

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Hamilton Gonçalves Barbosa

ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA:
memórias, registros e narrativas de um professor de educação física

Belo Horizonte

2024

Hamilton Gonçalves Barbosa

ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA:

memórias, registros e narrativas de um professor de educação física

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Professora Doutora Eliene Lopes Faria

Co-orientadora: Professora Doutora Luiza dos Anjos Aguiar

Belo Horizonte

2024

B238e
T

Barbosa, Hamilton Gonçalves, 1982-
Enfrentamento ao racismo na escola [manuscrito] : memórias,
registros e narrativas de um professor de educação física / Hamilton
Gonçalves Barbosa. -- Belo Horizonte, 2023.
95 f. : enc.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Eliene Lopes Faria.

Coorientadora: Luiza dos Anjos Aguiar.

Bibliografia: f. 84-88.

Anexos: f. 88-95.

1. Educação -- Teses.
2. Educação -- Relações raciais -- Teses.
3. Educação física -- Estudo e ensino -- Relações raciais -- Teses.
4. Racismo -- Teses.
5. Discriminação na educação -- Teses.
6. Discriminação racial -- Teses.

I. Título. II. Faria, Eliene Lopes, 1970-. III. Aguiar, Luiza dos Anjos.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

HAMILTON GONÇALVES BARBOSA

Realizou-se, no dia 11 de dezembro de 2023, às 09 horas, por meio de videoconferência, a 466ª defesa de dissertação, intitulada *ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA: MEMÓRIAS, REGISTROS E NARRATIVAS DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA*, apresentada por HAMILTON GONÇALVES BARBOSA, número de registro 2021650787, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Eliene Lopes Faria - Orientadora (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Luiza Aguiar dos Anjos - Coorientadora (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), Prof. Admir Soares de Almeida Júnior (Universidade Federal de Minas Gerais) e Profa. Marie Luce Tavares (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.
- Reprovada.
- Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2023.

Profa. Eliene Lopes Faria (Doutora)

Prof. Admir Soares de Almeida Júnior (Doutor)

Profa. Luiza Aguiar dos Anjos (Doutora)

Profa. Marie Luce Tavares (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Admir Soares de Almeida Junior, Professor do Magistério Superior, em 12/12/2023, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 3º do [Decreto nº 10.243, de 18 de novembro de 2020](#).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

FOLHA DE APROVAÇÃO

**ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA: MEMÓRIAS, REGISTROS E NARRATIVAS DE UM
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

HAMILTON GONÇALVES BARBOSA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/Mestrado Profissional, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada, em 11 de dezembro de 2023, pela Comissão Examinadora constituída por:

Profa. Eliene Lopes Faria
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Luiza Aguiar dos Anjos
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Admir Soares de Almeida Júnior
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Marie Luce Tavares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por Admir Soares de Almeida Junior, Professor do Magistério Superior, em 12/12/2023, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 3º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A todos e todas que contribuíram para realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

À minha família, Dé, Branca, pai e mãe por serem pacientes comigo.

À Rosania, amiga de infinitos incentivos.

Ao Felipe, pela gentileza do companheirismo.

Ao Admir, por me inspirar.

À Bia e Gil, por serem colegas de trabalho incríveis.

À Djenane Vera Eduardo, fonte de inspiração e ajuda para o trabalho e para a vida.

Eliene e Luíza que me fizeram pipa! Souberam de forma ímpar lidar com minhas teimosias, puxando e soltando a linha na medida necessária para essa produção.

Ao coletivo de Professores Narradores de Contagem. Espero que o grupo esteja apenas hibernando.

Ao coletivo de funcionários e funcionárias das escolas que atuo em Contagem e Ibirité.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida a partir do Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais sob a linha Educação Física: cotidiano, diversidade e educação como prática da liberdade. Desenvolvida a partir da minha experiência docente em uma escola pública da rede municipal de ensino na cidade de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, que atende a crianças da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental, a pesquisa abordou a temática racial. São apresentadas narrativas autobiográficas, em forma de enredo de práxis realizadas nas aulas de Educação Física e demais tempos e espaços que este componente pode ocupar dentro da instituição escolar e fora dela, quando de uso e apropriação de locais públicos e privados, organizado a partir da concepção de escolarização. Por meio de narrativas são descritas memórias e registros para subsidiar a escrita em diferentes formatos. Para tanto, foram usados textos jornalísticos e poemas como forma de expressar o sentimento e a necessidade do trabalho e da urgência sobre o tema estudado e uma pesquisa bibliográfica por meio do uso de autores que discorrem sobre o tema racial na educação e na vida. Desta organização, apresenta-se o conceito de “ranhura pedagógica”, termo utilizado durante a pesquisa como possibilidade de rompimento com uma escrita comumente apresentada nas dissertações ao qual se está familiarizada. Ainda, compõe essa pesquisa o produto-recurso pedagógico que foi desenvolvido no formato de uma websérie documental com a finalidade de alcançar professores e demais pessoas interessadas pela temática racial de modo a proporcionar uma reflexão sobre a produção de conhecimento como processos coletivos. Foi feito o convite aos profissionais da escola para participarem da composição do material utilizado para confecção da websérie. Esse produto foi criado a partir de episódios, os quais são discorridos as estratégias desenvolvidas para o enfrentamento do racismo e suas impressões, como educadores neste espaço de múltiplas vivências. Esses profissionais narraram suas percepções por meio de entrevistas, introduzindo importantes reflexões que convergem para o trato quanto à urgência de abordar a temática racial e de enfrentar o racismo a partir da educação, dos tempos e espaços escolares e, demais espaços educacionais não escolares. A produção também utiliza as narrativas apresentadas na dissertação em um formato audiovisual que se projeta a alcançar professores, no sentido de instigar o pensamento docente quanto à sensibilização ao tema proposto, também, com o objetivo de possibilidade metodológica, mas não como modelo hierárquico e, sim, como compartilhamento de práticas e ideias possíveis à produção de conhecimentos coletivos.

Palavras-chave: Educação. Escola. Narrativa. Pesquisa Narrativa. Racismo. Websérie.

ABSTRACT

This work presents research developed from the Professional Master's Program of the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais under the line Physical Education: everyday life, diversity and education as a practice of freedom. Developed from my teaching experience at a public school in the municipal education network in the city of Contagem, metropolitan region of Belo Horizonte, which serves children from kindergarten to the fifth year of elementary school, the research addressed racial issues. Autobiographical narratives are presented, in the form of a plot of praxis carried out in Physical Education classes and other times and spaces that this component can occupy within the school institution and outside it, when using and appropriating public and private places, organized based on conception of schooling. Through narratives, memories and records are described to support writing in different formats. To this end, journalistic texts and poems were used as a way of expressing the feeling and need for work and urgency on the topic studied and a bibliographical research through the use of authors who discuss the topic of race in education and life. From this organization, the concept of “pedagogical groove” is presented, a term used during the research as a possibility of breaking with a writing commonly presented in dissertations with which one is familiar. Furthermore, this research comprises the pedagogical product-resource that was developed in the format of a documentary web series with the purpose of reaching teachers and other people interested in racial issues in order to provide a reflection on the production of knowledge as collective processes. School professionals were invited to participate in composing the material used to create the web series. This product was created based on episodes, which discuss the strategies developed to confront racism and their impressions, as educators in this space of multiple experiences. These professionals narrated their perceptions through interviews, introducing important reflections that converge to deal with the urgency of addressing racial issues and confronting racism from education, school times and spaces, and other non-school educational spaces. The production also uses the narratives presented in the dissertation in an audiovisual format that is designed to reach teachers, in order to instigate teaching thinking regarding awareness of the proposed topic, also, with the objective of methodological possibility, but not as a hierarchical model and, yes, as a sharing of practices and ideas that are possible for the production of collective knowledge.

Key-words: Education. School. Narrative. Narrative Research. Racism. Webserie.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos
- LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PPP - Projetos Políticos Pedagógicos
- RMBH - Região Metropolitana de Belo Horizonte
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Narrativa zero: dia da independência.....	14
2	POR UMA EDUCAÇÃO (FÍSICA) QUE ABORDE A TEMÁTICA RACIAL	20
3	POR UMA EDUCAÇÃO (FÍSICA) NARRATIVA E (AUTO)BIOGRÁFICA	32
4	A MINHOCA DE METAL	41
4.1	A minhoca de metal e a temática racial.....	46
5	AS PRETAS E A QUADRA	52
6	RECURSO PEDAGÓGICO	61
6.1	A web e eu.....	64
6.2	Websérie documental.....	69
6.3	Websérie: processo de produção.....	75
6.4	Websérie: roteiro.....	76
7	QUEM VOCÊ PENSOU QUE ERA?	79
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	90
	ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM.....	93
	ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA	95

1 INTRODUÇÃO

RACISMO: CASOS INVESTIGADOS PELA POLÍCIA AUMENTAM 132% ENTRE 2021 E 2022 EM PORTO ALEGRE.

Neste ano, até agora, Delegacia de Polícia de Combate à Intolerância registrou 72 casos de racismo, frente a 31 do mesmo período de 2021. A delegacia de Polícia de Combate à Intolerância (DPCI) já registrou 72 casos de racismo em Porto Alegre ao longo de 2022 (...) o aumento verificado é de 132%. A delegacia completa dois anos de atividades em dezembro. No período, centenas de inquéritos foram encaminhados ao Judiciário – a maioria com indiciamento. “O que eu acredito é que hoje as pessoas estão mais conscientes e mais encorajadas a denunciar”, diz a titular da DPCI, delegada Andréa Mattos. Em 2021 a polícia civil registrava, em média, um caso relacionado à discriminação a cada 30 horas na Capital. Mais da metade dos casos envolvem conhecidos das vítimas de racismo. “Trabalhei em diversos órgãos e eu nunca fiquei tão assustada com a natureza do que eu lido hoje. Até me emociono um pouco, porque realmente são relatos muito fortes, e me surpreende que estejamos no século 21 e ainda tenhamos que nos deparar com situações de preconceito e de ódio em virtude da cor” fala a delegada. “O Rio Grande do Sul concentra quase 80% dos registros de ocorrências do crime de todo o Brasil. O ato de racismo é crime e dá cadeia. Mas isso é cultural, estrutural na sociedade pelos quase 400 anos de escravização do povo negro. Então, ainda vai levar muito tempo para a gente superar essa mazela”, afirma o coordenador da entidade no estado, Felipe Teixeira. Caracterizada pela Polícia Civil e pelo Ministério Público como um crime agravado pelo racismo, a morte de João Alberto Silveira Freitas, espancado em um supermercado da rede Carrefour, completa dois anos. Os seis réus do caso foram pronunciados e vão a júri. Para o pai de João Alberto, o filho foi assassinado por racismo: “eu acredito que ele foi morto por racismo”, disse João de Freitas (CAMPOS, 2022).

Este trabalho se fez voltado para a importância de abordar a temática racial dentro do ambiente escolar, inserido na linha de pesquisa “Educação Física: cotidiano, diversidade e educação como prática de liberdade”, do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir de narrativas autobiográficas, são compartilhadas vivências e experiências pensadas a partir de projetos que visam o desenvolvimento de práxis sobre a temática racial. São projetos desenvolvidos com a participação de professores de uma instituição de ensino, equipe pedagógica e demais profissionais que se engajam e tenham interesse sobre a temática racial.

É importante salientar que o uso do termo “temática racial” está restringido nessa dissertação à abordagem racial que se relaciona as pessoas negras, ou seja, o grupo que se auto identifica como pardos ou pretos. Essa explicação se faz necessária devido a multiplicidade de aplicações que a “temática racial” pode englobar, por exemplo, se tratando de que no Brasil, existem oficialmente outros grupos que compõe a auto declaração de raça, amarelos, brancos e indígenas.

Assim, no decorrer desta pesquisa (dissertação e produto-recurso pedagógico), entende-se que o uso do termo se refere especificamente às pessoas negras e ao racismo sofrido por elas.

Como assunto para o desenvolvimento da prática de liberdade, convergir as experiências narradas e o desenvolvimento do trabalho em consonância com algumas obras de Paulo Freire, torna-se uma escolha que tem por objetivo evidenciar a contemporaneidade dos preceitos freirianos frente às possibilidades da práxis sobre a temática racial no ambiente escolar.

Ao dialogar com as obras de Freire, há uma demarcação política, educacional e profissional que pretende evidenciar a importância do autor para qualificar a ação pedagógica que cotidianamente se propõe como educadores, pois, “A educação visa à libertação, à transformação radical do sujeito, que é educado e que educa também, tornando-se ‘ser mais’ e da realidade para melhorá-la, para torna-la mais humana (...)” (FREIRE, 2016, p. 17) pode servir ao entendimento de que a escola tem o compromisso ético de educar para melhoria da realidade, onde a que nos cerca, apresenta-se visceralmente racista e intolerante quanto ao senso de busca pela equidade sobre várias perspectivas, em nosso caso a racial. Ainda: “(...) permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua própria história e não como objetos” (FREIRE, 2016, p.17).

Como se nota, um dos grandes desafios quando se trata da temática racial é sobre o trato entre ‘sujeitos objetos’ que se herda do recente sistema escravocrata, que ainda assombra essa população. Propor estratégias em que as crianças possam desenvolver criticidade quanto ao ‘humano objeto’ que valorize a luta das pessoas pretas e pardas durante o processo de escravização em busca da liberdade, tem um importante lugar na proposição de uma educação de enfrentamento ao racismo. As vistas à liberdade, inevitavelmente, perpassam pelo reconhecimento de quem marcou a história com a resistência e a luta, fundamentalmente e, ainda, necessária.

Ainda sobre opções, utilizar narrativas e rememorar poemas (escritos em diferentes tempos de atuação na área da educação) na composição desta dissertação, têm sentidos e significados que se aproximam da esperança por ‘formas outras de manifestação’ no campo científico. Desta forma, buscar o afastamento do que entendo que sejam os textos colonizadores, ainda muito

comuns com maior disseminação e em alguns casos utilizados, em grande medida, nos trabalhos acadêmicos, com uma formatação eurocentrada do que é o conhecimento e sua disseminação. Busco a aproximação, do que entendo para o momento, de uma escrita em prol do que chamo de ‘ranhuras pedagógicas’ agindo nas frestas possíveis de diálogos com professores sobre esta urgente temática.

Com essa esperança:

O narrador de uma história que pudesse se chamar Lopesgiado de Mequitosa é a vida, o imprevisível, as infinitas possíveis conexões a serem inventadas. Aquela mesma história contada desse ponto de vista não é tão tediosa cheia de pequenos horrores, embora muito excitante. A narradora faz de seu personagem principal, o pesquisador, um errante, atormentado pelos acontecimentos que escapam ao planejado, que fogem da teoria, que embaralham a visão, para colocar em foco o inesperado, o incompreensível, que exige decifração (ASPIS, 2021, p. 36).

Ao propor o “agir nas frestas” para dialogar com meus pares, me valho de múltiplas intenções. A primeira delas é que se possa conectar de diferentes e viáveis formas de interação para a melhoria da nossa práxis, para a crítica necessária que nos co-mova e para trabalhos dissertativos que não virem encadernações de gaveta ou estante, que possam contribuir e ser, no mínimo, atrativas o suficiente para aguçar a curiosidade sobre o que e como está escrito. Um quebrante sobre o que é a Academia descrita por ASPIS (2021, p. 37), lê-se “(...) Academia era um outro mundo dentro do mundo, murado, um pequeno universo autogerido e retroalimentado, com idioma próprio, bem longe da vida, cheio de guardas nas portas, impedindo ou autorizando a entrada.”

Seria ingenuidade afirmar que as narrativas e poemas aqui propostos pudessem ser entendidos como a ‘fresta mestra’ para a descolonização da escrita acadêmica. Para um trabalho que propõe o desmantelamento do racismo dentro do ambiente escolar e para que essa educação possa ser externalizada pelas crianças, as narrativas e demais escritas se apresentam como rupturas possíveis de diálogos prováveis, em que docentes podem se ver nessas experiências, em seus cotidianos plurais com a singularidade do racismo no nosso dia a dia a ser enfrentado.

Tão importante quanto concordar a prática para a liberdade freiriana e agir para aproximar a escrita da ranhura pedagógica, o recurso pedagógico proposto compõe essa tríade de esperança.

Realizar entrevistas e editá-las num formato de websérie documental sob um foco narrativo autodiegético, homodiegético ou heterodiegético¹ é assumir que a educação sobre a temática racial precisa continuar demarcando territórios de acesso virtual. A partir disso, anuir professores que têm desenvolvido e buscado estratégias para compor seus trabalhos nas escolas, no sentido de se inspirarem e se fortalecerem para esses enfrentamentos. Trata-se de um recurso de acesso possível para atender à diversidade de expectativas sobre a produção que, em certa medida, se espera de quem está “produzindo” no ambiente acadêmico para também quem está na sala de aula, na escola.

A websérie é um exemplo de narrativa midiática. Enraizada no ciberespaço, esse formato, em constante amplificação e de definição fugidia, pode utilizar a gama de recursos hipertextuais da esfera digital até se ocupar simplesmente da linguagem auditiva e/ou da imagem sem movimentos (HERGESEL, 2016, p. 02).

O processo docente é em si, uma espécie de ensaio, com a possibilidade de mudanças de direção sem limites, pois cada docente tem a capacidade de perceber em sua práxis o processo de desenvolvimento da aprendizagem pretendida. A proposta do recurso que se apresenta neste trabalho é, então, uma forma de comunicação para a autoformação para o autoquestionamento, enfim para co-mover.

1.1 Narrativa zero: dia da independência

(...) entenda normal com resolução de várias situações até a hora do recreio, me deparei com uma estudante em prantos a procura da minha atenção. Era uma jovem de olhar expressivo e, naquele momento, muito triste. Com um misto de rancor, desesperança, revolta, cansaço, ódio e sentimentos ruins manifestos na fala, ela estava acompanhada de uma colega de sala. Ao ser atendida, ali mesmo, no corredor de acesso às várias salas do térreo, pôs-se a relatar tamanha crueldade que vinha sofrendo. Ao ouvir a jovem, fiquei descrente da situação, pois era demasiada grave para o tempo que estava na gestão daquela escola, como não haviam me procurado antes? Pensei. Precisava, de fato, averiguar tudo que me fora despejado em tão pouco tempo e com tanta revolta, não duvidei, duvidando, não acreditei, acreditando. Chamei as meninas para sala da direção, precisei ‘re-ouvir’, perguntar e entender. A menina sentou-se, ainda em prantos, pois o único fôlego que tinha até o momento que chegou até a mim usou-o para revelar o pior dos problemas. Pedi para a acompanhante

¹ O narrador autodiegético é o que participa da história enquanto personagem principal (narrador - protagonista); o homodiegético, como personagem secundário; e o heterodiegético, que não está presente na história (observador ou onisciente).

buscar água para a menina, de pele negra, cabelos trançados em coque. Moça alta para sua idade, antes desse episódio já havia me deparado com ela no dia-a-dia da escola. Durante o horário do recreio, desde que cheguei, eu fazia questão de cumprimentar o maior número possível de estudantes pegando em suas mãos e, de fato, aquela jovem já tinha me chamado a atenção por seu olhar sofrido, mas a verdade é que a maioria dos estudantes apresentavam esse olhar. Boa parte das crianças tinham a característica de preocupadas com coisas e problemas da vida, preocupações comuns aos adultos. Mas por, infelizmente, estar me acostumando com os olhares tristes de muitas e muitos dos jovens e crianças, aquele olhar tão significativo naquele momento foi um dos que passaram, um dos que não foram vistos durante todo aquele tempo. Ao chegar o copo com água, que a jovem tomou em pequenos goles, o que a acalmou junto aos meus pedidos de: respire fundo enquanto bebe. Nesses intervalos, ela repetiu com mais detalhes o que estava acontecendo:

- É o que eu te disse, diretor, eu não aguento mais alguns alunos da sala. É sempre a mesma coisa, com as mesmas ofensas, com as mesmas palavras. É “macaca de zoológico”, “negra fedida”, “cabelo de plástico”. É sempre isso, é sempre assim. É sempre “volta pra jaula do zoológico, negra, macaca”! E riem, diretor, e fazem isso todos os dias, eu não aguento mais isso!

Aquelas palavras repetidas foram piores do que quando ditas pela primeira vez há poucos minutos. A colega que desceu com a jovem confirmou os dizeres e identificou nominalmente os jovens envolvidos. Com tanta informação em tão pouco tempo, percebi que pouco sabia sobre a quantidade de problemas que tinha na escola, mas aquilo era assustador. Fui conversando com a jovem e anotando detalhes daquela conversa, como o nome dela, da colega, dos envolvidos, fazendo perguntas com o intuito de acalmá-la, de conhecer melhor o problema para intervir, e uma das perguntas que fiz à jovem era por que ela não havia reclamado antes. O que estava ruim tornou-se horrível com a sua resposta:

- Isso acontece desde a quarta série!

Estava diante de uma adolescente de treze anos, aluna dessa escola desde os seis.

O grupo de estudantes seguiam na mesma turma praticamente todos e todas juntos, poucas alterações de estudantes, com uma absurda forma de tratar uma colega nas aulas, dentro da sala. Me deparei com uma situação que só se complicava, fui sendo tomado por um sentimento indescritível. Mas a pergunta não havia sido respondida. Saber que tais fatos aconteciam desde o quarto ano era mais grave, mas não entendi como ela suportara aquilo sem reclamar... Hoje entendo que é um problema que está em todo lugar e muitas vezes não vimos ou fingimos não ver, pois é naturalizado... normalizado... o que a estudante trazia era na verdade, ‘mais do mesmo’: desvelava as mazelas de um país no qual o racismo estrutura as relações cotidianas.

Daí veio sua resposta:

- Já falei com os professores dentro da sala, já falei com outras pessoas da escola, com diretores antes do senhor, com as supervisoras... não adiantou! E eles continuam. Minha mãe disse para eu não ligar, mas não tem jeito! Toda vez é a mesma coisa, não reclamo mais com ela. Fiquei pensando se a mãe da jovem também não teria sofrido com algo que se assemelhasse àquilo, pois é sabido das agressões que a população negra é acometida cotidianamente, simplificar o sofrimento da filha às vezes poderia nem ser intencional, mas uma estratégia de sobreviver às agressões, quem sabe uma estratégia utilizada por ela mesma, por sua mãe... mulheres negras num tempo e espaço de racismo que em muitos casos é tratado como ‘mimimi’, inferiorizadas socialmente, historicamente subjugadas.

Pasma!

Me senti mal. Era inaceitável e agora tornou-se inacreditável, me veio um frio na barriga, um sentimento de impotência, de vazio, era estranho. Sabia

de comportamentos inapropriados de alguns estudantes, com ofensas gratuitas, desavenças, desentendimentos. Isso, infelizmente, está presente na escola, e para além dela, no Brasil. Existe uma perseguição aos negros e negras, e diante dos meus olhos pude constatar uma jovem que cresceu com tamanha violência, uma adolescente que não tinha em seu olhar a perspectiva de se desvencilhar de tanta crueldade. No primeiro momento, o que me veio, quando recobrei o senso, foi de saber das reclamações da jovem aos que lhe ouviram, em sala, na supervisão. Naquele ano ela já havia feito reclamações e aquele momento que presenciei me soou como o último grito da jovem, sua última tentativa.

Pensei rapidamente, reorganizei meu entendimento. Não adiantaria, nem acrescentaria em nada, naquele momento cobrar de quem nada fez. Sugeri à jovem e sua que acompanhante que subíssemos à sala para conversarmos com todos, pois a turma presenciava os fatos, as ofensas, o racismo. Ao chegar na sala, informei ao professor que ministrava aula que precisava realizar uma intervenção. Foi autorizado e solicitei ao professor que participasse, pois era importante, e assim foi feito.

Ao iniciar a conversa, observei novamente os dizeres da jovem, com muitos alunos assustados, mas não pelo que a jovem relatava, e sim por eu estar ali, por conversar sobre o assunto, pela proposta de tentar resolver a situação. Foi dito em voz alta, agora pela garota, todos ouviram o que ela estava sentindo, o que guardava. Chorando, ela repetiu e apontou, era visível que estava se libertando, mas também se arriscando, rompia naquele momento o silêncio, sua voz começou trêmula e foi se firmando, empoderava-se pelo desabafo, todos e todas na sala em silêncio, ouvindo sua voz, talvez, sentindo seus sentimentos. As lágrimas que lhe corriam o rosto não a impediam de manter os olhos focados nas suas lembranças e, ao mesmo tempo, nos que tentaram tirar sua humanidade. Continuou tendo forças para quebrar o que lhe prendia, para reclamar o que lhe deviam, para exigir que fosse respeitada, tinha a postura de quem não mais aceitaria tal situação. Mas agora entendo que ela sempre esteve na luta; mesmo quando não a ouviam ou minimizavam os fatos. Como jovem mulher preta ela tinha limites para agir... ela precisou de um adulto, homem, e diretor para alcançar alguns minutos de fala na sala de aula. Em momentos que parou para olhar pra mim, viu incentivo para continuar, era o momento! Era ali e agora! Ao término de seu depoimento, alguns alunos estavam cabisbaixos, outros tentaram argumentar que faziam porque outros também agiam assim, que eram provocados e desafiados a insultá-la. Não houve uma tentativa de defesa que a acusasse – se é que poderia existir tal tentativa. Em outras situações os estudantes usam dessa estratégia, passar a responsabilidade para o agredido pelas agressões sofridas, mas para confirmar aquele problema, com maior grau de sentido absurdo, não houve essa tentativa.

