



Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | II Simpósio Educação, Formação e Trabalho

SOBRE CORPOS, MARCAS E OLHARES: A HUMANA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS.

Bruno Henrique de Paula¹

RESUMO

O presente texto é parte de uma pesquisa em andamento desenvolvida no âmbito do mestrado em educação. Nela buscamos compreender como conjunto das políticas de ações afirmativas impacta as dimensões ética, estética e política da prática pedagógica de professores e professoras da disciplina Educação Física numa perspectiva de educação antirracista. Apesar da emergência de estudos que analisam as relações étnico-raciais e educação, especialmente aqueles que se referem à formação docente continuada e a lei 10.639/2003, ainda há muito que se fazer em relação à Educação Física. Propomo-nos a refletir sobre como as abordagens acerca das relações raciais são e podem ser desenvolvidas no contexto da Educação Física, identificando os processos de mobilização de novos saberes e experiências que florescem nas práticas a partir do conjunto das ações afirmativas para a população negra. Nesse sentido, acreditamos que a trajetória humana de docentes negros /as tem intensificado o tencionamento epistemológico e pedagógico da escola, da educação e, especificamente, da Educação Física. A fundamentação teórica parte do conceito de humana docência fazendo articulações com os saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro no combate ao racismo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: corpo; corporeidade; educação; lei 10.639/2003; pedagogia antirracista.

INTRODUÇÃO

O campo de produção acadêmica em torno da educação e das relações étnico-raciais no Brasil tem se mostrado bastante fértil e maduro na pós-graduação, especialmente após o advento da lei 10.639/2003, que altera os artigos 26-A e 79-B da Lei 9.394/94 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – determinando a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, além de instituir no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

¹ Graduado em educação física (CEFD/UFES), especialista em artes corporais para a educação Integral (CEFD/UFES), mestrando em educação (PPGE/FAE/UFMG); brunohpufes@gmail.com.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira² também foram de extrema importância para esse processo. Sua finalidade é orientar a formulação de projetos e práticas no contexto da educação básica e superior que estejam em consonância com a Lei 10.639/03, empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como comprometidos com a promoção de uma educação antirracista.

Estudos que elaboram o estado da arte no que tange a literatura especializada nas temáticas de currículo (REGIS; BASÍLIO, 2018), prática pedagógica (SILVA et al, 2018), formação de professores (COELHO, 2018) e relações raciais (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018), de modo mais geral, nos dão o panorama dos temas recorrentes e emergentes em dissertações, teses e artigos elaborados entre os anos de 2003 e 2014.

Os percursos na formação inicial e continuada são recorrentes nas discussões. Entretanto, como aponta Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018, p. 110-111), existem lacunas a serem preenchidas, especialmente sobre incorporações advindas da inserção nas experiências de formação continuada no que tange às práticas, às identidades e subjetividades, na superação dos silenciamento e na formulação de novas referências no que tange à temática (COELHO, 2018, p. 110-111).

Apesar da emergência de estudos que analisam as relações étnico-raciais e educação, especialmente aqueles que se referem à formação docente continuada e a lei 10.639/2003, ainda há muito que se fazer em relação à disciplina Educação Física, sobretudo pelo fato de ser uma área do conhecimento cujo papel no projeto de República e identidade nacional balizadas em determinadas concepções de corpo e raça foi importante, como aponta estudo de Carmen Lúcia Soares (2007). Segundo a autora, a Educação Física esteve “vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, figurando com congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares” (SOARES, 2007, p. 18).

