efetivo, ou melhor, qual currículo é o verdadeiro. Afetados por essas disputas e pela suposta crise de identidade, passamos muito tempo querendo provar que a Educação Física não é só prática, queremos a todo momento justificar para a sociedade que nossa área do conhecimento é bem mais que a histórica perspectiva tradicional. De fato, ela é muito mais que isso! E não

estamos dizendo que o currículo não deva ser um campo de disputa, a questão não é a disputa, mas em certos momentos parece que estamos vivendo uma aflição intensa e demorada, um suplício. É preciso se libertar!

Precisamos aprender com Fanon (2008) e suas reflexões sobre a construção da identidade negra. Nós, pessoas negras, estamos em constante vigilância, sempre reforçando nossa identidade, fugindo dos estereótipos, vestindo diversas máscaras, inclusive as brancas. Estamos sempre preocupados com o juízo de valor do Outro, do branco. É preciso se libertar!

Portanto, gostaríamos de terminar essa caminhada, deixando uma proposição de Fanon que, guardada as devidas diferenças, serve tanto para nós da Educação Física, quanto para todas as pessoas pretas do mundo. Temos um único dever: o de nunca, através de nossas ações, renegar nossa liberdade.

Não tenho o dever de ser isso ou aquilo, minha vida não deve ser dedicada a fazer uma avaliação dos valores negros. Não há um mundo branco, não há uma ética branca, nem tão pouco uma inteligência branca. A densidade da história não determina nenhum dos meus atos. Eu sou meu próprio fundamento. É superando o dado histórico, instrumental, que introduzo o ciclo de minha liberdade. (FANON, 2008, p. 189)

Não devo, não temo e me dá meu copo que já era!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo, Pólen, 2019.

ALVARES, C. Teoria pós-colonial, uma abordagem sintética. **Revista de Comunicação e Linguagens-Tendências da Cultura Contemporânea**. Lisboa, Relógio d'Água, p. 23, 2000.

AMARAL, G.; NOVAES, H. T.; SANTOS, J. D. G. As Reformas Educacionais e as Políticas de Formação Docente no Brasil: O caminho para sua mercantilização. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37–55, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9857>. Acesso em: 14.01.2023

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, M. L. P. **A escolarização de crianças negras paulistas (1920 – 1940)**. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ARAÚJO, M. L. P. **Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da capoeira no contexto escolar: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA**. 2017, 160 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BARBOSA, M. S. **O debate pan-africanista na revista *Présence Africaine* (1956-1963)**. História (São Paulo). v. 38, 2019 e 2019006, ISSN 1980-4369.

BARROS, D. R. **Lugar de negro, lugar de branco? Esboço para uma crítica à metafísica racial**. São Paulo: Hedra, 2019.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BHABHA, H. K. **The location of culture**, London, Routledge, 1994

BHABHA, H. K. **Interrogando a identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BINS, G. N.; NETO, V. M. Caleidoscópio: O olhar dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre para as questões étnico- raciais. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 282-299, setembro/2016.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula**. 238f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

BOSSLE, F. Carta-Utopia: palavras para uma teoria pedagógica da educação física escolar crítico-libertadora. In: MEIRELES, B. F. *et al.* (orgs.). **Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar**. (p. 139-150). Curitiba: CRV, 2021.

BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, nº 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Pedagogia Crítica da Educação Física: Dilemas e Desafios na Atualidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25001, e25068, jan. 2019.

BRACHT, V. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9, jan. 2002.

BRACHT, V. **Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física: uma exploração filosófica**. Tese (Pós-Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 11.11.2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18.01.2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18.01.2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18.01.2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 14.01.2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 11.11.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, Brasil, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 18.01.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, CNE/CP. Brasil, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 18.01.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 15/98**: Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília: CNE. Brasil, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf. Acesso em: 11.11.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB. Brasil, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 18.01.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2015**, de 01 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC. Brasil, 2015. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em: 14.01.2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**. Brasil, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18.01.2023.

BUGARIM, J. P. *et al.* A cultura afro-brasileira na educação básica: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/2003 em três escolas municipais de Tucuruí-PA. **Motrivivência**, [S.L.], Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v. 32, n. 62, p. 01-19, jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65799>.

CABRAL, A. Obras Escolhidas de Amílcar Cabral: A Arma da teoria. **Unidade e Luta**, Lisboa, vol. 1, textos coordenados por Mário de Andrade, Comité Executivo da Luta do PAIGC e Seara Nova, p. 221-233, 1995.

CABRAL, A. **A luta criou raízes**. Edição da Fundação Amílcar Cabral. Praia: 2018.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, S. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados 17 (49), 2003.

CARNEIRO, S. **Vamos Enegrecer o Feminismo**: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. São Paulo, Instituto da Mulher Negra, 2011.

CARNEIRO, S.; SANTOS, T. **Mulher negra**. São Paulo, Conselho Estadual da Condição Feminina/Nobel, 1985.

CARVALHO, A. F.; CAMARGO, A. C. Guattari e a topografia da máquina escolar. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 17, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2015.

CARVALHO, A. F.; CAMARGO, A. C. Guattari e a topografia da máquina escolar. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas/SP. v. 17 n. 1 p. 107-124, jan./abr. 2015b.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para se pensar e agir de outros modos na educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 280-302, nov. 2010.

CASTELANNI FILHO, L. A política esportiva brasileira: de ‘política de estado’ ao ‘estado da política’. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 20, p. 01-18, out./dez. 2019.

CASTELANNI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. As concepções de educação física no Brasil. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados/MS, v. 1, n. 2, jul./dez. 2013.

CÉSAIRE, A. “Cahier d'un retour au pays natal”. In: **Présence Africaine**, Paris, 2e édition, 1956.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Porto: Cadernos para o diálogo, 1971

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Veneta, 2020.

CHALIAND, G. Frantz Fanon resiste la prueba del tiempo. In: Fanon, Frantz. **Los condenados de la tierra**. (p. 293-318). Mexico, Fondo de Cultura Económica, 2009.

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

CORAZZA, S. M. **Artistagens: concepções e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORSINO, L. N. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 247-262, jun./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2015.14187>. Acesso em: 06/21

CORTÉS, N. G. M.; SALGUEIRO, L. Os desafios de emancipação da população afro-brasileira: mestiçagem, interculturalidade e corporeidades. Acervo, **Revista do Arquivo Nacional**, v. 33, n. 1, p. 63-78, 2020.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003.

COSTA, T. B. **Jogo consciente: a percepção de professores de Educação Física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção identitária**. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

COSTA, T. B.; MATHIAS, E.; EHRENBERG, M. C. Em tempos de opressão: a cultura corporal negra resiste com luta e dança. In: SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. P. 193-204. Curitiba: CRV, 2019.

COSTA, T. B.; EHRENBERG, M. C. Quando você nasce preto é como se você tivesse nascido errado, sabe?: uma análise fanoniana a respeito da construção das identidades nas aulas de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 1, p. 101, jul./2022.

CROCETTA, R. R. J. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADE**. 99f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão-SC, 2014.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y: S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz – Porto Alegre: Artmed, 1997.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DERRIDA, J. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, J. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: Chantal Mouffe (Org.), **Desconstrucción y pragmatismo** (pp. 151-169). Buenos Aires: Paidós, 1998.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? – A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (org). **História da educação dos negros e outras histórias**. p. 49-62, Brasília: MEC/Secad, 2005.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1 (73), p. 181-198, jan/abril. 2014.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FAUSTINO, D. M. A emoção é negra e a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des) universalização do ser negro. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 1, p. 121-136, 2013^a. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rt/article/view/2629/1738>. Acesso em: 02.06.2021

FAUSTINO, D. M. Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. In: V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina, 2013. **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina**, p. 216-232, 2013b. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v16_deivison_GI.pdf. Acesso em: 02.06.2021

FAUSTINO, D. M. **Frantz Fanon: um revolucionário, particularmente negro**. 1.ed. – São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

FAUSTINO, D. M. **Por que Fanon, por que agora? Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar. São Carlos/SP, 2015.

- FEITOSA, C. F. J. **Aqui tem racismo! Um estudo das representações**. 329f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.
- FERRACINI, R. A. L. Professores e Alunos em Perspectivas Afrodecoloniais: Teorias e Práticas Escolares. **Revista África e Africanidades**, v. XII, n. 33, p. 1-16, fev. 2020.
- FERREIRA, A.; BITTAR, M. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial**. São Carlos, Estudos, 2000.
- FONSECA, D.; BELMONTE, R.; DA SILVA, N.; MACHADO, S.; PEREIRA, L.; DULIUS, V. Matizes da Linguagem e Ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 2, p. 661-673, abr./jun. 2012.
- FONSECA, L. S. **Um estudo sobre o ensino de funções trigonométricas no ensino médio e no ensino superior no Brasil e França**. 495f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2015.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura com programa**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FRASER, N. From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a “Post-Socialist” Age. **New Left Review**, n. 212, p. 68-93, jul/aug. 1995.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo: Edit. Olho d’Água, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. São Paulo, editora Global 2003
- GADOTTI, M. **Globalização e Educação: Ideias para um debate**. Cartagena de Índias, Colômbia – jun. 2003.
- GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GEHRES, A.; NEIRA, M. G. Linguagem e Educação Física: algumas considerações sobre o currículo cultural. **Ver. Bras. Educ. Fís. Escolar**. Ano V, v. 3, mar./2020.
- GEISMAR, P. **Fanon**. Buenos Aires: Granica Editor, 1972.

- GILROY, P. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GIROUX, H. **Pedagogia radical: Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo; Petrópolis, Vozes, 1999.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982.
- GOMES, I. V. **Negro Drama: narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial**. 118f. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2019.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003.
- GOMES, N. L. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In: BERNADO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista brasileira de educação**, n. 21, set./out./nov./dez. 2002.
- GONÇALVES, N. L. G. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Curitiba: Ibpex, 2006.
- GORDON, J. A. Introduction: Engaging justice, engaging freedom. In: **Philosophy and Social Criticism**. (p. 3-9). 2015.
- GORDON, L. **Bad faith and antiblack racism**. New York: Humanity Books, 1999.
- GOUVEIA, C. A. M. Análise Crítica do Discurso: Enquadramento Histórico. In MATEUS, M. H.; CORREIA, C. N. (orgs.): **Saberes no Tempo: Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos** (p. 223-351). Lisboa: Edições Colibri, 2001.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, v. 1, n. 2, 2009.

- GUATTARI, F. **L'inconscient machinique: essais de schizo-analyse**. Paris: Éd. Recherche, 2011.
- GUATTARI, F. **Psychanalyse et transversalité**. Paris: F. Maspero, 1974.
- GUIMARÃES, A. S. A. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos estudos CEBRAP**, n. 81, p. 99-114, 2008.
- HAIDER, A. **Armadilha da identidade: Raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Editora Veneta, 2019.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HALL, S. O papel da representação. In: **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Puc- Rio: Apicuri, 2016.
- HALL, S. The work of representation. Representation: Cultural representations and signifying practices. **The Opea University**, London, v. 2, p. 13-74, 1997.
- HASENBALG, C. A. Entre os Mitos e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil. **Dados**, v. 38, n° 2, p. 355-374, 1995.
- HEGEL, G.W. F. **Fenomenologia do espírito**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- JARDIM, A. F. C. Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo. **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 8, n. 2, jul./dez. 2006.
- KANT, I. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papirus, 1993.
- KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física 2**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijui, 1991.
- KUNZ, E. Pedagogia crítico-emancipatória. In: GONZÁLES, J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2005
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.
- LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**. São Paulo. SP, Phorte, 2008.

LIMA, I. T. G.; BRASILEIRO, L. T. A Cultura Afrobrasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento (Esefid/ufrgs)**, [S.L.], Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 26, p. 26022, mar. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.93164>. Acesso em: 05 de set. de 2022

LOPES, A. C. Teoria pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MACEY, D. **Frantz Fanon: A Life**. London: Granta Books, 2000.

MACHADO, T.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovadora Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “Teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, jul./set./2016.

MALACHEN, J.; SANTOS, S. A.. Políticas e reformas curriculares no Brasil: Perspectiva de currículo a partir da pedagogia Histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, v. 20, p. 1-20, 2020.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALDONADO, D. T. **Professores e Professoras de Educação Física Progressistas do Mundo, Uni-vos!** Editora CRV: Curitiba, 2020.

MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. Lendo o mundo nas aulas de Educação Física no ensino médio: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre as práticas corporais e o corpo. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 1-8, set/2021.

MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E. Por uma Epistemologia Crítico-Libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, ano 7, p. 23, mar./2022.

MARGARIDO, A. **Negritude e Humanismo**. 1º Edição: Casa dos Estudantes do Império. Série Ensaio. Lisboa, 1964.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I- Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MATTOS, I. G. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

MBEMBE, A. **A universalidade de Frantz Fanon**. Este artigo é o prefácio do livro de Frantz Fanon *Œuvres*, publicado pela La Découverte em outubro de 2011.

MCLAREN, P. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, T. T. (Org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. (p. 9-40). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MELO, I. F. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Revista Linha d'Água**, n. 25, v. 2, p. 307-329, dez./2012.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos as nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. (p. 17-24), 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. *et al.* Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, abr./jun. 2018. ISSN: 1645-7250 1646-401X.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Capacidade de Escuta: questões para formação docente em Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, 2002.

MOTA, A. **Quem é bom já nasce feito: sanitaríssimo e eugenia no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 2014.

MOURA, C. **Rebeliões da senzala**. 4. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, abr./2004.

MUNANGA, K. **Negritude-usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; SANTOS, I. L. A reterritorialização do pensamento freireano no Currículo Cultural da Educação Física. In: SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (org.). **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019.

NEIRA, M. G. Autonomia na elaboração do currículo escolar: em busca de uma Educação Física cidadã. **Corpoconsciência**, v. 9, p. 13-31, 2005. Disponível em: <http://fefisa.com/revista/index.php/revcorp/article/view/196/199>. Acesso em: 13.11.2016.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.

NEIRA, M. G. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NOBREGA, C. C. S. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar**. 216f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos-SP, 2019.

NOGUEIRA, I. B. **Significação do corpo Negro**. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo (USP) para obtenção do título de Doutor. São Paulo, 1998.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S.; NEIRA, M. G. Inspirações freireanas e Educação Física Escolar: a organização de um currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, p. 1-17, jul./2019

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O (s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

OLIVEIRA, M. A. T.; OLIVEIRA, L. P. A.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n.3, p. 303, 2008.

OLIVEIRA, A. M.; FONSECA, T. M. G. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 135-154, jul./dez./2006.

PETERS, M. **Estruturalismo e pós-estruturalismo**. SI: sn, sd, 2010.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, M. C. **Uma história de regressos: império, guerra colonial e pós-colonialismo.** Porto: Edições Afrontamento, 2004.

ROCHA, D. S.; UGAYA, A. R. A África pra Gente. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 4, n. 2, p. 100-112, mai./ago. 2020.

ROCHA, G. S. Antirracismo, negritude e universalismo em Pele negra, máscaras brancas de Frantz Fanon. **Sankofa**, v. 8, n. 15, p. 110-119, ago./2015.

RODRIGUES, A. C. L. **Corpos e Culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural.** Dissertação (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

RODRIGUES, J. C. **O tabu do corpo.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo.** São Paulo, Companhia das Letras, 1897.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SACARDO, M.; SILVA, R. H. R. A crítica dos giros epistemológicos e/ou linguísticos no debate político-epistemológico da área da Educação Física. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 26-39, ago./2017.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANFELICE, J. L. Pesquisa e ciências humanas no Brasil: soluções e/ou impotências? **Quaestio: Revista de Estudos de Educação.** Sorocaba. Uniso: ano 3, nº 1, p. 11-15, 2001.

SANTIAGO, F. **"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado":** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. **Novos estudos CEBRAP**, n. 66, p. 23-52, 2003.

SANTOS, C. A. P. **Adolescentes negros no ensino fundamental: representações de si e construção de identidades.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2010.

SANTOS, M. V.; NETO, V. M. Aprendendo a ser negro: A perspectiva dos estudantes. **Cadernos de pesquisa.** 41. n. 143, 2011.

- SANTOS, P. R. **Instituições Afro-Brasileiras**. Centro de Estudos Afro-Asiáticos. Rio 1984.
- SAPEDE, T. Racismo e dominação psíquica em Frantz Fanon. **Sankofa**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 44-52, 2011.
- SARTRE, J. Orfeu negro. In: SARTRE, J. **Reflexões sobre o racismo**. (p. 93-129). Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAUSSURE, F. **Cursos de linguagem geral**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 160 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais: delineamentos de pesquisa**. São Paulo: E.P.U., 1987.
- SENGHOR, L. S. Ce que l’homme noir apporte. In: **L’homme de couleur**, 1939.
- SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Ceao/CED, 1995.
- SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Revista da escola de Educação Física e Desportos – UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2014.
- SILVA, P. B. G. e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, mai./jun. 2018
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.
- SILVA, T. T.; CORAZZA, S. M. **Composições**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

SILVA, L. S. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura em educação física no Mato Grosso do Sul**. 138f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2019.

SIMON, R. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, C. A.; COSTA, T. B.; EHRENBERG, M. C. Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Revista Educação**, v. 46, p. 1-27, jan./dez. 2021.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; PROENÇA, J. E.; KOKUBUN, E. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VALERA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A máquina escolar. **Teoria & Educação**, 6, n. 6, 1992.

VAZ, A. C. **Educação, corpo e movimento**. Curitiba: IESDE, 2010.

VEIGA, C. G. Cidade, escola e urbanidade na elaboração da relação entre professor e alunos no início do século XX. In: GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. (orgs.). **Boletim Vida Escolar: uma fonte e múltiplas leituras sobre a Educação no início do século XX**. (p. 113-141) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

VIANA, F. J. O. **Evolução do povo brasileiro**. 4.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. (p. 49-90). Trad: Sandra Regina Netz. Porto alegre: Artmed, 2006.

VIEGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VIEIRA, L. R. A. **A constituição da identidade docente em Educação Física na Bane Nacional Comum: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana**. 160f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2020.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Editora Vozes Limitada, 2012.

APÊNDICES

Roteiro das entrevistas com os estudantes

A- Fale um pouco das suas experiências com as aulas de Educação Física.

B- Na opinião de vocês, qual o papel, e a importância das aulas de Educação Física?

C- Como vocês identificam as diferenças entre as pessoas? Qual a importância dessas diferenças nas relações dentro e fora da escola?

D- Como se dá a relação entre vocês para além das aulas de Ed. Física, a relação muda dependendo da disciplina?

E - Como é ser um corpo negro na escola?

F- Como vocês lidam com o próprio corpo? Como lidam com a cor da sua pele, seu cabelo, roupas e seu jeito de ser? Vocês comparam suas características físicas com as de pessoas famosas (modelos, cantores, jogadores, etc.)?