Posicionei-me a perguntar para a turma sobre o que fora relatado, que iam sendo confirmado por alguns e, ao mesmo tempo, garanti a todos que aquele assunto deveria ser tratado como prioridade para ser resolvido e que todos e todas naquela sala eram a solução para o problema, naquela turma, pelo menos. Garanti proteção em casos de ameaça, não precisariam temer qualquer tipo de coação ou olhares dos estudantes que estavam a frente das agressões. E, com isso, um número maior de estudantes dentro daquele espaço foi tomando para si a responsabilidade de compartilhar o que ouviram, de que forma um grupo pequeno de adolescentes estavam se portando dentro de uma sala de aula. A conversa foi se desdobrando e um sinal estridente anunciou o recreio, mas sabia que não poderia parar para retomar, então solicitei ao professor que continuasse na sala comigo e pedi a uma das alunas que descesse a fim de pedir que uma parte da merenda fosse reservada para aquela turma. Estava desafiado a levantar todas as questões possíveis sobre o caso e assim foi.

Estudantes revelaram que não tinha como os professores não ouvirem, que alguns intervinham pedindo silêncio, mas que de uma forma geral, nada

significativo era feito. Os estudantes envolvidos olhavam fixamente para alguns alunos e alunas durante alguns relatos e diziam que não era daquele jeito, mas ao mesmo tempo não faziam uma defesa. A turma revelou o comportamento de outros alunos que não compactuavam diretamente com o ocorrido, mas incentivavam, para a desordem em alguns horários de aula, da dificuldade em realizar tarefas dentro da sala por causa do desrespeito uns com os outros, das “brincadeiras” maldosas que aconteciam, eram realmente problemas sérios.

Como poderia uma turma estar da forma que estavam? Como haviam chegado até ali? Como passaram anos com aquela carga de desavenças e situações? Acredito que parte da resposta é o fato de estarmos num contexto explícito de uma sociedade onde racismo e misoginia fazem parte da estrutura.

O dia passou, o estrago estava ali, repetido durante algum tempo e as providências não eram simples, demandaria uma intervenção diferenciada para o caso. Era algo muito sério, não era a organização de um espaço ou a motivação de um grupo. O racismo machuca o olhar, baixa a cabeça, fere a alma, desumaniza e escancara as feridas da história, ainda abertas, é um massacre físico diário e também psicológico, social.

Fiquei incomodado, inconformado.

Uma ação havia sido feita antes de sair da sala: perguntei aos alunos e alunas qual seria o melhor dia para uma reunião com todos os pais ou mães ou responsáveis de todos. Não somente dos envolvidos, de todos e todas! A primeira pergunta, sempre, em qualquer intervenção desde que estava diretor para com os estudantes era com quem a criança ou jovem morava.

Aprendi isso pedindo para que o estudante avisasse a mãe ou o pai para comparecer na escola e, muitas vezes, ouvi a resposta de que não morava com nenhum dos dois. Entendi que essa era uma realidade, passando assim a perguntar antes com quem o aluno ou aluna morava, quem era o responsável por cuidar, para depois solicitar a presença.

Perguntei a cada estudante daquela sala com quem morava e qual era a disponibilidade daquele adulto. Elaborei um bilhete para todos e informei que ligaria para os números de todos os responsáveis daquela sala para saber se haviam recebido o bilhete. A estratégia era de ampliar a discussão para que as famílias estivessem à par do problema, para juntos pensarem sobre as possibilidades de intervenção para a solução. Questionei-me de como as famílias não saberiam de tamanho desrespeito, de como aqueles meninos e meninas não relatavam isso em casa, como poderiam viver, diariamente com aquela situação, pois descobri também que a jovem mais afetada tinha um número excessivo de faltas.

Toda a situação foi e era perturbadora.

Houve o acordo com os estudantes e dali dois dias haveria uma reunião com todos os estudantes e responsáveis naquela sala, resguardei todos os alunos sobre a necessidade de repetirem tudo que foi dito, sem medo! Os adultos que viriam precisariam ouvir o que ouvi. Reiterei a necessidade da presença de todos e os que não estavam na sala naquele dia, deveriam ser avisados da reunião e do chamamento dos responsáveis. Informei a supervisão sobre a reunião e expliquei de forma superficial o caso, solicitando a presença durante a reunião. Com a reunião marcada, anotações feitas, nomes revelados, restava acompanhar a turma no dia seguinte para as tomadas de ação da reunião que aconteceria dali dois dias.

No dia seguinte – um dia antes da reunião – uma mulher chegou bem cedo, antes do horário do acolhimento do turno da manhã, que era as sete horas, com um ar de desejo por explicações. Chegou perguntando o que estava acontecendo, pois o filho dela chegou em casa com um bilhete e não soube informá-la de fato do que se tratava. O jovem preto, filho de uma mulher preta, que estava de frente com o diretor ‘não soube’ dizer sobre o que era o bilhete, mas na verdade, ele não queria dizer. Foi apontado pela menina e por colegas como o principal dentre os quatro envolvidos no caso! O garoto

foi 'deixado na mão' – ou seja, outro negro em dificuldade – pelos próprios colegas que compactuavam com ele daqueles dizeres. A mulher, ávida por explicações, se postou de forma agressiva, e fazia sentido, pois estava perdendo um dia de trabalho e não poderia perder dois, queria que lhe fosse adiantado o assunto da reunião porque provavelmente não poderia ir no dia seguinte. Foi cedo, pois estava com expectativa de resolver rápido. Lhe convidei para entrar na sala. Ela se recusou!

- Aqui mesmo vou ouvir e resolver! Adiantou-se.

Informei que a solução não se daria como ela esperava, mas por sua insistência, de uma forma bem objetiva, porém sem muitos detalhes, relatei o comportamento e os dizeres de seu filho para com a jovem. Duas lágrimas brotaram dos olhos da mulher tornando-se cada vez maiores até se tornarem grandes o suficiente para não resistirem à força da gravidade e escorreram em sua face até o queixo deixando um risco brilhante de choro em seu rosto, e ela começou dizer:

- E eu sou branca né? Eu não acredito que ele está fazendo isso!

Olhando a postura da mulher, presumi – não sei se de forma correta – que ela se viu no lugar da jovem, da menina que sofria, a mulher definitivamente aparentava rememorar algo. Haveria aquela mulher, que chegou com tanta frieza, sido a vítima de algo parecido no tempo em que estava na escola? Seu olhar, agora mais encharcado, e sua postura, agora desarmada – não mais com ar de 'resolvermos rápido porque tenho mais o que fazer' – deu passagem para se cobrar onde estava errando e como aquilo poderia estar acontecendo. Agora, aceitara o convite para ir à sala. Foi informada da gravidade do problema e de que realmente uma reunião com todos os pais seria o início para sugestões que poderiam ajudar.

...

No dia da reunião, vários responsáveis estavam na escola. A maioria, mas não todos. Ao subirem para a sala, com professor, supervisora, responsáveis, estudantes e eu, foi solicitado a cada aluno que ficasse de pé ao lado de cada responsável sentado no lugar que o aluno ocupava na sala, foi dito a todos a pauta da reunião e informado que todos e todas seriam ouvidos e ouvidas, e solicitado que cada estudante e responsável deveria dar a devida importância a todos os depoimentos, pois isso era necessário e fundamental. E assim foi feito.

A jovem mais uma vez revelou a todos o que passara. Naquele dia não chorou, tinha coragem no olhar! Cada palavra a fazia protagonista, foi se fortificando com seus dizeres, não aceitava mais aquelas ofensas, estavam externas todas as agressões, pareciam não lhe pertencer como na primeira vez que me disse. Alguns pais falaram mais, outros ouviram do início ao fim da reunião. O pai de uma aluna revoltou-se com o ocorrido e solicitou durante a reunião que sua filha não ficasse mais naquela sala.

Indaguei-lhe:

- Essa é a solução?

Continuei:

- A troca de alguns alunos da sala traria fim ao problema?

Com o olhar, o pai concordou que sua solicitação era superficial diante de tudo que havia ocorrido, e deu uma excelente sugestão:

- Pelo fato de não estarem todos os pais e responsáveis aqui hoje, tem que ter outra reunião com todos! Esse assunto tem que ter participação de todos! Mesmo porque alguns pais de alunos que estavam fazendo essas ofensas não estão aqui.

Pois bem, como chamar e garantir que cem por cento dos pais ou responsáveis estariam lá? Era algo subjetivo para a demanda daquela escola. Necessário, mas realmente um caso a ser pensado... como organizar para que acontecesse? Concordei, mas ponderei.

Fiquei pensando, enquanto alguns falavam: realizar a reunião na quinta-feira da semana seguinte. Seria feriado nacional, dia da independência do Brasil, sete de setembro. Quinta-feira, feriado nacional, uma reunião na escola, os pais trabalhadores que não estavam ali, talvez poderiam estar,

atender a nova convocação. Um feriado em uma quinta-feira é sinônimo de feriado com recesso para as escolas e a ideia parecia o melhor caminho, diante do problema posto, do sofrimento que havia presenciado no olhar daquela jovem, e na necessidade de discutir sobre o problema. 'Perder' um feriado não importava, se de fato pudéssemos estar juntos ali para ouvir, falar, buscar coletivamente a solução. Pensei, ainda ampliando a ideia, que poderia convocar todas as famílias: se os estudantes tivessem mais irmãos e irmãs, que esses pudessem também estar ali, pai, mãe, avô, avó, quem cuida. Ampliar a discussão com todos daquela sala, essa era a melhor estratégia que consegui pensar naquele momento e propor aos que ali estavam, responsabilizando cada um em chamar as famílias daqueles que faziam parte do coletivo. No mesmo momento, os que ali estavam, começaram a ver que essa era uma ideia a ser considerada e começaram a falar quem conheciam. A escola está na comunidade, não há como não conhecer, nem se identificar com alguns ali. Esse pai que fez a solicitação já foi olhando para alguns alunos e alunas e dizendo quem ele poderia chamar e perguntando a eles se alguns adultos eram parentes deles e onde moravam, esse foi o acordo. E o dia da independência teria um outro significado e um outro sentido para muitos, em especial para aquela jovem.

2 POR UMA EDUCAÇÃO (FÍSICA) QUE ABORDE A TEMÁTICA RACIAL

RACISMO E EDUCAÇÃO.

Um levantamento feito pela ONG Todos pela Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever passaram de 28,8% e 28,2% em 2019 para 47,4% e 44,5% em 2021, respectivamente. Já o aumento do índice de não alfabetização em crianças brancas foi menor, de 20,3% para 35,1% no mesmo período. Isso acontece, segundo a professora, porque a escravidão no Brasil deixou sequelas profundas de desigualdades que acompanham a sociedade até hoje. E para ampliar ainda mais a desigualdade, durante a pandemia de Covid-19, alunos/as negros/as e pobres foram os mais prejudicados com fechamento das escolas e sem acesso à internet e materiais didáticos. Gabriela explica que os temas do racismo e da educação se cruzam porque a sociedade brasileira precisa aprender sobre o que são relações sociais e sobre como a gente pode desenhar as relações raciais de igualdade. “Os dados mostram que o racismo e a educação no Brasil andam juntos, e que o racismo impacta na garantia do direito à educação das pessoas negras”, pontua (CNTE, 2022).

Maria Fumaça²

*Faz barulho, faz graça,
Alegria por onde passa.
A felicidade dos excluídos!*

*A vida passa,
Maria Fumaça:
Num olhar!*

Se perde, se acha

*Não sou quem querem
Não sou o que querem,
Quero ser a Maria Fumaça*

² Em junho de 2008 atuei com crianças e adolescentes em um projeto que atendia estudantes em vulnerabilidade social dentro da escola em contra turno de aula. Fizemos uma excursão a cidade de Tiradentes em Minas Gerais. Crianças e jovens em sua maioria pretos e pretas, durante essa excursão pudemos fazer o trajeto de São João Del Rey à cidade destino em um trem conhecido como Maria Fumaça, vários episódios de preconceito advindos dos e das profissionais da escola durante o dia me marcaram, não soube o que fazer, escrevi.

*Respira,
Faz barulho e
Anda.*

*Alivia a desgraça
dos excluídos*

*Maria Fumaça
Por onde quer que passa
Não há trilhos*

Só esperança

(junho de 2008).

A temática racial e sua urgência trazem reflexões que permeiam o trato sobre o racismo, sobre o dizer a raça negra no Brasil, diretamente relacionada à desigualdade social, à violência, ao preconceito, à vulnerabilidade e a todos os tipos de mazelas sociais do cotidiano que recaíram e ainda recaem sobre a população preta e parda na história brasileira.

Na atualidade, 60% da população do país é composta por pessoas pretas e pardas. A história negra é o encontro de grupos distintos vindos de diferentes nações e culturas africanas, assim, confirmando o processo de formação multicultural. Desse modo, cabe agir em prol de uma formação escolarizada que possa atender a uma demanda contra hegemônica e que questione quaisquer modelos que partam da padronização da escola como molde para o ensino e a aprendizagem das e nas instituições brasileiras. Com isso, estará convergindo a favor da formação da nação que se deu a partir, também, do encontro de grupos étnicos raciais distintos.

As pessoas escravizadas que foram (compulsoriamente) trazidas não vieram dos mesmos territórios ou regiões da África. Não há sentido o trato que desconsidere a diversidade da formação da população negra. Assim, é fundamental reconhecer o direito de todos à educação com importantes premissas, como a permanência e oportunidades iguais de acesso e aprendizagem. Porém, a igualdade

não pode se sobrepor à equidade e, sim, considerar que historicamente, pessoas pretas e pardas vêm sofrendo com a exclusão social e, boa parte desse sofrimento está intimamente ligada à dissensão desta importante parcela de pessoas.

Quando se diz sobre a exclusão social/escolar, outros apontamentos somam-se nessa exclusão ao impugnar o multiculturalismo. Desigualdades que perpassam pela cultura e o processo de construção da identidade que deterioram, invisibilizam e aniquilam a possibilidade de resgatar e introduzir importantes valores que deveriam ser incorporados enquanto formas de enfrentamento e fortalecimento do que nos constitui como nação.

Além do exposto, é preciso fazer com que todos estejam encorajados à busca por uma educação onde haja “o compromisso contínuo com a justiça social, especialmente com a luta por igualdade” (HOOKS, 2020, p. 23). Convergindo para uma “escola como lugar onde o desejo de saber poderia ser alimentado e crescer” (HOOKS, 2020, p. 23). Nota-se que a prática pedagógica não deve ser organizada em distinções ou separações, nem tende a privilegiar os valores europeus em face da constituição da cultura proveniente das nações africanas, em um sistema educacional que tende a excluir os que vêm sendo excluídos há séculos.

Nesse sentido, afirmar que o Brasil não é um país racista é um retrocesso que influencia negativamente questionamentos sobre a igualdade e a universalidade. Isso causa influência significativa no avanço de políticas públicas para o desenvolvimento e a manutenção de ações afirmativas que tem, dentre outros objetivos, reparar a covardia histórica com a falta de equidade entre os diferentes povos que compõe o país.

É fundamental considerar a população negra cidadã “[...] pelo respeito e reconhecimento da cultura negra; por relações de trabalho mais justas e dignas; pela igualdade de direitos sociais [...] e pelo acesso, permanência, êxito do povo negro à educação” (SILVA, BARBOSA 1997, p.19). Quanto à questão da educação sobre a temática racial, é necessário:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-si a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as) (GOMES, 2005, p. 43).

Desenvolver o sentimento de pertencimento quanto à identidade negra

positiva significa a busca pela contribuição dos antepassados que trouxeram danças, cantos, jogos, lutas e brincadeiras e tantas outras manifestações que compõem a cultura brasileira. Práticas estas que devem servir a constante busca pela história que nem sempre é retratada nos livros e, por vezes, se situa num lugar desvalorizado e considerado marginal.

Nesse sentido, a escola tem um importante papel para equalizar essa cultura disforme e negativa atribuída por muito tempo e ainda, aos negros escravizados.

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

É fundamental e necessário ultrapassar os processos colonizadores que ainda permeia a seleção de conteúdos escolares (livro didático, currículo, formação docente), perceber e ampliar os discursos que denunciam e avançam nessas questões. Os estudos de colônias têm avançado como denunciadores do silenciamento histórico dos conhecimentos e práticas afrobrasileiras e de matriz africana. Esse silenciamento histórico tem impedido a população negra de se verem como produtores de cultura e conhecimento.

O olhar crítico citado por Cavalleiro (2001) é uma convocação a importantes premissas para o desenvolvimento de ações sobre a temática racial no ambiente escolar, a desconstrução do racismo e o posicionamento que cada sujeito tem com responsabilidade para o desenvolvimento da igualdade racial a favor da equidade social. Porém, durante muito tempo, houve um silenciamento das instituições escolares quanto ao tema, haja vista a data de publicação da lei que trata das questões étnico-raciais. Mesmo com a Constituição de 1988, marco na história da inclusão social brasileira, não foram contempladas em seus artigos, importantes reivindicações feitas para o reconhecimento da necessidade ao trabalho voltado para o resgate e valorização da contribuição africana e afrodescendente à cultura brasileira.

Mais de uma década depois, esse resgate e reconhecimento tornou-se lei que se concretizou pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que alterou o Artigo 26 e

79 da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). Ainda, o Artigo 26-A foi novamente alterado em 2008 pela Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 com o objetivo de acrescentar sobre a questão indígena, o qual recebeu a seguinte redação; “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

A promulgação destas leis que trata da obrigatoriedade do ensino das histórias africana, afrobrasileira e indígena na educação básica, contribuiu para intensificar o debate e legitimar a educação sobre a temática racial. Esse marco legal é decisivo para implementar nas escolas projetos que desenvolvam e dialoguem sobre a necessidade da promoção da igualdade racial e para que professores possam atuar desvelando papéis que, historicamente, contribuem para a desigualdade racial no Brasil.

É notório que a desigualdade racial tem produzido um abismo social, desprivilegiando as pessoas pretas e pardas brasileiras. Por estarem envolvidos numa condição de encarceramento³ e extermínio de negros⁴ e negras, combater o racismo é tarefa diária fundamental de todos, racismo este escancarado que se perpetua diariamente no país. Atrelado a essas condições, se observa um cenário que desfavorece a aprendizagem de crianças e jovens pretas e pardas nas escolas. Sobre isso, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) divulgada no ano de 2020 revelaram que a taxa de analfabetismo entre os negros é quase três vezes maior em comparação com pessoas brancas.

Garantir o trabalho no ambiente escolar com a temática racial e considerar toda a estrutura que perpassa pela gestão, projeto pedagógico, projetos inter e transdisciplinares, desenvolvimento de ações em prol da divulgação e enfrentamento ao racismo, significa oportunizar o reconhecimento de sua existência e seu desmantelamento. A proposta de uma educação sobre a temática racial é permitir ressignificar o que tem impactado negativamente a vida dessas pessoas, da população negra.

³ Dados de 2019 apontam que a população carcerária chegou a 66,7% de negros no Brasil. (Dia da Consciência Negra: Por que os negros são maioria no sistema prisional. Tatiane Vargas, 2020. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca).

⁴ Negros representam 78% das pessoas mortas por armas de fogo no Brasil. “Violência armada e racismo: o papel da arma de fogo na desigualdade racial”, do Instituto sou da Paz. (Douglas Porto, 2021).

Por reunir as diferenças, a escola é lugar de acesso público privilegiado para o trato com a temática racial e, por isso, deve promover a equidade e permitir às crianças e jovens serem conhecedoras de seus direitos e se reconhecerem como cidadãos capazes de pensar e agir em prol da liberdade a partir do enfrentamento e da luta para a equidade. Com isso, se pode afirmar ser a educação um ato político que interfere diretamente sobre a realidade, nesse caso, a social. Ela deve ser capaz de inferir aos que adentram o ambiente escolar serem abalizados a interferir na atual configuração racista que se apresenta, de modo a transformar toda a comunidade escolar, como aponta Freire (1991), onde os educadores se colocam com o povo, aprendem e ensinam.

Freire (1970) critica o que chama de “educação bancária”, condição que professores são autoritários em uma sistemática de pedagogia tradicional, que desconsidera os saberes que as pessoas conhecem. Em grande medida, o processo para o desenvolvimento da práxis sobre a temática racial não pode, em nenhum grau, se aproximar desse modelo bancário apresentado pelo autor, pois é a partir das vivências e experiências que os estudantes carregam consigo, inclusive as de situações de racismo, é que se pode propor intervenções que sejam legítimas à educação para a luta contra este mal. O autor ainda direciona a uma reflexão de que educadores devem estar comprometidos com a construção juntos, para que deixem de ser ingênuos e se tornem críticos, pressupostos básicos para a liberdade e a autonomia. Tal ato, nesse entendimento, deve ser capaz de gerar ameaça ao poder racista vigente.

Muitas vezes, a cultura negra é invisibilizada e desconsiderada, prejudicando os estudantes na aprendizagem para o exercício pleno da cidadania. A temática racial se apresenta para um trabalho educacional de urgência plural, não somente com o intuito de contemplar e fortalecer estudantes pardos e pretos para os enfrentamentos e demarcações políticas necessárias na sociedade. Tal entendimento vislumbra o posicionamento efetivamente atribuído a todos, com vistas à igualdade social.

O resgate de memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a

cultura da qual nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Assim, nota-se a urgência quando se trata da educação sobre a temática racial. Nesse contexto, a escola, com seu importante papel na formação das gerações, deve se juntar a profissionais engajados nessa e, para esta prática. É necessário para sua legitimidade institucional que todas as contribuições historicamente tratadas, por muito tempo, de forma invisível estejam presentes nas aulas, nos muros, nos eventos, nos planos pedagógicos e na prática do cotidiano escolar.

Menina⁵

*A pele preta
De gente que vem de longe
É daqui*

*Ela não sorria
São invisíveis.
Descartáveis.*

*As lágrimas da menina preta
Dó
Dor...*

*Num futuro
Me vi aqui
Aprendendo no fazer.*

*Ah, a pele preta
De gente negra
Que tem que lutar muito mais*

*Mas uma hora cansa.
Ainda bem que cansou a tempo
De procurar ajuda*

O que fiz? Foi alento, pra mim.

(outubro, 2016)

⁵ Escrevi esse poema em outubro de 2016, ele remete à “Narrativa Zero” desta dissertação. Ainda hoje, escrevo sobre o episódio que me assombrou.

‘MACACA’ E SÍMBOLOS NAZISTAS: PROFESSORA NEGRA DE SP SOFRE OFENSA RACISTA EM LISTA DE ALUNOS E ACHA SUÁSTICA E SS EM ESCOLA MUNICIPAL.

Ana Koteban sofreu ataques de intolerância dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Professor Linneu Prestes, em Santo Amaro, na Zona Sul da capital, em que dá aulas de sociologia. "Macaca". Esta palavra foi o que uma professora negra encontrou, no lugar em que deveria estar escrito o seu nome na lista de presença de alunos de uma escola municipal. Ela também viu em 1º de novembro fotos tiradas por alunos de uma carteira estudantil com símbolos nazistas: desenhos de uma suástica e das letras "SS", abreviação de Schutzstaffel, o "esquadrão de proteção" (numa tradução para o português) de Adolf Hitler e do Partido Nazista na Alemanha dos anos de 1930. A educadora Ana Paula Pereira Gomes, a Ana Koteban, de 41 anos, procurou a Polícia Civil com a cópia da lista com a palavra "macaca" no lugar de seu nome para pedir que fosse investigado quem cometeu a ofensa racista contra ela. A professora também pretende levar fotos das inscrições de cunho neonazista à Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (Decradi) para que a nova denúncia seja apurada.

Os dois casos ocorreram dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Professor Linneu Prestes, em Santo Amaro, onde ela dá aulas de sociologia. Lá estudam adolescentes de 15, 16 e 17 anos, geralmente.