Ao consultarmos o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) no mês de agosto de 2017, utilizando os descritores “Educação Física cultura afro-brasileira” e “Educação Física lei 10.639”, o número de estudos ainda é pequeno, limitando-se a

² Instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 e fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004 cuja relatoria é de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A autora destaca que esses documentos originaram-se da indicação CNE/CP nº 2/2002 e da lei 10.639/2003. Iniciativas colocadas em ação em municípios e estados pelo país possibilitaram a aprovação de documentos legais anteriores a 2003 (SILVA, 2016, 29-31).

dez trabalhos, sendo oito dissertações e duas teses. Tendo em vista esse panorama, o presente estudo tem como objetivo compreender como o conjunto das políticas de ações afirmativas impacta a prática pedagógica de professores e professoras da disciplina Educação Física numa perspectiva de educação antirracista. Como as dimensões ética, estética e política da docência são atravessadas? Há maior sensibilidade quanto às especificidades de estudantes com seus corpos e corporeidades reais (ARROYO, 2016)? Estaríamos avançando para uma humana docência antirracista (ARROYO, 2013)?

Ao nos propormos refletir sobre como as abordagens acerca das relações raciais são e podem ser desenvolvidas no contexto da Educação Física, identificando os processos de mobilização de novos saberes e experiências que florescem nas práticas a partir do conjunto das ações afirmativas, pretendemos contribuir com o debate sobre o papel da escola e, especificamente, de nossa área do conhecimento no processo de reconhecimento e valorização das identidades, da história e cultura afro-brasileira e da construção de uma educação antirracista.

No que se refere ao percurso metodológico, para a elaboração do presente texto optamos pela revisão bibliográfica tecendo reflexões a partir das contribuições de autores e autoras que se dedicam ao estudo das relações raciais, ações afirmativas, o Movimento Negro brasileiro educação e o exercício da docência, como Nilma Lino Gomes (2003, 2007, 2017), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2016, 2018), Miguel G. Arroyo (2007, 2013, 2014, 2016), entre outros/as.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO

Como lembra Nilma Lino Gomes (2017), o conjunto das Ações Afirmativas é fruto de saberes produzidos a partir das experiências nas lutas travadas pela população negra ao longo da história e sistematizados pelo/no Movimento Negro, aqui entendido em suas múltiplas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados no combate ao racismo. Tratam-se das intervenções sociais, culturais, políticas, acadêmicas, pedagógicas com vistas à superação das desigualdades e invisibilizações ativamente produzidas pelo racismo estrutural e estruturante das relações em sociedade. São saberes que emergem fundamentando pedagogias que tencionam paradigmas e hegemonias reeducando a sociedade e o Estado, mesmo com profundas resistências nos mais diversos setores. O diálogo com outros

movimentos sociais camponeses, indígenas, lgbtqi+, sindicais, feministas, entre outros, intensificam ainda mais esses processos.

Desde o início do século XX até os dias atuais, podemos perceber como a educação, entendida enquanto direito social, é uma das principais pautas do Movimento Negro no Brasil. Ao recuperar a trajetória do movimento social negro em suas três fases, sendo a primeira no período que se estende da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937), da Segunda República à Ditadura Militar (1946-1964) e do início do processo de redemocratização aos anos 2000, Petrônio Domingues (2007), assim como José Antônio Marçal (2018), identificam o avanço das pautas em questão, que saíram de uma perspectiva integracionista ou assimilacionista da vida em sociedade para outra concepção ideológico-política mais incisiva. Em outras palavras, percebeu-se que não bastaria reivindicar os acessos à educação e outros direitos sociais a partir de políticas públicas tidas como universais sem explicitar o racismo estrutural sustentado pelo mito da democracia racial.

Dadas as especificidades de cada entidade, como A Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, projetos e ações que alfabetização para crianças, jovens e adultos por elas desenvolvidas buscavam a inserção da população negra na vida social, política e cultural das cidades. O combate ao racismo, para além da denúncia da discriminação racial, visava construir uma imagem positiva da população negra frente aos estereótipos racistas historicamente construídos.

A partir do final da década de 1970 e início dos anos de 1980, com o Movimento Negro Unificado, a luta antirracista começa a ganhar novos contornos políticos, estéticos e epistemológicos, tanto em função da maior articulação em território nacional quanto pela presença de ativistas na academia, seja em cursos de graduação ou pós-graduação. Nilma Lino Gomes (2017, p. 32-33) destaca que nesse período são intensificadas as críticas acerca do racismo nas práticas pedagógicas, políticas curriculares e postulava-se a necessidade dos estudos sobre história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, esta que integrava parte do conjunto das ações compensatórias por meio de políticas públicas no campo da educação e trabalho propostas pelo mandato de Abdias do Nascimento, então deputado federal.

