

Por uma educação física antirracista

<http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp051>

Carolina Cristina dos Santos NOBREGA*

*Prefeitura de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

O presente artigo discute a contribuição dos docentes negros de educação física no exercício da pedagogia da diversidade. Metodologicamente, optou-se pelo estudo teórico, análise de conteúdo e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa apontou que os docentes negros ressignificaram a função social da educação física escolar por meio dos relatos de experiência que legitimam a relevância da diversidade étnico-racial no currículo desse componente, sendo este um caminho viável e potente no combate ao racismo e às desigualdades. Os resultados apontaram os saberes necessários para a construção da educação física antirracista; o reconhecimento das coordenadoras pedagógicas, que perceberam a contribuição das aulas de educação física na construção da identidade afro-brasileira dos discentes e o processo de apropriação das questões étnico-raciais na área em defesa da educação em e para os direitos humanos negros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em direitos humanos negros; Educação antirracista; Educação física; Feminismo negro; Equidade racial.

Introdução

Este artigo tem o objetivo de discutir a contribuição dos docentes negros de educação física no exercício da pedagogia da diversidade, problematizando as questões da identidade afro-brasileira nas escolas; nessa perspectiva, defende-se a educação em e para os direitos humanos negros com foco na equidade racial. Como uma intervenção, apresenta-se a inserção dos saberes produzidos pela comunidade negra na educação física, sendo esta uma proposta viável e potente no combate ao racismo, às discriminações, às desigualdades, vislumbrando, assim, uma formação que se difere do modelo homogeneizante. Tendo isso em vista, é importante destacar as contribuições do pensamento feminista negro: CARNEIRO^{1,2}; GOMES^{3,4}; GOMES, OLIVEIRA e SOUZA⁵; MARQUES⁶; PIRES⁷; NOBREGA⁸ e outros. Constitui-se assim o referencial teórico deste estudo.

Esta pesquisa compreende a relevância social da educação pública na discussão das relações antirracistas no âmbito escolar; assim, insere-se na área de pedagogia do movimento, promovendo uma relação intrínseca entre os campos acadêmicos, uma vez que discute a educação antirracista,

considerando a apropriação da temática na prática pedagógica em educação física, exibindo a relevância da diversidade étnico-racial; o pensamento feminista negro e o reflexo desta ação nas reivindicações desse componente curricular para a área de formação continuada das(os) professoras(es).

Estamos diante de um dilema, pois a educação das relações étnico-raciais é um tema que integra o projeto de direitos humanos; porém, os discursos dos direitos humanos não têm como modelo os sujeitos representativos da zona do não ser. Portanto, enfatizam-se os saberes necessários que buscam questionar os espaços da luta política pelo direito à diversidade, para responder às demandas sociais, por meio da representação da autonomia intelectual negra na construção da educação física antirracista.

Por que educação em direito humano negro?

Essa é a questão que orienta a narrativa de reconhecimento da luta da população negra/preta. Com essa percepção, valorizamos os saberes políticos no atual cenário brasileiro, sendo este assustador, “em

que todo tipo de conservadorismo, reacionarismo, um conjunto de ideologias discricionárias e violentas prosperam impunemente na sociedade”¹ (p. 16). Por essa razão, assume-se a oposição a este Estado de desigualdade; considerando as demandas específicas da população negra numa postura pedagógico-política comprometida com a reparação histórica, reconhecimento e solidariedade às diversidades e à luta pela equidade racial.

A população negra/preta expõe a aprendizagem política revestida de sobrevivência, isto é, a necessidade de se sentir livre e igual, provocada ao longo da história. Essa sobrevivência se tornou sinônimo de luta permanente, na qual a liberdade e igualdade precisam ser excessivamente defendidas, pois são os princípios mais relevantes da pessoa humana-cidadã, de valor digno inegociável¹. Nessa realidade, a liberdade e igualdade “são bens que estão sempre sendo colocados em perigo por diferentes ideologias autoritárias, fascismos, neofascismos, por diferentes variações do machismo, pelo racismo e as discriminações étnicas e raciais, pelos fundamentalismos religiosos, pelos neoliberalismos; pelas globalizações”² (p. 109).

A valorização da dignidade humana (que busca erradicar a intolerância, o desrespeito, as discriminações e a manutenção das desigualdades, suas consequências e formas que sustentam e propagam as violências) nos alerta para a carência e urgência da educação em e para os direitos humanos *negros*³ para todas as gerações, desenvolvendo, nessa perspectiva, o pertencimento étnico-racial e a reeducação contra os processos de colonização e dominação.

Para avançarmos nessa reflexão, partimos da ressignificação, politização do termo *raça* construído pelas múltiplas vozes negras que impactam a sociedade, ecoando e crescendo nos debates sociais e nas políticas de Estado, pois a centralidade na categoria *raça* está intimamente ligada ao efetivo exercício da cidadania^{1, 4}. Nessa percepção, busca-se racializar a discussão sobre direitos humanos para politizá-la, pois “a violência como modelo normalizado de resolução de conflitos na zona do não ser é subdimensionada em categorias como inefetividade ou violação de direitos”⁷ (p. 66). Nesse contexto cruel, reproduz a proteção aparente aos corpos e experiências não brancas, descartando vidas negras⁷.