A Secretaria Municipal da Educação (SME) de São Paulo, informou, por meio de nota, que "repudia qualquer ato de discriminação e racismo". O caso no qual ela foi xingada de "macaca" foi registrado na Decradi como injúria racial, que é ofender alguém com alguma palavra preconceituosa, como em razão da cor da pele dessa pessoa. A pena para quem for condenado por esse crime é de 1 ano a 3 anos de prisão. "Nesse espaço onde está escrito 'macaca' é onde eu escreveria meu nome, disse a educadora (...). "A pessoas escreveu na lista de presença exatamente na coluna onde eu escreveria meu nome porque ela pretendia que eu visse. Demonstra uma ousadia e confiança na impunidade (THOMAZ, 2022).

Todos os componentes curriculares têm papel fundante para o enfrentamento contra o racismo na escola. Ter este entendimento é importante para que os profissionais que estejam em atuação possam fazer valer o direito dos estudantes, legitimando o que é definido por lei e, tão importante quanto, exercer o dever cidadão em relação ao que cabe no desenvolvimento da docência. O componente curricular brasileiro deve propor diálogo permanente do que se planeja com a temática racial, pois, desta forma, também se confere à práxis o necessário debate à formação cidadã para a equidade. Com isso, contribuir com a formação social de modo que seja mais justa e preze pela real história do país, uma vez que todos são a nação fora do continente africano com a maior quantidade de pessoas negras no mundo, mas, ao mesmo tempo, se percebe cotidianamente o efeito deletério do racismo.

Dentre muitos conteúdos desenvolvidos durante as aulas, no decorrer do ano letivo, perpassando pelos vários planejamentos, a temática racial nas unidades

temáticas tem sido abordada, por exemplo, nas aulas de ginástica e circo, nas brincadeiras e jogos, nos esportes, nas lutas, na dança, enfim, é cotidianamente trabalhada nas mais variadas abordagens com as crianças. Porém, como exemplo, quanto ao trato com a temática, desde o tempo ao qual esta pesquisa está se propondo a resgatar para manutenção do diálogo com o enfrentamento a racismo, optei por elencar o planejamento e desenvolvimento das aulas sob a temática do movimento hip hop. Este movimento tem sido desenvolvido anualmente em pelo menos um trimestre com as turmas do 2º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, que incluem as que foram e as que são atendidas, desde o ano de 2016.

Nesse sentido, a partir de pesquisas sobre o tema do hip hop, foram propostas aulas que pudessem contemplar a dança, a batalha de rimas, o basquete e o grafite. Como define Costa (2005), o hip hop é a junção de uma cultura contemporânea, é uma forma de arte, um movimento de contestação dos espaços. Isso se dá, pois o movimento cultural tem suas raízes penetradas sob a práxis de sobrevivência da cultura popular que visibiliza grupos historicamente excluídos, tornando-se uma ação política que se desdobra a partir do corpo que pensa, dança, desenha, fala. Um corpo de cognição em suas múltiplas linguagens.

Porém, é importante demarcar que o hip hop não é um estilo de dança ou musical, pois a dança, nesta manifestação cultural, não tem preocupação com a dança original desenvolvida no Bronx em Nova Iorque. Seus passos não são coreografados, mas, sim, inventados, continua Costa (2005).

Talvez, por isso, o uso e apropriação desse movimento cultural ganha contornos que dizem muito sobre o local onde é desenvolvido e tenha adeptos em diversas partes do mundo. Unir a dança, a rima, o grafite e o esporte, no caso, o basquete de rua é uma possibilidade que pode despertar interesses diversos em prol de uma prática comum de socialização, sobretudo urbana e periférica. Reconhecer esse movimento dentro do ambiente escolar é ‘dar ouvidos’ a exclusões diversas, a começar pela cor da pele.

Com isso, para o desenvolvimento do planejamento proposto, as crianças receberam um QR Code⁶ que dava acesso ao vídeo “Marco Zero do Hip Hop –

⁶ Que é um tipo de imagem bastante utilizada para facilitar o acesso a links, sites, documentos, imagens, vídeos ou qualquer tipo de arquivos digitais que podem ser acessados a partir de aparelhos que tenham câmera e acesso à rede mundial de computadores.

Documentário”⁷, com o relato da chegada e apropriação do movimento no Brasil. A partir disso, as crianças manifestaram suas impressões sobre o desenvolvimento histórico que se deu na cidade de São Paulo e as principais características que compõe a cena hip hop em nosso país. Além da discussão, realizada em rodas de conversa, as crianças fizeram registro, no portfólio de Educação Física, com os conteúdos acessados e as ideias próprias e dos colegas de turma sobre o assunto.

A partir destas aulas, foram realizadas atividades relacionadas ao basquete com adaptação de regras para que todos pudessem jogar. Altura da tabela adaptada, a bola ao tocar no aro torna-se lance livre, a condução da bola com maior número de passos sem a necessidade de tocar o solo, os passes realizados de diferentes formas; a bola com menor circunferência foram algumas das regras. O desenvolvimento dos fundamentos se deu a partir dessas premissas, adaptações, ao tempo e ao espaço escolar.

O grafite e a dança são inseridos nesse contexto. As crianças podem verificar diferentes formatos de letras utilizadas que possibilitam a elas produzirem formas próprias para escrita, a princípio, dos próprios nomes ou apelidos. A música e a dança desenvolvidas simultaneamente a esse emaranhado de práxis se fez utilizando tatames para que as crianças explorassem variedades de formas em contato com o solo. Rodas de dança, marcações com palmas, com os pés, com a cintura e demais partes do corpo compuseram o enredo.

As rimas foram propostas a partir de poemas com temas que perpassaram pela amizade, escola, racismo, hip hop, de forma que os colegas da turma pudessem aparecer nas produções, sendo curtas ou de acordo com o interesse de cada um.

Ao se apropriarem desses elementos, constitutivos do hip hop, o uso de uma caixa de som com microfone acoplado foi utilizado tanto para a música, como para as manifestações das rimas e, a partir daí, as crianças convidaram e desafiaram colegas para batalhas durante a aula.

Este enredo se constitui com o desenvolvimento das aulas de Educação Física em espaços como a sala, a quadra, o pátio e o corredor de acesso. As crianças compartilharam os saberes apreendidos nos vários momentos de conversa e em todos os registros que foram realizados como método de avaliação sobre o

⁷ Disponível em <https://youtu.be/g4f5Hwz6Voc>

conteúdo onde as questões como o que se faz, o que aprende e como me sente, são respondidas precedidas do desenho de cada aula com o tema. Outro método utilizado para a avaliação das aulas foi a confecção de um *lapbook*⁸.

Esta vivência iniciou-se quando o hip hop foi apresentado às crianças como um movimento cultural proveniente 'da rua'. O compartilhamento desta ideia tem ligação com a possibilidade de entrada dos sujeitos, estudantes, para o entendimento de reconhecerem a diversidade cultural a partir da 'arte do movimento'. Movimento apresentado como dinâmico, uma tecitura de rede que tem contemplado possibilidades de práxis que convergem para reconhecer a participação criativa, participativa com vistas à cognição social, meninos e meninas, crianças, que aprendem coletivamente, com desdobramentos à formação de vínculos de produção de cultura.

O hip hop é uma estratégia de cultura popular de sobrevivência que visibiliza grupos historicamente excluídos dos espaços públicos que deveriam ser de uso e apropriação de todos, espaços de contemplação, lazer e convivência urbana. É uma ação que acontece para e a partir do corpo, uma ação política. Nesse sentido, pode se tornar uma potência no enfrentamento ao racismo a partir de suas 'entranhas', que abarcam o falar, o desenhar, o dançar. É uma linguagem de movimentos complexos, variados, criativos e críticos. Com isso, o ambiente urbano torna-se um desafio quando se pensa em políticas públicas de inclusão cultural e acolhimento das diferenças e o hip hop tem se mostrado, historicamente falando, o propulsor de ideias e práxis que tem desafiado a exclusão e o branqueamento das cidades.

Utilizar o hip hop no desenvolvimento das aulas de Educação Física tem significado abordar alternativas para a constituição de uma educação para a equidade, pois, é mediado um diálogo "da rua" para o cotidiano escolar. É preciso sinalizar que neste 'lugar escola' a cultura de valorização das manifestações culturais provenientes do movimento negro é necessária.

A rua com suas variadas manifestações de uso não pode ser desconsiderada nos planejamentos de aulas e projetos. A adesão, pela escola, dos desenhos urbanos é uma possibilidade, também, de reconhecer que existem cartografias afetivas quando se trata e aborda essas variadas manifestações. O hip hop é uma

⁸ O *lapbook* é uma forma de registro interativo que pode permitir aos estudantes a confecção a partir das vivências em formato dinâmico, criativo e interativo.

arte cultural capaz de convergir em um corpo que se expressa multiplamente perante as desigualdades, o sentido de se afirmar como resistência a partir da 'arte de existir'.

É necessário que professores de Educação Física reconheçam e utilizem manifestações culturais que, por muito tempo, foram excluídas, e que elas tenham lugar nas aulas, palco da construção da cultura diversa. Às crianças, jovens e adultos que cotidianamente estão em nossas aulas, não pode ser subtraído o acesso à uma cultura que dialoga diretamente com a possibilidade de entender que o racismo é um mal que assombra a sociedade e que enfrentá-lo, deve, também, significar reconhecer o que por muito tempo foi tratado como marginal no sentido de ser extinguido.

Este componente curricular tem potência para o enfrentamento ao racismo, às mazelas sociais, ao resgate da história brasileira, à história negra. Para isso, é necessário compartilhar, é necessário narrar!

3 POR UMA EDUCAÇÃO (FÍSICA) NARRATIVA E (AUTO)BIOGRÁFICA

“(...) A arte de narrar está em vias de extinção. (...) as ações da experiência estão em baixa” (BENJAMIN, 2012, p. 213-214). Utilizar desta premissa tem intenção de trazer a problematização quanto às mudanças históricas que são apontadas por Benjamin (2012), também abarcadas nos contextos social e cultural. O autor aponta a abrangência desses contextos como revolucionários que expõe a experiência sendo menos uma completude de sentido do que um inacabamento essencial com vistas a um fechamento. Um processo de realização infinita que está vinculada a uma forma de “individual vivência”. Nesse sentido, há o entendimento de outras oportunidades para o compartilhamento de saberes, por meio da transmissibilidade, possibilitada por narrativas, pois quem conta está deixando sua marca. Com isso ‘as vias de extinção’ da arte de narrar, aqui pode ser entendida, como uma provocação para que a forma dissertativa neste programa, nesta pesquisa, possa ser narrativa.

Benjamin (2015) ainda traz o conceito de interação o qual “na vida do contador de histórias para passá-lo aos ouvintes como experiência. Por isso, o contador de história deixa na experiência suas marcas (...)” (BENJAMIN, 2015, p. 109). Com isso, há o vislumbre da presença do narrador a partir do que foi narrado: “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 2012, p. 230).

Nesse sentido e a partir da minha experiência⁹ na docência, acredito na formação continuada a partir das narrativas. Para além, pesquisas, leituras, acesso à recursos em audiovisual relacionados aos temas contemporâneos que tem ligação com ser professor podem compor esse enredo.

Entendo também que se incluem nessa formação as conversas do horário do recreio e durante o tempo que estou na escola, quando penso e ajudo a pensar em

⁹ Enquanto “experiência”, lanço mão de Larrosa (2002) no texto “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*”. O autor destaca que a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Muitas coisas acontecem em um dia, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Walter Benjamin, em um de seus escritos, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. O autor traz ainda a discussão para o âmbito da informação, ou seja, na busca insaciável que o mundo moderno se encontra por cada vez mais informação, acabamos por confundir esta com experiência “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência”. Na busca por deter cada vez mais informações, não deixamos tempo para que isso nos atravesse, que isso nos toque, “pois não temos tempo”. (LARROSA, 2002 p. 21)

eventos e a organização deles para as crianças, planejamentos das minhas aulas de Educação Física, as reflexões sobre a avaliação, com seus sentidos e significados, para a instituição e para os estudantes. Minhas experiências-vivências são uma busca a respostas que contemplem uma educação para a cidadania e a formação integral dos sujeitos.

Assim, tomar a narrativa, neste sentido, significa ter esperança de continuidade e ligação. Cada pretenciosa narrativa aqui entregue tem a pretensão de ligar-se à outra, assim como em cada geração as histórias podem ligar-se a outras.

A rememoração funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se liga à outra (...) Em cada um deles vive uma Sherazade, à qual ocorre uma nova história em cada passagem da história que está contando” (BENJAMIN, 2012, p. 228).

De certa forma, esses diálogos e ideias amenizem minhas inquietações sobre ser professor e estar na escola com a demanda de uma Educação Física que parta para o enfrentamento contra o racismo, que atenda à formação para a cidadania. Ao mesmo tempo, me inquietam em pensar como meus pares lidam com os percalços, com suas práxis cotidianas em busca de se ligarem com as experiências-vivências que podem nos atravessar quanto à temática racial, objeto deste estudo.

O elo entre o tema desta pesquisa com as aulas de educação física se faz por ser um espaço de aprendizado de muitos conhecimentos, organizados a partir de unidades temáticas¹⁰ que podem ser vivenciados em outros espaços, que podem ser utilizados para educar, para além da escola, tais como praças, escolas de esportes, clubes, academias de ginástica, e outros. Esses aprendizados dizem respeito ao corpo e suas expressões, aos gestos, às habilidades, táticas e técnicas, à execução de movimentos. Essa apropriação dos conhecimentos exige um envolvimento corporal com os conteúdos, uma experiência vivenciada (...). (ALTMANN *et. al.*, 2017).

Ainda, durante o tempo e espaço das aulas, é fundamental que a Educação Física se proponha às reflexões e práxis sobre a temática racial como propulsora de

¹⁰ Brincadeiras e jogos, ginásticas, dança, esportes, lutas e práticas corporais de aventura.

discussões que possam conferir sentidos e significados que se desdobrem para o enfrentamento contra o racismo. É uma oportunidade de questionar a estrutura racista à qual estão submetidos. Inércia e movimento, profícuos ao desenvolvimento da arte de narrar, uma oportunidade:

Contar no es sólo un arte, más bien es un rango, cuando no un cargo oficial, como en Oriente. Termina siendo un saber, así como a la inversa la sabiduría suele manifestarse como narración. Por eso el contador de historias es también alguien que sabe dar consejos. Y para recibirlo, uno mismo debe contarle cosas a él. Pero nosotros sólo sabemos lamentar nuestras preocupaciones y quejarnos, pero no contar (BENJAMIN, 2013, p. 96).

Neste sentido, muitas reflexões me conduzem pelo caminho da educação, me fazendo questionar: de que forma e quais as estratégias podem ou são desenvolvidas para enfrentar o racismo? Como professor de Educação Física, desenvolvo práxis para que os estudantes possam se apropriar dessas reflexões? Como inferir essa questão tão urgente, como a temática racial, para estudantes que estão nos anos iniciais do ensino fundamental? Posso, a partir das narrativas propostas, aconselhar e ser aconselhado como professor? Estas são questões que incomodam e estimulam a pensar estratégias possíveis para o desenvolvimento de planejamentos, conteúdo das aulas e avaliações.

Com intuito de romper uma lógica, muitas vezes instalada, que pode reproduzir o racismo que está visivelmente impregnado na sociedade, podendo ser observado nos noticiários estereotipados e no frequente ataque que pessoas pretas e pardas sofrem ou, ao presenciar diariamente, diversas situações que confirmam a diferença entre negros e brancos na sociedade. As narrativas vivência-experiência, nessa perspectiva, ocorrem em favor do que me atravessa dentro e fora da escola.

Narrar! A partir das brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças e das práticas corporais de aventura, a partir da Educação Física¹¹. Isso pode evidenciar proposições que dialoguem sobre o racismo e contextualizar a história com ações para o enfrentamento.

¹¹ (...) cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar. Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Como em quaisquer estudos ou práxis relacionados ao campo da educação, essas ações acima apontadas demandam uma relação com os sujeitos, com o ambiente, com a comunidade da qual faz parte. Isso inclui as condições de trabalho e tudo que está ao alcance da escola, sejam as famílias e suas demandas, crenças e ideologias, com os colegas de trabalho, que também estão em constante movimento para reforçar ou romper com essa lógica, e consigo mesmo, como ser humano, antes de ser profissional. Uma sabedoria prática que essencialmente neste trabalho se liga à narrativa é “o conselho tecido na substância da vida vivida” (BENJAMIN, 2012, p. 217). O que se nota são experiências compartilhadas que podem se ligar e modificar a vida de indivíduos, servindo para sua vida e para situações em que possam se encontrar frente à temática aqui abordada.

Nesse sentido, a narrativa (auto)biográfica se apresenta como uma estratégia necessária, situando a emergência dos estudos e pesquisas com histórias de vidas e a quais correntes epistemológicas elas se filiam. De acordo com Souza (2011):

As pesquisas com histórias de vida nascem de uma tradição fenomenológica constitutiva do social com base num enraizamento antropológico e apoiam-se na descrição densa de Geertz, no interacionismo simbólico de George Mead, na dramaturgia social de Goffman e nas implicações teórico-epistemológicas da Escola de Chicago (SOUZA 2011, p. 216).

É importante explicar que algumas áreas compreendem a pesquisa narrativa e (auto)biográfica como um tipo de pesquisa recente, porém o movimento se constitui desde as décadas de 1920 e 1930. Fortemente empregado por pesquisadores da Escola de Chicago, logo após seu surgimento e sucesso, esse tipo de pesquisa sofreu um colapso súbito e radical, resultando no seu desuso. Somente na década de 1980 volta a ser utilizada, sobretudo, no campo da sociologia (BUENO, 2002, p. 16).

Na área da formação de professores, essa perspectiva de pesquisa narrativa e (auto)biográfica ressurge na década de 1980, principalmente no contexto europeu. Trata-se de um movimento abordado por Nóvoa *et al* (1995) que infere à obra de Ada Abraham intitulada “O professor é uma pessoa”, publicada em 1984 como ponto inicial. A partir daí “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA,

1995, p.15).

No Brasil, a pesquisa (auto)biográfica teve início nos anos 1990. Entre os anos 1996 e 2003 houve grande adesão aos estudos (auto)biográficos e das histórias de vida dos docentes com muitos trabalhos com essas características em eventos nacionais, observado um número significativo de pesquisas sendo realizadas ou finalizadas (SOUZA, 2017)¹².

De acordo com Bueno (2002, p.17) são várias as justificativas que assinalam a adesão dessa perspectiva de pesquisa como propulsor de estudos sobre a formação docente. Um deles é a esfera da subjetividade que, embora ainda seja bastante criticada, principalmente ao ser colocado em dúvida quanto à sua cientificidade, tem se mostrado promissora, pois ao ser utilizado serve dentre outras, para a formação continuada de profissionais e para fomentar novos estudos na área.

Para Larrosa (2004), todos são humanos e eles se explicam, por isso usam formas narrativas. Portanto, para o autor, o ato de narrar tornou-se um ato humano único, então, a existência no mundo tem sentido e significado, por isso continua a autobiografar (ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 17).

De acordo com Benjamin (1987), a narrativa está diretamente relacionada ao ato de recordar e à possibilidade de redefinir a própria experiência por meio de memórias carregadas de significados, sentimentos e sonhos. O ato de memória faz com que a experiência pessoal (como a experiência) se perca na sociedade moderna e pode ser restaurada ao expressar a estrutura de tempo do passado, presente e futuro. Ainda conforme o autor, o ato de memória e narração se dá a partir do presente e é o presente que nos move em direção ao passado e ao futuro, possibilitando-nos (re)estabelecer o vínculo entre nossa história e vida.

As histórias de vida e a narração como produto do conhecimento não são recentes no campo da educação. Em pesquisas sobre formação de professores, alguns autores dizem que é inspirador pensar e enfatizar as histórias e narrativas da vida dos professores. Além disso, um grande número de ensaios e obras tem como foco a narrativa deste profissional da educação (SOUZA, 2017).

Também é importante salientar sobre a relevância do comportamento narrativo, para que os professores possam reconhecer que são o autor e o sujeito do

¹² Explicação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (Universidade do Estado da Bahia/UNEB) durante o I Seminário Internacional Diálogos Sobre Arte e Educação: Narrativas de si e Aprendizagem Biográfica. (Faculdade de Educação, Abril de 2017).

conhecimento. Quando você considera uma pesquisa conduzida em um ambiente escolar, geralmente assume a forma de entrevistas sobre tópicos predeterminados. Embora se reconheça a importância dessa estratégia de pesquisa, os professores estão sempre dispostos a falar sobre temas previamente selecionados na pesquisa que, muitas vezes, anulam o conhecimento acumulado na prática.

Por meio da pesquisa narrativa é possibilitado ao professor reconhecer que ele é o autor das diferentes tramas e, ao explicar/narrar suas histórias, faz reflexões sobre suas próprias práticas e volta a atenção para o ambiente a partir desse movimento.

Ao contar histórias sobre a escola e suas práticas pedagógicas, sobre as aprendizagens dos alunos e das alunas, sobre as vicissitudes e incertezas escolares, sobre as estratégias de ensino e de gestão escolar que adotam e os ensinamentos que provocaram horas e horas de trabalho escolar, os docentes falam de si mesmos, de seus sonhos, de suas projeções e de suas realizações (SUÁREZ, 2007, p.10).

É possível observar nos trabalhos publicados e nas narrativas de professores, que esses trabalhos têm potencial para eles pensarem e repensarem a própria prática. Aprende que narrar sua experiência de vida no chão da escola e sua vida como sujeito social são também a base da formação de professores. Como se nota, vida, profissão e narrativa se ligam em si, pois isso torna o tema um ator e um escritor, permitindo-lhe viver sua própria singularidade, investir em sua interioridade e compreensão de si mesmo, questionar sua identidade em seus próprios escritos. (SOUZA, 2011, p. 213).

Trabalhos relacionados à narrativa e a pesquisa biográfica no campo da formação de professores de Educação Física tem se evidenciado de forma potente. Nesse contexto, torna-se oportuno citar o trabalho desenvolvido pelo professor Wagner dos Santos no Programa de Pós-Graduação em Esportes da Universidade Federal do Espírito Santo, importante propulsor para o surgimento da pesquisa narrativa e autobiográfica na Educação Física brasileira. Além disso, também se pode citar Almeida Junior (2011), Rodrigues Junior (2016) e Almeida Junior (2017).

Utilizar as narrativas autobiográficas, o uso e a apropriação de poemas que discorrem sobre todo o tempo de trabalho na docência para compor o método que aqui é apresentado estão diretamente associados com:

A necessidade de pensar em como fazer uma pesquisa antes, durante e depois de concluí-la é o que (...) o leitora tem diante dos olhos agora: colocar-se a pensar nas dificuldades de planejar os caminhos, seguindo a crença na impossibilidade disso, se concentrando em encontrar uma forma de começar, apenas, sair da inércia e fazer o primeiro gesto. Depois ir surfando nas ondas que surgirem, desviar, redirecionar, manter-se de pé. E, por fim, olhar para o que aconteceu: analisar, relacionar, sintetizar, compor. (ASPIS, 2021, p. 40).

Narrar, utilizar ‘formas outras’ para expressar na pesquisa, ‘sentimentos outros’ que se apresentaram durante o percurso que antecede à dissertação e o método ou a escolha dele para a pesquisa vão em conformidade com o que Aspís (2021) apresenta para o movimento que nos faça sair da inércia que é o “primeiro gesto!”. Porém, ao ser lido e relido, que possam amenizar, em certa medida, as inquietações quanto ao distanciamento para a necessidade de uma escrita que provoca o sentimento de engessamento. Descrevo o que entendo como narrativa que represente o que já foi exposto, o qual eu denomino “ranhura pedagógica”. Esse é o sentido do modo de escrita que está sendo desenvolvido neste trabalho.

O questionamento sobre se ter propriamente um método para a pesquisa pode começar pela etimologia desta palavra, que quer dizer seguir um caminho, na intenção de se chegar a um determinado fim (do grego, *mtehdodos* = *metá* + *hodós*). Respectivamente significam “o que está a seguir, depois e “caminho”) (ASPIS, 2021, p. 41).

Pelo exposto, acredito ser importante explicitar a pesquisa narrativa e (auto)biográfica que proponho a desenvolver, rememorando algumas das práticas que estão sendo desenvolvidas desde o ano de 2016, minhas e de colegas em atuação, de forma interdisciplinar ou com ajuda para o desenvolvimento de projetos que possam contemplar a temática racial, incluindo as que estão sendo desenvolvidas e as que ainda serão.