O marco na trajetória de luta do Movimento Negro foi quando o Estado brasileiro, ao tornar-se signatário do Plano de Ação de Durban, gestado no âmbito da III Conferência Mundial Contra o

Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizado em Durban, África do Sul. Nela o Brasil se compromete em tomar executar políticas públicas para o combate ao racismo e as desigualdades raciais. Com isso, várias mudanças na estrutura estatal foram acontecendo, como a criação de ministérios e secretarias especiais que vão gestando e desencadeando iniciativas que compõem o campo das ações afirmativas.

Aqui destacamos pontos importantes para as reflexões propostas pelo nosso trabalho, entre eles: a lei 10.639/2003; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como seu plano nacional de implementação. Também estão: a aprovação do princípio de constitucionalidade das ações afirmativas em 2012; a lei 12.711 do mesmo ano, que institui cotas sociais e raciais para o ingresso em universidades e instituições federais de ensino técnico e nível médio; por fim, a lei 12.990 de 2014, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas em concursos públicos da esfera federal para candidatos e candidatas negros e negras.

A lei 10.639/2003 deve ser compreendida como parte integrante do conjunto das políticas de ação afirmativa. Dessa forma, estaremos fortalecendo a luta antirracista nas diversas instâncias no combate às desigualdades ativamente produzidas pelo racismo estrutural e estruturante das nossas relações sociais.

Não incorremos em erro quando afirmamos que o currículo, a prática pedagógica, as relações estabelecidas no dentro da comunidade escolar e até mesmo as políticas públicas para a educação são racializadas. Quando se trata da educação para as relações raciais, o que a lei 10.639/2003 e as suas diretrizes tem por finalidade é, também, dar outro sentido à compreensão de tais processos de racialização, bem como são operados dentro e fora da escola e demais instituições de ensino.

Ao compreender como o conceito de raça é operado, tanto como elemento de estratificação social e dominação de grupos definidos como inferiores, quanto demarcador de leituras/ações críticas e politizadas das relações sociais e raciais no contexto brasileiro, estaremos ampliando as possibilidades de análise acerca de sua inserção no campo político. Percebê-la enquanto construção social e categoria de análise, explicitando relações de poder hierarquizadas historicamente construídas são manipuladas pelo racismo. Como bem destaca Nilma Lino Gomes (2017, p. 21), “o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de

raça, entendendo-a como potência de emancipação”.

Os impactos da referida lei vão além da interferência direta nos currículos da educação básica e superior, via alteração da LDB e consolidação das suas diretrizes, ao tratarem da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Existe o tensionamento de todo um arcabouço teórico e discursivo a respeito de África, da população negra escravizada, desumanizada em diáspora forçada no Brasil, das manifestações culturais dela advindas, bem como sua condição de existência e re-existência desde a escravização até os dias atuais. Outras narrativas, saberes e conhecimentos são produzidos, sistematizados e trazidos ao campo de disputas para o combate ao racismo.

Nosso estudo tem como recorte específico a educação, no entanto, é importante frisar que esses impactos, tensões e disputas induzidas tanto pela luta do movimento negro no Brasil quanto pelas recentes políticas de ações afirmativas também se fazem presentes em outras áreas das ciências sociais e humanas, das ciências da saúde e até mesmo nas exatas.

A política de reserva de vagas para estudantes negros/as nos cursos de graduação e pós-graduação³, assim como de docentes e demais servidores/as em instituições federais de ensino ampliaram a população negra nesses espaços propiciando o compartilhamento de experiências, saberes, perspectivas e projeções instigando a presença ativa tanto de discentes quanto de docentes. Isso tem fomentado e fortalecido diversas ações relacionadas aos coletivos de estudantes negros/as mobilizados politicamente; núcleos de estudos dedicados aos estudos das relações étnico-raciais, direito e saúde da população negra, história e cultura afro-brasileira e africana, entre outros; espaços institucionais que recebem demandas específicas desses/as estudantes, servidores/as e docentes, por exemplo.

