

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Mestrado Profissional Educação e Docência  
Educação Física

Izaú Veras Gomes

NEGRO DRAMA: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e  
educação étnico-racial.

Belo Horizonte  
2019

Izaú Veras Gomes

NEGRO DRAMA: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e  
educação étnico-racial.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior.

Belo Horizonte

2019

G633n  
T Gomes, Izaú Veras, 1992-  
Negro drama [manuscrito] : narrativas estudantis negras, educação física escolar e educação étnico-racial / Izaú Veras Gomes. - Belo Horizonte, 2019. 192 p., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientador: Admir Soares de Almeida Júnior.  
Bibliografia: f. 92-96.  
Anexos: f. 97-192.

1. Brasil -- [Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003] -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação física -- Estudo e ensino -- Relações étnicas -- Teses. 4. Educação física -- Métodos de ensino -- Relações étnicas -- Teses. 5. Estudantes negros -- Narrativas pessoais -- Teses. 6. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 7. Educação -- Relações raciais -- Teses. 8. Igualdade na educação -- Teses. 9. Discriminação racial -- Teses. 10. Discriminação na educação -- Teses. 11. Negros -- Educação -- Teses. 12. Educação intercultural -- Teses.

I. Título. II. Almeida Júnior, Admir Soares de, 1969-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

**Catálogo da Fonte<sup>§</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário<sup>†</sup>: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O  
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>‡</sup>.)

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



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

UFMG

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**"NEGRO DRAMA: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial".**

**IZAU VERAS GOMES**

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

Aprovada em 20 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior - Orientador  
EEFFTO -UFMG

  
Prof(a). Ines Assunção de Castro Teixeira  
UFMG

  
Prof(a). Patricia Maria de Souza Santana  
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/UFMG

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2019.



*Ao meu pai e à minha mãe...*

*aos meus familiares,  
aos meus estudantes,  
às trabalhadoras e trabalhadores da educação,  
ao povo negro  
e a todas as demais pessoas engajadas  
na luta contra o racismo.*

## *Agradecimentos*

*“Mas eu sei que lá no céu o velho tem vaidade  
E orgulho de seu filho ser igual seu pai  
Pois me beijaram a boca e me tornei poeta  
Mas tão habituado com o adverso  
Eu temo se um dia me machuca o verso  
E o meu medo maior é o espelho se quebrar”  
(João Nogueira – Espelho)*

Esse é um trabalho fruto de uma longa caminhada coletiva, não é meu, é de um coletivo do qual herdei uma linda história.. Tem um grande pedaço de mim, mas nesse pedaço tem muitos pedacinhos de outras pessoas. Pedacos, genes, ideias, conversas, memórias, músicas, imagens, tristezas, críticas. Preciso fazer muitos agradecimentos.

Agradeço primeiramente à minha mãe, mulher trabalhadora e guerreira que me educou e me ensinou o valor do trabalho, que me transmitiu- sem ter tido acesso a muito estudo ou conhecimentos – valores sobre feminismo e a força da mulher.

Por muito tempo não dei o devido valor que deveria para você mãe. Não entendia quando em alguns momentos me protegia da rua, ficava chateado por ter que trabalhar em alguns momentos na feira ou na lanchonete, mas sempre entendendo a necessidade. Ficava chateado porque você não dormia enquanto eu não chegava em casa nas vezes em que estava na rua. Agradeço pelos cafés da manhã quando eu ia para a escola. Agradeço por acordar comigo nas madrugadas dos finais de semana quando eu ia trabalhar. Agradeço por ter cuidado de mim e dos meus irmãos, praticamente sozinha, e se esforçando sempre para nos dar o melhor.

Agradeço pelo dinheiro para os lanches e passagens no ensino médio. Agradeço por todo o cuidado. Sei que por muito tempo você esperava que eu seguisse por outros caminhos na carreira. Talvez ter um filho “doutor” ou na engenharia e, depois de um tempo de ingratidão da minha parte, te agradeço por continuar me apoiando.

Segui meu próprio caminho, mas com a certeza de dar o melhor e quem sabe um dia poder retribuir da melhor forma possível mãe. Embora a gente não se entenda em muita coisa na vida, te agradeço. Agradeço-te por ter me dado a vida e ter permitido que eu chegasse até aqui.

Agradeço também ao meu pai. Queria muito que pudesse estar aqui ainda. Queria que estivesse quando terminei a graduação, queria poder ter contado sobre como é dar aula, sobre como foi no começo. Queria ter trabalhado mais com você. Queria ter dançado junto no quarteirão do soul. Queria ter te contado da capoeira.

Queria muita coisa ainda, mas apesar de tanto querer, tive muito mais coisas pelas quais agradeço. Agradeço por ser exemplo de valores, pelas histórias, pelos incentivos e pelo seu jeito de ser. Agradeço por estar sempre do meu lado, pelas “duras” que me fizeram aprender muito.

Agradeço por me dar o nome de seu pai e me fazer ter orgulho.

Obrigado por ter sido esse exemplo de força, esperança e carisma até seu último minuto e, ainda que provavelmente não escute, me desculpe pelas falhas.

Obrigado também Vó por todo seu carinho,

Obrigado por ainda permanecerem tão vivos comigo.

Agradeço enormemente também a minha família. Foi com vocês que me tornei e me torno diariamente quem sou. Queria agradecer pelas contribuições de cada um, daria um livro. Mas, como estou falando de educação, deixo aqui meu registro especial à minha tia Lindaura que talvez tenha sido a pessoa que mais acreditou no meu potencial e investiu em meus estudos. Hoje compreendo, sociologicamente, a importância da escolaridade nas famílias periféricas, principalmente nas famílias negras ou majoritariamente negras. Muitas pessoas como eu, infelizmente, não têm as mesmas oportunidades e muito provavelmente eu não estaria concluindo esse trabalho hoje se não fosse pela sua preocupação há 17 anos atrás, quando eu estava na quinta série lá no Dom Cabral, que na época tinha o triste jargão “entra burro, sai animal”. É você que constantemente se preocupa e sempre conversou sobre como eu andava na escola, me fez saber da existência do CEFET, quem perguntava sobre como estava na faculdade e compartilha comigo boas conversas sobre a escola.

Agradeço ao meu tio Elson, pelo exemplo de professor, aonde quer que você esteja nesse momento.

À minha companheira Ana Cláudia pela paciência e atenção nesse turbilhão de confusões, inseguranças e angústias pelas quais passei. Obrigado pelo carinho, amor e companheirismo.

Agradeço imensamente ao meu orientador Admir. Sem você eu também não estaria aqui, cara pálida! Obrigado por ter me inspirado na graduação e ter alimentado esse sonho coletivo de uma educação pública de qualidade por todos esses anos. Obrigado pelos estudos que me proporcionou e pela sua dedicação contínua. Obrigado por acreditar em mim, mesmo quando eu mesmo muitas vezes deixei de acreditar. Você é exemplo de professor para mim!

À Thaís Geckseni pela editoração do livro e às meninas que participaram da pesquisa: Victória, Izabella, Isadora, Bea e Camila.

Agradeço a todas e todos os colegas de profissão que tive até aqui nessa breve jornada que ainda estou trilhando na educação, do PIBID à docência.

Agradeço a todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida, quer nas amizades, duradouras ou não, me deram afeto, amor e atenção. Obrigado pelas amizades, sem amor eu nada seria.

Em especial, obrigado à galera do Afirmando na Pós<sup>1</sup> que me fez enxergar um outro propósito na pós-graduação! É tudo nosso, nada deles!

Agradeço ao Bloco Afro Angola Janga<sup>2</sup> por ter me feito desaprender. É preciso desaprender para poder aprender. Hoje o traço colonizado do individualismo já não habita como habitava em mim. Se hoje sou capaz de reconhecer a importância do passado no meu presente e futuro, se reconheço a força da minha família e da luta ancestral na minha caminhada, é em grande parte por vocês. Hoje sei que sou muito mais do que apenas eu e que o meu eu está presente em muito mais do que apenas em mim.

Agradeço a você que chegou até aqui e tem dado atenção ao trabalho. Ele só faz sentido na presença do outro e na troca, não é um trabalho do ego. Ele só existe se for para compartilhar experiências.

“Pele parda, ouço funk...e de onde vem os diamante?”

Da lama, valeu mãe...negro drama! ”

---

<sup>1</sup> Cursinho pré-mestrado organizado de forma voluntária por integrantes do programa Ações Afirmativas da FAE-UFMG.

<sup>2</sup> Bloco Afro de Belo Horizonte, criado em 2015 para valorização da cultura negra e do povo negro, idealizado por Nayara Garófalo e Lucas Jupetipe.

## RESUMO

As pesquisas sobre as relações étnico-raciais e da cultura negra no campo da educação física escolar têm crescido nos últimos anos, embora ainda escassas. O presente texto busca ampliar tais reflexões e contribuir para a construção de novas possibilidades de aprendizado e percepção do mundo a partir da dos saberes estético-corpóreos negros (GOMES, 2017). Retomando o percurso histórico que direcionou as práticas pedagógicas da educação física, compreende-se que a mesma esteve diretamente ligada à discriminação do corpo negro e de sua cultura. (MATTOS, 2007). Nesse sentido, combater o racismo na escola também perpassa pelo corpo onde recaem práticas históricas das desigualdades e de violência simbólica que provocam inúmeras demarcações negativas com os estudantes negros e negras. Dessa forma, como a Educação Física escolar pode se transformar e ressignificar seu lugar na malha curricular e, por, conseguinte, para contribuir na promoção da igualdade racial? A pesquisa ancorou-se numa perspectiva narrativa (BENJAMIN, 1994) e – inspirada no *ateliê biográfico de projetos* (DELORY-MOMBERGER, 2006) – foram produzidas no biênio 2018-2019, em Belo Horizonte, narrativas autobiográficas (SUÁREZ, 2007) de um grupo de 05 estudantes negras que – a partir de suas *escrevivências* (EVARISTO, 2017) sobre a Educação Física escolar – compuseram, junto de narrativas docentes autobiográficas do autor, um livro sobre a educação das relações étnico-raciais na educação física escolar, trazendo *indícios* (GINZBURG, 1989) de reflexões possíveis para ressignificação de práticas docentes para uma educação antirracista.

*Palavras-chave: educação física, narrativas autobiográficas, 10.639*

## ABSTRACT

Research on ethnic-racial relations and black culture in the field of school physical education has grown in recent years, though still scarce. The present text seeks to amplify these reflections and contribute to the construction of new possibilities of learning and perception of the world from the aesthetic-corporeal black knowledge (GOMES, 2017). Taking up the historical path that guided the pedagogical practices of physical education, it is understood that it was directly linked to the discrimination of the black body and its culture. (MATTOS, 2007). In this sense, combating racism in school also runs through the body where historical practices of inequalities and symbolic violence that lead to countless negative demarcations with black and black students fall. In this way, how can School Physical Education be transformed and re-signified to contribute to the promotion of racial equality? The research was anchored in a narrative perspective (BENJAMIN, 1994) and - inspired by the biographical studio of projects (DELORY-MOMBERGER, 2006) - autobiographical narratives (SUÁREZ, 2007) were produced in the biennium 2018-2019, in Belo Horizonte, by a group of 5 black students who - from his *escrevivências* (EVARISTO, 2017) on School Physical Education - composed, together with autobiographical educational narratives of the author, a book on the education of ethnic-racial relations in school physical education, bringing indications (GINZBURG, 1989) of possible reflections for re-signification of teaching practices for an antiracist education.

*Key words: physical education, autobiographical narratives, 10,639*

## *Abre Caminho*

*Educação física é minha raiz, mas não tem nada de quadrada, circularidade é a potência que me faz ter fé e acreditar...não sou nenhum orixá...orixádicabeça que frita bolada, seguindo no fluxo constante que nunca para...já pode ficar pelada, desnuda essa alienação e se destrava, encara e repara toda essa gambiarra sagrada cristã europeizada. Se liga na fita que eu vou mandar pra tu, meu nome, minha identidade, posso até rimar com Esú e minha conta é sagrada, vermelha no sangue, preta na pele e na alma, não é pra qualquer um. Abre o caminho e não sigo sozinho, minha conta é meu hino e devagar eu vou contar...conhecimento somar, sem ninguém subtrair, pra poder dividir e então multiplicar.*

*Conta-se por aí que existe uma cultura corporal, mas nosso corpo nunca foi considerado, pelo contrário, foi açoitado, estuprado, desumanizado, vendido, transportado, explorado, alienado, favelado, fudido e mal pago...nosso corpo nunca foi legal, no máximo quando estávamos no canavial, cortando a cana pra alva brancura ter sua rapadura que de doce não tinha nada porque o sal do suor salgava na cara...ardia meu amigo e a foice era ferro frio. Já a foice socialista pra gente não chegava, só na europa que o boato rolava. A foice socialista não chegava e a carne mais barata era a que se rasgava, cortava e até hoje se retalha, mas se segura que agora sou a própria navalha.*

*A carne mais barata sangrava sua rica cultura e não teve ninguém pra chegar e fazer sutura, nada de doce nessa vida de amargura, não tem nada de doce nessa dita dura rapadura.*

*Ancestralidade é minha raiz, não tem nada de quadrada, circularidade é a minha cara, sigo professor, sigo na pista...educação física onde proliferam estereótipos racistas. Enquanto a branca padrãozinho sai ilesa, tem o Pelezinho que vai tomar bomba mesmo e a mulatinha pique globeleza. Ele não tem jeito mesmo, deixa...ela é burrinha coitada, só tem corpo...dessa daí não se espera nada além de gravidez, esqueça, objetificam desde cedo a mulher negra. Mas deixa sua senhoria safadeza, nossa vivência é sensível e é resistência.*

*O que nos separam são oportunidades, mas aos poucos vamos criando com luta e persistência, somos reis e rainhas e chega de ter paciência. Mi mi mi não, seu otário! Toco mais do que três notas, toco blues, rock, gospel, funk, samba, somos nós que tocamos esse país sobre as nossas dores, toco minha vida, seu rancor e meus tambores . Sofremos muito nessa terra e nada pode nos parar, colo a bunda no chão e não me contento só com a terra, quero de volta o que você veio me tomar, e se precisar de muitas sarradas...tô sarrando até o ar.*

*Malandramente a gente vence e a cada dia se torna mais consciente pra mudar o mundo da gente, então vai malandra, assume sua pele negra e queima essa máscara branca. Ainda*

*assim você não aguenta e se queixa! Mas deixa, viemos até aqui, embrazando entre sarradas, capoeira, ginga e várias pernadas, samba e uma vasta cultura, e cada vez mais que a senzala se empodera...a casa grande surta!!! Retroceder, não mais! Entre o não mais e o ainda não... vai lendo, não se esqueça, enquanto eu for professor, a cada dia a coisa vai ficar mais preta!*

## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| 1. HISTÓRIAS, REGISTROS E ESCRITOS .....   | 13  |
| 1.1. Registros e escritos.....   | 13  |
| 1.2. Histórias.....  | 15  |
| 2. PROBLEMA COM ESCOLA EU TENHO MIL, MIL FITAS .....   | 29  |
| 3. A FÚRIA NEGRA RESSUSCITA OUTRA VEZ: RACIONAIS, CAPÍTULO 4, VERSÍCULO 3 .....  | 48  |
| 3.1. <i>Primo Preto, versículo 1</i> .....   | 48  |
| 3.2. <i>Primo Preto, versículo 2</i> .....   | 48  |
| 3.3. <i>Primo Preto, versículo 3</i> .....   | 51  |
| 3.4. <i>Veja bem, e eles são nossos irmãos também</i> .....  | 58  |
| 4. DUAS VEZES MELHOR! CEM VEZES ATRASADO .....   | 60  |
| 5. NEGRO DRAMA, UMA ESTRELA LONGE, MEIO OFUSCADA: entre o não mais branco e o ainda não para a educação das relações étnico-raciais..... | 65  |
| 6. ENTRE AS FRASES,.....   | 69  |
| 7. FASES E VÁRIAS ETAPAS .....   | 73  |
| 8. <i>Primeiros passos</i> .....   | 73  |
| 8.1. <i>Em Contagem</i> .....  | 73  |
| 8.2. <i>Em Belo Horizonte</i> .....  | 74  |
| 8.3. <i>Em Sabará</i> .....  | 75  |
| 8.4. <i>Não deu certo, e agora?</i> .....  | 76  |
| 8.5. <i>Quando a chuva passar</i> ... ..   | 78  |
| 8.6. <i>Finalmente...como foi?</i> .....   | 79  |
| 9. GUERREIRO, POETA, ENTRE O TEMPO E A MEMÓRIA .....   | 90  |
| 10. REFERÊNCIAS .....  | 92  |
| 11. ANEXOS .....   | 97  |
| 12. ANEXO I (Narrativas dos estudantes da escola de Contagem) .....  | 97  |
| 13. ANEXO II (Fotografias apresentadas aos .....   | 100 |
| 14. estudantes no primeiro encontro) .....   | 100 |
| 15. ANEXO III (Mapa do continente africano e suas tecnologias apresentado nos encontros) .....   | 110 |
| 16. ANEXO IV (Composição sobre conteúdos da educação física escolar apresentadas no último encontro) .....                               | 111 |
| 17. ANEXO V (LIVRO).....   | 112 |

## HISTÓRIAS, REGISTROS E ESCRITOS

### Registros e escritos

*“Os escritos escolares não são feitos para serem lidos, são feitos para serem corrigidos” (OLIVEIRA, 2014, p.156)*

Talvez devesse começar o texto de outra forma. Preocupamos-nos em atender às demandas do que hegemonicamente se entende por produção de conhecimento na academia: citamos, referenciamos, deixamos o espaçamento correto e seguimos todas as demais normas para que o texto tenha peso e, aparentemente, sentido.

Ora, não estou e nem cheguei até aqui somente para reproduzir o que me é colocado pela hierarquia educacional como um papel de mestrando/estudante, muito embora tenha obrigações para cumprir. Muito menos quero que os estudantes da educação básica pública o façam. Por isso, antes de prosseguir, ressalto que esse é um trabalho radicalmente ancorado numa perspectiva autobiográfica.

Se o texto é, em princípio, de minha autoria, não posso me privar de pensar e ter minha fala legitimada apenas por um referencial teórico. Ao contrário, busco dialogar com outros autores e autoras que de alguma forma vão ao encontro aos meus modos de pensar.

E, para não dizer que sou egoísta no meu modo de pensar e produzir diálogo nesse momento com as ideias de Oliveira (2014). Não quero ser aqui refém dos limites de uma *autoria autorizada* pela academia. Portanto, a principal forma de escrita que se seguirá daqui para a frente será em textos narrativos.

A escrita para mim e para Oliveira (2014) é uma forma elaborada de linguagem que nos permite compreender melhor o mundo que nos cerca e, diante disso, elaborar os meios para melhor intervir em nossa existência. Para que isso se concretize é preciso assumir uma escrita de si.

O texto que seguirá é uma apresentação reflexiva sobre o processo de construção do livro. Para que o leitor entenda, esse trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado profissional e a exigência do programa é a produção de uma “dissertação” e um “produto pedagógico”.

Optamos, então, pelo livro como produção pedagógica que evidencia possibilidades postas nos objetivos supracitados e tomamos a opção de fazer da dissertação um relato reflexivo sobre essa produção. Apesar da fragmentação e quebra sequencial que encontrará ao final desse relatório, esperamos que ambos permitam que você, leitor, encontre pistas acerca das questões norteadoras apresentadas.

Chego aqui, então, no ponto em que busco descrever a forma de organização do texto que se baseia em uma escrita autobiográfica, em narrativas ficcionais, em diálogos com referencial teórico sobre narrativas, educação, racismo, educação física e demais temas pelos quais a pesquisa perpassa: em trechos autobiográficos escritos ao longo de minha trajetória docente e também trechos de escritas de estudantes.

Os trechos autobiográficos foram produzidos desde minha formação para a docência e caminham por todo meu percurso docente, divididos entre “Diário de Estágio”, “Diário Docente” e “Publicações em rede social” escritos entre 2013 e 2018<sup>3</sup>. Busco trazê-los aqui para – além das narrativas produzidas por estudantes que é um dos objetivos do trabalho – tentar enriquecer algumas reflexões sobre a educação física e docência e a educação física e a educação para as relações étnico-raciais por meio de minhas experiências. Esses trechos estarão ao longo recuados à direita, em versalete, tamanho 10 e com fonte diferente do restante do texto para diferenciá-los.

Antes de apresentar um resumo dos capítulos, ressalto que os títulos e subtítulos presentes nesse trabalho são baseados em trechos de músicas do grupo Racionais MC’s que inspiram minha caminhada docente, de pesquisador e de vida. Mais especificamente, os títulos são trechos das letras “Negro Drama” (RACIONAIS MC’S, 2002) e “Capítulo 4, Versículo 3” (RACIONAIS MC’S, 1997).

Na primeira parte, em “Histórias, registros e escritos”, inicio minha escrita em uma reflexão autobiográfica sobre alguns processos que me levaram ao problema de pesquisa que apresento e também trago alguns autores com os quais reflito sobre as narrativas (BENJAMIN, 1994; BONDÍA, 2002; BOTÍA, 2009; DELORY-MOMBERGER, 2016; EVARISTO, 2017; SOUZA, BALASSANIO e OLIVEIRA, 2014; PASSEGI et al., 2014; SUÁREZ, 2007)

Na sequência: “Problema com escola eu tenho mil, mil fitas”. Ainda em uma perspectiva autobiográfica, busco trazer algumas de minhas concepções sobre o espaço escolar em diálogo com alguns autores do campo – talvez não sejam os mais adequados academicamente diante de produções que trariam reflexões mais atualizadas – que me foram importantes ao longo desse processo de acúmulo de experiências, bem como retomando escritos autobiográficos durante minha trajetória docente nos últimos anos.

---

<sup>3</sup> O diário de estágio foi proposto pelo professor Admir Soares durante o período da graduação, como forma de registro das experiências vivenciadas nos estágios obrigatórios. Foi produzido nos anos 2012 e 2013. O diário docente foi iniciativa pessoal para registrar as primeiras experiências docentes, inspirado nas experiências anteriores com autobiografia e com o diário de estágio. As publicações em rede social se deram em formas de narrativas autobiográficas publicadas no *facebook* como forma de compartilhar experiências docentes, iniciadas em 2016.

Continuando, trago logo após, algumas reflexões sobre as lutas do movimento negro ao longo dos dois últimos séculos e seus desdobramentos na educação brasileira: “A fúria negra ressuscita outra vez: Racionais, capítulo 4, versículo 3”. Nesse trecho a escrita se dá por meio de uma narrativa ficcional narrada na voz de Primo Preto, uma personagem que viaja ao longo do período histórico pesquisado para narrar sobre esses processos. Ao final do capítulo apresento alguns dados estatísticos sobre a desigualdade racial presente na escola brasileira.

Em “Duas vezes melhor! Cem vezes atrasado”, deixo um pouco das formas de escrita até o momento para, em uma escrita mais “formal”, refletir sobre a estereotipia negativa que recai sobre o corpo negro e alguns possíveis desdobramentos para a educação física escolar.

Depois de traçar algumas reflexões sobre a relação da estereotipia do corpo negro, trago em “Negro Drama, uma estrela longe meio ofuscada: entre o não mais branco e o ainda não para a educação das relações étnico-raciais” um breve histórico sobre a composição de um campo mais progressista da educação física a partir da década de 80 e sua limitação crítica numa perspectiva de produção de conhecimento e ações que poucas vezes extrapolaram a dimensão de classe e, no caso, dialogam com uma perspectiva de raça.

Feito esse levantamento e postas as reflexões, descrevo em “Entre as frases,” as bases metodológicas nas quais me ancorei para realizar a pesquisa. Destaco aqui que a pesquisa narrativa enquanto base metodológica dificilmente é realizada por métodos fechados. Após destacar essas bases, descrevo o processo de pesquisa por meio de uma metanarrativa (fases e várias etapas).

Por fim (Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória), faço um convite para o livro – apresentando sua estruturação – produzido a partir desse processo de pesquisa no qual estão as narrativas autobiográficas das estudantes, narrativas docentes de minha autoria e alguns exercícios interpretativos como possibilidade de reflexões sobre o tema.

### ***Histórias***

*Ao longo de nossos processos formativos, de nossa trajetória de formação profissional, fomos acostumados a produzir textos somente para os outros e não para nós mesmos. Tornamo-nos produtores de textos impessoais produzidos para um Leitor Modelo: nossos professores. Aprendemos a produzir textos que não nos permitiam o exercício da reflexão isto é: textos escolares.” (ALMEIDA JUNIOR, FERNANDES; 2012, p.425)*

Há quatro anos iniciava minha carreira docente, um pouco antes tomara a decisão de me tornar professor. Contarei aqui agora alguns fatos sobre minha inserção com a temática e minha relação com a pesquisa autobiográfica, trazendo minha história e meus referenciais.

Meu ingresso na Licenciatura em Educação Física se deu a partir do quinto período de curso e nele fui desafiado pelo professor Admir<sup>4</sup> a escrever um diário de estágio com *pipocas pedagógicas*, pequenos “causos” sobre o cotidiano escolar em forma de narrativas autobiográficas sobre a escola em que estava realizando meu primeiro estágio obrigatório e, não por coincidência, na primeira escola onde iniciei meus estudos.

Tal experiência me fez retomar meu olhar enquanto estudante, refletindo sobre o que havia se passado em minha própria vivência enquanto estudante. Fui inserido num olhar outro, para o cotidiano da escola, uma reformulação da possibilidade de se formar professor e a pequena faísca sobre o desejo de escrever, quase apagada, era reacendida. Nesse tempo comecei também a ressignificar meu olhar sobre ser professor.

VI NESSAS DISCUSSÕES EMBATES...DEVIAM OU NÃO APOIAR O MOVIMENTO DE GREVE?  
É TÃO FÁCIL DEFENDER A GREVE EM BUSCA DE MELHORES CONDIÇÕES, MAS É PRECISO ENXERGAR OS DOIS LADOS DA MOEDA. VÁRIOS PROFESSORES PREFERIAM CONTINUAR COM SEU SERVIÇO, MESMO ALI, COM TODA DESMOTIVAÇÃO, SEM MAIORES PRETENSÕES...O DESCONTO DE UMA SEMANA DE SERVIÇO NO SALÁRIO PODERIA SER UM PROBLEMA PARA O ORÇAMENTO DO ANO TODO.

VI PROFESSORES ELOGIANDO A NOVA TINTURA NO CABELO DO OUTRO, ELOGIANDO A MERENDA DA CANTINA, ELOGIANDO O DITADO FEITO PELOS ALUNOS E ATÉ MESMO CURIOSO POR SABER QUEM LEVOU A BROA DE FUBÁ PARA O CAFÉ.

ACHO QUE É ISSO. O PROFESSOR É HUMANO. UM HUMANO QUE TEM OU JÁ TEVE EM ALGUM MOMENTO A VONTADE DE TRANSFORMAR A SOCIEDADE, DE TRANSMITIR CONHECIMENTOS, DE APRENDER, DE PERMITIR INTERAÇÕES, DE DAR CONTINUIDADE A UMA CULTURA, DE REPRODUZÍ-LA, DE RECONSTRUÍ-LA, DE FORMAR VALORES, É UM HUMANO QUE TRABALHA COM A CAPACIDADE DE ENSINAR, MAS QUE COMO QUALQUER OUTRO SER HUMANO TEM FAMÍLIA, CONTAS A PAGAR, FOME, SEDE, REVOLTAS, AMOR, CIÚMES, DOENÇAS, PREFERÊNCIAS MUSICAIS E SEXUAIS, TEM SEU ESTILO DE SE VESTIR, POSSUI CONHECIMENTOS E VIVÊNCIAS ÚNICAS...É BÍPEDE...TEM UM TELENÉFALO “MUITO” DESENVOLVIDO JUNTO DE SEUS POLEGARES OPOSITORES...

...E ALUNOS. (IZAÚ, DIÁRIO DE ESTÁGIO, 16/06/2012)

Desde então, com uma força crescente, a presente epígrafe desse capítulo tomou um significado pessoal muito forte em minha formação. Não somente na dimensão da escrita, como em todas dimensões hierarquizadas do sistema de ensino-aprendizagem da graduação, falávamos de teorias “crítico superadora”, “emancipatória” e de autonomia, mas onde se encontravam os pontos de ruptura de uma educação reprodutivista para nosso exercício da autonomia?

Esse não era um incômodo particular e, pessoalmente, se intensificou com meu ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>5</sup>. Durante quase dois anos

---

<sup>4</sup> Admir Soares de Almeida Júnior. Um dos responsáveis por minha trajetória até aqui na educação. Amigo e professor que me inspira. É doutor em educação, professor da Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO)/UFMG, foi professor da rede municipal de educação de Belo Horizonte por mais de duas décadas, é uma das maiores referências em educação física escolar e em formação de professores no Brasil.

<sup>5</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos presenciais que se dedicam ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam a trabalhar no magistério da rede pública de ensino. O objetivo é antecipar o vínculo entre os

no programa continuei escrevendo sobre a escola e buscando dialogar com seus diversos sujeitos e desde meu primeiro dia de chegada à escola passei a ressignificar meu olhar sobre essa instituição.

QUASE NÃO PERCEBI COMO ACONTECEU, MAS SUBITAMENTE PÁSSAROS COMEÇARAM A CANTAR, RESOLVI OLHAR PARA O ALTO E ME DEPAREI, LOGO ACIMA DE MINHA CABEÇA, COM VÁRIAS COPAS DE ÁRVORES E INÚMEROS PÁSSAROS VOANDO LIVREMENTE. QUEM DIRIA, ESTOU NA ESCOLA OBSERVANDO O CANTO DOS PÁSSAROS, ACHO QUE NUNCA ME DEI CONTA DE QUE OS PÁSSAROS TAMBÉM FREQUENTAVAM A ESCOLA.

E POR FALAR EM PÁSSAROS, ME REENCONTREI DURANTE A PRODUÇÃO DESSA REFLEXÃO COM UM PRIMOROSO PENSAMENTO DE RUBEM ALVES. “ESCOLAS QUE SÃO GAIOLAS EXISTEM PARA QUE OS PÁSSAROS DESAPRENDAM A ARTE DO VÔO. PÁSSAROS ENGAIOLADOS SÃO PÁSSAROS SOB CONTROLE. ENGAIOLADOS, O SEU DONO PODE LEVÁ-LOS PARA ONDE QUISER. PÁSSAROS ENGAIOLADOS SEMPRE TÊM UM DONO. DEIXARAM DE SER PÁSSAROS. PORQUE A ESSÊNCIA DOS PÁSSAROS É O VÔO.”(CADERNO DE ESCRITAS DO PIBID, 06/09/2012)<sup>6</sup>

Nesse caminho, a partir de escritas autobiográficas sobre a Educação Física nessa escola, produzi meu trabalho<sup>7</sup> de conclusão de curso para explicitar algumas potencialidades da escrita autobiográfica na formação docente. Nesse momento começo a ter mais contato com a perspectiva da (auto) biografia com o professor Elizeu Clementino (SOUZA, 2008) e com a biografia-narrativa na formação de professores com a professora de educação física Dinah Vasconcelos (TERRA, 2010).

Ainda não conhecia Walter Benjamin, mas começava a repensar minhas crônicas como narrativas autobiográficas que possuem o objetivo de relatar vivências pessoais. Como sugeria Dinah (TERRA, 2010), são a expressão de uma profunda insatisfação com os modos habituais de investigação educativa, se contrapõem ao desenvolvimento de propostas curriculares onde os professores apenas executam o que lhes são prescritos.

A produção dessas crônicas possibilita aos autores/professores mais espaço para suas expressões, abrindo possibilidades de vincular o conhecimento surgido na própria ação e espaço em questão, o conhecimento “teórico” e as suas próprias experiências já vividas. Essas conexões contribuem para profundas transformações nos modos de ser professor, são um meio para transformar os processos educativos e não apenas reproduzi-los.(TERRA, 2010)

Impactado, levei essa forma de escrita até mesmo para minha monografia no Bacharelado<sup>8</sup>, área mais vinculada à dimensão biológica onde as maneiras de se fazer ciência por vezes tendem às correntes positivistas.

[...]MAS VER O GAROTO JOGAR É LINDO, É ARTÍSTICO E AÍ FAZEMOS AQUELA CARA DE SURPRESA E INTELLECTUALIDADE, QUE SERIA FACILMENTE TRADUZIDA POR UM DISCURSO PIEGAS DE

---

futuros mestres e as salas de aula. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

<sup>6</sup> Trecho retirado de Caderno de escritas sobre minhas experiências como bolsista no PIBID.

<sup>7</sup> O trabalho intitulado “PRODUÇÃO DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID PUC-MINAS” foi publicado na Revista Iniciação & Formação Docente, v.1 n.1, 2014.

<sup>8</sup> Trecho retirado de minha monografia que tratava sobre os impactos das manifestações de 2013 sobre o direito ao Lazer relatando meus processos de reflexões sobre as manifestações ocorridas em 2013. A princípio não se configurava como escrita de campo porque a escolha pelo tema viera somente depois de todo esse processo.

“NOSSA, ESSE GAROTO REPRESENTA TODA EXPRESSIVIDADE DE LIBERTAÇÃO DE UM POVO QUE SOFRE DIANTE DO ESTADO OPRESSOR E DO ESTADO DE EXCEÇÃO, É A MAIS GENUÍNA DEMONSTRAÇÃO DE NOSSO VANDALISMO...E ETC E TAL...”

VEJO UM DOS POLICIAIS NA RUA TIRANDO FOTO DO MOMENTO, EIS MAIS UMA FORMA DE ARQUIVAR MEMÓRIAS. O QUE SERÁ QUE ELE ESTÁ PENSANDO?

AS CRÍTICAS CONTINUAM SURGINDO...

UM DOS DOIS GAROTOS PEDE PARA AGITAR UMA DAS BANDEIRAS, PARA QUE?

E AGORA O MOVIMENTO SEGUE EM DIREÇÃO À CÂMARA MUNICIPAL...EU VOU GUARDANDO MINHAS COISAS NA MOCHILA E DECIDINDO SE APÓS GUARDAR MINHA CANETA PEGO MEU ÔNIBUS ALI NA CURITIBA E VOU EMBORA, OU SE CONTINUO NESTA MARCHA QUE HOJE ME PARECE TÃO TEATRAL...DIGNA DE UM “BOM” DOCUMENTÁRIO.”<sup>9</sup>

Já participando de um movimento de ampliação de utilização das narrativas autobiográficas para além da formação docente e de sua escrita, passamos a dar atenção à escrita dos e das estudantes. Tal incursão se deu em minha participação no PIBID, no ano letivo de 2013<sup>10</sup>.

Nossa atuação esteve permeada por conflitos inerentes à especificidade do contexto escolar e carecíamos de continuar na investigação desses conflitos. Principalmente após a realização de um diagnóstico, onde nos deparamos com uma diversidade de representações simbólicas da Educação Física que, de maneira paradoxal, intensificou a nossa busca por maior compreensão da prática do professor acompanhado.

Se em um mesmo espaço existem tantas representações na dimensão “componente curricular”, como se dão as relações de produção de sentidos e significados da relação ensino e aprendizagem nessas aulas?

Quais são os tensionamentos existentes na relação de expectativa/ação docente e apropriação/reação discente no processo cotidiano de ensino de práticas corporais nas aulas de Educação Física?

Para investigar esse processo, trabalhamos na elaboração de um Portfólio das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, intitulado “Narrativas e Imagens: Educação Física no Cândido Portinari”. O Portfólio, inspirado nos diários de aula propostos por Zabalza (2004), configurou-se em uma estratégia de produção de narrativas visuais e escritas, que na nossa compreensão, poderiam evidenciar os diferentes processos de ensinar e aprender práticas corporais entre os sujeitos envolvidos, a saber: estudantes, professor supervisor e acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física.

---

<sup>9</sup> Escrito retirado de minha monografia de Bacharelado intitulada “COPA DAS MANIFESTAÇÕES: Políticas de Esporte e Controle Social em tempos de Megaeventos” apresentada para conclusão do curso em Bacharelado.

<sup>10</sup> Particpei do programa na Escola Estadual Cândido Portinari. Ao todo erámos 20 bolsistas de graduação nas áreas de Educação Física, História, Geografia e Ciências Sociais. A área de Educação Física era coordenada pelo professor Admir Soares e Eduardo Bregunci foi o professor supervisor.

A produção se tornou um documento riquíssimo para nossa formação, inicial e continuada, bem como dos singulares modos com que os estudantes se relacionam com os conhecimentos das aulas de Educação Física.

Minha inserção no PIBID foi, sem dúvida, de grande impacto na minha formação docente e na minha percepção sobre questões para além da restrição curricular acadêmica. Contatos com estudantes de outras graduações me permitiam enxergar diversos pontos de interseção e pontos divergentes sobre a escola e Educação Física.

Acompanhando a prática de meu professor supervisor pude perceber a viabilidade e possibilidade de se realizar práticas nacionais como as diversas danças folclóricas trabalhadas e da cultura negra como na capoeira.

Foi também no programa que escutara pela primeira vez o termo “lei 10.639” em contato com graduandos de outras áreas. Ainda que durante o curso tivesse feito a disciplina de “Políticas da Educação”, a mesma foi direcionada para uma carência ainda maior como o conceito de política, educação como direito e o conhecimento da LDB. sequer também tive durante minha formação inicial, qualquer contato com algum autor ou autora que discutisse as temáticas da educação étnico-racial e/ou de uma perspectiva antirracista.

Ao reler meu diário de estágio, produzido no quinto período de graduação, percebo a total ausência de qualquer reflexão sobre questões de raça, muito embora, como reflexos de minha formação até aquele momento fosse possível a reflexão sobre as concepções de educação física escolar, sobre relações de gênero, sobre docência e sobre a função social da escola.

Durante esse período, criamos entre os bolsistas do PIBID um grupo de estudos em 2013 para estudar sobre educação física escolar. Nele vivenciamos diversas experiências de compartilhar narrativas e tomamos contato com o clássico “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” de Walter Benjamin (1994).

Por meio do texto e da sua discussão coletiva começo a compreender melhor as narrativas enquanto traços da humanidade e de coletivo. A narrativa nunca é uma experiência individual, mas a troca entre sujeitos e num diálogo com o alemão passo a tomar a “faculdade de intercambiar experiências” como um forte conceito para pensar as narrativas.

Benjamin (1994) correlaciona a banalização da narrativa com o processo de industrialização e racionalização do mundo e tece um importante alerta de que “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p.205)

A perspectiva da narrativa se faz dessa forma como mais um tensionamento contra o sistema científico moderno que vem tolhendo nossa capacidade narrativa e, conseqüentemente, da

consciência de si. Esse mesmo sistema que nos faz duvidar de tudo aquilo que não segue uma racionalidade instrumental. Ora, porque uma narrativa teria menos credibilidade do que um resultado de um trabalho vulgarmente nomeado de científico?

O que seria a verdade? Ela existe?

Eis aí mais um dos ricos valores das narrativas e de sua beleza: tensionar os modos de produção positivistas do conhecimento que se fazem na escola no qual passamos a ser desconfiados de tudo que não se encaixa num padrão escolar de conhecimento ou, mais futuramente, no que se chama de ciência.

É SURPREENDENTE COMO AS CRIANÇAS SÃO ESPONTÂNEAS E CONFIAM TANTO NO PRÓXIMO. INFELIZMENTE ME PARECE QUE VAMOS PERDENDO ESSAS CAPACIDADES NA MESMA PROPORÇÃO QUE VAMOS ENVELHECENDO, A SOCIEDADE POR VEZES NOS IMPÕE QUE DEIXEMOS NOSSOS SENTIMENTOS EM OMISSÃO, QUE SEMPRE TENHAMOS DESCONFIANÇA DE TUDO E DE TODOS; ATÉ MESMO NO MEIO ACADÊMICO, ATÉ MESMO NA ESCOLA SOMOS ENSINADOS A SEMPRE QUESTIONAR E DUVIDAR. O FATO É QUE TUDO EM EXCESSO TORNA AS COISAS MAIS DIFÍCEIS, E O Ceticismo NÃO ESCAPA À ESSA PREMISSA.

ALGUNS CHAMAM ESSA CAPACIDADE DE OMISSÃO E ESSA DESCONFIANÇA DE SABEDORIA, DIZEM QUE QUANTO MAIS VELHOS, MAIS SÁBIOS NOS TORNAMOS. TENHO MINHAS DÚVIDAS, SÃO SIM OS QUESTIONAMENTOS QUE TRANSFORMAM NOSSA CULTURA, MAS QUEM SABE SE FOSSEMOS UM POUCO MAIS SINCEROS, NÃO NECESSITARÍAMOS TANTO DE SEMPRE DUVIDAR DO PRÓXIMO...É REALMENTE UM PARADOXO. (IZAÚ, DIÁRIO DE ESTÁGIO12/05/2012)

E assim, considerando tais aspectos que se configuram como uma das possibilidades de caracterizar as narrativas e considerando a escola como um lugar de partilha de experiências, rico em experiências de vida que se fazem a matéria-prima das narrativas (Benjamin, 1994), todos seus atores sociais são potenciais narradores. É necessário apenas valorizar e resgatar essa faculdade.

Dar valor a essa potencialidade permite um tensionamento dos modelos de produção de conhecimento da escola tradicional. Se aproximar do sujeito educando e buscar estabelecer relações de diálogo no lugar de qualquer ato impositivo, traz à tona o princípio defendido por Freire (1996) de que ensinar exige respeito à autonomia do ser educando.

Entretanto, ainda via a narrativa muito na perspectiva da formação docente inicial continuada e, impactado pelo nosso Portfólio de Educação Física, me preocupava também com o que os estudantes tinham a dizer sobre a escola. Foi então que participando do VII Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, realizado no Rio de Janeiro, tive uma enorme felicidade ao tomar contato com a pesquisa coordenada pela professora Maria da Conceição Passegi (PASSEGI et al, 2014) sobre narrativas infantis nas escolas da infância.