É possível pensar que, para insuflar a pesquisa de vida e talvez ainda de possibilidade de verdade, há que se pensar o método durante o caminho e não depois. O que se coloca aqui é que toda pesquisa seria sempre uma espécie de ensaio, já que admitiria o risco e a mudança de direção, sem limites, e se narraria isso, numa metalinguagem, uma espécie de terceiro olho da pesquisa; quer dizer, trata-se da capacidade de perceber os acontecimentos de forma intensa e sutil (ASPIS, 2021, p. 42).

Essa pesquisa “ensaio espécie” admite um olhar crítico sobre as práticas docentes que compõe uma série de materiais e reflexões, em que me proponho em

construir um debate sobre o racismo como comportamento e ideia a serem desconstruídas e combatidas a partir “e” nas aulas de Educação Física, respectivamente, na escola.

Neste sentido, utilizar narrativas autobiográficas a partir de uma língua/linguagem ‘outra’ tem intuito de buscar o que Kilomba (2019, p. 14) aponta: “a língua tem, também, uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que se usa define o lugar de uma identidade”. Essa contribuição se refere ao entrelaçamento de modos narrativos que estão e serão utilizados para composição dos enredos das ‘ranhuras pedagógicas’, que aqui tem, também, denunciado o racismo nas instituições pelas quais passei. Da mesma forma que apropria das palavras com a finalidade de demarcar o lugar e a identidade negra na escolarização, também contrapõe e enfrenta o racismo no cotidiano.

Ainda, a autora acima salienta que escrever é uma prática política que envolve um tornar-se “a autora e a autoridade na minha própria história” (KILOMBA, 2019. p. 28).

A “ranhura pedagógica” é uma possibilidade de mesclagem, um ato. Considerando o conceito de narrar apresentado por Benjamin (2012) dentro da pretensão do ciclo desta pesquisa, se associa também ao conceito apresentado por Evaristo (2020) que apresenta a “Escrevivência”, uma forma, também, de narrar. Mas que é ampliada e, por isso, não pode ser uma simples ação contemplativa. É, sim, um profundo incômodo com o estado das coisas. Nessa escrita há observação e absorção da vida e da existência. É interrogação. Uma busca pela inserção no mundo a partir e com nossas histórias, vidas que, em muito são desconsideradas pelo mundo, pela organização pautada em um modelo que definitivamente não é o nosso.

A “Escrevivência” não serve à abstração do mundo, mas, sim, à existência, ao mundo-vida. Portanto, entendo que a ranhura pedagógica é a provocação para pensar-agir, no mundo-vida proposto pela “Escrevivência” de Evaristo (2020) que, em um de seus textos, cita Anzaldúa (2000) encorajando escritoras do “terceiro mundo” a nos ‘alimentar’:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Por que não tenho escolha. Porque devo manter vivo o

espírito de minha revolta e a mim mesma. (...) No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Para registrar o que os outros apagam quando falo. [...] Escreverei sobre o não dito (...). Escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (ANZALDÚA, 2000, p. 229 -236).

Evaristo (2020) contribui ainda, ao nos convidar com “eu diria, por exemplo, que a escrita é uma necessidade de apreensão do mundo, mas o mundo que me escapole” (EVARISTO, 2020, p. 37). Nesse sentido, observa-se uma expectativa ao narrar e ao propor uma sequência no recurso pedagógico que compõe essa pesquisa, ou seja, que esses enredos possam ser recontados, pois ao fazê-lo, quem narrar enriquecerá as histórias narradas, haverá a construção de diversas vivências-experiências-mundo-vida, como camadas, temporais e espaciais, formarão uma complexa e rica história. A cada reconto, a cada visualização, a narrativa se refaz, se mistura à vida-mundo-experiências-vivências, de mim, narrador, e dos que estão contando/visualizando a história. É uma tecitura enriquecida, será, portanto, o ato da “ranhura pedagógica”, é enfrentamento.

A quem aqui está, é necessário que tenha se entregado e continue se entregando à história narrada. Não há necessidade imediata de busca pela explicação do que ali, ou aqui, aconteceu. Há que ter paciência para explorar o conteúdo narrado. O tempo desenvolverá um significado prático para que meu desejo, de que haja retransmissão, seja atendido que é “O conselho tecido na substância da vida vivida” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Ligação das experiências compartilhadas, possibilidades na vida dos indivíduos de a modificarem através do trabalho e pela busca do significado. Tudo isso a partir da história narrada.

A história narrada se assemelha ao trabalho artesanal que é profundamente associado à narratividade, pois, segundo Benjamin (2012), a narrativa é também uma forma de comunicação artesanal.

4 A MINHOCA DE METAL

De forma interdisciplinar ao conteúdo de arte, nós estávamos trabalhando uma estratégia de abordagem sobre a temática racial na escola e apresentei à professora uma possível prática para mediar com estudantes algumas vivências, provavelmente pelos meios aos quais estava inserido em um programa de pós graduação e com alguns contatos que se apresentaram à época, houve a provocação para pensar sobre outros espaços de formação que não eram a escola, em um desses, o Museu de Artes e Ofícios (MAO) localizado em Belo Horizonte, este espaço fica na praça da estação, região central da capital mineira. A oportunidade se deu pelo convívio junto a uma colega de turma dessa pós que trabalhava como educadora naquele espaço que tem uma mediação para acolher estudantes. Ainda trocando algumas ideias, percebi que o MAO oferece, dentre as suas mediações, trilhar um percurso que apresenta aos visitantes ofícios que foram muito desempenhados por 'ex escravizados' e seus descendentes, que já não estavam mais naquela condição – pelo menos perante a lei –, contando a história desse movimento que foi da apropriação das pessoas pretas e pardas quanto à algumas profissões que eram desempenhadas na sociedade. As possibilidades desse percurso, neste caminho dentro do museu, mostram algumas faces daquele labor, da história daquelas pessoas. A oportunidade pareceu bem interessante e a partir daí pude verificar os meios para que essa vivência se desse na prática, pois há uma demanda para a visita e, relatada pela colega de curso, a maioria dos agendamentos eram feitos por escolas particulares e havia a necessidade de fazê-lo por telefone, algumas dicas preciosas para conseguir foi ficar atento ao horário, pois o agendamento era exclusivamente por telefone e por ordem das ligações em um dia específico de cada mês, a dica preciosa era ocupar a linha telefônica um pouco antes do horário do agendamento para ser um dos primeiros a ser atendido, “travar” a linha telefônica foi fundamental para conseguir agendar, essa estratégia dá a oportunidade da escolha do dia e horário que possam atender à organização escolar, a ideia é não ficar com as datas que “sobram” e outra importante informação é que o turno da manhã era mais disputado para agendamentos, que era nosso caso.

Foi feito, deu certo, estava agendado. Somente após essa confirmação pudemos articular com os outros colegas para tirar das ideias e colocar no papel e deste para a prática. Junto à professora de arte apresentamos a possibilidade aos demais colegas, professores das turmas do quinto ano, sobre essa oportunidade. Isso se faz, em muitos casos, como uma estratégia para conseguir realizar essas incursões para o mundo, tendo em vista que uma das questões que ficamos a pensar que poderiam surgir enquanto uma forma de resistência para a não participação de tal empreitada, poderia ser sobre a dificuldade de agendar tal espaço e, de fato, essa suposição se confirmou durante a reunião para apresentar a ideia aos colegas, onde a primeira situação para a não participação, foi justamente a dificuldade que poderíamos ter para o agendamento, e como este empecilho não se sustentava, pois simplesmente não existia, outros que poderiam surgir foram desarticulados. Com a marcação, estávamos um passo à frente na reunião de apresentação da ideia, basicamente, anteceder alguns questionamentos que poderiam surgir ao apresentar a proposta, serve também, enquanto defesa para outros que apareceriam com certeza, porém quando o primeiro deixa de existir, **outros argumentos para o não**, tendem a se acanhar, ficando apenas no campo da suposição, da especulação, que poderiam impedir nossa ida. Ao perceber que o maior dos impeditivos já estava solucionado, as pessoas que podem se colocar contrárias à realização perdem outros argumentos passíveis de influenciar outras pessoas importantes na participação, e isto é muito significativo

quando conhecemos, ou supomos, conhecer parte do grupo com o qual trabalhamos.

Supervisoras, professoras e professores de acordo: como em doses homeopáticas de deslocamento para sair de dentro da escola. Após as devidas confirmações, com o compartilhamento detalhado do planejamento, e o diálogo, no sentido da construção de uma proposta que acolheu sugestões com objetivo de desenvolver o projeto, apresentou-se a possibilidade, a partir do acolhimento da ideia, sem as resistências que muitas vezes podem ocorrer dentro do ambiente escolar – quando o assunto é sair da escola com muitas turmas – foi apresentado, a princípio, novamente para a professora de arte um ‘algo mais’ para essa aventura, esse ‘algo’ que poderia agregar ainda mais à experiência que se apresentou em nossos horizontes.

A partir de outra vivência, com estudantes de outra escola onde o lugar era bem mais confortável para essas apresentações de saídas da escola, pois estava gestor, houve a possibilidade de usar o metrô enquanto uma das formas de deslocamento pela cidade. A Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU) tem um projeto onde os estudantes da educação básica podem se apropriar desse meio de transporte para se deslocarem, neste a escola deve solicitar com antecedência e apresentar um projeto que tenha enquanto desdobramento o uso das estações e dos trens – justificar o uso do metrô para que o agendamento possa ser realizado. Pelo fato de o museu ficar numa praça que tem o nome de estação central, muito justo apresentar essa possibilidade. Antes que os demais envolvidos pudessem ter acesso a todo esse enredo, planejar minuciosamente e avaliar os riscos da ideia sempre é necessário neste lugar quando se pensa nas raras saídas coletivas.

Na primeira vivência a ideia, a escola, a proposta, as possibilidades, a prática, foram outras: os estudantes puderam ir ao teatro e o foco era apresentar o metrô enquanto possibilidade de transporte público, saindo da estação Eldorado, que está no município de Contagem com destino à estação Horto no bairro homônimo.

Agora a procura se daria a este novo agendamento, que diferente do primeiro, necessitaria ser endossado por todos envolvidos para nos deslocarmos entre as cidades, sairmos novamente da estação Eldorado com destino à Central. Com essa ideia fervilhando como possível, foi necessário revisitar alguns arquivos do agendamento junto à CBTU para o desenvolvimento e apresentação dessa nova proposta, pensar na estação Central provocou um “estalo” nas ideias de como foi feito e de como poderia ser feito agora. Com essa consulta ao que foi feito, revelações necessárias e importantes sobre esse uso do metrô: o projeto escrito a ser enviado devia – com razão – contemplar a questão do uso de meios de transporte, o horário do uso pela escola não poderia coincidir com o horário de pico estabelecido a partir da quantidade de usuários que aumentava significativamente no início da manhã e final da tarde dos dias úteis. Como nossa visita estava agendada para o turno da manhã, tínhamos que sair da escola já no início do horário de aula, que é considerado um horário de pico. Apresentar essa possibilidade agora já não era tão absurda de ser aceita, e assim foi.

Com algumas ressalvas, acolhimento de sugestões e todo o ritual que antecede à saída dos estudantes da escola pudemos pensar coletivamente no formato e apresentação das possibilidades do projeto que foi se estruturando e organizando dessa forma: a ida ao museu de ônibus e a volta de metrô até a estação Eldorado, onde o ônibus que nos conduziu na ida, nos esperaria naquela estação.

No museu, as crianças fizeram o percurso. Conseguimos conversar bastante e foi muito interessante, também, pelo fato de chegarmos mais cedo que o horário programado, em virtude da questão do trânsito, sair mais cedo, possibilitou que pudessem se apropriar – ainda que pouco – daquele espaço na entrada do museu que é a praça. Atentos e atentas às estátuas

que ali ficam, aquele coletivo afoito e bem curioso, foi tomando a praça para si, aqueles detalhes e o lugar. Encheram a praça com suas perguntas, admirações, interpelações, olhares, corridas... tudo era urgente! Estar ali apresentava-se urgente para as crianças, após a 'invasão' à praça, o lanche, e a vivência no museu, conseguimos fazer uma visita com muita qualidade. Com uma mediação inteligente, tudo que foi visto, perguntado, percorrido, observado, desvendado e principalmente sentido, congregou com nossas expectativas e com o que estava sendo trabalhado dentro da escola. As crianças, curiosas, fizeram várias perguntas, foi muito proveitoso. Durante o percurso, puderam ver uma balança que fora utilizada para pesar pessoas escravizadas que vinham da África – esse foi um dos momentos que fez com que as crianças realizassem diversas perguntas – pois algumas assimilaram o artefato ao objeto de pesar animais; imagens – originais e reproduções – históricas, do labor para a construção do Brasil, estão dispostas por um longo corredor do museu e em sua maioria, pessoas pretas, homens e mulheres, são protagonistas no processo de vários ofícios, muitos ainda desempenhados na atualidade: barbeiros, carregadores, engraxates, vendedoras... adultos se misturando às crianças compõem a cena do país pós abolição, trabalhadores e trabalhadoras nas ruas, retratados e retratadas com detalhes que nos impressionaram e nos instigou a pensar sobre a vida daqueles e daquelas que em condições ainda análogas à escravidão mesmo com a recente publicação da lei da abolição. Ainda e infelizmente, a partir dessas observações pudemos inferir aquela situação à de muitos e muitas pessoas que ainda continuam com trabalhos que se assemelham à escravização das pessoas. Algumas crianças, se recordaram de situações recentes de denúncias sobre o trabalho análogo à escravidão, disseminados na mídia – principalmente a televisiva – e esses relatos também foram utilizados para as inserções de reflexões realizadas na escola. O trajeto dos ofícios no museu, é o retrato da realidade brasileira contemporânea: pessoas pretas e pardas com maior dificuldade, e em condições de trabalho mais insalubres.

Chegou a hora de partirmos rumamos ao subterrâneo da Estação Central, muitos não tinham tido essa vivência de usar o metrô, um estudante em específico fez uma confissão muito interessante, que em breve será revelada.

Dizer dessa vivência é um relato da memória de uma organização trabalhosa e interessante, desde o contato com a pessoa responsável pelo projeto da CBTU à acolhida no embarque e no desembarque, a segurança e todos os caminhos trilhados foram muito satisfatórios. Ao chegar à estação, antes de entrar, todas as crianças receberam o ticket, não foi liberada uma catraca, todos passaram pelas várias catracas da estação com seu próprio ticket, é isso: tiveram que acessar com a vivência de um usuário do metrô do dia a dia, mas sem o investimento na tarifa. Tiveram que ir lá colocar o bilhete no lugar indicado, com suas dificuldades e facilidades, com os risos por quem não conseguia na primeira tentativa e os empurrões pela pressa da vida: passar pela catraca! Ao adentrar de todas as crianças e profissionais, os seguranças estão aguardando, o suporte acalentador de entrar numa estação com mais de noventa pessoas todas em torno de nós. E nós entramos, as paredes do túnel logo à entrada já não eram mais as mesmas, pois como num conto, elas se apropriaram das vozes, das gargalhadas e comentários sobre o museu:

- Você viu a balança? Credo!
- E o monte de crianças trabalhando?
- Eu já vi uma daquelas máquinas de cortar cabelo!
- Eu acho que ali os pretos ainda apanhavam... será que apanhavam professor?
- Eles eram muito magros!
- O museu é um lugar legal, achei que era bem chato...
- Quando vamos voltar de novo, professor?
- Pena que é longe, senão eu vinha todo dia!

(...)

E a empolgação estudantil, e a fala mais alta que a de costume, e o não silenciamento que comumente pode ser imposto em uma sala de aula, já não se fazia presente naquele momento, era inútil, as paredes entenderam e reverberaram em ecos e ecos toda aquela energia que se apresentava, e foi intencionalmente dissipada naquele dia que, para nossa sorte, teve um problema na linha do metrô.

Como dito no início, a ideia é que o deslocamento não se faça em horários de pico. Pelo menos essa era a expectativa da organizadora do projeto, que faz muito sentido. A volta deveria ser tranquila, e pelo horário, as crianças poderiam viajar sentadas, só que teve um problema, e esse gerou um atraso, que fez com que o horário – que não era de pico – ficasse com um número de usuários bem acima do que era esperado. Os vagões estavam cheios, e outra sorte – que em excesso nunca é pouco – o primeiro trem que veio, foi uma composição que a mediadora do projeto da CBTU estava esperando, é um trem novo e não tem as divisões dos vagões, você pode entrar na primeira porta que se abre e consegue ver o final com todas as pessoas e lugares do trem inteiro. Mas antes disso, houve uma espera na plataforma, e as explicações e orientações de segurança, necessárias para minimizar o risco de acidentes, só puderam ser ouvidas após um assovio longo e estridentes deste que vos escreve, pois se não o fosse, a agitação das crianças, misturada à empolgação daquele tempo, lugar e vivência, não os deixaria a atenção necessária. Foram ouvidas:

- A faixa amarela, para não cair na linha;
- O vão entre o trem e a plataforma;
- Atenção! Deixe sair, antes de entrar;
- Sejam gentis, ceder o lugar caso fosse necessário... e outras tão importantes quanto estas.

Eis que no minuto seguinte às explicações... aponta na curva! A máquina! Enorme, barulhenta. Não o suficiente para competir com as crianças!

Em alta velocidade, com sua pressa para romper o tempo do atraso e a entrega dos muito apressados em seus destinos, ou em parte deles.

Lá vinha, a máquina!

A agitação tomou conta novamente: mãos se levantaram para fazerem com que ela parasse. Estavam ansiosas, atentas, levemente extasiadas, muito interessadas, e altamente focadas. Crianças com seus desejos de usar o mundo! Usar a máquina. Que só não foi mais rápida ao ponto de parar antes de um curto diálogo com Marco.

Era um dos únicos em silêncio, observava. E, se eu não estivesse tão perto, não poderia ouvir sua voz... um quase sussurro:

- Lá vem a minhoca!

Ouvi, mas titubeie em completar, esperei por um breve momento para ver se tinha interpretado, se uma criança do quinto ano tinha “pegado a visão”, como tive que decidir numa fração curta de tempo, se completava ou não, e ao olhar para ele, eu completei:

- De metal!

Alto o suficiente para que ele ouvisse e me interpelasse:

- Cê fraga em fessô!

Sim, o pensamento a partir daí foi uníssono, a canção veio, rápida, voraz talvez com sentidos diferentes, mas veio, teve o link. Se não fosse o “lá vem a minhoca” eu, com certeza não teria a capacidade de pensar sobre o que se segue.

Não tinha lugares para sentar, estava cheio, tornou-se horário de pico. Os seguranças determinaram um espaço, era inviável ficar circulando, estar de pé foi o ápice para as crianças, só elas poderiam controlar seus corpos, nos amontoamos, viramos um só dentro da barriga da minhoca, e esse dia de sorte, diferente para todos, teve ainda o recebimento de alguma ordem para o maquinista parar a composição fora da estação, por questões de congestionamento da linha, ou algo do tipo, o trem parava e esperávamos. Esses problemas que são nomeados como operacionais, trouxe de vez em

quando uns trancos, em freadas e arranques, algumas pessoas com os olhos cerrados, com seus destinos a serem alcançados, e nós, todos ali envoltos e mergulhados em um sentimento de apropriação, de pertencimento, trabalhadores, trabalhadoras, pessoas que estavam indo e vindo, não tem como saber ao certo, e nós, nem indo nem vindo, porque esse era o sentimento.

No começo, muitos desses usuários – alguns sisudos – não se importando tanto com a presença daquele coletivo. Mas eram muitas crianças e elas não podiam passar despercebidas ou ignoradas, o barulho de uma revoada de passarinhos se fez presente frente aos fones que muitos usavam, e os fones foram aos poucos sendo tirados, primeiro em uma, depois da outra orelha. Em cada freada, uma emoção... contagiante!

Um ou outro se permitiu rir, quebrando uma possível escassez de alegria que poderia se fazer no dia a dia de quem trabalha ou depende do metrô para alçar o seu destino.

As introspecções de desconhecidos, que raramente se olham, foram rompidas com as gargalhadas e o movimento dos corpos se deixando cair entre os seus, com a desculpa de não se equilibrar com os trancos da minhoca que come trilhos.

Já não havia mais motivo para não se permitir viver... crianças que não eram tão adeptas ao deslocamento em bandos na escola, já não mostravam nenhuma resistência! Foram contagiadas! Irradiaram para os professores e todos que estavam envolvidos com aquele rito de passageiros, dos que já por muito tempo faziam aquilo de forma automática, para os que faziam pela primeira vez com sua turma, seu bando, e a partir daí muita gente começou a rir, talvez não porque era engraçado, mas provavelmente pelo fato da felicidade ser contagiante! Mesmo os estudantes que já tinham tido a experiência de andar de metrô, nunca haviam experienciado o metrô da escola, com a turma inteira, com todo mundo.

Os esbarrões em outras pessoas que não eram as da escola e que comumente são procedidos de desculpas, já não precisavam de desculpas, porque desculpas são meios gentis para dizer que sentimos muito por prejudicar o outro, e definitivamente fazer um movimento como uma onda humana não era algo que poderia causar prejuízo a alguém, quem quer que fosse. A energia estava aumentando, e um grupo próximo se sentiram encorajados – mesmo que timidamente – misturados aos risos e pedidos de calma de algumas professoras – simplesmente ignorados, não era mais necessário ter calma, o ambiente era controlado, estávamos seguros pois estávamos felizes – e nesse, começaram a entoar:

- O metrô é nosso! O metrô é nosso! O metrô é nosso!

Porém cessou. Pensei em instalar o que poderia ser o caos para alguns, bem baixinho próximo ao grupo com voz de criança: - Ah, rá, Uhrú, o metro... e os deixavam completar, ainda baixo também, mas por pouco tempo, obviamente elas precisavam se sentirem no direito de verbalizar a apropriação e num uníssono todas as crianças se permitiram entoar o hino da apropriação:

- Ah, rá, Uh,rú, o metro é nosso! Por pelo menos do trajeto de uma estação à outra.

O fundo do vagão infinito, onde alguns curiosos pelo enxame de gente que adentrou agora já não se resignavam em esticar os pescoços e abandonarem seus fones e seus cochilos, falsos ou não, havia uma procura pelo som e pela energia das aproximadamente noventa crianças, das donas do metrô, os donos da Minhoca de Metal que agora tinha som, cor, sentido, sentimento... Agora mais que antes ou talvez que nunca, tinha vida. Algumas professoras se preocuparam, tentaram por um tempo interromper... Em vão! Quando o hino foi perdendo a força, pelo fato de terem tantas outras vivências acontecendo, teve seu auge, pois a mediadora da CBTU com um olhar que dizia tudo, também se fez dizer e me solicitou que puxasse mais uma vez o coro para que ela pudesse registrar gravando com seu celular, a apropriação foi validada, e a preocupação que

antes tentou – fracassadamente interromper – agora já fazia parte do coro e a postura militar dos seguranças também deu lugar ao riso.

As crianças aproveitaram a viagem, não é muito longa, correspondeu a menos da metade do percurso que o metrô faz entre a estação Eldorado – primeira, ou última – em Contagem e a estação Vilarinho em Belo Horizonte – última ou primeira –, um percurso curto, pela extensão e necessidades da região.

Chegamos, descemos, deixamos a minhoca em seus trilhos e rumamos à rampa para entrarmos no ônibus que nos aguardava para retornarmos à escola e, para quem ainda se lembra, havia uma confissão a ser revelada, que fora interrompida por isso, ou por tudo isso, mas intencionalmente, pois foi feita ao final, dentro do ônibus, já no trajeto do “de volta para casa”.

Ainda na escola nos dias que antecederam a esta vivência, e enquanto uma forma de incentivar as crianças a participarem e também de convencerem seus responsáveis para assinar as autorizações, todos as professoras e professores foram conversando com suas turmas, como sou professor de todas, uma das estratégias foi convidá-los a relatar se já haviam feito um trajeto usando o metrô e compartilhar essa vivência com os demais colegas, sem o intuito de aferir quantidade de estudantes, essas rodas de conversar começavam com uma pergunta simples: - Quem já andou de metrô e como foi. Aos que levantavam a mão – menos da metade das crianças por turma, mais ou menos – e se quisessem podiam falar.

Na confissão feita no ônibus, na volta, uma estudante chegou bem próxima:

- Professor, você lembra quando perguntou quem já tinha andado de metrô e eu levante a mão dizendo que sim?

Obviamente não me lembrava, mas não fazia o menor sentido frustrá-la com uma negativa. De pronto disse: - Lembro!

- Então, tenho que falar a verdade, eu nunca tinha andado, quero te agradecer, obrigada!