Estariam os/as professores/as de Educação Física negros/as em seus processos de formação mais sensibilizados/as com o combate ao racismo e os processos de desumanização reproduzidos pela escola em função do conjunto das ações afirmativas? Os tensionamentos políticos e epistemológicos provocados pelo Movimento Negro trazem novos elementos para reinvenção das práticas pedagógicas, curriculares e, portanto, a docência? Para pensar o enraizamento das discussões sobre relações raciais nos processos de escolarização, vale concentrar esforços na compreensão de outras dimensões que também são impactadas pelo conjunto das ações

³ Portaria normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016.

afirmativas que a primeira vista não parecem estar relacionados a ela, mas mexem com a estrutura pedagógica brasileira da educação básica à superior e, conseqüentemente, reverberam na reeducação da sociedade.

Nos tópicos seguintes buscamos apresentar aproximações entre Educação Física e relações étnico-raciais e como as políticas de ações afirmativas impactam a docência na disciplina mobilizando um conjunto de saberes que ressignificam suas dimensões ética, estética e política dentro de uma perspectiva antirracista.

EDUCAÇÃO FÍSICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APONTAMENTOS PARA A DOCÊNCIA HUMANA E ANTIRRACISTA

Apesar dos avanços epistemológicos no diálogo com as ciências sociais e humanas (BRACHT, 1999) que tiveram como marco o chamado movimento renovador da Educação Física no final dos anos 1980, especialmente na elaboração das teorias pedagógicas como a cultura corporal, a área não tem dado conta de extrapolar perspectivas de corpos e corporeidades racialmente universais ou que apontassem para o recorte racial de forma satisfatória. Tais ausências são resquícios do conjunto de ideias e marcas racistas que acompanham a Educação Física desde o século XIX, sendo uma importante aliada no projeto de eugenia que buscava “regenerar a raça brasileira” e conferir a ela um corpo consoante com ideal de branqueamento, ao passo em que seguia-se o apagamento, silenciamento ou apresentação falsificada e estereotipada de questões referentes à memória e identidade negra.

Estudos como os de Marzo Vargas Santos (2007), Joice Vigil Lopes Pires (2013) e Maria Fernanda Luiz (2013), apontam que nos prendemos a uma concepção limitada acerca da disciplina, vista pelo prisma da hegemonia dos esportes, jogos e brincadeiras. Desta perspectiva, questões relacionadas à educação para as relações raciais, história e cultura afro-brasileira e africana são praticamente inexistentes, superficiais ou distantes dos pressupostos e orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). Exemplo disso é tomar como referência única os Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente os tópicos de “Ética” e “Pluralidade Cultural”.

Apesar de os documentos citados acima se referirem ao mito da democracia racial, concordamos

com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2016, p. 34) ao afirmar que não há uma abordagem sistemática para elaboração das práticas pedagógicas de combate ao racismo e compreensão desse fenômeno. Nos PCNs, os apontamentos feitos para a Educação Física concentram-se no acesso e vivência, logo a tematização das diversas práticas corporais tendem a atualizar a noção de “harmonia racial”. A simples realização de projetos e aulas tais como dança afro, capoeira, samba e afins, a partir de uma perspectiva festiva de datas comemorativas ou descolada de reflexões acerca das relações raciais, só tem reforçado o caráter secundário, periférico e folclorizado de elementos da história e cultura afro-brasileira e africana. Tratam-se de flores educativas penduradas em grades de ensino, enfeite que oculta a rigidez das grades e não apresentam uma solução (ARROYO, 2013, p. 77). Logo, ao corpo e à corporeidade negra também é relegado esse lugar.