De acordo com GOMES⁴ e SILVA e ARAÚJO⁹, historicamente, as ações dos movimentos negros desenvolveram um intenso debate público a respeito do racismo, questionando as políticas públicas e as

suas responsabilidades na superação das desigualdades raciais; essas reivindicações conquistaram o espaço de existência afirmativa no Brasil. Um marco na trajetória desses mo(vi)mentos foi a presença negra na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (realizada em Durban, em 2001), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). A respeito disso, ressalta-se no relatório do comitê nacional (para a participação na III Conferência Mundial) a proposta de “adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam acesso de negros às universidades públicas”¹⁰. Nesse evento, atentou-se para o reconhecimento do racismo à brasileira e, posteriormente, mudanças significativas ocorreram nas universidades públicas, na qualidade de reflexo das políticas afirmativas no ensino superior⁹.

É importante destacar que essas lutas não são recentes e conquistaram muitos dispositivos legais^b, com foco na educação, que buscaram promover a igualdade de direito e assegurar os direitos específicos à população negra/preta. No entanto, existem lacunas entre os dispositivos legais e a realização dos mesmos nas ações concretas do Estado para efetivar a equidade racial¹¹. Como se vê, há a necessidade de políticas mais eficazes de combate à desigualdade racial, fundamentadas em evidências que avaliem os conhecimentos, experiências existentes sobre a reprodução da desigualdade racial¹².

Apesar do processo de implementação das leis e políticas nem sempre corresponder ao que é *esperançado*^c pelas reivindicações que o originaram, nota-se que o objetivo de reverter as desigualdades raciais à brasileira permanece; nesse sentido, o objetivo é restituir a igualdade de oportunidades aos bens simbólicos e materiais necessários^d para viver uma vida digna. Sabe-se que “os direitos humanos são um produto da reação cultural frente aos processos de luta”¹¹ (p. 17). Nesse sentido, pressionam-se os direitos já reconhecidos, por meio das práticas sociais, pois a constituição ou acordos internacionais não geram direitos humanos. “Daí que, para nós, o problema não é de como um direito se transforma em direito humano, mas sim como um ‘direito humano’ consegue se transformar em direito”¹³ (p. 28). Diante disso, não se pode afirmar que direitos criam direitos; o que se busca é o reconhecimento que assegure os direitos humanos, e o mesmo deve ocorrer dentro e fora da aplicação das normas¹³.

Para NOBREGA⁸, é preciso averiguar as formas de

manutenção das desigualdades materiais e estruturais que estão constantemente nas políticas universais, expropriando a humanidade da população negra/preta; logo, impedindo as condições do bem-viver. Segundo ARTES e UNBEHAUM¹⁴, observa-se que os debates contemporâneos enaltecem o combate ao racismo no plano simbólico (com foco nas políticas diferencialistas), porém o racismo acontece também no plano material. Isto posto, as autoras chamam a atenção para o combate do racismo material via políticas universalistas, já que essas alimentam o racismo estrutural brasileiro.

Após essa leitura, é inadmissível invalidar essas lutas. Nós, negras(os), resistimos para existir (e vice-versa). E quando nós vivemos? Tal situação exhibe a realidade genocida a que a população negra/preta se encontra historicamente submetida, como representativos da zona do não ser e, pois os processos de promoção e proteção dos direitos humanos são direcionados para a zona do ser (padrão de humanidade determinado pelo sujeito soberano branco); desse modo, produziu-se uma condição que sustenta a humanidade como propriedade exclusiva *da zona do ser*, determinando a incapacidade de perceber e responder às violências que se manifestam na zona do não ser⁷.

O uso interno da violência, por parte dos poderes constituídos nos Estados nacionais, tem sido o caminho escolhido para a resolução dos conflitos étnico-raciais, mantendo o processo de subalternização. Em resposta, nota-se a organização das pessoas, grupos subalternizados para lutar contra os efeitos da subalternização e assegurar o direito de ter direito; do ponto de vista democrático, “significa direitos de cidadania quanto pelo reconhecimento de suas especificidades, o que tem significado a luta pela manutenção, recriação, invenção da identidade real ou imaginária”¹⁵ (p. 99).

É notória a não presença efetiva da comunidade negra na esfera política e econômica. Ao mesmo tempo, é possível observar a coexistência da população negra, não por coincidência em condições de pobreza, de fome e precariedade dos direitos sociais. Desse modo, afirma-se que essa população foi historicamente discriminada. Isso significa que não é possível menosprezar essas questões à subordinação da dimensão econômica; da mesma maneira, não é aceitável reduzir a discriminação racial em desigualdade racial^{8,16}. A situação de exclusão em que está a população negra/preta ocorre em todo país; logo, a população branca não sofre a pressão da discriminação racial (mesmo em situação

de pobreza), por isso, retoma-se, aqui, a realidade genocida e desigual, presente no dia a dia de todas as pessoas negras/pretas; nessa interpretação, o conceito classe social perde o seu valor¹⁷.

A partir dessas reflexões e discussões, inspira-se nos estudos de alguns autores e autoras - GUIMARÃES¹⁸, HOFBAUER¹⁹, SALES JÚNIOR¹⁶, SCHUCMAN²⁰, SILVA²¹ - para melhor compreender as relações raciais brasileiras, apresentando os pontos principais que explicam o funcionamento das atitudes racistas.