Lembro-me nitidamente de estar no auditório e, maravilhado com a beleza da pesquisa, começar a comentar com um amigo sobre como estava empolgado porque gostaria de entender

melhor o que a escola significava para os estudantes. Comecei a anotar ideias para uma possível pesquisa futura e percebi que as pesquisas centradas na voz estudantil ainda eram escassas.

No ano seguinte, com essa proposta, seria reprovado pela primeira vez no mestrado acadêmico da FAE/UFMG, na linha de Sociologia da educação.

Já durante meu processo de inserção na carreira docente que se iniciou em 2015 na rede municipal de Contagem e em minha trajetória pessoal de militância no movimento negro, meu olhar passou a se deslocar para outras questões pontuais do cotidiano escolar e em novas angústias da vida de um professor iniciante.

Refletindo sobre esse processo me encontrei com autores que têm se debruçado sobre a especificidade dos desafios dos professores iniciantes em Educação Física, buscando compreender e interpretar os processos de inserção, socialização e continuidade dos mesmos (AGUIAR et al., 2005; GARIGLIO et al., 2012; ILHA, 2012) e nas pesquisas no campo da formação inicial a partir das histórias de vidas e narrativas autobiográficas (MIRANDA, 2012).

Esse processo de reflexão me fez produzir um texto para o VII CIPA, mas dessa vez fiquei limitado de participar do evento por não ter dinheiro. Mas meu processo de escrita e de compartilhar experiências não iria parar por essa barreira acadêmica e classista.

Continuei escrevendo (e ainda escrevo) sobre minhas práticas e compartilhando meus relatos nas redes sociais, não dependeria e ainda não dependo do meio acadêmico para produzir conhecimento e muito menos meus saberes. Ressaltando aqui minha compreensão, em diálogo com a eternizada ministra Nilma Lino Gomes<sup>11</sup>, o conhecimento como um contato inicial do saber, sem cair em sua hierarquização, mas compreendendo-os como complementares. (GOMES, 2017)

Continuei escrevendo e buscando apresentar o que vinha fazendo como forma de dialogar sobre outras possibilidades de práticas e também para refletir coletivamente sobre questões cotidianas que me afetavam e, nessas reflexões de outros e outras, ressignificar minha prática e vislumbrar novas possibilidades.

“APÓS TER ME FORMADO NAS MODALIDADES DE BACHARELADO E LICENCIATURA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PUC MINAS, COMO BOLSISTA INTEGRAL DO PROUNI, VIVO UMA FASE

---

<sup>11</sup> A professora Nilma Lino Gomes é Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013) e, atualmente, integra a equipe de pesquisadores desse Programa. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2013-2014). Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, sendo afastada após o golpe democrático que foi institucionalizado no Brasil em 2016.

COMPLETAMENTE DIFERENTE EM MINHA VIDA. APÓS AS ANGÚSTIAS SOBRE OS RUMOS QUE MINHA VIDA TOMARIA DEPOIS DE TER CONCLUÍDO MINHA GRADUAÇÃO, ME INSIRO EM UM NOVO CONTEXTO, PASSEI AS FORTES ONDAS DA BEIRA MAR E AGORA ENCONTRO-ME EM ALTO MAR, AGUARDANDO NOVAS EXPERIÊNCIAS PARA MERGULHAR CADA VEZ MAIS FUNDO.

[...]NÃO TENHO MAIS AS PREOCUPAÇÕES DE ESTAR DESEMPREGADO E SOFRENDO PRESSÃO FAMILIAR TÃO GRANDE QUANTO OUTRORA, ESTOU AGUARDANDO RESULTADO FINAL PARA O MESTRADO E TRAÇANDO NOVOS PLANOS PARA MINHA VIDA. MINHA ANSIEDADE AGORA É PELA CONTINUIDADE DE MEUS PLANOS.”.(IZAÚ, DIÁRIO DOCENTE, 26 DE NOVEMBRO DE 2015)

Já no início de minha atuação que coincidiu com um grande amadurecimento em minha militância na luta antirracista, comecei a refletir de forma mais consistente sobre os atravessamentos da escolarização hegemônica e da cultura negra nas escolas.

[...] ESPERO QUE O IZAÚ QUE O ESTEJA LENDO NUM FUTURO PRÓXIMO E TAMBÉM DISTANTE, SEJA UMA PESSOA MAIS EXPERIENTE E MAIS CONSCIENTE, COM MAIS PODER PARA MELHORAR ESSE MUNDO QUE HOJE HABITO.

BOM, DEVERIA TER FEITO ISSO HÁ MAIS TEMPO, ESPECIFICAMENTE QUANDO INICIEI FORMALMENTE MINHA CARREIRA DE PROFESSOR. INFELIZMENTE NEM TUDO SE DÁ COMO QUEREMOS, NEM SEMPRE TEMOS TEMPO, ÂNIMO, OU QUANDO TEMOS, NÃO TEMOS AS FERRAMENTAS NECESSÁRIAS. ESSA ESCRITA QUE SE TEM CONTINUIDADE PARTIU A PARTIR DE UMA REFLEXÃO SOBRE MINHA PARTICIPAÇÃO NO SHOW DO TONY TORNADO, DURANTE O FESTIVAL DE ARTE NEGRA, AQUI EM BH. COMECEI A IMAGINAR COMO AS CRIANÇAS ESTARÃO SE PORTANDO NAS ESCOLAS, COMO A LEI 10.639 ESTARÁ IMPACTANDO A CULTURA ESCOLAR E EM COMO EU, ENQUANTO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESTAREI CONTRIBUINDO PARA ESSE PROCESSO DE AFIRMAÇÃO E IGUALDADE RACIAL. DEPOIS DISSO TUDO PENSEI QUE DEVERIA, FINALMENTE, COMEÇAR A ESCREVER SOBRE MINHAS EXPERIÊNCIAS NOVAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA ESCOLA HEITOR VILLA LOBOS, DA REDE MUNICIPAL DE CONTAGEM, NA QUAL ESTOU COMO PROFESSOR SUBSTITUTO POR UM MÊS. (IZAÚ, DIÁRIO DOCENTE, 26 DE NOVEMBRO DE 2015)

Não demoraria muito e nas primeiras semanas de aula enfrentaria as primeiras situações de racismo explícitas na escola, pois outras situações do racismo sutil e característico no Brasil eu já havia sentido pelos olhares de estranheza nos primeiros dias de aula por parte de outros funcionários da escola.

NO MÊS DE AGOSTO, EM SUA SEGUNDA QUINZENA, COMECEI A TRABALHAR NA ESCOLA MUNICIPAL HEITOR VILA LOBOS, NO BAIRRO INCONFIDENTES. ASSINEI CONTRATO PARA SUBSTITUIR O PROFESSOR LUIZ QUE HAVIA FRATURADO UMA CLAVÍCULA FAZENDO TRILHA DE BICICLETA. MEU PRIMEIRO DIA FOI UM BAQUE MUITO GRANDE POR NÃO TER TEMPO DE CONHECER NINGUÉM E IMEDIATAMENTE COMEÇAR A DAR AULAS.

[...]

COM O PASSAR DAS SEMANAS CONSEGUI ME ORGANIZAR MELHOR E DEI INÍCIO COM AS TURMAS DO SÉTIMO ANO À PRÁTICA DO PARKOUR, FIQUEI MUITO FELIZ COM O RETORNO A PARTIR DA PRIMEIRA AULA NA QUAL UM GRUPO PEQUENO DE MENINOS PARTICIPOU. NA SEGUNDA AULA, PRATICAMENTE TODAS AS MENINAS PARTICIPARAM, O QUE ME FEZ TER QUE REINICIAR O PROCESSO DE ELEMENTOS BÁSICOS E LOGO GAROTOS DO NONO ANO, QUE FREQUENTEMENTE MATAVAM AULAS, VIERAM PARTICIPAR CONOSCO.

ENTENDIA OS PROBLEMAS DE DEIXAR QUE PARTICIPASSEM, PODENDO REFORÇAR A CULTURA DE MATAR AULAS, MAS TAMBÉM FIQUEI FELIZ POR DEMONSTRAREM INTERESSE EM PARTICIPAR. ENTENDIA ESSE PROBLEMA, MAS NÃO PODIA DEIXAR DE FAZER JUS AO MEU DISCURSO DE QUESTIONAR CONSTANTEMENTE NAS CONVERSAS INFORMAIS SOBRE OS MOTIVOS DA ESCOLA, PARA ALÉM DA PRISÃO, SER O ÚNICO LUGAR QUE PRECISAVA DE GRADES PARA IMPEDIR QUE SEUS ESTUDANTES FUGISSEM. TALVEZ UM POUCO RADICAL, MAS COMPREENSÍVEL PARA UM PROFESSOR NOVATO.

SOBRE A PRÁTICA TAMBÉM ESCUTEI INDIRETAMENTE COISAS DE OUTROS FUNCIONÁRIOS DESABAFANDO COM O OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, TIAGO, COMO:

“ELE VAI ENSINAR ESSES ALUNOS A PULAR O MURO DA ESCOLA PRA MATAR AULA.”

E ISSO SÓ ALIMENTAVA MEU DESEJO POR TRAZER ALGO PARA ESSE GRUPO, AINDA QUE MINHA PASSAGEM PUDESSE SER MUITO BREVE. (IZAÚ, DIÁRIO DOCENTE, 06 DE NOVEMBRO DE 2015)

O olhar recriminador não pesava somente sobre mim, antes fosse. Muito menos se dava de forma sutil, pelo menos aos meus olhos muitas coisas acontecem de forma escancarada, mas são tão naturalizadas que nos provocam uma cegueira cotidiana. Por sorte também tive outros pares que compartilhavam de alguns incômodos com a estrutura escolar e nos fortalecíamos para lutar.

LEMBRO-ME TAMBÉM DO DIA EM QUE ESTAVA EM SALA DE AULA APLICANDO UMA PROVA MULTIDISCIPLINAR. EM DADO MOMENTO ALGUÉM HAVIA ASSINADO A LISTA DE PRESENÇA PARA UM ESTUDANTE AUSENTE E FIZ UM BREVE DISCURSO SOBRE O PROBLEMA DESSE ATO, PARA MEU AZAR, OU SORTE, NESSE MOMENTO A COORDENADORA PEDAGÓGICA APARECEU NA PORTA E, ME VENDO NO DISCURSO, PERGUNTOU O QUE HAVIA ACONTECIDO. RELATEI O FATOS, ELA ACIONOU O SUPERVISOR QUE, POR SUA VEZ, IMEDIATAMENTE VEIO À SALA E CHAMOU, AGRESSIVAMENTE O RAWAN, ALUNO NEGRO COM VISÍVEIS DIFICULDADES COM O COTIDIANO DA SALA.

POUCO TEMPO DEPOIS FUI SABER, PELOS AMIGOS DO RAWAN, QUE O SUPERVISOR LUCAS SÓ OS CHAMAVAM DE MARGINAIS. NA NOSSA PRÓXIMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA TIVE UMA BREVE CONVERSA PESSOAL COM O RAWAN SOBRE O FATOS, COMENTANDO SOBRE COMO AS PESSOAS TEM UM OLHAR DIFERENCIADO PARA OS ESTUDANTES NEGROS E QUE, INDEPENDENTE DESSE FATOS, NÃO DESSE MOTIVOS CONCRETOS PARA QUE O JULGASSEM AINDA MAIS, PARA QUE SE ESFORÇASSE PARA SER MELHOR DO QUE TODOS.

FALANDO SOBRE ESSE FATOS, ME LEMBRO TAMBÉM DA PROFESSORA ADRIANA. SEM ELA ESTARIA PERDIDO NA ESCOLA, NOSSA EMPATIA VEIO DE NOSSA PRIMEIRA SEMANA DE CONTATO, ENTRE MILITÂNCIAS, CRENÇAS EDUCACIONAIS E PROXIMIDADE CULTURAL, LOGO CRIEI UMA AMIGA E EM POUCO TEMPO PERCEBERIA A IMPORTÂNCIA DESSE APOIO DE UMA PROFESSORA NEGRA MILITANTE. EM NOSSAS CONVERSAS SEMPRE RELATÁVAMOS E NOS FORTALECÍAMOS COM O TRABALHO SOBRE CONSCIENTIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA E TAMBÉM EM RELAÇÕES DE GÊNERO. (IZAÚ, DIÁRIO DOCENTE, 06 DE NOVEMBRO DE 2015)

Não tive um contato direto em minha graduação com a produção de Paulo Freire. Acabei buscando seus escritos (FREIRE, 1996 e 2014) pelo seu status, por breves citações de professores que muito considerava e iniciativa pessoal, foi transformador. Encontrava em um nome de peso “coisas” com as quais compactuava enormemente, alguns trechos me deixavam em êxtase como se finalmente encontrasse alguém que compreendesse coisas que sentia. Por que não dialogar mais com os estudantes? Por que não valorizar mais suas culturas como ponto de partida para construção de novos aprendizados?

Isso para mim tinha muito valor, ainda mais quando, principalmente em meu ensino médio, passei por um grande apagamento cultural, passei a ter vergonha de várias coisas que faziam parte de minha história. Estudando em uma escola pública de elite e predominantemente

branca, passei a ter vergonha de gostar de funk, de samba, de dançar e comecei a gostar de rock, fingir conhecer bandas que não conhecia, tentar ser cult; passei a ter vergonha de falar fora da norma culta como falava, passei a ter vergonha do lugar onde morava, me afastei de vizinhos e amigos, comecei a falar de forma mais polida, passei a ter vergonha de muita coisa que eu era e por muito tempo tentei me embranquecer e ser aceito naquele nicho. Não tinha nenhuma outra referência de proximidade que valorizasse minhas referências culturais.

Agora, como professor, eu queria ser uma referência de proximidade para outros estudantes e, ainda que minhas referências culturais não fossem a de todos, ser uma referência de respeito à diversidade cultural. Em 2016 o HIP-HOP foi uma das primeiras portas que descobri e vivi como potencialidade do meu trabalho docente na educação física.

TAMBÉM REALIZEI COM ESSAS TURMAS, DO OITAVO E NONO ANO, AULAS DE HIP-HOP. DISCUTIMOS UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DO HIP-HOP, SUAS RAÍZES E PROXIMIDADE COM O FUNK NACIONAL. FORAM MOMENTOS INTERESSANTES E PERCEBI A APROXIMAÇÃO DE VÁRIOS GAROTOS POR DESCOBRIREM QUE EU GOSTAVA DE RAP E FUNK, PARECIA QUE AGORA TINHAM UM ESPAÇO NO QUAL NÃO PRECISAVAM OCULTAR SEU GOSTO.

AS TENTATIVAS DO TRABALHO COM DANÇA FORAM MAIS COMPLEXAS, POUCA PARTICIPAÇÃO, MAS QUASE NO FINAL DA MINHA ESTADIA NA ESCOLA JÁ POSSUÍAMOS UMA BOA ROTINA DE AULA E AS COISAS FLUÍRAM COM UM BOM NÚMERO DE ESTUDANTES; INCLUSIVE DE TURMAS MESCLADAS. O TRABALHO CULMINOU COM UMA APRESENTAÇÃO COM CERCA DE 15 ESTUDANTES NA FESTA DA PRIMAVERA, NA QUAL TAMBÉM FUI CONVIDADO A PARTICIPAR JÁ ESTANDO EM OUTRA ESCOLA. POR POUCO TAMBÉM NÃO CONSEGUI ESTIMULAR OUTRO GRUPO A FAZER UM TRABALHO COM O FUNK, O TEMPO NÃO FOI SUFICIENTE, MAS A EXPERIÊNCIA DE QUE É POSSÍVEL E PODE DAR CERTO FOI BEM MARCANTE. (IZAÚ, 2016)

Ainda nesse ano trabalhamos com a Capoeira e busquei trazer questões das figuras negras de importância histórica no esporte. Tive certa resistência por parte da gestão escolar em alguns momentos, principalmente com o HIP-HOP. Ouvi coisas que me deixaram mal e não sou de “esperar o tempo ruim vir me abraçar”, no ano seguinte trabalhamos por cerca de 03 meses com o funk.

#### SOBRE SER PROFESSOR, FUNK E PAULO FREIRE

CERTA VEZ PAULO FREIRE ESTAVA DANDO AULA DE PASSINHOS DE FUNK NAS ESCOLAS DO CAMPO, ATÉ QUE UM DE SEUS ESTUDANTES PASSOU A LHE ENSINAR OUTROS PASSINHOS...DAÍ ELE FICOU EMBRAZADÃO E RESOLVEU ESCREVER: "ENSINEI O MIAMI E O MALOCA JÁ VEIO ME ENSINAR SEU PASSINHO, ASSIM OH...OMBRIM...OMBRIM"

ALGUNS COLEGAS EDUCADORES LHE DISSERAM, POXA PAULO, TEM QUE SER MAIS ACADÊMICO...É MELHOR ESCREVER: "QUEM ENSINA APRENDE AO ENSINAR E QUEM APRENDE ENSINA AO APRENDER."

...E ASSIM COMEÇOU A BROTAR PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

NESSAS ÚLTIMAS SEMANAS ESTAMOS TRABALHANDO COM O FUNK. CONVERSAMOS SOBRE SUA HISTÓRIA, SOBRE SUAS CORRENTES, SOBRE ESTILOS DE DANÇA, ASSISTIMOS CLIPES DIVERSOS, DEBATEMOS SOBRE SUA CRIMINALIZAÇÃO E, NESSA SEMANA, FIZEMOS PASSINHOS DE MIAMI...

NUMA DESSAS AULAS O MATHEUS (QUE INCLUSIVE QUIS PARTICIPAR DE VÁRIAS AULAS NAS OUTRAS TURMAS TAL QUAL OUTROS COLEGAS) E O "COELHO" TAMBÉM ME ENSINARAM UM PASSINHO...

FELIZ DO PROFESSOR QUE SABE QUE, MUITO MAIS DO QUE ENSINAR, SEMPRE ESTÁ A APRENDER! A ÚNICA QUESTÃO É: QUEM É O PROFESSOR E QUEM É O ESTUDANTE? (IZAÚ, PUBLICAÇÃO EM REDE SOCIAL, 06 DE OUTUBRO DE 2017)

Toda essa carga de experiências vem me fazendo refletir a todo momento sobre uma nova epistemologia para uma educação física que também se faça antirracista e para meu trabalho de professor. Tenho uma crença fundamentada de que meu trabalho vai além de uma perspectiva conteudista e de que os estudantes também são sujeitos ativos desse processo de compartilhar culturas e refletir sobre o mundo.

Meu trabalho perpassa o corpo e o corpo é também identidade. É preciso falar dos saberes constituídos pelo corpo e o corpo negro, por sua vez, carrega muitos saberes identitários e estético-corpóreos que historicamente tensionam as relações de poder nesse país e nos ensinam muito (GOMES, 2017).

Certa vez, numa aula em que o propósito central era refletirmos sobre nossos corpos e identidades, fomos tomados de assalto por um desses tensionamentos.

#### SOBRE SER PROFESSOR E DEBATER PRIVILÉGIOS SOCIAIS:

AO FINAL FIZEMOS UMA RODA DE CONVERSA SENTADOS AO CHÃO DA QUADRA. O OUTRO PROFESSOR QUE LECIONA AULAS COMPARTILHADAS COMIGO FEZ SUAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÉ - JULGAMENTOS E ATÉ UM MEA-CULPA.

DEBATEMOS ALGUMAS QUESTÕES ESPECÍFICAS COMO PORQUE MUITOS ERAM CRIADOS POR MÃE SOLTEIRA E NINGUÉM POR ALGUM PAI SOLTEIRO. DEBATEMOS SOBRE VIOLÊNCIA POLICIAL, SOBRE DISCRIMINAÇÃO SOBRE A ESTÉTICA NEGRA...ENFIM...UMA CONVERSA BEM RICA, AINDA QUE ALGUNS TENTASSEM RELATIVIZAR O RACISMO.

MAS AÍ VEIO A PERGUNTA QUE ME FEZ ENGOLIR SECO. PEDI PARA QUE DESSEM SUGESTÕES DE OUTRAS PERGUNTAS...ALGUMAS MENINAS FIZERAM PONDERAÇÕES RELATIVAMENTE ABSTRATAS ATÉ QUE UMA ESTUDANTE NEGRA PÔS UM GRANDE PONTO FINAL NA AULA, OU SERIA INTERROGAÇÃO? "PROFESSOR, VOCÊ PODIA PERGUNTAR SE ALGUÉM JÁ QUIS TROCAR OU NASCER DE OUTRA RAÇA."

UM BREVE SILÊNCIO SE INSTAUROU E LOGO EM SEGUIDA PEQUENAS EXPRESSÕES COMO "NOSSA", "PESADO"...

...E VOCÊ QUE ESTÁ LENDO, JÁ QUIS? (IZAÚ, PUBLICAÇÃO EM REDE SOCIAL, 9 DE NOVEMBRO DE 2016)

Diante dessas experiências escolares que me atravessaram cotidianamente nos últimos seis anos e na minha luta antirracista é que me questiono: de que forma, em meu contexto específico da Educação Física escolar, essa disciplina se manifesta para esses estudantes negros e negras? O que poderia ser diferente e ressignificado?

Nesse sentido, percebendo esses inúmeros e ricos acontecimentos do cotidiano escolar que são suprimidos e ocultos pela formalidade e mecanicidade da escrita na escola, é que resolvi investigar de que maneira tem se dado a relação dos sujeitos educandos negros e negras com a

Educação Física escolar e quais são as suas contribuições para o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira.

Imaginei desde o início que seria um enorme desafio propor essas reflexões e estimular a escrita de narrativas dos estudantes. Indagava-me a partir das contribuições de Larrosa sobre como seriam os desafios para essas narrativas num contexto em que o sujeito moderno se torna um sujeito plenamente informado de tudo e supostamente tem uma opinião crítica sobre tudo, é o sujeito que tem o processo de absorver informações e emitir opiniões como imperativo. (BONDÍA, 2002)

Essa obsessão faz com que esse sujeito perca essa consciência de si e deixe que as informações gravem o que ouve, gravem suas memórias. Por isso Larrosa afirma que nossas possibilidades de experiências são anuladas, pois nada nos acontece e assim, como é possível narrar?

Esses processos de perda da consciência de si são fortemente constituídos no espaço escolar. Marcuschi (2010) ressalta a existência de uma distinção nítida entre os processos de alfabetização na escrita e leitura e em seus usos/papéis enquanto práticas sociais ampliadas. Podemos pensar então em quais são as condições e fins para utilização da escrita na escola?

Parecendo existir uma perspectiva para a escrita na escola e fora da escola (MARCUSCHI, 2010), pensamos também em uma relação de uso instrumental da escrita na escola. Por isso penso que é preciso estabelecer novas possibilidades de superação desse uso instrumental através da própria escrita.

Foi assim que comecei a pensar em como seriam as construções dessas narrativas diante de um contexto aparentemente anulador, mas deixarei para descrever esse processo mais à frente.

Muito embora as críticas de Larrosa (2002), inspiradas também em Benjamin (1994), sobre as ausências de experiências sejam contundentes, eu preferi insistir na escrita desses estudantes. Em toda minha história fui demarcado por estatísticas, adversidades e subservidades e não iria abrir mão da voz desses estudantes.

Não acredito na completa ausência de experiências ou em suas anulações, acredito muito mais no silenciamento das vozes quando essas buscam contar suas experiências, principalmente das vozes negras. As narrativas podem sim estar em vias de extinção, mas a luta para que isso não aconteça está apenas começando.

Nesse sentido, potencializar as narrativas autobiográficas, no contexto da prática pedagógica, podem evidenciar diferentes tipos de saberes construídos e mobilizados pelos diferentes sujeitos do cotidiano escolar.

Os estudantes negros e negras têm muito que contar, ousou dizer que até mais do que os professores que, embora também silenciados, por vezes são os maiores agentes do silenciamento estudantil.

Esses estudantes têm muito que contar, pois são cotidianamente os mais silenciados por todo o espaço escolar e por toda estrutura racista que nos silencia vivos ou, quando ousamos ocupar outros espaços de poder e falar de nossas histórias e dores, nos silencia com a morte.

Mas esse silenciamento não nos trará mais de forma alguma para o campo do ausente. Esse trabalho é escrito hoje graças à luta de muitos e muitas que vieram antes de mim, abriram caminhos e me permitiram estar hoje onde estou. Esse trabalho é fruto de uma luta coletiva negra, de vozes e corpos que lutaram, cantaram, gingaram, dançaram, trabalharam, estudaram e que ainda o fazem para ressignificar suas histórias e a de seus irmãos e irmãs. Se esse trabalho não está mais no campo do ausente, agradeço e faço menção à Marielle Franco<sup>12</sup>... presente!

O professor argentino Daniel Suárez (2007) que possui um importante trabalho com a formação de professores e narrativas, também considera que as escolas estão repletas de histórias e seus sujeitos são potenciais contadores das mesmas. Ao narrarem e serem narrados os estudantes acabam ressignificando os sentidos da escolarização e, nesse movimento, são capazes de reconstruir suas identidades estudantis e os processos de escolarização pelos quais passam.

Por isso aposto nessa possibilidade como estratégia de reconstrução dos processos de escolarização na educação física.

Pensando nesse aspecto e partindo da centralidade de uma problemática da negritude é que busco nesse estudo investigar os sentidos dados por estudantes negros e negras para a escolarização em educação física, a partir de suas próprias narrativas.

Para além disso, resgatar a potencialidade de expressão por meio da narrativa, valorizando a centralidade desses sujeitos. Nela, e de maneira singular, são desvelados os modos como cada experiência vai marcando a vida de cada sujeito e, na trama formada por essas teias de histórias, como é possível repensar, constantemente, a Educação Física e, conseqüentemente, a escola para uma educação das relações étnico-raciais.

A partir dessa experiência, novas questões surgiram inquietações norteadoras da proposta: como os sujeitos educandos negros e negras têm percebido/vivenciado a Educação

---

<sup>12</sup> Marielle Franco é mulher negra, mãe e cria da favela da Maré. Socióloga com mestrado em Administração Pública. Foi eleita Vereadora da Câmara do Rio de Janeiro pelo PSOL. Crítica da intervenção federal no Rio de Janeiro e da Polícia Militar, denunciava constantemente abusos de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes e foi assassinada brutalmente no dia 14/03/2018 em um atentado ao carro onde estava.

Física seu cotidiano escolar? Em quais aspectos a Educação Física tem contribuído para a educação étnico-racial? Como ela pode se transformar e ressignificar para contribuir na promoção da igualdade racial?

Sem buscar uma resposta fechada para tais perguntas, a pesquisa possui então como objetivo principal investigar sentidos atribuídos por estudantes negras às aulas de Educação Física numa perspectiva de contribuição para a educação étnico-racial e evidenciar possibilidades de contribuições da Educação Física escolar para a educação das relações étnico-raciais por meio de narrativas autobiográficas estudantis negras e docentes, apresentadas em formato de um livro de narrativas estudantis negras sobre a Educação Física escolar.

## PROBLEMA COM ESCOLA EU TENHO MIL, MIL FITAS

Ora, mas além das minhas condições docentes e das minhas reflexões sobre os diferentes lugares da educação física, preciso também contar um pouco das percepções que tenho sobre a escola. Então, contarei nesse capítulo um pouco das concepções que possuo sobre essa instituição por meio de diversos diálogos com alguns autores e com minhas experiências na escola.

Não pretendo construir um conceito fechado, linear ou mesmo coeso sobre a escola, algo que para mim não existe. Minha intenção é muito mais de, ao longo dessa narrativa, desenhar como minhas vivências escolares se configuram, dar indícios de como percebo e sinto a escola, para que assim você saiba na continuidade do trabalho de onde falo, do chão da escola.

Passei por diversas experiências enquanto estudante da rede pública estadual, durante três anos na rede privada e no ensino médio na rede pública federal; enquanto bolsista Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>13</sup> na minha graduação; nos diálogos com pensadores da educação e, por fim, nas várias experiências de estágio docente e nas minhas experiências enquanto docente da rede pública, como professor contratado e em alguns momentos como professor convidado.

Abaixo segue um breve relato de uma dessas experiências como convidado para uma aula sobre história do HIP-HOP no sistema socioeducativo<sup>14</sup>, ao qual viria a ser professor dois anos depois.

[...]LOGO APÓS, PEDI PARA QUE CANTÁSSEMOS JUNTOS JÁ QUE MINHA VOZ NÃO ERA TÃO BOA. NOS ABRAÇAMOS EM RODA E OS OLHARES DE ESTRANHAMENTO RETORNARAM, ATÉ QUE O PRIMEIRO VERSO DE NEGRO DRAMA FOI RECITADO...

CANTAMOS COM UMA FORÇA TÃO GRANDE...TROCANDO OLHARES DURANTE TODO TEMPO, UMA ENERGIA DIFÍCIL DE SE EXPLICAR, TALVEZ POSSA CHAMAR DE ORAÇÃO. SIM, ENCERRAMOS AQUELA "AULA" ORANDO...NAQUELE MOMENTO NEM PARECIA MAIS QUE ESTÁVAMOS EM UMA PRISÃO...ERA UMA SALA DE AULA COMO OUTRA QUALQUER...

OS GRUPOS FORAM SENDO CHAMADOS DE VOLTA PARA SUAS CELAS, ENQUANTO TROCÁVAMOS ABRAÇOS, AGRADECIMENTOS E OUTRAS PALAVRAS DE FORÇA...FORAM TANTOS RELATOS DE SONHOS E PLANOS PARA QUANDO RETORNAREM AO MUNDÃO.

RAPIDAMENTE TOMAMOS UM CAFÉ E VOLTAMOS PARA O SEGUNDO HORÁRIO. ALGUNS PEQUENOS DETALHES FORAM AJUSTADOS E TUDO ACONTECEU DE FORMA POSITIVA...LOGO JÁ ERA

---

<sup>13</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

<sup>14</sup> O sistema socioeducativo é desenvolvido pela Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (Suase) que elabora, coordena e executa a política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional em Minas Gerais. O trabalho com o adolescente ocorre por meio do cumprimento de medidas socioeducativas e é desenvolvido por uma equipe especializada e multidisciplinar. O objetivo é proporcionar atendimento integral a esse jovem, dando a ele a oportunidade de vivenciar diversas experiências culturais, esportivas, profissionalizantes, escolares e artísticas.

QUARTA-FEIRA, SEGUNDO DIA DESSE PROJETO. ALI, DENTRO DAQUELA SALA...SEMPRE TERMINANDO COM NOSSA ORAÇÃO, NEM PARECIA QUE ESTÁVAMOS EM UMA PRISÃO, ATÉ QUE OS AGENTES COMEÇAVAM A CHAMAR AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE VOLTA PARA SUAS CELAS...QUER DIZER, DORMITÓRIOS...

NEM PARECIA QUE ESTÁVAMOS EM UMA PRISÃO E REALMENTE NÃO SABEMOS O QUE É ESTAR ALI, O QUE CADA UM ALI SENTE NA PELE. NEM PARECIA QUE ESTÁVAMOS EM UMA PRISÃO ATÉ UM JOVEM GAROTO, INTERNADO HÁ UMA SEMANA, DIZER EM UMA CONVERSA PESSOAL: "AGORA VOCÊS VÃO EMBORA E A GENTE VOLTA PRA CELA".

ESTÁVAMOS EM UMA PRISÃO, EM SEU LUGAR, PODERIA SER UMA ESCOLA. (IZAÚ, PUBLICAÇÃO EM REDE SOCIAL, 19 DE JUNHO DE 2015)

Foram todas essas experiências que moldaram e moldam constantemente minhas concepções sobre a escola.

Enquanto professor da educação pública acredito nesse espaço como um projeto de vida. Em diálogo com o professor Cury (2002) penso a educação pública como função do Estado para formar um cidadão capaz de se autogovernar, de ser livre e de conviver numa sociedade de pessoas livres.

Tive contato com textos do professor durante a graduação, mas somente em um encontro, em 2014, durante uma aula inaugural do Instituto de Ciências Humanas da PUC Minas, tive o privilégio de conhecer o professor Cury pessoalmente e de escrever e ler em homenagem para ele:

SOLUÇÃO PARA EQUIDADE  
EM MEIO A TANTA DIVERSIDEGUALDADE?

TENHAMOS FÉ NA EDUCAÇÃO!

EDUCAÇÃO?  
ISSO NÃO TEM JEITO, SÓ LAMENTO  
EM TEMPOS DE VENDA DE INFORMAÇÃO,  
IRIA ALGUÉM SE PREOCUPAR COM CONHECIMENTO?

NESSE MUNDO TÃO VELOZ,  
CORREMOS POR CORRER.  
PORQUE É O QUE TODOS FAZEM...  
É ISSO ME FAZ COM TODOS PARECER.

E NESSA CORRIDA,  
EM UM DIA DE REUNIÃO,  
ME ATRASO NO TRÂNSITO;  
IMERSO NO CAOS URBANO  
CIDADÃO EXISTO...E TRANSITO

TRANSITO E FAÇO UM DESVIO,  
MOVE, PÚBLICO, TRANSPORTE, ANTÔNIO CARLOS, CARROS, CARLOS?  
CARLOS?!  
POR QUE NÃO?

AULA INAUGURAL  
QUANDO PODERIA ESTAR EM CASA?  
MEIO DALI, MEIO SURREAL.

MAS AQUI, JÁ NO FINAL  
ALEGRE COMO UMA CRIANÇA,  
AGRADEÇO-LHE POR DAR UM ABRAÇO TÃO AFETUOSO  
EM MINHA ESPERANÇA

O FUTURO HÁ DE VIR,  
QUEM SABE SE CUMpra O PNE,  
SONHO EM AJUDAR E VIVER NUM PAÍS ONDE COM EDUCAÇÃO,  
RESPEITO À IGUALDADE E À DIFERENÇA SEJAM TÃO IDOLATRADOS QUANTO O PELÉ.

CARO CARLOS, PODERÃO DIZER JÁ ERA.  
JÁ HÁ MIL PONTOS FALHOS...  
MAS DIREI, NÃO HÁ MAL QUE NÃO SE CURE. (11 DE AGOSTO DE 2014)

Mas, retomando a linha anterior de pensamento, a constituição pelo direito à educação emerge nas lutas da sociedade moderna que tem como força motriz a razão iluminista instrumental. Nesse campo, o professor Cury (2002) fala do direito à educação como:

“o caminho para que as luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos.”  
(CURY, p.248, 2002)

Como professor da escola pública, convivo diariamente com as mazelas e desafios desse espaço, tão criticado e menosprezado na atualidade. Convivo com a falta de materialidade, com famílias distantes pela pressão do capital, com descrenças e com diversas burocracias das secretarias de educação.

#### SOBRE SER PROFESSOR E DOBRAR AS METAS

VOCÊ ESTÁ LÁ, PENSATIVO COM A REUNIÃO DE FORMAÇÃO COMPLETAMENTE HIERARQUIZADA, VINDA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO COMO SE FOSSE UMA SOLUÇÃO PARA TODOS OS PROBLEMAS DE FORMAÇÃO...SEM CONTEXTUALIZAÇÃO...

OS PROFESSORES CANSADOS, CUMPRINDO TABELA NUM TEMPO QUE PODERIA SER MELHOR UTILIZADO. PARA MELHORAR, AO FINAL DA REUNIÃO É PRECISO ELABORAR UM PLANO DE AÇÃO (EM MENOS DE UMA HORA) PARA O TEMA EM QUESTÃO...

CUMPRINDO A TABELA A SECRETARIA JÁ FICA FELIZ, NOSSOS PROBLEMAS CONCRETOS FICAM PRA DEPOIS. CUMPRINDO A TABELA A SECRETARIA É BEM VISTA, A SUJEIRA FICA DEBAIXO DO TAPETE.

ESTÁVAMOS LÁ, CADA UM SENTADO DESCONFORTAVELMENTE NAS CADEIRAS, UMA ANSIEDADE VISÍVEL PARA IR EMBORA PARA O PRÓXIMO TURNO, OU MESMO PARA CASA. ESTÁVAMOS LÁ, COM DIFICULDADES PARA FINALIZAR O PLANO DE AÇÃO COM A TEMÁTICA DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA...QUAL SERIA A SEGUNDA META PARA CONCLUIR O CANSATIVO TRABALHO?

EIS QUE UMA BRILHANTE IDEIA SURGE PELO PROFESSOR DE CIÊNCIAS:

"A SEGUNDA META É CONCLUIR A PRIMEIRA META!"

TRABALHO CONCLUÍDO. (IZAÚ, PUBLICAÇÃO EM REDE SOCIAL, 2 DE MARÇO DE 2016)

Por sermos um país colonizado, nossa classe operária é historicamente formada por diversos povos e etnias, principalmente o povo negro, dificultando ainda mais seu fortalecimento. Assim o direito à educação e muitos outros ainda não são garantidos, o que, aliado a uma mínima intervenção estatal, só contribui no aumento das desigualdades sociais.

É também por isso, novamente em diálogo com o professor Cury (2002), que o acesso ao conhecimento é também diferenciado. Fato que não só aumenta a distância entre as diferentes classes sociais, mas também entre os países ricos e pobres.

Mas apesar desses desafios, a escola pública é antes de tudo a garantia de um direito universal, fruto de lutas históricas e a declaração do direito à educação não deve ser subestimada ou mesmo subvertida, pois é o início de um processo. Para se ter um direito garantido é necessário, antes de mais nada, tê-lo como algo reconhecido. Por isso, se ainda não temos uma educação pública de qualidade (a despeito do que esperamos dela), hoje, diferente de uma geração atrás, temos o acesso à educação básica universalizada.

E são nessas reflexões do professor Cury (2002) que me vejo nesse projeto de vida, lutando por uma educação de qualidade para todos que não valorize apenas o tecnicismo e sintonize o sujeito às tendências capitalistas, mas que o torne um cidadão crítico e mais independente, que valorize o direito à igualdade e à diferença e que faça justiça à comunidade negra.

Outra pessoa que me ajuda a pensar os sentidos da escola como espaço cultural e de práticas sociais, bem como sobre meu papel enquanto professor de educação física é o professor Tarcísio Mauro Vago (2010). Com ele penso a escola como espaço de partilha, de circulação, de crítica, de (re)interpretação e de (re)produção de culturas e como responsável por realizar o humano direito através do patrimônio por todos e todas produzido: suas culturas. Sendo uma dessas a cultura produzida pelas experiências corporais humanas.

Como instituição social, a escola, nas palavras do professor Tarcísio (VAGO, 2010) é também espaço indispensável a “expansão do esclarecimento e da emancipação humana”, portanto a educação pública de qualidade, ainda mais quando essa atinge cerca de 90% da população brasileira, é condição indispensável ao desenvolvimento sócio-democrático.

Contudo, o fato de a escola, principalmente a pública, possuir esse poder transformador, não implica em sua sacralização, como se fosse capaz de tudo. (VAGO, 2010)

Há nesse espaço uma tensão dialética muito forte que se configura em possibilidades de conhecimento regulação-emancipação (GOMES, 2017). A professora Nilma, em diálogo com o sociólogo Boaventura Santos, localiza o conhecimento regulação como aquele vinculado ao cientificismo moderno, à teorização, um conhecimento no qual não há espaço para outras formas de conhecimento fora desse círculo; o conhecimento emancipação por sua vez é aquele ligado aos saberes, o conhecimento que se dá pelo mergulho no mundo, que pode ser teorizado ou não.

Nesse caminho, a escola pode operar simplesmente como instituição reguladora quando apenas se organiza pelo cientificismo moderno, pode ser espaço emancipador na busca por construção de saberes em diálogo com os mergulhos no mundo, ou ainda operar nas duas lógicas em uma tensão política constante.

Ao longo dessa, ainda pequena, caminhada que tenho traçado como docente, me reconheço e busco ser um professor que, respeitando o conhecimento científico, valorizo a construção dos saberes numa perspectiva emancipatória.

Em 2016, boa parte de meus estudantes foram tomados por um jogo virtual que havia virado febre mundial. Alguns colegas de trabalho que já eram habitualmente preocupados com o uso do celular na escola por atrapalharem o estudo (conhecimento regulador?), estavam naquele momento mais deslocados ainda, pois o uso do celular para o jogo era ainda maior e alguns estudantes pareciam realmente estarem “zumbificados”. Felizmente não eram todos professores que possuíam essa preocupação e, nessa tensão dialética, pensavam o jogo como porta para novas possibilidades de aprendizado.

Durante o planejamento da etapa que era realizado coletivamente alguns poucos estudantes sugeriram que trabalhássemos com o jogo. Em votação, concordamos que seria um de nossos conteúdos, mas ressaltai que precisaria da ajuda deles e delas para planejar as aulas pois não sabia ainda como poderíamos criar uma proposta para experimentar o jogo na escola.

O saber e a experiência já estavam ali, já estavam mergulhando por essas águas. Estudei, conversei com alguns estudantes e optamos por trabalhar o jogo como RPG<sup>15</sup>.

#### SOBRE SER PROFESSOR E GANHAR O DIA:

ME PREPAREI DURANTE TODO FINAL DE SEMANA PARA NOSSA AULA DE POKÉMON GO. COMPREI CARTINHAS, DESENHEI OS MAPAS, FIZ AS CHARADAS PARA NOSSA CAÇA AO TESOURO E FUI DORMIR NO DOMINGO ANSIOSO PARA SABER SE SERIA BACANA, SE OS ESTUDANTES GOSTARIAM SE TERÍAMOS BOAS DISCUSSÕES.

SIM, PROFESSOR TAMBÉM SOFRE DE ANSIEDADE, ASSIM COMO ESTUDANTE ANTES DE PROVA. BOM, PELO MENOS EU SOFRO...