G- Em relação as características dos corpos, quais são mais valorizados nas relações de vocês aqui na escola e porquê?

H- Durante o seu tempo vivido na escola, você já mudou as características do seu corpo (cabelo, roupas) para ser aceito entre os colegas?

I- De alguma forma as aulas de Ed. Física podem contribuir para o debate dessas questões das relações étnico raciais e dos nossos corpos?

J- É possível transformar as questões de injustiça racial e social através da Educação Física? É possível transformar o mundo?

Grupo Focal 1 (GF1)

Thiago: E aí galera, tudo bem? Bom dia para todos e todas. Vamos começar aqui então, essa nossa conversa a respeito das questões que envolvem a minha pesquisa, que a gente já conversou. A respeito da Educação Física Escolar, corpo, identidade e as questões raciais que permeiam a nossa discussão.

Bom, e aí a gente começa a conversa e eu queria entender de vocês um pouco da experiência de vocês a respeito da Educação Física, falar um pouco das experiências que vocês tiveram ou têm, aquilo que marcou, algumas das coisas que chamaram à atenção nessa trajetória de vocês na Educação Física.

Fiquem à vontade aí, podem falar.

Anderson: Acho que primeiro os professores. A Paulinha, no caso, marcou bastante todo mundo, ela está com nós desde o primeiro ano. E tudo que vem ensinado da escola mesmo. A gente está na escola desde pequeno e todo mundo se conhece. Os professores marcam bastante. O Ricardo também.

Caio: A Paulinha foi a que mais marcou, porque ela sempre acolheu a gente. Todos os professores sempre acolheu, mas ela, assim na questão da Educação Física, ela sempre teve uma atenção maior pra gente. Sempre está com o coração aberto, na disposição para falar com a gente.

Anderson: E vai pra fora da aula também, que ela fala com a gente, sempre foi, desde quando a gente era pequeno.

Débora: Meu nome é Débora e eu acho que a gente tem vontade de fazer Educação Física exatamente por conta da professora. Porque ela conseguiu deixar a matéria que muitas pessoas veem como banal, como mais séria, só que se diverte fazendo, entende a importância e aprende muito melhor do que com outros professores que são mais autoritários. Ela tem uma relação muito próxima com a gente e isso faz com que a aula flua de fato. E ela tem muito essa relação de mãe mesmo. A gente está aqui desde 2011, então desde 2011 ela está com a gente, ela sabe dos problemas pessoais e ela ajuda de todas as formas possíveis. Eu acho que ela é responsável pela nossa relação.

Anderson: Se não fosse ela, talvez a gente não se interessasse tanto por participar da aula.

Thiago: E aí nesse sentido, qual a importância que vocês vêm da educação física na escola? O que vocês entendem que ela pode contribuir ou não para a formação de vocês?

Anderson: Eu acho que a maioria das pessoas veem como, sei lá, como um passatempo a Educação Física vai ser sempre um: “Ah jogar bola!”

Diego: Só uma aula.

Anderson: É, só uma aula. Ah a Educação Física é meio, sei lá, só para descansar. Mas quando você entende que é aprender sobre o seu próprio corpo, sei lá, questões assim, fica outra coisa.

Caio: Ah ajuda bastante até no seu desenvolvimento. Porque na Educação Física você tem muito tato e cria um afeto com as pessoas, que normalmente, no nosso caso, você está sempre junto, tentando sempre estar aqui assim, mais nas aulas de Educação Física.

Maria: E precisa se ajudar né, então acaba tendo que aprender sobre trabalho em equipe. Maria.

Débora: Como une, eu acho que as três séries, isso fica melhor ainda. Porque a gente não tem contato com as pessoas do 1º ano em outras matérias e na Educação Física a gente tem. E a gente consegue entender a limitação do corpo do outro, a limitação do nosso corpo e trabalhar junto para poder alcançar o que a gente precisa.

Diego: Cria uma harmonia dentro da escola.

Anderson: É tipo, meio que, das turmas de Educação Física, a nossa pelo menos fica muito unida. Sempre ficou. Ainda mais quando a professora é a Paula.

Diego: É, a melhor professora é a Paula.

Todos: É!

Anderson: Ela consegue fazer todo mundo fazer a aula.

Caio: Todo mundo se misturar.

Diego: Ela é legal, a professora Paula. Meu nome é Diego e cê é louco, a melhor aula que tem é a da professora Paula. Ela ensina vários bagulhos pra nós. Não só de Educação Física, mas lá fora também, na nossa vida. Isso que é da hora. As outras aulas até tem luta, jogos, outro professor, mas ginástica, com a Paula é a melhor. Ela ensina vários bagulhos pura nós.

Anderson: Eu acho que se não fosse a Educação Física a gente não iria dar tanta atenção também ao assunto que é falado. Talvez a gente não levasse nada pra fora da aula, não ficasse junto no coletivo.

Caio: Não entenderia nem seu corpo direito.

Diego: Isso que é da hora. A professora ensina vários bagulhos da hora pra nós. Que nem, eu jogo bola, ele joga bola, nós poderíamos ir lá para o jogo do professor João, que é jogos, que é vôlei, futebol, basquete, mas não, nós já prefere fazer logo ginástica, que é um bagulho totalmente nada haver (risos).

Mas é da hora, nós aprendemos várias coisas com ela. A professora Paulinha é gente boa, é uma mãezona pra nós.

Thiago: E vocês falaram um pouco da relação da Educação Física que ela é diferente, né. Nas outras disciplinas, a relação de vocês muda? Da sala ou entre vocês. Como que se dá essa relação, ela é bem diferente?

Todos: Sim.

Débora: Eu acho que a gente fica bem mais estressado em todas as outras disciplinas, independente. Porque tem prova teórica, aí toda aquela aula expositiva, professor falando e todo mundo com sono; e em Educação Física não tem isso. É a gente se movimentando o tempo inteiro, interessado em fazer. Ela aceita nossas sugestões e em outras matérias a gente quase não tem isso. Desde a música que a gente vai fazer, até o exercício, sabe. Ela inclui a gente na aula, então acaba que nossa relação é muito mais verdadeira acredito. Porque as vezes a gente até tem uma relação boa com o professor das outras disciplinas, mas a gente não tem interesse na matéria e em Educação Física a gente tem.

Thiago: E essa relação com os outros estudantes, ela também muda um pouco ou vocês se relacionam da mesma forma com os outros estudantes nas outras disciplinas?

Diego: É mais leve na Educação Física mesmo, nas outras aulas é muito tenso, o professor fica falando assim, agora quando tem Educação Física é mais pra gente relaxar mesmo, pra gente ficar suave.

Anderson: É, as outras aulas é um bagulho mais individual, tipo cada um por si. Se estudo, se você estudou você vai aprender, se não estudou já era.

Caio: É como o Anderson disse, as outras matérias é mais individual, a Educação Física é todo mundo junto, a todo tempo.

Débora: Trabalho em equipe.

Thiago: E aí, então a relação de vocês é tranquila com todos os estudantes? Não tem a questão de ter prioridade com uns ou com outros?

Diego: Tem os grupinhos. Cada um se encaixa nos grupos diferentes.

Anderson: Não. Mesmo na aula a gente fica um pouco separados em grupos, mas acho que é natural.

Aqui em Educação Física a gente junta as três séries do médio, mas querendo ou não, você vai conviver mais com a sua. Então você vai ficar mais perto da sua, mas não deixa de envolver as outras.

Caio: Ah sei lá...

Thiago: Esse grupo como é que é?

Diego: Vai cada um para seu canto.

Débora: É. Eu acho que o terceiro ano, a gente pelo menos esperou o médio para fazer ginástica no último, então o terceiro ano está focado em ficar junto. É o último ano! Então é natural que a gente fique muito próximo.

Caio: Se não colocasse ginástica por último ia fazer de qualquer jeito, já tinha até falado com ela.

Débora: A gente esperou o terceiro ano para fazer ginástica e termina com ela. Então, acho que vai muito além da aula em si. A gente queria estar perto dela, estar todo mundo junto de uma maneira que fosse leve, porque não adianta a gente fazer alguma coisa que a gente não gosta para encerrar nosso ciclo. Então, vai muito além da aula.

Thiago: Bom, e ai caminhando um pouco agora para as questões dos corpos, diferenças e tal. Eu queria perguntar para vocês, como vocês entendem, como vocês identificam as diferenças entre as pessoas? Quais são as diferenças que chamam a atenção? E qual a importância dessas diferenças nas relações? Tem peso? Não tem? As diferenças, as características de cada pessoa. Como vocês pensam sobre essas questões?

Anderson: Mas como assim diferenças?

Thiago: Quais são as diferenças que chamam atenção? Por exemplo, tamanho, peso, a cor da pele, altura, as diferenças físicas.

O que chama atenção nessas características das diferenças para vocês? E se isso interfere ou não na relação que vocês têm, dentro e fora da escola.

Débora: Eu acho que o corpo negro é muito sexualizado. Então, as mulheres, desde pequenas tem um certo receio de usar certos tipos de roupas por conta dos olhares que vão receber. Então às vezes, em algumas atividades que precisa usar uma roupa mais apertada, por exemplo, as pessoas acabam ficando mais reclusas exatamente por isso. Não acho que aconteça aqui com tanta frequência, mas é algo que lá fora pode ver, porque é aquela coisa da mulher preta ser a forte, a mulher preta ser a gostosa e não é só isso né?! Então acho que tem muito esse pensamento, além do cabelo, que as vezes você precisa, não é nem só na Educação Física em si, mas sei lá, uma dança, você precisa prender o cabelo de um jeito determinado e seu cabelo é crespo e é cheio, ele não vai ficar igual o cabelo que é liso. Então eu acho que a gente enfrenta muito isso ao longo da trajetória.

Thiago: E sobre essa questão, como é ser um corpo negro na escola? Como é essa experiência de vocês de ser um corpo negro na escola nas relações? Isso de alguma forma pesa ou pesou?

Caio: Ah, ao longo do tempo aqui, que eu acabei repetindo de ano, eu sofri bastante, sofri para caramba. Ai quando eu me juntei com eles, onde tinha uma turma que já tinha mais negros, foi onde eu mais me senti acolhido, onde eu me senti mais liberto. Eu já tinha uma liberdade, já

conseguia me expressar mais pelo fato do jeito que eu sou. A turma que eu tinha eu não tinha tanto essa liberdade. Eu sofri pra carai. Desculpa o termo. Eu sofri pra carai. Carai.

Meu irmão nem tanto, mais eu. Mas depois que eu acabei repetindo de ano e fui para turma deles, não era tantas pessoas, mas já era uma maior parte sendo negro, comparado a outra, eu me senti mais igualado. Se tá num ambiente com uma pessoa que é igual a você.

Diego: É bom demais, cê é louco.

Anderson: E eu acho que na nossa série, no terceiro ano que a gente está, não teve tanta, até a gente crescer e entender o que era o racismo e tal. Tipo, até o 9º ano todo mundo era igual e era isso, mas só que a gente para pra pensar e via acontecendo coisa errada já, pessoa sendo excluída e acontece, aconteceu e não vai parar de acontecer, eu acho.

Só que nessa escola eu ainda acho que é menos, porque não sei se pelo fato dela ser pública ou se por ter bastante negros aqui, diversidade.

Caio: E aborda muitos assuntos também sobre nós negros. Ela tem um Projeto Negritudes, que eu não vejo em outra escola. Por exemplo, lá onde eu moro não tem o Projeto Negritude onde fala assim não, não tem. Aqui dentro chegou a abordar esse assunto.

Diego: Vai ter merenda pelo menos. Agora vai ter merenda.

Anderson: Outra coisa também é os professores. A gente tem poucos professores negros dentro da escola e isso faz diferença.

Diego: Poucos, poucos professores.

Débora: Eu trabalho em escola particular né, lá não tem nenhum, nenhum. Tem mais de 3 mil alunos e não tem nenhum professor negro. E aqui a gente vê poucos, mas tem, então da pra ver uma diferença gritante de como as coisas são organizadas. E aqui pelo menos, como a gente falou, a gente tem uma relação ótima com a “pro” Paula e ela entende a gente de igual pra igual, ai tem o professor Alberto que é negro e também entende a gente de igual pra igual, então a gente sempre vai ter alguém a quem recorrer. A gente tem ótimas referências negras na escola.

Olha o Davi, olha onde ele chegou.

Diego: O Davi é monstro.

Anderson: O Davi foi pelo Enen.

Débora: Sabe, eu acho que a gente acaba se entendendo, entendendo melhor a nossa origem por conta deles, porque eles sempre deixam isso claro, né.

Caio: Deixa claro até onde a gente pode ir e que a gente não tem limite. Pode alcançar cada vez mais.

Maria: Mas isso agora no ensino médio né, porque no ensino fundamental não são todos professores né.

A única professora negra que eu tive foi a “pro” Paula, que foi no 1º ano, depois não tive mais. A não, depois teve o Davi.

Raquel: Mas eu acho que na real, a gente sempre está, mesmo que tenhamos as pretas, pelo menos na minha sala, acho que dá pra contar as pessoas pretas e os pretos, tá ligado. E mesmo que tenham pessoas pretas na sala, eu acho que você sempre tenta se enquadrar, nas roupas, no cabelo. Por exemplo, no fundamental 1, até o 5º ano, pelo menos a maior parte das mulheres pretas, elas sempre tentam se enquadrar, alisando o cabelo e quando eu cheguei no fundamental 2, eu falei assim: Cara, como é que eu vou fazer? Porque minha mãe não gostava que eu alisava meu cabelo, então eu sempre deixava natural, só que eu sempre vivia com ele preso, porque eu sempre tentava me enquadrar. E quando eu comecei a vir com ele solto, os comentários e os olhares, eu percebia, foi algo gritante também. Sabe, um branco pedido para tocar no meu cabelo, comparando o meu cabelo com cabelo liso. Mesmo que a gente tenha amigos pretos, eu acho que a gente só começa a discutir essas questões raciais no 9º ou no Ensino Médio.

Caio: Com certeza.

Thiago: Muito bom. E para vocês essa questão do corpo, vocês também passaram, em algum momento na experiência de vocês na escola, de ter que tentar se enquadrar, porque realmente era difícil essa questão das características do seu corpo, dos corpos de vocês? Precisou em algum momento se adaptar, se adequar ao que os outros colocavam como padrão ou de alguma forma assim? Teve esse processo também ou não?

Maria: Teve. Eu já quis mudar o meu cabelo várias vezes, porque o cabelo das minhas amigas não é igual ao meu. Ai eu chorava horrores e meus pais nunca deixaram eu alisar e nem nada. Sempre falaram que meu cabelo é bonito e tal.

Débora: É eu também, mesma coisa, eu acho que acaba se repetindo né. Minha mãe nunca deixou, mas eu fiz química a vida inteira, eu fiz relaxamento para deixar ele mais baixo. Ai até a gente entender que não precisava foi difícil e até hoje a gente sofre com isso, mas já é, nossa, muito melhor do que quando eu entrei.

Thiago: Hoje vocês têm mais referências também, de pessoas que são famosas ou pessoas negras que são referência de beleza, de estilo? Vocês conseguem ter mais isso?

Raquel: Eu acho que, eu pelo menos depois da pandemia, eu percebi que, como na pandemia estava tendo muitas questões raciais, depois dela, quando voltou as aulas presenciais, eu percebi muitas pessoas assumindo o cabelo. Antes eu não via ninguém, ninguém. Ou era a garota preta com cabelo liso ou com trança ou ela até deixava o cabelo natural, com química e tals; e depois da pandemia surgiu muita gente preta com black e isso é um empoderamento que eu não via antes.

Débora: É eu também, ei acho que agora a gente tem referência até na escola dos outros alunos e antes não tinha tanto. A gente vê a pessoa, que tem o cabelo bonito e que é igual ao nosso e antes a gente não tinha isso, porque todo mundo vivia naquela coisa de fazer química ou alisar, preso ou de tentar deixar mais baixo.

Caio: Isso, ai o pessoal ficava cortando o cabelo baixinho. As vezes até falava para deixar crescer, mas cortava o cabelo baixinho pra ficar lisinho. Ai agora.

Débora: Eu passava creme e ficava pingando no cabelo.

Maria: Nossa, eu também. Ficava aquele monte de creme.

Anderson: Há uns 5^a anos atrás você não via nenhum menino de trança na escola, de dread.

Caio: Eu só vi uma vez só, um menino com umas tranças.

Maria: Eu só usava cabelo preso.

Caio: Eu só cortava bem curtinho, passava escova. Agora depois dos 18 anos que tô deixando o cabelo crescer pra ficar enroladinho de novo. Eu tinha preguiça, cortava o cabelo bem curtinho e parecia que era liso.

Anderson: Penteava pra trás.

Caio: Chegava assim, a eu tenho cabelo liso, chegava no salão, a meu cabelo é loiro escuro (risos).

Diego: Eu acho que a escola dá atenção, como ele falou, tem a aula de Negritude, tipo ensina a gente que não tanta diferença, tá ligado. Que nem o professor Davi, ele é foda, ele é zica. Ai na escola não dá pra perceber tanto isso, igual lá fora, quando a gente vai para algum baile de boy e vê só branco, mas querendo ou não aqui na escola dá pra você ver um pouco também. Por exemplo, igual nós, poucos alunos vieram pra pesquisa, tá ligado, tem uma pá de aluno lá em cima, poucos vieram pra cá fazer a pesquisa igual nó. Que nem a Raquel falou, os negros dá pra contar no dedo, em cada aula, nos dedos de uma mão só, então nós negros ainda está na minoria.

Anderson: E tem muita gente também que não se aceita como negro mesmo. Fica “a eu sou pardo”.

Caio: Eu demorei pra me aceitar. Chegou uma vez eu falei com a minha mãe e ela falou: Mano, você é filho do que? Sou filho de preto. Sua avó é o que? É preta. Então o que você é? Ai eu parei 10 minutos e ainda pensei. Ah mano, sou preto, tio. Família toda preta, só porque uma pessoa saiu um pouco mais claro, ai você sua família toda, negrão tudo deste tamanho.

Diego: Mas vai muito também de onde você convive. Querendo ou não se você conviver na favela, lá você vai ver vários pretos, vários dreads, vários negrão. Agora se você viver num condomínio. É a triste realidade que nós vive.

Maria: No condomínio que eu moro, os únicos negros que tem são eu, minha mãe e meu pai. Não tem mais negros no lugar onde eu moro.

Anderson: Eu moro em condomínio também. Tem eu e mais três moleques.

Débora: Na onde eu moro tem eu e um menino.

Diego: Agora vai na quebrada pra você ver a quebrada.

Maria: Quando eu vou viajar também.