O primeiro ponto expõe a *apropriação das ideias biológicas para justificar as desigualdades sociais* através da classificação de pessoas com base nos conceitos de raças superiores e inferiores (discurso racista dos cientistas europeus). No entanto (a partir do século XX), esses conceitos foram substituídos e alterados através da referência cultural, resultando em culturas superiores e culturas inferiores; assim, conserva-se o processo de hierarquização entre a civilização branca europeia (cultura superior) e as civilizações africanas e negras (cultura inferior). Há, aqui, o uso do termo *racialização*, que “significa classificar e inferiorizar determinado grupo social, baseado em características que podem ser de aparência ou não, culturais ou de origem, reais ou imputadas” (p. 278)²¹. Sendo assim, a ideia de *cultura* e a ideia de *raça* biológica se instalaram no imaginário social brasileiro, e isso faz com que o termo *raça*, mesmo sendo inoperante como diferença biológica, exista do ponto de vista social; nesse sentido, esses grupos são tratados como inferiores¹⁸.

O segundo ponto se refere à ideia de *cor* e aparência física que, no contexto da referência cultural, substituíram as raças. “É importante ressaltar que a palavra *raça* não se reduz, necessariamente, à *cor*, podendo, ambas, fazerem parte de um mesmo jogo de linguagem, no qual *raça* é uma forma de separar e diferenciar ou agrupar e integrar as *cores*”¹⁶ (p. 215). Assim, há uma regra geral, ou seja, quanto mais escura a cor da pele de um ser humano, mais inserido está no processo de *estereotipação*^f, de racismo; nessa reflexão, observa-se o *preconceito de cor*^g (de marca) brasileiro. Por outro lado, quanto mais branca a pele, mais status; o sujeito branco “é, foi e continua sendo manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a ‘humanidade’”²² (p. 5).

Em razão disso, as práticas discursivas raciais presentes no cotidiano apresentam as tentativas de evitar a autodeclaração negra/preta, pois,

equivocadamente, entendem que as palavras negro(a)/preto(a) são ofensas, utilizando outros termos, por exemplo: “(moreno, marrom bombom, de cor, queimado de praia, meio-branco) e sinalizam [...] uma grande parte da população, sobretudo as classes menos favorecidas”¹⁹ (p. 92). Nesse ponto de vista, não cabe a interpretação bivalente, ou seja, ser ou não ser verdadeiramente negro, ser ou não ser verdadeiramente branco, e isso resulta na exclusão do *mestiço*.

O terceiro ponto é sobre a *negação do racismo*, pois o não *racialismo*^h brasileiro pressupõe a ação de anular as raças, já que é uma categoria inexistente e, nessa lógica, a discriminação racial não equivale à discriminação de cor. Porém, as desigualdades de acesso à escolaridade, à formação profissional e outras não poderiam ser explicadas sem inserir a cor, mesmo que na lógica bivalente, por exemplo, o sujeito é branco(a) ou não branco(a)¹⁸. Nessa percepção, as desigualdades extrapolam a categoria classe, já que a percepção da opressão é antes de tudo racial e tem um peso significativo nas estruturas sociais; assim, a discriminação racial, o preconceito racial e o racismo (interligados) expõem a população negra/preta às reais dificuldades no processo de ascensão social, na qual mobilidade social está vinculada à cor da pele⁸.

CASSOL¹¹, GUIMARÃES²³, PAIM, PINHEIRO e PAULA¹² e NOBREGA⁸ compreendem que o grande desafio na luta antirracista brasileira é o reconhecimento da irresponsabilidade dos(as) brasileiros(as) brancos(as) no combate ao racismo. Segundo CARNEIRO¹, é preciso afirmar, insistentemente, que o conflito racial esteve/está sempre presente. Não é um acontecimento novo; não é possível camuflá-lo, pois ele organiza a estrutura de classes sociais na sociedade brasileira. “Porque no topo da pirâmide temos uma hegemonia absolutamente branca e nas bases uma maioria absolutamente negra. Então, raça estrutura classe no Brasil”²¹ (p. 15). Sendo assim, o racismo é um problema branco. O branco obtém privilégios explorando não brancos com o objetivo de ter o acúmulo de capital; de colonizar territórios, mentes, ciência e, principalmente, corpos. Nesse propósito, destaca-se o poder nas relações entre os grupos, pois estão interligadas as questões de classe, gênero, produção e valorização do conhecimento, religiosa, regionais, linguísticas, classistas, sexistas, e outras, a que o(a) discriminado(a) pertence, isto é, interseccional. À vista disso, o(a) discriminado(a) não se encaixa na universalidade; isto posto, a produção e a

classificação das desigualdades legitimam o ato de discriminar e excluir provocando genocídios e epistemicídios.

É inadiável a educação em direitos humanos negros; e isso significa exigir as intervenções decisivas nas condições de vida da população negra/preta (essa luta que dura há cinco séculos nesse país), por isso, “é preciso ter coragem para confrontar um modelo ilusório de proteção dos direitos humanos, que pensa a violência de forma abstrata e eventual” (p. 68)⁷. Diante desse propósito, busca-se na educação, em especial na educação física, legitimar a diversidade étnico-racial no currículo, em prol do reconhecimento e do exercício de nossa plena humanidade, reafirmando, assim, a cultura de direitos na sociedade brasileira.

Quem somos nós na multidão? Somos negras(os)/pretas(os) na educação física?

Somos a população preta/negra e nossas conquistas resultam de lutas persistentes, promovendo a transformação e suas formas plurais, baseadas na diferença; acolhendo assim, as formas de resistência, direcionando a educação para a *multidão*^{i.24}.