Não se trata de uma crítica negativa a determinadas práticas, muito menos responsabilizar exclusivamente professores e professoras, mas sim reforçar a necessidade de destacar aquilo que é apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) que contempla certos princípios balizadores para ações individuais e coletivas no contexto da educação básica e superior. São eles: o de consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; efetivação de ações educativas de combate ao racismo e discriminação. O trabalho pedagógico deve estar em consonância com as perspectivas de uma educação antirracista e emancipatória.

Concepções de educação e ensino, disputadas nos diferentes contextos políticos, foram constituindo as imagens a respeito da função social da escola e do ofício de mestre, ora mais restrita ao domínio de habilidades e competências primárias, ora entendida como direito elementar ao pleno desenvolvimento enquanto humanos englobando o acesso ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à identidade, diversidade e à memória coletiva.

Sem desprezar o ensino das ciências e todo o repertório do conhecimento científico historicamente acumulado, Miguel Arroyo (2013) defende que ao ampliarmos a concepção de educação, aqui especificamente a Educação Física, estamos incorporando novas sensibilidades, outras dimensões do humano secundarizadas, negligenciadas e, assim, mais próximos dos anseios de uma docência humana cujo perfil de docente-educador transcende do diálogo com os

demais profissionais da educação e os educandos, bem como se estabelece uma ponte entre ensinar e educar.

A humana docência questiona e transcende a rigidez de estruturas, tempos, rotinas, currículos, espaços, enfim, das lógicas escolares que insistem em estabelecer barreiras às experiências humanizadoras (ARROYO, 2013). Os esforços estão, antes de tudo, condicionados aos processos de humanização, do ser gente. Para além de atenção a leis e diretrizes, sugere-se que seu alicerce está noutro plano, do olho no olho, de identificação com aquelas crianças e jovens que sempre estiveram nas escolas, mas agora passam a ser percebidas por essas outras docências em sua inteireza e como detentoras de direitos, sentimentos, ricas experiências e saberes.

Entende-se que a função da educação escolar é garantir a plena formação humana, entendendo como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção e identidades diversas (ARROYO, 2007, p. 41). Nesse sentido, não se resumindo apenas à escolarização, a educação é parte integrante das relações humanas, não apenas entre mestre e a-luno⁴. É esse o fio condutor da humana docência, que se afirma a partir do aprendizado com as infâncias e juventudes reais nos espaços de aprendizagem, da ressignificação de práticas e paradigmas conceitualmente consolidados como, por exemplo, inclusão, de diversidade, diferença, infância, juventude e, porque não, corpo. Ao passo em que buscamos refletir sobre quem são essas crianças e jovens, sobre os paradigmas que envolvem o campo da educação e atuação docente, por consequência refletimos sobre seus corpos, marcados, carregados por inúmeras experiências e saberes.

Corpos negros, em especial, gritam quando silenciados, por isso o ato cruel de ignorá-los é cada vez mais difícil. A tal indisciplina, estigma conferido majoritariamente a esse corpo, é nada mais que uma resposta às violências cotidianas a que são alvo dentro e fora dos limites do território escolar. São crianças, jovens e adultos cuja corporeidade traz consigo traumas e potências das trajetórias de vida que de forma alguma devem estar em segundo plano. Concordamos com Miguel Arroyo (2014, p. 124) quando o autor afirma que

Tem sido e continuará sendo irresponsabilidade profissional, ao menos tem sido muito cômodo deixar por conta dos próprios alunos, crianças, adolescentes

⁴ A opção pelo termo “a-luno” se dá em contraposição ao entendimento de que as luzes do conhecimento e saber estão concentradas apenas na figura de professores e professoras.

e jovens, aprender as difíceis artes de lidar com os corpos, entender seu desenvolvimento, interpretar suas surpresas, construir identidades de gênero, raça, classe, idade em convívios sociais e escolares carregados de preconceitos para com os corpos (ARROYO, 2014, p. 124).