4.1 A minhoca de metal e a temática racial

Para esta análise, acredito que seja melhor começar pelo meio, caminhar para o final e para encerrar, termina-se pelo começo da narrativa sob o argumento de que o título deste relato apresenta-se próximo ao meio do texto, ele não foi originalmente pensado para “encabeçar”. Tornou-se, se apresentou, se fez visível e demarcou seu espaço a partir do primeiro diálogo apresentado entre mim e a criança. É significativo; por isso essa pretensão de iniciar pelo meio, caminhar para o fim, ao que parece, seja mais adequado no sentido de ‘seguir o fio’ que aparece durante a escrita. Este “fio” solicita apresentar elementos passíveis de discussão sobre os corpos, por exemplo, e está intimamente ligado ao meio, o que não significa que o começo, que será tratado no fim, não o faça. É apenas uma escolha que, aparentemente, foi vislumbrada como mais lógica.

Pelo exposto acima, vislumbra salientar que ouvir de uma criança a possibilidade de que tenha entendido o significado da música Rodo Cotidiano¹³, permite compreender a crítica:

Sou mais um no Brasil da Central. Da minhoca de metal que entorta as ruas. Da minhoca de metal que entorta as ruas. Como um Concorde apressado, cheio de força. Voa, voa mais pesado que o ar. E o avião, o avião, o avião do trabalhador.
 Ôhômômômôm, my brother (Trabalhador)
 Ôhômômômôm, my brother (Trabalhador) (MÚSICA RODO COTIDIANO, 2003).

Ao escutar, é percebida a crítica explícita a um sistema que impõe aos trabalhadores, formatos de deslocamento próximos a exaustão, em um significativo número de conexões, no caso da canção pelo metrô, entre as linhas, mas que se pode facilmente assimilar aos deslocamentos realizados também nos ônibus. Podem ser muitas as especulações sobre uma criança de aproximadamente dez anos de idade conseguir assimilar referências como questões relacionadas à sua família, as pessoas com as quais ela convive e seus deslocamentos diários, suas reclamações sobre o tempo desperdiçado nesses deslocamentos, para o caso de ser para o trabalho, o cansaço que pode ser gerado nessa relação dos usuários com o transporte público, sua própria vivência em algum episódio esporádico ou recorrente de uso.

Enfim, são muitas possíveis interpelações ou simplesmente essa criança curte a música, entende que a minhoca de metal seja o metrô e se permitiu comentar a partir de um sentimento de reconhecimento da composição de trens que se tornam metrô, mas, tão importante quanto esses arbítrios, independente da sua bagagem com relação aos transportes públicos. Uma discussão se deu sobre aquela vivência, a situação dos trabalhadores no seu dia a dia, talvez, pelo fato de a visita se dar com a ida ao MAO com o ó de ofícios.

Instigar as crianças a pensarem sobre o assunto após o retorno à escola possibilitou rodas de conversa sobre se está em um vagão lotado. Para elas, momento de supereminência, mas, para quem ali estava no seu cotidiano, que repete dia a dia aquela situação de ser conduzido de um local ao outro, que pode ser longe, a relação dessa vivência com a experiência das pessoas do seu convívio,

¹³Compositores: Marcelo Falcão Custodio / Marcos De Campos / Lauro Jose De / Marcelo De Campos / "Alexandre Monte De. O Rappa. Álbum: O silêncio que precede o esporro (2003).

os relatos das crianças, nas aulas seguintes, revelaram algumas obviedades e também surpresas.

Comunicar sua aventura para quem cuida, trouxe um diálogo interessante durante algumas aulas sobre as situações das pessoas que precisam dedicar boa parte do seu dia, das suas vidas, a um sistema de transporte muito aquém do atendimento minimamente respeitoso e humano. A partir dessas conversas, foi possível inferir a questão racial para que, em certa medida, considerar qual a quantidade de pessoas dependentes desses sistemas, de seus preços, reajustes e exclusões, pois, é sabido que dependendo da quantidade de conduções que o trabalhador precisa usar, pode simplesmente ser descartado de um processo para seleção de emprego. Somado a isso, o que todos ali poderiam pensar com esses diálogos.

A oportunidade do discurso, aos que desejaram, foi possível realizar dentro de um entendimento coletivo. Muitas possibilidades com soluções idealistas e bem simples, como, por exemplo, não trabalhar. Isso surgiu.

Assimilando um papel que poderia desde já, ser repensado, observa-se que as mesmas histórias que surpreenderam a todos sobre as condições e histórias de trabalho que têm preocupado as pessoas pretas e pardas desde sua escravização, perpassam numa realidade que precisa e pode ser pensada por crianças com a devida mediação. Elas estão num mundo em movimento, são integrantes desse tempo e espaço e tem convivência com pessoas que podem estar em situações degradantes de existência. São implicações passíveis quando mediadas de forma responsável e didática por docentes.

Pode-se afirmar que este é um dos vários papéis que devem ser desempenhados no sentido de propor reflexões que possam resultar em conhecimento pela causa. É possível verificar reportagens sobre os usuários dos transportes reclamando dessas condições diariamente veiculadas nos meios de comunicação e, quando aparece nas telas, nas fotos, em entrevistas, qual a cor dessas pessoas? Qual a quantidade de pessoas brancas e negras que fazem este enfrentamento diário? Que lugares elas ocupam no mundo do trabalho? Essas são algumas de muitas indagações que permearam as aulas de Educação Física e que durante a formação das prosas pedagógicas no horário do recreio reverberaram entre os professores que estavam nessa vivência. Foi unânime esse assunto em

uma discussão, pensado, repensado, praticado, avaliado e, mesmo assim, não se esgota.

Seguindo para o fim da narrativa, é necessário salientar sobre os corpos e sua ocupação nos espaços. O desenvolvimento deste raciocínio tem (enquanto cerne a atual configuração das relações de poder instituídas no uso e apropriação dos espaços, neste caso em específico, os públicos), a perspectiva de sentido da ação desempenhada pelos corpos em suas diversidades e nos espaços, também diversos, que para muitos, inexistente o direito de estar nesses locais, de se fazerem corpos presentes.

Uma pergunta que irá insistir é: qual a cor desses corpos que não ocupam esses espaços quando o sentido não é o de deslocamento obrigatório? Nas praças, nos museus, nos parques, nas ruas, e em tudo que nos cerca, qual a apropriação usual sem interpelações e violências para o uso deleite? Qual o préstimo desses lugares que, a priori, são públicos, para as manifestações das necessidades para romper com a repetição?

Não se anda por onde gosta. Mas por aqui não tem jeito. Todo mundo se encosta. Ela some é lá no ralo de gente. Ela é linda, mas não tem nome. É comum e é normal. Sou mais um no Brasil da Central. Da minhoca de metal (...). (MÚSICA RODO COTIDIANO, 2003).

Sobre os corpos dentro do que lhes é imposto, tem-se:

Espaço é curto quase um curral. Na mochila amassada uma vidinha abafada. Meu troco é pouco, é quase nada. Meu troco é pouco é quase nada. Não se anda por onde gosta. Mas por aqui não tem jeito. Todo mundo se encosta (MÚSICA RODO COTIDIANO, 2003).

Diferente da canção, o que se pretende, será esbarrado em boa parte específica do texto com a liberdade. Para tanto, pensar os corpos para esse sentido que evoca uma dimensão política e humana, é necessário pensar e 're-pensar' sobre todas as relações que estão postas. Assim sendo, torna-se importante explicar que o corpo ao qual está sendo referido aqui não tem o sentido de refúgio da individualidade. A ideia é assim proposta:

Apontar sua dimensão social numa dialética da passividade (associada a formas de apropriação privada da riqueza gerada na sociedade, que impõem limites e criam barreiras ao livre acesso dos sujeitos aos espaços-

tempos da vida cotidiana, submetidos à representação que sustentam a fim de legitimar essa desigualdade) e a conseqüente subversão que o corpo impõe ao apropriar-se do espaço público. Isto é, o modo como o corpo transita nos espaços-tempos de realização da vida cotidiana permeados por acessos normatizados como produtos das cisões que marcam a vida em espaços diferenciados, submetidos à coação da propriedade privada do solo urbano (CARLOS, 2014, p. 474).

Por fim, mas não esgotadas as considerações sobre esta narrativa, a proposta é apresentar alguns elementos que possam dialogar com a educação, a Educação Física e a educação sobre a temática racial, perpassando pela ideia, organização e possibilidades que se voltam à vivência narrada que segue:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-si a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as) (GOMES, 2005, p. 43).

A premissa de Gomes (2005) na citação acima é fundamental para se pensar na necessidade de proposições que possam, verdadeiramente, conferir significado às contribuições das pessoas pretas e pardas em nossa nação, desde sua chegada forçada pela escravização, perpassando por suas lutas até a atualidade. Daqui para frente, cotidianamente, isso é uma das estratégias possíveis para discussões que trazem o reconhecimento de todas as forças que foram, e ainda são, o sustentáculo social, tal qual ele é conhecido, das massas que fazem o país ser o que é, no sentido da capacidade de trabalho. Há muito que se resgatar.

Intencionar essas relações conversando com a linha histórica que se estabelece, pode conferir um sentido de pertencimento e valorização a partir, também, do trabalho que foi e é desempenhado. O que não pode impedir de realizar a crítica necessária sobre as condições às quais esses trabalhos foram e são desempenhados. Não pode haver a romantização da força das pessoas negras empreendidas para o desenvolvimento do país, mas, ao mesmo tempo, elas não podem ser invisibilizadas.

Discutir e apresentar possibilidades de um percurso menos tortuoso e opressor é ressignificar do presente para o futuro e, isso cabe, também, à escola, à educação. Por isso, não se pode apagar nossa história, por mais perversa que possa se apresentar. Deve significar uma centelha na memória para ações que não podem se repetir, mas, que em muitos casos, ainda permeiam nossa realidade.

Não há como separar a educação, a Educação Física e a temática racial nessas linhas, as do metrô e as do discurso. São tramas que se esbarram e se entrelaçam o tempo todo e a todo o tempo. Nesse contexto, relevante parece citar o poema “Muro”.

O Muro¹⁴

*Era um muro,
Cinza, pardo, parado
Unido por massa, cimento...*

*Um muro
Banal, que separa, divide.
Era só um muro, sujo, velho, sem sentimento.*

*O muro viveu!
Trouxe consigo a história*

*Dos antepassados, do seu, do meu,
Dos nossos... Das nossas:
Cores, cabelos, bocas, nomes, lutas, ele trouxe*

*Reflexões
Que nasceram em todos e em mim.*

*Começou
Com pequenas flores,
Começou como criança*

*Mostrou que podia ser mais que separação
Que era tão grande quanto ninguém imaginava, e ali
Ele estava... O muro!*

*O muro da arte, da beleza e da memória
Da mais verdadeira homenagem à nossa real história.*

*E ele nos lembrará sempre
Que nós podemos separar, desunir,
Ou lembrar, viver e amar*

(novembro, 2017)

¹⁴ Nascido de um emaranhado de experiências que me atravessaram a partir de um coletivo de professores e professoras de educação física na cidade de Contagem, em um programa de formação continuada, onde a convite, fomos nos ‘deslocando’ para escrever.

5 AS PRETAS E A QUADRA

- Professor, por que tem tanta mulher preta 'grandona' na quadra?
- Me perguntou Maria, se referindo às imagens de mulheres pretas que estavam dispostas na trave e na tela lateral da quadra. Imagens em preto e branco, impressas utilizando o Publisher¹⁵ num formato onde se assemelha a outdoors que foram aumentadas e montadas. De fato, chamavam a atenção.
- Com medida aproximada de 1 metro por 80 centímetros, serviram para o desenvolvimento de uma oficina de Hip Hop.
- São para nossa oficina de Hip Hop, você gostou?
- Unhum! Mas quem são?
- Essa na nossa frente é a Dandara! Foi uma heroína brasileira!
- E aquela lá?
- Perguntou curiosa apontando para Elza Soares.
- É a Elza!
- Respondi.
- Uma cantora muito importante que você vai ouvir músicas dela aqui hoje.
- E ela é uma heroína também?
- É!
- E onde elas estão?
- Algumas destas mulheres que você está vendo as imagens, já morreram, todas estão aqui para que possamos fazer uma homenagem a elas e para que suas histórias sejam conhecidas e lembradas. As mulheres têm muitas histórias, são importantes, e esse ano, essas são nossas homenageadas.
- Se elas são tão importantes, por que estão só na quadra?

A “pipoca pedagógica”¹⁶ narrada acima me provocou a pensar sobre por que as homenageadas do nosso projeto naquele ano só estavam na quadra? Nossa escola tem um prédio de médio porte com muitas salas de aula, um pátio grande, muitas paredes, espaços na estrutura desse pátio da entrada, onde também as crianças fazem o recreio e nossas importantes pretas apenas na quadra? Seria isso algo ruim ou menor? Naquele momento era, pois uma criança em sua infinita curiosidade, ao interpelar sobre a importância dessas personalidades da luta e da história brasileira, não ocupavam toda a escola, estavam naquele momento destinadas a serem observadas, pintadas e conhecidas, pelos muitos que ainda não as conheciam, a um grupo específico de crianças.

A respeito das oficinas, é possível afirmar ser um momento importante do projeto denominado “Todo dia é dia de Consciência Negra”, desenvolvido durante o ano letivo. O evento pode ser entendido como a culminância da criação de ações

¹⁵ Publisher é um programa que compõe o pacote *Microsoft office*.

¹⁶ Uma expressão metafórica para denominar uma narrativa curta – um caso – cujos conteúdos são as questões da educação de crianças e jovens que nos inquietam como educadores; são retratinhos 3x4, em branco e preto ou a cores, feitos por fotógrafos-professores-contadores de casos seus e de seus alunos (GEPEC-FE-UNICAMP, p. 106).

que se desdobram desde o início do ano e marca a Semana da Consciência Negra no mês de novembro, em comemoração à data homônima.

As turmas são organizadas para que possam participar de oficinas ofertadas por servidores da escola e o critério é que as crianças possam participar com pares de turmas, anos e idades diferentes. Durante a organização, os professores colocam estudantes do 1º ano do ensino fundamental em determinadas oficinas que estudantes do 5º ano e quarto estarão e, no horário combinado, as crianças se deslocam para sua oficina. Como a maioria dos servidores da escola estão envolvidos nas oficinas, as crianças se deslocam sabendo onde será sua atividade e isso é muito significativo, pois, cada uma é responsável por ir, sem filas, como as pré e pós-entrada, recreio e saída da aula. Nesse momento elas estão livres.

Naquele ano, oficinas de turbante, dança afro, tambor, tranças, missanga africana, pintura facial Wakanda¹⁷, hip hop, culinária africana, cinema comentado, dentre outras, foram algumas oferecidas. Professores e servidores da escola foram organizados de acordo com seus saberes e interesse na oferta de temas que, obrigatoriamente, deviam tratar das “africanidades” e “afro-brasileiridades”. Foi um movimento em que se pode observar crianças surpreenderem ao soltar os cabelos crespos para usar um turbante e profissionais se deparando com depoimentos de racismo sofridos no dia a dia por crianças pretas e pardas e, ainda eu, que me deparei com o seguinte comentário: “por que elas estão só na quadra?”.

Desde tal indagação feita por uma criança do 4º ano, as pretas passaram a ocupar todos os espaços possíveis. Começaram na sala dos professores, quando editava o material para a produção do *outdoor* das homenageadas, ao montar os painéis que os faziam sempre irem para a sala de Educação Física e lá permaneciam até o dia da oficina, entre outros. Receber aquele questionamento me instigou a pensar quais os lugares das imagens de mulheres na escola, na política, no trabalho, na sociedade, enfim, na vida.

As propostas que se apresentam no desenvolvimento do projeto “Todo dia é dia de consciência negra” têm se pautado (no planejamento elaborado a partir das aulas de Educação Física, que representa parte do processo), para a visibilidade e

17 Black Panther (bra: Pantera Negra; prt: Black Panther) é um filme estadunidense de 2018, do gênero super-herói, baseado no personagem de mesmo nome da Marvel Comics, produzido pela Marvel Studios e distribuído pela Walt Disney Studios Motion Pictures.

valorização de mulheres pretas e pardas a partir do contexto de uma abordagem sobre a temática racial de educação contra hegemônica, em que o pensamento crítico seja possibilidade para a mudança (HOOKS, 2017, p. 266) e “instrumento que possa desenvolver uma pedagogia engajada, buscando, não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (HOOKS, 2017, p. 27), capaz de buscar “uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade [...] e as questões vinculadas à cidadania (...)” (VEIGA, 2009, p. 164).

Transformar esses conceitos em práxis nas aulas e no projeto significa buscar informações que perpassem por diferentes manifestações que são acessadas no cotidiano das crianças, nesse caso da “pipoca pedagógica” citada. A arte, através da dança e da música, a história de vida das mulheres que, naquele ano, foram homenageadas e transformadas em grafite a partir do olhar de cada criança participante da oficina. Considerando os ensinamentos de Hooks (2017) a “teoria como um lugar de cura” (2017, p. 85) pode se tornar um conjunto de práxis que se esforça para a superação de perspectivas eurocêntricas comumente disseminadas no cotidiano escolar.

A exposição a partir das imagens de personalidades negras femininas e suas histórias no projeto tem potência de enfrentamento quando se entende que elas ainda ocupam um lugar subjugado. Às mulheres pretas são determinados lugares de desigualdades econômicas e de acesso e permanência na educação, opressões das mais variadas formas, tais como de gênero, religião e seus saberes. A própria capacidade do conhecimento que circula sobre a participação feminina negra em descobertas científicas denuncia a invisibilidade delas no currículo escolar. Mas, é preciso refletir por quanto tempo ainda se fará (como escola) as vezes da prática discriminatória que exclui a existência da mulher negra em nossa sociedade, onde o racismo é estrutural? Inquietar-se perante a indagação de uma estudante deve significar muito além do rompimento de uma prática que estava dada quanto à temática racial na escola, em que repetidamente as imagens daquelas mulheres estavam à margem da expectativa de uma criança.

Abordar um debate sério sobre democracia é reconhecer que o modelo brasileiro está muito aquém do que deveria quando se pensa na relação entre homens e mulheres, sobretudo, quando se trata de mulheres negras.

As pessoas são afetadas de forma diferente e a discriminação imposta a diversos segmentos faz com que nosso país, que viveu menos de um quarto de sua história fora da escravização humana, prejudique mais as mulheres pretas e pardas. Características do modelo escravocrata ainda imperam quando se pensa, por exemplo, sobre as mulheres e a vida pública. É percebida a construção de políticas com bases racistas que dificultam e impedem a participação da população negra nas principais decisões que se relacionam com a vida em sociedade. A verdade é que o lugar das negras nunca foi pensado para a vida pública. A elas não são limitados, além do direito de falar, o de 'dar ouvidos' na construção de uma sociedade mais justa.

Kilomba (2019) faz uma abordagem sobre a questão do silenciamento com uma importante reflexão em sua obra¹⁸, observada no primeiro capítulo intitulado “A Máscara: colonialismo, memória, trauma e descolonização”, se utilizando do retrato feito pelo desenhista francês Jacques Arago durante uma expedição pelo Brasil, entre dezembro de 1817 e janeiro do ano seguinte, tendo a imagem de Anastácia escravizada, portando em seu pescoço um grilhão e em sua boca uma máscara:

Era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura (KILOMBA, 2019. p. 33).

Dentre os instrumentos de tortura da época colonial escravagista, pensada e utilizada para compor um sistema de silenciamento, carregava consigo a mudez dos pretos, inferiorizando sua humanidade, uma ferramenta física do projeto de colonização. Mulheres negras, a partir da leitura de Kilomba, foram e são sistematicamente silenciadas por estruturas covardes de opressão e silenciamento, físicos e abstratos, máscaras (no caso de Anastácia) e impedimentos políticos sociais, na história recente de escravização e no presente, respectivamente.

¹⁸ Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

Uma pesquisa feita pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2017), sobre as eleições de 2016, mostra que apenas 14,2 % das candidaturas em todo o Brasil eram de mulheres e que, dessa parcela, se elegeram apenas 0,3%, representando 638 prefeitas. Foram eleitas, ainda, 4,66% do total como vereadoras, chegando a 7.818. Das mulheres prefeitas no país, nenhuma é negra e o número de vereadoras eleitas, apenas 32 são negras. Das 26 capitais dos estados que compõe a Federação, nove não elegeram nenhuma mulher preta ou parda para mandatos legislativos, em âmbito federal, utilizando o senado enquanto referência. Somente 13% das cadeiras é ocupada por mulheres, mas, novamente salientando que nenhuma negra entre as legisladoras.

Como se pode observar, mulheres negras enfrentam uma incansável luta para ocupar lugares e papéis na política, fato que causa espanto, pois este é o espaço de disputa que pode e incorpora ideias de equidade para toda a população, seja no âmbito local (municípios e estados) e federal (nação). Quando as mulheres negras não conseguem ter acesso, e conseqüentemente, não permanecem nessas instâncias de poder, configura-se o reforço de um lugar caracterizado pela discriminação, o que reforça a história construída enquanto subalternidade desse grupo.

Mulheres negras têm maior dificuldade em ter acesso a recursos partidários em comparação com mulheres brancas no que se refere às corridas eleitorais. Somado a isso, ainda agrava-se o acúmulo de tarefas domésticas e menores remunerações. Com tais responsabilidades, elas ainda precisam superar os desafios e crueldade presentes, o que torna praticamente inviável para mulheres negras a dedicação à política partidária, único canal para se chegar ao legislativo. Ainda, vale ressaltar que os partidos políticos são socialmente organizados, nesse sentido, como as demais manifestações sociais em que impera o racismo e o sexismo que desconsidera o movimento de mulheres negras como força política. A superação dessa realidade perpassa pela educação, cabendo questionar o discurso de que se trata de um grupo de pessoas indefesas ou incapazes de propor soluções a problemas por elas enfrentados.

A Vida da Mulher Negra no Brasil por Djenane Vera Eduardo¹⁹

¹⁹ Texto publicado na plataforma da rede social Facebook em 2017, onde fui marcado pela autora.

Para se falar de mulher negra no Brasil, é necessário voltar ao início do período escravagista; homens, mulheres e negros eram submetidos ao trabalho escravo em um sistema que regulamentava, legislava e legalizava a escravidão. As mulheres negras enquanto escravas eram consideradas objetos, da mesma maneira que os homens, e usadas para satisfazerem as necessidades e desejos dos seus senhores.

Com o fim de quatro séculos de escravidão, muitas das mulheres negras, escravas libertas continuaram a trabalhar nas casas dos senhores, porém sem os seus direitos regulamentados; recebiam um salário irrisório e eram muitas vezes o sustento de sua família. Não havia política para aqueles negros que acabavam de ganhar a alforria e a população negra foi jogada, descartada nas ruas à própria sorte. Abandonados ocuparam os morros e favelas.

Hoje vivemos resquícios da escravidão colonial. As mulheres pobres negras trabalham sem direito a descanso, trabalhadoras incansáveis em condições precárias e perigosas em troca de um valor irrisório que mal dá para sua sobrevivência. A mulher negra vive sob racismo e preconceito disfarçado: te pago um salário, desde que você permaneça no seu lugar, me sirva e abaixe a cabeça quando eu passo.

Só mudar a cultura e os costumes sociais não transformam a estrutura escravagista que perdura na nossa sociedade. É preciso mudarmos o sistema inteiro, social, econômico e o cultural. A mulher precisa ser valorizada e reconhecida dentro do sistema, o que o capitalismo patriarcal impede.

A mulher precisa de trabalho digno, salário igualitário, lugar para deixar seus filhos enquanto sai para o trabalho. E dentro das questões a serem resolvidas para as mulheres ainda temos as questões específicas da mulher negra.

Experiência de Vida

Ser mulher negra no Brasil, é sempre enfrentar um obstáculo a mais que a mulher branca. Nascida por volta de 1970, plena ditadura militar, preta? Parda? negra? Pai negro, mãe branca. Na escola, a chamavam de picolé de piche, cabelo de Bombril, neguinha, fedorenta. Os irmãos repetiam esses mesmos xingamentos quando brigavam. Socialmente sabiam como ofender um preto. Eram racistas? Não, aprendiam dia a dia com a sociedade racista que tem medo do diferente e então o inferioriza e o escraviza.

Sentada entre as pernas da mãe aos cinco anos, sentia o pente duro e firme arrancar-lhe aos poucos os cabelos crespos. Aos sete, alisou o cabelo; ela: feia, preta, cabelo duro.

Nunca se viu negra; não tinha identidade; não se via na história nem na tv, nem em lugar algum. Carregava em si as raízes da falsa abolição em plena ditadura. Na escola não entendia o que era ser negra, ainda que todos a gritassem: Negra!