Caio: Eu vejo até no serviço, sou eu e mais um pra colocar as coisas no pacote, o resto é tudo branco. Os caixa é só branco. Lá no serviço eles tentam deixar aquela imagem padrão.

Diego: Isso que é dá hora, ensinam a gente que não te diferença, tá ligado, todo mundo é mesma fita.

Maria: Mas isso é muito mais no Fundamental II e no Médio eu acho, porque no I não é tanto assim. Eu sofria muito no Fundamental I e no início do II, ai eu ia na Direção e a Direção falou que a gente não tinha prova, ai eu vou fazer o que?

Caio: Nossa, eu lembro que a culpa era só minha. Podia estar mais certo que for, a culpa era sempre minha. Ai minha mãe falava, mano evita problema, se não, não tem muito que você fazer lá dentro. Então antes não tinha muito o que fazer, não tinha pra onde correr.

Tinha que ficar mais na sua, eu até me bloqueava do jeito que eu era, soltão, porque tudo era eu. Uma vez eu faltei e sobrou até pra mim. Eu falei, caralho, até faltando.

Anderson: E o Fred que tretou com um moleque e apanhou, mas só ele tomou suspensão.

Débora: E ele foi o que apanhou.

Caio: Desde criança era só eu.

Thiago: Mas vocês falaram muito do Projeto Negritude e tal, é importante também este projeto. Eu queria entender assim, as aula de Educação Física, que vocês tiveram ai no Ensino Médio, de alguma forma ela também contribuiu para esse debate, para esse entendimento de vocês das questões raciais, entendimento das questões do corpo? Como que as aulas de Educação Física entram nessa questão? Se ela entrou, como? Se ela foi importante neste sentido.

Caio: Falando da professora Paula, muitas vezes esse tema foi só abordado pela professora Paula. Eu não lembro, acho que pelo Ricardo, mais porque tinha aula de capoeira.

Débora: E só.

Caio: Mas nunca ouvi falar muito sobre, mas a Paula sempre.

Anderson: Não é a Paula, como é que é? É Júlia?

Débora: Juliana.

Diego: Juliana, nossa ela era do Fundamental. Estava tendo aula de futebol, ai a professora começou a dividir os times, eu era molecão ainda, ai nem sei quem era o moleque, só sei que o moleque era loiro, só que a professora jogou o moleque louro no meu time. Eu falei, professora, não quero esse moleque louro no meu time não, já tá ligada. A professora: O que? Já mandou logo eu fazer um trabalho de Fair Play. Nossa eu fui pra biblioteca parça e fiquei o intervalo todo fazendo. Depois desse dia, já nem pá mais.

Ai é isso que acontece na Educação Física. Eles sabem ensinar a gente a diferenciar. Não tem nada haver tipo uma pessoa que é gorda, vai fazer diferença fazer parte do time? Vai, mas querendo ou não você tem que aprender a conviver com isso.

Caio: Mas acho que isso ocorreu mais em outras aulas de Educação Física, quando era o fato da pessoa quando era física, porque quando era questão racial não vi não.

Diego: É de preto não tem não, mas quando é questão física de magrinho, de pesadão, ai é foda. Ai esquece que vai ter o preconceito. Mas a Educação, isso que é dahora da Educação, elas ensinam a gente isso ai, a saber lidar com essas coisas ai.

Mas nem todos os professores. É que nem você falou, a Paulinha, cê é louco. Se for ver assim, na aula da Paulinha, ninguém se fala, só na aula dela, na aula dela todo mundo se fala, monta os grupos e todo mundo se fala.

Débora: Até quem não se gosta.

Diego: Rola até umas fofocas na aula dela. (risos)

Maria: Tipo, você não se dá muito bem com a pessoa na sua turma, mas vai pra aula da Paula e você está lá junto com a pessoa.

Diego: Mas a professora Paula é raiz também né.

Maria: Mas o professor Davi também né. Teve uma vez que aconteceu um caso de racismo comigo, eu estava chorando e professor Davi falou comigo e me emprestou o livro dele, foi super carinhoso.

Diego: Tem o Antônio também, o de sociologia, só que é branco, só que o cara é loko.

Caio: O Antônio é branco aonde?

Diego: O Antônio não é branco não?

Caio: Aonde?

Diego: Não, não, não. Só porque ele tem um cabelão?

Débora: É.

Diego: Não tá bom, mas ele é monstro. Uma vez eu estava na Diretoria, tomando uma bronca da Diretora, vixe tava todo mundo, ai ele chegou, eu estava até chorando já, achando que ia ser expulso da escola, ai ele chegou, o professor trocou o maior papo comigo. Falou, mano, cê tá ligado que essa escola aqui, o pessoal sabe que você é preto, já vai olhar para você de outro jeito, ai quando ele falou isso ai já abriu minha mente, já fiquei mais tranquilo.

Como o Caio falou, tinha coisa que acontecia na escola, não que nós não aprontava, as vezes aprontava pra caramba, mas tinha coisa que não era nem nossa, mas como nós não tinha credibilidade com eles, ah não ei quem foi, foi o Robson e o Diego, esses moleques ai. Vários B.O. já caiu em cima de nós.

Caio: Quando era o professor Alberto o diretor, acho que tinha um tanto de advertência que eu tomava, que mesmo eu sendo pequeno, ele entrava na minha mente, ele mostrava o caminho. Falava assim, mano, querendo ou não você não vai ter muitas escolhas aqui dentro. As vezes não vai ser o que você espera.

Diego: É na vida né parça. Não é só aqui, é lá fora, lá fora que nós passa os bagulho.

Caio: Esses tempos mesmo, ele chegou em mim e falou, olha toma cuidado. Ele falou e eu não quis ouvir, ai fui lá e tomei. Cheguei lá e ele falou, eu avisei. Tive essa conversa com você quando você era pequeno, agora você é maior e é pra vida. Você não vai ter muitas escolhas no mundo lá fora. Lá fora não é um mar de rosas.

Thiago: E nesse sentido, vocês acreditam que a Educação pode contribuir para essa transformação das injustiças raciais e sociais? É possível através da Educação, uma Educação crítica, vocês conseguirem vislumbrar uma transformação da sociedade? Vocês acreditam nisso? Como vocês pensam sobre?

Anderson: Eu acho que é a única coisa que pode mudar, porque se você não aprender um negócio na sua formação, tipo tocar no cabelo de uma pessoa que você não conhece não é legal. Se você não aprender isso na escola, você vai fazer isso quando você for adulto.

Débora: Só vai aprender depois de ter errado e você não precisa errar.

Maria: E isso acontece direto. Teve uma vez que eu estava na piscina com o meu pai, aí uma mulher chegou nas minhas costas assim e pôs a mão no meu cabelo. Eu parei assim, tipo para o mundo e só me leva embora daqui, porque é muito chato, muito chato.

Débora: E acontece direto.

Thiago: Então vocês entendem que através da Educação, através dessas discussões, vocês entendem que é possível, né, ter uma transformação, diminuir?

Diego: Ah o racismo nunca vai sumir, não vai ir embora não, quem vai mudar é essa nova geração. Enquanto a gente não mudar essa nova geração que tá chegando agora, mudar a mente deles, ver como é que é, como a gente está aprendendo com a Educação, vai melhorar isso aí.

Débora: Eu acho que vai ter mais consciência.

Diego: É mais consciência.

Caio: Acredito que mudar, mudar, não vai mudar não. É que nem o racismo, eu acho que é igual o machismo.

Débora: Eu acho que o racismo é abordado muito superficialmente. Então se a gente falasse mais na escola, a gente daria mais valor. Falando a gente jovem mesmo, porque aí a pessoa posta no Instagram “Black Lives Matter”, tá bom, aí você chega em uma pessoa preta e vai tocar no cabelo dela, você não tá falando só da morte sabe, e as pessoas não dão valor a isso. Então a Educação é a base, se a gente não tem a base, não tem como dar continuidade ao resto, então se a gente não tem isso na escola, lá fora vai acontecer a mesma coisa.

Então a gente tem aula de Matemática 500 vezes na semana, tá é importante, mas porque a gente não tem uma aula que fale sobre a gente? Porque a gente não vai aprender a lidar com o outro? Aprender sobre nosso corpo, sobre nossa vida. Falta isso.

Na aula de História eles não vão falar sobre a origem de fato, não vão falar sobre os ancestrais de fato, não vão falar sobre a religião de matriz africana, vão sempre para o outro lado, para o lado europeu.

Caio: Eu fui saber depois de muitos anos que na época da escravidão existia rei e rainha na África. Fui aprender acho que foi num DVD.

Anderson: Você aprendeu na escola.

Caio: Não, porque ninguém me ensinou.

Débora: É como a Maria falou, a gente tem uma aula só e tem escola aí que nem tem aula sobre isso.

Maria: A maioria dessas coisas eu aprendi com a minha família, porque aqui na escola. Ainda bem que a minha família fala, mas e a família de quem não fala.

Erika: Eu acho que depende muito do quadro social, do quadro da escola, porque, por exemplo, em escola pública do meu bairro tem mais aula vaga, do que aula, então como é que eles vão aprender, que mesmo o meu cabelo sendo crespo e o seu sendo liso, ainda a gente é igual, entre aspas. Tipo a gente é diferente, mas mesma assim a gente é igual.

É como a Débora falou, na escola a gente trata do racismo, mas é de uma forma muito superficial. Na escola quando abordam sobre escravidão, a primeira coisa que as pessoas que estão na roda, na conversa, vai fazer é olhar para uma pessoa preta. Muitas pessoas não sabem, mas a gente é muito mais que isso, do que escravidão.

Tipo, eu tenho uma amiga preta, só que só porque ela tem cabelo liso, ela alisou o cabelo, eles ainda perguntam pra ela, você é preta? O que você é? Você é preta ou branca? Eles definem muito a cor, também pelo cabelo.

Anderson: Eu acho que o Diego é quem mais passa por isso, porque a gente tem a pele mais clara e eu ficava nessa briga interna, tipo, ah eu sou isso e tal, mas eu não sofri isso aqui. Mas aconteceu uma situação ruim comigo, aí falei, ah isso não aconteceria com um branco.

Débora: Eu acho que é muito mais uma necessidade externa das pessoas definirem o que gente é, e a gente fica nessa briga interna, porque as pessoas falavam, você não é negra, porque sua pele é claro, mas, oh você é negra sim, porque seu cabelo é crespo. Aí você fica numa dúvida constante e aí é difícil. Você fala, nossa, eu não sou negra, mas porque eu estou sofrendo racismo? Porque estão me julgando por eu ser exatamente desse jeito?

Caio: Foi como o Anderson falou, pra me aceitar foi foda. Foi com uns 14, 15 anos, minha mãe chegou e falou tipo assim você não tem mais escolha na sua vida cara. Quando você faz 18 você não tem mais escolha. Você é o que? Sua mãe é o que? Preta. Seu pai é o que? Meu pai é preto. Sua avó? Preta. Seu vô? Preto. E me perguntou: o que você é? Eu sou preto.

Diego: É que as vezes a gente não vê tanto, a pessoa não precisa nem ser preta pra sofrer alguns bagulhos. Você olha o jeitão, meia na canela, chavão. Nossa nessa escola aqui já era parça, veio da favela já era. Pode ser branquinho, pardo, botou meia na canela e uma lente na cara, já era.

Anderson: E é o que vem da cultura preta. Se você for adepto de alguma cultura, tipo, se chegar com as roupas larga, no lugar, você já vai ser...

Débora: Olhado de uma outra forma né.

Diego: Uma vez a professora logo perguntou para os alunos na aula: Quem já levou um enquadro? Ah poucos levantaram a mão e só os pretos, dois ou três, só os pretos. Aí eu vi uma diferença também que já ligou uma chavinha. A professora pergunta: quem já tomou um enquadro? Todo mundo com a mão abaixada e só eu e mais três levantou a mão.

Caio: Esses tempo na aula, acho que foi o Antônio que fez uma brincadeira, não lembro, falou de enquadro, sei que acho que umas 15 pessoas deram uma olhada pra mim e eu olhei e pensei, o que vocês estão olhando pra mim, como vocês sabem?

Débora: Porque será?

Diego: Tem o preconceito. Eu acho que eles deveriam dar mais valor para o Projeto, mesmo valor que eles dão para a aula de Física, Química, Geografia, ia ser importante também. Eles acham que a gente não vai ver tanta diferença, mas tem muita diferença, com o passar dos anos ai, se a gente tivesse mais aulas de democracia, de negritude. Pra você ver, nem tem o professor certo pra essas aulas, ai cada aula é um professor, cada aula é democracia, é negritude, a outra é APV, que é sobre drogas, entendeu? Então tinham que dar mais valor para essas aulas, porque querendo ou não o bagulho vai mudar daqui alguns anos.

Débora: Eu acho que a gente acaba não dando continuidade a nenhuma aula que a gente começa.

Diego: É verdade. O de lição, nem tem lição.

Débora: Então, a gente vê um filme, vê um trecho de um filme e na outra aula já é espaço democrático.

Maria: A gente nem vê filme pra você ter uma noção.

Débora: Então, isso era há anos atrás, agora eu nem lembro a última vez que a gente fez. Ai a gente tem a aula e daqui três meses a gente vai ter a aula que não é continuidade daquela.

Diego: Não é. E cada um dá sua opinião e já era.

Anderson: Eu acho que a escola mudaria um pouco da nossa mente se ela colocasse uma semente na nossa cabeça, tipo: onde você estão? Olhe ao seu redor. Em que ambiente você está? Quem está lá com você?

Ai você ia notar a diferença de no ambiente onde você está. Se você está em uma quebrada, se você está em um condomínio fechado ou se vocês está, sei lá, dentro da escola. Em qual escola você está, pública ou particular, estadual.

Caio: Mesmo aqui sendo pública mano, eu acho que depois de muito tempo foi plantada essa semente dentro de nós. Nós chega assim lá na Cohab e falar, eu fui formado na USC.

Diego: Lá na quebrada, eles falam assim: você estuda onde? Na USC! Na USC?

Querendo ou não, eu falo pra eles é outro mundo, é outro mundo.

Anderson: Querendo ou não essa escola é pública, mas entra funcionário da USC. Filho de funcionário.

Todo mundo acha que você passou em uma prova pra entrar.

Caio: Ai quando você fala, não é sorteio.

Já olha com outros olhos, pública, lá na USC.

Anderson: É pública, não tem refeitório, não tem...

Diego: Mas eu acho que eu ia me sentir mal em uma escola particular, ia me sentir muito preto. Você vê só branco.

Débora: Na escola que eu trabalho é um inferno.

Diego: Particular, Débora?

Débora: Particular. Muito rico, muito rico mesmo, escola de ator da Globo.

Caio: Sabe o Jow, né. Antigamente a gente ia para a Santa Maria, ele falou que quando ele chegou lá na escola Santa Maria, o bagulho lá é grandão. Ele chegou lá, parou, e falou assim, caralho.

Meu irmão me contando, lá é só branco, com a cabelo liso aqui, tipo skatista, sufista. Você não tem noção, o povo olhava pra gente.

Débora: Parece pessoas de outro mundo.

Caio: Sim, eles olhavam assim tipo, é alienígena mano.

Diego: É outro mundo. Você vê, esse bagulho de racismo ainda existe muito, a gente vê muito.

Thiago: Mas é isso rapaziada, eu vou encerrando aqui a nossa gravação, agradecer, porque a conversa vai para além das nossas expectativas né. Foi muito bom, muito produtivo.

Grupo Focal 2 (GF2)

Thiago: E aí pessoal, bom dia! Tudo bem com vocês?

Bom. Como vocês já me conhecem eu sou o Thiago, professor de Educação Física. Estamos neste momento aqui para trocar uma ideia, conversar um pouquinho sobre algumas questões referente a pesquisa que estou fazendo sobre Educação Física Escolar e as Questões Étnico Raciais.

E aí para a gente começar essa conversa, eu queria saber um pouquinho de vocês a respeito das suas experiências com Educação Física ao longo da vivência de vocês na escola mesmo. O que vocês trazem de coisas que vocês experimentaram? Vivências positivas ou não tão positivas. O que vocês têm aí de experiência da Educação Física?

Paloma: A gente já fez no Fundamental I ginástica artística. A gente também já aprendeu sobre luta. No Fundamental I a gente já fez uma apresentação de circo e agora a gente está fazendo sobre treinamentos funcionais.

Thiago: Ah legal. Qual é seu nome?

Paloma: Paloma.

Thiago: Legal Paloma. Diga!

Aretha: No Fundamental I também a gente fazia muita brincadeira, que agora a gente não faz mais, né. Mas que seria legal se a gente fizesse. Pelo menos pega pega, sei lá.

Thiago: Seu nome.

Aretha: Aretha.

Thiago: E aí, quem mais quer falar um pouquinho das experiências?

Fala, pode ficar a vontade. Diga!

Marcos: Era bem divertido, porque normalmente no Fundamental I a gente ia todo mundo para a quadra. Fazia queimada, fazia pique bandeira. É que no Fundamental II a gente não faz tanta brincadeira. A gente faz mais treinamento funcional, essas coisas.

Thiago: Entendi. Qual o seu nome?

Marcos: Marcos.

Wesley: Então, no Fund. I fazia muito campeonato também, tipo campeonato de futebol, vôlei, esses negócios aí.

Thiago: Seu nome.

Wesley: Wesley.

Thiago: Não esquece de falar o nome.

Vitória: Meu nome é Vitória. E também a gente já aprendeu sobre paintball e também faz tempo a gente fez um campeonato de vôlei.

Thiago: Ah, voleibol. E isso foi positivo para você? O que mais?

E a importância da Educação Física para você. Você acha que ela é importante? Não é? Na formação. O que vocês pensam sobre a importância da Educação Física aí na formação de vocês? Pode falar.

Marcos: Me nome é Marcos e a Educação Física é importante para o corpo, né. Pois ajuda a exercitar o corpo também... Como que é o nome? E a não se machucar.

Wesley: Deixar o seu corpo mais resistente.

Thiago: Sim. Interessante.

Bianca: Tipo, eu acho a Educação Física importante, por causa assim, na escola a gente tem que aprender, mas tipo ter uma matéria diferente que ajuda a gente a entender os jogos, os esportes que tem fora da escola e que tipo a gente pode criar dentro da escola também. Ah meu nome é Bianca.

Aretha: Eu acho que a Educação Física é importante, um exemplo, se você for um atleta no futuro, a Educação Física pode de ajudar com isso. Porque a gente está fazendo um trabalho que você escolhe um treinamento que você quer fazer e tem um que é de corrida. Então, se você quer ser um atleta o professor ajuda a ganhar seu condicionamento físico.

Vitória: A Educação Física é importante para não ficar sedentário, né.

Paloma: Eu acho a Educação Física importante por conta de a gente estar crescendo e vai ser importante lá no futuro, pra gente não sentir dores e tals.