Defendemos uma perspectiva de Educação Física que, de fato, problematize as relações étnico-raciais a partir de olhares mais atentos à condição corpórea dos/as estudantes. Eles e elas, assim como os vários movimentos sociais, aqui destacando o Movimento Negro, poderão conduzir a disciplina à imersão em dimensões pouco exploradas ou até mesmo historicamente negligenciadas, alargando o campo teórico e epistemológico, logo, “enxergar, ouvir e ler a diversidade corpórea dos alunos traz questões demasiado radicais para a docência” (ARROYO, 2014, p. 132).

NEGROS E NEGRAS ENQUANTO DOCENTES: OUTROS CORPOS, OUTROS OLHARES, OUTROS SENTIDOS

Estamos de acordo com Rodrigo Ednilson de Jesus (2011, 2018) quando o autor afirma que ao entorno da discussão acerca das ações afirmativas, na ocasião de seu estudo a política de reserva de vagas para estudantes negros/as nas instituições federais de ensino, estavam em disputa dois projetos de nação: conservar, atualizar ou reinventar o Brasil. Ancorando-nos nesses pressupostos, podemos afirmar que o projeto de sociedade proposto pelo conjunto das ações afirmativas carrega consigo novos paradigmas de educação e, também, de docência. Partimos da premissa de que seu pertencimento e identidade racial, sua trajetória pessoal, acadêmica e os atravessamentos com as políticas de ações afirmativas com foco na população negra produz outros sentidos à docência impactando as dimensões ética, estética e política da prática pedagógica de professores/as negros/as.

Estariamos nós mais sensibilizados/as à problematização das relações raciais e engajados/as com a educação antirracista. Esse maior engajamento produz tensionamentos e deslocamentos dentro do contexto escolar na relação com outros/as profissionais da educação, bem como toda estrutura e lógica escolares, a partir do momento que são colocadas em questão outras narrativas, perspectivas, teorias e conceitos referentes às relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira e africana. A relação com os/as estudantes passa a ser outra, pois o/a docente negro/a recorre à sua experiência escolar, muitas vezes marcada direta ou indiretamente

pelo racismo.

Quem os traz de volta para o pensar pedagógico e docente são os próprios corpos esquecidos [...] Estaríamos em um momento em que os setores populares tão atrelados às regras mais primárias da condição humana, nos fazem uma instigação: rever o pensamento pedagógico e docente, inverter suas categorias, incorporar uma visão totalizante do ser humano. Uma maior sensibilidade e escuta para com os educandos em suas concretudes biológicas, sociais, étnicas, raciais, culturais, poderá ser o caminho para o repensar pedagógico e docente (ARROYO, 2014, p.133).

Esses e outros elementos nos fazem acreditar que professores/as negros/as impactados pelo conjunto das ações afirmativas possuem saberes e experiências capazes de manter em nosso horizonte um projeto humano de docência e fortalece-lo. Isso não significa dizer que cabe exclusivamente a nós toda responsabilidade de combater o racismo e as desigualdades ativamente por ele produzidas. A lei 10.639/2003, por exemplo, apesar de ter seu foco na população negra, também incide sobre a população branca e não deve ser entendida como eixo norteador exclusivo das práticas pedagógicas de docentes negros/as. Essa ação afirmativa direciona negro/as e brancos/as à reeducação das relações raciais a partir do reconhecimento da história e cultura da população negra brasileira e africana na composição do país, da superação do ideário eurocêntrico e branco combatendo o racismo estrutural e estruturante das relações sociais e institucionais. Dessa forma, também estaríamos diante de elementos que permitam uma postura afirmativa da identidade negra, individual e coletiva.

A questão central é que fazemos parte de uma parcela significativa da população brasileira, ou melhor, a maioria, que teve sua relação com a escola e as políticas públicas para a educação historicamente marcadas pela exclusão, segregação, estigmatização e etc. À população negra sempre foi negado ou dificultado o direito à educação e também o exercício da docência, como nos mostra Jerry Dávila (2006), o que compunha o flagrante projeto racista de país fomentado entre o século XIX e primeiras décadas do século XX. Ao ocuparmos em maior número esses espaços e lugares sociais, estando cada vez mais próximos/as das reflexões sobre relações raciais, bem como de seus tensionamentos, os olhares já não são os mesmos.