O racismo à brasileira, ainda, é interpretado enquanto tema qualquer, vazio de política, que pode ser adiado. E, com isso, a complexidade da temática evidencia que somos uma sociedade hipócrita, pois temos uma formação racista, somos uma nação racista, que não quer reconhecer essa realidade. Se analisarmos o contexto da educação, como *zona do não ser*, teremos uma pergunta: quantas(os) professoras(es) negras(os) tivemos ao longo de nossas vidas escolares/acadêmicas?¹². E a presença da raça como categoria de análise nos propõe outras questões, por exemplo: percebemos a relevância da representatividade do docente negro? Será que há na educação física uma íntima discussão sobre as relações antirracistas? Se há, pode-se afirmar que os docentes de educação física têm contribuído com a promoção da educação antirracista?

Certamente, as respostas são várias. Vamos apontar algumas, de acordo com o objetivo proposto neste estudo. A pesquisa foi realizada em cinco escolas públicas municipais de São Paulo, com as coordenadoras pedagógicas e os docentes da área que desenvolvem práticas pedagógicas no combate ao racismo. O procedimento metodológico adotado para esta pesquisa, além do estudo teórico, foi identificar as(os) professoras(es)

da área que desenvolvem práticas pedagógicas antirracistas; posteriormente, foram realizadas as entrevistas reflexivas, semiestruturadas com cinco profissionais da equipe gestora (coordenadoras pedagógicas) e seis professoras(es) de educação física (quatro professoras e dois professores) que lecionam para o ensino fundamental II, perfazendo um total de onze entrevistas. Na sequência, realizou-se a análise de conteúdo, destacando três categorias: formação docente (formação acadêmica e formação continuada); identidade afro-brasileira (fundamentada na contribuição de Neusa Santos Souza²²); pedagogia da diversidade na educação física. Nesse estudo-desafio, considerou-se o aporte das políticas públicas educacionais, em destaque o Parecer CNE/CP nº 3/2004²⁵, que tem a finalidade de enegrecer a educação, em especial a educação física.

Ao realizarmos essa discussão, percebe-se um ponto em comum, isto é, todos os docentes (da disciplina educação física) selecionados para a realização desta pesquisa são negros, e as professoras negras representam a maioria. É oportuno dizer que a finalidade de definir os sujeitos participantes e contatá-los perpassou por um processo burocrático (e-mails, ligações para a coordenadoria pedagógica, Coped), porém a vagariedade da burocracia e a ausência de indicação dos docentes se tornaram um obstáculo. Diante disso, contatamos alguns colegas e coordenadoras pedagógicas na rede municipal de ensino de São Paulo, que nos encaminharam sugestões positivas.

Assim, os sujeitos desta pesquisa têm o compromisso político de promover a discussão sobre as relações antirracistas nas escolas. E foram identificados, pelos temas da dissertação, publicações e/ou apresentações dos relatos de experiências promovidos nas EMEFs, eventos (seminários), participações em grupos de estudo, que têm como foco a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, isso não significa que não há docentes brancos e não negros na rede municipal de ensino de São Paulo desenvolvendo essa temática; mas se constata que a temática étnico-racial ainda é interpretada enquanto assunto que diz respeito, especificamente, à população negra/preta (mesmo sendo um problema branco). Cabe ressaltar que os estudos sobre a educação das relações étnico-raciais nas escolas revelam cada vez mais a necessidade de construção de um perfil político, profissional, aberto à diversidade étnico-racial; assim, não diz respeito apenas à população negra/preta, dialoga também com a identidade branca, isto é, a interpretação

das relações raciais na interação do contexto institucional, da unidade escolar, da cultura escolar e do projeto político-pedagógico^{5,8}.

Outra questão relevante é o que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial: “os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País”²⁶ (p. 16). Em função disso, há na educação física a formação para a diversidade (que têm como base a educação em direitos humanos negros)? Na categoria formação docente (formação acadêmica e formação continuada), os docentes negros entrevistados afirmam que há sempre a necessidade de suprir as lacunas que ficaram a respeito da ausência da formação das relações étnico-raciais dentro e fora da graduação em educação física (licenciatura e bacharelado); por isso, realizaram pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* na área da educação para pensar as relações étnico-raciais na educação física. Nessa direção, o financiamento próprio se torna o principal recurso das(os) professoras(es) na busca pelo aprimoramento no contexto da diversidade étnico-racial. A respeito disso, os relatos das coordenadoras pedagógicas apresentam um ponto em comum, ou seja, os espaços de formação das questões étnico-raciais nas escolas ocorrem em projetos e eventos realizados durante o ano letivo para aproximar os discentes dessa temática; por conseguinte, outro recurso para os docentes.

Cabe destacar, aqui, a carência de espaços de formação na universidade. Isso significa eventos e ações que valorizem a diversidade étnico-racial, resultando no envolvimento dos acadêmicos em debates sobre a temática da população negra, nos grupos de estudos de iniciação científica, reforçando, assim, os saberes identitários (por exemplo, a afirmação negra). Do mesmo modo, a contribuição das disciplinas a respeito dos direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e as ações de extensão e pesquisa concretizadas pelo NEAB⁶.

As(Os) professoras(es) entrevistadas(os) não participaram de espaços de formação na graduação que valorizam a diversidade étnico-racial, porém revelam um perfil mais avançado em relação às questões da diversidade na educação básica. Apresentam processos de resistência na construção dessas identidades profissionais negras que se constituem em outra lógica, isto é, o entendimento da questão étnico-racial como componente central para repensar e discutir o papel da educação física

na escola. Dessa maneira, a trajetória delineada pelos docentes pesquisados revela uma busca pela formação que “se difere do modelo homogeneizante da figura molar por excelência e, por isso, podem se configurar como uma potência micropolítica”²⁴ (p. 87).