NA SEGUNDA, TUDO CERTO. DAQUELES DIAS QUE VOCÊ SAI DE SEU TRABALHO COM A SENSACÃO DE DEVER CUMPRIDO, AS AULAS FORAM DIVERTIDAS. AO FINAL DA TRILHA PARA ENCONTRAR O POKÉMON OS ESTUDANTES DE CADA TURMA ENCONTRAVAM PISTAS PARA A PALAVRA QUE OS LEVARIAM ATÉ UM LIVRO NO QUAL ESTARIA O PIKACHU. CADA PISTA ERA UMA LETRA E SEU CONJUNTO FORMARIA UMA PALAVRA.

MACHADO ERA A PALAVRA DA 333...QUANDO OS GRUPOS DESCOBRIAM...ERAM GRITOS E MAIS GRITOS...ALGUNS GRUPOS NÃO SABIAM BEM O QUE FAZER...CORRERIA, "MACHADO DE ASSIS, CORRE!!!", EXCLAMOU UMA DAS MENINAS E SEU GRUPO DISPAROU PELAS ESCADAS.

DEPOIS DE QUASE DERRUBAREM A BIBLIOTECA, UM DOS GRUPOS FINALMENTE ENCONTROU NUMA PUBLICAÇÃO EM HQ DO O ALIENISTA O SEU POKÉMON, COMEMORARAM BASTANTE A VITÓRIA PARCIAL. AO SE ACALMAREM FALEI BREVEMENTE SOBRE O AUTOR E APRESENTEI O LIVRO PARA TODOS.

HOJE, TERÇA-FEIRA, EM MEU HORÁRIO DE TEMPO PEDAGÓGICO PENSEI EM IR PEGAR O LIVRO PARA LER. AFINAL DE CONTAS, TÔ COM TEMPO PRA LER E NEM EU HAVIA LIDO A HISTÓRIA EM

---

<sup>15</sup> Traduzido para o português o Role Playing Game é um jogo de interpretação de papéis que possui uma narrativa central na qual os personagens desempenham seus papéis dentro das regras pré-estabelecidas.

QUADRINHOS AINDA. AO ENTRAR NA BIBLIOTECA UMA ENORME SURPRESA: DOIS ESTUDANTES ESTAVAM, NAQUELE EXATO MOMENTO, ASSINANDO A FICHA E LEVANDO OS DOIS VOLUMES QUE TEMOS EM NOSSA BIBLIOTECA.

NUNCA FIQUEI TÃO FELIZ POR NÃO PODER PEGAR NUM LIVRO, SORRI RADIANTE, FUI ESCOLHER OUTRO, TROQUEI UMA IDEIA COM O ISAIAS (O "RAPAZ DA BIBLIOTECA") E DESCI PARA OS COMPUTADORES.

SEXTA CONTINUAM NOSSAS AULAS DE POKÉMON GO... (IZAÚ, PUBLICAÇÃO EM REDE SOCIAL, 6 DE SETEMBRO DE 2016)

O professor Tarcísio Mauro (VAGO, 2010) também nos diz que “a escola é lugar também do imponderável, de impermanências; de acolhimento, mas também de segregação; de sociabilidade, mas também de conflitos.”

Ainda que reconhecendo semelhanças tantas entre as escolas, e mesmo tendo em vista os constrangimentos e as normas a que são submetidas (como as prescrições legais de programas de ensino), compartilho - tendo passado nos últimos quatro anos por 6 diferentes escolas - o entendimento de que em cada escola há também singularidades, peculiaridades, especificidades, movimentos e ritmos próprios, produzidos por seus protagonistas. (VAGO, 2010)

Na reta final de minha graduação, após alguns debates sobre a sociedade contemporânea tomei conhecimento do sociólogo Zygmunt Bauman e então fui buscar um pouco de sua obra a partir de “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 2001).

Muito embora não escreva diretamente sobre a educação, esse primeiro contato com o autor me trouxe importantes reflexões sobre o Lazer na contemporaneidade e mais tarde, a partir de interlocuções pessoais dos impactos provocados pela noção de modernidade líquida com minha atuação docente, fui tomar contato com obras que dialogavam um pouco mais diretamente com a educação (BAUMAN, 2013 e ALMEIDA; BRACHT e GOMES, 2009).

Basicamente estruturei minhas reflexões sobre uma modernidade líquida em diálogo com a escola a partir de alguns pontos-chave: a fuga do espaço e a escola como um não-lugar; o corpo consumidor.

Bauman (2001) evidencia que esse processo de transição de uma modernidade sólida para uma modernidade líquida traz consigo a individualização e a presença de comunidades cabides, grupos identitários nos quais o indivíduo se insere por pouco tempo até encontrar algo mais interessante.

Além disso, esse processo de individualização tem como consequências a auto reprovação e o autodesprezo. Todos tendem a voltar os olhos para o próprio desempenho, numa perspectiva meritocrática e tendem a se culpar por tudo, sem dar conta de refletir sobre os

processos estruturais da sociedade e não existem “soluções biográficas para contradições sistêmicas”. (BAUMAN, 2001)

A individualização e a utilização do espaço público como meio de publicizar a vida privada tão notáveis na presença das redes sociais são uma constante na contemporaneidade e tem tomado boa parte do tempo dos estudantes tanto escolar como não-escolar. Compartilhamos a todo momento breves experiências que sequer chegam a nos atravessar (BONDÍA, 2002) e não conseguimos relacioná-las com o contexto social pois temos:

Notória dificuldade de generalizar as experiências, vividas como inteiramente pessoais e subjetivas, em problemas que posam ser inscritos na agenda pública e tornar-se questões de política pública. (BAUMAN, 2001, p61.)

Debater e refletir sobre nossas vivências são processos cada vez mais escassos nas escolas nas quais atuei a partir das minhas percepções de professor. O “espaço polifônico” da diversidade e multiplicidade de vozes é algo assustador, é mais fácil conviver em um nicho seguro onde todos se parecem e há pouco para se falar (BAUMAN, 2001) e assim seguimos nossas aulas sem um aprofundamento do olhar para questões outras como a diversidade.

Porém, pensando com os professores de educação física ALMEIDA; BRACHT e GOMES (2009), também enxergo potencialidades, pois não é possível generalizar tal situação que se encontra numa tensão dialética.

Assim, a tarefa educativa no espaço polifônico também pode estabelecer e deveria perpassar uma conversação mais horizontal entre os sujeitos e instituições escolares. Durante o período de uma razão legisladora, sempre existiu uma relação vertical entre teóricos educacionais e professores ou entre universidade em escola. Havia uma relação de regulação/normatização nas teorias formativas, mesmo críticas, sobre características de um bom professor. Pautando-me sobre essa noção de sociedade tenho caminhado numa direção diferente dessa razão legisladora.

#### “SOBRE SER PROFESSOR E MERGULHAR NA AULA...”

NESSAS SEMANAS ESTAMOS NOS PREPARANDO PARA OS JOGOS OLÍMPICOS DA ESCOLA. HOJE, PARTICULARMENTE, REALIZAMOS NOSSAS AULAS DE ESGRIMA...

AVISEI AOS ESTUDANTES PARA QUE TROUXESSEM ROUPAS VELHAS, POIS NOS SUJARIAMOS DE TINTA...POIS BEM, TODOS TROUXERAM?

NÃO! QUASE NINGUÉM LEVOU. MAS TUDO BEM...

DURANTE A AULA FALEI BREVEMENTE DA ORGANIZAÇÃO, DO CONTEXTO DA MODALIDADE, TÉCNICAS BÁSICAS E FOMOS PARA A BRINCADEIRA...

MESMO AVISANDO COM ANTECEDÊNCIA PARA EVITAREM DE SE SUJAR, EM POUCOS MINUTOS QUASE TODOS E TODAS ESTAVAM SE SUJANDO PROPOSITAMENTE E, ACREDITO EU, SE DIVERTINDO.

NÃO DEMOROU MUITO PARA QUE EU FOSSE O ALVO. NUM DOS HORÁRIOS NEM ENTRAR E PARA A SALA DO PROFESSORES PARA ME ESCONDER E FUGIR SERVIU.

POXA! CONSEGUI PROPICIAR UMA SITUAÇÃO EM QUE OS ESTUDANTES CHEGARAM ATÉ A SALA DOS PROFESSORES SEM AQUELE MEDO/DESCONFORTO HABITUAL QUE O ESPAÇO PROVOCA.

PARA ALGUMAS PESSOAS DEIXAR OS ESTUDANTES ME SUJAREM SERIA UM ABSURDO...

"FALTA DE CONTROLE E LIMITES"

"ABUSO"

"MOTIVO PRA OCORRÊNCIA"

ENFIM...SAI DAS AULAS PENSANDO NA DIFERENÇA ENTRE AUTORIDADE E AUTORITARISMO....

QUE RAIOS DE PROFESSOR ESTARIA FAZENDO AULA JUNTO DE SUA TURMA PRA DEPOIS IR EMBORA DE TRANSPORTE PÚBLICO TODO CAGADO DE TINTA?

BOM, PROFESSOR TAMBÉM APRENDE E SEMPRE PODEMOS NOS PERMITIR MAIS. TINTA SAI, PRECISEI ME LAVAR TRÊS VEZES, PODE ATÉ FICAR NA ROUPA, MAS O SABER DA EXPERIÊNCIA FICA 😊"  
(IZAÚ, PUBLICAÇÃO DE REDE SOCIAL, 17 DE AGOSTO DE 2017)

No contexto de uma sociedade líquida, essas relações perdem sua força e é possível repensar na necessidade de estabelecer uma relação mais horizontal entre esses sujeitos e instituições. É pensando constantemente sobre essa horizontalidade que busco estar perto de meus estudantes ou minimamente conhecer parte da cultura que os cercam.

Cotidianamente passo horas da minha semana assistindo vídeos em canais da internet sobre funk, RAP, sobre filmes e seriados, HQ's, quando talvez devesse estar focado em escrever essa dissertação ou lendo coisas específicas. Mas, uma formação continuada precisa passar por esse cotidiano, é preciso uma formação cultural cotidiana, é preciso estar minimamente próximo dos movimentos sociais que tanto dialogam com todos e todas nós; uma formação que me permita um maior diálogo com os estudantes. Faço isso para me aproximar e porque tenho talvez o privilégio de gostar dessas culturas.

#### SOBRE SER PROFESSOR, REPRESENTATIVIDADE E PASSIN DOS MALOCA...

ESSE ANO, NOVAMENTE, MUDEI DE ESCOLA. ESCOLA NOVA, CURIOSIDADE SOBRE QUEM SOU, ELOGIOS AO CABELO E AFINS...

HOJE UMA GAROTA DO SEXTO ANO, PARA QUEM NÃO DOU AULA SE APROXIMOU DE MIM E PERGUNTOU:

"PROFESSOR, É VERDADE QUE VOCÊ GOSTA E DANÇA PASSIN DOS MALOKA?"

RESPONDI QUE GOSTAVA, MAS QUE NÃO SABIA DANÇAR TAMBÉM.. QUERIA APRENDER...E ELA ABRIU UM SORRISO ENORME, AGRADECEU E SAIU CORRENDO EM DIREÇÃO A OUTRO GRUPO DE ESTUDANTES.

QUANDO PEGUEI O ÔNIBUS PARA IR EMBORA FIQUEI PENSANDO NO FATO E LEMBREI DE MEU ENSINO MÉDIO. LÁ PASSEI POR UM GRANDE APAGAMENTO CULTURAL, PASSEI A TER VERGONHA DE VÁRIAS COISAS QUE FAZIAM PARTE DE MINHA HISTÓRIA. ESTUDANDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ELITE E PREDOMINANTEMENTE BRANCA, PASSEI A TER VERGONHA DE GOSTAR DE FUNK, DE SAMBA, DE DANÇAR E COMECEI A GOSTAR DE ROCK, FINGIR CONHECER BANDAS QUE NÃO CONHECIA, TENTAR SER CULT; PASSEI A TER VERGONHA DE FALAR FORA DA NORMA CULTA COMO FALAVA, PASSEI A TER VERGONHA DO LUGAR ONDE MORAVA, ME AFASTEI DE VIZINHOS E AMIGOS, COMECEI A FALAR DE

FORMA MAIS POLIDA; PASSEI A TER VERGONHA DE MUITA COISA QUE ERA E POR MUITO TEMPO TENTEI SER ACEITO NAQUELE NICHU. NÃO TINHA NENHUMA OUTRA REFERÊNCIA DE PROXIMIDADE QUE VALORIZASSE MINHAS REFERÊNCIAS CULTURAIS.

AGORA, COMO PROFESSOR E COM ORGULHO DE MINHAS REFERÊNCIAS CULTURAIS, BUSCO SER UMA REFERÊNCIA DE PROXIMIDADE PARA OUTROS ESTUDANTES E, AINDA QUE NÃO SEJAM REPRESENTATIVAS A TODAS E TODOS, MINIMAMENTE UMA REFERÊNCIA DE RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL!

LEMBRANDO DO MEU PASSADO, ME ESFORÇO PARA QUE NENHUMA E NENHUM ESTUDANTE PRECISEM TER VERGONHA DE SI, DE SEUS CABELOS, DE SUA FALA, DE GOSTAR DE LER, DE SUAS REFERÊNCIAS CULTURAIS, DE SEUS CORPOS...AFINAL DE CONTAS, É DO CORPO QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA TRATA.

"[...]EU SOU FUNKEIRO SIM, POR FAVOR DEIXA EU PASSAR! SOU DISCRIMINADO, MAS TAMBÉM FUI EDUCADO, MINHA MÃE ME DEU EDUCAÇÃO..."(IZAÚ, PUBLICAÇÃO DE REDE SOCIAL, 26 DE FEVEREIRO DE 2018)

Outro desafio constante na minha atuação docente é a fuga do espaço, muito embora estejamos presentes fisicamente na escola, muitas das vezes não queremos estar ali em sala com tantas possibilidades outras. Essa fuga é corroborada, ainda, pela dimensão do tempo. Se hoje, na velocidade dos meios eletrônicos o acesso às informações e aos diversos lugares é tão facilitado, os espaços e o estar presente fisicamente perdem seus sentidos, nem mesmo a presença do corpo passa a ser necessária. (BAUMAN, 2001)

Tal potência tecnológica também – e nossas dificuldades em utilizá-la como estratégia educativa – dificulta a educação hegemônica como um espaço de busca do conhecimento, pois o mundo tem oferecido informação rápida.

Os estudantes dessa nova geração não carecem e, aparentemente, não gostam, de ficar durante uma hora na frente de um quadro ouvindo um professor dizer sobre um determinado assunto, que muitas das vezes não lhe é de interesse, numa perspectiva bancária quando podem facilmente acessar uma informação de seu interesse em seus smartphones.

Nesse modelo de sociedade, o corpo também é educado para vir a ser um ser consumidor. Se antes o corpo era tratado como uma ferramenta para o trabalho, vivendo dentro de normativas fortemente reguladas, com noções bem definidas de um mínimo para se viver e com um teto para se alcançar; o que se tem atualmente é uma vida demarcada pelo consumo, sem normas que limitem os desejos, desejo que por sua vez não advém de necessidades básicas, mas sim criam necessidades voláteis.

Esse aspecto é tratado por Bauman (2001) como uma transição do corpo produtor para o corpo consumidor. Talvez seja por essa transição que a própria noção de escolarização para se ter um bom trabalho e ascensão social não mais satisfaçam os jovens, eles precisam antes de tudo do consumo.

Além disso, o sonho do diploma como possibilidade de ascensão social e prosperidade está abalado pela redução do mercado de trabalho e saturação de jovens com formação superior

em um momento histórico de mais oportunidades educacionais, temos uma geração frustrada com a promessa de uma educação como prosperidade econômica. (BAUMAN, 2013)

Em “Sobre Educação e Juventude”, Bauman (2013) alerta que a juventude é o setor mais visado pelo mercado e, aliado a esse ponto, a cultura líquido-moderna, em favor do consumismo para além da ordem físico-material, incentiva o rápido descarte, a descontinuidade e o desconhecimento no lugar da prática da aprendizagem e acumulação do conhecimento.

Nessa lógica de consumo, a sociedade também cria outros padrões de normalidade de consumo para a juventude que não é alcançado pela maioria, seja pelo desemprego massificado e pelas desigualdades educacionais. (BAUMAN, 2013)

Nesse viés de desigualdades educacionais vivemos também um período em que o Estado cada vez transfere suas responsabilidades com a educação para o setor privado, tornando-a mais um produto para o capital.

Dados do Censo Escolar 2016 revelam, por exemplo, que a rede privada contava com uma participação de 18,4% (8.887.061) no total de matrículas na educação básica em 2016 e em 2008 o valor era de 13,3% (7.101.043) das matrículas. Um crescimento de 5,1% na faixa de matrículas da educação básica por esferas administrativas. Considerando o número bruto de matrículas o a variação na taxa específica foi de 25,1%.

Especificamente do 1º ao 5º ano o aumento no total das matrículas foi de 35%, praticamente sete vezes mais do que a média de crescimento em toda a educação básica. Dados como esses são ouro para o mercado da educação numa sociedade em que o status de consumidor conta até mesmo nesse campo. (INEP, 2016)

De acordo com os dados do INEP(2010), em relação ao Ensino Superior, em 2010 cerca de 5,5 milhões de alunos estavam matriculados no Ensino Superior presencial, cerca de 3% da população, sendo 3.987.424 (74,2%) alunos da rede privada. Em 2001, essa mesma taxa era de 68,9%, um crescimento de 5,3% de matrículas na rede privada, que já era majoritária, em 10 anos.

Franco (2008) ressalta que vivemos num momento histórico em que temos que lidar com a dualidade nesta etapa educacional: de um lado o grande investimento financeiro nesta fase da educação, do outro a expansão ainda que pouco expressiva e democratizada do ensino superior, ainda que os sistemas de bolsas e financiamento venham crescendo.

O crescente aumento do setor privado no Ensino Superior, comprovado pelos dados do INEP, demonstra uma provável falta de investimentos públicos e apontam os motivos do investimento em programas de financiamento ao Ensino Superior. Esse fator causa, segundo Franco (2008), impactos negativos no desenvolvimento de políticas educacionais efetivamente

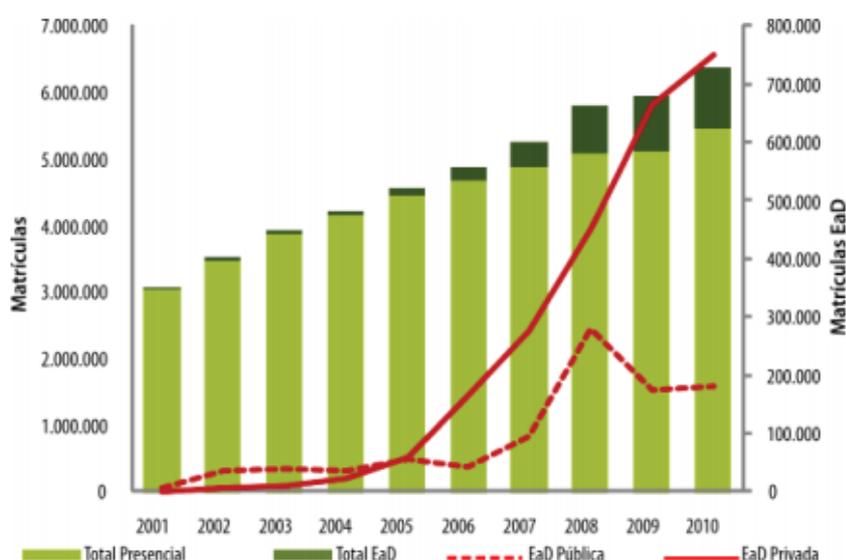
amplas, contínuas e eficazes. Além disso, o investimento no Ensino Básico se faz fundamental para que o aluno do sistema público possa ingressar no Ensino Superior, principalmente na rede pública.

Como exemplo da desigualdade de investimento e custos educacionais, o Brasil gasta dez vezes mais no ensino superior do que no ensino médio, enquanto na França o investimento é praticamente igual para as duas etapas. (FRANCO, 2008). Ora, para falarmos em democracia do acesso ao Ensino Superior, é fundamental que se invista no Ensino Básico, sem perder o foco no princípio da progressividade.

Essa privatização das redes de ensino traz também outras consequências também no âmbito trabalhista docente, tanto pelo regime de trabalho majoritariamente por contratos quanto pela formação mínima em menor nível nas redes privadas. (INEP, 2010)

Outro dado apontado pelo INEP que configura uma possível relação dessa transferência de responsabilidades do estado para o setor privado com a qualidade de ensino está relacionado ao tipo de Instituições de Ensino Superior ( IES). No ano de 2001 Universidades, Centros Universitários, Faculdades e IFETS E CEFETS, representavam respectivamente 64,6%, 11,1%, 23,6% e 0,7% das IES's, já em 2010 os valores passaram para 54,3%, 13,1%, 31,2% e 1,4%. Basicamente as Universidades perderam 10% desse número para as Faculdades.

Retomando ao ponto em que diálogo com Bauman (2001) sobre a fuga do espaço na educação e de tomada do poder pelo neoliberalismo (Bauman, 2013) ilustro esse quadro com outro dado relacionado ao aumento considerável na modalidade de ensino à distância.



**Gráfico 2 – Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010**

Fonte: INEP(2010)

Em 2010, 14,6% das matrículas correspondem à modalidade a distância (930.179 matrículas), das quais 80,5% são oferecidas pelo setor privado. Há dez anos elas eram praticamente inexistentes.

Seria essa uma tendência e uma possível saída para a democratização do Ensino Superior de qualidade?

Provavelmente não. Visto que fazem parte de um projeto político muito mais amplo de educação como produto e para o consumo. Temos sentido os efeitos dessa mercantilização e tensão de projetos políticos e econômicos na escola no qual o Estado tem deixado suas responsabilidades para o setor privado.

"DIRETAMENTE DO SERIADO DA NETFLIX: "LA ESCUELA DE PAPEL"

"NOVA SÉRIE DO NETFLIX, BASEADO EM FATOS REAIS:

NUMA CIDADE DE MINAS GERAIS (CONTAGEM DAS ABÓBORAS) OS PROFESSORES DEIXAM DE DAR AULA PARA PREENCHER PAPEL." (RETIRADO DE FONTES DO WHATSAPP)

É DIÁRIO COM CHAMADA INDIVIDUAL, AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, TABULAÇÃO DE PROVA DIAGNÓSTICA, QUADRO COM DESCRITORES DE PROVA, PDI, DIAGNÓSTICO INICIAL, ORIENTAÇÕES PRA ELABORAÇÃO DE PROVA (7 FECHADAS E 3 ABERTAS), CRONOGRAMA DE ENTREGA, AVALIAÇÃO TRIMESTRAL, MAIS TABULAÇÃO, MATRIZ... DIÁRIO DE BORDO, CADERNO DE PONTO...

EM BREVE MAIS PAPÉIS NA SEGUNDA TEMPORADA...OU TRIMESTRE.

EPISÓDIO: THE BOOK/PAPER IS ON THE TABLE



"NUMA CIDADE DAS ABÓBORAS OS PROFESSORES PASSAM MAIS TEMPO COM PAPÉIS DO QUE PLANEJANDO. MAIS TEMPO CORRIGINDO PROVAS E TABULANDO DADOS DO QUE COM OS ESTUDANTES.

DURANTE O LANCHE, MAIS PAPEL NA MESA DO QUE CAFÉ...E ENQUANTO PREENCHEM PAPÉIS VÃO DESAPRENDENDO A CONVERSAR E PENSAR."

A SEGUNDA TEMPORADA ESTÁ CHEGANDO COM "OS DIÁRIOS INDIVIDUAIS". NÃO PERCA!" (IZAÚ, PUBLICAÇÃO DE REDE SOCIAL, 19 DE ABRIL DE 2018)

Não sou capaz de entrar numa sala de aula, com meu planejamento pré-estabelecido, com o caos das diferentes turmas, com as pressões externas e os medos pessoais, sem pensar em toda essa conjuntura de um projeto político e social posto no país de substituição de um estado do bem-estar social por um estado que dá poder econômico e estimula o consumo.

Educar passa a ser uma luta contra esse sistema. Educar perpassa dar condições de que meus estudantes possam minimamente se emancipar desse sistema social que os coloca como consumidores.

Apesar desses fatos ressaltados, talvez a maior contribuição dessas leituras de Bauman – e também pensando os saberes da experiência (BONDÍA, 2002) – em minha atuação docente está ancorada na percepção de que a escola está em crise de sua função reguladora e de que essa crise é uma porta aberta para novas possibilidades educacionais.

Constantemente vivencio na escola experiências que me permitem pensar que os professores vivem numa tensão dialética: em um extremo buscam manter a ordem silenciosa dos corpos na escola, criticando as novas tecnologias e os estudantes “que não querem nada e não respeitam mais”, “que não querem ficar calados e são muito agitados”, exercendo sua função docente com autoritarismo, conteudismo e adoecendo; ou então buscam um diálogo com as novas gerações e as novas configurações sociais, compreendendo que essa escola reguladora não funciona mais como antes.

Essa tensão também está posta na transformação do conhecimento em informação e coloca em xeque a autoridade docente baseada num domínio exclusivo sobre as principais fontes conhecimento e como regulador da transmissão desse conhecimento. Cria-se aí uma abertura para o professor como construtor de um saber emancipatório, pois o conhecimento regulador já não satisfaz mais o estudante numa sociedade líquida. (ALMEIDA; BRACHT e GOMES, 2009)

Nesse sentido, apesar de todas as limitações e de estar cada vez mais submetido à lógica do consumo, o sistema educacional pode ser uma das principais estratégias de transformação dessa lógica social.

Para isso, educar, principalmente quando se pensa numa educação antirracista, está muito além do plano cognitivo e desse conhecimento regular. Minha função enquanto professor educador está muito além de dar notas e transmitir conteúdos, minha função na busca por uma educação emancipatória e antirracista perpassa também um novo olhar para o cotidiano escolar.

Só assim, enxergando a escola para além de suas normatizações é que acredito ser possível transformar a lógica social de uma modernidade líquida.

## SOBRE SER PROFESSOR E LIDAR COM RACISMO ESTRUTURAL – 1

PODE PARECER VERDADE, UM FATO NARRADO, MAS SÃO APENAS INVENTIVIDADES MINHAS, UM PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA...

JOSÉ ERA UM PROFESSOR SIMPLES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NÃO UM PROFESSOR QUALQUER, MAS UM QUALQUER PROFESSOR NEGRO DEDICADO. SUPONHAMOS ENTÃO QUE JOSÉ, EM SEU SEGUNDO ANO DE PROFISSÃO, COMEÇARA A PENSAR QUE ESTAVA ADOECENDO. OU SERIA SENTINDO?

SUPONHAMOS AINDA QUE, UMA SEMANA ANTES DO FATO QUE AQUI SERÁ NARRADO, JOSÉ RECEBEU A NOTÍCIA DE QUE AMARILDO JÁ COMPLETAVA SUA TERCEIRA SEMANA SEM IR PARA A ESCOLA POR MEDO DE SAIR DE CASA E SER ASSASSINADO.

AMARILDO (PODERIA PARECER VERDADE, MAS É TUDO COMO SUPOSIÇÃO) MORAVA EM UM ABRIGO PÚBLICO E TRABALHAVA NO CONTRATURNO DAS AULAS. UM GAROTO CALMO, ALEGRE E QUE VEZ OU OUTRA NÃO FAZIA ALGUMAS ATIVIDADES. TAMBÉM GOSTAVA DE FUTEBOL E TEVE DE VOLTAR PARA A CASA DE SUA AVÓ AO SER DESLIGADO DO ABRIGO. LÁ PASSOU A TRANCAR O PORTÃO COM BARRAS DE MADEIRA PARA REFORÇAR A SEGURANÇA...

...TENTOU TRANCAR AS POSSIBILIDADES DE CUMPRIREM COM O JURAMENTO DE SUA MORTE E, DESDE ENTÃO, NÃO MAIS SE ABRIRAM AS PORTAS DO SEU DIREITO DE ESTUDAR.

AMARILDO, ESTUDANTE NEGRO, POBRE, QUE GOSTA DE FUTEBOL, SEM DIREITO DE IR E VIR. SUA ÚNICA PORTA ABERTA É A DO MEDO

### MAS VOLTEMOS AO FATO IMPORTANTE...

A PREOCUPAÇÃO DE MARTA, MÃE DE EDSON, ESTUDANTE BRANCO, CLASSE MÉDIA, NASCIDO NO CANÁDA E DESTAQUE DE SUA TURMA...QUERIDINHO DO CONSELHO DE CLASSE.

MARTA VEIO NO HORÁRIO DE AULA CONVERSAR COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA. ESTÁ PREOCUPADA COM O DESENVOLVIMENTO DO SEU FILHO EM MATEMÁTICA. AFINAL DE CONTAS, NO PRÓXIMO ANO ELE FARÁ PROVA PARA O COLÉGIO MILITAR E OS CONTEÚDOS ESTÃO MUITO FRACOS.

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA FOI CHAMADO PARA CONVERSAR E JUSTIFICAR QUE O ENSINO PRECISA SER ADEQUADO PARA O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DA TURMA. SUPONHAMOS QUE NESSE MOMENTO JOSÉ ESTAVA DENTRO DA SALA RESOLVENDO ALGUMAS COISAS E ESCUTARA A CONVERSA, BEM COMO A RESPOSTA DE MARTA AO PROFESSOR:

"-UM ABSURDO, POR ISSO ESTAMOS FORMANDO ENGENHEIROS QUE CONSTROEM PONTES QUE CAEM! MÉDICOS QUE NÃO SABEM OPERAR...TAMBÉM, NÃO REPROVAM MAIS NINGUÉM!"

A CONVERSA SEGUIU, MAS NÃO NOS INTERESSA. ATÉ PORQUE JOSÉ NEM CONSEGUIU SE LEMBRAR MUITO BEM DO QUE ACONTECEU. MAS, NAQUELE MOMENTO, SE LEMBROU MUITO BEM DAQUELE QUE NINGUÉM SE LEMBRAVA...DAQUELE NINGUÉM QUE PROVAVELMENTE SERIA REPROVADO SRA. MARTA.

AMARILDO, SABE-SE LÁ COMO ESTAVA.

MARTA AINDA VOLTARIA NA SEMANA QUE VEM. (IZAÚ, PUBLICAÇÃO DE REDE SOCIAL, 27 DE SETEMBRO DE 2016)

Correlaciono ainda, pensando na perspectiva de um conhecimento emancipatório para o corpo negro (GOMES, 2017), e a partir de minhas vivências enquanto professor, que a ruptura desse modelo regulador de escola é também uma possibilidade para uma educação antirracista.

É quebrar um ciclo de uma forma de conhecimento científico hegemônico europeu e também regulador que desfavorece a população negra e seus saberes políticos, estético-corporais e identitários que se diferem desse conhecimento e permitem uma produção e reprodução da existência.

Ainda me valendo das ideias da professora Nilma penso que romper com esse modelo educacional regulador é possibilitar novas possibilidades de emancipação para o povo negro, uma vez que “a educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro” (GOMES, 2017, p.95).

#### SOBRE SER PROFESSOR E LIDAR COM RACISMO ESTRUTURAL – 2

JOSÉ, ESTE NÃO ESTAVA BEM....UMA SEMANA SE PASSARA DESDE A ÚLTIMA VISITA DE MARTA, MÃE DO ESTUDANTE CANADENSE EDSON....

SUPONHAMOS DESSA VEZ QUE NUMA SEGUNDA-FEIRA ELA RESOLVEU VOLTAR. AH SE TODAS MÃES FOSSEM COMO ESSA! AH SE TODAS TIVESSEM O PRIVILÉGIO DE VIR NA ESCOLA SEM PRESSA...

NÃO INTERESSA. LÁ ESTAVA ELA NA SALA DA COORDENAÇÃO, JUNTO DA PEDAGOGA, VICE-DIRETORA E DA PROFESSORA DE INGLÊS E ARTES QUE, JUNTO DE JOSÉ, DAVA AULAS DE MÚSICA E CULTURA-AFRO. JOSÉ FOI O ÚLTIMO A ENTRAR, JÁ NO FINALZINHO DO RECREIO.

MARTA ESTAVA FURIOSA COM OS DOIS PROFESSORES. NÃO ACEITAVA A NOTA "C" DE SEU FILHO NO BOLETIM DA SEGUNDA ETAPA. QUERIA ENTENDER OS MOTIVOS DA NOTA E ALEGOU QUE AQUILO ERA INJUSTO. QUERIA MAIS DO QUE ISSO, A NOTA PRECISAVA SER ALTERADA.

JUROU QUE NÃO PRESSIONAVA EDSON PARA TIRAR SOMENTE A. O CASO É QUE AQUELAS NOTAS IRIAM PREJUDICAR SUA ENTRADA NA UNIVERSIDADE. LÁ NO CANADÁ ELE IRIA ESTUDAR DE GRAÇA E PRECISAVA DE UM BOM HISTÓRICO PARA CONSEGUIR ENTRAR NAS MELHORES UNIVERSIDADES. ERA SOMENTE ISSO.

JOSÉ SE REVIRARA NA CADEIRA...RAIVA, TRISTEZA...AS LEMBRANÇAS DE AMARILDO E DE MUITOS E MUITAS OUTRAS ALI NAQUELA ESCOLA PESAVAM SOBRE SI. AINDA ASSIM, TEVE PACIÊNCIA PARA ARGUMENTAR. CONTOU SOBRE O PROCESSO DE EDSON E FEZ QUESTÃO DE RESSALTAR QUE OUTROS ESTUDANTES HAVIAM IDO MELHOR POR TER MAIS AFINIDADE COM EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E COM A CULTURA NEGRA. TAL QUAL ELE ERA CONSIDERADO MELHOR EM OUTROS CONTEÚDOS, AFINAL TODOS SÃO DIFERENTES.

NÃO RESOLVEU MUITO. MARTA COMENTOU SOBRE IR NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA RECLAMAR E EXIGIU DOS PROFESSORES UM RELATÓRIO DETALHADO SOBRE A NOTA DE EDSON QUE, SUPONHAMOS, SERÁ ENTREGUE NA PRÓXIMA SEMANA.

EDSON CERTAMENTE VOLTARÁ PARA O CANADÁ. AMARILDO E MUITOS OUTROS TALVEZ NÃO VOLTEM PARA A ESCOLA. JOÃO, NESTA TERÇA NÃO VOLTARÁ PARA CASA, FOI EXPULSO POR SEU TIO. MARIA, SUA NAMORADA, SOFRENDO COM A FAMÍLIA, DEPRESSÃO E COM AS DORES DE JOÃO, MUTILOU SEU ANTEBRAÇO ESQUERDO COM LÂMINA E LÁ SE ENCONTRAVA COM BLUSA DE FRIO NO MORMAÇO DA ESCOLA.

JOSÉ CONVERSOU MUITO COM O CASAL, PROMETENDO BUSCAR AJUDA, MAS SE SENTINDO CADA VEZ MAIS TRISTE.

JOÃO E MARIA, DOIS ADOLESCENTES NEGROS DESSA MESMA ESCOLA, AMBOS COM DEPRESSÃO, VISTOS COMO MAUS ALUNOS PELA POBRE LÓGICA ESCOLAR E SEQUER PERTO DO "C" DE EDSON.

PARA EDSON, A VOLTA PARA O CANADÁ. PARA JOÃO E MARIA...A CERTEZA DA VOLTA É A TRISTEZA. (IZAÚ, PUBLICAÇÃO DE REDE SOCIAL, 28 DE SETEMBRO DE 2016)

Essa suposta crise de sua função reguladora também está atravessada pelos processos de globalização e interculturalismo (HALL, 2015) que fazem emergir uma necessidade de novas frentes para a escola. Por isso, dialogar com as distintas tradições que chegam até a escola, sem buscar combater-las, mas entendê-las e apresentá-las para todos e todas é uma

potente possibilidade para uma nova educação (ALMEIDA; BRACHT e GOMES, 2009) e não se distanciam de uma lógica freireana do diálogo (FREIRE, 1996 e 2014)

Refletindo sobre a obra de Bauman, os professores Almeida, Bracht e Gomes (2009) também entendem que a pressão gerada pela sociedade líquida dá indícios de que a escola irá dialogar com essas culturas ou irá perecer, numa mesma relação colocada para o docente.

Por tudo isso é que a noção de uma sociedade líquida traçada por Bauman (2001), em certos momentos de uma forma pessimista, não pode ser também fatalista e com um futuro pré-determinado pelas previsões históricas hegemônicas. Essa sociedade se configura pela movimentação e pelo incerto futuro que, portanto, está aberto para novas construções.

Reconhecendo essa conjuntura social e de uma necessidade de ressignificação da escola em uma instituição que tenha legitimidade e possa dialogar com as novas gerações, urge resgatar a capacidade de narrar dos sujeitos educandos para que possam ter consciência de si, de suas culturas e tenham possibilidades outras para além de sua condição de potenciais consumidores.

Ao mesmo passo, na condição de consumidores, os sujeitos também consomem informação e não mais precisam, devem ou se interessam em produzir suas histórias; vão perdendo sua capacidade de narrar e, progressivamente, sua identidade. Benjamin (1994), na primeira metade do século passado alertava:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p.198)

Por isso, enquanto educador, também acredito na potência da (auto)biografia como alternativa para um conhecimento emancipador e busco fazer conexões com todas essas teorias, sobre como o racismo, a escola reguladora, as narrativas, experiências, toda conjuntura social de meu país e demais reflexões estão interconectados e se articulam diretamente na minha práxis cotidiana no chão da escola.

Muito embora esteja agora fazendo um pequeno deslocamento das minhas percepções sobre a escola, refaço essas conexões com as narrativas (auto)biográficas por acreditar que elas também se relacionam com essa nossa conversa sobre uma escola reguladora.

Autobiografar, pensando em todos esses fatores, se torna um ato na contramão do sistema vigente, um contragolpe para superação de um mundo exacerbadamente racional, regulador e automatizador.

Sob muitas influências, dentre elas de meu professor orientador Admir, é que passei a utilizar as narrativas não só para compartilhar minhas experiências, mas também como estratégia para que os estudantes contassem e ressignificassem suas experiências. Parte de nossas avaliações passou a ser feita escrevendo nossas histórias sobre as aulas.

Afinal de contas, a escola também precisa ser poética e a educação estética, as experiências precisam nos atravessar. Ao invés de, por exemplo, cobrar em uma avaliação aspectos técnicos da esgrima ou regras dos Jogos Olímpicos da escola, numa dimensão técnica reguladora, por que não pedir para que os estudantes escrevessem sobre como teriam sido essas mesmas aulas? Rememorando e refletindo sobre o que mais lhe marcava e ressignificando todo processo para si?

Desses processos nasciam ricos textos como esse de um dos meus estudantes que guardo em meu diário docente sobre luta de esgrima em nossos Jogos Olímpicos e é exposta a potência criativa da imaginação e da escrita:

TUDO COMEÇOU COM DISPUTAS E CONFLITOS INTERNOS DENTRO DO VILAREJO DA 332 NA DISPUTA POR UM BRAVO GUERREIRO: O MUNDIALMENTE CONHECIDO DENILSON, OU PELO SEU NOME DE GUERRA "NEGO SHOW".

ELE ERA DISPUTADO POR DOIS CLÃS: OS GUERREIROS DO NORTE QUE LUTAM EM TERRAS FRIAS CANADIAN WOLVES E OS BÁRBAROS E SANGUINÁRIOS GUERREIROS DO CICLONE. ELES TRAVARAM UMA DISPUTA QUE ACABOU EM JULGAMENTO.

QUANDO O JÚRI DECIDIU QUE NENHUM CLÃ FICARIA COM O GUERREIRO, CAUSOU TRISTEZA NO CORAÇÃO DE UM JOVEM MORADOR DESSE VILAREJO, O DANIEL. DANIEL JUROU SER O MELHOR DO MUNDO NA ARTE DA ESGRIMA. FOI QUANDO COMEÇOU SEU TREINAMENTO COM ANTIGO MESTRE NESTA ARTE, O PODEROSO "ISAO" QUE PASSOU PARA ESSE JOVEM A SABEDORIA E A PLENITUDE DE UM SAMURAI.

E ASSIM ELE PASSOU TREINANDO NOS MONTES DO DECLÍNIO ESPIRITUAL ONDE AS PESSOAS NÃO ENVELHECEM E ESSE GUERREIRO TREINOU POR MILÊNIOS...

JÁ ESTAVA NA HORA DE VOLTAR PARA SEU VILAREJO QUE HOJE ERA DOMINADO POR UMA ORGANIZAÇÃO DO MAL, OS "XUKAKU" QUE LOGO PROMOVERAM UM DUELO PARA ACABAR COM ESSE GUERREIRO. MAS JUNTO COM A SABEDORIA VEM O PODER... UM GOLPE COM O NOME DE "INVESTIDA TROVÃO".

USANDO ESSE GOLPE ELE DERROTOU O MAIS PODEROSO GUERREIRO DESSA ORGANIZAÇÃO, LIBERTANDO SEU POVO DA ESCRAVIDÃO E DO SOFRIMENTO, ALCANÇANDO A PLENITUDE E CONCLUINDO O CAMINHO DO SAMURAI..(IZAÚ, DIÁRIO DOCENTE, 2017)

Ora, reconheço que as narrativas e a consciência de si estão imbricados numa perspectiva emancipatória. Não foi à toa que as lutas por um reconhecimento da própria história – por uma valorização da cultura negra e do reconhecimento da luta e resistência contra a escravidão – foram uma das principais pautas do Movimento Negro durante o último século (GOMES, 2017)

E é nesse sentido que tais lutas fizeram emergir as alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) para tratar do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana

(10.639/2003) e indígena (11.645/2008); as resoluções do Conselho Nacional da Educação que definem diretrizes para educação quilombola (08/2012) e de famílias itinerantes (03/2012).