As experiências sociais e acadêmicas nos movimentos sociais, na família, na infância e juventude, no trabalho, na cidade, no campo, nas escolas, universidades, enfim, no acontecer

humano (GOMES, 2007) mobilizam outros saberes, sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas que refletem nas formas de compreender as relações sociais, de viver e perceber o mundo, a função social da educação e do exercício docente (ARROYO, 2007, p. 17), afinal, não há como descolar-se de si, por isso devemos

[...] partir dessa realidade que, aliás, é tão parecida com a experiência dos limites vividos quando crianças e jovens por milhares dos mestres de hoje. Estes não vem das camadas médias e altas, mas dos setores populares, foram triturados também cedo e como filhos(as) de trabalhadores(as), como negros(as), trabalharam e estudaram. Pode ser que não tenham experimentado os limites de desumanização que a infância popular experimenta, mas têm uma história de trabalho e uma história de vida em que não foi nem é fácil ultrapassar as fronteiras da desumanização. Como ignorar a própria trajetória humana agora como docentes? (ARROYO, 2013a, p. 59).

Assim como Valter Roberto Silvério e Sabrina Moehlecke (2009), consideramos que os propósitos das ações afirmativas passam pela exigência de direitos coletivos, o questionamento da meritocracia fundamentada em noções limitadas e enviesadas de igualdade e justiça, superação do mito da democracia racial e apresentar à sociedade, especialmente à população negra brasileira, perspectivas emancipatórias para a construção de sua própria identidade racial intensificando ainda mais as ações político-emancipatórias para o combate ao racismo e as desigualdades ativamente produzidas.

Lembremo-nos das provocações de Nilma Lino Gomes (2003) ao refletirmos sobre as possíveis articulações que a Educação Física pode fazer com as discussões sobre corpo, corporeidade e relações raciais:

[...] como os educadores negros e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e vêem o corpo negro? Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de suas alunas e de seus alunos? (GOMES, 2003, p. 172-173).

Nesse sentido, compartilhamos o entendimento de que esse conjunto das políticas para a

população negra traz com uma série de pressupostos que intensificam a humana docência ressignificando as dimensões ética, estética e política da prática pedagógica da docência dentro da perspectiva de educação antirracista. Uma vez atravessadas por saberes identitários, políticos e estético-corpóreos produzidos pela população negra ao longo da sua história, sistematizados pelo Movimento Negro e que fundamentam as ações afirmativas nos mais diversos espaços (GOMES, 2017), as trajetórias profissionais, acadêmicas e sociais de docentes são provocadas a ampliar os olhares, entre outros aspectos já citados, sobre si mesmos e seus estudantes.

Há uma diferença substancial entre se questionar como nós, a sociedade, olhamos essas crianças e adolescentes e como elas se veem. Nesse sentido, olhares por vezes inferiorizantes não coincidem com os olhares orgulhosos e potentes que eles e elas têm de si mesmos/as (ARROYO, 2013). A estética, por exemplo, emerge como símbolo de resistência e afirmação da identidade, especialmente para a população negra, frente ao padrão corporal que tem a branquidade⁵ como referência.

Trata-se de algo que transcende a imagem corporal, pois rompe com uma lógica que coloniza a corporeidade e o ser, experimentando outras formas de sentir e viver o mundo. É expressão da negritude, entendida aqui enquanto reabilitação dos valores e culturas negadas (MUNANGA, 2009, p. 20 apud GOMES, 2017, p. 82) da reeducação do olhar sobre o seu próprio corpo e o corpo negro que afronta com altivez as tentativas de defini-lo como exótico. Devemos nos aprofundar na compreensão e potencialização da esfera identitária expressa em seus corpos, seus traços, seus cabelos que nos mostram uma perspectiva positiva de si.