Thiago: Bom, avançando um pouco nessa nossa conversa, eu queria saber assim. Como vocês identificam as diferenças entre as pessoas, né? E qual a importância das diferenças das pessoas? As diferenças de diversas formas. Mas como vocês identificam as diferenças?

Marcos: É porque tem pessoas que tem mais dificuldade de fazer o exercício e tem pessoas que tem mais facilidade de fazer o exercício. Por exemplo, corrida. Tem pessoa que não consegue correr direito, mas já tem pessoas que corre bem.

Eu não entendi.

Thiago: Eu tô perguntando assim. A questão das diferenças das características físicas. A gente estava falando da Educação Física e aí agora a gente vai entrar um pouquinho nas questões das características das pessoas, físicas. Por exemplo: as nossas diferenças físicas. Eu não fui claro nessa minha pergunta.

Mas, nessa questão das diferenças das pessoas. Como vocês identificam? E qual a importância das diferenças nas relações dentro e fora da escola?

Wesley: A diferença é muita. Porque ninguém é igual. Porque tem uma coisa que eu consigo fazer, que o Marcos não consegue. Então cada um tem o seu corpo e também a gente vai aprendendo novas coisas, com outras pessoas.

Aretha: Eu acho a diferença importante, porque pra diferenciar assim todo mundo, pra todo mundo não ser igual né e também porque... (risos) E porque cada um é cada um. Tipo tem pessoas altas e tem pessoas baixas. E se fosse todo mundo alto, por exemplo, seria muito estranho. E ser diferente tem as suas essenciais, pra você não ser igual a todo mundo. Que nem os pais falam: Você não é igual a todo mundo.

Paloma: Eu acho as diferenças importantes, pelo que a Aretha disse e também os esportes deixam isso muito claro. As pessoas mais altas se dão melhor no vôlei e no basquete. As pessoas

mais rápidas se dão bem também no futebol e na ginástica as pessoas que tem mais elasticidade se dão melhor. Isso é por conta das diferenças que cada corpo tem.

Bianca: Tipo como você tava falando da diferença de cada corpo. Tipo tem muita gente que discrimina uma pessoa pela diferença física da pessoa. Um exemplo: a Paloma, ela é muito magrinha, diferente de mim, eu sou um pouquinho mais gordinha do que ela. As pessoas discriminam as pessoas, por causa do físico delas. Então tem coisas que ela consegue fazer, que eu não consigo fazer. Do mesmo jeito que tem coisas que eu possa conseguir fazer e ela não.

Thiago: Sim. Interessante essa questão das diferenças da altura, do peso. E das questões da cor, essas questões étnicas raciais, vocês conseguem perceber também essas diferenças e como elas se dão nas relações?

Wesley: Sim, porque quando você tipo em uma Copa. Antigamente, quando você estava nas Olimpíadas, antigamente os negros nem participavam, por causa da cor deles. Só os brancos participavam. Não importa se o negro for bom ou ruim, ele não vai participar. Só os brancos. Não importa se os brancos for ruim ou for bons. Por isso que algumas vezes os negros sai, nem participa muito por causa do medo de alguém falar mal dele.

Aretha: A gente pode ver também, por exemplo, na Polícia. É bem mais fácil a Polícia colocar na cadeia um preto por não estar fazendo na da, do que um branco. Por exemplo, eu vi aqueles testes social. Tinha um homem preto sentado assim, preso; e as pessoas olharam como se estivesse certo ele estar preso sem ter feito nada, ai o branco as pessoas iam lá ajudar. Então, discriminam muito a pessoa pela cor.

Paloma: Eu acho que essa questão fica muito clara também em cargos altos, porque aqueles cargos que ganham dinheiro é muito difícil você ver pessoas pretas nesses cargos. Porque normalmente essas pessoas ficam com cargos de faxineira ou cargo superior ganhando menos, até as vezes por conta da sua cor e não por experiência.

Thiago: Bom, como que se dá a relação de vocês, pensando nessas questões, da Educação Física, da questão das diferenças, enfim. Como que se dá essa relação entre vocês para além das aulas de Educação Física? Vocês com os outros estudantes e tal. A relação interpessoal muda dependendo da disciplina? Dependendo do ambiente da escola? Ou ela é a mesma?

Marcos: Muda, porque aqui na escola todo mundo tem que... Tipo numa sala de aula, independente de você não gostar de uma pessoa, você tem que ficar perto. Fora da escola já muda. Porque tipo, fora da escola é outra coisa, é outro lugar. Então, por exemplo, tem dois amigos, que são amigos, mas não tão, entendeu? Na sala eles tem que ficar juntos, só que chega fora da escola, vai cada um para seu canto, ninguém nem quer mais saber do outro.

Thiago: Mas ai na escola, independente da disciplina, se é Educação Física, se é História ou Geografia, as relações são as mesmas? Tá junto porque tem que estar junto?

Marcos: Às vezes não. Depende da pessoa e da disciplina também.

Aretha: Bom, vou dar um exemplo de mim e da Paloma. Todas as aulas que tem dupla na aula a gente sempre fica juntas. Em todas, mas, por exemplo, tem umas que são em grupo, que a gente faz com outras pessoas, mas é nós duas no mesmo grupo, só que com pessoas diferentes. Só que a gente sempre fica juntas, dentro e fora da escola. Não muda assim.

Ísis: Meu nome é Ísis e eu acho que muda sim. Porque tem casos que sim e tem casos que não. Tipo a professora faz um trabalho e ela escolhe a dupla e ai você nem fala com a pessoa, ai você

conversa com a pessoa no grupo. Mas quando acaba essa aula, você não fala com essa pessoa. Você nunca nem fala com ela. Não sabia nem da existência dela.

Ai quando a gente tá de férias, as vezes a gente para de falar com alguns amigos nossos quando está de férias, porque esquece de conversar. Ai quando chega na escola, vê a pessoa e não fala muito com ela, porque perdeu a amizade fora da escola e tals.

Aretha: Dando um exemplo pra mim. Eu nem falo com a Ísis no whatsapp, mas aqui na escola a gente conversa.

Thiago: E sobre a questão de ser um corpo negro. Nós aqui nos identificamos como negros. Como que é ser um corpo negro na escola para vocês? Como que é essa experiência?

Marcos: Ah, pra mim é normal, nunca sofri nada de racismo e nem preconceito. Foi normal, porque se eu sofrer, eu não vou bater, mas eu vou chegar na conversa. Entendeu?

Porque eu nunca vi aqui na escola um racismo. Nunca. Só vi uma vez, só que foi recente, mas nunca vi. Porque a escola, ela protege disso.

Thiago: E para vocês, como que é a experiência de ser negro?

Ísis: Pra mim as vezes é bem difícil ser uma pessoa negra numa escola, porque nunca as pessoas vão te olhar como as outras pessoas olham. Sempre vão olhar: ela é preta! Ai a gente não pode fazer isso, fazer aquilo. Eu já sofri muito racismo na escola. É super normal. Acho que todo preto já sofreu racismo por causa da cor.

Thiago: Difícil pra você, né.

Bianca: Ah, eu já sofri racismo e bullying na escola por conta da minha cor, por conta do meu cabelo e foi uma pessoa branca. As pessoas brancas não deviam julgar as pessoas negras pela cor, porque assim, e se a gente julgasse eles. Não tem motivo para ter esse negócio do racismo da cor, porque se um julgar o outro, o outro pode muito bem julgar o outro. O negro podia julgar o branco e o branco podia julgar o negro, que é o que acontece. Sei lá, até esqueci o que ia falar.

Paloma: Eu nunca sofri algum preconceito por conta da minha cor, mas já pelo meu cabelo. Desde pequena eu sempre escutei que meu cabelo era ruim, que era duro, por pessoas que tinham cabelo liso ou eram brancas.

Aretha: Comigo eu nunca sofri racismo por causa da minha cor, mas pelo cabelo já, mas não na escola em si, mas em outros lugares. E também quando eu era pequena, meu cabelo era bem cheio e as pessoas achavam que meus pais colocavam peruca numa criança de três anos. Ignorante as pessoas acharem que colocavam peruca, sendo que era um bebê.

E também tem aquela coisa, geralmente as pessoas na escola preferem, por exemplo, menino pra ir pegar menina, preferem meninas brancas do que meninas pretas. Eu já vi muito isso.

Thiago: Eles fazem essa distinção, né?

Wesley: Eu já sofri racismo fora da escola, mas eu não deixo isso me abalar não. Eu sigo. As vezes eu vou e converso com a pessoa, vou lá.

Thiago: E sobre vocês lidarem com o corpo de vocês. Tem referências negras? Como vocês lidam com as suas questões dos seus corpos, cabelos? Como vocês lidam com essa questão? Tem referencial de beleza negra? Tem artistas, jogadores com exemplo? Como vocês lidam nesse sentido?

Wesley: Eu fico normal. Porque se Deus me deu, se Deus me criou assim é para ser assim. Eu não ligo para os outros, porque se eles ficarem me julgando eu não tô nem aí para eles. Thiago: Mas você tem algum referencial? Por exemplo de uma pessoa negra que você fala, poxa que pessoa bonita, interessante, quero ser parecido ou quero fazer um corte de cabelo igual. Tem algum referencial? Como você lida com a questão da estética? Você gosta de algum tipo de cabelo?

Aretha: Eu tenho referência de roupa e de cabelo, porque assim, como eu gosto de fazer trança, então eu sempre procuro referências para ir mudando e tal. E de estilo também, porque tem muitas pessoas que eu gosto do estilo. Não que eu queira tentar ser igual, mas tem algumas coisas que eu compro, que eu vi em pessoas e achei bonita; e que eu gostei, mas não para ser igual a pessoa.

Paloma: Eu uso bastante referências da cultura preta, do baby hair, das roupas largas, do Streetwear, também dos penteados que eles faziam antigamente. Eu gosto bastante, isso fez eu começar a me achar bonita. Porque antes quando eu era mais nova eu me achava inferior as outras meninas brancas, porque aonde eu moro a única preta que tinha antes era eu e de cabelo cacheado também, porque ou elas tinham cabelo liso ou cabelo ondulado.

Thiago: Entendi. E de certa forma esses referenciais ajudam você a se identificar?

Paloma: Ahã. E está bem na moda, porque agora tem bastante gente preta desfilando nas passarelas, isso coloca bastante referência. Bastante gente famosa também.

Bianca: Eu quando era pequena também não gostava de mim, eu não gostava da minha cor, eu não gostava do meu cabelo, porque eu também me sentia muito inferior as outras meninas brancas que eu conhecia, porque já chegaram algumas a me zoar. Aí quando eu fui crescendo, eu fui começando a pesquisar pessoas e estilo de pessoas negras de antigamente e de agora, que me deram inspiração para o meu estilo e o jeito do meu cabelo de hoje. Porque eu não aceitava o meu cabelo cacheado e eu não aceitava a minha cor. E eu achei um estilo que é o estilo de hip-hop, que as pessoas se vestem com roupas mais largas, que foi assim, onde eu encontrei mais o meu estilo.

Thiago: E sobre essa questão dos estilos, das características dos nossos corpos. Vocês percebem que há uma valorização a determinadas características dentro da escola em detrimento às outras? Algumas são mais valorizadas? Às características dos corpos na escola. Quais são mais ou menos valorizadas? Ou é tudo igual?

Paloma: Assim, eu não sei se eu entendi a pergunta direto. Só que tem essa valorização sim, porque normalmente os meninos que são mais altos e mais magros costumam chamar mais atenção das meninas ou uma menina que tem mais corpo, ela também chama mais atenção dos meninos. Isso tanto aqui na escola quanto lá fora, por exemplo, uma menina que não tem tanto corpo, ela pode até ser zoada dentro de um grupo de amigos por isso.

Thiago: E aí o que mais chama a atenção são essas características da altura? E as outras características como cor da pele, como o estilo de roupa, isso pesa de alguma forma ou não?

Marcos: É porque os meninos, alguns meninos, fora e dentro da escola gostam de meninas, eles gostam de meninas brancas, de cabelo liso, loiras e com corpo, entendeu?! Aquelas que usam roupa colada. Dentro e fora da escola.

Aretha: E como o Marcos falou das meninas, também tem, não é todas, mas geralmente tem algumas meninas que gostam de meninos branco, de cabelo liso ou com olho claro, alto e

geralmente os que são mais baixos ou pretos tem algumas meninas que não valorizam tanto ou não olham tanto.

Thiago: E durante o tempo de vocês na escola, de alguma forma vocês já mudaram as características dos seus corpos para tentar ser aceito ou para se encaixar dentro das relações aqui da escola? Como é que foi isso?

Wesley: Eu antes eu era bem diferente do que eu sou agora.

Thiago: Diferente em que sentido?

Wesley: Tipo no jeito de se vestir.

Thiago: Você mudou ao longo do seu tempo aqui na escola?

Wesley: Não, não. Às vezes não dentro na escola e dentro da escola.

Thiago: Sim, no geral.

Wesley: Ahã.

Aretha: A pergunta é de ter mudado por causa da escola?

Thiago: É, de alguma forma você quis mudar as suas características físicas ou seu jeito de ser, as suas roupas, tal, por conta de tentar ser mais aceito ou mais aceita, dentro das relações aqui da escola ou fora também?

Marcos: Eu nunca me importei com isso não, porque cada um tem o seu estilo próprio e se a outra pessoa não gostar, ela não pode fazer nada, se a outra pessoa que tá usando se sentir bem e confortável, ela usa. Por exemplo, as pessoas que gostam de usar roupas largas, elas não gostam de usar roupas coladas. Se sentem bem usando roupas largas, mas também tem pessoas que não gostam, se sentem incomodadas.

Vitória: Antes eu usava tiara e prendia o cabelo, eu tipo assim, não tinha tanta atenção. Aí quando eu comecei a tirar a tiara todo mundo começou a falar comigo.

Bianca: É que você tirou para ser aceita pelos outros.

Vitória: Eu mudei meu estilo também.

Thiago: Bom galera continuando aqui nas questões. De alguma forma as aulas de educação física podem contribuir para os debates das questões étnico raciais, dos corpos, das diferenças? Vocês pensam que a educação física escolar pode contribuir para esse debate, para essas discussões?

Marcos: Sim, porque a educação física ensina todo mundo para os jogos independente da pessoa ser branca ou negra. Porque todo mundo de alguma forma é igual. Porque, por exemplo, tem pessoa branca que consegue correr bastante, mas também tem pessoa negra que consegue correr. E o professor de Educação Física ensina isso para gente que não precisa ter preconceito. É uma pessoa, só muda a cor.

Bianca: Eu acho que sim. Mais ou menos o que o Marcos falou. Na educação física tem vários estilos de esporte. Você pode saber fazer um e o outro não, você sendo branco ou negro. Aí eu acho que isso diferencia. Se você sabe fazer sendo branco, você sabe, se você sabe fazer sendo negro, você também sabe.

Thiago: Mais alguém quer falar sobre isso, se é possível a educação física contribuir para esse debate das questões étnico raciais, dos corpos?

E aí já finalizando o que vocês acham se através da educação, através da educação física, das aulas, é possível a gente transformar de alguma forma as questões das injustiças raciais, sociais, na sociedade e no mundo? É possível fazer essa transformação acontecer a partir das aulas de educação física? O que vocês pensam sobre isso?

Paloma: Eu acho que sim, porque pra mim, por meio do conhecimento as pessoas não vão cometer as mesmas coisas do passado, por exemplo a escravidão. A gente está aprendendo isso agora justamente para a gente não cometer esse mesmo erro. A história conta muito isso.

Aretha: Eu acho que sim, mas também acho que não, porque muitas pessoas mesmo sabendo da escravidão, muitas pessoas ainda fazem racismo, as pessoas ainda sofrem racismo, porque não existe mais escravidão, mas o racismo ainda continua.

Wesley: Ah na escola as vezes eles tentam ajudar com projeto, eles fazem o Projeto Negritude. Mas tem algumas pessoas que mesmo com o projeto faz racismo com outras pessoas e outras não.

Thiago: Alguém mais quer falar sobre esse tema?

Então é isso pessoal.

Grupo Focal 3 (GF3)

Thiago: E aí pessoal, tudo bem? Bora começar a nossa conversa a respeito das questões de Currículo, de Identidade e de Educação Física.

Queria saber de vocês um pouco a respeito das experiências de vocês na Educação Física. Como que foi essa trajetória até hoje e quais são as experiências que vocês tem sobre a Educação Física?

Sofia: Meu nome é Sofia e assim foi uma aula bem complicada na minha vida, porque eu comecei a não me sentir tão bem em fazer Educação Física, devido a traumas da minha antiga escola. Assim, as pessoas não me davam muita abertura para eu aprender a jogar as coisas, sabe. Porque quando você é mais nova é mais brincadeiras, tipo pega-pega, rouba a bandeira, depois que começa de fato os esportes, que eu acho que é a partir do 6º ano. E assim, já que eu nunca tive muito contato, antes disso, na minha antiga escola, as pessoas não me davam espaço para jogar, se eu errasse alguma coisa já me xingavam. Então eu não me sentia bem lá, porque eu sempre era... Qualquer coisa que eu fizesse de errado, mesmo que eu estivesse aprendendo, sabiam que eu estava aprendendo e mesmo assim me julgavam muito. Então eu acabei parando aos poucos de fazer, tanto que agora, aqui na Escola do Amanhã eu não faço, por conta disso. Não que eu ache que eles iriam falar mal de mim, que nem minha antiga escola, mas é um negócio meu, que eu não consigo jogar.

Então a única coisa que eu jogo de vez em quando é quando é rodinha de vôlei, sabe? Ficar batendo assim, mas só.

Carla: Meu nome é Carla e minha experiência com a Educação Física foi sempre muito boa. Na minha antiga escola, eu estudei em duas escolas no Fundamental, até o 6º ano foi em uma escola só e eu jogava handebol, de boa também e na outra eu só participava dos campeonatos às vezes, mas não gostava de participar das aulas, porque como eu conhecia muito os grupos do pessoal, eu sabia que não era legal jogar com eles, porque eles eram meio agressivos, mas aqui na escola às vezes eu jogo, o que é muito pouco, bem pouquinho, mas não sou muito de jogar não.

Rodrigo: Meu nome é Rodrigo e eu não tenho uma experiência ruim com esporte na Educação Física, sempre teve aulas boas. Na escola particular eu vejo que é melhor às vezes, se você for olhar de longe, porque tem brincadeiras e o professor não só joga você na quadra e você fica jogando. Ele inventa brincadeira, dá jogos, inventa jogos. Na escola pública também é boa, nunca tive muito problema. Eu tento ser inclusivo com as pessoas, porque eu acho que é real isso que aconteceu com a Sofia, de ela estar aprendendo e a pessoa ficar xingando, não ensinar ela a jogar o esporte.