Nessa perspectiva, o discurso pedagógico das(os) entrevistadas(os) extrapola a letra da lei, buscando a legitimidade na flexibilidade da ação pedagógica, pois esses docentes compreendem a necessidade da mudança; consideram a conquista da Lei nº 10.639/2003²⁷ (reflexo legal do processo de emancipação, político e epistemológico), a construção da própria identidade afro-brasileira para repensar sua prática pedagógica a partir da cultura negra na cultura corporal.

A categoria identidade exhibe seu potencial emancipatório ao propor no universo da educação física um conjunto de temas sugeridos por Neusa Santos Souza (*a representação que o negro(a) tem de si; a representação do corpo; ser e não ser negro(a); negação das tradições negras; silenciamento; o preço da ascensão*). Esses assuntos delineiam os processos de apropriação das questões étnico-raciais na área e tem como foco os saberes identitários, dialogando diretamente com a construção da identidade afro-brasileira; assim, são o ponto em comum na experiência dos docentes pesquisados.

Em face do exposto, sobre *ser e não ser negro(a)*, todos os docentes se autodeclararam negros. A respeito da *negação das tradições negras*, enfatiza-se que todas(os) as(os) professoras(es) relataram a preocupação com a construção de suas experiências, com as experiências dos discentes; dessa maneira, cria-se, recria-se no espaço escolar a cultura negra (as tradições culturais de matriz africana) e a representação simbólica positiva da população negra/preta. Consequentemente, todos os docentes romperam com o processo de *silenciamento* (dentro e fora do ambiente escolar).

No questionamento sobre o *preço da ascensão*, a questão econômica familiar em que viviam os sujeitos da pesquisa não foi explicitada; entretanto, todas(os) as(os) entrevistadas(os) falaram sobre a importância da escola pública nas suas trajetórias escolares e a necessidade de trabalhar em dois cargos para ter melhores condições de vida. Diante disso, pode-se dizer que a ascensão social dos sujeitos entrevistados não é o reflexo de toda a população negra/preta brasileira; é o exemplo de ascensão social de um

grupo específico que busca melhores condições socioeconômicas por meio da educação.

Nos relatos sobre a representação negra (*a representação que o negro(a) tem de si; a representação do corpo*) todos os docentes assumem a *negritude*^k, estão conscientes do racismo, do preconceito racial, da discriminação racial e das desigualdades. Já têm estratégias de defesa para enfrentá-los. Não carregam a culpa pelas situações de conflito, adversas, tensas. Já sabem lidar com esses dilemas que acontecem por causa do seu pertencimento étnico-racial²⁸. Nessa perspectiva, relatam sobre a superação no processo de estereotipação, a relevância na autovalorização e na autoimagem positiva dos estudantes e a valorização da estética negra. Cabe ressaltar, aqui, os saberes estéticos corpóreos, ou melhor, a manifestação do cabelo para entender a cultura negra e reconhecer a beleza negra, seus símbolos, expressões e significados de resistência nas aulas de educação física.

A representatividade das meninas negras, não negras, mulheres negras, é um assunto que não está nos temas propostos por Neusa Santos Souza, mas está presente nos relatos de experiência dos docentes, enquanto prática educativa para o processo de superação da sub-representação das meninas negras, não negras, e debates com os discentes sobre o racismo e o sexismo nas aulas de educação física.

Lidar com os conflitos raciais no âmbito escolar exige (incansavelmente) a autoafirmação negra por parte das(os) professoras(es) de educação física. Isso significa a identificação com a luta antirracista que se constrói na relação entre professoras(es) e estudantes, num processo de autotransformação permanente para ambos, de tal modo que o processo de apropriação das questões étnico-raciais na área reivindica a educação em direitos humanos *negros*, buscando o reconhecimento dessa temática na escola (focalizando o desaparecimento dos males que atingem a dignidade humana e a reabilitação dos valores da cultura negra).

O princípio de empoderamento em benefício dos grupos historicamente vulneráveis no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com foco no ambiente escolar, assinala dois pontos: inserir no currículo conteúdos e formas de valorização da população negra, indígena e cigana; priorizar a dialogicidade com os movimentos sociais e culturais⁹. Nesse

caso, os dois pontos assinalados dependem da formação docente negra (os saberes da comunidade negra na cultura corporal), na qual a diversidade é valorizada nas particularidades que distinguem a população negra/preta dos outros grupos étnicos, conforme orienta o Parecer CNE/CP nº 3/2004. Portanto, uma ideia de formação apontada pelos sujeitos pesquisados.

Por que educação física antirracista?

Não é possível pensar o conceito *antirracismo*¹ na educação física sem considerar o pensamento feminista negro; e essa interdependência transforma a área, pois propicia o sentido político na produção do conhecimento, principalmente da ciência, a partir do nosso universo negro. Melhor dizendo, compreender esse componente curricular na perspectiva dos conhecimentos até então subjugados, expondo autorias negras, rompendo com o *epistemicídio*^{m, 2}.

Nesta pesquisa, enfatiza-se a contribuição e a representatividade das professoras negras nas aulas de educação física, que traz à tona as questões de *raça e gênero* em defesa do significado de educar na cidadania; assim, elas reeducam, formam os sujeitos históricos e produzem efeitos positivos, racializando a educação física para politizá-la numa rede solidáriaⁿ.