Tais ações buscam a promoção da igualdade racial. São respostas aos diversos mecanismos de exclusão e *racismo cultural* (Hall, 2015) que historicamente buscam a manutenção de um *status quo* para a identidade nacional. História essa que, por exemplo, ainda insiste em falar dos processos de abolição da escravidão como “libertação”, colocando o negro como sujeito passivo e acomodado, criando um estereótipo de corpos preguiçosos e acrícos.

Tais ações são indícios de fragmentação das identidades, nesse caso transpostas para o currículo, e de um descentramento de identidades sólidas e hegemônicas, como até então a branquitude europeia se fazia no currículo brasileiro.

Ao mesmo tempo, sendo um espaço social de representações negativas e exclusão do negro, é por isso mesmo, como afirma Gomes (2003), um importante local para superação dessas representações.

Entretanto é necessário um cuidado com esse tratamento de isolamento da escola enquanto instituição neutra, ou mesmo se pensarmos o trabalho do professor para fazer essa escola, pois nem escola, nem professores são neutros. As teorias da reprodução não “deturpam o conceito de escola”, mas alertam para situações recorrentes e sinalizam o que precisa e pode ser superado com o poder escolar. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014)

As desigualdades estão postas e interferem no cotidiano escolar. Entretanto não podemos perder a noção, como apontam Masschelein e Simons (2004), de que a escola talvez seja a invenção humana – muito embora desde o início ancorada na desigualdade (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992) – com maior potencial para criar igualdade. Um atentado as elites sociais.

Vago (1997) afirma que são as interações sociais produzidas nas práticas inventivas dos sujeitos presentes na escola, responsáveis pela especificidade da cultura escolar. Por isso, para que a escola dê conta de superar as barreiras da exclusão em suas diversas formas, se faz tão necessário o diálogo com os estudantes e demais atores sociais da escola.

Considerar o peso da cultura negra na formação da sociedade é papel fundamental da escola para superar essa posição, pois ela se faz presente em todo contexto escolar. Trabalhar com ela vai além de inserir conteúdos fechados, muitas vezes folclorizados, perpassa um caminho de atenção para o uso autorreflexivo dessa cultura, sobre como os sujeitos negros e negras vivem as mesmas em seu cotidiano. (GOMES, 2003)

Novamente ressalto que foi também por isso que muitas lutas do Movimento Negro fizeram emergir transformações curriculares para ressignificar as práticas de um currículo

colonizado (GOMES, 2017) que historicamente tem compactuado com a opressão racial, embranquecendo o conhecimento e desvalorizando a cultura negra e indígena.

Nesse curso e profundamente ligada às mobilizações por mudança curricular e luta por ações afirmativas de grupos oprimidos, encontra-se a lei 10.639/2003 que:

“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, dá outras providências” (BRASIL, 2003)

Entretanto, valendo-me do valor civilizatório afro-brasileiro<sup>16</sup> da ancestralidade, não é possível dizer desse marco histórico sem reconhecer toda a luta e resistência do povo negro desde que pisaram nessas terras. Dessa forma, resgatemos um pouco desses episódios desde a abolição da escravatura.

---

<sup>16</sup> Os valores civilizatórios afro brasileiros são baseados em uma cosmovisão africana e estão organizados em: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade. Tive conhecimento dos mesmos durante uma formação para educação étnico-racial na rede municipal de Contagem, ministrado pela professora Mara Evaristo que apresentou o material produzido pela professora Azoilda Loretto da Trindade e disponível na coleção “A cor da cultura”.

## A FÚRIA NEGRA RESSUSCITA OUTRA VEZ: RACIONAIS, CAPÍTULO 4, VERSÍCULO 3

### *Primo Preto, versículo 1*

*A primeira faz bum, a segunda faz tá  
Eu tenho uma missão e não vou parar  
Meu estilo é pesado e faz tremer o chão  
Minha palavra vale um tiro...  
eu tenho muita munição  
(RACIONAIS MC's, Capítulo 4, versículo 3, 1997)*

Como chegamos, depois de um século da abolição da escravidão, a uma legislação que desloca o pensar educacional brasileiro historicamente eurocêntrico?

Obviamente, tal qual o processo de abolição, não foi por simples bondade de uma figura única, mas por processos de lutas do Movimento Negro ao longo dessa história que teve, principalmente no século XX, a educação como uma de suas principais pautas.

Para que você possa entender de onde vem minha compreensão e, talvez, conhecer algo de novo sobre esses fatos, vou recorrer a um trecho da história de Primo Preto<sup>17</sup>, mais um super-herói brasileiro sobrevivente que, graças à tecnologia *wakandiana*<sup>18</sup> e, durante sua breve passagem pela Pedagogia, aos seus contatos com os escritos do professor Luiz Alberto sobre “Os Negros e a Educação no Brasil” (GONÇALVES, 2007).

Antes de mais nada, é preciso saber quem é Primo Preto e quais são seus superpoderes. Primo Preto é um dos 60 por cento dos jovens de periferia sem antecedentes criminais que já sofreram violência policial, tem o superpoder de sobreviver numa sociedade em que 70% dos jovens assassinados pela polícia são negros, tem também o poder telepático de acessar universidades e pós-graduações e de se deslocar por mais de uma hora, em dois apoios e em picos de velocidades de 60 km/h, em seu preto-móvel também conhecido como ônibus.

### *Primo Preto, versículo 2*

*60 por cento dos jovens de periferia sem antecedentes criminais  
Já sofreram violência policial  
A cada quatro pessoas mortas pela policia, três são negras  
Nas universidades brasileiras  
Apenas 2 por cento dos alunos são negros  
A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente*

---

<sup>17</sup> O personagem criado é o narrador inicial da música dos Racionais MC's que dá título ao presente capítulo. Dessa forma, optei por também resgatar seu nome no texto para trazer parte das informações do capítulo como um metanarrador.

<sup>18</sup> Wakanda é uma cidade fictícia do universo dos quadrinhos Marvel situada no continente africana. Possui uma das tecnologias mais avançadas do planeta e preserva ao mesmo tempo os valores tradicionais de vários povos africanos, sendo comandada pelo super-herói Pantera Negra.

*Em São Paulo  
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente  
(RACIONAIS MC's, Capítulo 4, versículo 3, 1997)*

Quando Primo Preto teve acesso ao texto do professor Luiz Alberto, utilizou de uma nave wakandiana e mergulhou numa viagem dimensional atravessando o tempo e retornando para vários períodos históricos, foi aí que ele passou a ter mais contato com a história do Movimento Negro brasileiro e suas particularidades.

Em uma de suas viagens Primo Preto começou a perceber a influência da igreja na educação dos negros brasileiros. Ora, o que poderia ter, por exemplo, de diferença entre nosso processo emancipatório e o da comunidade negra norte-americana por influência da igreja?

Viajando pelo Brasil no século XIX, descobriu que a influência do catolicismo e das irmandades dos negros católicos no Brasil promoveu institucionalmente situações que buscavam uma catequização, mas essencialmente não educavam para a liberdade.

A igreja brasileira promovia um enorme controle sobre os corpos negros. Mesmo assim nosso herói passou várias noites em diversas fazendas e se divertiu em rodas de jongo, passou pelos candombes e pôde reverenciar os orixás nas práticas do candomblé.

Poderíamos nos perguntar, como isso seria possível em pleno período escravista?

Os proprietários de escravos, preocupados somente com o trabalho, eram indiferentes – apesar de constantemente cobrados de suas responsabilidades cristãs – em relação a esses cultos de matriz africana.

Curioso para saber se em outros lugares a história se repetia, Primo Preto voltou para sua nave, escondida no meio das matas para não dar alarde sobre tamanha tecnologia, e iniciou viagem para os Estados Unidos.

Chegando lá, percebeu que as forças religiosas dominantes eram o protestantismo. Aquele mesmo que, em seu tempo presente, ocupava fortemente seu bairro periférico numa guerra econômica entre igrejas galácticas, universais e mundiais.

Mas voltemos ao foco da história.

Nosso herói estava lá para ver se havia alguma diferença em relação ao Brasil. Durante suas visitas aos seus irmãos e irmãs, descobriu que os cristãos brancos não permitiam a cristianização dos escravos por medo de implicações de igualdade e do acesso à educação previstas na Bíblia, rezava a lenda que o batismo poderia ser um atentado direito do proprietário.

Lembrou-se, então, do texto do professor Luiz Alberto que confirmava tal história.

Primo Preto percebeu que nos dois países o segregacionismo racial demarcou os espaços religiosos. Tentando adentrar nas igrejas utilizando seus superpoderes telepáticos que, em seu

tempo presente, lhe permitiam entrar nas universidades, foi barrado e por pouco não foi escravizado por um dos senhores de São Paulo conhecido como Malafaia Macedo.

Felizmente ele escapou, afinal de contas, já lutava tanto para sobreviver em seu tempo às grandes chances de ser assassinado, não poderia ficar preso naquele tempo.

Percebeu, por fim, que os senhores brancos não queriam ter contatos com os negros nos seus espaços religiosos. Tal fator desencadeou, associado a questões de comodidade para a corte portuguesa, na fundação das irmandades negras no Brasil, ainda que sob domínio dos homens brancos. Como gostava muito de futebol, imediatamente associou o fato à seleção de futebol masculina e nos campeonatos de seu país, majoritariamente formados por jogadores negros, mas sempre comandadas por brancos; deu um leve riso de tristeza.

Nos Estados Unidos – mais segregado ainda no Sul e com campanhas pró-abolição no norte – foram permitidas igrejas só para negros, com líderes negros. Lembrou-se, então, da terra prometida de Wakanda.

Como podia ficar viajando pelo tempo, acompanhou a igreja protestante norte-americana durante cerca de 50 anos, adentrando no século XX, e viu que ela se tornou mais do que uma igreja para negros, havia se tornado uma Igreja Negra. Primo Preto percebeu, então, que o protestantismo ensinou aos negros a escrever, ler e encontrar formas artísticas para se expressar; inclusive chegou a dar aula para alguns irmãos durante sua estadia.

Depois de muito refletir sobre suas viagens, resolveu retomar o texto do professor Luiz Alberto que sempre ficava em seu bolso e passou a perceber que o racismo e a influência da religião nas duas sociedades acabou criando espaços que cumpriam uma função muito mais social, educadora e emancipatória, do que místico-religiosa.

Foram nas irmandades que Primo Preto acompanhou o nascimento das organizações negras combativas no início do século XX, muito mais potentes e justas do que qualquer Liga da Justiça ou mais reparadoras do que qualquer Vingadores que habitavam em seu tempo.

Infelizmente nosso herói teve um trágico fim. Esquecemos de falar o nome de sua nave e das consequências de seu uso. Sua nave se chamava leitura e, a partir dela, sempre podia viajar no tempo-espaço, o destino dessa vez havia sido comandado pelo texto do professor Luiz Alberto (GONÇALVES, 2007), mas quando o texto – seu combustível – findasse, nosso herói morreria junto, perdido nesse entre-lugar, pois a deusa imaginação daria lugar às forças da realidade.

Felizmente, também conhecido como Fênix Negra, Primo Preto tem o poder da ressurreição a cada nova leitura e, assim, aproveitou seu superpoder da escrita e fez um relato autobiográfico de sua última viagem abastecida pelos textos do professor Luiz Alberto e da

professora Petronilha. (GONÇALVES e SILVA, 2000), da professora Nilma (GOMES, 2017) e por que não, considerando o movimento negro como construtor de saberes e conhecimentos, de suas incursões e lutas dentro de sua própria militância.

### ***Primo Preto, versículo 3***

*Antigo e moderno, imortal  
Fronteira do céu com o inferno  
Astral imprevisível, como um ataque cardíaco no verso  
Violentamente pacífico, verídico  
Vim pra sabotar seu raciocínio  
(RACIONAIS MC'S; Capítulo 4, Versículo 3, 1997)*

Nessa confusão, deve ter pensado que já não estaria mais aqui. Porém, vim pra *sabotar seu raciocínio, pra abalar seu sistema nervoso e sanguíneo*. Aqui quem fala é Primo Preto.

Foi difícil assumir essa missão, ver meus irmãos e irmãs novamente naquele contexto era dolorido. Mas voltei, novamente voltei ao século XIX e, dessa vez, acompanhei a transição do Brasil República.

Naquele período, todos nós éramos proibidos de ter acesso à educação. Pude ver raras exceções nas fazendas de padres jesuítas. Buscando uma elevação moral de nosso povo escravizado, concediam escolas para os filhos de meus irmãos e irmãs.

Depois, viajei até o ano de 1878 e descobri as escolas noturnas. Nelas, todos os negros libertos poderiam estudar, mas ainda assim nosso acesso era muito dificultado pela escassez de escolas. No ano seguinte, vi ser estabelecida a reforma do ensino primário e secundário; nela, todos nós, mesmo escravizados, tínhamos o direito às escolas noturnas. Mas não se engane, caro amigo e amiga, apesar da legislação, as coisas não eram muito diferentes de alguns direitos hoje que só se encontram no papel.

Outras iniciativas particulares também aconteciam. Eram escolas vinculadas aos defensores da abolição. Apesar de ser uma causa nobre e de nos ajudar, essa educação oferecida não era sem nada em troca. Obviamente tinha fins políticos pela causa abolicionista que também tinha fins econômicos. Não, ninguém queria nos ajudar somente por humanidade.

Mesmo com essas iniciativas, o que pude perceber foi que o Estado assistiu passivamente à nossa precarização em todas as esferas sociais. Foi por causa do seu descaso que, desde esse período no século XIX, é que vi meus irmãos e irmãs se organizarem em entidades negras para assumir nossa educação.

Mas antes de contar melhor sobre as histórias que pude ver sobre nossa organização, gostaria de falar também sobre mais um problema do descaso do Estado que afetou nossa educação de forma contundente: a necessidade do trabalho.

Não muito diferente dos dias atuais, quando voltei ao período do pós-abolição e também no início do século XX, presenciei muitos irmãos negros convivendo com o desemprego. O Estado aboliu a escravidão legalmente, mas não nos deu nenhum subsídio para sobreviver.

Para piorar, ainda exerceu uma política de imigração massiva de europeus para embranquecer o país, acreditando numa falsa noção de civilidade e para preencher as vagas de emprego do país. Com os italianos, em São Paulo, até pude ver que meu povo pôde aprender algumas coisas importantes para a militância, mas essa é outra história.

Enfim, voltando ao que estava contando: como não tínhamos muitas possibilidades de emprego mais formalizado ou acesso a vários direitos básicos, nossas crianças precisavam trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família, afastando as possibilidades da escola.

Por isso mesmo, a maioria dos amigos que fiz nesse período só foram passar pela escolarização na vida adulta. Para as mulheres negras, a situação era ainda mais pesada. Como os homens tinham dificuldades em conseguir atividades remuneradas, eram elas que sustentavam as famílias, porque eram encaminhadas para orfanatos e recebiam orientações para o trabalho de domésticas e costureiras nas casas das famílias brancas e ricas.

Trabalhar era um imperativo para sobreviver. Não é à toa que só hoje, no terceiro milênio, é que temos em muitas famílias negras uma primeira geração concluindo ou ingressando para a graduação.

Mas, se hoje isso tem sido possível, não foi também só pelo trabalho. As entidades negras de militância, como já contei, assumiram o papel de educar nosso povo. Em São Paulo, um dos principais núcleos, algumas frentes discursavam que, se os italianos poderiam se prover sem o Estado, nós também poderíamos.

Foi nessa onda de agir por conta própria que a imprensa negra foi surgindo e produzindo inúmeros artigos sobre a importância da educação. Mesmo os negros e as negras que não eram alfabetizados (as) acompanhavam as notícias em momentos de leitura coletiva.

Pude ler jornais como “A Voz da Raça”, “O Clarim d’Alvorada” e “O Alvorada” que, em suas matérias, denunciavam o descaso do Estado e convocavam nosso povo, desde crianças aos adultos não escolarizados para a educação, informando sobre as escolas e sobre a importância da escola como forma de ascensão social.

Nos jornais não só se divulgavam cursos como também pude ler sobre a agenda cultural das entidades. Nesta agenda, incluíam-se atividades do tipo: biblioteca, conferências, representações teatrais, concertos musicais e outros.

Isso foi, de fato, outro ponto importante: além da crença na educação, a formação cultural e política também era preocupação das entidades negras.

Também havia artigos sobre personalidades negras; artigos de exaltação da mulher negra; alertas para uma educação de tradição africana – pois é, meus caros, essa preocupação existe desde muito antes de 2003 – mantendo a consciência racial e a exaltação de personalidades negras; cheguei até mesmo a encontrar traduções de artigos estadunidenses e também produzidos em países africanos.

Esse papel da educação política me foi muito bem ilustrado quando pude conhecer a Frente Negra Brasileira. Visitei a FNB na década de 30, poucos anos depois de sua criação em 1931, na cidade de São Paulo.

Consegui me aproximar do Raul Joviano, naquela época presidente da FNB. Ele havia criado uma brilhante proposta de educação política com os seguintes pressupostos: agrupar, educar e orientar. Uma das escolas atendeu cerca de 4.000 alunos no curso de alfabetização, com professores formados e remunerados, inclusive aceitando alunos de outras raças. Um feito digno de maior registro.

Conheci muitas outras coisas sobre a FNB, mas, mesmo com todo tempo de retorno da minha viagem, não seria suficiente para contar tantas coisas que vi. Infelizmente, pouco depois de se tornar um partido político em 1963, a FNB foi encerrada por um golpe do populista Vargas em 1937 que extinguiu todos partidos políticos.

Mas nossa organização não parava, pelo contrário. Visitando muitos irmãos e irmãs durante a década de 40 e 50, pude perceber uma organização que cada vez assumia um caráter mais nacional; estávamos rompendo com o regionalismo de nossas ações.

A intelectualidade negra se reunia para pensar nossa situação no país, vivíamos um período de novos direitos trabalhistas e uma nova constituinte. Denunciávamos que a democracia racial não existe, como muitos ainda hoje pensam.

Se, por um lado, encontrei nesses estudos a triste demarcação de que parte da nossa exclusão era demarcada pela baixa escolaridade, por outro já não via contentamento de nosso povo com a alfabetização; queríamos mais, queríamos também direito ao ensino médio e também superior.

Foi também por perceber que a educação era um demarcador de nossa exclusão que o movimento negro continuou investindo na educação e, sob influência de intelectuais negros do exterior, na nossa afirmação cultural por meio da ideia da negritude.

Lá na década de 70, surgiram os grandes blocos afro de Salvador que traziam a exaltação dessa negritude e atuam até hoje, dando continuidade aos trabalhos que já eram realizados dentro do Candomblé de educação.

Como o Ilê Aiyê viria a dizer algumas décadas depois: o perfil azeviche que a negritude criou constituiu um universo de beleza, explorado pela raça negra. Por isso, o negro lutou e acabou invejado e se consagrou.

Mas vamos nos ater ao período de minha visita, nas décadas de 40 e 50. Na década de 40, pude conhecer Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro, seu recente projeto. O TEN tinha a proposta de contestar a discriminação racial e a falta de representatividade negra nas artes através da formação artística, desde atores, diretores e dramaturgos, para, assim, resgatar nossa herança cultural africana.

Entendendo a importância da educação, o TEN também alfabetizava seus participantes entre desempregados, operários, empregadas domésticas que viriam a ocupar os palcos da cidade do Rio de Janeiro. A alfabetização se dava de forma voluntária por outros negros e negras.

E não era só a preocupação com a alfabetização. Conheci muitos atores e atrizes com uma forte preocupação crítica aos problemas sociais, esse era o perfil do grupo constituído por Abdias. Foi com esse grupo que o TEN organizou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro e, em seguida, a Convenção Nacional do Negro, e no ano de 1946, durante a Constituinte, pude acompanhar a apresentação da proposta de inserir a discriminação racial como crime influenciando a proposição da Lei Afonso Arinos, primeira legislação voltada a coibir o racismo.

Entre idas e vindas no tempo presente, acompanhei o grupo por vários anos. Além desse movimento no período da Constituinte, o TEN também organizou o 1º Congresso do Negro Brasileiro e, entre 1948 e 1951, as edições do jornal Quilombo, nas quais eram reivindicados o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras e ações afirmativas para a admissão de estudantes negros no ensino secundário e universitário.

A militância feminina do TEN, junto de outros participantes engajados, também foi responsável por ações em defesa da mulher negra, criaram a Associação das Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional de Mulheres Negras.

O TEN se encerrou em 1961 quando Abdias foi exilado por causa dos processos da ditadura militar. Em sua volta, ainda se tornaria deputado federal e senador, tencionando fortemente o Estado em prol de ações afirmativas e de uma educação para as relações étnico-raciais. Grandes atores e atrizes que conquistaram espaço nacional também ficaram após o fim do grupo, como Ruth Souza, Léa Garcia e Haroldo Costa.

Muito ainda poderia lhes contar sobre a atuação do TEN e sua luta que reverbera em nosso país até hoje, principalmente na falta de representatividade e visibilidade negra nas

diversas artes e mídias. Mas, antes que meu combustível acabe, passarei para outro movimento muito importante que surgiu na década de 70: O Movimento Negro Unificado.

Antes disso, gostaria de dizer brevemente que os esforços do movimento negro durante essas décadas permitiram que, nesse mesmo ano de 1961, fosse inserida a questão racial na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4024/61. Mas, durante a ditadura militar, a questão racial deixaria de fazer parte dos princípios educacionais na nova LDB, a lei 5.692/71, retornando somente na nossa atual LDB. Ora, nem só de avanços é demarcada essa nossa trajetória.

Pois bem, voltando ao que estava contando, retornei para a cidade de São Paulo em 1978 para acompanhar a fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. O primeiro ato do movimento reuniu cerca de 20 mil pessoas na cidade.

O nome, que talvez você já conheça e que apresentei há dois parágrafos, só foi estabelecido no ano seguinte.

O MNU se organizou e se expandiu a nível nacional e foi um ator social importantíssimo no processo de redemocratização do país. Mas é difícil contar detalhadamente um pouco da sua história, pois ela é extremamente diversa, e meu combustível não é suficiente, porque em minhas viagens não consegui registros, digo conversas, suficientes para escrever melhor.

As próprias entidades que realizaram inúmeras ações de militância muitas vezes não fizeram registros e mesmo hoje, diante da falta de conversa no meu retorno ao passado, não temos tantos estudos históricos.

Apesar de eu não ter encontrado tantas histórias sobre o MNU, não quero dizer que elas não existam. Encontrei poucas, porque precisava voltar logo ao tempo presente; existem muitas outras naves chamadas “escritos”, “artigos” e “entrevistas” sobre o movimento que permitem outras viagens no tempo.

Ainda assim, posso dizer que o MNU influenciou muito a formação de muitos dos intelectuais negros que conheci nos anos 80 que passaram a produzir conhecimento sobre a questão étnico-racial. Em muitas de minhas conversas, conheci pesquisas de intelectuais sobre o negro no mercado de trabalho, o racismo na educação e nos currículos, incluindo a importância da história da África nos currículos. Sim, essa preocupação veio muito antes de 2003...

O que ficou nítido para mim nesses diálogos foi que o debate sobre a educação começava a tomar outros rumos. Antes, a discussão central era a universalidade da educação. Agora, meus irmãos lutavam por ações afirmativas, principalmente as cotas, por inserção na

educação superior, pela formação de professores e todos esses outros pontos que também eram produzidos pela intelectualidade negra dos quais acabei de falar.

Saindo um pouco para conhecer mais sobre outras frentes de luta do movimento negro nesse momento que não estavam relacionadas à pesquisa, viajei para os anos 90. Nesse período, além de todo ativismo negro na política e na intelectualidade, o RAP também crescia no país e, talvez, tenha sido um dos movimentos musicais da cultura negra de maior crítica social.

Pude ver de perto Racionais, Fação Central, GOG, Atitude Feminina e muitos outros grupos. Diferentemente dos movimentos artísticos de exaltação da negritude presente nos blocos afro ou na presença de elementos da cultura africana em artistas como Jorge Ben e Gil, os artistas do RAP denunciavam, por meio de suas letras, o genocídio e o encarceramento da população negra; o descaso educacional; o racismo e suas relações com a criminalidade, o tráfico de drogas e armas.

Por vias diretas ou indiretas, os grupos de RAP também chamavam a população negra e periférica para a importância da educação e da criminalidade como armadilha da estrutura racista no país.

Como diria o Fação Central<sup>19</sup> em Apologia ao Crime: “o sistema tem que chorar mas não com você matando na rua. O sistema tem que chorar vendo a sua formatura”.

Após toda essa trajetória, nos anos 90, também tivemos um grande avanço no campo das políticas de Estado, extrapolando a militância autossustentada pelo movimento e todo o grupo de pesquisadores da temática.

Eu também não posso continuar essa história sem um dos grandes marcos de nossa luta no país que também aconteceram na década, mais precisamente em 20 de novembro de 1995, me deparei com a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”.

---

<sup>19</sup> Grupo de RAP de São Paulo em atuação desde os anos 90



Fonte: Acervo pessoal de Lizandro Mello

Cerca de 30 mil pessoas nas ruas para lembrar os 300 anos da morte de Zumbi e cobrar do Estado brasileiro outra postura contra o Racismo. Pela primeira vez na história de nosso país, vi o estado reconhecendo que era racista. Durante a marcha, entregamos ao então presidente Fernando Henrique Cardoso o “Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial” e também foi criado um grupo de trabalho dentro dos ministérios para valorização da população negra.

Nos anos 90, toda essa pressão exercida por mais de um século de nossa luta começou a surtir mais efeitos no âmbito das políticas públicas. Tivemos alterações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da educação com a inserção da pluralidade cultural.

E mais recentemente, nos anos 2000, tivemos intensificação dessas lutas e resultados. A partir da Conferência de Durban, em 2001, o Brasil assumiu para o mundo o seu racismo institucional e se comprometeu a lutar por sua superação, atuando com foco nas ações afirmativas para a educação e no mercado de trabalho.

Vi também a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), no ano de 2000, que ainda realizaria muitas edições do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE) e deslocaria fortemente o campo acadêmico.

Nesse novo milênio, conseguimos uma inserção maior por meio de secretarias nos diversos governos e em todas as esferas. Tivemos, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003.

E, nesse mesmo ano, tivemos uma das nossas grandes conquistas educacionais. Depois de mais de três décadas dessa demanda, foi sancionada a Lei 10.639/03 que alterou nossa LDB. Lei que muitas pessoas ainda desconhecem ou conhecem pouco, mas que você, meu caro amigo ou amiga, provavelmente conhece, assim espero. Muitas outras mudanças legislativas vieram na sequência, como os pareceres e diretrizes a partir da lei, as legislações para o ensino da história e cultura indígena, a educação quilombola, as cotas raciais e um universo de outras conquistas por lutas históricas, mas essas, já recentes, você pode descobrir mais facilmente.

E já que estou num quarto capítulo, termino aqui minha história reverberando com minha voz o quinto ponto do programa do Partido dos Panteras Negras, nossos saudosos irmãos e irmãs diziam em 1966:

“Nós queremos educação para o nosso povo que exponha a verdadeira natureza desta sociedade americana decadente. Nós queremos uma educação que nos ensine nossa verdadeira história e nosso papel na sociedade atual!”

Um abraço de Primo Preto!

### ***Veja bem, e eles são nossos irmãos também***

A história de Primo Preto caminha até o grande marco da Lei 10.639/2003, um dos principais fatores de deslocamento da educação brasileira contemporânea, de minhas práticas e também dessa minha incursão investigativa.

Tal mudança legislativa é um marco histórico para o país ao instituir metas de ensino e valorização da história e cultura afro-brasileira, permitindo que a população brasileira, composta por 51% de negros (BRASIL, 2009), possa cada vez mais se (re)conhecer, valorizando o respeito à diversidade e combatendo a discriminação racial.

Vale ressaltar que, embora essa ação afirmativa seja um grande marco para a educação brasileira, as desigualdades sociais na educação ainda são fortemente demarcadas por categorias raciais, bem como de gênero e classe.

De acordo com o documento Retrato das desigualdades de gênero e raça publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que apresenta indicadores oriundos da

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, a média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, em 2013, é de 8,8 anos para a população branca e de 7,2 anos para a população negra, considerando que a média das mulheres ainda é maior, mas não representa redução na desigualdade quando o fator raça é elencado.

Em relação à taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos, em 2013, os dados demonstram uma taxa de 5,2% de analfabetismo na população branca e de 11,5% para a população negra, mais do que o dobro e índice ainda maior do que o da população branca de 9,5% em 1995. Apesar dos avanços, a população negra estaria pelo menos duas décadas atrasadas nesse fator.

Sobre a taxa de distorção Idade-Série nos dois anos finais do ensino fundamental, a população branca apresenta, para nono e oitavo ano, uma taxa de 19,2% e 14,7%, respectivamente. Já a população negra apresenta, respectivamente, taxas de 32,6% e 24,5%. Percebe-se, já no final do terceiro ciclo, uma acentuada discrepância no rendimento e na retenção escolar desses estudantes.

Considerando a evasão escolar no final do terceiro ciclo, os dados sobre a taxa de escolarização líquida demonstram uma taxa matrícula no ensino médio para a faixa etária adequada de 63,7% para a população branca e de 49,3% para a população negra. Se compararmos esse dado com o Ensino Fundamental, que apresenta índices de 96,4% e 96,3% para a população branca e negra, respectivamente, percebe-se que o processo de escolarização no Ensino Fundamental é extremamente desigual.

Ora, o que as escolas, bem como as condições externas de permanência, produzem nesse período para que mais da metade da população negra não se matricule no Ensino Médio em idade adequada?

## **DUAS VEZES MELHOR! CEM VEZES ATRASADO**

*"[...] por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. 'Aí, passado alguns anos eu pensei: como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado? Pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como? Ou melhora... ou ser o melhor ou o pior de uma vez.*

*E sempre foi assim.*

*Você vai escolher o que tiver mais perto de você, p que tiver dentro da sua realidade. Você vai ser duas vezes melhor como?*

*Quem inventou isso aí?*

*Quem foi o pilantra que inventou isso aí?*

*Acorda pra vida rapaz [...] “(RACIONAIS MCs, A Vida é Desafio, 2002)*

Há que se considerar, diante desse resumido quadro estatístico da desigualdade racial nas escolas brasileiras, o processo de construção de uma nação calcada na ordem e no progresso e nos valores civilizatórios europeus. A cultura corporal hegemônica nas escolas brasileiras está estritamente vinculada a uma noção de civilidade branca e europeia. Tal constatação é fruto de um processo histórico de busca por uma identidade nacional brasileira eugênica.

Aqui nesse capítulo há um descolamento das escritas que vinham sendo postas anteriormente, talvez trate as coisas de uma forma um pouco mais formalizada com os padrões acadêmicos sem maiores motivos. Mas sigo escrevendo.

Partindo dos conceitos de Fanon (2008), podemos ressaltar que essa noção de civilidade refere-se diretamente à ideia de humanidade branca que, por sua vez, vincula-se com a racionalidade. Tudo aquilo que destoa desse campo está próximo do primitivo, da emoção, daquilo que não é tão humano, daquilo que não é branco.

Logo, sendo desumanizados desde o início do processo de colonização, os estudantes negros e negras e suas diversas corporeidades encontram-se no estereótipo ocidental dicotômico da emoção, dos saberes corporais e, portanto, distantes da idealização escolar da racionalidade iluminista e dos padrões de comportamento socialmente aceitos e produzidos por um viés eugênico e higienista na sociedade brasileira.

Ao negro é permitido ser visto como um sujeito do trabalho braçal, do esporte, da habilidade, da sensualidade, a intelectualidade e o sucesso em outros campos não nos é permitido. Alguns desses reflexos são os tristes dados já apresentados sobre a desigualdade racial na educação brasileira.

Bell Hooks (2004) apresenta, em seu ensaio “Escolarizando homens negros”, reflexões críticas sobre o estereótipo de homens negros como sujeitos não intelectuais dentro de uma sociedade “da supremacia branca, capitalista, imperialista e patriarcal” (HOOKS, 2004, p. 678).

Nesse modelo social, oriundo de uma cultura escravocrata, o sujeito negro passa a acreditar que apenas a habilidade para o trabalho físico é necessária para sobreviver. Também por isso, a educação foi, desde o século XIX, uma importante estratégia de luta da comunidade afro-americana para a libertação da escravidão.

Por meio de registros autobiográficos de cinco intelectuais negros, Hooks (2004) vai traçando um quadro social sobre os desafios dos homens negros para resistir aos estereótipos racistas desumanizadores.

Um desses desafios, apresentados em relatos de Richard Wright e Ellis Cose, é a repreensão escolar para com homens negros pensadores. Hooks (2004) ressalta que essa história se repete entre vários homens negros que são punidos pela escola por se atreverem a questionar e pensar; ao passo que para crianças brancas a curiosidade é vista como ato de genialidade, e não de dificuldade ou problema quando emerge em crianças negras.

Outros processos apresentados, por meio das autobiografias estudadas, perpassam questões, como a perseguição racial em escolas de maioria branca; o afastamento da educação; a crença no fatalismo de sofrimento atrelada à desconfiança pela escola e os desafios que surgiram com os processos de integralização da escola pública.

Em relação ao último ponto, Hooks (2004) diz que, “subitamente, jovens negros inteligentes tornaram-se invisíveis” ou estudantes notáveis tornavam-se sujeitos subordinados em turmas brancas, quando não expulsos por serem taxados de encrenqueiros ou inseridos em turmas de baixo rendimento.

Não à toa o movimento Black Power insistiu em realizar aulas de reforço para estudantes do ensino público, pois visualizavam que o sistema escolar não educava os sujeitos negros e estava satisfeito com esse fracasso, culpabilizando as vítimas. É nesse sistema que a criança negra encontra, antes da cultura genocida da rua, um primeiro ataque por meio do genocídio cultural. (HOOKS, 2004).

Hooks (2004) ainda revela as dificuldades da formação do homem negro leitor e realiza um paralelo entre as gerações de homens negros passadas e atuais, em que as primeiras possuíam o perfil do negro que liam para se engajar em debates sérios, sem deixar que os brancos soubessem que eram pensadores críticos; ao passo que as gerações atuais são bem educadas, estão mais inseridas na escolarização racionalista branca e, talvez por isso, assumam

a postura de “concordar para estar bem”, ou, tomando novamente Fanon (2008), vestem a máscara branca.

Sobre a estereotipação dos homens negros “educados”, Bell Hooks (2004) escreve que nem “o maior nível de educação alcançado lhes permitirá escapar da imposição de estereótipos racistas”. Além disso, há também a problemática do anti-intelectualismo, principalmente a partir da educação integrada, em que homens negros educados de classe privilegiada tendem a tratar os homens negros “incultos” com desprezo e vice-versa.

Muito embora o texto de Hooks esteja centrado no contexto norte-americano, que possui um histórico de racialização e luta contra o racismo bem diferente do contexto brasileiro, e masculino, é perfeitamente possível estabelecer analogias que permitam refletir sobre nosso contexto escolar brasileiro para homens e mulheres negras.

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

Os estereótipos do homem negro e da mulher negra no Brasil são amplamente discutidos pelo movimento negro no Brasil e, muitas vezes, perpassam a dimensão da sexualidade e da corporeidade. A educação física seria, então, uma área extremamente importante nos processos de escolarização para superação desses padrões discriminatórios e, também, para a superação dessa dicotomia racializada posta em nossa sociedade.

Maranhão (2008) ressalta essa noção de um estereótipo negro no campo da educação física em expressões, como: “você samba muito bem”; “essa ginga vem de sangue”; capoeira, isso é coisa da raça”. Muito embora possam ter uma intenção positiva, tais declarações são mais uma das formas sutis do racismo no Brasil, pois:

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

Sobre essa relação de estereotipia nas aulas de educação física, Pinho (2005) faz uma importante análise sobre a percepção e a relação dos professores de educação física com estudantes negros e negras, a partir de um estudo de acompanhamento do cotidiano escolar por observação participante com seis professores.

Um dos indícios apresentados está na percepção dos professores de que os estudantes negros são “problemáticos”, “revoltados”, “malandrinhos”, “agressivos”, “perversos”. Além disso, a visão sobre as estudantes negras está calcada na promiscuidade e na degeneração social, por sua vez, calcada na premissa da gravidez precoce. (PINHO, 2005, s/p).

Pinho (2005) identifica que os professores constroem uma biografia a partir de expectativas identitárias racializadas dos estudantes, sem realmente conhecer sua identidade pessoal, reforçando e mantendo o estigma social do negro. A partir de algum estudante que apresenta problemas com a escola e uma postura transgressora, os professores de educação física acompanhados tendem a estigmatizar todos os outros estudantes com o mesmo fenótipo. Atribuem previamente o fracasso ou as falhas aos estudantes por uma estereotipia negativa do negro.

Outro ponto importante diz respeito à preferência pela estética branca, tanto pelo contato físico, como pela verbalização, seja por elogios a estudantes brancos ou pela depreciação de estudantes negros em muitos momentos.

Ora, esse estudante precisa e/ou passa, então, a se embranquecer e assumir o caráter civilizado impositivo da escola (e de toda estrutura social fora da escola) para ser humanizado e socialmente aceito; precisa vestir a máscara branca sobre sua pele negra (FANON, 2008) para ser reconhecido por esse sistema escolar; na verdade precisa aprender, com o pouco que lhe é oferecido, a fazer essa máscara e tomar coragem de usá-la, caso contrário será só mais um a compor as estatísticas; irá desaparecer.

Ser plenamente negro e ter sucesso escolar ainda não é possível na estrutura escolar posta e, conseqüentemente, na educação física. Por isso, é necessário lutar contra a educação colonizadora que encontramos no Brasil, pois “o negro não deve mais ser colocado diante desse dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir” (FANON, 2008, p.95)

Para tanto:

Sempre acreditar que o sonho é possível, que o céu é o limite e que você truta é imbatível, que o tempo ruim vai passar é só uma fase, que o sofrimento alimenta mais a sua coragem [...] é isso aí você não pode parar e esperar o tempo ruim vir te abraçar,

acreditar e sonhar sempre é preciso, é o que mantém os irmãos vivos (RACIONAIS MC's, "A Vida é desafio", 2002).

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

Muito embora a legislação vigente traga avanços para a superação do racismo, Fanon (2008) nos alerta para a alienação colonial. Fator esse que produz uma impossibilidade de se constituir enquanto sujeito da sua história enquanto estamos nessa posição de alienação. Para ser superada, é preciso ir além de uma mudança individual de visão de mundo, eu preciso da práxis<sup>20</sup>, preciso mudar o mundo em que vivo para, só assim, poder me desalienar.

Séculos de discriminação racial e alienação colonial não serão superados com a legislação. O Estado e todas as instituições responsáveis precisam agir para a mudança desse mundo, tal qual a constante luta do movimento negro por mudanças concretas ao longo da história brasileira. É preciso migrar do campo da subjetividade para a objetividade.

Dessa forma, como a Educação Física, pautada em uma perspectiva de uma cultura corporal<sup>21</sup>, pode se transformar e se ressignificar para contribuir na promoção da igualdade racial? Possuindo o corpo como foco de sua prática pedagógica, como a mesma tem dado conta de tratar as diversas manifestações corporais e suas representações simbólicas na cultura brasileira?

---

<sup>20</sup> Em uma inspiração freireana, assumo o conceito de práxis como prática indissociável de teoria, na qual as teorias, os valores e as crenças são postos em práticas cotidianas a partir das experiências vividas. Ela permite conhecer o mundo a partir de nossas práticas, além de possibilitar que nossos saberes se configurem em ações práticas concretas, pondo fim à dicotomia entre os dois campos.

<sup>21</sup> Conceito que define um "acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

## **NEGRO DRAMA, UMA ESTRELA LONGE, MEIO OFUSCADA: entre o não mais branco e o ainda não para a educação das relações étnico-raciais<sup>22</sup>**

Historicamente, a educação física escolar se constituiu no Brasil como um espaço de muita disputa e diferentes legitimidades, sendo ocupada por boa parte dessa história como espaço de “atividade” dentro da escola, crescendo com as influências dos pensamentos europeus sobre o corpo e o movimento. Perpassando esse caminho por influência médica higienista e produção de corpos saudáveis para o trabalho, pela esportivização e produção de atletas de rendimento, pelo militarismo, até a chegada das primeiras correntes da teoria crítica na década de 80 que se tornam contraponto dessa perspectiva. (BRACHT, 1999)

O chamado movimento renovador<sup>23</sup> da educação física produziu um tensionamento com tais perspectivas históricas da disciplina produzindo críticas sobre um lugar “não mais” desejado, vinculado principalmente às correntes da educação física escolar militarista, esportivista e do desenvolvimento motor, idealizando um “ainda não”, mais próximo de uma educação física vinculada à noção de cultura corporal, às teorias críticas da educação e a uma nova formação identitária para a educação física escolar enquanto campo de conhecimento.

A localização desse “ainda não” estaria dentro de uma compreensão de que, antes de mais nada, a educação física escolar faz parte de um projeto maior que é a escola, seu valor não está em si, mas na própria escola. Assim, a educação física assume caráter específico do espaço escolar, ela é produto desse espaço. (VAGO, 2007, p.34). Dessa forma:

[...] se o que justifica a existência da escola é a “responsabilidade de perpetuar a experiência humana considerada cultura”, então da Educação Física se espera que faça circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir e praticar... cultura. (VAGO, 2007, p.34)

Além disso, ela possui um campo de conhecimentos que lhe são particulares, encontrados em uma dimensão cultural específica e, portanto, não deve ser apenas um espaço de reprodução do que acontece fora dela. (GONZÁLES e FENSTERSEIFER 2010, s/p).

Mas que cultura específica seria essa?

Essa concepção de educação física a reconhece como detentora de um campo de conhecimento vinculado à produção cultural corporal humana e suas possibilidades de movimento. Pauta-se, assim, em um saber centralizado no campo da experiência, que, por sua vez, não acontece no vazio social, estando imersa em valores e formas de compreensão do mundo. (GONZÁLES e FENSTERSEIFER, 2010).