Rogério: Eu sou o Rogério e minha experiência com a Educação Física sempre foi muito suave. Na minha escola antiga, eu estudei só em uma escola no Fundamental, do 1º ao 5º era mais brincadeira, essas coisinhas de pega-pega, essas coisas aí e do 6º pra frente era mais esporte, tipo participava dos campeonatos e foi sempre muito de boa. Aqui na ETMX foi sempre muito

de boa e igual ele falou, na escola particular é melhor vindo de fora, porque o professor não te larga e quer todo mundo participe e na escola pública é mais largado, mas é suave também.

Marcel: Meu nome é Marcel e eu também nunca tive experiência ruim com a Educação Física. Eu estudei minha vida inteira em uma escola só e desde pequenininho o professor tentava incluir a gente e ensinar a gente as regras fundamentais de cada esporte. Cada trimestre era um esporte, começava com vôlei, basquete, handebol e último futebol. Não tive nada ruim não.

Janaína: Eu sou a Janaína e Educação Física também foi uma coisa muito de boa pra mim. Na minha outra escola eu participava também de interclasses, fazia projeto de futebol, sempre que tinha a oportunidade de participar, eu participava e sempre foi uma coisa que eu sempre gostei muito.

Roberta: Eu sou a Roberta e eu tive algumas experiências ruins com a Educação Física, mas é só porque eu não tenho tanta habilidade atlética assim. Então geralmente eu era bem ruim nos esportes e como não consegui melhorar muito, então eu acabava sempre parando de jogar. Eu só fui melhorar mesmo no vôlei, agora que eu entrei no Ensino Médio, porque eu acabei jogando bastante na roda de vôlei e melhorei um pouco, mas é só isso.

Thiago: E sobre a importância da Educação Física na formação de vocês. Vocês conseguem enxergar ela como uma área importante, uma disciplina importante na formação ou não? Como vocês pensam essa questão?

Rogério: Eu acho que é importante porque a Educação Física traz muita saúde, né. É importante.

Sofia: E também tem a questão da Saúde Mental, né, que é bem importante e falam que exercícios ajudam muito nessa parte, na saúde física e mental também. Porque tem muitas pessoas que eu conheço que já ficaram melhor de começar a fazer o exercício. Então a Educação Física na escola também ajuda bastante na questão dos exercícios, então ajuda mentalmente e o físico.

Carla: Eu acho que a convivência com os seus colegas de sala fora da sala, fora da sala de aula. Você convive com as pessoas só que numa quadra, em um lugar diferente, praticando algum esporte, então é diferente de estar sentado em uma carteira escrevendo a lição.

Rodrigo: Fora ser um momento de diversão é um momento de conhecer o seu amigo também, uma pessoa que você não conversa tanto na sala, que você não tem tanta interação, você acaba conversando na quadra. Quando o professor dá por exemplo brincadeira, sei lá, rouba bandeira, você conversa com a pessoa, faz estratégia, você acaba tendo um convívio melhor com as pessoas da sala.

Marcel: Trabalho em equipe aumenta.

Rodrigo: É. Trabalho em equipe.

Thiago: E sobre a questão, agora falando um pouquinho das relações aqui no ambiente escolar, na Educação Física e também nos outros espaços da escola. Como é essa relação para vocês? Das diferentes pessoas, diferentes corpos, como que se dá essa relação? Essa relação tem uma

certa hierarquia, diferença? Como vocês percebem isso, a relação de vocês no cotidiano escolar?

Carla: Quando eu estudava em escola particular, eu percebi que tinha uma hierarquia e que às vezes também tinha um pouquinho de racismo, porque eu vejo hoje as crianças negras ficavam fora das brincadeira, mas pro Fundamental não teve nenhum um problema, sempre foi muito inclusiva nas escolas e aqui também, de boa.

Rodrigo: Tem escola que não é muito inclusiva com todo mundo. Tem gente que acaba sendo excluído, por exemplo, se tem um aluno com Autismo, tem escola que não inclui. Na minha antiga escola tinham dois garotos com Autismo, ninguém incluía eles. Eles não participavam das brincadeiras, só ficavam encostados e a professora não via isso. Que era uma professora, ela não via isso e não tentava incluir eles, tanto na Educação Física, quanto no círculo social diário. Eles acabavam sendo excluídos da escola inteira.

Sofia: Também outra coisa que as pessoas acabam excluindo, acho que é a questão da sexualidade ou identidade de gênero, porque eu já tive um amigo que era gay, na minha antiga escola e as pessoas excluía muito ele na Educação Física, muito mesmo, mesmo ele sendo uma pessoa que jogava bem até, na maioria dos esportes. Mas o povo excluía ele por conta desta questão.

Thiago: E aqui vocês não percebem essas questões tão destacada assim? O convívio e a relação aqui, independente da raça, da questão de identidade de gênero, como que é isso pra vocês aqui nessa escola?

Rodrigo: Na nossa sala não tem isso, só que se você for olhar para a escola inteira, eles não se misturam, tipo assim, não se mistura todo mundo. Se a pessoa tem um sexo diferente do meu, ela não anda comigo, ela anda só com pessoas igual a ela, querendo ou não. Aqui na escola é bem assim, ninguém se mistura exatamente. Tanto por etnia, quanto por sexo, problemas assim.

Carla: Orientação sexual.

Rodrigo: É, orientação sexual.

Não se mistura.

Thiago: E quando a gente fala a questão das raças, é sempre no sentido político da coisa, da questão política mesmo, né, da questão étnico racial. E como é para vocês, estudante negro dentro dessa instituição? Como é se perceber negro dentro dessa escola, dentro dessas relações? Com é essa experiência para vocês?

Marcel: Aqui na ETMX é muito suave, porque na minha antiga escola eu era o único negro da minha escola, mas, mesmo assim eu sempre fui incluído em tudo. Mas aqui é o lugar que eu mais estudei com gente da minha cor, da minha raça.

Todos: Sim!

Carla: Tanto que a nossa sala é a sala que mais tem alunos negros da escola e ela é unida, sempre teve subgrupos, mas sempre foi unida, então eu nunca senti essa questão de racismo aqui na escola.

Sofia: Acho que teve só uma vez que aconteceu um caso, mas assim, foi o único que eu ouvi de perto. Eu não vou citar nomes, mas teve uma vez que uma pessoa brincou, falando que o cabelo do outro, que é negro, só que de pele clara, com o cabelo cacheado. Só que ele tinha derrubado comida no chão e falou que podia virar ele e fingir que era um esfregão, então assim, eu me senti ofendida com aquilo, por mais que nós fossemos muito próximos, eu me senti mal de ouvir aquilo e outras pessoas que também tem o cabelo igual o meu, se sentiram mal com isso e brigaram com ele, falou que isso não tinha sido legal. Foi a primeira vez que eu vi um caso aqui tão escancarado, então eu me senti mal, porque eu não esperava que a pessoa iria fazer isso, falar uma coisa assim tão pesada, porque brincadeira tem limite, né?

Thiago: Pode falar.

Carla: Pesou o clima.

Rodrigo: Nossa, não sabia disso não. Foi em que ano?

Sofia: Esse ano. É que eu não vou citar nomes.

Rodrigo: Não, não precisa citar não.

Sofia: Mas aconteceu em um caso que eu estava perto.

Thiago: E como vocês lidam com essa questão do corpo, da estética, da beleza? Vocês têm referências para fora, de pessoas famosas, artistas, cantores? Vocês têm a aceitação do corpo de vocês numa boa? Como vocês lidam com essa questão da estética, da beleza, sobretudo dentro dessas relações aqui escolar?

Sofia: Olha, eu demorei muito para me aceitar do jeito que eu sou. Demorei para aceitar o meu tom de pele, demorei para aceitar muito o meu cabelo, por conta de coisas que aconteciam dentro da escola e também por eu não ter, quando era mais nova, não ter tantas referências. Por exemplo, hoje em dia a gente tem na TV, a gente tem nos brinquedos, porque assim, só tinha bonecas brancas, essas coisas assim, na TV também, os personagens eram todos brancos e não via ninguém igual a mim. Então assim, eu lembro que quando eu era pequena, eu sofria vários comentários do meu cabelo e por conta disso eu tinha vontade de alisar ele, só que minha mãe não deixava, porque ela falava que meu cabelo era muito bonito. Mesmo a minha família falando que o meu cabelo era lindo, eu não me aceitava, porque eu não sentia aceitação das pessoas que eu convivía também, no ambiente escolar, pessoas de fora. Então eu ficava muito mal quando era pequena, quando eu era pequena, me dói pensar que eu já quis ser branca por conta das outras pessoas e é um assunto bem delicado para mim essa questão. Só que aí conforme eu fui crescendo, as coisas foram mudando, então assim, só que eu já vi vários comentários que me deixaram assim, muito mal, dentro da escola.

Carla: Na infância eu não tive muita representatividade, mas eu tive a presença do meu pai e ele sempre foi muito exigente, que sempre falava, filha, tem que sair bem vestida, tem que sair assim, porque sempre vão pensar o pior da gente. Mas eu sempre fui muito simples, me vestia simples, mas quando eu vim para o Ensino Médio, que eu tinha referências das meninas e falava, nossa, elas se vestem bem, aí eu comecei a ter como referência essas meninas e fui mudando meu estilo, mas nunca tive muita representatividade, sempre tiver que correr atrás para ter alguma coisa, alguma base.

Rogério: É, segue nessa linhada também, tipo com referência de estilo assim, eu fui mudando mais para o Ensino Médio, nem pela escola em si, mas acho que pela rua, por fora. Você tem que andar um pouco mais bem vestido e tal, porque as pessoas te olham torto.

É que assim, essas coisas dentro do ambiente escolar comigo nunca aconteceram tanto, agora fora, tipo você percebe um olhar meio torto.

Rodrigo: E depois que eu mudei de escola também, eu usava uniforme na minha antiga escola, então tive que começar a mudar meu estilo pra não ser julgado na rua e nem dentro da escola, pra não sofrer nenhum preconceito, só de olhar a pessoa já fica pensando mal.

Roberta: Cara, eu demorei muito para aceitar meu cabelo. Eu cresci ouvindo que meu cabelo era feio e que eu devia alisar ele, até que um certo ponto eu realmente não aguento e realmente alisei o cabelo. Então a parte que mais pegou em mim foi a questão do cabelo e a falta de representatividade também. Eu via, eu só tinha boneca branca, só via personagem branca na TV, então quando eu era mais nova, realmente eu queria ser branca, quando era mais nova. Demorou muito para eu conseguir me aceitar, para eu conseguir me achar bonita.

Thiago: E de alguma forma as referências, elas ajudaram, ajudam bastante nesse processo? As referências positivas aqui na escola na rua, artista, música?

Sofia: Sim, principalmente acho que depois que eu entrei no Ensino Médio e vi o tanto de pessoas negras que tinham na minha sala, me deixou muito feliz, porque por mais que eu estudasse em escola pública, a maioria das pessoas eram brancas ainda na minha sala. Então ver outras pessoas negras, igual a mim, me trouxe um conforto, sabe. Eu comecei a me enxergar mais, pensar mais nessas questões também, porque eu acho que depois que eu entrei no Ensino Médio a gente começou a falar sobre essas questões raciais, eu comecei a pensar mais sobre isso, então eu comecei a procurar mais. Por exemplo, eu aprendi sobre colorismo, aprendi sobre racismo estrutural. Eu comecei a ler mais, porque a gente começou a entrar mais nesses assuntos, uma coisa que eu era totalmente leiga, eu não sabia. E eu comecei a reparar mais nas coisas agora. Tem muitos pontos que há três anos atrás eu não pensava nisso e hoje em dia eu vejo claramente o que está acontecendo. Eu vejo as vezes o racismo em coisas pequenas e falo, nossa, gente, isso afetava a mim e eu não percebia. São essas questões.

Thiago: Algumas das falas de vocês foram nesse sentido. Eu queria ser branco. Eu sempre pensava em mudar aquilo que eu sou e o que eu era, né? Nesse sentido, vocês de alguma forma, de fato, já mudaram as características dos corpos de vocês? Seja no cabelo, seja tentando mudar o estilo de se vestir, para se enquadrar ou ser aceito dentro do contexto escolar? Isso aconteceu

de fato com vocês? Essa necessidade de mudar aquilo que vocês são para ser aceito, para ter uma interação mais positiva nessa escola?

Sofia: Eu acho que sim, principalmente na questão do cabelo, porque quando eu era mais nova, eu sempre tacava muito creme no meu cabelo para tentar deixar ele mais baixo possível. Eu ia com o cabelo pingando pra escola para deixar ele baixinho, mas depois ele sempre aramava, né? Porque meu cabelo é armado. Então assim, eu não cuidava dele direito, tratava como se ele fosse... Ah, tentava deixar ele mais liso, mais baixo, mais tudo. Eu acho que é mais isso.

Thiago: E vocês?

Rogério: O meu era questão de roupa, que eu falei agora pouco. Pra se enquadrar fora e dentro também pra se enquadrar.

Thiago: Mais o estilo mesmo, da roupa que você vai vestir? Da forma que você vai se comportar também, né?

Rodrigo: Do jeito de falar, dependendo da situação.

Todos: É verdade.

Carla: Exato, você tem que tomar cuidado com quem você fala. Aqui são meus amigos, eu converso com eles de um jeito mais descontraído. Se você vê um professor no corredor, você fala “bom dia”, “boa tarde” para o professor. Dependendo ainda se você tiver uma intimidade, você pode conversar de boa, mas no primeiro contato você sempre tem que ser muito educado, pra ele não chegar achando alguma coisa errada de você.

Sofia: Tipo como se a gente fosse pessoas meio grosseiras, agressivas, mal educadas também.

Rodrigo: Sim.

Thiago: Vocês têm essa preocupação então?

Sofia: Sim. Não só dentro da escola, mas principalmente fora também. Por exemplo, se eu vou numa loja, eu sempre tento estar mais... Sem estar mal educada, tipo o melhor de mim, mais normal. Por exemplo, eu tento também não mexer tanto na bolsa, uma coisa que me pega muito é que eu não posso ficar mexendo muito na minha bolsa, porque minha mãe sempre, desde pequena falava, não fica mexendo na bolsa quando entra dentro da loja e antes quando eu era pequena, eu não entendia o porquê, mas hoje em dia eu entendo e é uma coisa que pesa muito.

Rodrigo: É, quando eu entro no mercado de mochila, por exemplo, eu não tiro a mochila das costas, eu não mexo no bolso.

Rogério: Eu não faço isso também ou até evito de entrar em loja, tipo em shopping.

Marcel: Sempre pergunto se tem que guardar.

Rogério: É lugar pra guardar.

Rodrigo: É, guarda volume.

Thiago: Bom, você mencionou sobre as questões, que você começou a discutir e aprender no Ensino Médio, sobre as questões étnico raciais, racismo e tal. E aí eu queria saber, no Ensino Médio, aqui na escola de vocês, a Educação Física, as aulas de Educação Física de alguma forma, ela contribuiu para esse debate? Para vocês compreenderem algumas questões relacionadas as relações étnico raciais e as questões do corpo? A Educação Física ao longo desse período de vocês aqui, ela contribuiu ou não de alguma forma nesse sentido?

Carla: Eu lembro que teve trabalhos que o professor passou durante o ensino à distância que eram tópicos relacionados ao racismo no esporte, então, o professor sempre tentou incluir essa questão pra gente.

Rodrigo: O Pedro tentava colocar mesmo, tanto só racial, mas também com deficientes também. Já fez trabalhos sobre corrida paralímpica, natação paralímpica.

Janaína: Mulher no futebol.

Thiago: E vocês acham que isso ajudou, contribuiu nessa formação de vocês, de compreender melhor essas questões?

Todos: Sim.

Rodrigo: Sim. Entender a dificuldade.

Tem até um negócio que ele falou uma vez, de “o negro não sabe nadar”, lembra? Vocês não lembram?

Carla: A questão de ele ser estigmatizado.

Rodrigo: É. Que quando a pessoa olha para um negro na rua, fala, ah esse cara é bom no atletismo, mas o cara às vezes sabe nadar, sabe fazer outra coisa. Ele falou isso, o preconceito que se tem.

Thiago: Bom e aí finalizando, só pra saber de vocês. Se vocês entendem, acreditam que é possível, a Educação contribuir nesse processo de transformação das relações, de injustiças, tanto raciais, como sociais? De alguma forma a Educação pode contribuir nesse processo de mudança? O que vocês pensam sobre isso?

Carla: Eu acho que sim, porque a Educação promove um estudo e você vai e tem que pesquisar sobre para entender.

Marcel: Se aprofundar cada vez mais.

Carla: Exato.

Rogério: Ter o conhecimento.

Carla: Mas é questão de você querer também. Se você quiser entender do assunto, não só copiar e colar. Colocar em uma pesquisa, você tem que ler pra entender.

Mas também tem muita coisa que me incomoda. Igual, eu não gosto de ouvir pessoas brancas fazendo piadas relacionadas, eu me incomodo muito. Porque no fundo é racismo. Eu sinto que é muito relacionado assim, eu brinco com os meus amigos que são negros, mas eu não vou virar um menino branco e achar engraçado ele falar das questões que a gente conversa, porque pra mim é totalmente diferente.

Rodrigo: Ou se são asiáticos também, tipo uma pessoa de outra etnia.

Carla: É. Exato. Indígena. Totalmente diferente.

Thiago: Mas o que vocês pensam sobre a Educação nesse processo? É importante? Não?

Rodrigo: A Educação é importante, né. Porque a gente é novo agora e tá formando pessoas pro mundo adulto e é interessante falar sobre esses assuntos para a gente entender. No Fundamental você não aprende muito sobre isso. As vezes nem toca nesses assuntos, como agora tá tocando. Por exemplo, quando o senhor falo sobre o branqueamento, o professor de História já falou, o professor de Geografia acho que não tocou nesse assunto, a de Biologia fala bastante da genética, da importância. Então a Educação é sim, é importante pra caramba para a formação das pessoas, da gente.

Rogério: Eu acho importante, mas também acho que deveria ser tocado esse assunto deste o Fundamental, desde pequeno, não só no Ensino Médio.

Todos: Sim.

Janáina: E quanto mais cedo a gente aprende, mais fácil. Porque quando cresce já tem uma mente mais formada e fica mais difícil.

Roberta: Sim, no Fundamental é quando você tem os primeiros contatos sociais com pessoas diferentes de você, então se eles ensinassem mais sobre essas questões para crianças mais novas, talvez melhorasse as relações entre as pessoas.

Sofia: Sim, porque a maioria dos traumas que eu tenho são de quando eu era criança. Então se eu tivesse tido, todo mundo na verdade, tivesse tido esses ensinamentos desde pequeno, eu tenho certeza que seria diferente, ia mudar muita coisa.