Sem a menor referência sobre sua identidade foi para a faculdade; lá a única negra na sala de aula, estudando arte de brancos, contada para brancos.

Como fazer faculdade? Sem estrutura, até o entrar na faculdade era uma barreira sem fim, medicina? Artes? Tinha que trabalhar para pagar a faculdade e os materiais, e o lanche e a passagem e ainda ser a melhor aluna da sala, para tirar de sobre si aqueles olhares racistas preconceituosos que desde o primeiro dia de aula a rotulavam: negra, pobre... portanto, burra!

Só depois dos 30 anos descobriu que existe uma identidade negra forte e linda. Viu surgir políticas para as minorias, (como minorias se os negros eram 54% da população brasileira?). Valorização da cultura negra, ainda que pouco, foi o único pouco que conheceu. No Brasil não se nasce negro; no Brasil torna-se negro, reconhece-se negro a cada dia, a cada luta. Luta-se tudo que a mulher branca luta, porém luta-se uma luta a mais em todas as barreiras.

Luta Além do Racismo

Nascer em um país racista que possui 54 % de pessoas negras considerado o quinto pior do mundo para se nascer mulher e ter que lidar com ser negra. O ainda ser negra é quando de acordo com pesquisas do IPE no ensino superior 17,4 % são mulheres e apenas 6% são mulheres negras.

De acordo com o IBGE em 2012, 49,9% das mulheres brancas tinham empregos formais e as negras apenas 34% com salários inferiores ao das mulheres brancas. Segundo a plataforma Géledes, 62% de vítimas de morte por agressão são mulheres negras. 43% das mulheres negras foram assediadas na rua, transporte público ou ambiente de trabalho enquanto 35% das mulheres brancas sofreram esse tipo de assédio.

Qualquer mulher que passe por isso jamais sairá ileso em sua vida social, cultural ou política. Temos que fazer da desigualdade e do racismo um grito de resistência, e transformar a nossa dor em luta.

Mudar esta realidade só será possível quando olharmos as complexidades da questão de gênero, dentro de uma perspectiva macro “o sistema capitalista patriarcal” com seus micro tentáculos, como as questões raciais; o racismo que ainda não foi abolido com a escravidão, quando não mata, extermina e traumatiza grande parte da população negra a cada minuto.

Ao considerar parte da biografia das negras que compõe esse enredo, Dandara, Elza Soares, Djenane Vera e Maria, mulheres e meninas negras, estou significando a partir do presente, passado e futuro. Inferir a esta narrativa questões sociais, principalmente no cenário político atual, significa reconhecer que socialmente há uma ordem de naturalização de um discurso que se desloca, ainda localizado na subalternidade feminina de subserviência histórica. Tal fato foi e ainda está formulado, escrito e explícito.

Com a prospecção de utilizar imagens de mulheres negras para homenageá-las na escola e circunscrevê-las a um determinado espaço (a quadra) e tempo específico (uma oficina de hip hop) mesmo que sem intenção planejada de reduzir suas existências e importância, diz muito sobre a forma em que fui educado e também de como educo.

Reconheço a necessidade de reformular o que proponho a partir da mobilização da memória de quem foi Dandara e Elza, de quem é Djenane Vera e do lugar que está e será Maria. Não necessariamente essa ordem está estabelecida, pois, a história também se movimenta. Por isso, recuperar a memória da escravidão das negras em nosso país, perpassar pela luta de uma artista que utilizou sua voz e suas letras para denunciar as mazelas sociais e as exclusões, ainda sofridas, entrecruzando e tensionando o passado ao presente, deve ser a produção pretendida por uma práxis que se coloca sob a temática racial na escola.

Há que se reconhecer a criminosa condição causada às pessoas negras e seus efeitos deletérios que conferem, de forma violenta, lugares a serem ocupados. A narrativa “Minhoca de metal”, contribui com essa discussão quando cita que “há uma (...) crítica escancarada a um sistema que impõe aos trabalhadores (e trabalhadoras) formatos de deslocamento que beiram a exaustão, em um significativo número de conexões (...) entre as linhas, mas que se pode facilmente assimilar aos deslocamentos realizados também nos ônibus.” Seria a quadra, nesse sentido, a margem da escola?

Ao discorrer sobre sua entrada na academia, Djenane provoca citando “Como fazer faculdade? Sem estrutura, até o entrar na faculdade era uma barreira sem fim, medicina? Artes?” Um passado recente que diz sobre um futuro quase que palpável à menina Maria que questionou a presença “SÓ” num determinado espaço. A indagação da menina deve servir para o enfrentamento do silenciamento imposto às suas antepassadas e ainda presente na sociedade, como evidenciado nessa perspectiva da relação de acesso à política, no legislativo e no executivo, onde também as vozes são necessárias para denunciar e ecoar mudanças, por força de lei e, conseqüentemente, por legitimação.

Ouvi-la e ressignificar o trabalho pretendido para o enfrentamento ao racismo na escola significa também, questionar o trabalho doméstico de silenciamento e subalterno atribuído às mulheres negras na história brasileira. Soma-se a isso, seu lugar no mercado de trabalho, local este de subserviência, a continuidade de servir aos outros desde os séculos de escravização, como descrito:

Mulheres negras são quase 65% das trabalhadoras domésticas no país.

Maioria recebe menos que um salário mínimo e não tem carteira assinada. As mulheres representam 92% das pessoas ocupadas no trabalho doméstico no Brasil, das quais 65% são negras. Além disso, a maioria está acima dos 40 anos e tem renda média inferior a um salário mínimo. Este é o perfil básico dessas trabalhadoras, divulgado pelo Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas (Dieese).

Ainda segundo dados do IBGE reunidos pelo Dieese, o rendimento médio mensal das trabalhadoras domésticas caiu de R\$ 1.016,00 em 2019, para R\$ 930,00 no ano passado. Segundo a entidade, houve queda em todas as regiões. As trabalhadoras sem carteira ganham 40% a menos do que as com carteira. Já as mulheres negras no serviço doméstico receberam 20% a menos do que as não negras.

Cerca de 32% dessas trabalhadoras tinham menos de um ano no serviço, enquanto 19,2% estavam no mesmo emprego há mais de 10 anos (VILELA, 2022).

Esta reportagem de Vilela (2022) denuncia o lugar que é preservado na memória coletiva brasileira, à mulher negra o acesso e permanência ao mundo do trabalho devem ser circunscritos ao ser ‘empregada doméstica’, termo que ainda está em uso, que, inclusive, desconsidera a palavra “trabalho” com suas consequências que segue em direção da desvalorização e do que está abaixo do mínimo que são o salário e condições de romper com esse modelo de hierarquia.

Pensar em todo enredo apresentado até este momento tem sentidos e significados que podem ser convergidos para pensar de que forma e formatos deveriam se dar o material para ser compartilhado com demais colegas de profissão e pessoas que se interessam pelo trabalho com a urgência da temática racial. Algo que possa expandir, ter potência, possa admoestar, principalmente, nós, profissionais da área da educação que cotidianamente busca por conhecimentos e reflexões necessárias à nossa jornada. Nesse sentido, apresento-lhes, como possibilidade, um recurso que pode ser plural nos seus usos e interpretações, que pode também provocar. Essa é minha expectativa.

6 RECURSO PEDAGÓGICO

Ao longo das últimas décadas, com o advento da rede mundial de computadores, pode-se observar mudanças significativas em relação ao impacto do uso da *internet* na vida das pessoas. São transformações que afetam, e muito, também a área da educação. Nesse caso, pode-se pensar na instauração de uma democratização para o acesso de profissionais da área aos recursos que possam ser utilizados na formação para o trabalho.

Desta forma, pensar sobre esse papel de competência técnica e compromisso político, inevitavelmente, perpassa-se por novos formatos de organização do trabalho docente que vão desde o planejamento até o desenvolvimento das aulas no ambiente escolar e fora dele. É cotidianamente desafiador pensar estratégias que possam potencializar nossa práxis com intuito de contribuir de forma efetiva com nossa ação educativa, com a qualificação e do que se propõe às crianças e a todos que estudam.

Nesse sentido, o compartilhamento de ideias e projetos, por exemplo, dentro de uma rede de consulta e autoformação (a internet é uma das possibilidades dentro desse espectro) (SAVIANI, 2001), contribui para afirmar que a formação continuada não deve ser restrita à solução específica de problemas de sala de aula. Ela deve colaborar para que os docentes possam ultrapassar a visão “compartimentada da atividade escolar”, devendo analisar a sociedade de modo a contribuir para a sua transformação. Nesse caso, a teoria é uma análise “sobre” “e” da própria prática docente, a práxis:

O olhar crítico e reflexivo sobre as políticas educacionais, incluindo as de formação docente, na atual realidade é exigência numa sociedade tão desigual. Particularmente, a partir dos anos 1990, a prioridade dos governos tem sido a inserção do país no mercado globalizado, de forma que as políticas sociais vêm se mantendo atreladas ao bom desempenho da economia, cabendo à educação, de forma subordinada, o que sobra e não o que atenderia às necessidades efetivas da população (SAVIANI, 2000).

As propostas para as mudanças necessárias nos convidam, diariamente, a refletir sobre novas possibilidades de acessar conhecimentos com o objetivo de cooperar com uma análise crítica sobre a profissão docente e sua inevitável relação com as redes sociais. As plataformas de compartilhamento de vídeos, os painéis

virtuais e tantos outros recursos que estão sendo disponibilizados, podem fazer parte do enredo de nossa profissão.

Entendo que a formação continuada em serviços pressupõe a escola enquanto espaço para esta formação. As propostas com as mudanças que se almeja partem do “chão” desta instituição, sendo levantadas, pensadas e podendo ser concretizadas em seus projetos políticos pedagógicos (PPP) que devem promover uma tomada de consciência para a construção de uma educação que promova de fato a democracia. Isso pode ocorrer quando se reconhecer que as tecnologias provenientes da *internet* podem nos auxiliar para o desenvolvimento das aulas e para uma formação continuada.

Nesse sentido, é importante salientar que a formação continuada pode ser uma estratégia ao universo educacional por proporcionar melhorias na qualidade que envolve a ‘ensinagem’²⁰ (processo de ensino e aprendizagem) nas instituições de ensino. A escola é o local onde as crianças, jovens e adultos frequentam para a apropriação e uso do que se concebe como história humana a partir da sistematização dos conteúdos capaz de proporcionar reflexões necessárias à continuidade da cultura humana.

Assim, a formação continuada dos educadores torna-se essencial quando se pensa no enfrentamento aos desafios que cotidianamente perpassam pela escola. Interessante abordagem é a de Freire (1991) ao citar que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589). Essa é a relevância da formação continuada quando entendida como parte do processo que pode subsidiar professores para o ensino, em que estudantes estejam como centro do processo.

Pensar e agir em favor de uma educação de qualidade é uma ação necessária aos profissionais da educação que estão atuando e que buscam também, um processo de autorreflexão sobre a prática pedagógica, o que, conseqüentemente, abrange os problemas e possibilidades que cercam e adentram o ambiente escolar. Tal fato, por sua vez, favorece o conhecimento e, conseqüentemente, daqueles que estão sob a aprendizagem que se propõe à prática docente:

²⁰ Termo aqui utilizado para se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1997, p. 57).

Ampliando as considerações de Candau (1997), atualmente se pode perceber a possibilidade, bem como a necessidade de formação que possa se dar e acontecer em redes, demarcadas por municípios ou estados, agregando diferentes profissionais que atuam nas escolas. São profissionais que tenham como finalidade, aprender e compartilhar práxis que sirvam em debates de ideias e ideais pela e para a escola e, conseqüentemente, para a educação.

Com essas considerações, um dos objetivos propostos nesta pesquisa é convergir a favor das políticas públicas atuais de formação docente, que utilizam, dentre outras estratégias, plataformas de vídeo para o compartilhamento de práxis possíveis que conduzam às pessoas interessadas, uma reflexão sobre o papel social da escola em relação à temática racial. Com isso, desenvolver projetos que fortaleçam o conhecimento que contribua para a autoformação e a formação para trabalhar com a temática em questão.

Trata-se apenas de uma proposta, uma sugestão de formação continuada que se articule a outras ações ou, que possa ser um ponto de partida que incentive a apropriação coletiva do conhecimento que estabeleça vínculos com teorias pedagógicas para uma educação afrobrasileira e africana e crie oportunidade de reflexões sobre os fundamentos teórico-metodológicos como suporte para a ação docente. Que sirva à discussão sobre políticas públicas voltadas para o enfrentamento ao racismo dentro e fora da escola e possam introduzir sugestões e inspirações que incentivem a construção e a reflexão do conhecimento como processo contínuo e dinâmico de formação profissional.

Existem diversos recursos que poderiam ser utilizados, porém, fazer uso de uma websérie em formato de documentário foi uma escolha realizada desde o princípio desta empreitada. O projeto que foi apresentado para seleção nesse

programa constava desse recurso como produto e permanece, pois, pode favorecer o envolvimento do que está sendo proposto à discussão. A partir disso, se torna uma opção viável ao trato quando o assunto é o enfrentamento ao racismo na escola.

Desde o início deste programa de pós-graduação, muitas certezas foram se dissolvendo sobre escolhas e situações que estavam sendo pensadas como verdades e afirmativas que aparentemente estavam postas.

Ao apresentar a websérie como produto para a pesquisa do mestrado profissional, que esteve desde o princípio na organização do projeto, não havia pensado sobre como ou em que condições tal proposta se aliava à pesquisa. Em algumas ocasiões, simplesmente entendia que era uma possibilidade de lastro para o alcance do que estava por vir ou, um aproveitamento das tecnologias digitais para que o produto pudesse servir a outros colegas que atuam na educação. Mas, como o próprio *start* para apresentar o projeto ganhou outros contornos e significados com o acesso a todas as reflexões que foram propostas, o recurso pedagógico, nesse instante, também tomou esse rumo.

6.1 A web e eu

No ano de 2009 ingressei como docente efetivo na rede municipal de Ibirité, município que compõe a região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Antes, desde o ano de 2007, já atuava na rede pública de ensino como designado em uma escola estadual. Foi a ocorrência de um episódio marcante no estado que fez com que enveredasse para compartilhar as aulas que estavam sendo propostas e desenvolvidas durante os tempos e espaços da Educação Física. Naquela ocasião, uma professora da escola ficou observando uma aula de atletismo em que as crianças faziam salto em distância e altura. No episódio, estavam sendo usados materiais como colchonetes para aterrissagem e giz para marcar a tábua de impulsão, um ‘canudo’ feito com vários jornais enrolados que servia como sarrafo, e cabos de vassoura com marcações de altura em metros (feito pelas crianças) para apoio do canudo/sarrafo. Tudo foi adaptado para o salto em distância e o salto em altura, respectivamente.

Ao final da aula, a professora chegou próxima a mim e revelou que vinha trabalhando com suas turmas, estudantes dos anos finais do ensino fundamental, a

unidade temática em questão, toda dentro da sala de aula, por meio de aula expositiva se utilizando apenas do quadro, não pensado na possibilidade de adaptar para que os estudantes pudessem vivenciar os saltos.

Recém-formado, essa abordagem da professora me causou estranheza naquela época, pois, acreditava que, necessariamente, os conteúdos da Educação Física tinham que se dar na prática, na quadra. Ao conversar, ela também solicitou autorização para usar o que havia visto durante o desenvolvimento para propor as atividades que tinha observado, aos seus estudantes. Continuei achando estranho. Primeiro, pelo fato de o uso dos materiais de Educação Física ser coletivo, a sala era pra todos os professores e o pedido para usar algo que para mim estava dado, a prática naquele caso, não necessitaria de autorização para ser compartilhada, utilizada. A conversa também foi sobre outras adaptações e ideias específicas que tinha para vivências em atletismo, como o peso feito com feltro, brita e barbante, o dardo de panfletos de supermercado, propostas que estavam no planejamento e que seriam também utilizadas e construídas pelos estudantes.

Pouco tempo depois percebi que a professora utilizava dessas estratégias e materiais. Surgiram conversadas sobre outras oportunidades, mas, o que me despertou mais atenção foi, principalmente, o fato da necessidade de aprender e compartilhar possibilidades que se apresentou com aquele episódio.

Já em 2009, observei um movimento que vinha se destacando para compartilhamento de ideias e pensei sobre iniciar um *blog* sobre Educação Física escolar, motivado naquele ano, como professor efetivo, pesquisei sobre pessoas relatando do assunto em *blogs* e fui surpreendido pela falta de conteúdo relacionado especificamente à Educação Física escolar. Encontrei muitos materiais do dia a dia da sala de aula e da escola, principalmente, sobre alfabetização, com ideias, compartilhamento de atividades e experiências docentes e discentes, enfim, sobre os anos iniciais do ensino fundamental.

Continuei minha pesquisa, mas, com foco em como desenvolver conteúdo para compor um *blog*, parecia, e foi trabalhoso, a princípio. Os aparelhos de celulares não tinham os recursos que se vê hoje, câmeras, modo de capturas de áudio e afins, simplesmente, não existiam. As câmeras digitais eram o que havia de mais tecnológico quando se pensava em captura de imagens e áudio e, para minha proposta, a escola tinha uma. Com a câmara em mãos fui registrando algumas aulas

e escrevendo sobre ideias e planejamentos até acumular material suficiente para iniciar o compartilhamento.

Foi uma experiência interessante, o que me empolgou com a ideia. Eu fazia leituras sobre como desenvolver conteúdos que pudessem servir como um compartilhamento entre professores através da *internet*. Recordo-me que durante aquele ano em até hoje, só tem um professor de Educação Física em cada turno nesta escola, basicamente. O professor que está lecionando lá (ainda estou) fica sem opção quanto à possibilidade de partilhar de ideias dentro da escola, caso não esteja trabalhando em outra rede com outros colegas da área. Segue um caminho solo, como aconteceu durante algum tempo. E, assim, pensei em como poderia compartilhar e receber conteúdos para o desenvolvimento das aulas. Na verdade, em grande medida, sem saber ao certo como isso se daria no dia a dia, o acesso à *internet* era bem diferente do que é atualmente. Eu não tinha computador em casa e me lançava a este movimento dentro da escola. Todos os recursos que estava utilizando que demandava uso de tecnologias, para *internet*, eram acessados na escola.

A vantagem era estar atuando em apenas um horário de trabalho, o que me possibilitava pensar e escrever sobre o que pesquisava e fazia. Assim, surgiu o primeiro *post* do *blog* que recebeu o nome de “Educação Física Inspirar”, num trocadilho de palavras, substitui ‘escolar’ por inspirar.

O objetivo, nos textos, deixava a ideia explícita que era compartilhar ideias e pensando sobre o que havia ocorrido com aquela professora sobre o tema atletismo e de como havia sido interessante tal vivência e troca.

Ao longo de três anos, preenchia o *blog* com conteúdo das aulas e solicitava a quem visitava que compartilhasse ideias e aulas nos comentários. Era um movimento que me instigava a pensar sobre outras formas de lidar com meus anseios e expectativas quanto a ser professor e, também, quanto a ser um professor “ilhado”.

Durante todo o tempo em que estou em atuação nesta rede, houve apenas uma formação para professores de Educação Física que ocorreu no período de uma tarde em uma das escolas do município, não sendo suficiente para nos conhecermos, não sabemos em que escolas outros colegas de área atuavam e, tão

pouco, o que e como desenvolvem seu trabalho. Conheci mais professores de Educação Física durante a gestão escolar do que em atuação como docente.

Esses três anos que o *blog* ficou ativo foram os que eu estava atuando com turmas de estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Depois desse tempo, fui para a gestão e o *blog* ficou sem receber conteúdos novos, mas, permaneceu disponível para acesso.

No final do ano de 2016 retornei à sala de aula e, na ocasião, já estava efetivo em duas redes de ensino, com isso, a ideia do *blog* estava adormecida, sem acesso há um tempo.

No tempo de atuação na rede de ensino em Contagem, nos foi apresentada a possibilidade de pertencer a um grupo de professores de Educação Física em uma formação continuada. Entrei em 2018, mas, o grupo se constituiu em 2017. Durante os encontros, percebi o quão significativo era o coletivo, estar junto de quem tinha ideias e desenvolvia seu trabalho dentro da escola com a Educação Física. A formação iniciou com um formato e foi se desdobrando com uma característica muito interessante, em que professores compartilhavam angústias, aulas, expectativas, fracassos, experiências, enfim, se tornou um espaço de trocas além de muito acolhedor. Inclusive, essa formação foi o produto de um mestrado profissional²¹, durante aquele ano devido às vivências que ressignificaram meu modo de pensar a docência e de como professores, nesse caso de Educação Física, estão afastado de seus pares.

No decorrer da formação me lembrei do *blog* e do tempo que estava sem atualização e me deparei também com o fato de que no ano seguinte àquela iniciativa estaria completando dez anos do primeiro *post*. Pensei em reativar os conteúdos de forma organizada, mas, avaliei também se ainda estaria disponível. Para a minha satisfação, ainda esta ativo com tudo que havia sido postado.

A formação me animou e me provocou a pensar que em uma rede de ensino com mais de 100 escolas, a quantidade de professores de Educação Física na formação, que era facultativa e em tempo de trabalho, tinha no turno da manhã, do qual eu fazia parte, aproximadamente 30 pessoas. Talvez o acesso pudesse ser um dificultador, o deslocamento poderia ser um empecilho e tantas outras dificuldades

²¹ Mestrado da professora Ohana Alves de Almeida intitulado “A Educação Física na cidade de Contagem/MG: aparato legal e propostas curriculares”. Fev. 2018.

do dia a dia que nos atravessa. O que estava sendo desenvolvido na formação presencial não poderia, ou teria o mesmo efeito, ao ser disponibilizado para acesso em um *blog*, mas, em certa medida, um recurso para que outras pessoas pudessem se motivar a trocar ideias e ter contato com professores que apresentavam interesses semelhantes.

Assim o fiz. Reativei o *blog* e comecei a postar algumas vivências que perpassavam pela formação que me inspiraram a pensar sobre minhas aulas. Nesse movimento, me ocorreu que já não era mais o ano de 2009 e o acesso à *internet* e o interesse de boa parte das pessoas havia mudado; outras formas de interação já se faziam bem maior em quantidade de acesso que os *blogs*; os aparelhos de celular agora já permitiam o uso de recursos que seus antecessores não faziam. Depois de alguns *posts*, tive a ideia de fazer uma série de vídeos e não mais continuar a escrever no *blog*. Desta forma, 10 anos após a primeira postagem com conteúdo no *blog* “Educação Física Inspirar”, em 2019, postei o primeiro vídeo no canal “Educação Física Inspirar”. Nenhuma das duas formas de interação está disponível atualmente. O canal ficou com conteúdo disponível durante todo o ano de 2019 e parte do ano de 2020 e só pôde existir depois de uma série de cursos sobre o uso das tecnologias em audiovisual, disponibilizadas pela própria plataforma de hospedagem do canal, em que os interessados em produzir conteúdo têm acesso. Os recursos são muito relevantes para pensar sobre o cenário das gravações e os conteúdos sobre o que poderia ser postado.

O recurso pedagógico ao qual me disponibilizei, desde a escrita do projeto que fora submetido para ingresso neste programa de mestrado, foi a produção de uma websérie que pudesse ser compartilhada como meio para refletir sobre a educação com a temática racial nas aulas de Educação Física. Desde a sua escrita e aprovação, não havia pensado sobre o que me levou a esta escolha. A escolha pelo tema não foi feita por fazer, pelo simples fato de essa possibilidade existir, pois, as disciplinas acessadas, as orientações, as discussões que se deram e estão se dando durante essa pós-graduação, causaram e continuam causando em mim um movimento imprescindível de reconhecimento da formação humana, de entendimento e vislumbre das possibilidades a partir de algo que não está dado.

O recurso pedagógico foi gestado em 2009, sem saber qual seria o resultado e, agora, se apresenta como possibilidade de partilha e apra mim, um grande aprendizado.

6.2 Websérie documental

Para discorrer sobre a abordagem racial é preciso seguir alguns caminhos para demarcar possibilidades de diálogos que se fazem necessários para desenvolver prospecções que vislumbram a busca para responder a essa questão que, também, de forma importante, perpassam pela educação no sentido de entender parte do que é a escola na atualidade.

Demarcar a relevância da proposta desenvolvida nesse programa de pós-graduação que se apresenta para a continuidade do meu processo de formação na profissão docente é fundamental para a minha trajetória profissional e tem me provocado reflexões necessárias ao meu planejamento e prática. Tão importante quanto, é compartilhar e dar visibilidade para as experiências vividas e as que anseio em desenvolver, fazendo com que o percurso seguido nesses anos, possam se revelar como uma estratégia possível para a práxis que envolve o tema nas aulas de Educação Física e, por consequência, na escola.