---

<sup>22</sup> O termo faz alusão ao título “Entre o não mais e o ainda não”, texto de grande circulação no campo da educação física escolar, de autoria de Fernando Jaime Gonzáles e Paulo Evaldo Fensterseifer (2010).

<sup>23</sup> Movimento de produção teórica do campo que ganha força a partir da década de 80 com diversas produções que dialogam com as teorias críticas da educação.

A perspectiva apresentada pelo Coletivo de Autores (1992) trouxe uma noção de que “a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais [...] que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (p.50). Essa cultura corporal está diretamente ligada ao corpo e ao movimento, em heranças culturais produzidas ao longo da história da humanidade e, tal qual como parte do trabalho desenvolvido na escola, dar acesso a essa herança é função da educação física escolar.

Entretanto, ainda que esse referencial e toda produção do movimento renovador trouxessem um novo paradigma para a educação física escolar, não se pensou no detrimento de algumas culturas e corpos em função de outros, mais pontualmente em relação à questão das culturas negras e indígenas, tão presentes no contexto nacional.

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

Atualmente, já não é mais possível pensar um ensino de educação física sem considerar uma perspectiva de interseccionalidade<sup>24</sup> (CRENSHAW, 2004) na corporeidade estudantil e sem pensar a cultura corporal para além das dialéticas políticas da área tão presentes na década de 80 (MARANHÃO, 2016).

Hall (2015) também alerta que a classe não pode ser uma categoria mobilizadora para todos os interesses e múltiplas identidades das pessoas, pois estas mobilizam seus interesses sociais para além da classe. Esse tem sido e precisa ser um novo ponto de ruptura para a educação física escolar para que possamos ressignificar nossa práxis docente, respeitando e valorizando a diversidade cultural escolar e as diversas identidades que nela habitam.

Gonzáles e Fensterseifer (2010) reforçam a prerrogativa de que, apesar das novas concepções e esforços, a tradição do pensamento da educação física escolar pouco tem dimensionado sua inserção num projeto educacional pautado pela ideia de leitura de mundo, mantendo os propósitos de preparação do corpo e do “exercitar-se para”.

---

<sup>24</sup> Dificilmente, a discriminação afeta algum sujeito de forma isolada. Pensar as formas nas quais as diferentes formas de discriminação e opressão social agem sobre os diferentes sujeitos, portadores de múltiplas identidades, é fundamental para buscar superar essas barreiras ao compreender diferentes locais desses sujeitos oprimidos na sociedade. Nesse caminho, Kimberle Crenshaw (2004) traz à tona o exemplo da interseccionalidade de raça e gênero como mecanismos opressores das mulheres negras que diferenciam as opressões sofridas por elas em relação aos homens negros e mulheres brancas. O conceito também pode ser ampliado por outras marcas identitárias, como sexualidade, gênero, padrões corporais e outros, além da classe social.

Esse olhar pautado numa perspectiva biológica ainda se faz presente na educação física escolar e, muito embora a compreensão biológica do corpo seja importante, pensar o corpo somente nessa ótica é empobrecedor.

Nesse sentido, Vago (2007) nos diz que muito do projeto pedagógico de um professor de educação física está ancorado na maneira como o mesmo compreende o corpo humano. Expandindo o conceito do autor, podemos também indagar se esse professor, pensando na perspectiva de um corpo cultural, compreende também o corpo negro e suas contribuições na produção cultural corporal humana e brasileira.

Chegamos aqui, então, a reflexões mais pontuais sobre a educação física e a educação étnico-racial.

Nesse percurso histórico apresentado, a disciplina foi e continua sendo espaço de reproduções estruturais, excluindo, em maior ou menor escala, indivíduos que não estejam dentro de uma formatação social masculina, branca, heteronormativa, cis e magra.

Retomando tais pressupostos históricos que direcionaram as práticas pedagógicas da educação física, compreende-se que a mesma esteve diretamente ligada à discriminação do corpo negro e de sua cultura, vinculada à ideia de uma superioridade branca. “Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco. (MATTOS, 2007, p.11)

Assim, fazendo uma transposição das ideias de Gonzáles e Fensterseifer (2010):

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

Ora, não é possível pensar na sociedade brasileira uma chance de experimentar tal leque de possibilidades sem perpassar o acervo cultural afro-brasileiro e africano (e também indígena, ao qual este estudo não se propõe discutir) como possibilidade de perceber o mundo e se reconhecer neste.

Caminhando nesse sentido, a educação física é uma área de grande potencialidade e afinidade no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais. Há que se tomar cuidado com o “desespero reparatório” (LINS RODRIGUES, 2010), e com as decisões que os professores e as professoras podem tomar ao lidar com tais questões, caindo comumente em:

*Fetiches de restrições excêntrico-comemorativas* aos quais ficam sujeitas todas as manifestações culturais não legitimadas que acabam por “visitar o currículo escolar”, tendo assim uma participação apolítica, sem que se discutam os porquês de se

encontrarem na posição de desprivilegio e tendo a Educação Física Escolar como colaboradora nessa situação. (LINS RODRIGUES, 2010, p.21).

Vale ressaltar que as pesquisas sobre as relações étnico-raciais e da cultura negra no campo da educação física escolar têm crescido nos últimos anos. Uma busca no banco de teses e dissertações e nos periódicos da CAPES, bem como na base de dados da Scielo e Google Acadêmico, por investigações na temática revelam um número considerável de artigos.

Entretanto, delimitando o campo em teses e dissertações, são encontradas apenas 10 dissertações e nenhuma tese. Em relação às percepções de estudantes negros acerca da educação física escolar, o número se reduz para duas dissertações (MATTOS, 2007 e SANTOS, 2007), trabalhos pioneiros na educação física citados em muitos artigos produzidos na última década.

Diante disso, tal pesquisa busca ampliar tais reflexões e contribuir, a partir da voz estudantil, para a construção de novas possibilidades de aprendizado e percepção do mundo a partir da produção cultural corporal negra.

Dessa forma, como a Educação Física, pautada em uma perspectiva de uma cultura corporal, pode se transformar e se ressignificar para contribuir na promoção da igualdade racial? Possuindo o corpo como foco de sua prática pedagógica, como a mesma tem dado conta de tratar as diversas manifestações corporais e suas representações simbólicas na cultura brasileira?

Nesse sentido, combater o racismo na escola também perpassa pelo corpo:

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

Ainda que essa discussão também esteja permeada por um difícil exercício de ressignificação do olhar para uma nova percepção da corporeidade dos estudantes negros, Freire (1996) nos traz uma importante reflexão sobre as relações de diálogo na dimensão contida entre *fala e escuta* ao dizer que “*não é falando aos outros [...] que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles*”. (FREIRE, 1996, p.111)

Baseado nesse propósito é mais do que necessário que se escute os estudantes negros e negras e, a partir da escuta, pensar uma significativa reformulação da instituição escola, de seus modos de produção de conhecimento, de seus espaços, tempos, currículos e propósitos para a superação do racismo. Assim, quais indícios (Ginzburg, 1989) esses estudantes têm para nos dar para a promoção dessas transformações?

## **ENTRE AS FRASES,**

Esta é uma pesquisa de base qualitativa e ancorada na pesquisa biográfica. Aproximando-se dos pressupostos dos estudos de Mattos (2007) e Santos (2007), a pesquisa está centrada no discurso das estudantes negras e negros, a partir de narrativas autobiográficas sobre suas relações com a educação física escolar.

Um grupo de dez estudantes autodeclarados negros, estudantes de ensino médio da rede pública, foi convidado a participar de um grupo de discussão sobre a Educação Física e as relações étnico-raciais, a partir de um roteiro semi-estruturado de três encontros (ANEXO), inspirado no ateliê biográfico de projetos (DELORY-MOMBERGER, 2006) para produção das narrativas escritas de forma coletiva.

Durante o processo de pesquisa, contamos com a participação efetiva e contínua de cinco estudantes negras que serão apresentadas na próxima seção do texto. Esse fator impossibilitou de tomar o padrão de tríade da perspectiva do ateliê biográfico de projetos e me fez mesclar alguns princípios de grupos de discussão (MEINERZ, 2011) durante os encontros.

Uma das principais características do grupo de discussão é sua agrupação construída com objetivos bem delimitados, num tempo e espaço específicos que favorece um determinado debate e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes nas narrativas dos sujeitos. Em diálogo com Meinerz (2011), a prática investigativa carrega consigo algo muito precioso que é a possibilidade de escuta. No caso desse estudo, não somente minha enquanto pesquisador para com as estudantes, mas também entre elas.

Essa postura nos retira, por ora, a hierarquia de pesquisador e pesquisado e nos coloca, conforme ressalta Meinerz (2011), como sujeitos em processo, biográfica e historicamente situados, capazes de transformarem-se ao longo dos nossos percursos. Por isso, novamente resgatando a fala de Paulo Freire: “não é falando aos outros [...] que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”. (FREIRE, 1996, p.111)

Dessa forma, o grupo teve, durante os três encontros, discussões conduzidas sobre educação, educação para as relações étnico-raciais, racismo e educação física, buscando elaborar, na interação de seus componentes, um discurso social. Esse discurso, tomando as reflexões de Meinerz (2011), permite, numa microssituação, reproduzir elementos de uma macrorrealidade social real.

O grupo, portanto, não é por si uma finalidade, mas um meio para compreender e refletir melhor sobre a temática da pesquisa. A partir dessa melhor reflexão é que este estudo se realinha com a perspectiva do ateliê biográfico de projetos para a produção das narrativas escritas. Para

além do discurso produzido no grupo, essas narrativas também permitem uma melhor compreensão sobre a educação física escolar e a educação para as relações étnico-raciais, pois a pesquisa biográfica e as narrativas também desvelam fatos sociais.

Delory-Momberger (2016) diz que a pesquisa biográfica se constitui como processo de individuação, construção de si, subjetivação e com as interações desses processos com o outro e com o mundo social. Ela carrega consigo marcas das épocas e dos ambientes em que vivemos. Assim, ela não opõe o indivíduo e o social como duas entidades distintas, mas concentra-se em manter os dois em relação de instituição recíproca.

Sem fazer essa distinção, a pesquisa biográfica e as escritas de si permitem conhecer sobre o social a partir das experiências individuais e, indo além de um plano macro-social, permitem uma melhor compreensão sobre como os sujeitos constroem formas e sentidos para suas experiências vividas, como se apropriam das relações com o outro e com a estrutura social. (DELORY-MOMBERGER, 2016)

A escolha do referido perfil estudantil se deu pelo fato de serem estudantes inseridos no período em que mais vivenciaram experiências com a Educação Física escolar e, em hipótese, tiveram mais familiaridade e domínio com a escrita.

Por que só estudantes negros? Outros estudantes não teriam coisas importantes também para falar? Outras vozes poderiam enriquecer meu trabalho a partir de outros olhares e vivências advindas de outros contextos?

Muito provavelmente, sim. Entretanto o tempo/espço da pesquisa no mestrado é curto, e não poderia abarcar muitas possibilidades; dentro desse contexto, assumi esse caráter centralizado no discurso negro, que também se caracteriza como processo metodológico político/ideológico em minha pesquisa.

Há que se considerar que somente esses estudantes vivenciaram a discriminação racial e são produtores de uma cultura constantemente negada pelo currículo escolar e que hoje é incluída pela legislação vigente como conteúdo obrigatório nas escolas. Trago-os, então, como porta-vozes dessa cultura por meio de suas “escrevivências”, conceito cunhado pela escritora Conceição Evaristo.

Em entrevista concedida para a revista Conexão Literatura, a autora diz que:

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

Tratando a narrativa como um gênero discursivo, tomamos o conceito de Bakhtin (2003) sobre estilística, no qual o autor enfatiza que todo enunciado é individual e, na maioria dos gêneros discursivos, irá refletir a individualidade do sujeito. Assim, a escolha pelas narrativas autobiográficas possibilita uma condição propícia para a emergência dessa individualidade no discurso, e a escolha de estudantes negros e negras para narrarem suas experiências escolares possibilita encontrar no próprio texto um maior reflexo e mais riqueza sobre as condições desses mesmos sujeitos nos seus processos de escolarização.

Além desse caráter idiossincrático, essas narrativas estão imersas em identidades construídas em um sistema social opressor e, portanto, as narrativas produzidas pelas cinco estudantes negras participantes são narrativas de resistência.

São escritas de si que contribuem para superação de silenciamento e traumas vividos. Escritas que interrogam as condições e os efeitos da narrativa das situações de opressão assujeitadoras. As narrativas de resistência, ao se materializarem por meio da escrita, permitem uma nova tomada de consciência para seus narradores e a elaboração de uma visão contra hegemônica de mundo. (SOUZA, BALASSIANO e OLIVEIRA, 2014)

Por isso, também se fazem tão importantes na perspectiva desse trabalho em vislumbrar novas possibilidades contra hegemônicas para a educação física escolar.

Compreendo também, com o apoio de Botía (2009), a narrativa como a qualidade estruturada da experiência entendida e vista como um relato que se constitui em formas de produzir sentido a partir de ações pessoais, em determinado contexto de tempo e espaço, por meio da descrição e análise de dados biográficos. A narrativa constitui-se, então, numa forma particular de reconstrução da experiência, através da qual, mediante um processo de reflexão, dá-se significado ao acontecido ou vivido.

Nesse sentido, parto da premissa de que as narrativas produzidas por professores de educação física e os estudantes, no contexto da prática pedagógica, podem evidenciar diferentes tipos de saberes construídos e mobilizados por esses sujeitos no cotidiano escolar percebendo as potencialidades formativas das narrativas autobiográficas (SUAREZ, 2007 e ALMEIDA JUNIOR, 2011).

Nesse sentido, apoiando-se nas análises de Botía (2002), a pesquisa se fundamenta em uma base hermenêutica; a partir de um movimento de oposição a um modo de cientificidade hegemônico na modernidade passa-se a uma perspectiva interpretativa, na qual os sentidos e os significados produzidos pelos sujeitos se convertem no foco central dos estudos e das pesquisas.

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

A projeção inicial de análise e exercícios de interpretação do conjunto dessas narrativas se deu pela perspectiva do “paradigma indiciário” (Ginzburg, 1989) e da própria construção de saberes possibilitada pela pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016).

## **FASES E VÁRIAS ETAPAS**

### ***Primeiros passos***

“[...] e aí, no final, vamos tentar produzir um livro com essas narrativas, nas quais vocês também serão autoras e autores”

Essa foi a frase final do meu primeiro convite nas três escolas em que iniciei o processo de pesquisa em campo. Em duas das três escolas, me apresentei para algumas turmas de estudantes contando um pouco da minha trajetória enquanto professor de educação física até o ponto em que me encontro na pesquisa do mestrado e, logo em seguida, fiz um resumo da minha pesquisa dizendo que buscava encontrar algumas respostas para a pergunta: como a educação física escolar pode contribuir na superação do racismo e na valorização da cultura negra?

Na terceira escola, na qual já atuo há dois anos, o processo de convite foi o mesmo, mas já direcionado com alguns estudantes.

Após a pergunta, disse que o grupo seria de aproximadamente oito estudantes e revelei o propósito da produção final do livro; muitos se empolgaram nesse primeiro momento. No IFMG de Sabará, havia contado que só poderia ir à escola nas sextas-feiras, e uma das estudantes comemorou comentando: “que bom, porque sobra mais espaço e a gente tem mais chance de participar”. Na escola municipal Florestan Fernandes, a empolgação foi um pouco menor, mas, em resumo, foram muito positivas as primeiras trocas.

Mas muitas reviravoltas viriam pela frente. Começo aqui contando o início do processo de pesquisa em campo. Alerto ao leitor que essa etapa não foi concluída e não faz parte, pelo menos diretamente, do resultado final desta pesquisa. Portanto, caso queira pular direto para outra parte, é sua escolha. Descrevo resumidamente esse processo inicial empírico, pois acredito que uma riqueza muito grande de experiências está contida naquilo que tendemos a considerar que “deu errado” e comumente ocultamos no meio acadêmico.

### ***Em Contagem***

A primeira escola em que iniciei o processo de produção das narrativas foi a escola municipal Pedro Pacheco de Souza, que fica no bairro Santa Cruz, região do Eldorado, em Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte. Leciono na escola há dois anos com estudantes do terceiro ciclo e, nesse tempo, sempre busquei trazer em minhas aulas uma ressignificação da educação física escolar em vários aspectos, destacando a educação para as relações étnico-raciais como um desses eixos. Além de já estar envolvido com essa perspectiva de trabalho, a intimidade com os estudantes e a facilidade logística para desenvolver a pesquisa

na escola foram fatores determinantes para que eu buscasse formar um grupo de estudantes por lá.

Três escolas foi um processo audacioso, reconheço tal fato e, olhando para trás, talvez teria mudado um pouco o início dessa história. Minha escola não estava nessa previsão, mas, diante dos fatores já apontados, também não poderia perder essa oportunidade.

E foi assim que reuni um grupo de estudantes negros e negras do nono ano para contar da proposta de pesquisa, quatro meninas e quatro meninos. Expliquei detalhadamente como seria o processo em formas de encontros e perguntei se topariam. Aceitaram a proposta e, na semana seguinte, estávamos reunidos na sala de informática da escola para nosso primeiro encontro.

### *Em Belo Horizonte*

A escola municipal Florestan Fernandes foi a segunda escola na qual iniciei o processo da pesquisa, também com estudantes do final do terceiro ciclo. A escola se localiza no bairro Solimões, zona norte de Belo Horizonte e é uma das referências no trabalho com a educação étnico-racial na cidade, motivo pelo qual busquei realizar esse diálogo com os estudantes de lá.

Para me aproximar mais do cotidiano da escola e dos estudantes, bem como me organizar logisticamente para o processo dos encontros, visitei a escola durante quatro meses. Nesse tempo, acompanhei parte do processo de produção da mostra cultural da festa junina dos estudantes com a temática das populações indígenas; conheci a rádio da escola, na qual fui entrevistado e consegui uma visita para o grupo à Rádio UFMG Educativa; acompanhei o Concurso de Cabelo Crespo e Cacheado da escola, entre outros micro-processos do cotidiano escolar, visitamos o curso de educação física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Após esse tempo, com a proposta de pesquisa já apresentada para as duas turmas da escola, tive o auxílio da professora de história Patrícia Santana<sup>25</sup> para organizar um grupo de possíveis estudantes que gostariam de participar da pesquisa<sup>26</sup>. Ao todo, eram dez estudantes e,

---

<sup>25</sup>A professora Patrícia Santana possui graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003). Doutorado em Educação na UFMG (2015). É escritora de literatura infantil e professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte na escola Florestan Fernandes, sendo uma das professoras referências em educação étnico-racial da cidade, fazendo parte de diversos cursos de formação, realizando consultorias e é um dos destaques nas agendas de combate ao racismo na educação.

<sup>26</sup>Sobre o processo de escolha dos estudantes (nas três escolas), inicialmente minha previsão era de, após apresentar a pesquisa para todos os estudantes, pedir para que escrevessem um texto sobre os significados da escola para si, junto de uma ficha de autodeclaração, para só então iniciar os convites. Entretanto, tal processo demandaria uma logística muito mais complexa em relação às autorizações e, realizando disciplinas e

após realizar o convite individual para cada e a recusa de dois estudantes, fechamos um grupo de oito estudantes, também quatro meninas e quatro meninos. Com esse grupo, fomos ao espaço da biblioteca, onde, tal qual na primeira escola, expliquei detalhadamente o roteiro de encontros. Iniciamos o processo na semana seguinte.

### ***Em Sabará***

O IFMG Campus Sabará foi a terceira escola na qual iniciei o processo da pesquisa; diferentemente das outras duas, aqui estava com estudantes do ensino médio, mais especificamente primeiro e terceiro ano. A escolha da escola se deu por tomar conhecimento de um projeto desenvolvido por um dos professores de Língua Portuguesa da escola com memórias e narrativas autobiográficas com os estudantes, fator de interesse pela proximidade com essa perspectiva, e também por conhecer o trabalho da professora “Cida”<sup>27</sup> que havia sido minha professora durante minha formação inicial.

Assim como no “Florestan Fernandes”, também passei um tempo acompanhando a escola. Entretanto, pela peculiaridade das aulas de educação física estarem acontecendo num prédio fora do espaço onde funcionavam as outras aulas, acompanhei praticamente apenas o contexto das aulas de educação física.

Pelas limitações de tempo e de locomoção, só pude acompanhar os estudantes durante um dia por semana e, assim, durante aproximadamente três meses, fui participando das aulas, ministrei aula e fui estabelecendo uma boa relação com os dois grupos que acompanhavam uma turma de terceiro ano e outra de primeiro ano.

Após esse período de aproximação, realizei o convite individual para dez estudantes, três do terceiro ano e sete do primeiro ano, três meninos e sete meninas. Inicialmente, todos e todas toparam e, com o coletivo formado, apresentei os detalhes do roteiro de encontro e agendamos nosso primeiro encontro na segunda semana seguinte.

---

trabalhando no mesmo período, não teria tempo hábil para fazer tudo isso. Dessa forma, a opção “metodológica” por pré-selecionar os grupos nas três escolas se deu no campo da adequação da minha realidade de pesquisador/trabalhador/estudante.

<sup>27</sup> Maria Aparecida Dias Venâncio atualmente é professora do IFMG Sabará. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (UFMG - 2016). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerai, especialista em Lazer e Gestão da Saúde nas organizações e graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992). Foi também professora da Graduação em Educação Física da PUC Minas e atuou como gestora do Complexo Esportivo da mesma instituição, participa também de diversos grupos de pesquisa.

### *Não deu certo, e agora?*

Agora, me preparo para dar um salto narrativo, passarei a falar do que aconteceu no semestre seguinte, processo de onde vêm as narrativas que foram produzidas e fazem parte do trabalho final.

Não quero, porém, dizer que o primeiro processo não teve importância. Afinal de contas, a verdade e a riqueza das histórias residem na dialética, na conflituosa relação entre o que “dá certo” pelas nossas expectativas e no que “não dá certo”. A história reside no que acontece.

Mas como assim salto narrativo?

Pois é, por vários atravessamentos e distanciamentos das minhas expectativas – aos quais não me debruço em narrar ou descrever neste trabalho – tive que recomeçar o processo como havia falado na primeira parte dessa metanarrativa.

Esse primeiro processo nas três escolas não deu “certo”, de acordo com minhas expectativas, e foi de extremo aprendizado para replanejar minhas estratégias. Os inúmeros atravessamentos escolares como chegar à escola e saber que alguns estudantes haviam faltado, professores que marcaram provas inadiáveis no dia de encontro e vários outros fatores me impossibilitavam de reunir todo o grupo, condição primordial para realizar os “ateliês”; a desmotivação dos próprios estudantes por diversos fatores pessoais, em outros momentos de aperto com o final de ano letivo ou com cerca de quinze matérias, como no caso do IFMG, foram também outros fatores que desencadeavam muitas dificuldades para o processo de escrita das narrativas.

Poderia contar detalhadamente sobre esses e vários outros fatores que dificultaram a minha proposta inicial de construção de encontros inspirados nos ateliês biográficos, mas isso daria um capítulo com muitas páginas, e não vem ao caso.

A questão foi que, por todos esses atravessamentos, encontros e desencontros – sem contar meu cansaço docente de final de ano que é conhecido dos colegas professores – me deixaram extremamente frustrado.

Num dos últimos dias que fui ao Florestan – me deslocando em três ônibus, durante duas horas para sair de minha escola em Contagem e chegar até a Zona Norte de Belo Horizonte – cheguei à escola já extremamente desanimado, e novamente não consegui reunir todo o grupo, não conseguia fechar o ciclo e me sentia impotente por não coordenar bem a proposta, por me esforçar e, mesmo assim, não conseguir. Um turbilhão de emoções me atingiu, me despedi da pedagoga Ângela que sempre me recebia e dei meu jeito de sair o mais rápido possível da

escola. O ponto de ônibus era logo em frente à portaria e, assim que o mesmo chegou, entrei, me assentei quase desabando no banco do fundo e comecei a chorar.

Como em muita das vezes anteriores, pensei em desistir. Ainda não conseguia refletir sobre todos esses atravessamentos. Mas esse sentimento de impotência ainda me é constante:

#### SOBRE SER PROFESSOR E SÍNDROME DO IMPOSTOR.

VOCÊ ESTUDA, SE DEDICA, PLANEJA, TRABALHA MUITO EM CASA, TENTA APRENDER DIVERSAS COISAS. APRENDE UM POUQUINHO A DANÇAR, UM POUCO DE MÚSICA E TUDO QUE APRENDE NO MEIO ARTÍSTICO, APRENDE PENSANDO EM COMO APROVEITAR LÁ NO CHÃO DA ESCOLA. VOCÊ LÊ BASTANTE, REFLETE BASTANTE SOBRE SEU TRABALHO, TEM REGISTROS DE COISAS LEGAIS... MAS SABE TAMBÉM QUE ESTÁ TÃO DISTANTE DE REALIZAR UM TRABALHO DIGNO QUE ÀS VEZES SE SENTE MEDÍOCRE.

VOCÊ SABE QUE EXISTE ATÉ UM TERMO ACADÊMICO PRA DISCUTIR NOSSAS ("SÓ QUEM É VAI SENTIR) RELAÇÕES EM OCUPAR ESPAÇOS DE PODER...TENHO CONSCIÊNCIA DO PAPEL DO RACISMO NISSO TUDO..."SÍNDROME DO IMPOSTOR".

ME ESFORÇO MUITO, MAS TEM HORAS QUE DÓI E PARECE QUE NÃO DEVIA SER PROFESSOR. QUE TÔ OCUPANDO UM LUGAR QUE NÃO DEVIA, QUE OS ESTUDANTES NÃO MERECEM. QUE SÓ ESTOU ALI DE BRINCADEIRA, QUE DEVERIA SER MAIS RÍGIDO, QUE NÃO TENHO POSTURA PROFESSORAL... MIL FITAS...

LOGO A DOR VAI SE AMENIZAR. MAS SEI QUE TAMBÉM VAI VOLTAR E QUE NÃO É SÓ MINHA... E ISSO ME DEIXA MAIS TRISTE. SER PROFESSOR É LINDO, MAS DÓI. (IZAÚ, PUBLICAÇÃO EM REDE SOCIAL, 13 DE MARÇO DE 2018).

Já no final do ano, em minhas conversas com o Admir, meu orientador, falei de minhas angústias e sobre duas possibilidades para o ano seguinte. Ou apostaria em refazer tudo, revendo meus erros e acertos, sem saber se teria forças para continuar; ou então transformaria meu trabalho radicalmente dissertando sobre como pesquisas no mundo real, e distantes da maquiagem acadêmica, dão errado e que ainda assim estaria tudo bem, pois o que julgamos como erro também é aprendizado.

A beleza se encontra nos processos e não nos resultados. Quantas vezes não nos desesperamos para chegarmos ao fim do caminho, em busca do que se chama destino, sem perceber que, talvez, destino é o próprio caminho.

E, então, a partir da minha experiência, poderia contar também, de forma autobiográfica, sobre a dificuldade com metodologias vindas de fora no contexto da educação brasileira.

Esse dilema permaneceu comigo por um bom tempo, até nossa próxima reunião, já em 2018. O tempo corria, e precisava tomar uma decisão. Então, após muito diálogo, decidimos que iria tentar novamente. Mas, dessa vez, seria diferente. Ao invés de encarar a escola e seus diversos atravessamentos e desafios, optamos por convidar estudantes negros e negras que tivessem interesse em realizar os encontros fora da escola.

Ainda que não tenha finalizado essa etapa da forma que gostaria, sou extremamente grato às garotas e aos garotos que participaram comigo e deixo, em anexo, (ANEXO I) as

narrativas que foram produzidas na escola em Contagem. Nas outras duas escolas não consegui finalizar as narrativas.

### *Quando a chuva passar...*

Com uma nova motivação, acionei meus contatos pelas mais diversas redes, desde articulações do movimento negro até redes virtuais. Apresentava brevemente a pesquisa e perguntava se conheciam algum estudante com o perfil desde o início traçado: negros e negras.

Dessa vez, optamos por somente estudantes do ensino médio. Principalmente por dois motivos: tempo para concluir a pesquisa e por observar, através da primeira experiência, que de uma forma geral possuíam melhor relação de envolvimento com a pesquisa e maior acúmulo de experiência com a escrita.

Reduzi também a proposta inicial de cinco encontros, muito mais conectada com o ateliê biográfico de projetos, para três encontros que carregavam agora somente a essência de serem encontros formativos e reflexivos para darmos conta da escrita de um tema centra proposto.

A perspectiva de um ateliê biográfico como um método para a educação pública brasileira, para um pesquisador de mestrado sem bolsa e trabalhando como docente, não funciona, passou, então, a ser uma inspiração metodológica que, por fim, gerou o “*aquário de criação*”<sup>28</sup>

Enfim, acionei meus contatos e rapidamente consegui um bom número de estudantes interessados, curiosamente todos e todas de escolas públicas. Entrei em contato pessoal com cada um para explicar melhor a proposta de pesquisa e da disponibilidade para participação, montamos um grupo no Facebook para informações gerais, a fim de realizarmos uma votação com uma data melhor para a maioria.

Feito isso, definimos que nossos encontros seriam aos sábados, no Centro de Referência da Juventude<sup>29</sup>. Assim, agendamos o primeiro encontro no qual seis garotas e três garotos participariam.

Chegado o dia, às 14h, com o tempo fechado, lá estava eu aguardando a chegada do grupo; quando as mensagens desmarcando por diversos motivos começavam a surgir, comecei

---

<sup>28</sup> Ao final de nossos encontros, expliquei resumidamente para o grupo de onde provinha a minha inspiração para os encontros, as necessidades metodológicas de uma pesquisa e as alterações que fiz para adaptar a proposta à nossa realidade. Feito isso, pedi para que dessem nome ou palavras que representassem o que vivemos.

<sup>29</sup> Espaço público no hipercentro da cidade o Centro de Referência da Juventude de BH é um aparelho público direcionado especificamente para o segmento jovem em Minas Gerais com o objetivo de promover atividades de cultura, lazer, esporte, educação, formação profissional, dentre outras.

a me preocupar e, depois de algumas justificativas e falta de sinal de outros, apenas Lina apareceu.

Aguardamos por cerca de 40 minutos, enquanto ia detalhando melhor o que seria o processo da pesquisa; entreguei documentações, aguardamos e mais ninguém havia aparecido. A chuva começou a cair fortemente pelo centro e, por fim, passamos a tarde conversando informalmente sobre negritude e nossas vivências na escola, uma conversa prazerosa, mas que ficará guardada apenas em nossas memórias, e não registrarei aqui.

Quando a chuva começou a diminuir, depois de umas duas horas, pedi desculpas pelo ocorrido e fomos embora. Mas curiosamente não estava desmotivado, pelo perfil das conversas que tive com os estudantes, continuei acreditando que eles e elas voltariam.

Lina foi em direção ao metrô debaixo de sua sombrinha, e eu coloquei o notebook em uma sacola de supermercado e, debaixo de uma fina garoa suficiente para me molhar bem, subi a pé para meu ponto de ônibus, pouco depois da praça sete. Fazia tempo que não tomava chuva sem nenhuma proteção. A nostalgia do banho de chuva na infância me tomou e fui embora para casa contente. Gotas de água e felicidade.

### *Finalmente...como foi?*

#### **O (re)começo**

Remarcamos outro encontro para a semana seguinte. Levei lanches e bebidas para um café da tarde, preparei nossa mesa e sábado, às 14h, das oito pessoas que confirmaram, seis estiveram presentes. Um garoto e cinco garotas. Gaga, Camila, Victória, Izabella, Beatriz e Isadora.<sup>30</sup>

Conversamos sobre os detalhes da pesquisa, entreguei as documentações de autorização – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento – e falei que receberiam ajuda de custo para o transporte nos encontros, certificado de participação na pesquisa e seriam co-autores do livro que é proposta de produto pedagógico dessa pesquisa.

Inicialmente, havíamos nos reunido em um espaço do CRJ com grande circulação de pessoas e, depois dessa apresentação, nos deslocamos para uma sala mais reservada para não sermos tão atravessados por outras conversas.

---

<sup>30</sup>Os nomes reais são apresentados na pesquisa autorizados pelas participantes. Anteriormente, as mesmas haviam escolhido nomes fictícios para primeira versão de apresentação. Oxum (Camila), Ponciá (Izabella), Lina (Victória), Hobi (Bea) e Kontrast (Isadora.)

Passamos, então, para a nossa ficha de autodeclaração e para contarem brevemente sobre quem eram e o significado da escola para si. Todo grupo se autodeclarou na categoria “preto”.

Algumas tiveram mais dificuldades para responder as questões, principalmente a pergunta “quem sou eu?”, e fui buscando trabalhar o conceito do olhar para si. “Quantas vezes já perguntaram sobre vocês mesmos ao longo da sua vida na escola?”. Aos poucos, enquanto respondia as dúvidas, fui dizendo também dos processos da escola que normalmente nos indaga sobre o mundo externo, nos coloca perguntas fechadas, com respostas prontas, mas poucas vezes se interessa por nós mesmos, por nossas dúvidas e dilemas.

Gaga é um estudante que se declara negro e gay, tem 23 anos, retornou para a escola após um período de afastamento e é envolvido com a dança, faz balé há 4 anos e é dançarino em um grupo de dança contemporânea, está no terceiro ano do ensino médio na rede estadual e sonha em fazer pedagogia. Diz também que “gosto de ser espontâneo, mas tenho que conter esse tipo de comportamento”.

Camila está no terceiro ano do ensino médio na rede estadual, tem 17 anos, umbandista, pretende cursar geologia e se identifica como mulher negra e parte do movimento negro e tenta “ajudar as pessoas a entenderem as vivências das mulheres negras principalmente”.

Isabella é estudante de ensino médio e trabalha no turno da tarde, tem 16 anos é apaixonada por música, cinema e fotografia. Diz que nem sempre se reconheceu como negra, e isso lhe afetou em vários sentidos. Hoje busca empoderar e mostrar às pessoas negras todo seu potencial, beleza e valor.

Victória tem 17 anos, é estudante do terceiro ano do ensino médio da rede estadual, faz teatro numa escola de artes do governo estadual, se reconhece como mulher negra, apesar de não ter se visto assim em grande parte da vida por ter um conhecimento negado e reconhece a importância do processo de transição capilar nesse reconhecimento de identidade.

Bea está no segundo ano do ensino médio, estuda na rede estadual, tem 17 anos, se reconhece como mulher negra de pele clara, também faz teatro na mesma instituição de Victória, é artista e cozinheira amadora. Diz acompanhar as discussões do movimento negro “mais pela internet”.

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

Adianto aqui outro dado para lançar uma reflexão. O processo de produção das narrativas se deu efetivamente com as cinco garotas negras e todas rompem com essa estrutura estatística apresentada anteriormente. Rompem as taxas de analfabetismo e escrevem com boa proficiência, tem boa oralidade. Todas estavam em idade adequada no ensino médio, quando um terço dos estudantes negros não consegue atingir essa etapa em idade adequada e, pior, rompem a estatística triste de estar no ensino médio quando um a cada dois estudantes negros desiste da escola.

Outro fato a se destacar é que todas já possuíam, em alguma escala, conhecimentos acerca do racismo, identidade negra e/ou militância. Essas identidades com maior consciência racial são, em certa medida, frutos de toda luta do movimento negro educador e hoje já não são tão escassas nos ambientes escolares.

Em minha trajetória docente, pude conhecer vários garotos e garotas com essa consciência racial muito mais desenvolvida do que há pouco mais de uma década atrás, quando eu e tantos outros companheiros e companheiras de luta éramos estudantes de ensino médio/fundamental. Muitos e muitas de nós apenas tivemos acesso a vários debates após sairmos de nossas escolas.

Todos esses fatos formam um conjunto de situações que caberiam em uma análise mais aprofundada. Seria possível investigar como o fator da consciência racial e outros marcadores sociais fazem com que essas meninas rompam com o racismo estrutural que é condicionante de trajetórias escolares. Mas, por ora, tais reflexões não cabem neste trabalho, tanto por objetivos a que me proponho quanto por tempo e condições concretas de produção da pesquisa. Porém, faço questão de ressaltá-los porque fazem total diferença na leitura das narrativas e em como você poderá interpretá-las.

Ainda assim, como veremos mais a frente, apesar de uma tentativa de rompimento, todas elas foram sendo excluídas nas aulas de educação física ao longo de suas trajetórias escolares.

Bom...dando sequência aos fatos do primeiro encontro...

Iniciamos um debate sobre o racismo. Pedi para que contassem o que compreendiam sobre a palavra, e surgiram duas falas relacionadas à injúria racial<sup>31</sup> sobre fatos recorrentes na escola, como xingamentos e apelidos pejorativos.

---

<sup>31</sup> Racismo e injúria racial são conceitos sociais e jurídicos diferentes. O primeiro está contido no Código Penal brasileiro e o segundo, previsto na Lei n. 7.716/1989. A injúria racial consiste em ofensa direta a uma pessoa baseada em conceitos de raça, o racismo se configura como uma estrutura social institucionalizada historicamente baseado na crença de uma superioridade de uma raça (social) sobre outra. Além disso, no campo jurídico, o crime de racismo atinge uma coletividade indeterminada de indivíduos, discriminando toda a integralidade de uma raça.

Também relataram sobre o racismo enquanto estrutura que afeta toda sociedade.

Para reforçar um pouco da discussão, apresentei o vídeo “2 minutos para compreender a desigualdade racial”<sup>32</sup>, ao qual duas meninas já haviam assistido. Feito isso, demos início à leitura de uma sequência de fotografias, que se encontra em anexo (ANEXO II), pautadas em três eixos: I- Desigualdade e estereótipos raciais a partir do google imagens; II- Valorização positiva do negro em campos culturais diversos e III- Diversidade de fenótipos negros.

Durante a exposição das fotografias, fomos conversando sobre assuntos relacionados às imagens, e fui buscando trazer mais reflexões sobre o racismo enquanto uma estrutura de crença de superioridade de uma raça sobre outra, muito além da própria injúria, citando, como exemplo, o nazismo e também o racismo contra a população indígena.

Quando partimos para a exposição das fotos de valorização positiva do negro, que começava com exemplos de reis e rainhas negros, conversamos sobre o apagamento histórico do negro na sociedade, de sua inferiorização e do papel da escravidão para todo esse processo.

Nesse momento, aproveitei para falar sobre a legislação 10.639. Perguntei se alguém do grupo já conhecia a lei, e nenhuma das pessoas respondeu positivamente. Falei, então, brevemente do que a lei garantia e sobre a importância de se conhecer a história africana e afro-brasileira nas escolas. Conversamos abertamente sobre exemplos que havíamos vivido em nossas experiências escolares, e aí também me coloquei enquanto estudante, dialogando a partir de minhas experiências.

Tomamos a história como um dos eixos possíveis de aprendizado. Perguntei ao grupo os motivos dos negros terem sido escravizados. As respostas convergiram para dominação do europeu pelo poderio armado, e uma das falas perpassou a ideia do negro como sujeito forte, mas nenhuma delas apresentou a argumentação dos saberes e das tecnologias africanas.

Apresentei, então, um mapa (ANEXO III) do continente africano sobre as principais tecnologias por região, argumentando que os diversos povos africanos possuíam conhecimentos, tecnologias muito avançadas comparadas à tecnologia europeia do período. Conversamos sobre exemplos, como a mineração e a extração do ouro e também da agricultura. Nesse momento, algumas estudantes se recordaram de alguns exemplos e relataram também sobre o desenvolvimento tecnológico da cultura egípcia.

Para dar um exemplo em uma área, a priori, mais remota com a perspectiva, falei da biologia perguntando se já haviam sofrido discriminação por causa dos cabelos e se, em algum momento da vivência escolar, haviam estudado sobre a diferença capilar.

---

<sup>32</sup> Vídeo produzido pela Superinteressante acerca de dados estatísticos do racismo no Brasil e disponibilizado na internet em: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>

Todas as cinco meninas usam o cabelo natural e afirmaram ter sofrido discriminação por meio de piadas sobre seus cabelos, Gaga também usa o cabelo natural, mas não relatou nenhuma discriminação em relação a isso.

Comecei, assim, a contar de uma das possíveis referências sobre a diferença capilar, dizendo também que essa era apenas uma das possíveis versões históricas contadas a partir da teoria da evolução. Perguntei por que havia diferença de cor de pele, e todo grupo conseguiu responder a relação com a melanina. Satisfeito, comecei, então, a falar dos primeiros seres humanos em África e da necessidade de produção de mais melanina para a proteção dos raios solares. Após os movimentos migratórios para a Europa e da menor incidência de raios solares, o ser humano começa a perder melanina para, inclusive, poder receber mais incidência solar e produzir vitamina D.

Com os cabelos, a situação era a mesma. Em maior incidência solar, o cabelo crespo ajudava o ser humano a manter a região do crânio menos aquecida pela formação de bolsa de ar. Nesse momento, Victória interveio e, sob meu olhar, satisfeita com a informação, disse que as pessoas ainda insistem em dizer se não sentimos calor com todo esse cabelo.

Para concluir, perguntei quais hipóteses o grupo tinha para o cabelo ter ficado mais liso. Sem dar a resposta, fui induzindo o pensamento pela lógica: região mais fria e com neve; o que aconteceria com o cabelo crespo; acúmulo de neve.

Chegamos à conclusão de que o cabelo liso serviria para proteger o ser humano do acúmulo de neve na cabeça que aconteceria no caso do cabelo crespo. Ainda conversamos um pouco sobre os diversos valores simbólicos do cabelo em sociedades africanas e indígenas.