Thiago: É isso. Mais alguém quer trocar uma ideia? Falar mais alguma coisa que não falou? Que passou e que queria falar e não falou? É isso?

Todos: Sim!

Grupo Focal 4 (GF4)

Thiago: Olá pessoal, estamos aqui mais uma vez pra trocar uma ideia a respeito das questões da Educação Física e corpo. É muito importante a participação de vocês. Já agradeço.

E ai, pra gente começar essa nossa conversa, eu queria ouvir um pouco de você sobre a experiência que vocês tem com a Educação Física Escolar, sobretudo ai no Ensino Médio. Como é essa experiência de vocês com a Educação Física Escolar? O que vocês pensam sobre? Como está sendo? Fiquem a vontade ai, cada uma fala.

Tereza: Olha, no Ensino Médio não estou tendo muita experiência na Educação Física não, mas no Ensino Fundamental tinha bastante. Eu era bem participativa nas aulas e tal, mas no Ensino Médio, qualquer momento assim que parar eu tô parando. Não tô querendo fazer não.

Thiago: Ah, você não está muito afim de participar das aulas? Teóricas e práticas ou mais práticas?

Tereza: É que a gente tem mais ambas. Não, minto vai, a prática até tenho um piquezinho, mas teórica não.

Thiago: Não tá muito afim?

Tereza: Não.

Thiago: Você está em qual ano? Qual o seu ano?

Tereza: 2°.

Thiago: 2° ano? Mas ai teve o ano remoto também, né? Ano passado.

Tereza: Sim, mas ai eu só dormia só.

Thiago: Tá certo.

Rebeca: Você não prestava atenção na aula?

Tereza: Não, porque ele falava de Política, uns negócios lá do nada, ai eu dormia.

Thiago: Cansada, na Pandemia é osso também.

Tereza: É! 8h00 da manhã o professor falando.

Rebeca: Eu adorava a aula dele, nossa.

Vanessa: Ah não, dava sono.

Rebeca: Não gente, eu estava sempre super acordada na aula dele.

Vanessa: Tipo eu não gostava muito das aulas não.

Rebeca: Ah eu adorava.

Thiago: Qual é seu nome?

Vanessa: Vanessa.

Thiago: Porque você não gostava, Vanessa?

Vanessa: Porque ele só falava. Muito. Não tinha atividade.

Rebeca: Oxi.

Thiago: Ah tá.

Rebeca: Você queria que ele desse Fit dance pra gente?

Vanessa: Não, pô. Tipo assim, não era assunto relacionado a aula.

Rebeca: Ah isso é verdade. Era Sociologia.

Vanessa: Era tipo aula de Sociologia.

Tereza: Do nada ele tirava um nome da cartola lá.

Vanessa: Do nada ele cantava.

Tereza: É!

Vanessa: Mas era legal, porque era remoto.

Thiago: Mas Sociologia, como assim? Como que era?

Rebeca: Porque era Questões Sociais.

Thiago: Ah, Questões Sociais?

Vanessa: É. Tipo questões que acontecem.

Rebeca: Mas ele já relacionou com o esporte.

Thiago: Qual que é seu nome?

Rebeca: É Rebeca.

Thiago: Mas ele relacionava?

Rebeca: É, às vezes. Mas às vezes era só Sociologia ali. Pura.

Vanessa: É. Ai não deu pra praticar nada o ano passado e esse ano, sinceramente, as aulas práticas estão meio zoada, né. Tipo eu não gostei.

Rebeca: Então, eu discordo. A professora passava muito vôlei. Era vôlei, vôlei, vôlei e queimada. Tipo as primeiras aulas eram vôlei e as outras eram “livre”. Não podia ficar sem fazer nada, quem ficava sem fazer nada era zero. Então pulava uma corda, né.

Tereza: Pegava uma bola e chutava.

Rebeca: É e jogava uma bola.

Tereza: Não, já na minha era sempre futsal, futsal na quadra e lá no cantinho lá, jogava vôlei se quisesse, qual outra coisa.

Rebeca: Ah tinha... Como que é nome daquele negócio que é uma peteca?

Tereza: Peteca.

Thiago: Bedminton?

Rebeca: Isso. Ai em 2020 no começo que eu estava tendo bastante aula, teve bastante bedminton com meu professor de Educação Física.

Tereza: No começo eu não gostei muito não, quando estava falando de atletismo. Ai a gente foi pra aula prática e deu um up.

Thiago: Isso no Ensino Fundamental?

Tereza: Não, isso no Ensino Médio agora.

Thiago: Ah, no Ensino Médio.

Tereza: Deu um up quando foi prática.

Vanessa: Ah eu achei as aulas práticas meio sem graça.

Rebeca: É legal. É legal. Eu acho legal. Só a parte de correr, que eu não gosto de correr.

Tereza: Você é sedentária.

Vanessa: Sou. Não, mas não é por causa disso.

No Fundamental, minha escola era organizada. Tipo, no primeiro bimestre era aquele negócio. Não era basquete. Era aquele negócio que tem que pegar a bola.

Thiago: Handebol?

Vanessa: É. No primeiro era handebol, no segundo era basquete, vôlei e futebol.

Tereza: Todos?

Vanessa: Não, cada bimestre.

Tereza: Todos os anos isso?

Vanessa: Sim. Então era bem mais legal. Porque, tipo atletismo, ficar correndo. Ai ensinar a correr.

Thiago: Mas eram mais aulas práticas? A maioria?

Vanessa: Sim. Tipo eu acho legal no final da aula fazer uma brincadeira de entrosar mais os alunos. Teve uma única aula, uma única vez, quando ela ensinou a gente a correr, que ela fez a queimada no final da aula. Eu senti que nossa, foi muito dahora.

Tereza: Nem foi essa aula.

Vanessa: Foi sim.

Rebeca: Oxi, mas não tava atletismo, gata.

Vanessa: Sim, no começo.

Tereza: Foi mesmo, a primeira aula.

Vanessa: Ai eu acho que entrosou mais os alunos. E ela não faz muito jugo assim, sabe.

Rebeca: Porque a gente está em atletismo.

Vanessa: Sim, estou falando, mas é chato.

Thiago: E ai vocês tem as aulas práticas e tem as aulas teóricas que envolvem também o atletismo? Vocês tem algumas discussões nesse sentido?

Tereza: É que na verdade a gente sempre tem no começo. Tipo, ela fala um pouco e depois já tem a prática. Porque são duas aulas, aí geralmente era assim. É, né? A primeira aula ela vai falar sobre tal, “ah tem o tal em distância, tem o salto em distância, tem o salto em altura”, ela fala, “hoje a gente vai fazer esse”. Aí a gente vai lá.

Thiago: Entendi.

E a importância? Vocês falaram aí das experiências, um pouco do Ensino Fundamental, agora também do Médio. E vocês dão uma importância da Educação Física na formação de vocês? Vocês conseguem enxergar a Educação Física como uma disciplina importante pra formação ou não? O que vocês pensam sobre isso?

Tereza: Olha, pra formação, eu não acho não. Mas assim, me ajuda bastante né, se não eu já estaria bem gorda.

É sério, eu como muito. Tipo, a minha saúde me ajuda, porque eu não faço muito aqui, mas eu jogo fora. Mas, pra formação, eu não acho não.

Não acho que eu vou usar atletismo no vestibular.

Vanessa: Mas eu acho que é porque a gente não é incentivado. Na minha escola antiga a gente só fazia Educação Física até o 8º, depois eles não achavam importante, aí era 9º e o Ensino Médio sem Educação Física. Então eu acho que é muita falta de incentivo também.

Thiago: E você?

Tereza: E você, Rebeca?

Rebeca: Eu acho que não é importante para a formação, mas que é importante sim, para a saúde e tal; e eu não dou a devida importância.

Tereza: Eu também não dou não. Não, eu dou quando eu quero.

Thiago: Mas aí pra vocês, a Educação Física, vocês olhando assim para a disciplina, vocês pensam ela uma disciplina essencialmente prática ou ela também é uma disciplina que traz as questões teóricas pra discutir? Que dá pra fazer essa junção entre teoria e prática, através de algumas discussões, para além do fazer? Ou vocês acham que ela é essencialmente prática?

Vanessa: Eu acho que ela é os dois.

Rebeca: Eu acho que é os dois também.

Tereza: É. Até porque não tem como, tem que dar aquela ensinadinha, falar.

Thiago: Mas eu fiquei curioso, quando você falou assim “ah é muito Sociologia”. O que que, quão distante estava da Educação Física?

Vanessa: Tipo assim, aconteceu um fato na semana., sei lá, alguém morreu.

Rebeca: Tinha até um nome esse quadro. Tinha um quadro na aula dele que era sobre isso, como é que era o nome?

Tereza: Ou se não era sobre um político, um político que xingou ou outro. Pronto, esse era o assunto da aula.

Vanessa: Tipo assim, por exemplo, uma mulher lá grávida que morreu, lembra? Da favela. Aí trouxe esse assunto na aula, discutiu, falou sobre Políticas Públicas e tal. Entendeu?

Thiago: Não era especificamente relacionado com alguma temática que vocês estavam na Educação Física?

Todas: Não.

Rebeca: Algumas vezes, 1%.

Vanessa: Ah 1%.

Rebeca: Não, eu prestava atenção em tudo que ele falava.

Thiago: Olha lá, ela estava prestando atenção, está vendo?

Tereza: Não, desculpa, eu tentava, sério. Eu acordava 8h00, na verdade eu acordava 8h20, porque demorava para ligar o celular e tal, aí eu não, vou ficar acordada, vou ficar. Aí ele começava a falar, dava 10 min e eu dormia. Não dava não, não tem como.

Thiago: E aí, uma questão importante pra gente trazer agora, é sobre as questões de diferentes corpos, dentro da escola. Como que é para vocês, aqui no Ensino Médio, a convivência, a relação, sendo meninas pretas, convivendo aqui no dia a dia da escola? Existe uma hierarquia dos corpos? Como que se dá essa relação aqui para vocês?

Rebeca: Pra mim tem. Tipo assim, eu acho que aqui, se a gente for falar mais da questão racial assim, as meninas que o povo mais fala, que o povo acha mais bonita é sempre umas meninas bem, que são brancas, que tem cabelo liso.

Vanessa: Bem padrão.

Rebeca: Bem “padrãozinha”, sabe.

A maioria dos meninos aqui, não conheço todos né, mas eles só dão atenção para esse tipo de menina sabem. E eu sempre me senti assim. Aqui e na minha outra escola também. Só que aqui é tipo “Meu Deus”, sabe, “Meu Deus”.

Tereza: Aqui é escancarado.

Rebeca: É muito! Mano, não tem como você não se sentir é...

Vanessa: Inferior.

Rebeca: É, meio que rejeitada assim, sabe. Porque os meninos daqui é muito “tititi”, sabe.

Tereza: Eu acho que na minha outra escola, o padrão era mais peito e bunda.

Não, é sério. Tem muito peito e bunda, pronto. Aí vinha questão branca, branquinha, peito e bunda, aí todo mundo quer, a neguinha, já era mais, ah só pra ficar. E aqui não, nem de corpo.

Rebeca: Não, aqui não precisa, se ela for branca, ela já é bonita.

Tipo, “ah meu Deus, vou morrer”, não, não tem nada demais, ela só é branca e tem cabelo liso.

E tem umas meninas que é mó bonitona, pretinha bonitona e ninguém fala nada.

Tereza: É paty.

Rebeca: Então, aí todo mundo fica falando, só uma branca, que a personalidade dela é ser bonita.

Tereza: Até com os meninos da nossa sala é. É escancarado desse jeito.

Rebeca: Tipo, eles ficam, sabe...

Vanessa: E o pior é que aqui tem bastante menino preto assim.

Tereza: E tem isso também, é que os pretos escolhem as brancas.

Thiago: E os homens assim, também é com eles? Vocês percebem essa questão também com os homens, com os moleques pretos?

Vanessa: Não, eu não acho muito.

Rebeca: Sabe o que é, homem não fala, cara. Homem não fala. Vocês já assistiram o documentário lá de Sociologia? O silêncio dos homens.

Então, o meu irmão, ele é preto, ele é gêmeo comigo e ele é preto e ele não falo sobre essas questões da auto estima dele, ele guarda tudo pra ele. Ele não fala, ele não se abre. Meu pai também não. Todo mundo da minha família.

Tereza: Acho que até tem sim.

Rebeca: Ele até tem, mas nunca fala.

Vanessa: Mas assim, as meninas, elas sexualizam um pouco os meninos pretos.

Rebeca: Em todo lugar, em todo lugar.

Vanessa: Tipo, “ah aquele pretinho”, mas não pra namorar, mas dar uns pegas, sabe, só. As meninas aqui.

Tereza: Não acho.

Vanessa: Eu acho.

Rebeca: E os meninos daqui é palmitreiro.

Vanessa: Verdade! É palmitreiro.

Thiago: É tudo palmitreiro?

Vanessa: Muito!

Rebeca: Tipo, falando sério agora. Os homens, alguns meninos, não todos que são negros, eles querem, se for uma pretinha tem que ser Iza, agora se for branca, pode ser qualquer uma, Fernanda Souza eles querem. Ôh o Thiaguinho ai ôh.

O Thiaguinho, não é sério, entendeu? Quando uma menina e negra tem que ser ‘nossa’, tem que ser isso, tem que ser aquilo e quando é uma branca, pode ser qualquer coisa, só é branca bora. É isso que eu percebo.

Tereza: Os padrões aqui não são tão altos referente ao tipo de corpo e mais cor mesmo.

Thiago: E como vocês lidam com essa questão da estética, da referência corporal? Falou da Iza, cabelo, roupa. Como vocês lidam com essa questão do corpo dentro e fora da escola?

Vanessa: Tipo assim, a mulher negra, ela é muito sexualizada e eles acham tipo ah... Porque é uma pressão, você tem que ter muita bunda e normalmente mulher preta não tem muito peito, né, mas é muita bunda.

Rebeca: Oxi, de onde você tirou essa informação?

Vanessa: Não.

Tereza: Tipo a Iza, ela tem muita bunda, mas não tem muito peito.

Vanessa: Isso, tipo a Iza.

Tereza: Mas Jojo?

Vanessa: Eu acho que é uma pressão em cima da gente. Uma pressão estética, entendeu?

Thiago: Mas vocês tem uma referência, por exemplo, tem referência de mulheres pretas que vocês acompanham?

Tereza: Aqui na escola?

Thiago: Aqui na escola ou fora. E que ajuda de alguma forma vocês nesse processo de construção da identidade? Tipo assim, as referências, questão do corpo, do cabelo, do rosto, da moda hoje em dia, né? Como está isso hoje para vocês?

Rebeca: Pode falar de famosa?

Thiago: Pode, com certeza.

Rebeca: Olha, quem eu acompanho é a Cris Vianna, Taís Araújo, Jéssica Ellen. Quem mais? Djamila Ribeiro, Iza, Ludmilla e acho que só, que eu estou lembrando agora.

Thiago: E de alguma forma, elas ajudam você nessa referência de estética ou de identidade de mulher preta?

Rebeca: Sim.

Tereza: Como referência.

Vanessa: Ah não tenho muita referência. Só da minha família mesmo, mas famoso não.

Thiago: É não precisa ser famoso, eu falei da família, aqui na escola ou fora. Da questão sobretudo da identidade mesmo, assim.

Tereza: Olha, como referência eu tenho meu professor do ano Fundamental. Ele é negro e acho que foi um dos meus melhores professores, ele é um cara muito sábio. Ele não é aquelas pessoas sábias que guarda só pra ele, sabe, “zé pagão”. Não, é sério, ele ensinava muito, tipo, tanto que eu estou aqui por causa dele. Ele que falou pra mim tentar, tanto que eu nem ia, mas ele foi muito bom, eu tenho muito ele como minha referência. Ele é uma pessoa que ajuda independente das coisas, independente da pessoa, ele não liga a cor, nem nada, ele é bem de boinha.

Mas como famoso eu não pego muito, porque sei lá, é famoso, é rico. Vou seguir como?

Vanessa: Não, tipo assim, um famoso, tem aquela visão endeusada.

Thiago: Não, eu digo assim, na questão de referências, como você falou, isso é muito importante, o professor é uma referência preta na escola, nesse sentido.

Rebeca: Ah, na minha tinha o Diretor.

Thiago: De pessoas, homens e mulheres, que de alguma forma contribuíram para vocês nessa construção de identidade.

Vanessa: Ah, minha família. As mulheres da minha família.

Rebeca: Ah, na minha outra escola tinha o Diretor que era negro e ele falava muito sobre essas questões na sala, teve até uma vez que aconteceu um negócio comigo e ele, foi ele que me ajudou e me acolheu; e foi falar com o povo da minha sala lá.

Tereza: Como era referência, acho que pega mais quando é pessoas próximas do que famoso, porque famoso já sabe que é meio que um roteirinho. É um negócio que já foi pensado, eles estão falando palavras, palavras que já foram escritas. “Bum”, quando explodiu algo, ai sim eles vão falar, fora isso eles não falam livre no dia, tipo qualquer dia, não. É algo explodiu, alguém morreu, alguém sofreu um puta preconceito, ai sim, ai vão milhões de negros, não sei quantos pretos lá, muitos stories de Questão Racial, um negócio todo, pedir ajuda e tal, tal, tal, mas fora isso você nem vê. É só eles fazendo publi de maquiagem, nem maquiagem, publi de roupa e só coisa cara.

Thiago: E é importante para vocês terem na escola ou no convívio de vocês, seja na escola, no trabalho ou em casa referências pretas assim, que vocês têm no dia a dia, que de fato contribuem? Vocês percebem que isso faz alguma diferença?

Vanessa: Sim, que eu acho que a gente se identifica. É mais identificação mesmo. Tipo professor mesmo, até a tia falou um dia, professor, não tem muito professor negro aqui.

Rebeca: A gente não tem professor negro.

Tereza: A gente não tem.

No nosso técnico, nem no coisinho, nós não pegamos nenhum professor negro. Tipo é zuadinho, porque se nós passa alguma coisa, não tem como chegar neles, eles não vão entender. Eles vão até falar, recorre a Direção, mas não vão entender a situação em si. E tipo é muito bom ter, porque você tem com quem falar, chega na pessoa, porque a pessoa não vai ficar falando, conta cada detalhe, não vai fazer você reviver o negócio todo. Não, você vai falar um pouco e a pessoa já vai saber e já vai acolher. Eu acho que é bem melhor quando tem pessoas a volta.

Rebeca: É mais fácil eu chegar e falar para vocês, do que chegar e falar para a professora ou alguém, porque vocês vão entender mais que os professores.

Tereza: Até porque muito, ainda mais quando não é negro, eles realmente não estão preparados para uma situação dessas. Não estão. Nem um pouco na verdade.

Eles sabem que só tem que mandar para a Direção, mas não sabem como agir.