Entendo, a priori, que o compartilhamento de trabalhos, planejamentos, aulas, discussões, pesquisas, avaliações, painéis e demais recursos pedagógicos, que envolvam o tema, não podem significar, por si só, A ou AS soluções esperadas. Pelo contrário, não podem ser lidos como estanques ou experiências passíveis de serem simplesmente copiadas e coladas em outros lugares, sejam escolas ou ambientes de formação não institucionalizados. Compartilhar não pode, em nenhum grau, se aproximar de uma reprodução simplista, mas, sim, evocar reflexões, proposições e aprimoramentos.

Em todas as oportunidades para o desenvolvimento dessas vivências, houve outros olhares que perpassaram minha formação individual com o objetivo de promover a práxis sobre a temática racial com as crianças e colegas de minha convivência. Nas ocasiões, ocorreu a ampliação das propostas por meio de discussões, erros e também nos acertos. Assim, propus o planejamento,

desenvolvimento e criação de uma websérie²² que remonta às minhas memórias dos anos que se passaram a partir de 2016 até o presente.

Lemos (2009) salienta sobre a importância deste segmento para a produção de conteúdo a serem acessados via *web*. Para o autor, que faz comparações entre o que vem sendo produzido para os *sites* de armazenamento e divulgação de conteúdos audiovisuais com o cinema e a televisão, a websérie encontra-se com o que é denominado como diferencial, pois, as mídias convencionais inviabilizam a exibição de conteúdo para públicos distintos, no mesmo ambiente ou horário, por exemplo.

Com o advento da *internet*, diferentes narrativas podem ser acessadas por públicos específicos, constituindo produtos do audiovisual que atendam a pesquisas de interesses. Schneider (2009) conceitua a websérie como a possibilidade de explorar o audiovisual via *streaming*, procura por demanda. Segundo a autora, esse formato é constituído de episódios curtos que não dependem de horários pré-determinados ou fixos, nem de patrocinadores, diferencial entre a websérie e a televisão. Além disso, permite a escolha da qualidade da resolução para a audiência que tem interesse pelo conteúdo, disponibilizado em várias plataformas de armazenamento de vídeo, sem a necessidade de essa audiência ter que baixar (realizar *downloads*) os vídeos que desejam assistir.

Nos ensinamentos de Mera (2010), a websérie é um espaço de experimentação a partir da produção independente. O autor traz esse recurso como arte e tecnologia. Como consequência dos avanços tecnológicos digitais que se tornou possível desenvolver *softwares* e plataformas de edição de vídeos e elas são responsáveis pela popularização de conteúdos em linguagem audiovisual com o aumento do compartilhamento de produções de forma gratuita entre as pessoas em todas as partes do mundo. Se comparado com a televisão, esse modo de produção apresenta vantagens, pois não precisa priorizar a padronização estética, nem fenômenos massivos de audiência.

Weller (2000) descreve a respeito da hipertextualidade e a multidisciplinaridade. A partir de embasamentos em Janet Murray, aponta o que

²² A websérie é uma narrativa midiática produzida em linguagem audiovisual, de maneira serializada. Como produto audiovisual, a websérie deriva de um projeto escrito (...) se caracteriza como sendo um produto típico da Internet. Decorre do processo de "migração" do audiovisual para o computador (citação) ou aparelho que se conecta à internet.

denomina de “costura futurística”, formando uma novela eletrônica. A junção de justaposição, segmentação e conectividade tendenciam ao hipertexto, possibilitando múltiplos pontos de partida, que é denominado como “hiperseriado”, narrativa caleidoscópica e efêmera. R

Romero e Centellas (2008) introduzem importante contribuição nesse contexto ao inferirem a audiência ao progresso histórico. Consideram que a narrativa no território digital está sob um ordenamento próprio, numa multiplicidade de condições narrativas e amplos recursos estilísticos que atraem diferentes tipos de audiências, sendo um aproveitamento dos elementos digitais para a interação *online*.

Nesta organização, utilizei narrativas que incluíram relatos em áudios, fotos, vídeos, registros escritos, desenhos e outros materiais, físicos ou abstratos como, por exemplo, planejamentos, ideias, avaliações, portfólios e diálogos entre a Educação Física e outros componentes curriculares, em especial o componente Arte. Foram materiais que compuseram um emaranhado de ações, reflexões em favor de uma educação sobre a temática racial e minhas vivências e de outros profissionais que pudessem oferecer subsídios para reflexões sobre o desenvolvimento de aulas que possam tratar a temática em questão.

Narrar a trajetória que está posta neste projeto significa expressar publicamente as ideias de um docente que, durante esse percurso, se engajou na construção das aulas com entrevistas, pesquisas, apresentações, confecção de painéis, realização de práticas e registros, e que, cotidianamente, busca respostas para suas inquietudes.

As narrativas autobiográficas pretenderam, a partir da organização dos materiais que foram produzidos, compor a websérie feita em formato de vídeos com relatos e que revisitaram os espaços que foram utilizados para o desenvolvimento das aulas ou projetos.

Para essa produção, o uso de um aparelho celular com recurso de gravação, um microfone de lapela, organização dos roteiros das gravações, dentro e fora da escola, além de edição deste material, representou relevante parte do processo. Eram aparelhos que já estavam disponíveis para a pesquisa a partir de investimentos próprios.

Com isso, as narrativas tiveram como objetivo revelar aspectos que considero

relevantes para a produção, tais como: a) a importância da Educação Física para a construção de uma educação de enfrentamento ao racismo; b) oportunidades, desafios e dilemas para o desenvolvimento de um currículo que contemple as urgências para educação sobre a temática racial.

A construção dessa websérie narra de que forma alguns profissionais da educação, desta escola, estão buscando mediações que contemplem dentro da educação, a temática racial. A referência para esta construção são as experiências como professor, vividas por mim e parte das que estão ocorrendo durante o percurso dessa pós-graduação. Essa contribuição buscou atender a questões como: a) é possível conciliar a expectativa profissional, para atender uma educação que preze pela reflexão sobre a temática racial, em consonância com os conteúdos propostos pelos currículos escolares? b) quais movimentos foram e podem ser realizados, frente às expectativas para o desenvolvimento de projetos e aulas que atendam à legislação? c) E, como articular às questões de enfrentamento ao racismo? d) quais escolhas são realizadas para atender à esta práxis?

É importante salientar que, para tal realização, estava me valendo da experiência em uma escola pública que compõe a rede municipal de ensino na cidade de Contagem, em Minas Gerais, município que está localizado na RMBH.

A websérie, nesse caso, é um material audiovisual que divulga as opiniões e percepções de profissionais da educação que estão em atuação na escola e têm procurado desenvolver estratégias que possam se dar em projetos dentro do ambiente escolar e também de formação que não sejam o prédio da instituição de ensino.

A proposta do Mestrado Profissional em Educação tem evidenciado durante esse percurso, o comprometimento com a necessária produção de recursos pedagógicos dos pós-graduandos no sentido de estreitar relações entre a docência na educação básica e a produção acadêmica.

O recurso pedagógico desenvolvido a partir desta pesquisa teve como público alvo professores e professoras e demais profissionais da educação que estão comprometidos com temática sobre o racismo.

Pretendo continuar o desenvolvimento e compartilhamento da websérie documental a partir das produções que serviram para o alargamento de planejamentos, aulas, projetos e demais ações pedagógicas que cotidianamente

estão na escola. Para isso, uma curadoria de materiais que possa subsidiar essa produção que estão sendo utilizados para as aulas desde 2017, as cenas capturadas, em áudio e vídeo, e as que virão a ser, foi o mote para o desenvolvimento do recurso pretendido. Os materiais que foram utilizados para a confecção da websérie estão em uso em uma unidade de ensino da rede municipal em Contagem.

A websérie teve como finalidade abordar a temática racial a partir das narrativas autobiográficas como possibilidade de reflexão e inspiração para a urgência desse trabalho. As narrativas foram gravadas em áudio e vídeo de profissionais que estivessem na unidade de ensino, convidados a relatar seus olhares e vivências em relação ao tema desenvolvido, que contemplassem o planejamento proposto sobre a questão racial.

As gravações das narrativas foram realizadas na escola ou em local indicado pelas pessoas, professores e demais profissionais, que se sentiram à vontade em atender ao convite e tivessem participado das ações com a temática racial desde 2017 até conclusão desse recurso pedagógico.

As falas e imagens capturadas e narradas a partir do ambiente escolar e de outros ambientes não escolares, foram utilizados como espaço de formação, foram a matéria-prima desse recurso que foi dividido em aproximadamente três capítulos/episódios que, como recurso pedagógico, não teve a intenção de ser um modelo ou um manual a ser seguido, mas, sim, uma possibilidade, um exemplo, de provocação à urgência do trato quanto ao tema. Trata-se de uma produção que não está preocupada com a estabilização do conhecimento, mas, como possibilidade de explorar e inspirar, a partir de fragilidades, por exemplo.

A websérie teve como pretensão apresentar possibilidades de trabalhos que foram realizados a partir do planejamento para o trato com o tema apresentado, acreditando que o recurso pedagógico possa contribuir com um entendimento mais aprofundado e qualificado sobre o racismo, bem como, ampliar a discussão sobre as possíveis práxis necessárias para o entendimento e o enfrentamento a esta questão social.

Considerando o objetivo desse estudo e a natureza do recurso pedagógico que foi desenvolvido, torna-se essencial indicar outros profissionais da escola como sujeitos convidados a narrar, assim, tornando-se colaboradores na produção das

narrativas para websérie documental que foi produzida.

Tendo em vista as características do estudo, optei por uma pesquisa qualitativa que dentre outras características, privilegia a compreensão de comportamentos e produzem dados a partir do contato com os sujeitos da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “uma ação ou fenômeno são melhor compreendidos quando observado em seu ambiente cotidiano, dessa forma: “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o seu significado”.

As pesquisas qualitativas utilizadas sob a produção narrativa apresentam diversas possibilidades e instrumentos para produção e análise de dados, sendo necessário estabelecer um caminho coerente que possa conferir sentidos e significados às narrativas propostas no trabalho áudio visuais.

A captação de imagens e áudios das aulas, além das entrevistas e depoimentos em primeira pessoa, gravados, era uma opção de percurso, com a finalidade de colocar os colaboradores na pesquisa, conseqüentemente, nas narrativas, e fazer com que eles pudessem apresentar o direcionamento de seus olhares para as questões da pesquisa. Em diferentes momentos, os convidados fizeram seus depoimentos a partir da gravação de seus relatos. Este trabalho junto a estes voluntários foi construído para estabelecer os melhores caminhos em destacar as relações sobre a temática racial, registros estes, que estavam sendo utilizados para a produção pretendida.

Ampliar os olhares tem sido fundamental para a produção do audiovisual que foi desenvolvido. Nesse sentido, disponibilizar as narrativas produzidas para websérie para possibilitar o registro das reações de profissionais da escola e, após apreciação do material, realizasse um diálogo entre o que foi visto e o que foi vivido durante as proposições nas aulas e nos projetos. Foi também, uma das estratégias para o desenvolvimento da pesquisa. O objetivo era conferir ao recurso pedagógico a possibilidade para os que acessarem pudesse verificar os possíveis impactos sobre as temáticas trabalhadas para o desenvolvimento do trabalho.

Considerando a complexidade da temática, bem como a natureza da pesquisa e do recurso pedagógico, faz-se necessário ressaltar que foram tomados todos os cuidados éticos sobre a participação dos profissionais que aceitarem o convite para participarem da websérie. Espero com isso, garantir a integridade e a

liberdade de todos e todas que participaram da proposta.

6.3 Websérie: processo de produção

A produção da websérie foi pensada e desenvolvida dentro do ambiente escolar. As pessoas convidadas, Djenane, Gilmárcio e Beatriz, atenderam após dialogarmos sobre como estava sendo as aulas no programa de pós-graduação com a temática racial. Eles são profissionais que, na minha visão, estão atentos às perspectivas de trabalhos relacionados ao tema desenvolvido nesta dissertação e com a proximidade necessária para contribuir com a pesquisa. Após o convite, marcamos as datas para as gravações que foram feitas de acordo com a possibilidade de tempo de cada entrevistado.

Foram utilizados espaços da escola para as gravações, o que permitiu atribuir às entrevistas o enredo do qual havia pensado, para que as pessoas que acessarem pudesse ter a possibilidade de uma leitura da escola “em movimento”, principalmente, com os sons advindos das crianças circulando nos corredores e pátio, do sinal sendo soado para a organização das turmas e, as salas utilizadas, de aula, de materiais de Educação Física e a biblioteca da escola, enquanto locações.

Com cada participante, ocorreu um diálogo que teve como objetivo indicar o processo de escuta de suas percepções perante todo enredo que se apresentou durante os anos que antecederam meu ingresso no programa de mestrado e que tiveram, de forma direta, envolvimento com as práxis sob a perspectiva do trabalho em que a temática racial esteve no centro do projeto. Foi uma conversa descontraída com colegas de trabalho, tendo como diferencial a câmera ligada e o microfone de lapela acoplado.

Retomamos conversas que já tivemos em vários outros momentos na escola para que pudesse atender à produção da websérie. Acredito ter sido esse o fator principal para o desenvolvimento do recurso que foi conhecer e já ter as percepções dos envolvidos sobre as possibilidades com o trabalho acerca da temática racial na escola. São pessoas que idealizaram e realizaram projetos e aulas que convergem com esta dissertação.

Após as gravações, realizadas com um aparelho celular, as entrevistas foram editadas e disponibilizadas para que os participantes pudessem analisar, a fim de

verificar a possibilidade de cortes e inserções que avaliassem necessárias. Por fim, foi feita a edição final com novo compartilhamento para a avaliação de cada participante e a assinatura das autorizações e demais termos relacionados à produção para seu compartilhamento público.

6.4 Websérie: roteiro

- Roteiro
 - Websérie documental
- Por: Hamilton Barbosa

“ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA: MEMÓRIAS, REGISTROS E
NARRATIVAS DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.”

Copyright 2023 by Hamilton Barbosa - hamiltongb@gmail.com

Direitos públicos para visualização e reprodução após a defesa da dissertação de mestrado na linha de pesquisa: Educação Física: cotidiano, diversidade e educação como prática de liberdade.

Todas as entrevistas foram realizadas em plano sequência, sem interrupção de gravação ou corte.

A edição final para os episódios não obedece ao plano da entrevista.

“Cena suja” em todo o processo de filmagem com intuito de conferir ao material, elementos que identificassem e remetessem o dia a dia da escola.

Episódio I

Título: A escola é racista! e por que não seria?

Abertura identificação dos entrevistados.

Entrevistados: Beatriz Viana, Djenane Vera, Gilmárcio Silva e Hamilton Barbosa.

Entrevistas com funcionários e funcionárias da escola (1) professora de arte (2) professor regente de turma (3) auxiliar de biblioteca (4) professor de Educação Física auto entrevista com relato de vivência.

- Local de realização das entrevistas: Escola Municipal Deputado Jorge Ferraz.

1- Sala de materiais de Educação Física na escola, a partir da pergunta: a escola é uma instituição racista? Resposta e justificativa para a resposta. *Cenário original do ambiente.*

2- Sala de aula. A partir da pergunta: a escola é uma instituição racista? Resposta e justificativa para a resposta. *Cenário original do ambiente.*

2- Biblioteca da escola. A partir da pergunta: a escola é uma instituição racista? Resposta e justificativa para a resposta. *Cenário original do ambiente.*

4- Sala de materiais de Educação Física. A partir da pergunta: a escola é uma instituição racista? Resposta e justificativa para a resposta. *Cenário original do ambiente.*

Episódio II

Título: E agora? todo dia é dia de consciência negra
(tempo aproximado: 50min)

Identificação dos entrevistados

1. Entrevistas com funcionários e funcionárias da escola (1) professora de arte (2) professor regente de turma (3) auxiliar de biblioteca (4) professor de Educação Física auto entrevista com relato de vivência.

Continuidade das entrevistas que serão intercaladas com cenas do cotidiano escolar sob a perspectiva dos trabalhos desenvolvidos no projeto “Todo dia é dia de

Consciência Negra” e, atividades que foram e são desenvolvidas por cada um e cada uma nas interações com as crianças no decorrer dos anos letivos. Memórias desde o ano de 2016 até as datas das gravações dos relatos.

Entrevistados e entrevistadas nos mesmos locais durante toda a entrevista.

Cenas de aulas e oficinas sob a temática racial na escola e em trabalhos de campo (excursões) compõe o material.

Episódio III

Título: Narrar é preciso!

(tempo aproximado: 50min)

Intercalar imagens com algumas narrativas que compõe a dissertação.

Fragments das narrativas em áudio compõe a cena com imagens diversas de trabalhos realizados no desenvolvimento do projeto “Todo dia é dia de Consciência Negra” e aulas sob a temática racial.

7 QUEM VOCÊ PENSOU QUE ERA?

No âmbito da formação, a abordagem (auto) biográfica perspectiva uma temporalidade alargada, para além do *espaçotempo* escolar a formação humana tem na vida sua territorialidade. As experiências que nos derrubam e transformam, inscritas na memória, são recriadas pela narrativa em um movimento reflexivo, potencialmente formador para aquele que narra e para os que ouvem (BRAGANÇA, 2016, p. 11).

Citar Bragança (2016) em consonância com a escrita deste memorial representa relatar brevemente o meu processo, ainda, e em constante curso, de formação docente. Processo que incorpora, dentre outros elementos, um (re)conhecimento da minha cor e gênero e do meu processo de autoconhecimento como professor. Porém, e tão importante quanto, o percurso até a atuação docente nasce em um sujeito de baixa renda, morador da periferia do município de Ibité, na região metropolitana da capital mineira que, até adentrar ao mercado de trabalho formal, aos 15 anos de idade, não tinha conhecimento real da grande desigualdade social que estava posta no mundo.

Não houve, durante o tempo da infância, uma discrepância entre os colegas que brincavam na rua e se apropriavam de um espaço público precário como meio de lazer, disputas, encontros e brigas, entre jogos e brincadeiras, brinquedos e descobertas de amizades duradouras e inimizades passageiras, que, na maioria das vezes, se dava pelo excesso, na disputa de uma bola no jogo de futebol com traves feitas de pedra. Nunca houve uma bola que pudesse se aproximar do que era desejado por alguns, talvez pelo fato de não ser ligado, naquela época, ao mundo do futebol apresentado pela mídia, não tinha uma ideia formada de qual bola seria a “ideal” para o nosso jogo, por isso, as que se apresentavam nunca foram tomadas com muito incômodo, exceto as muito duras quando aplicavam golpes na pele das costas por um chute mal dado ou intencional dos colegas ou as que não eram tão redondas a ponto de fazer enganar o movimento do chute ao gol que vez ou outra causavam a perda de partes da pele do pé.

No jogo de vôlei, descoberto mais próximo da adolescência, a saga por espaços e implementos que pudessem atender às expectativas de todos foi ainda mais desafiadora. A primeira bola e rede da turma foram angariadas por pedido a um candidato para as eleições estaduais de algum daqueles anos da década de 1990. Muitas outras práticas coletivas, com meus irmãos e colegas da rua de casa,

eram diariamente desenvolvidas no contra turno escolar. Pegadores, brincadeiras de roda e rouba bandeira, corridas e assim como o futebol de rua e o vôlei, me permitindo relembrar do “taco” trazido por um dos meninos mais velhos que se mudou para o bairro naquele tempo.

Somente na universidade fui conhecer o jogo como Bet's ou Bete Altas. É interessante como as crianças e jovens se apropriam das práticas compartilhadas pelos colegas. Sobre isso, me recordo com lucidez de momentos em que esse vizinho não estava no momento da prática do jogo, porém, quando ocorria alguma divergência, imediatamente, ele era solicitado para dar um parecer sobre a regra e dizer qual dupla estava certa naquela ocasião.

O jogo foi rapidamente popularizado entre os colegas, e entendo hoje, que tal engajamento se deu pelo fato de utilizar tacos de madeira simples para serem adquiridos. Nosso bairro se assemelhava a um espaço rural com muitas árvores e galhos de madeira que podiam ser transformados em bons tacos para os rebatedores. Lata de óleo vazia, todas as casas tinham, eram usadas com o objetivo de serem derrubadas para que os lançadores passassem à função de rebatedores, ao lado da lata. Para demarcar as bases, um buraco raso no solo era feito e uma bola pequena e de baixo custo para os lançadores tentarem alcançar seu objetivo e se tornarem rebatedores ao derrubar as latas. Somente os rebatedores marcavam pontos. Por isso, o objetivo dos lançadores quando não alcançado tornava-se um martírio no passeio de um vizinho que tomava e furava as bolas que passavam por cima do seu muro, sem dó, nem piedade, daqueles garotos que ainda não conheciam, para a felicidade daquele tempo, tanta desigualdade.

Enfim, dizer desse tempo é revelar uma dúvida que durante muito tempo permeou meus pensamentos pela escolha do curso de Educação Física para minha formação em nível superior, como primeira opção para a prestação do vestibular.

A condução desses relatos ainda diz sobre o fato anteriormente citado sobre a discrepância que não existia entre colegas de bairro em relação à classe social. Um mundo que se aproximava da perfeição quando penso que as noites eram constantemente iluminadas por uma fogueira numa calçada de grama de um dos inúmeros lotes vagos que formavam a paisagem daquele lugar que hoje estão ocupados por construções. A discrepância que permeia essas palavras se situam no impacto negativo de que o mundo do trabalho me apresentou, quando fui

comparado e comparei a minha experiência de mundo, da infância e adolescência, à jornada de nove horas diárias de regras e condução de documentos em pastas para diversos setores onde as pessoas, profissionais do escritório de uma grande multinacional, estavam sempre com roupas diferentes das minhas, de marcas que eu não conhecia e comportamentos que ao meu ver, não tinham nada a ver com liberdade.

Esse percurso teve influência para as minhas escolhas e, durante o trabalho diurno, aliado aos estudos do ensino médio noturno, muitas relações se deram para que o curso de Educação Física pudesse ser minha primeira opção para o ingresso no ensino superior, que até minha entrada naquela empresa, eu simplesmente desconhecia.

Não havia a inspiração de muitos professores que tem em familiares ou parentes, o vislumbre para ingressar na área da educação. Este, definitivamente, não foi o meu caso. Muitos fatores influenciaram para esta tomada de decisão tais como o percurso das brincadeiras e jogos da infância e parte da adolescência, devem ser tomados como os primeiros formadores dessa opção. Todo o movimento empreendido naquelas práticas foram condutores de um processo de oportunidades para me tornar professor, porém, é neste momento, momento desta escrita, que as reflexões sobre essa contribuição surgiram com maior lucidez. Consigo agora, percorrer mentalmente parte do acervo dos trabalhos realizados durante a formação no curso de Educação Física e inferir à prática, inclusive da tomada de decisão pela escolha do curso, um sentido, uma justificativa.

Durante a graduação na licenciatura em Educação Física, por vezes fomos desafiados a repensar a prática deste componente curricular para além das experiências que muitos, inclusive eu, relatávamos durante os anos de escolarização dos quais, havíamos passado no ensino fundamental. Repensamos também em como e quando essas práticas deveriam se traduzir para uma educação democrática e inclusiva que respeitasse os diferentes sujeitos e suas particularidades. Ainda como a forma que este componente curricular pudesse inferir sentido e significado no desenvolvimento das práticas, por meio das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e da representação do que é a escola para os estudantes e para a sociedade.

Foi apenas na graduação que pude perceber de forma crítica, que minha

escolha se deu por influência também dos momentos de exclusão pelos quais passei durante o ensino fundamental e médio em escolas da rede pública estadual em Minas Gerais. Diferente dos jogos e brincadeiras desenvolvidos na rua que, independentemente da quantidade de crianças, todas participavam, ora revezando entre quem perdia as partidas ficavam de fora aguardando o retorno à prática, nos esportes apresentados a mim na escola, a habilidade (ou a falta dela, a partir do critério de alguns colegas de turma) determinavam se eu podia ou não entrar e/ou permanecer no jogo.

Ao não participar das equipes e organização de eventos que tinham os jogos e esportes como um dos subsidiadores da socialização dentro da escola, por ser preterido nas escolhas das equipes, separadas em masculino e feminino, por não me encaixar nos padrões estabelecidos pelos próprios colegas de turma, responsáveis pela formação dos times nos torneios e aulas de Educação Física e a falta de entendimento do que estava posto, que fazia o movimento de contra mão da rua, me conduziram ao lugar de enfrentamento após essa trajetória.