A inspiração metodológica perpassa todo o tempo uma perspectiva de formação. Então, durante todo tempo, nossas conversas sobre diversas temáticas foram muito importantes para criar uma base de contextualização para a escrita, diferentemente de um processo de entrevista direto sobre algum tema. Muito embora eu não tenha avaliado, nem tenha sido minha pretensão, avaliar quais foram os possíveis impactos e as influências desse processo durante a escrita ou na vida pessoal de cada uma e cada um.

Após todo percurso, pedi ao grupo para que comesçassem a pensar em um autorretrato como composição para a etapa final de produção do livro, que poderia ser uma fotografia, fotografia editada ou desenho.

Nos encontros do primeiro processo, havia tentado realizar apenas o desenho. O primeiro passo era colorir uma “moldura” desenhada em uma folha com a sua cor de pele para depois desenhar. Utilizamos para essa atividade duas caixas de giz de cera Pintkor com 12 tons de pele, produzidas em parceria com a UNIAFRO.

Esse momento foi notadamente especial, daqueles que quebram o protocolo, demoram mais que o esperado, mas não temos coragem ou frieza para interromper. Ao buscarmos encontrar uma cor de pele que se aproximasse da sua, seus olhos sorriam e se dedicaram muito para esse momento, trocaram opiniões com os colegas para encontrarem a cor mais próxima, experimentaram no papel mais de um giz, até encontrarem “sua” cor.

Talvez um dos momentos mais belos do primeiro processo. Mas, no final, não demos conta de produzir os desenhos e, como o tempo dessa vez era mais escasso, e também por meu medo de começar a perder o grupo por esse fator tempo, optei por não realizar esse processo do desenho de forma obrigatória.

Enquanto íamos dando sequência na conversa, fomos também lanchando, sem uma pausa específica pra isso. Passamos, então, para uma leitura de fotografias representativas da educação física escolar. As fotografias estavam divididas em cinco eixos adaptados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>33</sup>: Esportes, Danças, Lutas, Jogos e Brincadeiras e Ginástica. Em todos os eixos, tomei o cuidado de também trazer a representatividade negra nas figuras de atletas, dançarinos, crianças nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

Aproveitando esse momento como uma possível ponte para o encontro seguinte que trataria mais especificamente da educação física e educação étnico-racial, fui contando alguns pontos sobre a história de algumas dessas figuras e culturas presentes nas fotografias. Um breve resumo sobre o feito de Jesse Owens<sup>34</sup> em Berlin, manifestações centenárias nacionais riquíssimas como o Samba e a Capoeira, manifestações culturais periféricas constantemente discriminadas como o Funk e o HIP-HOP, ginastas negros (Angelo Assumpção e Dayane dos Santos) num meio esportivo que é extremamente elitista como a ginástica artística e até mesmo outras vertentes culturais no campo da ginástica, como o Parkour que, antes mesmo de sua “criação” na França, já estava presente nos guetos norte-americanos durante a ascensão do grafite e da cultura do HIP-HOP.

Após esse momento expositivo, partimos para a escrita de memórias com a educação física escolar, que se estendeu um pouco. Conversamos bastante sobre o que tivemos em nossas

---

<sup>33</sup>A BNCC é um documento de caráter normativo elaborado por professores, tendo passado por várias versões sob consulta pública durante os dois últimos governos. Ela define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

<sup>34</sup>Jesse Owens foi um atleta negro norte-americano que ganhou quatro medalhas de ouro no atletismo nas Olimpíadas de Berlim, em 1936, durante o regime nazista com Hitler presenciando o fato. Após não ter sido cumprimentado formalmente por Hitler como outros atletas, denunciou também o racismo do presidente Roosevelt ao ignorar sua conquista.

aulas, falamos de experiências memoráveis e, de certa forma, o grupo apresentou uma imagem de que a educação física não tinha sido campo de interesse e motivação durante boa parte da vivência escolar. Deixarei maiores detalhes para quando conversarmos aqui no texto, bem mais a frente, sobre interpretações possíveis das narrativas.

Uma das intencionalidades da proposta dessa escrita estava em identificar elementos sobre como cada uma das estudantes e estudantes percebia a educação física na escola e se, por alguma singularidade, apareceria nessas escritas, direta ou indiretamente, algo relacionado à educação étnico-racial. Além disso, também teria um pequeno retrato de experiências de pelo menos cinco escolas diferentes.

Após quase quatro horas de encontro, finalizamos esse primeiro momento com a entrega dos textos, agradei pela presença, fizemos uma fotografia e nos despedimos. Fiz a leitura dos textos em casa e dei sugestões de mudanças para os textos para aumentar a riqueza de detalhes sobre essas memórias, como local, tempo em que o fato ocorreu e qual sentimento ela trazia, fazendo questão de dizer que as mudanças também não eram obrigatórias, pois a escrita era pessoal.

Durante a semana, fomos utilizando o Whatsapp como canal de comunicação para compartilhar informações sobre a continuidade do processo e o retorno dos textos. Recebi retorno das produções textuais com edições que quiseram fazer e os levei impressos para o próximo encontro.

## **O meio**

Essa descrição será bem mais breve do que a outra, porque o segundo encontro foi majoritariamente composto pela escrita. Passaram-se duas semanas desde o último encontro e novamente encontramos-nos no CRJ.

Pouco a pouco, os estudantes foram chegando e, quando restava apenas uma pessoa para chegar, começamos nossa conversa. Após ler as escritas do primeiro momento que retratavam nossas experiências com a educação física na escola, o segundo encontro teve como intencionalidade conversarmos e refletirmos mais sobre nossa escrita para, então, aprofundá-la.

Começamos com uma rodada de apresentação do que haviam escrito, inspirando-se na proposta das tríades propostas no ateliê biográfico de projetos (DELORY-MOBERGER, 2006), na qual uma pessoa apresenta oralmente seu texto, uma segunda faz considerações e uma terceira anota essas considerações. Mas nossa estratégia foi diferente, cada uma das pessoas do

grupo apresentou seu texto oralmente, abrimos a roda para considerações e comentários, e a própria pessoa e eu anotávamos para repensar a escrita depois.

Um fato interessante aconteceu nesse momento. Durante os relatos, todas extrapolaram um pouco o que estava no texto escrito e acabaram contando sobre sofrimentos com a escola, transformando-se numa temática do momento; eu não poderia cortar aquelas vozes e aquele momento de troca tão rico em prol de uma intencionalidade outra. Como aprendi – ainda em passos iniciais – recentemente com a professora Inês<sup>35</sup>, durante uma das disciplinas do programa, a arte de uma boa entrevista está em deixar as pessoas falarem sem cortar as falas por nossa ansiedade de pesquisa.

Isadora era a estudante que ainda não havia chegado e, coincidentemente, chegou depois da última fala, explicamos o que estava acontecendo e pedimos a ela para falar de seu texto e suas experiências. Ela, então, teceu uma narrativa de uma estudante dedicada sem grandes atravessamentos e dificuldades com a escola. Narrativa essa que naquele momento estava muito diferente de todas as outras anteriores pelo caráter de uma suposta ausência de maiores sofrimentos. Victória comentou que ficou surpresa, porque ela parecia não ter sofrido como as outras pessoas do grupo com os processos escolares.

No fundo, sabia que poderiam existir muitas outras sutilezas de sofrimento por trás daquela trajetória escolar aparentemente boa. Comecei a indagar sobre a necessidade de autocobrança posta para as mulheres negras e, então, ela se abriu e começou a relatar o profundo sofrimento de todos esses processos de sofrimento da mulher negra, de pressão familiar e até mesmo de processos terapêuticos.

O grupo todo se sensibilizou com a questão e começamos a falar de nossas dores, da autocobrança e da necessidade de ser sempre forte. Falamos de morte, de responsabilidades e trabalhos precoces. Nesse momento, também me abri profundamente com o grupo, compartilhamos dores e memórias, choramos, e isso impactou muito na escrita.

O propósito era aprofundar sobre a educação física, mas partimos para outro eixo que surgiu no momento, nossas escolarizações e experiências de dor. No dia seguinte, dei um retorno para o grupo de como nossa conversa havia impactado nas escritas.

---

<sup>35</sup>Inês Assunção de Castro Teixeira é o nome completo da professora Inês. Professora sensível, poética e muito envolvida com o campo das narrativas, história oral e cinema. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFMG (1973); Mestre em Educação pela UFMG (1992) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais em 1998; realizou seu Pós-Doutorado na Universidade de Barcelona em 2005. É Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG (cursos de graduação e pós-graduação) e professora aposentada da PUC Minas. Atua na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação.

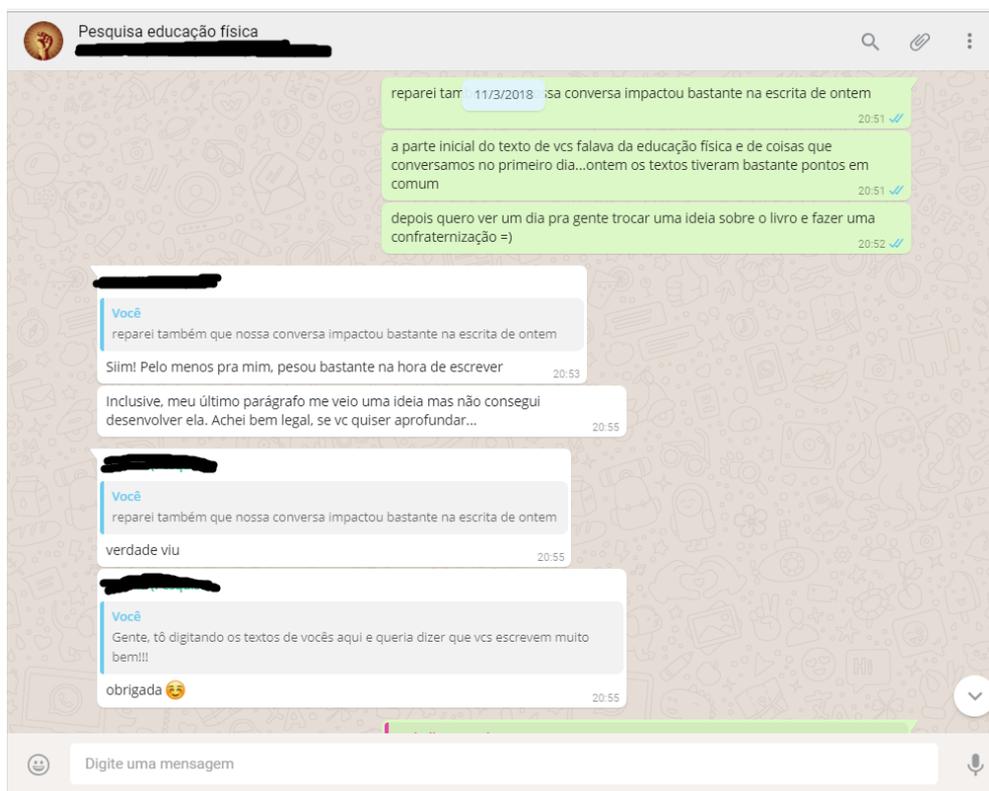


FOTO: Trecho de conversa em Whatsapp com o grupo de pesquisa

Depois disso, fomos para uma sala com várias cadeiras e começamos a escrever. Entramos em absoluto silêncio e parecia haver um estado de concentração e conexão coletiva muito forte naquele momento.

Findada a escrita, fomos visitar a livraria Bantu<sup>36</sup> especializada em obras afro-brasileiras e com a temática africana. Queria presentear o grupo para agradecer pelo empenho buscando contribuir de alguma com sua formação para além da pesquisa.

A livraria não abriria no dia, mas a amiga Etiene, jornalista e idealizadora da livraria, se deslocou até a livraria para abri-la exclusivamente para nós. Chegando lá, o grupo ficou aparentemente muito feliz com espaço, assim como eu havia ficado pela primeira vez que fui lá.

Com medo de tocar os livros, foram incentivados pela Etiene e puderam abri-los. Ela também nos apresentou a história do surgimento da livraria, e tivemos uma longa conversa sobre racismo na literatura e sobre a condição do racismo para as mulheres negras.

Ao final, presenteei cada pessoa, com exceção de Bea que não pode estar presente, com o livro *Ponciá Vicêncio*, um clássico de nossa consagrada Conceição Evaristo.

---

<sup>36</sup>Inaugurada em 2016 pela jornalista Etiene Martins, a Bantu é a primeira livraria em Belo Horizonte voltada exclusivamente para autores negros e negras e possui centenas de títulos de diversas editoras.

Findamos, então, nosso segundo encontro.

### **Mais um retorno**

Após o segundo encontro, mais uma vez dei um retorno individual para cada texto. Basicamente, foram apenas sugestões de maior detalhamento de alguns trechos. Lamentei muito também por ter perdido o áudio gravado desse encontro.

Por problemas pessoais, Gaga me pediu para sair do grupo e disse que não continuaria mais na pesquisa. Fiquei, então, com um grupo exclusivamente feminino, o que também diz muito sobre o olhar que foi construído sobre a educação física durante essa pesquisa.

Reunimo-nos para o último encontro do processo. Dessa vez pela manhã, no mesmo espaço, com nosso lanche posto a mesa, a ideia seria de aprofundar mais ainda em propostas pedagógicas da educação física em diálogo com a educação étnico-racial.

Levei uma montagem impressa (ANEXO IV) de fotografias apresentadas no primeiro encontro que dialogavam com possibilidades de inserção da cultura negra ou do corpo negro no currículo da educação física. Após apresentar as fotos, pedi às meninas para que comentassem como cada uma das fotografias dialogavam com a cultura negra e se seriam conteúdos importantes.

Falamos, então, de representatividade positiva do negro no esporte, como no Basquete norte-americano e no futebol brasileiro; da riqueza da capoeira; da forte presença das danças em nosso cotidiano; do samba como forte marca identitária do país, dentre muitas outras coisas.

Depois dessa rodada de comentários, pedi para que cada uma escolhesse um desses temas e escrevesse sobre como poderiam ser essas aulas para depois socializar oralmente com o grupo o que haviam pensado e reescrever, se necessário.

Foram escolhidos o Basquete, a Capoeira, o Samba e o HIP-HOP.

Além disso, após esse processo, todos os textos foram reescritos em um pequeno livreto colorido, no qual cada estudante pôde inserir outros elementos estéticos junto de sua escrita. Esses livretos foram a principal composição estética do livro produzido.

No final das contas, os textos se tornaram um registro de certa forma sintéticos em relação a tudo que aconteceu. Não possuem a riqueza de detalhes presentes em nossas conversas. Mas, ao mesmo tempo, possuem uma enorme gama de indícios que percorreram esse processo.

Estão repletos de pequenas peças de quebra cabeça que podem revelar grandes figuras, histórias longas condensadas em curtas palavras, tal quais gotas de chuva que fizeram parte de

uma nuvem muito maior. Gotas que, antes de nuvem, percorreram inúmeros caminhos na Terra. Pequenas partes de um todo social.

Embora não seja exatamente o que percorre no quadro geral desses textos, me lembro também com as palavras de Benjamin (1994) que metade da arte narrativa está em evitar explicações.

O paradoxo de nossas narrativas escritas está, ao mesmo tempo, em serem sintéticas e profundas, em densidade a partir da compactação. E, a partir desses próximos momentos da dissertação, o texto também evitará maiores explicações, dizendo, brevemente, do fruto desse processo de pesquisa, no qual se encontram as narrativas.

#### SOBRE SER PROFESSOR, MESTRANDO E COLETIVIDADES



A PESQUISA ATÉ TEM UM "SOBRE"... É SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. MAS, PARTICULARMENTE, EU PREFIRO PESQUISAR COM AS PESSOAS E NÃO SOBRE AS PESSOAS... É PESQUISA PRETA.

E É A NA VOZ ESTUDANTIL E NO DIÁLOGO QUE ME ENCONTRO NO MEU COTIDIANO DE TRABALHO OU NA PESQUISA.

AGRADEÇO DEMAIS A [...] POR ESSE PRIMEIRO MOMENTO E A TODAS E TODOS QUE FREQUENTEMENTE ME APOIAM POR AQUI OU PESSOALMENTE. (IZAÚ, PUBLICAÇÃO EM REDE SOCIAL, 6 DE MARÇO DE 2018).

## GUERREIRO, POETA, ENTRE O TEMPO E A MEMÓRIA

*Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir  
O que me faz sentir  
Eu, caçador de mim.  
(Milton Nascimento, 1981)*

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

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

Então, este texto vai se encerrando para apresentar a trilha construída até aqui no formato do livro com as narrativas escritas, como objeto que possa potencializar o objetivo geral do estudo e também como um objetivo em si. Nele, você encontrará análises e interpretações das narrativas com destaques para suas potencialidades reflexivas.

A proposta de estruturação do livro perpassa uma apresentação do seu processo de produção; as narrativas finais produzidas pelas estudantes no processo do ateliê, narrativas minhas enquanto docente e, por fim, reflexões a partir dos indícios das narrativas apontados como “inéditos viáveis” (FREIRE, 2014, p. 130) para a educação das relações étnico-raciais na educação física escolar.

Ao evidenciar experiências estudantis e docentes singulares dentro de um eixo específico, bem como os apontamentos finais, frutos das reflexões estabelecidas em sua produção e ao longo da pesquisa, o livro busca trazer diferentes possibilidades de leitura e ressignificação de práticas docentes para professores e professoras de educação física no que tange à educação das relações étnico-raciais.

Você terá acesso ao livro após os anexos desse trabalho e também estará disponível em separado na plataforma do PROMESTRE da FAE/UFMG ou no seguinte link: [https://issuu.com/izaugomes/docs/livro\\_final](https://issuu.com/izaugomes/docs/livro_final)

É nele que está parte de meu trabalho de caçador biográfico e autobiográfico.

É nele que, após contar um pouco da trajetória de sua produção nessas mais de 30.000 palavras escritas até aqui, você encontrará a continuidade dessa leitura.

Encerro, assim, sem conclusão, sem considerações finais, sem maiores padrões formais. Quem sabe no livro você encontre um pouco disso ou nada demais, quem sabe encontre muito mais.

Quem sabe se perca.

Só não se esqueça, esse trabalho tem seus objetivos e... *não é conto, nem fábula, lenda ou mito.*

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de; FERNANDES, Amanda Paula. **Aprendizagem no estágio supervisionado: produzindo novas formas e sentidos para os registros.** Rev. Mineira de Educação Física, Viçosa, Edição Especial, n. 1, p 421-431, 2012. Disponível em: <http://www.revistamineiraefi.ufv.br/artigos/721-aprendizagens-no-estagio-supervisionado-produzindo-novas-formas-e-sentidos-para-os-registros> Acesso em: 17/01/2013
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 131 p.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BONDÍA, J. Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.
- BOTÍA, A. B. “**De nobis ipsis silemus?**”: **Epistemología de La investigación biográfico-narrativa em educación.** *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* Vol. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <[HTTP://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html](http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html)> Acesso em: 22 de setembro de 2009
- BRASIL. Lei 10.639/b, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, jan 2003
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992
- CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** VV. AA. *Cruzamento: raça e gênero.* Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projetos.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, C. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular.** *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016
- EVARISTO, Conceição. **Destaque Conceição Evaristo.** *Revista Conexão Literatura*, p. 5-10, nº 24, junho - 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Bahia: Editora Edufba, 2008.
- FRANCO, Alexandre de Paula. **Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições.** *Jornal de Políticas Educacionais.* Nº 4, Julho- Dezembro de 2008, p. 53-66.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 50 ed., 2014.

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

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

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

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

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

hooks, bell. **Escolarizando homens negros.** Revista Estudos Feministas 23.3 (2015).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MEC. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** BRASIL: IPEA, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MEC. **SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2000/2010.**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MEC. **SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2008/2016.**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MEC. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2010 RESUMO TÉCNICO.** Disponível em: <http://migre.me/bbGpf> Acesso em: 15/10/2012

IZAÚ, Veras Gomes. **CRER E SER PROFESSOR: um relato autobiográfico sobre a docência inicial em educação física.** In: VII Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, 2016, Cuiabá. EIXO 2 - ESPAÇOS FORMATIVOS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS, 2016.

IZAÚ, Veras Gomes (Izaú Veras Gomes). **“SOBRE SER PROFESSOR E DOBRAR AS METAS”.** 02/03/2016. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/izau.v.gomes/posts/10205643700793707>

\_\_\_\_\_. **“SOBRE SER PROFESSOR E GANHAR O DIA”.** 06/09/2016. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/izau.v.gomes/posts/10206986368999573>

\_\_\_\_\_. **“SOBRE SER PROFESSOR E LIDAR COM RACISMO ESTRUTURAL - 1”.** 27/09/2016. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/izau.v.gomes/posts/10207150714668112>

\_\_\_\_\_. "SOBRE SER PROFESSOR E LIDAR COM RACISMO ESTRUTURAL - 2". 28/09/2016. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/izau.v.gomes/posts/10207156740978766>

\_\_\_\_\_. "SOBRE SER PROFESSOR E DEBATER PRIVILÉGIOS SOCIAIS". 09/11/2016. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/izau.v.gomes/posts/10207504361069051>

\_\_\_\_\_. "SOBRE SER PROFESSOR E MERGULHAHR NA AULA". 17/08/2017. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10209717693520979&set=a.10200856858165633&type=3>

\_\_\_\_\_. "SOBRE SER PROFESSOR, FUNK E PAULO FREIRE". 06/10/2017. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/izau.v.gomes/videos/10210045059064913/>

\_\_\_\_\_. "SOBRE SER PROFESSOR, REPRESENTATIVIDADE E PASSIN DOS MALOCA...". 26/02/2018. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/izau.v.gomes/posts/10211002711565627>

\_\_\_\_\_. "SOBRE SER PROFESSOR, MESTRANDO E COLETIVIDADES". 06/03/2018. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10211059014653169&set=a.2975633791772&type=3>

\_\_\_\_\_. "SOBRE SER PROFESSOR E SÍNDROME DO IMPOSTOR.". 13/03/2018. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/izau.v.gomes/posts/10211110631743564>

\_\_\_\_\_. "La escuela de papel.". 19/04/2018. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10211370471959407&set=a.10210049439854430&type=3>

\_\_\_\_\_. **Diário de Estágio (2012-2013)**. 2013.

\_\_\_\_\_. **Diário Docente (2015-2018)**. 2018.

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Oralidade e letramento**. In: \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A Negação do Corpo Negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física'** 01/03/2007 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E

CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Luiz Henrique Dias Tavares

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

NASCIMENTO, Milton. Caçador de mim. **Caçador de mim.** CD, 1981.

OLIVEIRA, Anne-MarieMilon. Escritas de si, poder e autorização. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-MarieMilon. **Escrita de si, resistência e empoderamento.** Curitiba: CRV, 2014. (Coleção Modosde Viver, narrar e guardar, v. 6)

PASSEGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; CONTI, Luciane de; CHAVES, Iduina E. M. Braun; GOMES, Marineide de Oliveira; GABRIEL, Gilvete Lima; ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica.** Santa Maria, v. 39, n. 1, 2014, p. 85-104.

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

RACIONAIS, MC's. Capítulo 4, versículo 3. **Sobrevivendo no inferno.** CD, 1997.

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

RACIONAIS, MCS. Negro drama. **Nada como um dia após o outro.** CD, 2002.

RODRIGUES, A. César Lins. "A Educação Física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08." Reflexão e Ação 18.1 (2010): 125-150.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O ESTUDANTE NEGRO NA CULTURA ESTUDANTIL E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.** 01/09/2007 209 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE

SOUZA, Elizeu Clementino de. Revista Fórum Identidades. **(Auto)Biografia, Identidades e Aleteiridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na Pós-Graduação.** Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

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

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

TERRA, Dinah Vasconcellos. A biografia-narrativa como estratégia de formação do professor de Educação Física. **In: Coleção didática e prática de ensino.** – Belo Horizonte: Autêntica, pág. 352-362. 2010.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar.** Teoria & Educação, v. 6, p. 68-96, 1992.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Rumos da Educação Física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser.** II EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. 1997.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

## ANEXOS

### ANEXO I (Narrativas dos estudantes da escola de Contagem)

#### **Dandara**

Olá!! Meu nome é “Dandara”, tenho 15 anos, Estudo na Escola Pedro Pacheco de Souza, e estou terminando o nono ano, vou falar sobre minhas experiências na Ed. Física, pelo o que eu me lembre, não cheguei a passar por essa fase, sobre sofrer discriminações, pelo fato de eu ser negra com cabelos crespos. Ao passar da minha vida, todos que passaram por ela, como amigos, família ou conhecidos apenas, jamais se dirigiram a mim de formas preconceituosas, mas por mais que eu não sofra por isso, ver outras pessoas sofrendo preconceito e discriminação, pessoas como eu, isso faz com que você sinta aquilo por elas.

Pelo fato de eu não ter passado por isso, que eu não sei como é, e não tenho consciência, mais eu tenho, e sei o que as pessoas como eu, sofrem por isso, se humilham, se acham muito superior. Não é pelo fato de você ser professor(a) ou aluno(a) e aquela pessoa ser diferente de você, ter a pele escura ou crespos, que você pode cometer atos de desigualdade racial com ela.

A Educação Física nos mostra sempre esportes e suas regras, campeonatos mais a Ed. Física esse ano dada pelo professor foi a melhor porque foi diferente, pois ele nos mostrou histórias, danças, músicas, artes e culturas. Se eu fosse professora de Ed. Física, eu iria dar diferentes aulas de conhecimentos de histórias culturais, debates de assuntos e notícias bem polêmicas.

Eu poderia sim passar só os conteúdos que todos querem e mandam, mas eu iria mostrar quanto para os alunos, quanto às professoras que em todo conteúdo não se trata só de seguir aquilo. Iria mostrar histórias marcadas em como a inferioridade consta na Educação Física e isso não deveria nem existir, porque em tudo somos iguais. Poderia das aulas onde as pessoas se reconheçam, se socializem, dar trabalhos onde elas se identificam e podem ver que são iguais, mesmo com um mundo desigual.

#### **Angela**

Oi!!! Eu sou a “Angela Davis”, tenho 15 anos, vim falar um pouco sobre minhas experiências com Educação Física nas escolas que estudei.

Eu geralmente não gostava muito de jogar nada na Educação Física, eu tinha um medo muito grande de ser discriminada pelas minhas colegas, quando eu jogava eu era uma das últimas a ser escolhida para o time e eu não sabia o motivo. Então preferia evitar de jogar.

Com o tempo fui entendendo o porquê, por eu ser negra. Mesmo sabendo que eu tinha que lutar contra isso eu decidi me privar. Fui ter contato com esportes, cultura negra e danças da cultura negra na Educação Física somente nesse ano mesmo com o professor \_\_\_\_\_, tivemos aulas sobre funk e capoeira.

Se eu fosse uma professora de Educação Física eu iria cobrar que todos participasse das aulas, eu iria das aulas sobre a cultura negra, eu iria ensinar sobre o respeito nos jogos, iria mostra os preconceitos sofridos nos esportes, iria fazer debates e rodas de conversa.

Desde pequenos somos ensinados que os negros são inferiores por terem sidos escravizados. Se eu fosse professora iria tentar mudar isso pelo menos na cabeça dos meus alunos.

### **Carolina**

Meu nome é “Carolina Maria”, estudo na Escola Municipal Pedro Pacheco de Souza, em Contagem, MG. Estou terminando o 9º do Ensino Fundamental.

Eu nunca sofri nenhum tipo de racismo na Educação Física. Mas já presenciei situações em que colegas de sala sofreram. Lembro-me que estava no 3º ano e a professora de Educação Física desceu coma a turma para a quadra e deixou a aula livre para jogar futebol, conversar, jogar peteca...

Os meninos foram jogar futebol e algumas meninas ficaram conversando. Um amigo foi jogar futebol e os meninos do time falaram que ele não podia jogar porque ele não tinha a mesma “cor” que os outros. O menino nem questionou, pois ele não tinha nem noção do que aquilo significa.

Todos os anos era a mesma coisa que aprendia. Técnicas e regras de vôlei, basquete, futebol, queimada, não passava disso.

Esse ano foi muito diferente, eu aprendi diversas coisas. E se um dia eu fosse professora de Educação Física, nas aulas terão debates/rodas de conversa, trabalhos com apresentações de teatro, de danças, esportes, aulas sobre a cultura afro (história dos antepassados, o que podemos fazer para diminuir a desigualdade racial).

É importante que os professores abordem esses assuntos para que cause uma reflexão por parte dos alunos sobre a ocasião ou problema ocorrido.

### **Jordan**

Olá, bom dia! Eu me chamo “M. Jordan”, tenho 14 anos e estou no último ano do ensino fundamental. Em todos esses anos de escola, nesse exato ano, que eu meio que aprendi, o que

realmente era o racismo. Em quase todos esses anos que se passaram foi que eu descobri, que “MACACO” era um xingamento, uma ofensa. Na minha família, sempre fui alvo de atos racistas, direto e reto eu escutava que “MACACO” não deveria ficar fora do zoológico, que negro deveria ser escravo ainda. Mas, eu sempre enfrentava isso como uma brincadeira, nunca tinha me importado com esse tipo de insulto. Foi aí que eu comecei a perceber, o quanto isso doía, machucava ouvir isso sabe?

Com o tempo eu comecei a tentar conviver com esse tipo de insulto, fingindo que nada tinha acontecido, mas por dentro, meus sentimentos... sei lá velho, cada vez ficavam pior.

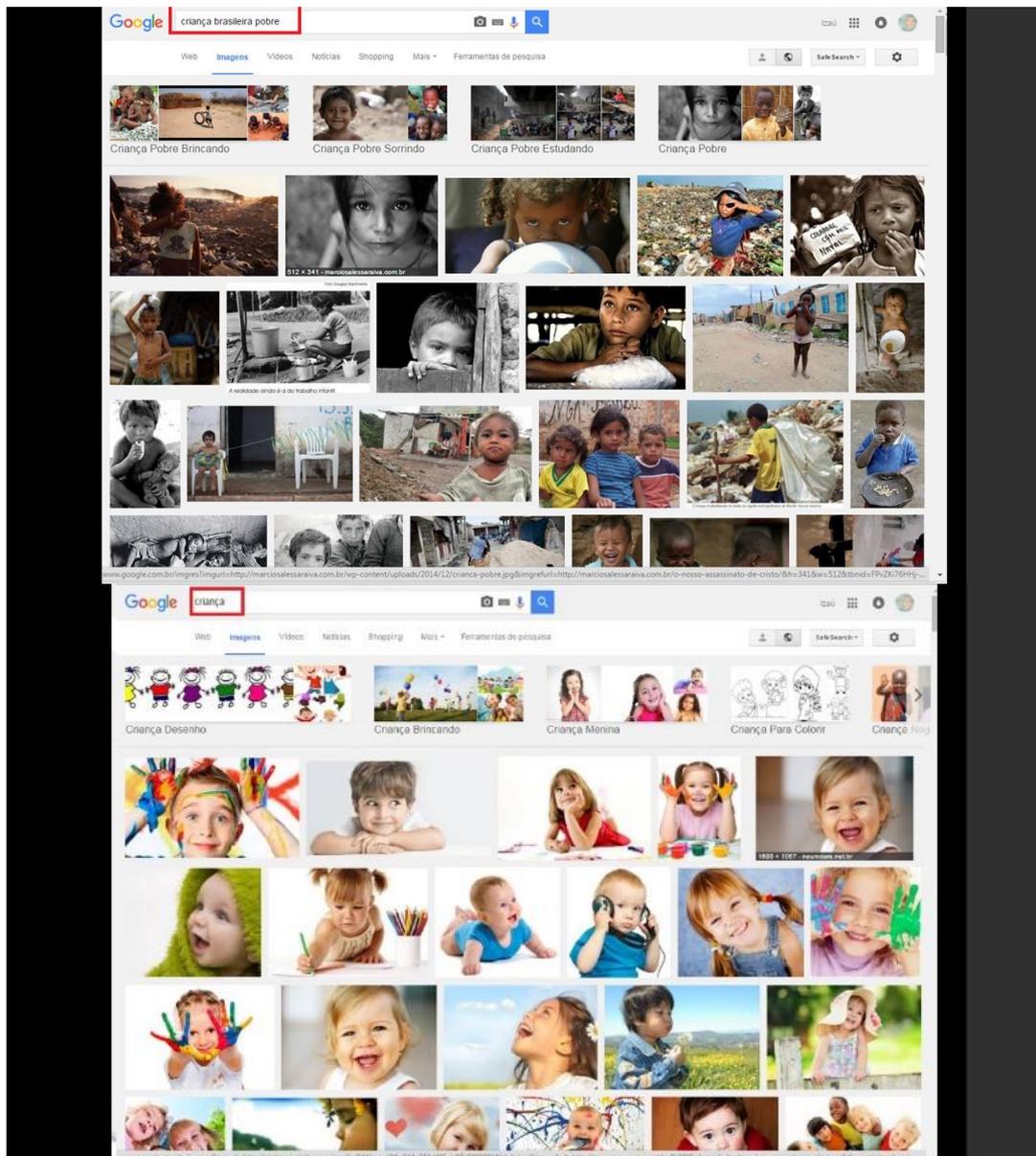
No decorrer do tempo, minha autoestima, que sempre foi baixa, nessa época, ficou muito pior (ela ainda é muito baixa), mas, eu meio que “nunca” entendia o porque dessa brincadeira. Fui perceber depois que eu me olhei no espelho, depois disso, que eu ver realmente o porque desses “desses” apelidos, porque EU SOU NEGRO. Com o tempo comecei a aceitar isso, e enfrentar meus medos, conheci pessoas que me aceitavam pela minha cor, por quem eu era, e não me excluía das coisas pela minha cor, muito pelo contrário, eles me e incluía nas brincadeiras, porque gostavam realmente de mim.

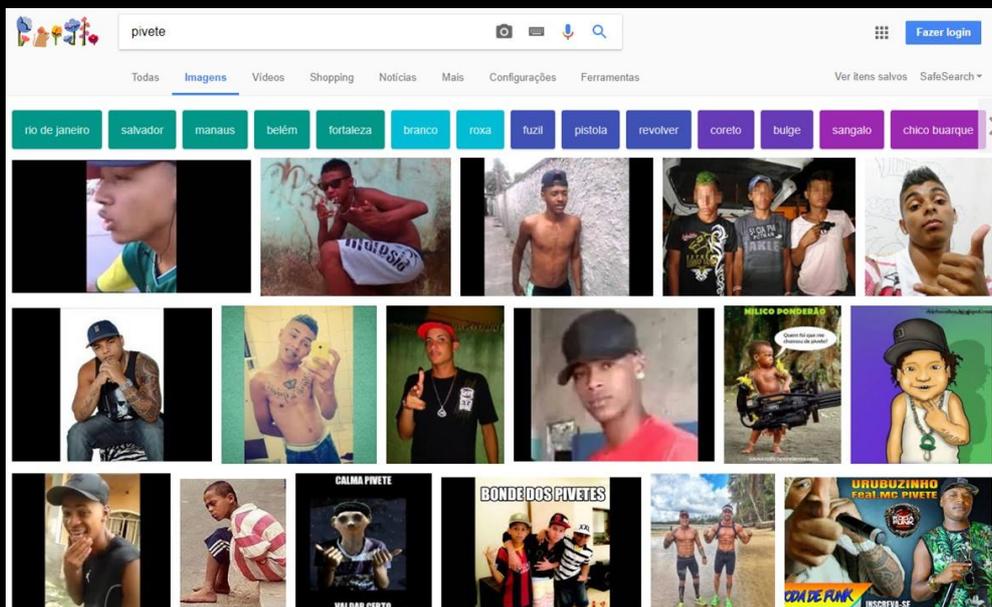
Quero ser professor de educação física no futuro. O porquê de eu querer ser professor de educação física?

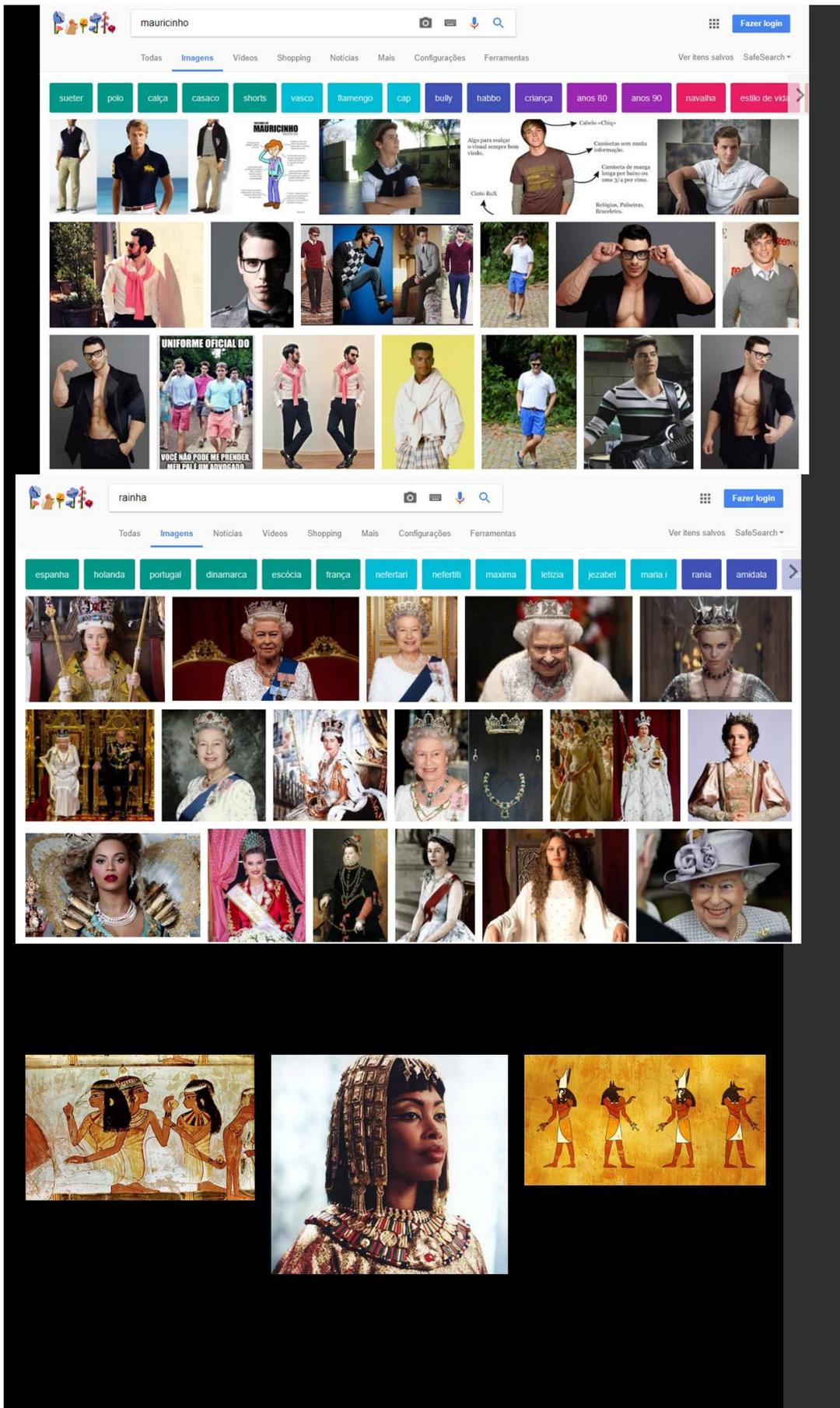
Bom como eu já tinha dito, sempre fui um garoto fanático por esportes, todos os tipos. Ao longo da minha vida sempre tive várias influências, como professores e família. E o meu último Professor de Educação Física foi o que mais me despertou vontade. Por quê?

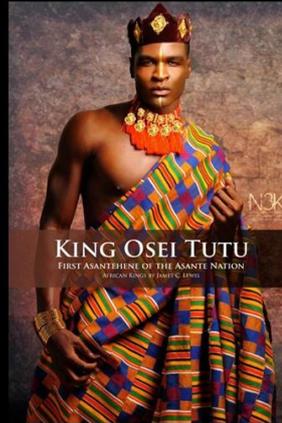
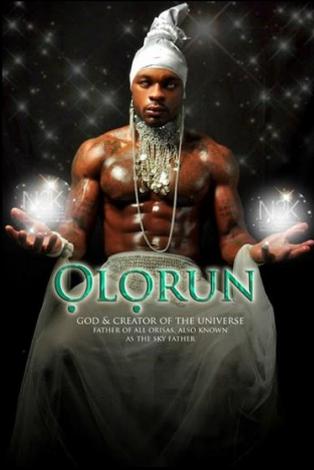
Porque, o jeito dele, o jeito que ele dá aula, é simplesmente, o meu jeito de ser, então, eu me identifiquei muito com a personalidade dele, e isso me inspirou mais ainda a ser um professor de educação física!