A tomada de *consciência negra*^o apresenta soluções para as cenas de racismo e/ou preconceito que ocorrem no âmbito escolar (e nas aulas de educação física), por isso, é em legítima defesa que a identidade profissional negra se amplia para a identidade política. Em consequência, a identidade profissional negra é inseparável da unidade; propaga-se de modo individual, mas é coletiva, pois a representatividade negra mobiliza o processo de transformação e legitimação da educação física escolar, ao evidenciar o papel da população negra/preta no cotidiano escolar.

A educação física antirracista propõe uma inversão, ou seja, denúncias são importantes, mas é a produção de anúncios que muda a realidade, inscrevendo nesse ato político a quebra do silêncio, que tira a população negra/preta da condição de encarcerados na própria realidade²⁴. Por isso, a incorporação dos saberes necessários, isto é, identitários, políticos e estéticos/corpóreos (produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento negro) para a construção da educação física antirracista, pois eles são primordiais na

composição da nossa realidade de resistência, uma vez que abrem espaços de luta, por meio das atitudes derivadas da negritude.

Considera-se que as cinco escolas pesquisadas pertencem à mesma rede de ensino, porém a interação das escolas no contexto institucional se diferencia²⁹. Entretanto, há alguns problemas em comum que aparecem nos relatos dos sujeitos pesquisados (docentes e coordenadoras pedagógicas), assim como nos estudos sobre a temática, por exemplo: a ausência da implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas; o desenvolvimento da temática étnico-racial ainda diz respeito somente aos docentes sensíveis ao assunto; a diversidade étnico-racial não é um eixo orientador do currículo; as escolas desenvolvem um trabalho na perspectiva da educação racial, logo, não há ações efetivas no campo das relações étnico-raciais, antirracistas^p; e a educação das relações étnico-raciais é um tema que integra o projeto de direitos humanos e, como já foi dito, essa crença na neutralidade e universalidade dos direitos humanos impede o desenvolvimento do mesmo no enfrentamento das desigualdades raciais, de gênero, sexualidade e deficiência^{7, 11}.

É necessário entender o currículo como campo de disputa de poder, política, epistêmica, identitária e cultural entre os grupos, representações e identidades que são legitimadas no âmbito escolar e nas universidades, assim como a produção do conhecimento que se dá nessas relações raciais e sociais. Por isso, os docentes negros lutam pela representação negra, tal como a construção e divulgação da mesma, legitimando nas suas experiências a diversidade étnico-racial como eixo orientador do currículo, resistindo à hegemonia das identidades dominantes.

No que se refere à contribuição das aulas de educação física na construção da identidade afro-brasileira dos discentes, as coordenadoras pedagógicas relatam:

Nós temos na área de educação física a professora que é mestre de capoeira, então, [...] a gente tem vinculado a questão da capoeira também nas atividades do dia a dia da escola, como uma questão de reconhecer as raízes. Então, a gente coloca as rodas [de capoeira] nos intervalos [recreios], a gente coloca as rodas [de capoeira] nas reuniões de pais [...]. A gente tem feito esse movimento. (Coordenadora Pedagógica 1, escola 1, Professora 1 e Professora 4).
[...] no cargo de coordenadora pedagógica eu percebo

a importância do trabalho das professoras de educação física. Por exemplo, do ponto de vista da estética, eu vejo as meninas [...] assumindo os seus cabelos, reconhecendo a sua cor, rompendo aos poucos com a beleza eurocentrada. Então, a educação física junto com as demais disciplinas, traz uma contribuição para os alunos e alunas entenderem o corpo e a identidade (Coordenadora Pedagógica 3, escola 3, Professora 3).

Aqui, a gente tem oficinas pedagógicas que é muito legal [...]. Dá voz a esses meninos, inclusive, porque eles se enxergam no professor de educação física (Coordenadora Pedagógica 4, escola 4, Professor 5).

As professoras de educação física fazem um trabalho diferencial com os alunos, não é só voltado para os esportes, é dança, é movimento, é corpo, é tudo isso, a própria existência. É a ressignificação da educação física (Coordenadora Pedagógica 5, escola 5, Professora 6).

Aqui se nota a produção de anúncios e as tentativas de mudança, uma vez que há a dimensão do exercício da docência; isto é, a(o) professora(or) desenvolve um trabalho que reflete o contexto da escola em que atua²⁹. Nesse entendimento, localiza-se a contribuição dos docentes pesquisados no processo de incorporação da corporeidade negra e a manifestação do cabelo, a partir dos saberes identitários, políticos e estéticos/corpóreos nas aulas de educação física, aproximando os discentes da temática étnico-racial; questionando o posicionamento das outras disciplinas em relação ao tema; e insistindo em garantir os espaços de debates fundamentados no pensamento feminista negro.

Essa discussão não diz respeito somente à população negra/preta - por isso, chama-se *educação física antirracista* - desconstruindo lógicas e imaginários pedagógicos racistas, considerando a pedagogia da diversidade⁹. Assim, o desafio da educação física é promover a cultura negra, na

qualidade de eixo orientador das experiências e práticas curriculares. Pode-se dizer que essa proposta enfatiza a identidade afro-brasileira, não só na questão das raízes (africanidade), mas, principalmente, o processo histórico que desenvolve o enfrentamento e a resistência afro-brasileira¹⁷. Assim, a categoria pedagogia da diversidade na educação física apresenta os conhecimentos pedagógicos de combate ao racismo desenvolvido pelos sujeitos pesquisados, isto é, os diversos temas de estudo¹ e temas da prática social⁵ para as aulas de educação física. Também se percebe, nos relatos desses docentes, a orientação pedagógica nas teorias críticas, com o cuidado e a preocupação na seleção dos temas; a busca pela justiça curricular, ou seja, discussões pedagógicas que questionam as relações de poder que produzem e naturalizam as desigualdades, as relações hierárquicas no espaço escolar.