É uma merda!

Thiago: E sobre as características dos corpos de vocês assim, vocês em algum momento na escola, não só no Ensino Médio, mas durante a trajetória, já mudou as características do cabelo, do corpo, pra tentar ser aceita, pra tentar não sofrer tanto preconceito ou não? Como é que foi esse processo de aceitação?

Tereza: Direto, né.

Vanessa: Já! Tipo assim, antes eu era muito, muito, muito gordinha, ai eu via tipo um padrão, “ah tem que ser mais clara e tem que ser magra”, ai eu emagreci, só que ainda tinha um defeito, o meu cabelo. Porque todo mundo sempre, desde pequena, sempre foi muito julgamento com o meu cabelo, ai eu fiz progressiva. Ai eu fiquei uns dois, três anos com progressiva, só que ai teve uma hora que eu cansei, porque parecia que eu estava me escondendo, sei lá. Ai eu passei pela transição, fiquei três anos na transição, ai voltei para o meu cabelo natural.

Ai eu acho muito hipócrita, porque depois desse tempo que eu fiquei na transição, ai veio aquela onda, tipo da valorização da mulher negra, do cabelo crespo e tal, tal, tal, ai começou a vir marcas e tal. Ai é hipocrisia, né, agora seu cabelo é lindo, seu cabelo é maravilhoso, só que quando eu era pequena tacava o pau em mim.

Tipo, não podia ficar com o cabelo solto, porque era muito fuá. Eu tinha que fazer trança, porque não podia ficar solto, não sabiam cuidar dele. Ai eu fico, nosso, maior hipocrisia, né.

Thiago: E o que você acha que mudou? Porque que mudou da sua infância para agora?

Vanessa: Ah, eu acho que tipo assim, muitas pessoas mudaram, alguns pensamentos e eu acho que as pessoas negras, elas estão mais em ascensão, não muito, né. Mas acabou gerando uma valorização mesmo e ai agora, porque tipo assim, cabelo cacheado também teve essa valorização, porque tem muita gente branca de cabelo cacheado, então era uma necessidade não só dos negros, mas também se tornou uma necessidade dos brancos também e a indústria viu como pra lucrar, né. Porque lógico, creme, a gente gasta tanto dinheiro em produto pra cabelo, então logicamente eles giraram muito dinheiro e quiseram valorizar o cabelo cacheado.

Ai também outra coisa, trança, era muito discriminado, era coisa de gente suja e agora um monte de branco fazendo trança.

Tereza: Eles estão até colocando trança.

Thiago: Dread.

Tereza: Sim.

Vanessa: E ai eu acho que é isso, mas foi uma questão de indústria, não porque eu acho, “nossa preto é tão bonito”. Não, é questão de lucrar mesmo, sabe.

Ai com a internet, as pessoas começaram também a cobrar a verem pessoas negras, pra se identificarem mesmo e isso não foi fácil no começo, porque ninguém queria. Tipo a ideia da princesa lá da Pequena Sereia Negra, tacaram tanto o pau nisso, mas por que? Ai vieram duas princesas, a Tiana, que ela não é negra, é mais mestiça tal.

Rebeca: A Tiana, gata?

Vanessa: A Tiana. Porque ela tem cabelo liso e tal, entendeu? Ela não é muito Africana assim.

Tereza: Ela é preta!

Vanessa: Mas ela tem cabelo liso.

Rebeca: E daí?

Tereza: E daí? O que que importa?

Vanessa: Sim! Ai veio a Moana. A Moana tem cabelo crespo.

Tereza: Ai você vai falar que ela é negrona?

Vanessa: Não!

Tereza: Por causa do cabelo dela.

Vanessa: Ela não é negona.

Rebeca: Ai gente.

Tereza: Olha você com suas ideias também, você está reclamando e você está fazendo a mesma merda.

Vanessa: O que?

Tereza: Você tá quase falando que a menina é branca por causa do cabelo dela.

Vanessa: Oxi, não. Eu não falei que ela é branca.

Tereza: Mas você está falando que ela não é.

Vanessa: Ela não é negra, negra!

Rebeca: Você tá tirando é?

Quem vai sofrer mais, a Moana ou a Tiana?

Tereza: Ela é a princesa mais negra que tem na Disney.

Vanessa: Eu não acho.

Rebeca: Ah, é por causa que ela parece. Ôh, a Moana é da cor dela, né. Ai a Moana pegou sol, ai ôh.

Tereza: Ela é. Até porque, ah pronto, cabelo liso é branco, não, é pela cor mesmo.

Rebeca: Não, mais a cor da Tiana, se ela vivesse na vida real, ela ia sofrer mais que a Moana, gata. Não é pelo cabelo é pela cor mesmo.

Tereza: É, muito mais do que uma “light skin”.

Vanessa: “Light skin”?

Tereza: Lógico!

Vanessa: Não. “Light skin”?

Thiago: E com vocês, vocês também passaram por alguma coisa parecida?

Rebeca: Quando eu era pequena, eu nunca fui pequena, eu sempre fui muito alta (risos).

Quando eu era mais jovem, por assim dizer, eu sempre fui muito alta e sei lá, eu me sentia diferente das outras meninas. Porque tinha umas meninas, que elas eram mais velhas e elas ficavam tipo, “ah cê tá falando da minha filha, cê tá falando da minha filha” e eram sempre as meninas branquinhas, “fofinha” e tipo, eu não era considerada a “filha” delas ou não recebia esse tipo de atenção.

Ai também teve a questão do meu cabelo. Eu já, tipo eu fazia escova e tals no meu cabelo e ele era curto e cheio, ai as pessoas ficavam falando que eu não sabia cuidar do meu cabelo, que meu cabelo era muito cheio. Às vezes até comparavam o meu cabelo com o cabelo da minha irmã.

A minha irmã, quando a gente estava, eu estava no 6º e ela no 8º, ai o cabelo dela começou a crescer e era grande. Ai olha o meu agora. Ai ela ficava, o pessoal da minha família ficava comparando o meu cabelo com o cabelo dela. Eu lembro que eu ficava pedindo para minha mãe comprar os cremes para o meu cabelo crescer e tal, ai cresceu e tá aqui meu cabelo hoje. Ai hoje em dia eu gosto do meu cabelo e hoje em dia as pessoas elogiam muito o meu cabelo, muito. “Ai que seu cabelo é lindo, seu cabelo é lindo” e não sei o que, mas antes não era assim, entendeu?

Thiago: Entendi. Então houve essa mudança também, um pouquinho.

Rebeca: E a questão da altura também, hoje em dia eu não ligo mais. O povo da minha sala ficava zoando, mas hoje em dia, tanto faz pra mim. Já me importante, já fiquei “ai meu Deus o que eu vou fazer”, não posso cortar minhas pernas.

Thiago: Eu sei bem como é que é. Tenho 2m10cm, mas é.

Rebeca: Ai uma mulher no mercado, nem me conhecia, ai veio falar pra mim assim “nossa, mas como você vai casar, você é muito alta e não sei o que”. Ai entra na cabeça, né, eu era pequena, ai entrava na minha cabeça essas coisas, mas hoje em dia.

Thiago: Que bom.

Rebeca: Vai, conta sua história.

Tereza: Não, acho que era só a questão do “beijo” mesmo. É sério, minha irmã me zoava muito, véio. Porque ela tem um “beicinho” pequeno, né, por causa do pai dela. Ai ele ficava me alopando por causa do “beijo”. Ai depois dessa pandemia, do povo fazendo estética pra ganhar “beijo” ai eu falei assim, eu não vou tirar meu “beijo” não, o povo pagando pra ter “beijo” grande, eu não vou tirar não.

E o meu cabelo, ele era tipo mais ondulado, ele não era bem cacheado assim, só que minha mãe não soube cuidar, ai ele ficou enrolado. Só que quando ele ficou enrolado, eu neguei demais, eu não queria. Porque era muito ruim, né, já vi minha irmã passando e tal. Porque minha irmã nem penteava, ela só fazia um coque e pronto, vazava, porque ela também não gostava não. Ai quando começou a ficar enrolado eu não queria de jeito nenhum, mas não tinha o que fazer, porque minha mãe só comprava coisa pra cacheado, não comprava para o meu cabelo. Ai até eu começar a aceitar de ele ser enrolado e tal, demorou uma “cotinha”, porque eu não queria de fato.

Minha família ficava fazendo comparações também, falava muito mal do cabelo da minha irmã, comparando o meu, porque o meu era mais ondulado. Ai eu não queria que ficassem falando de mim também. Ai até aceitar e tal, eu parei muito de ir na casa da minha família e depois que eu parei, eu comecei a aceitar mais.

Thiago: E na escola? Foi esse processo mais difícil? Mais tranquilo?

Tereza: Não, nem sofri. Até porque eu era muito folgada, se alguém falasse de mim, era cascudo na hora.

Thiago: Bom, finalizando essa nossa conversa, a respeito do que nós falamos, da questão dos corpos, das questões da identidade. Vocês conseguem entender a Educação Física, ela de alguma forma, pode contribuir para esse debate, para essas discussões? Vocês acham que a Educação Física, de alguma forma pode contribuir para vocês a compreender algumas questões dos corpos, dos corpos diferentes, das construções de identidade? De alguma forma ela pode contribuir nessa formação de vocês?

Tereza: Eu acho que poder, pode, só não sei como.

É porque é algo muito estrutural.

Não, pode ajudar.

Thiago: Mas nas aulas. Eu tô falando as aulas. Algumas discussões a respeito, relacionando.

Rebeca: Pior que o povo não gosta de discussão, sabia?

Thiago: Ah é?

Tereza: Não!

Rebeca: Desde sempre, quando a diretora na escola falava sobre as questões, qualquer professor, de qualquer matéria. Na minha outra escola falava muito sobre racismo, homofobia e todo mundo falava, “ai que esse professor é chato”, que a aula é chata.

E aqui eu acho que as pessoas também não se importam muito, sabe, com essa questão, além dos próprios negros, as outras pessoas, falando assim, da nossa sala, eu acho que não, eu acho que o povo não ia gostar muito, mas eu acho que é importante.

Tereza: Não, importante é, mas eu ainda não sei como eles tentariam ajudar na questão da identidade, na questão dos corpos. Porque não tem muito o que dizer. Tipo é uma coisa básica, são corpos iguais e tipo, se as pessoas não conseguem entender isso, não tem muito que dizer para elas entenderem. Só fogo mesmo.

Só fogo mesmo, porque se as pessoas não conseguem entender, não tem como ela fluir. Não tem como enfiar um negócio mais complexo, se ela não entende nem o básico. Que são corpos iguais, que são características diferentes, óbvio, mas é a mesma coisa, os corpos pretendem fazer as mesmas coisas, não tem diferença.

Rebeca: Mas na prática não é assim.

Tereza: Por isso que eu tô falando, se não consegue entender o simples, o básico, feijão com arroz, não tem como enfiar algo mais complexo na cabeça de pessoas assim. E eu não sei uma forma de que a Educação Física pudesse ajudar.

Thiago: E a Educação de modo geral? Vocês acham que a Educação, essas discussões, seja na Educação Física ou na Educação, elas são importantes para diminuir, erradicar ou acabar com essas injustiças raciais, com essas questões de racismo, enfim? Vocês conseguem enxergar a Educação neste processo? Dentro desse processo de transformação?

Vanessa: Sim, porque eu acho que o primeiro passo é tomar consciência das coisas, das divisões sociais, das questões estruturais.

Tereza: Ah, eu consigo ver a Educação caminhando nisso, mas de verdade, só daqui uns 200 anos.

É sério. Do jeito que está. Eles até tentam botar uma discussão e tal, mas as vezes não é obrigatório; e quando não é obrigatório não vai ninguém. As vezes só vai o preto, que é o preto que já sabe o que precisa, branco que deveria estar lá não vai.

Thiago: Entendi.

Vanessa: Porque eles falam assim, “eu não sou racista”, não vou participar disso.

Rebeca: “Minha mãe é negra, pô”.

Vanessa: “Eu tenho um amigo que é negro e gay”.

Tipo, “eu não preciso disso”, “não sou homofóbico”, “não sou racista”, “não preciso me desconstruir em nada”.

Tereza: Mas eu vejo, eu vejo, eu vejo de verdade, mas eu não acho que agora. Eu acho que quando tiver muito preto no mercado, tiver conquistando muitas coisas e tal, ai sim vão querer

implementar isso na Educação. Porque na Educação eles sempre colocam as coisas tarde demais, sempre é uma coisa muito tardia.

Thiago: Mas vocês sabem que é Lei, né? Constituição Brasileira. É obrigatório ter essas discussões da cultura Africana, Afro Brasileira e Indígena, né.

Vanessa: Mas não acontece.

Rebeca: Na minha outra escola tinha.

Tereza: Na minha não tinha.

Rebeca: Tinha passeio todo ano para o Museu Afro Brasil, lá no Ibirapuera.

Vanessa: No meu não tinha.

Tereza: No meu não tinha.

A única vez que falou da África ou algo do tipo, foi na vez que falou de outros países, aí você tinha que falar uma curiosidade de cada país, a única vez.

Rebeca: mas África não é país.

Tereza: É óbvio que não, né.

Na verdade a África é Continente, né.

Mas a única vez que falaram foi assim e pronto.

Que na verdade nem envolveu todos os países de lá.

Vanessa: Ah, na minha escola, era uma discussão assim, bem “bosta”, porque era particular. Então, não tinha nenhum negro lá, o mais escuro que você via era tipo eu e olha que eu nem sou tão escura.

Rebeca: Por isso que ela tem essa visão da Moana, né?

Tereza: Nossa Senhora, era uma escola de branco só. Era o que? Era Adventista?

Vanessa: mas não tinha, não tinha.

Tereza: Ah eu acho que resolveria umas conversas, mas umas conversas bem profundas, sabe.

Thiago: Não pontual, né? Tivesse realmente um currículo de uma forma mais espalhada.

Tereza: Sim!

Vanessa: Na visão deles era, vamos discutir sobre isso, pra falar sobre questão estrutural, porque não tem negro aqui, então é um sinal de que os negros, de que os pais não tem dinheiro para bancar. E também o meu bairro não tem tanto negro. Tipo assim, é meio que dividido. É Cambuci e Aclimação, na parte de cima você vai ver mais branco, que é onde tem mais prédio, casa e na parte de baixo tem uma rua chamada Muniz de Souza, que depois dessa rua tem uma favelinha pequena, aí lá você só vê preto. Em volta tem tipo um muro que cobre, então quem está do lado do Cambuci não consegue ver eles. Tem tipo um escadão, então o pessoal não consegue ver a favelinha que tem ali, então se você for em cima só tem brando.

Thiago: Tem essa divisão então?

Vanessa: Sim. Aí embaixo tem as escolas públicas e em cima a escola particular.

Tereza: Só um mês falam, só um mês tem consciência, é sempre novembro. Nesse mês tem alguma discussão sobre questão racial, ponto.

Thiago: Aqui também no Instituto ou não?

Tereza: Olha, eu não lembro se teve o ano passado.

Rebeca: Teve só de Educação Física lá. Teve o trabalho.

Vanessa: É foi.

Ah, não, teve o de Sociologia, lembra?

Tereza: Teve.

Rebeca: Ah é, “O negro no Brasil”.

Tereza: Mas é só. E quando caiu? Foi em novembro, não foi não? Foi em novembro.

Rebeca: Teve dois negros no Brasil.

Tereza: Foi lá pro final, foi uma das últimas.

Rebeca: Negro no Brasil I e Negro no Brasil II.

Tereza: Foi lá pra novembro. É nesse mês. O engraçado é que, eu tinha visto uma série e é realmente verdade. Eles vão falar de 500 autores, não, vai falar de 10 autores, 09 são brancos e 01 é negro e adivinha quando vai falar desse autor, é bem em novembro, bem no mês da Consciência Negra, vai cair o negro justo naquele mês, que é pra falar que teve uma representatividade.

Thiago: Entendi. É meio pontual, né?

Rebeca: É assim, “toma, cala a boca”.

Tereza: É e nem usam muito o negro pra gente pegar de referência nas matérias, eles sempre, é só branco. Tudo bem que negro não tinha muito o que fazer, porque eles não tinham reconhecimento. Mas mesmo se um preto fez alguma coisa, não pegam ele para mostrar, tipo, “gente esse aqui também fez”, ele fez as mesmas coisas, pode ser que até outra pessoa pegou o reconhecimento, ficou famoso, mas seria bom eles falarem, “ele não ganhou toda essa atenção como esse branco, mas ele fez as mesmas coisas”. Seria bom pra gente ver também, mesmo não ganhando reconhecimento, teve muito negro que fez muita coisa, mas a gente nunca vê isso.

Thiago: Ai que eu acho que é a importância da História e da Educação, para realmente trazer essas questões para a gente, pra todo mundo, não só para as pessoas pretas.

Tereza: Sim, não só puxar os neguinhos de canto e falar, vamos ter essa aula.

Thiago: Bom, mas é isso meninas. Acho que deu aqui. Respondeu as questões.

Muito obrigado!



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 172/2022

Projeto: **“CORPO NEGRO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise Fanoniana sobre a construção da Identidade Negra.”**

Interessados: Thiago Batista Costa, Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa **“CORPO NEGRO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise Fanoniana sobre a construção da Identidade Negra**, projeto de pesquisa de Doutorado de Thiago Batista Costa, orientando da Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg.

Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 09 de maio de 2022.

Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em
Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Avenida da Universidade, 308, 05508-040, São Paulo/SP, Brasil, www.fe.usp.br, tel. 55 11 3091 3294

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados e Prezadas, Estudantes.

Agradecemos o seu interesse em participar da pesquisa de doutorado intitulada “CORPO NEGRO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise Fanoniana sobre a construção da Identidade Negra”.

A referida pesquisa tem entre seus instrumentos, observações das práticas pedagógicas das aulas de Educação Física e a realização de um grupo de discussão, previamente agendado, a ser realizado nas dependências da escola com duração máxima de uma hora. Os resultados serão gravados transcritos e devolvidos para a confirmação das informações coletadas. Com isso, realizaremos uma análise das significações que as aulas de Educação Física exercem sobre os estudantes da Rede Pública de Ensino de São Paulo, a fim de levantar dificuldades, limitações, experiências relevantes e potencialidades que subsidiarão uma ação de análise crítica e reflexiva sobre como o currículo conceituado, discutido e vivido, afeta na produção e construção de significados dos estudantes negros.

A identidade dos/das participantes não será exposta quando da análise e publicação dos resultados.

Ressaltamos e garantimos que a participação na referida pesquisa não prevê qualquer condição que exponha o participante a riscos físicos ou mentais.