## ANEXO II (Fotografias apresentadas aos estudantes no primeiro encontro)



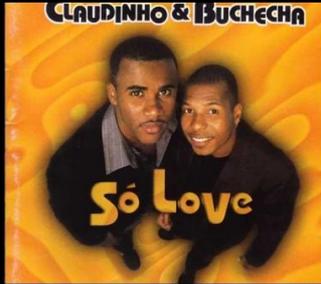




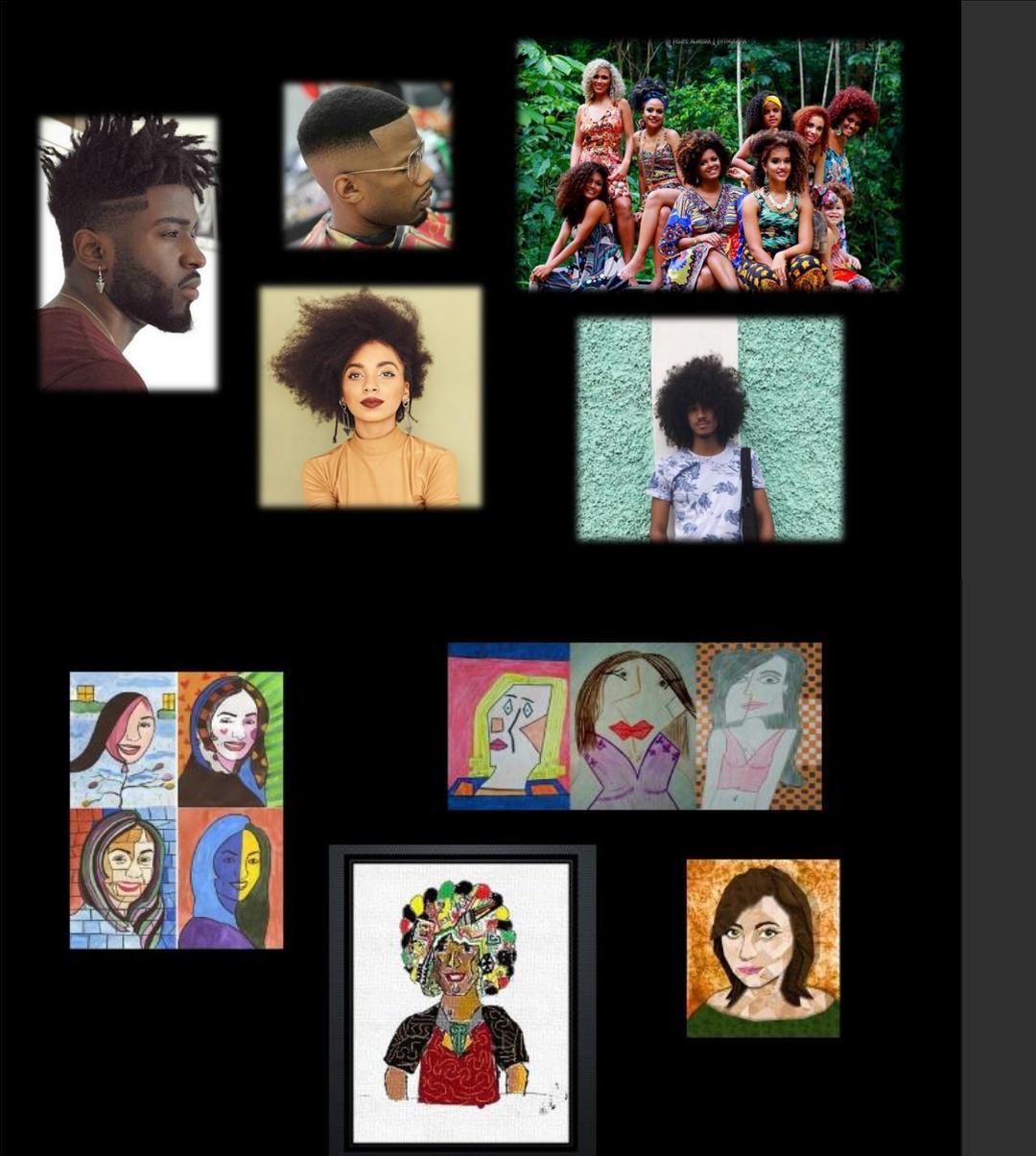














## ANEXO III (Mapa do continente africano e suas tecnologias apresentado nos encontros)

**ÁFRICA HOJE**  
**ÁREA 30 milhões de**  
**quilômetros quadrados**  
**(20,3% da superfície**  
**terrestre do planeta)**  
**POPULAÇÃO 850 milhões de**  
**NÚMERO DE PAÍSES 53**  
**LÍNGUAS FALADAS 2019**

**Império de Mali**  
 Expandiu-se por volta do século 12. As cidades de Tombuctu, Gao e Djene eram importantes centros universitários e culturais. O povo Dogon, que habitava a região, registrou em monumentos as luas de Júpiter, os anéis de Saturno e a estrutura espiral da Via Láctea, observações feitas a partir do século 17, na Europa.

**Império de Gana**  
 Entre os séculos 4 e 11, era conhecido como o Império do Ouro. Seu povo dominava técnicas de mineração e usava instrumentos como a bateia, importante para o avanço do ciclo do ouro no Brasil. O clima úmido da região favorecia o desenvolvimento da agricultura e da pecuária.

**Império de Songai**  
 Nos séculos 14 e 15, se sobrepôs ao Império de Mali. Técnicas de plantio e de irrigação por canais foram aperfeiçoadas e vieram para o Brasil juntamente com os negros escravizados. Esses saberes favoreceram a expansão da agricultura, principalmente durante os ciclos da cultura de cana-de-açúcar e do café.

**créditos**  
 Fontes: Almanaque Abril 2004, Vilma Reis, Douglas Verrangia, Jorge Euzébio Assumpção, *Scientific American*, Edição Especial Nº 11 Etimatemática, Site Mathematics of the African Diaspora e Para entender o Negro no Brasil de Hoje, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, Ed. Global Infográfico; Alexandre Jubran e 1107 Iria  
 Versão on-line: Leonardo Lima

**Reino de Iorubá**  
 Desenvolveu-se a partir do século 11. Os povos dominavam técnicas de olaria, tecelagem, serralheria e metalurgia do bronze, utilizando a técnica da cera perdida (molde de argila que serve de receptáculo para o metal incandescente). A capital, Oyo Benin, era dividida em quarteirões especializados (curtume, fundição etc.).

**Reino de Abomê**  
 Foi importante centro de tráfico de escravos no século 18, por ter acesso direto ao mar. O rei tinha poderoso exército, responsável pela expansão das fronteiras e pela captura de escravos.

**Reino do Congo**  
 Já no final do século 16, os habitantes dessa região eram especialistas em forjar ferro e cobre para produção de ferramentas. Introduziram na nossa lavoura a enxada, uma espécie de arado e diversos tipos de machados, que serviam tanto para cortar madeira como para uso em guerras.

**Reino de Achanti**  
 Primeiro ponto do Golfo da Guiné descoberto pelos portugueses, em 1482. Depois, vários países europeus estabeleceram bases locais. Por lá passaram as principais rotas de escravos, de ouro e de nozes de cola (fruto estimulante, de onde se extrai a matéria-prima dos refrigerantes à base de cola).

**Estado Zulu**  
 Povo guerreiro e com exército forte, os zulus eram especialistas em atividades de guerra e em armas. Os adivinhos, feiticeiros e oráculos em geral participavam ativamente de atividades bélicas, para determinar os melhores momentos para guerrear ou para proteger os soldados.

**Vale da Grande Fenda**  
 Foi aqui que as linhagens do macaco e do homem se separaram. Há 2 milhões de anos, essa era a única área habitada por nossos ancestrais. O Homo erectus partiu para a Europa e a Ásia, mas os que continuaram nessa região se transformaram em sapiens, que posteriormente povoaram o mundo.

### ÁFRICA Berço da humanidade e do conhecimento

nas áreas coloridas sabia mais sobre a cultura e as tecnologias dos povos africanos que habitavam o continente quando se iniciou o período colonial

**ANEXO IV (Composição sobre conteúdos da educação física escolar apresentadas no último encontro)**



**ANEXO V (LIVRO)**



**negro drama**

*Narrativas estudantis negras,  
Educação Física escolar  
e educação étnico-racial*



**NEGRO DRAMA:  
NARRATIVAS ESTUDANTIS NEGRAS,  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E  
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**

**IZAÚ GOMES**



## Sumário

|  |    |
|--|----|
| <i>Agradecimentos</i>  | 7  |
| <i>Apresentação</i>  | 9  |
| <i>Entre frases, fases e várias etapas</i>   | 13 |
| <i>I. Bea</i>  | 22 |
| <i>II. Camila</i>  | 26 |
| <i>III. Izabella</i>   | 30 |
| <i>IV. Victória</i>  | 34 |
| <i>V. Isadora</i>  | 39 |
| <i>VI. Izaú</i>  | 43 |
| <br>   |    |
| <i>Entre o não mais branco e o ainda não para a educação<br/>das relações étnico-raciais</i> | 55 |
| <i>Não é conto, nem fábula</i>   | 63 |
| <i>Lenda ou mito</i>   | 64 |
| <i>Referências</i>   | 73 |



*Esse trabalho é escrito hoje graças à luta de muitos e muitas que vieram antes de mim, abriram caminhos e me permitiram estar hoje onde estou. Assim, agradeço a todos e todas essas pessoas, familiares ou não. Agradeço a todas e todos que se envolveram nesse tempo presente de alguma forma.  
À Bea, Camila, Izabella, Isadora e Victória.  
Aos estudantes queridos de Contagem Emylle, Eduardo, Giulia, João, Layza e Paulo.  
Ao meu orientador, Admir.  
E a você que está lendo.*



*Acho que é isso. O professor é humano. Um humano que tem ou já teve em algum momento a vontade de transformar a sociedade, de transmitir conhecimentos, de aprender, de permitir interações, de dar continuidade a uma cultura, de reproduzi-la, de reconstruí-la, de formar valores, é um humano que trabalha com a capacidade de ensinar, mas que como qualquer outro ser humano tem família, contas a pagar, fome, sede, revoltas, amor, ciúmes, doenças, preferências musicais e sexuais, tem seu estilo de se vestir, possui conhecimentos e vivências únicas...é bípede...tem um telencéfalo “muito” desenvolvido junto de seus polegares opositores...*

*...e alunos. (Diário de Estágio, 16/06/2012)<sup>1</sup>*

*Compartilhar experiências* (BENJAMIN, 1994) por meio de narrativas sobre educação física e educação para as relações étnico-raciais, esse é o objetivo desse livro. Fruto de um processo de meu processo de pesquisa de mestrado<sup>2</sup> e da minha carga de experiências enquanto professor. Não pretendo aqui trazer uma grande discussão academicistas sobre o trabalho, busco, de uma forma mais direta, trazer provocações que possam nos mobilizar, mais como Ali fazendo mover seus adversários e menos como Discóbolo, ser estático e inanimado.

---

1. Escrito retirado de diário de estágio produzido entre os anos de 2012 e 2013)

2. Aqui apresenta-se um recorte do trabalho desenvolvido em meu mestrado em educação, intitulado: “NEGRO DRAMA: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial”

Toda essa carga de experiências docentes que venho acumulando, vem me fazendo refletir a todo momento sobre uma nova epistemologia para uma educação física que também se faça antirracista e para meu trabalho de professor. Tenho uma crença fundamentada de que nosso trabalho vai além de uma perspectiva conteudista e de que os estudantes também são sujeitos ativos desse processo de compartilhar culturas e refletir sobre o mundo.

Ele perpassa o corpo e o corpo é também identidade. É preciso falar dos saberes constituídos pelo corpo e o corpo negro, por sua vez, carrega muitos saberes identitários e estético-corpóreos que historicamente tensionam as relações de poder nesse país e nos ensinam muito (GOMES, 2017).

Diante dessas experiências escolares que me atravessam cotidianamente nos últimos seis anos e na minha luta antirracista é que trago as questões: de que forma, em meu contexto específico da Educação Física escolar, essa disciplina se manifesta para esses estudantes negros e negras? O que poderia ser diferente e ressignificado?

Nesse sentido, percebendo esses inúmeros e ricos acontecimentos do cotidiano escolar que são suprimidos e ocultos pela formalidade e mecanicidade da escrita na escola, é que resolvi investigar de que maneira tem se dado a relação dos sujeitos educandos negros e negras com a Educação Física escolar e quais são as suas contribuições para o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira.

Essas estudantes têm muito que contar, pois são cotidianamente as mais silenciadas por todo o espaço escolar e por toda estrutura racista que nos silencia vivos ou, quando ousamos ocupar outros espaços de poder e falar de nossas histórias e dores, nos silencia com a morte.

Mas esse silenciamento não nos trará mais de forma alguma para o campo do ausente. Esse trabalho é escrito hoje graças a luta de muitos e muitas que vieram antes de mim, abriram caminhos e me permitiram estar hoje onde estou. Esse trabalho é fruto de uma luta coletiva negra, de vozes e corpos que lutaram, cantaram, gingaram, dançaram, trabalharam, estudaram e que ainda o fazem para ressignificar suas histórias e a de seus irmãos e irmãs.

Para além disso, resgatar a potencialidade de expressão por meio da narrativa, valorizando a centralidade desses sujeitos é ressignificar nosso olhar. Nela, e de maneira singular, são desvelados os modos como cada experiência vai marcando a vida de cada sujeito e, na trama formada por essas teias de histórias, como é possível repensar, constantemente, a Educação Física e, conseqüentemente, a escola para uma educação das relações étnico-raciais.

A partir dessa experiência, novas questões surgiram inquietações norteadoras da proposta: como os sujeitos educandos negras e negros tem percebido/vivenciado a Educação Física seu cotidiano escolar? Em quais aspectos a Educação Física tem contribuído para a educação étnico-racial?

Espero que esses questionamentos e as narrativas que virão a seguir, possam de alguma forma evidenciar possibilidades de contribuições da Educação Física escolar para a educação das relações étnico-raciais.

A pesquisa ancorou-se numa perspectiva narrativa (BENJAMIN, 1994) e o texto constitui-se de narrativas autobiográficas (SUÁREZ, 2007) de cinco estudantes negras e um professor, construídas num processo inspirado no ateliê biográfico de projetos (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Durante o processo de escrita, reescrevemos nossas histórias em pequenos folhetos que serviram como diários estéticos. Neles inserimos nossas escritas de forma poética, com nossa estética e intencionalidade, revelando também, em pequenos pedacinhos, um mosaico de nossas experiências e identidade. Revelamos um pouco desse nosso processo na primeira parte do texto (Entre as frases)

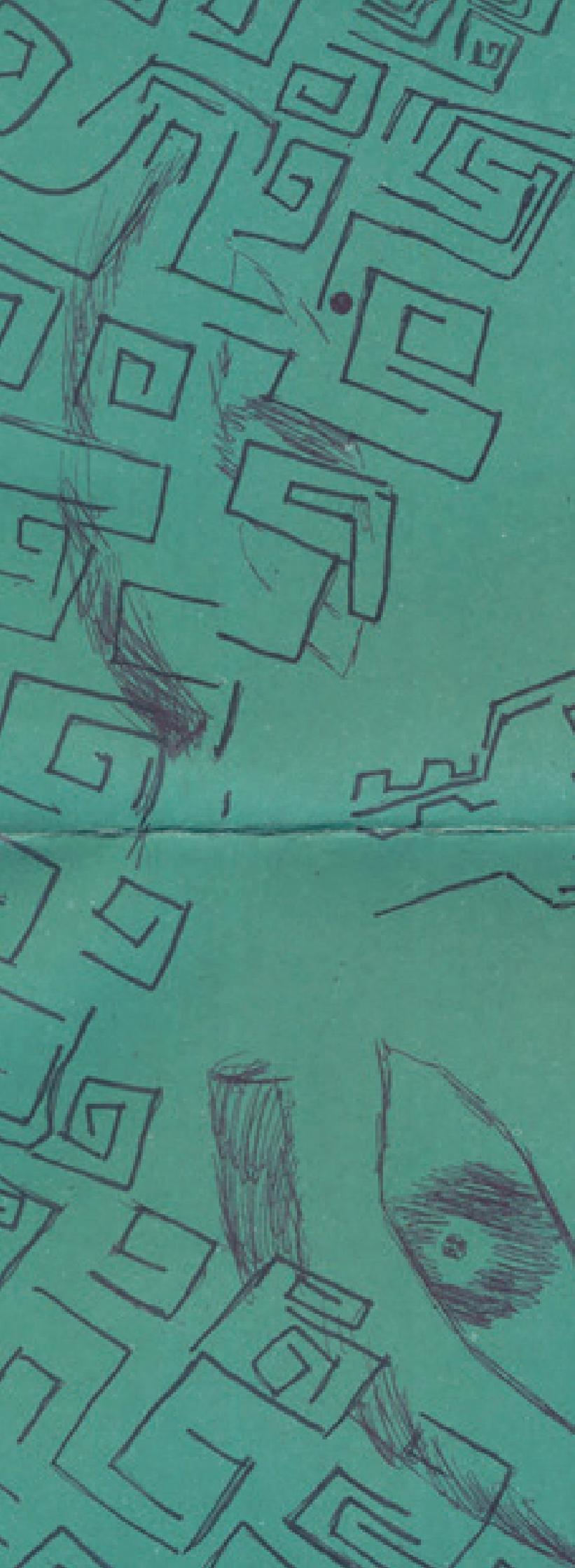
Após essa primeira exposição, seguem as narrativas escritas (Fases e várias etapas) produzidas (Bea, Camila, Izabella, Victória, Isadora e uma pessoal) a partir de nossas escrevivências<sup>3</sup> (EVARISTO, 2017) sobre a Educação Física escolar.

Por fim, trago breves reflexões ancoradas em alguns trechos dessas narrativas que buscam dialogar com uma outra perspectiva para a educação física escolar pautada na educação para as relações étnico-raciais (Não é conto, nem fábula/ Lenda ou mito).

---

*3. Conceito cunhado pela escritora Conceição Evaristo. Em entrevista concedida para a revista Conexão Literatura a autora diz que: “Enquanto um processo criativo pode se dar pelo olhar de “uma patroa ou patrão”, que na porta do quarto da empregada olha para a personagem lá dentro, para a construção da mesma, o processo criativo que experimento, por injunções de uma história particular e coletiva se torna outro. Trago outra vivência, a minha fala nasce de dentro do quarto da empregada. Posso ser a própria empregada falando, escrevendo, concebendo uma personagem de si própria. Escre(vendo) se. Escrevivendo-se. Escrita e vivência. Vivência como sumo da própria escrita. Escrevivência.” (EVARISTO, 2017)*

**ENTRE AS FRASES, FASES E VÁRIAS ETAPAS**





### **BEA**

Ana Beatriz Franfes, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio, artista e cozinheira amadora.



## **CAMILA**

Meu nome é Camila, sou uma jovem preta de 17 anos e estou no 3º ano do Ensino Médio.



## **IZABELLA**

Sou Izabella, mais conhecida como Bella, tenho 16 anos e moro em Belo Horizonte. Sou apaixonada por música, cinema e fotografia. Desde cedo tive que aprender a ser uma pessoa independente, entretanto não foi sempre que me reconheci como negra e isso me afetou em vários sentidos. Hoje busco empoderar e mostrar às pessoas negras todo seu potencial, beleza e valor.



## **VICTÓRIA**

Meu nome é Victória Beatriz, vim ao mundo no dia 3 de abril de 2001, vivi a vida inteira na zona leste de BH, fui criada sozinha pela minha mãe e meus avós maternos. Não posso dizer que sempre fui a pessoa que sou agora, porque apesar de na maior da minha vida não ter sido assim, hoje eu amo quem eu sou.



## **ISADORA**

Sou Isadora, 16 anos, mulher negra ativista, nascida em Belo Horizonte, filha do cantor/compositor Neghaum Kontraste e da Lau Kontraste. Estudante de teatro e pintora nas horas vagas. Participante da entidade JCONEN que organiza eventos para a população jovem negra, seja educativa ou cultural.

## O PROFESSOR

---



### IZAÚ

Izaú Veras Gomes, professor de Educação Física do 3º ciclo, envolvido com a cultura hip-hop, com as manifestações culturais da dança e da capoeira, gosta de funk...militante do movimento negro, gosta de livros, ama música e é violonista amador.

ESPORTES, JOGOS E DANÇA SÃO ELEMENTOS QUE FAZEM PARTE DA CULTURA DOS DIFERENTES POVOS. SERIA MAIS ADEQUADO QUE TODOS OS PROFESSORES ESTIVESSEM DISPOSTOS A DAR AULA E NÃO APENAS ESTAR PRESENTES NO HORÁRIO ESCOLAR. AS AULAS NORMALMENTE SÃO APENAS FUTEBOL (PARA OS MENINOS) E QUEIMA (PARA AS MENINAS OU MISTA) O QUÃO ENRIQUECEDOR SERIA CONTAR A TURMA SOBRE A HISTÓRIA DESSES E OUTROS ESPORTES E SOBRE IMPORTANTES PERSONALIDADES PERTENCENTES A MINORIAS QUE AJUDARAM A CONSTRUI-LOS?

O QUÃO INTERESSANTE SERIA PROPOR TRABALHOS TEÓRICOS OU PRÁTICOS QUE ESTIMULASSEM A CURIOSIDADE DO ESTUDANTE E O DESEJO DE APRENDER MAIS SOBRE SEU ESPORTE PREFERIDO E SUAS REFERÊNCIAS?

NÃO DEVERIA SER TÃO DIFÍCIL INTRODUZIR ESSE TIPO DE AULA NAS AULAS. DAR AULAS SOBRE ESPORTES E JOGOS RELACIONADOS E CRIADOS PELO POVO NEGRO SÓ TRARIA CONSEQUÊNCIAS POSITIVAS PARA O PROFESSOR. A AULA SERIA MAIS CATIVANTE. CRIANÇAS NEGRAS SE SENTIRIAM REPRESENTADAS E PROVAVELMENTE TODOS SE DIVERTIRIAM E COMPREENDERIAM A IMPORTÂNCIA DESSE TIPO DE AULA. RECONFORTANTE SE RECONHECER EM QUALQUER LUGAR PRINCIPALMENTE NO AMBIENTE ESCOLAR.

O FATO É QUE ISSO NÃO DEVERIA SER APENAS UMA PROPOSTA É DEVER DO EDUCADOR DE QUALQUER DISCIPLINA, ENSINAR SOBRE A CULTURA E HISTÓRIA DO POVO NEGRO JÁ QUE FORAM IMPORTANTES CONTRIBUINTE PARA A CULTURA HOJE CONHECIDA COMO DE NÓS BRASILEIROS.

## BEA

Eu nunca dei muita importância ao fato de não ter muitos amigos e até me sentia melhor sozinha com minhas coisas e pensamento, mas é claro que tem diferença entre indiferença e rejeição. Sofrer racismo dói mais que qualquer outra coisa. A dor de perceber que a professora ligava muito mais pra um arranhão na minha colega branca do que pro meu pé quase quebrado na aula dela, foi maior que a do pé em si.

Perceber que a professora só gostava de fazer carinho em cabelos de raiz lisa doeu também.

Ser questionada se eu coleei todas as vezes que tirei nota alta doeu também. A escola é um lugar cruel, crianças e adultos brancos são cruéis, o racismo é cruel.

A educação física nunca teve papel na minha vida e infelizmente me marcou de forma negativa apenas. A diferença de tratamento entre eu e minhas colegas brancas, a falta de representatividade na teoria e na prática, ser sempre a última a ser escolhida e o descaso de alguns professores com a aula, foram fatores que me fizeram perder totalmente o interesse na matéria.

A educação física é uma matéria como qualquer outra e o professor deve, ou pelo menos deveria, informar, ensinar e despertar o interesse de todos os seus alunos e não de apenas um grupo. Eu nunca refleti muito sobre isso, mas tenho certeza de que se fosse abordada a temática de negros no esporte e na história do esporte, eu, e outras crianças negras que se sentem da mesma forma, nos interessaríamos mais pela aula.

Os esportes, jogos e dança são elementos que fazem parte da cultura dos diferentes povos. Seria mais adequado que todos os professores estivessem dispostos a dar aula e não apenas estar presente no horário escolar. As aulas normalmente são apenas futebol (para os meninos) e queimada (para as meninas ou mista). O quão enriquecedor seria contar a turma sobre a história desses e outros esportes e sobre importantes personalidades pertencentes de minorias que ajudaram a construí-los?

O quão interessante seria propor trabalhos, teóricos ou práticos que estimulassem a curiosidade do estudante e o desejo de aprender mais sobre seu esporte preferido e suas referências?

### *O que gostaria de aprender?*

Um dos poucos esportes que despertam meu interesse é o Basquete. Talvez por ser um esporte em que predominam jogadores negros e é também um meio de ascensão de pessoas da periferia como o futebol, o funk e o RAP. Além disso, o basquete me transmite diversão e uma certa confiança. Das poucas vezes que o pratiquei, me saí melhor do que normalmente me saio em outros esportes em equipe.

Aprender a parte mais teórica do Basquete também seria interessante como a história do jogo, as regras, as personalidades que ajudaram a construí-lo, o contexto em que ele é inserido no Brasil, etc. Acho que também seria divertido e um meio de incentivo trazer uma proposta de talvez criar outro jogo tendo como base o Basquete.

O contato com jogadores de Basquete, assistir um jogo ao vivo, conhecer comunidades onde o esporte está inserido e possui influência também enriqueceria o aprendizado.

Não deveria ser tão difícil introduzir esse tipo de pauta nas aulas. Dar aulas sobre esportes e jogos relacionados e criados pelo povo negro só traria consequências positivas para o professor: sua aula seria mais cativante, crianças negras se sentiriam representadas e provavelmente todos se divertiriam e compreenderiam a importância desse tipo de aula. É reconfortante se reconhecer em qualquer lugar principalmente no ambiente escolar.

O fato é que isso não deveria ser apenas uma proposta. É dever do educador de qualquer disciplina ensinar sobre a cultura e história do povo negro já que fomos importantes contribuintes para a construção da cultura hoje conhecida como de nós brasileiros.

...OXUM QUE CURA COM ÁGUA FRESCA  
SEM GOTA DE SANGUE  
DONA DO OCULTO, A QUE SABE  
E CALA  
NO PURO FRESCOR DE SUA  
MORADA  
OH! MINHA MÃE, RAINHA DOS  
RIOS  
ÁGUA QUE FAZ CRESCER  
AS CRIANÇAS  
DONA DA BRISA DE LAGOS  
CORPO DIVINO SEM OSSO  
NEM SANGUE...

- LOUVAÇÃO A OXUM,  
MARIA BETHÂNIA.



Ora  
ieiê

OS PROFESSORES PODEM AJUDAR COM A MELHORA E INTERESSE  
DANDO A REPRESENTATIVIDADE E PROFUNDO ESTUDO SOBRE  
A CULTURA, TANTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA QUANTO NAS DEVAIS  
O INTERESSE DESSES ALUNOS NA ESCOLA, PODE NOS  
NOSSA CULTURA E NOSSOS IGUAIS, AJUDANDO ASSIM  
O E NOSSO CONHECIMENTO INDIVIDUAL.

"E NÃO HÁ QUEM  
PONHA UM  
PONTO FINAL  
NA HISTÓRIA"  
- CONCEIÇÃO EVARISTO

FELICIDADE  
DAL ANOR, ALEGRIA  
MÃE, PAI, AVÓS E TIAS  
MULHERES, CORES, CONDIÇÃO  
SANGUINHA, NATUREZA, OCEANO, FANTO  
SACAROSI  
ROMANÇOS DE VERÃO  
E DE INVERNO  
E DE OUTONO  
E DE PRIMAVERA  
AMPLADES, NAVEGOS, SUO DE MARAUJS  
FESTA MUSICAL, SILÊNCIO, SOLID  
MINHA CASA  
E TUDO QUE HÁ DE BOA  
- CAMILA FERREZ

NORMA  
ANGELA DAVIS  
FRANKLIN  
MÃE  
MEANINHA  
LÍZARD RAMOS  
ANGELA DAVIS  
DANIELA  
REYNOLDS  
NORMAN  
ANGELA DAVIS  
LÍZARD RAMOS  
ANGELA DAVIS  
DANIELA  
REYNOLDS  
NORMAN  
ANGELA DAVIS  
LÍZARD RAMOS



PELE, SEITO DE SER, NOSSA CULTURA, PREL  
SER FORTES O TEMPO INTEIRO, SOMOS ENSINADOS QUE PER  
BAR E QUE NÃO DEVEMOS QUESTIONAR ISSO. NUNCA FOM  
R, VALORIZAR NOSSA CULTURA E NEM INCENTIVADOS A FAZER IS

"NÃO CONHECEMOS"

PRESENÇA NA EX  
ATLETAS PRETOS

## **CAMILA**

Meu nome é Camila, sou uma jovem preta de 17 anos e estou cursando o 3º ano do Ensino Médio.

O racismo e falta de representatividade sempre estiveram presentes na vida de pessoas pretas, principalmente na escola, onde muitas crianças e jovens pretos passam grande parte da vida.

Desde o nosso nascimento somos ensinados que devemos odiar nossa cor de pele, jeito de ser, nossa cultura, cabelos, feições e que não devemos questionar isso. Nunca fomos ensinados a nos amar, valorizar nossa cultura e nem incentivados a fazer isso.

Negros e negras desde pequenos são ensinados a serem fortes o tempo inteiro, são ensinados que pertencem a um certo lugar e que não devem questionar isso. Homens negros são ensinados que precisam performar a masculinidade o tempo todo, as mulheres negras são ensinadas que devem carregar o mundo nas costas e crianças negras são ensinadas a se odiarem e odiarem seus corpos, cabelos, físico e etc.

A mulher negra desde pequena aprende que não serve para o amor, não serve para ser amada. Desde sempre é ensinada que deve seguir um padrão, seja na maneira de se comportar, de falar ou de ser. Isso afeta muito toda a vida de uma mulher negra. Se você não seguir tais padrões, será considerada insuficiente e se segui-los, sofrerá da mesma maneira.

A menina negra na escola, onde passará boa parte da vida, nunca se sentirá suficiente para os meninos, não será bonita o suficiente, não se sentirá inteligente o suficiente. A autoestima estará praticamente abaixo do zero.

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

Durante todos os meus anos na escola, nunca me senti representada. Claro que existe uma pequena representação e estudo sobre a cultura negra, mas nada profundo o suficiente.

Em educação física, nunca aprendi sobre atletas pretos e como contribuíram nos esportes. Isso gerou um grande desinteresse da minha parte com a matéria e esportes em geral.

### *O que gostaria de aprender?*

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

Nas aulas de História poderíamos estudar a história do HIP-HOP, como foi criado, por quem foi criado. Em Artes poderíamos estudar como o HIP-HOP influenciou movimentos sociais artísticos, se foi uma maneira de resistência das pessoas pretas em diversas partes do mundo.

Em Educação Física poderíamos passar para a prática, ensinar e explicar as diversas maneiras de dançar HIP-HOP e fazer por exemplo uma batalha de HIP-HOP. Fazer isso de maneira divertida faria os alunos se interessarem e gostarem de aprender.

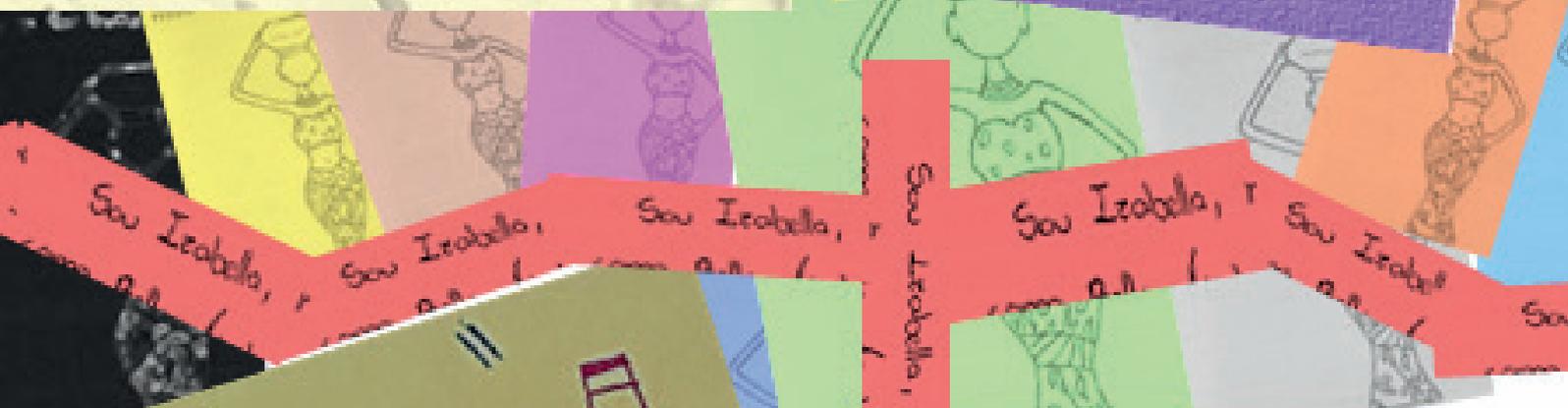
Acredito que a escola e professores podem ajudar com a melhoria na educação e interesse de crianças e jovens pretos usando a representatividade e profundo estudo sobre nossos antepassados e nos-

sa cultura, tanto em Educação Física quanto nas demais matérias. Além disso aumentar o interesse desses alunos na escola, pode nos ensinar a nos amar, amar nossa cultura e nossos iguais, ajudando assim a aumentar nossa autoestima e nosso conhecimento individual.

Eu gostaria de ter aulas  
tanto na dança, quanto na música e na  
história. Essas aulas poderiam ser dadas  
o longo de todo o período do ensino fun-  
damental e médio. Com mais aprofunda-  
mento no ensino médio.

esportes, ou não emenciam comp...  
as regras. Participava apenas

# DIVERSÃO



eu não poder  
mais na avenida  
ndo as minhas pernas  
puderem aguentar  
ar meu corpo  
nto com meu samba  
meu anel de bambá  
Entrego a quem mereça usar  
morrer

# ESCOLA

A escola é um espaço de vivên-  
tudo o que acontece fora dela, seja  
no trabalho, na rua, acaba refletindo  
espaço e é essencial que todo corpo  
til tenha consciência disso.

O modelo atual da  
brasileiras é o da ex-  
meritocracia. Se você  
guir uma boa nota e  
as matérias, você é

## **IZABELLA**

Sou Izabella, mais conhecida como Bella, tenho 16 anos e moro em Belo Horizonte. Sou apaixonada por música, cinema e fotografia. Desde cedo tive que aprender a ser uma pessoa independente, entretanto não foi sempre que me reconheci como negra e isso me afetou em vários sentidos. Hoje busco empoderar e mostrar às pessoas negras todo seu potencial, beleza e valor.

A escola é um espaço de vivências e tudo o que acontece fora dela, seja em casa, no trabalho, na rua, acaba se refletindo nesse espaço e é necessário que todo o corpo estudantil tenha consciência disso. A escola tem o poder de tornar as coisas mais fáceis ou mais difíceis, só depende da maneira como lidam com cada situação.

O modelo atual das escolas brasileiras é o da exclusão, da meritocracia. Se você conseguiu uma boa nota em todas as matérias, você é ótimo, caso contrário, você não vai ser ninguém na vida, ou você é malandro, sem ao menos se preocupar com os reais motivos para aquilo estar acontecendo.

Uma situação que podemos observar nas escolas, principalmente no ensino fundamental, são as punições. Um exemplo é quando algum aluno faz algo errado, vai contra alguma regra, ou até mesmo por baixas notas, ele recebe como punição ficar sem a aula de educação física. Basicamente tiram uma das poucas coisas que aquela criança tem para se divertir, se distrair de algum possível problema que esteja passando, provavelmente o deixando ainda mais frustrado e triste.

Na minha vida acadêmica, sempre gostei de participar das aulas práticas de educação física, mas nunca fui boa com os esportes, ou não entendia completamente as regras. Participava apenas por diversão.

Quando entrei para o ensino médio, minhas aulas foram divididas em práticas e teóricas. No início foi bastante estranho, afinal, educação física não era somente “brincar” de algum esporte?

Porém, como o tempo, fui entendendo que não era somente aquilo. Assim como na matemática, em que você não pode simplesmente resolver uma equação, é necessário entender o porquê de estar fazendo aquilo, na educação física também.

Nesses anos, tive a oportunidade de saber que não são somente esportes, mas também danças, lutas, etc. Trazer a história dessas vertentes muitas vezes é trazer a cultura negra para dentro da sala de aula.

Se, por um acaso do destino, um dia eu viesse a ser professora de educação física, tentaria mostrar para os alunos as histórias por trás de cada esporte, dança, luta, jogos, etc. Existem várias maneiras de se fazer isso, tanto com palestras, conteúdos da internet, pesquisas feitas pelos alunos e por aí vai. Como professora também teria o dever de perceber os atos (que são bastante comuns) entre os estudantes como, por exemplo, racismo, machismo, homofobia, xenofobia e outros, e tentar não só ajudar as vítimas, mas principalmente mostrar ao agressor que aquilo é errado, que machuca outras pessoas.

### *O que gostaria de aprender?*

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

Por exemplo, na minha escola as 2 aulas de educação física são di-

vididas em teoria e prática. Logo, poderíamos ter 1 aula estudando como surgiu, onde, quando, etc e outra colocando em prática o que foi estudado. Essas aulas, não necessariamente, precisariam ser no formato “padrão”, mas trazendo novos modos de aprendizado. Maneiras interessantes de se fazer isso, são com vídeos, apresentações dos alunos dançando e/ou tocando, trazendo convidados para darem aulas ou palestras sobre o tema; tudo isso de uma maneira bem leve e divertida (assim como é o samba), para que todos se sintam motivados e gostem das aulas.

Essas aulas seriam de grande valor para o conhecimento desse movimento, estudar os tipos de samba, suas origens, as representações negras, a história de resistência, como ele se renovou, onde e como ele é encontrado nos dias atuais.

NÃO ERA BOA E QUE  
 POR ISSO NÃO GOSTAVA  
 DE ESPORTES, ENTÃO  
 PRESERVA DE PAZ  
 DE ME COBRAR PAZ,  
 EU FIZ O INDEFERENÇO  
 E NÃO CONSEGUI  
 PRODUZIR MUITO  
 A EDUCAÇÃO FÍSICA

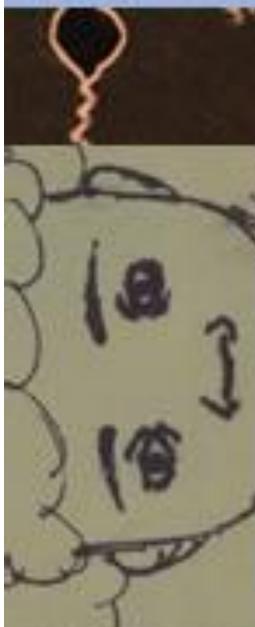


PEQUENA ATÉ HOJE QUANDO  
 QUE NÃO FAÇO IDEIA DO NOME  
 DE GENTE QUE VI A VIDA INTE  
 RACHO QUE ISSO IM-  
 PACTOU ATÉ MESMO  
 NA MINHA FORMA  
 DE AGIR, TENDO



EU PROMIA ATENDER  
 SOBRE CARIÓTIPO NA  
 ESCOLA. ACHO QUE  
 POR TER SIDO  
 UMA LOISA QUE  
 EU VIA ACONTECENDO  
 PELA CIDADE, ONDE  
 AS PESSOAS PARE-  
 CIAM TÃO ANIMADAS,  
 SE DIVERTINDO.  
 ENTÃO SEMPRE EXISTIU  
 ESSE INTERESSE, DE  
 COMO SERIA ESPERAR  
 AÍ, DEIXAR DE  
 SER ESCREVIDO E  
 FALAR PAZ.

UMA CERTA INSEGURANÇA  
 COM PESSOAS  
 QUE EU SUPONHO  
 SEREM MUITO DIFERENTES DE  
 SEJAM ELAS DO MEU BAIRRO  
 DAS ESCOLAS.



(Small, illegible text on a yellow background)



## VICTÓRIA

Bom, me chamo Victória, estudei a vida inteira em escolas públicas, apesar de ter havido um grande esforço da minha mãe em buscar escolas fora do nosso bairro, que eram melhor atendidas pelo governo, embora nunca tenham se equiparado ao investimento das escolas particulares.

Imagino que essa preocupação tenha se dado devido ao valor que minha família materna dá para o ensino, apesar de meus avós não terem um diploma, eles realmente incentivaram e fizeram tudo que podiam para que meus tios e minha mãe conseguissem ter um ensino superior. Então, na minha família sempre existiu essa importância da educação, principalmente para que saíssemos da condição financeira que meus avós e bisavós viveram e tivéssemos uma vida melhor, talvez por isso minha mãe tenha buscado essas outras escolas.

Por outro lado, isso me afastou bastante do convívio e da realidade do meu bairro, desde não brincar muito na rua com meus vizinhos quando pequena até hoje quando percebo que não faço ideia do nome de gente que vi a vida inteira, acho que isso impactou até mesmo na minha forma de agir, pôr ter uma certa insegurança ou timidez com outras pessoas que acho que cresceram de uma forma muito diferente da minha, fossem pessoas do meu bairro ou das escolas que estudei.

Apesar de ter estudado em lugares mais distantes, creio que a maior parte das escolas, independente de onde são, tenham em comum essa ilusão, ou mesmo essa farsa de que estava tudo bem, que todos os alunos estavam bem, elas nunca estiveram prepara-

das para realidade, sempre ignoraram como os alunos realmente estão e como são suas vidas, na verdade acho que a maioria maçoante das escolas simplesmente não se importa.

Acho que venho sofrendo todo tipo de discriminação durante a minha vida, desde minha aparência até a minha personalidade. Enfiaram na minha cabeça que eu deveria ser alguém que não era e eu acreditava totalmente no que os agressores diziam, que eu, a minha existência, estava errada. Isso foi destruindo minha autoestima, desde muito nova e foi me fazendo ter vergonha e querer ser outra pessoa que eu nunca seria.

Uma das poucas formas que eu encontrava para ter algum sentimento bom em relação a mim mesma eram as notas, eu tinha a ideia de que precisava ser boa ao menos naquilo, que, apesar de eu ter tentado, eu não podia ter o corpo, a pele, o cabelo, a personalidade que me cobravam, eu pelo menos teria a “inteligência”, então comecei a me cobrar incansavelmente, e passei um bom tempo da minha vida me dedicando e me importando com os estudos de um jeito meio destrutivo.

Isso só foi mudar no Ensino Médio. Por mais que eu tentasse, sempre tinha alguém melhor e eu desvalorizava todo meu esforço, conheci gente que estudava incessantemente e mesmo assim não eram bons o suficiente para as escolas, então comecei a questionar a maneira e a importância do que nos ensinam, até que chegou um momento que não consegui ver tanto sentido em toda aquela dedicação, e eu entendo que por muito tempo esse estudo tenha sido uma espécie confusa de alívio, porque era um refúgio da violência que eu sofria na escola, porém chegou um momento aquilo já não mais me servia e eu fui e ainda estou atrás de algo que eu realmente goste, que eu realmente queira aprender, algo além do que a escola tem me oferecido.