Apesar da ausência de uma formação antirracista, os docentes relatam a importância da autonomia intelectual negra no desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos de combate ao racismo; nesse processo, são pesquisadoras(es) da própria prática no contexto da história, cultura afro-brasileira, africana e trabalham de maneira interdisciplinar, garantindo o diálogo entre a educação física e as áreas de história, artes, literatura (afro-brasileira, africana) e/ou em parcerias com os docentes de outras disciplinas.

Ao analisar as respostas dos docentes, podemos concluir a relevância do Parecer CNE/CP nº 3/2004 para orientar as práticas pedagógicas nessa disciplina; do mesmo modo, a adoção de novas posturas político-pedagógicas para a construção da educação física antirracista. Em consequência, ressalta-se dois pontos que merecem a atenção das(os) professoras(es) de educação física que debatem a cultura negra no Brasil: a corporeidade negra e a manipulação do cabelo na cultura corporal, entendidas como expressão da identidade afro-brasileira^{3, 8}.

Considerações Finais

Nesse debate epistemológico e político, observa-se um processo indissociável com os direitos humanos negros. Diante disso, a educação física antirracista é uma reivindicação para a reparação histórica, que se atenta ao princípio de empoderamento, incorporando os saberes necessários, produzidos

pelo(s) movimento(s) negro(s) para reafirmar o direito à diferença na cultura corporal, na realidade escolar como processo de enfrentamento no combate ao racismo, às desigualdades e às discriminações.

Mesmo diante dos limites pedagógicos em relação à temática étnico-racial, a contribuição

dos docentes negros pesquisados aponta dois aspectos que são relevantes para essa potência micropolítica na educação: a formação docente negra (fundamentada na pedagogia da diversidade) que expõe o processo de apropriação dessa temática na disciplina (na educação básica e no ensino superior); a representação da autonomia intelectual negra e sua experiência para legitimar

a diversidade étnico-racial como eixo orientador desse componente curricular, entendida na perspectiva relacional.

Em função das limitações desse artigo, é preciso promover mais pesquisas sobre as relações antirracistas e as redes solidárias na educação física, considerando que a escolarização é uma bandeira de luta para a população preta/negra.

Notas

- a. Os direitos humanos negros é um conceito abordado pela autora para pensar o mundo e reescrever a história a partir das teorias das feministas negras, assim há a construção de outra epistemologia de direitos humanos¹¹.
- b. Por exemplo, a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre as cotas sociais e raciais.
- c. A esperança precisa da prática para se tornar concretude histórica, senão é espera vã³⁰.
- d. Entende-se por bens materiais necessários para uma vida digna, por exemplo, “expressão, convicção religiosa, educação, moradia, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação sadia, tempo para o lazer e formação, patrimônio histórico-artístico, etc.”¹³.
- e. “O projeto moderno/colonial mobilizou a categoria raça para instituir uma linha que separa de forma incomensurável duas zonas: a do humano (zona do ser) e a do não humano (zona do não ser)”⁷.
- f. Nesse pensamento, o processo de estereotipação significa a tentativa de tornar o corpo negro uma propriedade¹⁷.
- g. “o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando torna por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos e os sotaques, diz-se que é de marca”²⁰ (p. 46).
- h. “Racialismo é a justificativa racista, perversa e desumana expressada na diferença de tratamento e de estatuto social entre os diversos grupos étnicos presentes nas sociedades ocidentais e americanas”⁸ (p. 30).
- i. O conceito multidão se opõe ao conceito povo (que está interligado aos conceitos nação, e raça), de tal modo que a produção de uma diferença racial absoluta é a base essencial para a ideia de identidade nacional homogênea³¹ (p. 201).
- j. Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros assumem o compromisso de realizar pesquisas; produzir conhecimentos de combate ao racismo e às discriminações, de reconhecimento e valorização das culturas negras, bem como o acesso e a permanência dos estudantes cotistas no Ensino Superior⁴.
- k. “negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la cientificamente sem aproximá-la com o racismo do qual é consequência e resultado”¹⁷ (p. 110).
- l. “o anti-racismo tem que significar, entretanto, antes de tudo, a admissão de sua ‘raça’, isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros. Isso significa a reconstrução da negritude a partir da rica herança africana”¹⁸ (p. 43).
- m. Compreende-se como um conjunto de estratégias que afirmam que as pessoas negras não são produtoras do saber, principalmente da ciência².
- n. Para nós, mulheres negras, o compartilhamento de saberes e as redes solidárias sempre foram uma realidade, pois conhecemos o viver a vida em comunidade².
- o. Entende-se por consciência negra: “a expressão de uma constituição ativa de identidade, restitui ao indivíduo um pouco de seu auto-respeito, visto que ele demonstra em público sua negritude, não mais como motivo de vergonha e negação”¹⁶ (p. 284).
- p. Em suma, falar sobre as relações raciais é explicar os conflitos existentes entre negros(as) e brancos(as); já nas relações étnico-raciais há o entendimento das relações entre as matrizes (europeia, asiática, indígena) a partir da matriz africana. E as relações antirracistas aprofundam as perspectivas anteriores com foco na reconstrução da negritude⁸.
- q. A pedagogia da diversidade resulta das ações dos movimentos sociais, por exemplo, o movimento da educação popular e a contribuição de Paulo Freire⁴.
- r. Exemplos de temas de estudo: Movimento Negro; intolerância religiosa; embranquecimento; representatividade da mulher negra; racismo; discriminação racial; desigualdade racial e social; entre outros.
- s. Exemplos de temas da prática social: carimbó, samba de lenço, hip-hop, capoeira, jogo Mancala, jogos de Moçambique; entre outros.