Para quaisquer dúvidas contatar o professor/pesquisador da ação:

Thiago Batista Costa: thiago_costa@usp.br

Ao aceitar participar da pesquisa você se compromete a respondê-la com informações verdadeiras, colaborando para que essa pesquisa seja capaz de analisar as produções de sentidos e significados dos estudantes afetados pelos currículos vividos da Educação Física.

BENEFÍCIOS

A pesquisa não apresenta benefícios diretos aos respondentes. Ademais, os resultados dessa pesquisa serão públicos e podem subsidiar outros estudos e, também, ações sistêmicas no âmbito das práticas pedagógicas.

SIGILO E PRIVACIDADE

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Ao aceitar participar, você autoriza os (as) pesquisadores (as) a utilizar os dados fornecidos na entrevista para análise de acordo com os objetivos da pesquisa e produção de relatório público.

RESSARCIMENTO

Não haverá ressarcimento de despesas por se tratar de uma pesquisa na própria Escola.

Eu _____, estudante da Rede Pública de Ensino de São Paulo, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido (a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura: _____

Data: _____

Autorização do Responsável

Autorizo o (a) estudante _____

A participar, como colaborador (a), em pesquisa a ser realizada na _____, tendo como título provisório, “Corpo negro, currículo e educação física: uma análise Fanoniana sobre a construção da identidade negra”.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da USP e será realizada pelo professor Thiago Batista Costa.

Responsável: _____

Assinatura: _____

MODELO DE QUESTIONÁRIO²⁶**DIALOGANDO COMAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE ED.
FÍSICA**

1. Você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceita participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Identificação

2. Nome
-

3. Idade

Marcar apenas uma oval.

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

Até 60 anos

Mais de 60 anos

4. Sexo

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Intersexual

Prefiro não dizer

²⁶ Todos os questionários foram organizados e respondidos no *Google Forms*. Os nomes dos participantes são fictícios e as escolas onde trabalham foram ocultadas, respeitando assim o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e mantendo a privacidade de todos.

5. Gênero

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer
- Outros

6. Autodeclaração de cor/etnia (critério IBGE)

Marcar apenas uma oval.

- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Branca
- Prefiro não dizer
- Outros

Atuação Profissional**7. Escola em que atua**

8. Tempo de trabalho na Educação

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- Até 30 anos
- Mais de 30 anos

9. Pós-Graduação

Marcar apenas uma oval.

- Não tenho Pós-Graduação
- Especialização em andamento
- Especialização
- Mestrado em andamento
- Mestrado
- Doutorado em andamento
- Doutorado

10. Você teve contato especificamente com a temática étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação – Graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Não tive contato com a temática
- Sim, em disciplinas específicas
- Sim, de forma transversal em várias disciplinas
- Sim, ações de extensão (eventos, cursos)
- Outros

11. Você teve contato especificamente com a temática étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação – Pós-Graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Não tive contato com a temática
- Sim, em disciplinas específicas
- Sim, de forma transversal em várias disciplinas
- Sim, ações de extensão (eventos, cursos)
- Outros

Legislação

12. A Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada em seu Artigo 26-A, por meio da Lei nº 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, o Artigo 26-A foi novamente alterado por meio da Lei nº 11.645 para incluir o Ensino de História e Cultura Indígena. Como essa obrigatoriedade afeta sua prática?

Questões Pedagógicas

13. No Projeto Político Pedagógico da escola que você atua são tratadas temáticas relativas à educação antirracista?

Marcar apenas uma oval.

- Não são tratadas
- Sim, de forma superficial
- Sim, de forma explícita e significativa
- Não sei responder

14. Na construção do seu planejamento são abarcados os temas da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

15. Como você trabalha os temas relativos à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Articulado com o PPC o curso
- Como eixo temático
- Como tema transversal
- Em datas comemorativas
- A partir de situações de conflito
- Trabalho pontual em uma sequência didática (livros de leitura, interpretação etc.)
- Outros

16. Em sua prática pedagógica você consegue trabalhar a temática racial de forma articulada com outras temáticas? Como?

17. Dentre as teorizações curriculares da Educação Física, que expressam e defendem diferentes concepções e tendências acerca da escola e da educação, com qual você se identifica e baseia suas práticas pedagógicas?

Marcar apenas uma oval.

- Pós crítico
- Tradicional
- Crítico
- Outros

18. Se a resposta da questão anterior for “Outros”, por favor, aponte a concepção pedagógica que se identifica e baseia suas práticas pedagógicas.

Questionário Respondido pela Professora Paula

1. Você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceita participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Identificação

2. Nome

Paula

3. Idade

Marcar apenas uma oval.

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

Até 60 anos

Mais de 60 anos

4. Sexo

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Intersexual

Prefiro não dizer

5. Gênero

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não dizer
 Outros

6. Autodeclaração de cor/etnia (critério IBGE)

Marcar apenas uma oval.

- Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Branca
 Prefiro não dizer
 Outros

Atuação Profissional

7. Escola em que atua

8. Tempo de trabalho na Educação

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
 1 a 5 anos
 6 a 10 anos
 Até 30 anos
 Mais de 30 anos

9. Pós-Graduação

Marcar apenas uma oval.

- Não tenho Pós-Graduação
- Especialização em andamento
- Especialização
- Mestrado em andamento
- Mestrado
- Doutorado em andamento
- Doutorado

10. Você teve contato especificamente com a temática étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação – Graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Não tive contato com a temática
- Sim, em disciplinas específicas
- Sim, de forma transversal em várias disciplinas
- Sim, ações de extensão (eventos, cursos)
- Outros

11. Você teve contato especificamente com a temática étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação – Pós-Graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Não tive contato com a temática
- Sim, em disciplinas específicas
- Sim, de forma transversal em várias disciplinas
- Sim, ações de extensão (eventos, cursos)
- Outros

Legislação

12. A Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada em seu Artigo 26-A, por meio da Lei nº 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, o Artigo 26-A foi novamente alterado por meio da Lei nº 11.645 para incluir o Ensino de História e Cultura Indígena. Como essa obrigatoriedade afeta sua prática?

Não há alteração, temos projetos, saídas de estudos e intervenções nas aulas que sempre procuram manter a temática em questão

Questões Pedagógicas

13. No Projeto Político Pedagógico da escola que você atua são tratadas temáticas relativas à educação antirracista?

Marcar apenas uma oval.

- Não são tratadas
- Sim, de forma superficial
- Sim, de forma explícita e significativa
- Não sei responder

14. Na construção do seu planejamento são abarcados os temas da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

15. Como você trabalha os temas relativos à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Articulado com o PPC o curso
- Como eixo temático
- Como tema transversal
- Em datas comemorativas
- A partir de situações de conflito
- Trabalho pontual em uma sequência didática (livros de leitura, interpretação etc.)
- Outros

16. Em sua prática pedagógica você consegue trabalhar a temática racial de forma articulada com outras temáticas? Como?

Sim. Buscando relacionar o tema com as questões sociais e políticas.

17. Dentre as teorizações curriculares da Educação Física, que expressam e defendem diferentes concepções e tendências acerca da escola e da educação, com qual você se identifica e baseia suas práticas pedagógicas?

Marcar apenas uma oval.

- Pós crítico
- Tradicional
- Crítico
- Outros

18. Se a resposta da questão anterior for “Outros”, por favor, aponte a concepção pedagógica que se identifica e baseia suas práticas pedagógicas.

Sócio-histórico cultural

Questionário Respondido pelo Professor Fábio

1. Você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceita participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Identificação

2. Nome

Fábio

3. Idade

Marcar apenas uma oval.

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

Até 60 anos

Mais de 60 anos

4. Sexo

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Intersexual

Prefiro não dizer

5. Gênero

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não dizer
 Outros

6. Autodeclaração de cor/etnia (critério IBGE)

Marcar apenas uma oval.

- Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Branca
 Prefiro não dizer
 Outros

Atuação Profissional

7. Escola em que atua

8. Tempo de trabalho na Educação

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
 1 a 5 anos
 6 a 10 anos
 Até 30 anos
 Mais de 30 anos

9. Pós-Graduação

Marcar apenas uma oval.

- Não tenho Pós-Graduação
- Especialização em andamento
- Especialização
- Mestrado em andamento
- Mestrado
- Doutorado em andamento
- Doutorado

10. Você teve contato especificamente com a temática étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação – Graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Não tive contato com a temática
- Sim, em disciplinas específicas
- Sim, de forma transversal em várias disciplinas
- Sim, ações de extensão (eventos, cursos)
- Outros

11. Você teve contato especificamente com a temática étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação – Pós-Graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Não tive contato com a temática
- Sim, em disciplinas específicas
- Sim, de forma transversal em várias disciplinas
- Sim, ações de extensão (eventos, cursos)
- Outros

Legislação

12. A Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada em seu Artigo 26-A, por meio da Lei nº 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, o Artigo 26-A foi novamente alterado por meio da Lei nº 11.645 para incluir o Ensino de História e Cultura Indígena. Como essa obrigatoriedade afeta sua prática?

Efetivamente não alterou minha prática, uma vez que a mesma já se dava a partir de um contexto de proposições de ações antirracistas. Posso dizer que acrescentou e ampliou, mas efetivamente já se dava antes dela e continua com ela e continuaria sem ela.

Questões Pedagógicas

13. No Projeto Político Pedagógico da escola que você atua são tratadas temáticas relativas à educação antirracista?

Marcar apenas uma oval.

- Não são tratadas
- Sim, de forma superficial
- Sim, de forma explícita e significativa
- Não sei responder

14. Na construção do seu planejamento são abarcados os temas da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

15. Como você trabalha os temas relativos à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Articulado com o PPC o curso
- Como eixo temático
- Como tema transversal
- Em datas comemorativas
- A partir de situações de conflito
- Trabalho pontual em uma sequência didática (livros de leitura, interpretação etc.)
- Outros

16. Em sua prática pedagógica você consegue trabalhar a temática racial de forma articulada com outras temáticas? Como?

Sim. Em muitas vezes articulam-se com o tema, seja no contexto de enfrentamento a atitudes racistas que se apresentam em diferentes práticas corporais, ou ao tematizar práticas corporais de matrizes afro-brasileiras nas aulas.

17. Dentre as teorizações curriculares da Educação Física, que expressam e defendem diferentes concepções e tendências acerca da escola e da educação, com qual você se identifica e baseia suas práticas pedagógicas?

Marcar apenas uma oval.

- Pós crítico
- Tradicional
- Crítico
- Outros

18. Se a resposta da questão anterior for “Outros”, por favor, aponte a concepção pedagógica que se identifica e baseia suas práticas pedagógicas.

Questionário Respondido pelo Professor Pedro

1. Você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceita participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Identificação

2. Nome

Pedro

3. Idade

Marcar apenas uma oval.

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

Até 60 anos

Mais de 60 anos

4. Sexo

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Intersexual

Prefiro não dizer

5. Gênero

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não dizer
 Outros

6. Autodeclaração de cor/etnia (critério IBGE)

Marcar apenas uma oval.

- Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Branca
 Prefiro não dizer
 Outros

Atuação Profissional

7. Escola em que atua

8. Tempo de trabalho na Educação

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
 1 a 5 anos
 6 a 10 anos
 Até 30 anos
 Mais de 30 anos

9. Pós-Graduação

Marcar apenas uma oval.

- Não tenho Pós-Graduação
- Especialização em andamento
- Especialização
- Mestrado em andamento
- Mestrado
- Doutorado em andamento
- Doutorado

10. Você teve contato especificamente com a temática étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação – Graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Não tive contato com a temática
- Sim, em disciplinas específicas
- Sim, de forma transversal em várias disciplinas
- Sim, ações de extensão (eventos, cursos)
- Outros

11. Você teve contato especificamente com a temática étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação – Pós-Graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Não tive contato com a temática
- Sim, em disciplinas específicas
- Sim, de forma transversal em várias disciplinas
- Sim, ações de extensão (eventos, cursos)
- Outros

Legislação

12. A Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada em seu Artigo 26-A, por meio da Lei nº 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, o Artigo 26-A foi novamente alterado por meio da Lei nº 11.645 para incluir o Ensino de História e Cultura Indígena. Como essa obrigatoriedade afeta sua prática?

A palavra obrigatoriedade já é uma palavra/ação vinda por lei que merece debates. A prática pedagógica por si já deveria ter esse cuidado em todos os anos da fase escolar. Partindo deste ponto é preciso tomar outros cuidados com o chamado currículo. Isso vai depender e muito na formação de cada docente e também na unidade de ensino que este ou esta coloca em prática em sua docência, ou seja, o que a/o atravessa. Pensando na minha atuação como docente o termo “obrigatoriedade” não é construído em aula por conta de lei, e sim pela cultura e todos atravessamentos que surgem nas aulas. Essa obrigatoriedade é no sentido de ampliar e aprofundar a partir de certo mapeamento certos discursos e posicionamentos da turma, ou seja, se surgir será tematizado, ampliado e aprofundado a partir dos mapeamentos registrados aula a aula

Questões Pedagógicas

13. No Projeto Político Pedagógico da escola que você atua são tratadas temáticas relativas à educação antirracista?

Marcar apenas uma oval.

- Não são tratadas
- Sim, de forma superficial
- Sim, de forma explícita e significativa
- Não sei responder

14. Na construção do seu planejamento são abarcados os temas da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

15. Como você trabalha os temas relativos à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Articulado com o PPC o curso
- Como eixo temático
- Como tema transversal
- Em datas comemorativas
- A partir de situações de conflito
- Trabalho pontual em uma sequência didática (livros de leitura, interpretação etc.)
- Outros

16. Em sua prática pedagógica você consegue trabalhar a temática racial de forma articulada com outras temáticas? Como?

Sim, mas depende do mapeamento. Surgindo essa temática é possível trabalhar com a prática corporal. Existe um Plano de Curso (que não tem esta temática), mas me ancorei no Projeto Político Pedagógico ao pensar na construção de sujeito democrático, crítico e que possa transformar sua vida e da sociedade em que vive. Já trabalhamos essas questões com a dança a partir do RAP, Funk, Ballet entre outros. Com as lutas, capoeira e boxe e assim sucessivamente. A partir do Plano de curso (PC) com seus temas, a partir dos registros no mapeamento surgem representações diversas da prática tematizada. Assim, a partir desta definição, abro debates em sala de aula e continuo o registro mapeando as vozes que representam o assujeitamento em questão. Dependendo do que se constrói em aula iniciamos pesquisas sobre o tema a partir das vozes de cada discente. Neste tempo, se for possível, trago em aula alguma/algum representante da prática corporal tematizada para compartilhar sua vivência com a turma e estabelecer um diálogo mais próximo de certas realidades, podendo assim ampliar e aprofundar de certa forma cada ponto indicado pela turma. Textos, vídeos e fotos também são utilizados ao longo de cada problematização. Todo o trabalho não tem data nem hora fixada. O trabalho vai, ou não, se construindo até que eu decida pelo término.

17. Dentre as teorizações curriculares da Educação Física, que expressam e defendem diferentes concepções e tendências acerca da escola e da educação, com qual você se identifica e baseia suas práticas pedagógicas?

Marcar apenas uma oval.

- Pós crítico
 Tradicional
 Crítico
 Outros

18. Se a resposta da questão anterior for “Outros”, por favor, aponte a concepção pedagógica que se identifica e baseia suas práticas pedagógicas.

Currículo Cultural

Questionário Respondido pela Professora Fernanda

1. Você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceita participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Identificação

2. Nome

Fernanda

3. Idade

Marcar apenas uma oval.

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

Até 60 anos

Mais de 60 anos

4. Sexo

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Intersexual

Prefiro não dizer

5. Gênero

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não dizer
 Outros

6. Autodeclaração de cor/etnia (critério IBGE)

Marcar apenas uma oval.

- Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Branca
 Prefiro não dizer
 Outros

Atuação Profissional

7. Escola em que atua

8. Tempo de trabalho na Educação

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
 1 a 5 anos
 6 a 10 anos
 Até 30 anos
 Mais de 30 anos

9. Pós-Graduação

Marcar apenas uma oval.

- Não tenho Pós-Graduação
- Especialização em andamento
- Especialização
- Mestrado em andamento
- Mestrado
- Doutorado em andamento
- Doutorado

10. Você teve contato especificamente com a temática étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação – Graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Não tive contato com a temática
- Sim, em disciplinas específicas
- Sim, de forma transversal em várias disciplinas
- Sim, ações de extensão (eventos, cursos
- Outros

11. Você teve contato especificamente com a temática étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação – Pós-Graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Não tive contato com a temática
- Sim, em disciplinas específicas
- Sim, de forma transversal em várias disciplinas
- Sim, ações de extensão (eventos, cursos
- Outros

Legislação

12. A Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada em seu Artigo 26-A, por meio da Lei nº 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, o Artigo 26-A foi novamente alterado por meio da Lei nº 11.645 para incluir o Ensino de História e Cultura Indígena. Como essa obrigatoriedade afeta sua prática?

Apesar de não ter tido formação para atuar nesta temática, eu procuro promover reflexões sobre este assunto em algumas aulas. Nestes momentos busco contribuir para os alunos fazerem uma leitura de mundo através das práticas corporais e de problematizar questões como o racismo e representatividade negra.

Questões Pedagógicas

13. No Projeto Político Pedagógico da escola que você atua são tratadas temáticas relativas à educação antirracista?

Marcar apenas uma oval.

- Não são tratadas
- Sim, de forma superficial
- Sim, de forma explícita e significativa
- Não sei responder

14. Na construção do seu planejamento são abarcados os temas da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

15. Como você trabalha os temas relativos à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Articulado com o PPC o curso
- Como eixo temático
- Como tema transversal
- Em datas comemorativas
- A partir de situações de conflito
- Trabalho pontual em uma sequência didática (livros de leitura, interpretação etc.)
- Outros

16. Em sua prática pedagógica você consegue trabalhar a temática racial de forma articulada com outras temáticas? Como?

Para tratar da temática racial normalmente faço articulação com Esportes, jogos e brincadeiras. Com a utilização de histórias reais de atletas negros, procuro promover a discussão de como o esporte é um reflexo de nossa sociedade racista (e também machista, homofóbica, etc). Outra abordagem, também utilizando o esporte, foi promover a investigação sobre o racismo e a representatividade negra nos esportes e nos cargos de gestão dos esportes. Já na articulação com jogos e brincadeiras, a abordagem foi mais na perspectiva cultural africana.

17. Dentre as teorizações curriculares da Educação Física, que expressam e defendem diferentes concepções e tendências acerca da escola e da educação, com qual você se identifica e baseia suas práticas pedagógicas?

Marcar apenas uma oval.

- Pós crítico
- Tradicional
- Crítico
- Outros

18. Se a resposta da questão anterior for “Outros”, por favor, aponte a concepção pedagógica que se identifica e baseia suas práticas pedagógicas.

Crítica.