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

Nos meus primeiros anos de escola, lembro que, apesar de todo tipo de problema que existiu, de algum jeito e em algum momento eu conseguia me divertir na educação física, porque nesse período, para mim, não passava de uma brincadeira.

No sexto ano do fundamental, vou para outra escola e as coisas mudam e, apesar de ficar bem menos escancarada, para mim a exclusão era óbvia, sempre a última e sempre a ruim. Então em um determinado momento eu resolvi parar de participar, e quando raramente fazia algo, era com meus amigos, de onde eu sabia que não viriam agressões, onde eu me sentia segura e confortável.

Comecei o ensino médio com a ideia de que eu não era boa e que por isso não gostava de esportes, então apesar de parar de me cobrar tanto, eu me tornei um pouco indiferente e não consegui aproveitar muito a educação física.

Já no segundo ano do ensino médio minha relação com os esportes fica mais positiva. Passamos a ter coisas novas, que eram novas para todos, onde estava todo mundo aprendendo junto pela primeira vez, e, acho que as aulas que eu mais gostava eram as que eram em grupos menores, onde eu podia fazer com pessoas que eu gostava, e a gente queria jogar, mas de um jeito que pudéssemos nos divertir, sem nos importar tanto com a competição, em ganhar ou perder, e sim em simplesmente terminar a aula alegre.

Acho que talvez por sempre carregar esse estigma de ruim em esportes, eu me acostumei a perder, então nunca me importava muito se eu estava ganhando ou perdendo, e no segundo ano, quando eu consegui gostar de verdade, dos esportes, dos jogos e não da vitória, eu passei a ter vontade e prazer nisso, e tirei a ideia de que eu tinha que ser boa ou ruim em algo, e que eu podia gostar de fazer as coisas independente de ser a melhor naquilo.

### *O que gostaria de aprender?*

Eu adoraria aprender sobre Capoeira na escola. Acho que por sempre ter sido uma coisa que eu via acontecendo pela cidade onde as pessoas pareciam sempre animadas, se divertindo. Então sempre existiu esse interesse pela capoeira, de como seria estar ali, com aquelas pessoas, deixando de ser apenas uma espectadora e fazer parte do grupo.

Acredito que o ideal seria aprendermos sobre a capoeira de todos os ângulos, envolvendo além da sua prática, sua história, seu contexto social, tudo que a englobe.

Para mim é importante que o aprendizado envolva sempre diversão e criatividade, é importante que eu sinta vontade de estar ali aprendendo e que eu pense sobre o assunto, que minha mente e meu corpo não estejam somente absorvendo, mas também criando. É bom ter essa liberdade de colocar um pouco de si no que se aprende. Por isso, a capoeira, por sua identidade, sua história e sua resistência.



## ISADORA

Na escola nunca tive uma boa experiência em relação as aulas de Educação Física mesmo tendo muita força e vontade de fazer algo, na minha escola os professores de Educação Física nunca se dedicaram em tentar dar aula, ou aula que nos chamassem atenção, ou ainda algo que todos, sem a divisão de homem e mulher, quisessem fazer, mas isso acontece desde quando me entendo como aluna.

Sempre quis tentar jogar futebol, mas na minha escola sempre teve uma divisão entre homens e mulheres e se meu próprio professor de Educação Física não questionava, quem sou eu e de onde iria tirar forças para poder tentar mudar a mente de mais de 10 meninos e explicar que eu também poderia jogar.

E nisto, já que não consegui o futebol, tentei o vôlei e como a treinadora era mulher, poderia me entender. E sim, ela entendeu, fez um time misturado com homens e mulheres. A qualquer errinho era olhada de maneira errada, mas não me sentia no direito de reclamar, só de conseguir fazer parte de um time de vôlei na escola já foi realizador.

Mesmo que não fosse desse jeito ou que desse tudo errado, não poderia demonstrar minha raiva ou chateação, que pra mim, sempre foi fraqueza. Deixar-me chorar na frente dos outros ou até mesmo sozinha. A mulher negra tem em si que não pode chorar e que tem que ser forte a todo momento, e eu não tinha notado que também sou assim, meu choro nunca sai perto das pessoas e vivo nesse núcleo de ter que ser forte a todo instante e com pensamento que tenho que segurar todas e qualquer barra sozinha. Aliás eu não vivo

nesse núcleo a sociedade coloca os negros principalmente as mulheres negras nesse núcleo, dê de á escravidão, eles adotam na nossa mente que devemos ser fortes sempre, porque negro nasceu pra ser forte, pra abraçar aos outros em quanto não consegue abraçar a si mesmo, e nós como mulheres negras não podemos deixar a peteca cair porque temos que segurar o mundão das(o) nossas(o) amigas(o), filhas(o) , dos filhos da Patroa da casa que trabalha como faxineira/babá, de familiares etc...

E de tanto pensar assim chegamos ou ainda chegaremos a enlouquecer, porque não temos ninguém e nem se tivéssemos nós conseguiríamos contar nossos problemas ou tristezas, porque sabemos que o quão o Sistema é racista e nós trata como produtos. Mulheres Negras precisam de valorização, de amor precisamos ser entendidas, não precisamos e não podemos viver nessa solidão.

### *O que gostaria de aprender?*

Existem várias formas de poder oferecer os alunos uma aula legal, seria bacana se os professores escutassem nossas opiniões de como queremos a aula, e poder adaptar a aula que ele quer dar com que nós também queremos e nos interessamos a aprender.

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

Meus pais são rappers e fizeram parte da história do Rap Mineiro, minha mãe foi uma das primeiras mulheres a ter um grupo de rap, chamado Kontrast, e hoje meu pai Neghaun Kontrast resolveu seguir carreira solo. Mesmo tendo pais artistas, meus professores nunca se interessaram em saber o que acontece ou o que se passa na minha vida, tenho pais artistas que poderiam tirar um tempo pra poder ir na escola dar uma aula ou palestra sobre a história do hip-hop, e não só isso poderíamos fazer eventos educativos em cima dessa cultura.

# TRÊS ANOS DEPOIS

Professor

6 de Novembro de 2015

"Estou iniciando o meu curso de docência e quero que o Izaí que p'q' seja lindo no futuro como e também mais inteligente, seja uma pessoa mais alegre e amorosa. O poder ser mais esse."

Professor,

Ter profusa é lindo, mas daí...



Tive sim! É UM MOINHO O MUNDO É UM MOINHO



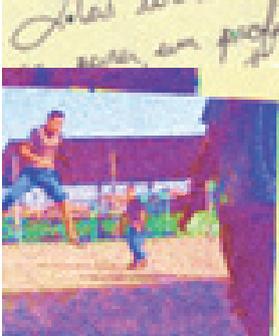
Professor,

Tive...  
Tive...  
Tive...

Tenho certeza de que muita coisa passou sem que eu percebesse.

Mas ter um olhar atento é talvez a primeira coisa que falta para ser um professor que faça uma educação.

Professor,



## IZAÚ

*“26 de Novembro de 2015*

*Estou iniciando meu diário de docência e espero que o Izaú que o esteja lendo num futuro próximo e também distante, seja uma pessoa mais experiente e mais consciente, com mais poder para melhorar esse mundo que hoje habito.*

*Bom, deveria ter feito isso há mais tempo, especificamente quando iniciei formalmente minha carreira de professor. Infelizmente nem tudo se dá como queremos, nem sempre temos tempo, ânimo, ou quando temos, não temos as ferramentas necessárias. Estava no meu banho morno, pois hoje é um dia quente, lavando meus cabelos num processo que sempre me toma tempo, quando comecei a pensar sobre o show do Tony Tornado ao qual estive ontem com minha tia Luci. O show foi maravilhoso e me lembrei do momento em que cantava fortemente perto de outras pessoas negras “eu sou negro sim”, a partir disso, quando já estava desembaraçando meus cabelos com as mãos, comecei a imaginar como estará o empoderamento do povo negro daqui uma década (e espero que possa estar relendo esse texto nesse momento). Comecei a imaginar como as crianças estarão se portando nas escolas, como a lei 10.639 estará impactando a cultura escolar e em como eu, enquanto professor de Educação Física estarei contribuindo para esse processo de afirmação e igualdade racial. Depois disso tudo pensei que deveria, finalmente, começar a escrever sobre minhas experiências docentes. Mal saí do banho e dei início a esse diário, ainda nem fui comer. [...]”*

Três ano depois...

Ser professor é lindo, mas dói. E aqui estou eu para tentar compartilhar algumas de minhas experiências nesse tempo, ainda curto, como um professor de educação física que busca uma educação antirracista e pelo respeito à diversidade.

Antes de qualquer coisa, digo que não é uma missão fácil e que se fosse contar todos os desafios, dificuldades e embates que tive para construir todas as práticas que conseguimos desenvolver nesse

tempo, precisaria escrever um livro inteiro. O racismo está em cada molécula da escola e ela ainda é um espaço majoritariamente conservador. Não dá pra romper com tudo e muitas vezes eu também tive que ceder ao sistema escolar fazendo coisas que não gostaria.

Preciso me policiar todos os dias para não me tornar um tipo de pessoa que repudio. Porque em alguns momentos quando assustamos, já estamos realizando práticas que criticamos e não gostamos. A escola tem suas partes bonitas e temerosas...e nos contagiam ou nos poluem.

Nesses três anos de escrita, relatei muita coisa. Escrevi sobre aulas que aconteceram, sobre angústias, sobre felicidades, sobre trabalhos e avaliações, sobre conteúdos, sobre sistema escolar, burocracias, uma infinidade de elementos. E, além de escrever, me esforcei para que todos os dias eu enxergasse e não deixasse passar atos de racismo ou qualquer outra forma de opressão nas minhas aulas ou onde estivesse presente. Tenho certeza que muita coisa passou sem que eu percebesse.

Mas esse olhar atento é talvez o primeiro passo para um professor que busca uma educação para as relações étnico-raciais, porque ela não se faz somente por conteúdos ou reprodução mecânica de práticas.

Ora, ela não se faz somente por conteúdos, mas eles também fazem parte.

Em boa parte dos meus 4 anos de docência trabalhei com turmas de terceiro ciclo e consegui desenvolver trabalhos que duraram meses em diferentes anos letivos com o Parkour, com o HIP-HOP, com a Capoeira, com o Funk. Também tivemos trabalhos mais curtos com a com a música negra, fizemos mostra de cultura afro-brasileira, debate sobre diversidade religiosa, debates sobre atletas negros e negras no esporte, sobre feminismo, palestras sobre racismo, e

também futebol, basquete, jogos olímpicos e muitos outros conteúdos que normalmente fazem parte do cotidiano de um professor de educação física. Eu não disse não aos esportes.

Para cada um desses conteúdos, uma diferente estratégia de convencimento da turma, mas fui aprendendo que quando temos propostas concretas e organizadas de aula, as turmas normalmente topam. E quando essas propostas dialogam com uma cultura que é próxima ou é de interesse desses estudantes, fica mais fácil ainda.

Também precisei de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem e dinâmicas de avaliação. Estudamos história, fizemos apresentações culturais, aulas “práticas”, batalhas de dança, assistimos vídeos, trouxe grupos de fora, escrevemos, fizemos debates, desenhos, cartazes, pesquisas. Teve muito trabalho em grupo. Grupo que cantou, dançou, fez vídeo dançando, fez dança e teatro, teve até coral de Funk. Tiveram também os grupos que idealizaram muitas coisas e não conseguiram colocar muitas coisas em prática. Possibilidades que fui testando, aprendendo e adequando ao meu contexto, sem medo de errar.

Poderia também escrever uma longa história sobre como foi, na minha ótica de professor, cada experiência com esses diferentes temas. Mas talvez não seja tão interessante. Escrevo isso apenas para dizer que é possível dialogar e trazer outras propostas para a educação física escolar na educação para as relações étnico-raciais e que isso não se faz com uma única aula de capoeira em novembro ou com brincadeiras “africanas” descontextualizadas e até mesmo estereotipadas.

O que ressalto mais uma vez é que educar para as relações étnico-raciais, seja na educação física ou em qualquer outra “disciplina”, vai muito além do plano curricular. Ela é, antes de tudo, uma educação sensível que vai muito além do cognitivo; é uma educação que busca romper com a estrutura hegemônica da escola.

Tive que lidar com pai invadindo a quadra para acusar um aluno negro de roubar o celular de sua filha e ameaçar de chamar a po-

lícia para prendê-lo na frente de toda turma. Depois tive que lidar com a tristeza e o medo desse estudante.

Tive que lidar com estudantes negros me contando que o supervisor sempre os chamava de marginais. E já parou para pensar sobre como é ser tratado como violência dentro da própria escola? Lugar aonde, teoricamente, o estudante vai com a esperança de se tornar alguém melhor?

Tive que escutar que, durante aulas de Parkour, estava ensinando “esses alunos a pular o muro da escola para matar aula”. Tive que lidar com questões de uso de drogas dentro da escola e conversar pontualmente com alguns estudantes já envolvidos com o tráfico. Tive que parar aulas para repudiar piadas racistas, homofóbicas, machistas. Tive que conversar com estudantes negros e negras para que parassem de menosprezar a sua estética. Tive que conversar com estudantes expulsos de casa, com estudantes com depressão, com estudantes querendo desistir da escola.

Tive estudantes tratados como “caso perdido” me pedindo durante uma interrupção de aulas sobre a história do Funk: “professor, a gente nem precisava descer pra quadra hoje não, passa mais vídeos e explica pra gente”.

Tive que ver estudantes isolando estudantes negros de grupos. Tive que conviver com a concretização da triste estatística de que estudantes negros e negras são os que mais vão ser reprovados no final dos ciclos e são os que mais desistem no final do ensino fundamental. Convivi com ela sabendo que existe um porquê histórico e social, que não é simplesmente porque são “um bando de vagabundos” como já ouvi tantas vezes que perdi a conta.

Tive que me ver chorando

Tive, tive, tive...tive. Já diria Cartola: “tive sim”

E muito provavelmente você (professora/professor) também tenha passado por inúmeras situações parecidas ou que também estão estruturadas pelo racismo. Aliás, com certeza passou. A diferença é que talvez tenha percebido, talvez não. Talvez tenha percebido e deixado passar, talvez não.

A luta contra essas situações são essenciais, são cansativas e não podem ser apenas pauta dos professores negros nas escolas, é dever de todos e todas.

Sai muito machucado em muitos momentos, já chorei, já quis desistir. Já me vi trancado numa sala de direção recebendo críticas duras pelo impacto negativo de ter levado um grupo de RAP de rua para dentro da escola para a culminância de um projeto com o HIP-HOP que durou meses.

Mas tive parcerias, principalmente de professoras, que me foram muito importantes para ir aprendendo e resistindo. Outro fator essencial foi que essa postura de embate fez com que os estudantes se aproximassem mais de mim, fui mais respeitado e ouvido...e é a força estudantil e minha esperança nessas crianças e adolescentes que me fazem respirar quando entro pelo portão da escola.



*[...]Mas aí veio a pergunta que me fez engolir seco. Pedi para que dessem sugestões de outras perguntas...algumas meninas fizeram ponderações relativamente abstratas até que uma estudante negra pôs um grande ponto final na aula, ou seria interrogação?*

*"professor, você podia perguntar se alguém já quis trocar ou nascer de outra raça."*

*Um breve silêncio se instaurou e logo em seguida pequenas expressões como "nossa", "pesado"...*

*...e você que está lendo, já quis?*

*(Publicado em rede social, 9 de novembro de 2016)*

26/02/2018

Hoje uma garota do sexto ano, para quem não dou aula se aproximou de mim e perguntou:

“Professor, é verdade que você gosta e dança passim dos maloka?”

Respondi que gostava, mas que não sabia dançar...queria aprender...e ela abriu um sorriso enorme, agradeceu e saiu correndo em direção a outro grupo de estudantes.

Agora, como professor e com orgulho de minhas referências culturais, busco ser uma referência de proximidade para outros estudantes e, ainda que não sejam representativas a todas e todos, minimamente uma referência de respeito à diversidade cultural!

Lembrando do meu passado, me esforço para que nenhuma e nenhum estudante precisem ter vergonha de si, de seus cabelos, de sua fala, de gostar de ler, de suas referências culturais, de seus corpos...afinal de contas, é do corpo que a educação física trata.

Quando peguei o ônibus para ir embora fiquei pensando no fato e lembrei de meu ensino médio. Lá passei por um grande apagamento cultural, passei a ter vergonha de várias coisas que faziam parte de minha história. Estudando em uma escola pública de elite e predominantemente branca, passei a ter vergonha de gostar de funk, de samba, de dançar e comecei a gostar de rock, fingir conhecer bandas que não conhecia, tentar ser cult; passei a ter vergonha de falar fora da norma culta como falava, passei a ter vergonha do lugar onde morava, me afastei de vizinhos e amigos, comecei a falar de forma mais polida; passei a ter vergonha de muita coisa que era e por muito tempo tentei ser aceito naquele nicho. Não tinha nenhuma outra referência de proximidade que valorizasse minhas referências culturais.

"[...]eu sou funkeiro sim, por favor deixa eu passar! Sou discriminado, mas também fui educado, minha mãe me deu educação..."

13/03/2018

Você estuda, se dedica, planeja, trabalha muito em casa, tenta aprender diversas coisas. Aprende um pouquinho a dançar, um pouco de música e tudo que aprende no meio artístico, aprende pensando em como aproveitar lá no chão da escola. Você lê bastante, reflete bastante sobre seu trabalho, tem registros de coisas legais...mas sabe também que está tão distante de realizar um trabalho digno que às vezes se sente medíocre.

Você sabe que existe até esse termo pra discutir nossas ("só quem é vai sentir") relações em ocupar espaços de poder...

tenho consciência do papel do racismo nisso tudo...síndrome do impostor.

Me esforço muito, mas tem horas que dói e parece que não devia ser professor. Que tô ocupando um lugar que não devia, que os estudantes não merecem. Que só estou ali de brincadeira, que deveria ser mais rígido, que não tenho postura professoral... mil fitas...

Logo a dor vai se amenizar. Mas sei que também vai voltar e que não é só minha...e isso me deixa mais triste. Ser professor é lindo, mas dói.



---

NEGRO DRAMA, UMA ESTRELA LONGE, MEIO OFUSCADA:  
ENTRE O NÃO MAIS BRANCO E O AINDA NÃO PARA  
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

---



## NEGRO DRAMA, UMA ESTRELA LONGE, MEIO OFUSCADA: ENTRE O NÃO MAIS BRANCO E O AINDA NÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS<sup>4</sup>

---

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

O chamado movimento renovador<sup>5</sup> da educação física produziu um tensionamento com tais perspectivas históricas da disciplina produzindo críticas sobre um lugar “não mais” desejado, vinculado principalmente às correntes da educação física escolar militaristas, esportivistas e do desenvolvimento motor e idealizando um “ainda

---

<sup>4</sup> O termo faz alusão ao título “Entre o não mais e o ainda não”, texto de grande circulação no campo da educação física escolar de autoria de Fernando Jaime Gonzáles e Paulo Evaldo Fensterseifer (2010)

<sup>5</sup> Movimento de produção teórica do campo que ganha força a partir da década de 80 com diversas produções que dialogam com as teorias críticas da educação.

não”, mais próximo de uma educação física vinculada à noção de cultura corporal, às teorias críticas da educação e a uma nova formação identitária para a educação física escolar enquanto campo de conhecimento.

A localização desse “ainda não” estaria dentro de uma compreensão de que, antes de mais nada, a educação física escolar faz parte de um projeto maior que é a escola, seu valor não está em si, mas na própria escola. Assim, a educação física assume caráter específico do espaço escolar, ela é produto desse espaço. (VAGO, 2009) Dessa forma:

*“[...]se o que justifica a existência da escola é a “responsabilidade de perpetuar a experiência humana considerada cultura”, então da Educação Física se espera que faça circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir e praticar... cultura.” (VAGO, 2009, p.34)*

Além disso, ela possui um campo de conhecimentos que lhe são particulares, encontrados em uma dimensão cultural específica e, portanto, não deve ser apenas um espaço de reprodução do que acontece fora dela. (GONZÁLES e FENSTERSEIFER 2010)

Mas que cultura específica seria essa?

Essa concepção de educação física reconhece a educação física como detentora de um campo de conhecimento vinculado a produção cultural corporal humana e suas possibilidades de movimento. Pauta-se assim um saber centralizado no campo da experiência, que por sua vez não acontece no vazio social, estando imersa em valores e formas de compreensão do mundo. (GONZÁLES e FENSTERSEIFER 2010)

A perspectiva apresentada pelo Coletivo de Autores (1992) trouxe

uma noção de que “a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais [...] que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (p.50). Essa cultura corporal está diretamente ligada ao corpo e o movimento, em heranças culturais produzidas ao longo da história da humanidade e, tal qual como parte do trabalho desenvolvido na escola, dar acesso a essa herança é função da educação física escolar.

Entretanto, ainda que esse referencial e toda produção do movimento renovador trouxesse um novo paradigma para a educação física escolar, não se pensou no detrimento de algumas culturas e corpos em função de outros, mais pontualmente em relação a questão das culturas negras e indígenas, tão presentes no contexto nacional.

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

Atualmente, já não é mais possível pensar um ensino de educação física sem considerar uma perspectiva de interseccionalidade (CRENSHAW, 2004) na corporeidade estudantil e sem pensar a cultura corporal para além das dialéticas políticas da área tão presentes na década de 80 (MARANHÃO, 2016).

Hall (2015) também alerta que a classe não pode ser uma categoria mobilizadora para todos os interesses e múltiplas identidades das pessoas, pois as pessoas mobilizam seus interesses sociais para além da classe. Esse tem sido e precisa ser um novo ponto de ruptura para a educação física escolar para que possamos ressignificar nossa práxis docente, respeitando e valorizando a diversidade cultural escolar e as diversas identidades que nela habitam.

Gonzáles e Fensterseifer (2010) reforçam a prerrogativa de que, apesar das novas concepções e esforços, a tradição o pensamento da educação física escolar pouco tem pensado sua inserção num projeto educacional pautado pela ideia de leitura de mundo, mantendo os propósitos de preparação do corpo e do “exercitar-se para”.

Esse olhar pautado numa perspectiva biológica ainda se faz presente na educação física escolar e, muito embora a compreensão biológica do corpo seja importante, pensar o corpo somente nessa ótica é empobrecedor.

Vago (2009) nos diz que muito do projeto pedagógico de um professor de educação física está ancorado na maneira como o mesmo compreende o corpo humano. Expandindo o conceito do autor podemos também indagar se esse professor, pensando na perspectiva de um corpo cultural, compreende também o corpo negro e suas contribuições na produção cultural corporal humana e brasileira. Chegamos aqui então a reflexões mais pontuais sobre a educação física e a educação étnico-racial.

Nesse percurso histórico apresentado, a disciplina foi e continua sendo espaço de reproduções estruturais, excluindo em maior ou menor escala indivíduos que não estejam dentro de uma formação social masculina, branca, heteronormativa, cis e magra.

Retomando tais pressupostos históricos que direcionaram as práticas pedagógicas da educação física, compreende-se que a mesma esteve diretamente ligada a discriminação do corpo negro e de sua cultura, vinculada a ideia de uma superioridade branca. Desde o início a disciplina esteve distante do corpo negro “na medida em que o corpo idealizado pela Educação física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco. (MATTOS, 2007, p.11)

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

Portanto, fazendo uma transposição das ideias de Gonzáles e Fensterseifer (2010):

Ora, não é possível pensar na sociedade brasileira uma chance de experimentar tal leque de possibilidades sem perpassar o acervo cultural afro-brasileiro e africano (e também indígena, ao qual o estudo não se propõe discutir) como possibilidade de perceber o mundo e se reconhecer nesse mundo.

Caminhando nesse sentido, a educação física é uma área de grande potencialidade e afinidade para com a educação para as relações étnico-raciais. Há que se tomar apenas cuidado com o desespero reparatório (LINS RODRIGUES, 2010) que os professores e professoras

*“Fetiches de restrições excêntrico-comemorativas aos quais ficam sujeitas todas as manifestações culturais não legitimadas que acabam por “visitar o currículo escolar”, tendo assim uma participação apolítica, sem que se discutam os porquês de se encontrarem na posição de desprivilegio e tendo a Educação Física Escolar como colaboradora nessa situação.” (LINS RODRIGUES, 2010, p.21)*

Dessa forma, como a Educação Física, pautada em uma perspectiva de uma cultura corporal, pode se transformar e ressignificar para contribuir na promoção da igualdade racial? Possuindo o corpo como foco de sua prática pedagógica, como a mesma tem dado conta de tratar a as diversas manifestações corporais e suas representações simbólicas na cultura brasileira?

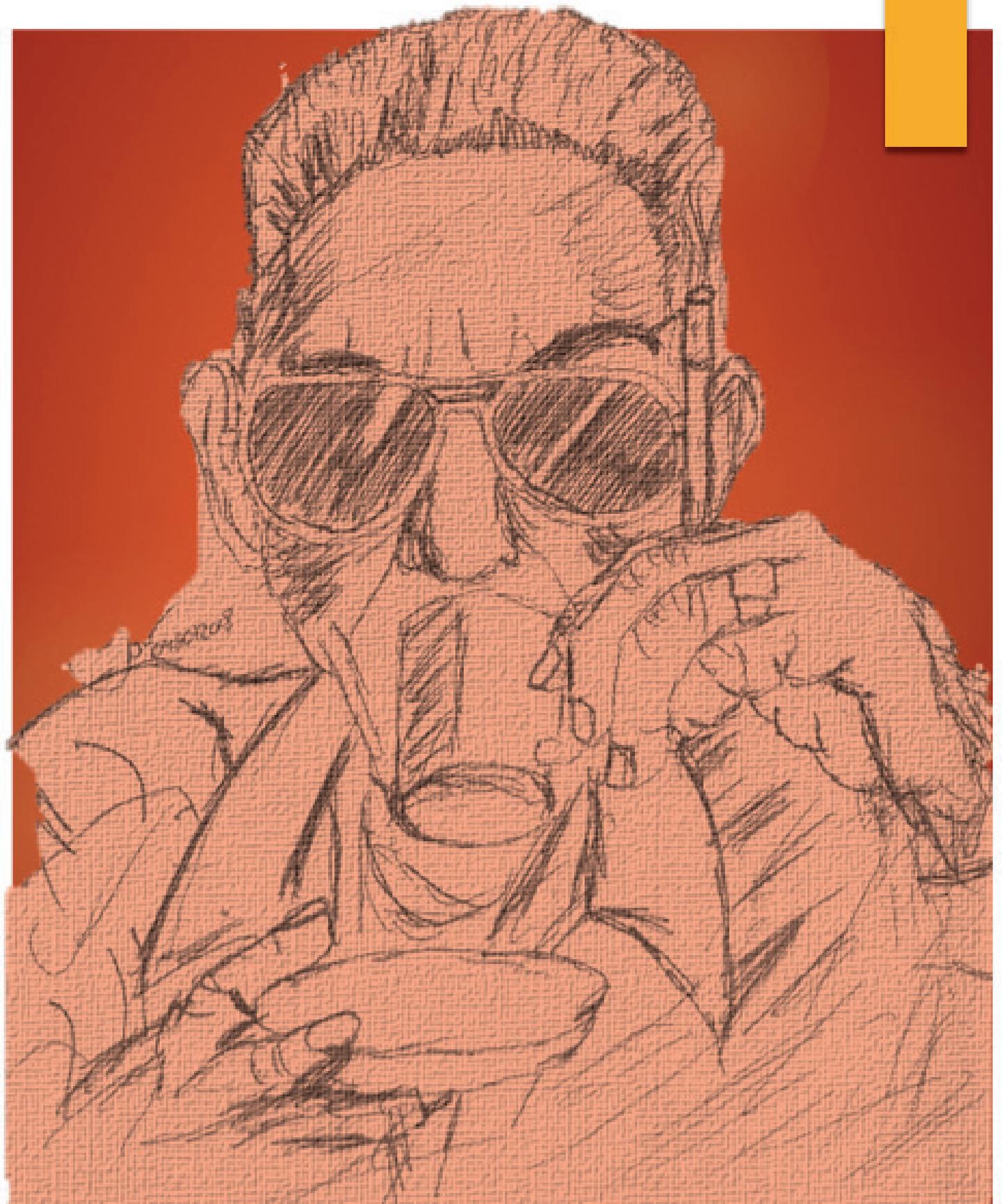
Nesse sentido, combater o racismo na escola também perpassa pelo

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

Ainda que essa discussão também esteja permeada por um difícil exercício de ressignificação do olhar para uma nova percepção da corporeidade dos estudantes negros, Freire (1996) nos traz uma importante reflexão sobre as relações de diálogo na dimensão contida entre fala e escuta ao dizer que “não é falando aos outros[...] que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”. (FREIRE, 1996, p.111)

Baseado nesse propósito é mais do que necessário que, a partir da escuta, pensemos uma significativa reformulação da instituição escola, de seus modos de produção de conhecimento, de seus espaços, tempos, currículo e propósitos para a superação do racismo.

Assim, quais indícios (Ginzburg, 1989) essas estudantes têm para nos dar para promoção dessas transformações?





Muito provavelmente durante sua leitura você tenha se deparado com inúmeros indícios reflexivos para repensarmos nossas práticas.

Aqui resgato trechos das narrativas escritas durante o encontro como indícios de possibilidades para ressignificar e refletir sobre um ensino de educação física escolar que promova a educação para as relações étnico-raciais. Ressaltando também que esses indícios não se fecham na educação física, mas, baseado nas ideias de Gonzáles e Fensterseifer (2010), esses indícios perpassam a escola como um todo porque antes de ter seu conhecimento específico, a educação física e o professor de educação física estão inseridos num campo maior que é o da educação.

Dessa forma, nem todos os indícios apresentados dizem especificamente sobre a educação física escolar, mas, dizendo sobre as relações estruturais do cotidiano escolar, dizem muito sobre ela e sobre o trabalho do professor.

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

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

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

Eis aqui algumas pistas, não das presas seguidas por um caçador, mas pistas das escrivências de cinco garotas negras e de um professor negro. Essas pistas começam por uma narrativa não-textual, mas estética.

## LENDA OU MITO

---

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

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

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

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

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

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

Outra questão que emerge nesses discursos é a falta de atenção docente para a cultura estudantil. A perspectiva dialógica freireana (2014) é uma possibilidade interessante para o campo da educação física estabelecer diálogos com a cultura estudantil, mas, além de ser algo ainda distante de todos estudantes, é ainda mais distante para o estudante negro. Os atravessamentos do racismo também têm impacto na estru-

tura cultural e podem fazer com que o professor ou professora não se atente para ricas possibilidades de diálogo.

Vago (1997) afirma que são as interações sociais produzidas nas práticas inventivas dos sujeitos presentes na escola, responsáveis pela especificidade da cultura escolar. Por isso, para que a escola dê conta de superar as barreiras da exclusão em suas diversas formas, se faz tão necessário o diálogo com os estudantes e demais atores sociais da escola.

Considerar o peso da cultura negra na formação da sociedade é papel fundamental da escola para superar essa posição, pois ela se faz presente em todo contexto escolar. Trabalhar com ela vai além de inserir conteúdos fechados, muitas vezes folclorizados, perpassa um caminho de atenção para o uso autorreflexivo dessa cultura, sobre como os sujeitos negros e negras vivem as mesmas em seu cotidiano. (GOMES, 2003)

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

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

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

Mas essa engrenagem, sendo um espaço social de representações negativas e exclusão do negro, é ao mesmo tempo, como afirma Gomes (2003), um importante local para superação dessas representações.

As desigualdades estão postas e interferem no cotidiano escolar. Entretanto não podemos perder a noção, como apontam Masschelein e Simons (2004), de que a escola talvez seja a invenção humana – muito embora desde o início ancorada na desigualdade (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992) – com maior potencial para criar igualdade. Um atentado as elites sociais.

É preciso então que busquemos estratégias – que obviamente passam muito mais do que a dimensão da ação individual docente – para que nossas estudantes não caminhem até o final da educação básica com pensamentos tão tristes, mas ao mesmo tempo realistas e justos pelo que tem sido produzidos pelo sistema educacional de uma forma genérica:

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

Correlaciono ainda, pensando na perspectiva de um conhecimento emancipatório para o corpo negro (GOMES, 2017), e a partir de minhas vivências enquanto professor, que a ruptura desse modelo regulador de escola é também uma possibilidade para uma educação antirracista.

Essa é também uma das muitas potencialidades da educação para as relações étnico-raciais e, baseado em minhas percepções docentes e de outros colegas, é possível dizer que muitos e muitas estudantes

atualmente possuem muito mais consciência da importância da cultura e história negra em sua educação. Talvez reflexos das legislações educacionais e também pelos inúmeros esforços do movimento negro brasileiro educador (GOMES, 2017):

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

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

São respostas aos diversos mecanismos de exclusão e racismo cultural (Hall, 2015) que historicamente buscam a manutenção de um status quo para a identidade nacional. História essa que, por exemplo, ainda insiste em falar dos processos de abolição da escravidão como “libertação”, colocando o negro como sujeito passivo e acomodado, criando um estereótipo de corpos preguiçosos e acrílicos.

Tais ações são indícios de fragmentação das identidades, nesse caso transpostas para o currículo, e de um descentramento de identidades sólidas e hegemônicas, como até então a branquitude europeia se fazia no currículo brasileiro. Essas ações vão se infiltrando nos micro-espços escolares e curriculares, inclusive na educação física escolar, muito embora a mesma não seja destacada historicamente e legalmente<sup>6</sup> como possibilidade para uma educação antirracista:

---

<sup>6</sup> A Educação Física não é destacada na Lei 10.639/2003 que: “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, dá outras providências” (BRASIL, 2003).

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

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

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

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

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

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

A educação física é um campo que possui inúmeros outros atravessamentos do racismo, ao qual o texto não se propõe. Trago aqui apenas uma última reflexão a partir do que, estruturalmente, o professor/professora estruturalmente enxerga sobre essas e outros estudantes.

Pinho (2005) identifica que os professores constroem uma biografia a partir de expectativas identitárias racializadas dos estudantes, sem realmente conhecer sua identidade pessoal, reforçando e mantendo o estigma social do negro. A partir de algum estudante que apresenta problemas com a escola e uma postura transgressora, os professores de educação física acompanhados tendem a estigmatizar todos os outros estudantes com o mesmo fenótipo. Atribuem previamente o fracasso ou falhas aos estudantes por uma estereotipia negativa do negro.

Outro ponto importante diz respeito a preferência pela estética branca, tanto pelo contato físico, como pela verbalização, seja por elogios a estudantes brancos ou depreciação de estudantes negros em muitos momentos:

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

Ora, esse estudante precisa e/ou passa então a se embranquecer e assumir o caráter civilizado impositivo da escola (e de toda estrutura social fora da escola) para ser humanizado e socialmente aceito, precisa vestir a máscara branca sobre sua pele negra (FANON, 2008) para ser reconhecido por esse sistema escolar; na verdade precisa aprender, com o pouco que lhe é oferecido, a fazer essa máscara e tomar coragem de usá-la, caso contrário será só mais um a compor as estatísticas, irá desaparecer.

Ser plenamente negro e ter sucesso escolar ainda não é possível na estrutura escolar posta e, conseqüentemente, na educação física. Por isso é necessário lutar contra a educação colonizadora que encontramos no Brasil. Pois “o negro não deve mais ser colocado diante desse dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir” (FANON, 2008, p.95)

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

Muito embora a legislação vigente traga avanços para a superação do racismo, Fanon (2008) nos alerta para a alienação colonial. Fator que produz uma impossibilidade de se constituir enquanto sujeito da sua história enquanto estamos nessa posição de alienação. Para ser superada é preciso ir além de uma mudança individual de visão de mundo, eu preciso da práxis <sup>7</sup>, preciso mudar o mundo em que vivo para só assim poder me desalienar.

Séculos de discriminação racial e alienação colonial não serão superados com a legislação. Estado e todas instituições responsáveis precisam agir para a mudança desse mundo, tal qual a constante luta do movimento negro por mudanças concretas ao longo da história brasileira. É preciso migrar do campo da subjetividade para a objetividade.

Dessa forma, finalizo esse texto sem uma conclusão, finalizo evocando a pergunta inicial para você: como a Educação Física, pautada em uma perspectiva de uma cultura corporal <sup>8</sup> e responsável tratar as diversas manifestações corporais e suas representações simbólicas na cultura brasileira, pode se transformar e ressignificar para contribuir na promoção da igualdade racial?

---

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

8 *Conceito que define um “acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38)*

## REFERÊNCIAS

---

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. VV. AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.

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

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 50 ed., 2014.

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

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

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

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

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

LINS RODRIGUES, A. César. "A Educação Física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08." *Reflexão e Ação* 18.1 (2010): 125-150.

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Oralidade e letramento**. In: \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marrten. O que é escolar?. In: **Em defesa da escola – Uma questão pública**. Autêntica Editora, 2<sup>a</sup> ed, 2014. p. 25-103.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A Negação do Corpo Negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física'** 01/03/2007 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO

DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Luiz Henrique Dias Tavares

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

SUÁREZ, D. *Documentación Narrativa e Experiencias y Viajes Pedagógicos. Fasciculo 2. Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologia. Laboratorio de Politicas Públicas. Buenos Aires, 2007.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Rumos da Educação Física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser. II EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar*. 1997.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude*. Cadernos de formação RBCE, v. 1, n. 1, p.25-42, 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria & Educação, v. 6, p. 68-96, 1992.



**Ilustrações -**

Isadora de Paula  
Victória Beatriz  
Izabella Dafne  
Camila Borges  
Beatriz Nogueira

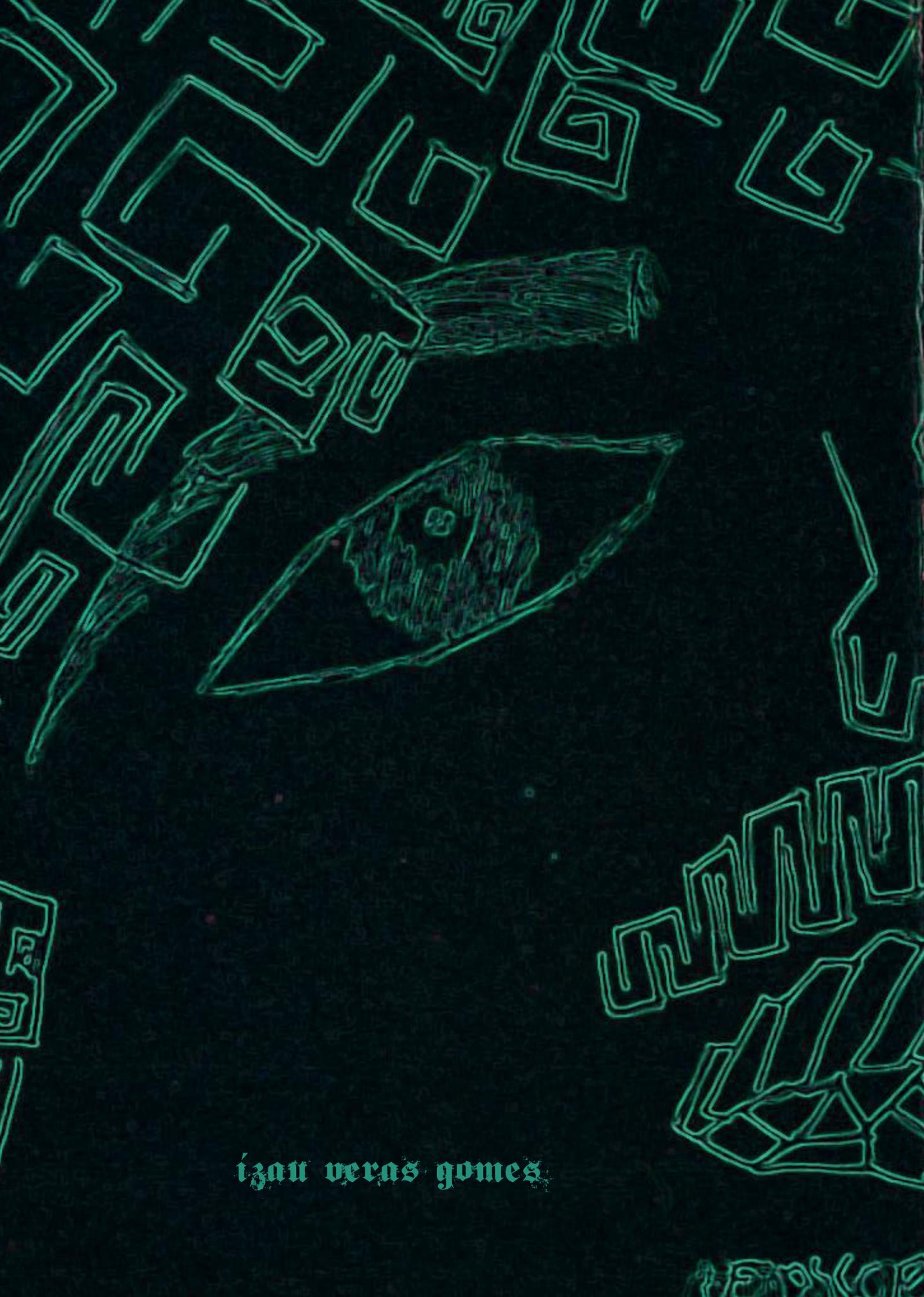
**Projeto Gráfico -** Thaís Geckseni

**Fontes -** Bebas neue e Arial

**Papéis -** Couchê fosco 300g/m<sup>2</sup> e  
polén bold 80 g/m<sup>2</sup>

Dezembro de 2018





izau veras gomes