Abstract

Human Rights Center of the School of Physical Education and Sport of the University of São Paulo: an educational perspective

This article discusses the contribution of black Physical Education teachers in the exercise of Diversity Pedagogy. Methodologically, we opted for theoretical study, content analysis, and semi-structured interviews. The research pointed out that black teachers redefined the social function of school Physical Education through experience reports that legitimize the relevance of ethnic-racial diversity in the P.E. curriculum, which is a viable and potent way of combating racism and inequalities. The results revealed the necessary knowledge for the construction of anti-racist Physical Education; the recognition that came from the pedagogical coordinators, who realized the importance of the contribution of Physical Education classes in the construction of the students' Afro-Brazilian identity, and the process of ethnic-racial issues' appropriation that defend education for black human rights in its integrity.

KEYWORDS: Black human rights education; Anti-racist education; Physical Education; Black feminism; Racial equity..

Referências

1. Carneiro S. Sobrevivente, testemunha, porta-voz. [Entrevista]. Rev. Cult. (São Paulo). 2017; 223:13-20.
2. Carneiro S. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen Livros; 2019.
3. Gomes NL. Cultura negra e educação. Rev. Bras. Educ. 2003;23:75-85.
4. Gomes NL. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes; 2017.
5. Gomes NL, Oliveira FS, Souza KCC. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: Abramowicz A, Gomes N, organizadoras. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica; 2010. p. 57-74.
6. Marques EPS. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. Rev. Bras. Educ. 2018;23:1-23. [citado 2 Abr. 2020] Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230098.pdf>.
7. Pires TRO. Racializando o debate sobre direitos humanos: limites e possibilidades da criminalização do racismo no Brasil. SUR. 2018;28:65-75.
8. Nobrega CCS. Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar [dissertação]. São Paulo (SP): Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; 2019.
9. Silva PVB, Araújo DC. Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. Linhas Críticas. 2011;34:483-505.
10. Brasil. Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília, DF: Ministério da Justiça; 2001.
11. Cassol PD. “Pra matar preconceito eu renasci”: O samba como uma ferramenta de emancipação em Direitos Humanos [dissertação]. Rio de Janeiro (RJ): Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Direito; 2019.
12. Paim EA, Pinheiro PM, Paula JB. Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as. Perspectiva. 2019;2:437-52.
13. Herrera Flores J. A reinvenção dos direitos humanos. Florianópolis: Fundação Boiteux; 2009.
14. Artes A, Unbehaum S. Escritos de Fúlvia Rosemberg. São Paulo: Cortez; 2015.
15. Silvério VR, Sousa KA. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: Abramowicz A, Gomes N, organizadoras. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica; 2010. p. 97-120.
16. Sales Júnior RL. Raça e justiça o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça [tese]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco; 2006.

17. Munanga K. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. *Rev. Antropol.* 1990;33:109-17.
18. Guimarães ASA. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP.* 1999;54:149-56.
19. Hofbauer A. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX: bases ideológicas do racismo brasileiro. *Teoria e Pesquisa.* 2003;42-43:63-110.
20. Schucman LV. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. *Rev. psicol. polít.* 2010;19:41-55.
21. Silva PVB. A formação docente sob a ótica dos direitos humanos: diversidades etnicorraciais. In: Ferreira LFG, Zenaide MNT, Dias AA, organizadoras. *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2010. p. 277-310.
22. Souza NS. *Tornar-se negro. As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social.* Rio de Janeiro: Graal; 1983.
23. Guimarães ASA. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil.* São Paulo: Editora 34; 2004.
24. Abramowicz A, Oliveira F, Rodrigues, TC. A criança negra, uma criança e negra. In: Abramowicz A, Gomes N, organizadoras. *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.* Belo Horizonte: Autêntica; 2010. p. 75-96.
25. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. [citado 11 Abr. 2017]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.
26. Brasil. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. p. 16. [citado 2 Abr. 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm.
27. Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. [citado 2 Abr. 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.
28. Moraes, R H. *Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros [dissertação].* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas; 2006.
29. Pinto UA. Didática e a docência em contexto. In: Marin A, Pimenta SG, organizadoras. *Didática: teoria e pesquisa.* São Paulo: Junqueira & Marin; 2015. p. 113-24.
30. Freire P. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1992.
31. Hardt M, Negri A. *Multidão: guerra e democracia na era do Império.* Rio de Janeiro/São Paulo: Record; 2005.

ENDEREÇO

Carolina Cristina dos Santos Nobrega
Rede Pública de Ensino
Prefeitura de São Paulo
São Paulo - SP - Brasil
E-mail: ccsnobrega@hotmail

Submetido: 30/06/2020

Aceito: 07/07/2020