Essa é uma leitura que consideramos importante por evidenciar uma tendência de que essas outras docências mais sensibilizadas à problematização das relações raciais e engajadas com a educação antirracista emergem com maior intensidade no contexto das políticas de ações afirmativas. Assim, mesmo diante de resistências, a docência aos poucos se liberta do olhar racista que a sociedade, a escola e, por que não, a Educação Física têm sobre as infâncias e juventudes pobres e negras. Emergem discussões acerca dos corpos e corporeidades com suas experiências tão particulares, mas, ao mesmo tempo, tão coletivas e compartilhadas, potentes

⁵ Nilma Lino Gomes (2017, p. 80-81 apud PIZZA, 2002; STEYN, 2004) define branquidade como característica moral e estética a ser alcançada. Alicerçado no padrão branco europeu e nas relações coloniais de poder historicamente construídas, estabelece os limites daquilo que é humano, superior, belo e aceitável marcando, por consequência, a monocultura do corpo e do gosto estético.

em saberes e práticas que tencionam formas de ser, viver e perceber o mundo, especialmente a escola, a educação e a Educação Física.

PARA NÃO CONCLUIR

O corpo ganha centralidade e a superação da violência colonial passa pelos movimentos, pelas corporeidades, pelo recorte do arcabouço da cultura corporal antes negado, inferiorizado, estigmatizado. Contudo, é frequente o entendimento reduzido sobre esse conceito, entendido apenas sobre o prisma das práticas corporais já convencionadas entre jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas, muito voltados para a aquisição de habilidades e competências práticas, o que não garante a superação da desumanização.

Estaríamos atingindo diretamente algo sistêmico no contexto escolar que são as violências produzidas e reproduzidas pela própria instituição, ou seja, pelo racismo institucional. A docência em Educação Física é convidada a aproximar-se de um conjunto de saberes tão negligenciados em função da condição subalterna que sociedade e academia colocaram determinadas parcelas da população, aqui fazendo o recorte da população negra, sua história, cultura, experiências e saberes historicamente acumulados. A questão é reeducar o olhar da docência, dos discentes, da comunidade escolar e da sociedade em geral. Nesse sentido, considerando todos os elementos aqui abordados, acreditamos que estamos avançando na construção de abordagens teórico-metodológicas que fortaleçam a pedagogia e, conseqüentemente, a luta antirracista.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Gonzalez. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- _____. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/46291>>. Acesso em: 26 mai. 2019.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno CEDES: Corpo e Educação*, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>

[%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf](#)>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em: 26 mai. 2019.

COELHO, Wilma Nazaré Baia. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003- 2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, v. 34, n. 69, p. 97-122, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57233>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

DÁVILA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945*. Unesp, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167- 182, Jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JESUS, R. E. *Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?* Tese de Doutorado em Educação. UFMG, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-92QPQK>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

_____. Manifestos, audiências e a Lei nº 12.711/2012: disputas políticas e acadêmicas em torno das cotas e das ações afirmativas. In: SANTOS, J. S.; COLEN, N. S.; JESUS, R. E. *Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LLP, 2018, p. 37-58.

LUIZ, M. F. *Educação das relações étnico-raciais: Contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar. São Carlos. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2715/5947.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2019

MARÇAL, J. A. Políticas afirmativas no Brasil: uma luta histórica do Movimento Negro. In: SANTOS, Juliana Silva; COLEN, Natália Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson. *Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LLP, 2018, p. 21-36.

PIRES, J. V. L. *A Educação Física e as mudanças no mundo do trabalho: um olhar através da aplicação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas municipais de Bagé*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1804>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

REGIS, Katia.= Evangelista; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. *Educar em Revista*, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57229>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

SANTOS, M. V. *O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12900>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

SILVA, P. B. G. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, W. N. B.; OLIVEIRA, J. M. (Orgs.). *Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil*. 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016, p. 17-49.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves *et al.* Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; REGIS, Katia Evangelista; MIRANDA, Shirley. Aparecida. Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais. *Educar em Revista*, v. 34, n. 69, p. 09-16, jun. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57223/35457>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

SILVÉRIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Orgs.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2009.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.