Com a criticidade da graduação, pude ampliar meu olhar sobre parte importante do caminho trilhado na educação pública durante o ensino fundamental e médio, obviamente, fazendo um recorte sobre a minha realidade e o que ela significou e significa para meu processo formativo. Talvez essa exclusão fosse a principal responsável pelas inúmeras faltas que acompanham o meu histórico escolar do ensino fundamental, faltas aquelas que eram muito fáceis de serem consolidadas pelo fato de meus pais estarem no trabalho durante o horário que eu devia estar na escola.

Outro fator de destaque era a grande quantidade de oportunidades de tomar banho em poços formados por nascentes na região. Os dias quentes eram sempre um convite para desviar o caminho da escola e ir a um gelado e refrescante banho no “pocinho” ou numa queda d’água que era chamada de “as pedras”. Como a escola, com uma quantidade de regras, e a Educação Física com uma quantidade de não participação poderia competir com isso?

Outro importante ponto de todo esse discurso é que raras vezes as meninas se faziam presentes nessas práticas da rua. Em poucas exceções, me recordo delas junto aos meninos e não havia poucas. Numa família onde sou o mais novo, tenho mais dois irmãos e uma irmã e essa quantidade de meninos para uma menina era a

exceção das famílias dos que participavam daquelas práticas. Na maioria das casas, o número de meninas era maior ou no mínimo igual ao de meninos, a elas era de fato, apenas a exclusão!

Já na graduação, pude refletir sobre a perspectiva da influência docente para romper práticas geralmente disseminadas nas escolas e, a mediação com vistas ao desenvolvimento de atitudes que possam verdadeiramente contribuir para que os estudantes desenvolvam competências para lidar com a vida de forma mais justa para consigo, seus pares e a sociedade.

O estágio obrigatório tornou-se revelador quanto à perspectiva narrativa, de observação e prática. Organizados em trios, os professores em formação tinham a oportunidade de romper com a dualidade planejamento/aulas práticas. Os estágios foram determinantes para a construção de saberes que puderam superar a prática por si só. Inferiram o olhar e as discussões necessárias para o desenvolvimento de reflexões que puderam ser desenvolvidas naquele tempo e espaço e contribuíram, de forma significativa, para o desenvolvimento e continuidade de ser sujeito na profissão docente.

Durante toda a trajetória na graduação em Educação Física, essa se fez simultaneamente a minha experiência na iniciativa privada, em uma indústria multinacional, além de fazer com que eu entendesse as desigualdades sociais, principalmente pelo fato de nos escritórios a quantidade de pessoas pretas ser praticamente nula, comparada ao quantitativo na linha de produção e profissionais da limpeza, e demais terceirizados. Deixar meu emprego naquele lugar, após a colação de grau, significou também a ruptura com um ambiente que soava surreal frente aos aprendizados do curso de licenciatura em Educação Física e minhas expectativas sobre a atuação na área da educação.

De forma enganosa, acreditei que na área da educação seria muito diferente, mas, com o início da docência, em uma escola da rede estadual de ensino, pude perceber em vários profissionais e nas relações que ali se estabeleciam, formas arraigadas de menosprezo pelas mulheres, tanto pelas alunas, quanto pelas mães ou responsáveis que acessavam a instituição. Elas eram desconsideradas, o que permitia observar o preconceito de muitos servidores com estudantes pretos.

Como professor efetivo em duas redes em cidades que compõe a RMBH, percebi na atuação em escolas de periferia, que minha vivência na educação básica,

como estudante, não poderia ser repetida na minha experiência como profissional da educação. Seria, então, necessário ampliar meu olhar, minhas buscas, estudos, ouvidos e voz, para de fato proporcionar, durante o tempo das aulas, mais que a reprodução da minha trajetória estudantil. Com o passar de 16 anos atuando na educação pública, desde o estágio, constitui vivências significativas que permitiram uma reflexão para além de não ser racista e misógino; vivências que pudessem ampliar os saberes e as relações que, historicamente, foram construídas e deixadas na sociedade como herança, aceitos durante muito tempo e se constituíram com normalidade, desrespeitando e prejudicando sujeitos e gerações.

A prática dos registros, escritos, fotográficos, em desenhos, portfólios, mapas mentais, por minha parte e dos estudantes, foi uma continuidade dos estágios que fiz questão de trazer para minha prática docente, que tem forma e potência reflexiva-formativa e por possibilitar rememorar momentos da minha trajetória de vida.

Como profissional efetivo, vislumbrei um ambiente democrático e, sobre a temática racial, pude perceber que as práticas pactuadas durante o exercício do estágio supervisionado, muito significativas, porém um recorte da realidade do ambiente escolar, não se aplicava no dia a dia das instituições de ensino. Ainda, acreditei que poderia ser aquelas escolas, aqueles tempos e espaços, porém, na continuidade do exercício da profissão docente, observando que, em maior ou menor grau, o racismo persistia, não somente entre os estudantes, mas, entre os próprios profissionais e nas relações que ali se estabeleciam.

Notei formas arraigadas de comportamentos, comentários e ações que revelavam a necessidade e o entendimento do real papel da educação para o desenvolvimento de planejamentos e ações que pudessem proporcionar aos estudantes, famílias e trabalhadores em educação, reflexões sobre de que forma estávamos reproduzindo, em muitos casos, inconscientemente. Práticas que reforçavam o menosprezo pela mulher na sociedade e desconsiderava as pessoas pretas enquanto sujeitos livres, não mais escravizados como na história recente brasileira.

Meu conhecimento com relação ao preconceito me impediu, por muito tempo, de verificar a necessidade de romper as imposições do Brasil colônia ainda imposto a mim e meus pares.

Certamente, o pouco tempo de docência na rede particular de ensino me

causou inquietações, provocando-me a pensar sobre uma educação emancipadora para os estudantes da rede pública.

Comparar minha trajetória estudantil da década de 1990 à minha prática docente nessa instituição privada, em meados dos anos 2000, foi no mínimo discrepante, desde as instalações físicas da instituição, à quantidade de estudantes negros que ali desenvolviam seu processo de escolarização. Tudo isso despertou a necessidade de repensar para que, e a serviço de quem minha formação estaria.

Recordar este tempo significa também emergir comportamentos e reflexões impetuosas que me fizeram ter foco para a docência na educação pública do ensino fundamental, me submetendo ao final do curso de licenciatura em Educação Física a provas de concursos públicos da capital mineira e das cidades da região metropolitana.

Como docente, venho atribuindo ao meu planejamento, aulas e avaliações, além das relações que se estabeleçam com os trabalhadores em educação, o sentimento de pertencimento da periferia da qual faço parte e da necessidade de enfrentamento através da minha prática, seja nas aulas de Educação Física ou com meus pares em eventos e projetos escolares. Com isso, dar sentido e significado por meio da escolarização, ao saber e ao saber sobre, que os estudantes devem aprender nessa instituição que é o retrato do mundo, com todos os conflitos, desafios, sabores e tão importante quanto, local de problematização, discussão e mediação de conflitos, oportunidades e sabores individuais e coletivos, sociais e sociáveis, que necessita continuamente repactuar com a comunidade que a cerca o senso inegociável de justiça em todos os sentidos, inclusive e necessariamente o do antirracismo.

“Para o desenvolvimento da percepção da importância quanto ao trabalho sobre a temática racial, fui atravessado, afetado em uma manhã normal...”

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. S. **Foto e grafias: narrativas e saberes de professores/as de Educação Física**. 2011. 493f. Tese (Doutorado em) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. S. Foto (e) grafias na formação de professores/as de Educação Física. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 2, n. 6, p. 661-681, 2017.
- ALTMANN, H. et al. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 144074, p. 1–16, 2017.
- ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 229, 2000. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- ASPIS, R. L. **Fazer filosofia com o corpo na rua: experimentações em pesquisa**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, W. **Historias Desde la Soledad y Otras Narraciones**. Trad. Ariel Magnus. Extraterritorial: Buenos Aires, 2013.
- BRAGANÇA, I.F.S. **Prefácio: sobre a escrita de memoriais: caminhos de transformação**. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2016.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 18 jul 2024.
- BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesos em: 18 jul 2024.

BRASIL. **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”. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 18 jul 2024.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

CAMPOS, J. **Racismo:** casos investigados pela polícia aumentam 132% entre 2021 e 2022 em Porto Alegre. RBS TV. 18 nov. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/11/18/racismo-casos-investigados-pela-policia-aumentam-132percent-entre-2021-e-2022-em-porto-alegre.ghtml>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CANDAU, V.M (org). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARLOS, A. F. A. **O poder do corpo no espaço público:** o urbano como privação e o direito à cidade. GEOUSP – Espaço e Tempo São Paulo v. 18 n. 2 p. 474, 2014.

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista:** compromisso indispensável para um mundo melhor. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Educação pública deve ser colocada como vetor para o combate ao racismo, diz pedagoga.** Brasília, DF. 2022. Disponível em: <<https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75499-educacao-publica-deve-ser-colocada-como-vetor-para-o-combate-ao-racismo-diz-pedagoga>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

COSTA, M.P. A dança do movimento Hip Hop e o movimento Hip Hop da dança. In: **Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte.** Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2005.

DUARTE, C.L; NUNES, I.R (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo; ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro. Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, M. **A Formação Permanente.** Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

GEPEC-FE-UNICAMP. Pipocas Pedagógicas: casos de professores. **Caderno de Resumos e de Programação,** Campinas, FE-Unicamp, 2008.

GOMES, N.L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações**

raciais no Brasil: uma breve discussão. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N.L; SILVA, P.B.G. (Orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores** – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HERGESEL, J.P. 15 Anos de Pesquisa sobre Websérie: Levantamento Bibliográfico. **XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste.** Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, SP, 2016.

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

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

INESC. Instituto de Estudos Socioeconômicos. **Brasil dá vexame em ranking latino americano sobre mulheres nos parlamentos nacionais.** 2017. Disponível em: <<https://www.inesc.org.br/brasil-da-vexame-em-ranking-latino-americano-sobre-mulheres-nos-parlamentos-nacionais/>>. Acesso em: 09 abr 2023.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, J.B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LARROSA, J.B.. **Notas sobre Narrativa e Identidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEMOS, V.C.A. **Formatos narrativos audiovisuais para a web – a relevância da segmentação.** Caso de estudo: projecto Carne p'ra Canhão. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Multimídia) - Universidade Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.

MERA, D.D.L. **Webseries:** Nuevo fenómeno de experimentación audiovisual y entretenimiento. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321096478_Webseries_nuevo_fenomeno_de_experimentacion_audiovisual_y_entretenimiento>. Acesso em: 04 set. 2022.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, A. *et al.* Os professores: Um “novo” objeto da investigação educacional. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p.14-17, 1995. O RAPPA. Rodo cotidiano. *In:* O silêncio que precede o esporro. Rio de Janeiro, Warner Music, 2003. CD

ROMERO, N.L; CENTELLAS, FC. News stages, ner narrative forms: The Web 2.0 and audiovisual language. **Hypertext**, v. 6, 2008.

SAVIANI, DI. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-julho2001-n-3-2001>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHNEIDER, L. **Des series tele sur internet aux websérie: L'interaction TV / Internet a travers series**. 2009. Dissertação (Mestrado em Informação, Comunicação e Sociedade)- Universidade Paul Verlaine, Unidade de Ciências Humanas e Sociais, Centro de Pesquisa sobre Mediação, França.

SILVA, P.B.G; BARBOSA, L.M.A. (Orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

SOUZA, E.C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão-narrar a vida. **Educação**, v. 34, n. 2, p.216, 2011.

SOUZA, E.C. (Orgs.). **Pesquisa narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2017.

SUÁREZ, D. **Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

THOMAZ, K. **'Macaca' e símbolos nazistas**: professora negra de SP sofre ofensa racista em lista de alunos e acha suástica e SS em escola municipal. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/11/10/macaca-e-simbolos-nazistas-professora-negra-de-sp-sofre-ofensa-racista-em-lista-de-alunos-e-acha-suastica-e-ss-em-escola-municipal.ghtml>>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

VARGAS, T. **Dia da Consciência Negra**: Por que os negros são maioria no sistema prisional? Brasília: Fiocruz, 2020.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político- Pedagógico e a gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, 2009. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109/298>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

VILELA, P.R. **Mulheres negras são quase 65% das trabalhadoras domésticas no país**. 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/mulheres-negras-sao-65-das-trabalhadoras-domesticas-no-pais#:~:text=Segundo%20a%20Pesquisa%20Nacional%20por,era%20de%2095%2C5%20milh%C3%B5es>>. Acesso em: 16 de abril de 2023.

WELLER, D. **O ciberdrama**: roteiro na cibernética (posfácil da 5ª edição). Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. (Direcionado aos profissionais da educação)

Título da Pesquisa: “O enfrentamento ao racismo na escola: memórias, registros e narrativas de um professor de Educação Física.”

Pesquisador Responsável (orientadora): Eliene Lopes Faria

Pesquisadora Responsável (coorientadora): Luiza Aguiar dos Anjos

Pesquisador Corresponsável: Hamilton Gonçalves Barbosa

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**Educação para o enfrentamento ao racismo na escola: memórias, registros e narrativas de um professor de Educação Física**”. Queremos saber como você percebe as relações sobre racismo na escola.

Esta pesquisa pode ser uma estratégia de grande importância para o trato com a temática racial no ambiente escolar. Espera-se que possa subsidiar discussões que evoquem a necessidade urgente do adensamento que a educação, como processo de formação humana, deve desenvolver em seus projetos, currículo e demais ações pedagógicas, não como modelo a ser instaurado, mas como reflexão para aprimorar e inspirar profissionais que atuem nas escolas no sentido de se posicionarem quanto a temática e enquanto pessoas que buscam a educação para a formação de uma sociedade antirracista.

Como parte do programa de pós-graduação, os registros que serão utilizados para a confecção da websérie, ficarão disponíveis no repositório de trabalhos de mestrado profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, **podendo ser acessados por quaisquer pessoas que tenham interesse pelo material por tempo indeterminado**, que poderá ser acessado na aba “trabalhos acadêmicos” no sítio eletrônico: <https://repositorio.ufmg.br/>

Como parte do programa de pós-graduação, os registros que serão utilizados para a confecção da websérie, ficarão disponíveis no repositório de trabalhos de mestrado profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, **podendo ser acessados por quaisquer pessoas que tenham interesse pelo material**, que poderá ser acessado na aba “trabalhos acadêmicos” no sítio eletrônico: <https://repositorio.ufmg.br/>

O período em que se realizarão as observações e filmagens será posteriormente combinado com a instituição, após obtida a autorização do Comitê de Ética da UFMG para a pesquisa.

Expõe-se ciência também de termos a ser assinado pelos participantes: docentes e demais profissionais da educação (diretor/a, coordenador/a pedagógico/a, professor/a coordenador/a, auxiliar de biblioteca), assim como dos deveres cabíveis aos pesquisadores.

Ao ser finalizado estes trabalhos (dissertação e websérie documental) ficarão disponível para acesso na página do repositório da Universidade Federal de Minas Gerais no sítio eletrônico: <https://repositorio.ufmg.br/>

Os materiais capturados que não forem utilizados para confecção da websérie e da dissertação (material bruto), mas que estarão em posse dos pesquisadores, ficarão disponíveis para acesso por até 10 (dez) anos após a conclusão da pesquisa, podendo a qualquer tempo dentro deste prazo ser requerido pelos e pelas participantes, inclusive para que sejam deletados e/ ou retirados do arquivo que será utilizado para seu armazenamento. Para finalidade de armazenamento serão utilizadas pastas virtuais dentro do portal eletrônico: <https://drive.google.com/drive/my-drive> que só pode ser acessado com compartilhamento de link próprio, que poderá ser solicitado aos pesquisadores através dos meios de comunicação devidamente informados no cabeçalho deste documento.

Sua participação é muito importante, mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Você não terá nenhum gasto com essa pesquisa e nem receberá pela sua participação.

A pesquisa será feita na escola e em outros espaços que possam ser ofertados para o desenvolvimento da temática antirracista, como excursões, por exemplo. Durante a pesquisa faremos filmagens para produzirmos uma websérie documental. As filmagens serão feitas pelos pesquisadores. Também faremos algumas conversas que, caso você permita, também serão filmadas ou gravadas. Durante essas conversas, você poderá não responder alguma pergunta, caso não queira. Além disso, poderá ver as imagens gravadas e, se quiser, solicitar que sua imagem não seja usada na websérie. Todas as imagens que forem geradas serão analisadas por você, e caso não goste ou não queira que a sua imagem seja utilizada, em algum momento, basta solicitar.

Caso aconteça algo errado, você pode falar conosco pessoalmente ou pelos telefones escritos no início desse documento. Na websérie só serão divulgadas as imagens e áudios que você autorizar o uso.

Todos e todas participantes que sofram danos provenientes da pesquisa, poderão buscar indenização nos termos da Res.466/12 disponível em: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/resolucoes/>.

Você pode deixar de participar da pesquisa em qualquer momento, não haverá nenhum problema. Você receberá uma via desse documento. Se você tiver alguma dúvida, além de falar com os pesquisadores Hamilton Gonçalves Barbosa (31 – 99531 3574) e Eliene Faria Lopes (31 – 99615 7784), poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – CEP: 31270-901 – BH-MG, telefax 31 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Caso seja de sua livre e espontânea vontade participar da pesquisa **“Educação para o enfrentamento ao racismo na escola: memórias, registros e narrativas de um professor de Educação Física”**, assine, a autorização que se encontra ao final deste termo. A participação na pesquisa é de livre e espontânea vontade.

Eu, _____ entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que não haverá problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas.

Recebi uma via deste documento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, de _____ de _____

Assinatura

EM CASO DE DÚVIDAS REFERENTES À PESQUISA, OS PESQUISADORES DEVEM SER ACESSADOS PELO(S) MEIOS DE COMUNICAÇÃO DISPONIBILIZADOS NO CABEÇALHO DESTES DOCUMENTOS.

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de assentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____ de ____ de _____

Eliene Faria Lopes
Pesquisador Responsável

Hamilton Gonçalves Barbosa
Pesquisador Corresponsável

ANEXO B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da cédula de identidade RG n. _____, inscrito no CPF sob o n. _____, residente no endereço _____, município _____, ESTADO DE _____, AUTORIZO a gravação em vídeo da minha imagem e depoimentos, bem como a veiculação dessas imagens e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos pedagógicos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico e da websérie construída pela pesquisa “**Educação para o enfrentamento ao racismo na escola: memórias, registros e narrativas de um professor de Educação Física**”, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da UFMG, sob a responsabilidade dos pesquisadores Eliene Faria Lopes e Hamilton Gonçalves Barbosa.

Esta pesquisa pode ser uma estratégia de grande importância para o trato com a temática racial no ambiente escolar, espera-se que possa subsidiar discussões que evoquem a necessidade urgente do adensamento que a educação, como processo de formação humana, deve desenvolver em seus projetos, currículo e demais ações pedagógicas, não como modelo a ser instaurado, mas como reflexão para aprimorar e inspirar profissionais que atuem nas escolas no sentido de se posicionarem quanto a temática e enquanto pessoas que buscam a educação para a formação de uma sociedade antirracista.

Como parte do programa de pós-graduação, os registros que serão utilizados para a confecção da websérie, ficarão disponíveis no repositório de trabalhos de mestrado profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, **podendo ser acessados por quaisquer pessoas que tenham interesse pelo material por tempo indeterminado**, que poderá ser acessado na aba “trabalhos acadêmicos” no sítio eletrônico: <https://repositorio.ufmg.br/>

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeos, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Todos e todas participantes que sofram danos provenientes da pesquisa, poderão buscar indenização nos termos da Res.466/12 disponível em: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/resolucoes/>

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____ de ____ de _____.

Assinatura

Assinatura do pesquisador

ANEXO C

CARTA DE ANUÊNCIA (Direcionado à escola)

Título da Pesquisa: “O enfrentamento ao racismo na escola: memórias, registros e narrativas de um professor de Educação Física.”

Pesquisador Responsável (orientadora): Eliene Lopes Faria
Pesquisadora Responsável (coorientadora): Luiza Aguiar dos Anjos
Pesquisador Corresponsável: Hamilton Gonçalves Barbosa

O/a___, localizado/a no município de Contagem, na pessoa da Direção Escolar, autoriza a realização da pesquisa “**O enfrentamento ao racismo na escola: memórias, registros e narrativas de um professor de Educação Física**”. A investigação tem como objetivo principal registrar profissionais da instituição se relaciona com a prática sob a temática antirracista proposta na escola.

Por esta, atesta-se ciência de que o trabalho de pesquisa a ser realizado terá como procedimento metodológico principal a abordagem qualitativa. Nesse sentido, serão realizadas observações e filmagens de espaços relacionados ao tema proposto. Também serão realizadas entrevistas e conversas informais conduzidas pelos pesquisadores com profissionais que tenham interesse em participar. As entrevistas, com tempo estimado de 20 minutos, serão registradas por escrito e/ou gravadas em vídeo e áudio e, posteriormente, transcritas. Os (as) entrevistados (as) terão acesso às imagens e à transcrição dos conteúdos, podendo requerer a sua posse.

Os pesquisadores esclarecem que as imagens e áudios captados durante a investigação, pelos pesquisadores serão utilizados para a produção de uma websérie documental. A responsável tem ciência que as imagens e profissionais que aceitarem participar podem fazer com que haja identificação da instituição.

Esta pesquisa pode ser uma estratégia de grande importância para o trato com a temática racial no ambiente escolar, espera-se que possa subsidiar discussões que evoquem a necessidade urgente do adensamento que a educação, como processo de formação humana, deve desenvolver em seus projetos, currículo e demais ações pedagógicas, não como modelo a ser instaurado, mas como reflexão para aprimorar e inspirar profissionais que atuem nas escolas no sentido de se posicionarem quanto a temática e enquanto pessoas que buscam a educação para a formação de uma sociedade antirracista.

Como parte do programa de pós-graduação, os registros que serão utilizados para a confecção da websérie, ficarão disponíveis no repositório de trabalhos de mestrado profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, **podendo ser acessados por quaisquer pessoas que tenham interesse pelo material**, que poderá ser acessado na aba “trabalhos acadêmicos” no sítio eletrônico: <https://repositorio.ufmg.br/>

O período em que se realizarão as observações e filmagens será posteriormente combinado com a Instituição, após obtida a autorização do Comitê de Ética da UFMG para a pesquisa.

Expõe-se ciência também de termos a ser assinado pelos participantes: docentes e demais profissionais da educação (diretor/a, coordenador/a

pedagógico/a, professor/a coordenador/a, auxiliar de biblioteca), assim como dos deveres cabíveis aos pesquisadores.

Ao ser finalizado estes trabalhos (dissertação e websérie documental) ficarão disponível para acesso na página do repositório da Universidade Federal de Minas Gerais no sítio eletrônico: <https://repositorio.ufmg.br/>

Os materiais capturados que não forem utilizados para confecção da websérie e da dissertação (material bruto), mas que estarão em posse dos pesquisadores, ficarão disponíveis para acesso por até 10 (dez) anos após a conclusão da pesquisa, podendo a qualquer tempo dentro deste prazo ser requerido pelos e pelas participantes, inclusive para que sejam deletados e/ ou retirados do arquivo que será utilizado para seu armazenamento. Para finalidade de armazenamento serão utilizadas pastas virtuais dentro do portal eletrônico: <https://drive.google.com/drive/my-drive> que só pode ser acessado com compartilhamento de link próprio, que poderá ser solicitado aos pesquisadores através dos meios de comunicação devidamente informados no cabeçalho deste documento.

Compreende-se que esse estudo envolve riscos referentes à inibição, ao constrangimento e à perda de privacidade dos participantes e da instituição. Portanto, tais riscos serão minimizados a partir da possibilidade de não autorizar o uso da imagem, e consequente preservação da identidade dos participantes, e da possibilidade de se desvincularem da pesquisa a qualquer momento. Em caso de dúvidas, posso entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG também poderá ser por mim consultado por meio dos seguintes dados: Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Por estar de acordo, eu, _____, dirigente escolar da Instituição acima referida, li e entendi as informações fornecidas e, sentindo-me esclarecido (a), autorizo a realização da pesquisa **“O enfrentamento ao racismo na escola: memórias, registros e narrativas de um professor de Educação Física”**. na Instituição.

_____ de ____ de _____

Assinatura e cargo do participante

Carimbo da instituição

EM CASO DE DÚVIDAS REFERENTES À PESQUISA, OS PESQUISADORES DEVEM SER ACESSADOS PELO(S) MEIOS DE COMUNICAÇÃO DISPONIBILIZADOS NO CABEÇALHO DESTA DOCUMENTO.

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____de__de_____

Eliene Faria Lopes
Pesquisador Responsável

Hamilton Gonçalves Barbosa
Pesquisador Corresponsável