

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Márcio Cardoso Coelho

“TE AFIRMA, SOR MÁRCIO”: EXPERIÊNCIA NEGRA, NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM UMA AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Porto Alegre

2023

Márcio Cardoso Coelho

“TE AFIRMA, SOR MÁRCIO”: EXPERIÊNCIA NEGRA, NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM UMA AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre

2023

Márcio Cardoso Coelho

“TE AFIRMA, SOR MÁRCIO”: EXPERIÊNCIA NEGRA, NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM UMA AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Conceito final:

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.^a Denise Grosso da Fonseca - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Roseli Belmonte Machado - UFRGS

Prof^a. Dr. Daniel Teixeira Maldonado - IFSP

Prof^a. Dr. Samuel Nascimento de Araújo – SEDUCRS

Prof^a. Dr^a. Georgina Helena Lima Nunes - UFPEL

CIP - Catalogação na Publicação

Cardoso Coelho, Márcio
"TE AFIRMA, SOR MÁRCIO": EXPERIÊNCIA NEGRA,
NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM
UMA AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE / Márcio Cardoso
Coelho. -- 2023.
209 f.
Orientador: Fabiano Bossle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2023.

1. negritude. 2. educação física escolar. 3.
autoetnografia crítica. I. Bossle, Fabiano, orient.
II. Título.

Para Joaquim, Neiva, Carla,
Marcelo e Lauren, com todo o
meu amor.

AGRADECIMENTOS

Ao término desta jornada chamada doutorado, em que muitas coisas se transformaram, obtiveram um novo sentido e significado, sendo a principal delas a ressignificação particular da própria negritude, não posso deixar de agradecer e de me sentir um privilegiado por poder estar entre os menos de dez por cento de doutores negros e doutoras negras formados pelo PPGCMH/UFRGS. Assim sendo, agradeço, primeiramente, aos meus orixás e guias espirituais, sem eles nada disso seria possível, agradeço à ancestralidade, aos que vieram antes de mim e pavimentaram esse caminho, para que eu pudesse viver tudo o que vivi nesses quatro anos.

Agradeço a todas as mulheres negras da minha família, pois sem elas nada disso seria possível, pessoas de uma vida toda e outras que chegaram para ressignificar para mim a palavra ancestralidade (vó Matilde Cardoso *in memoriam*, Vó Neide Silveira Cardoso *in memoriam*, Vó Ana Ramos Coelho *in memoriam*). Para meus avôs (Afonso Cardoso *in memoriam* e Alcides Coelho *in memoriam*).

Aos meus pais Neiva Sueli Cardoso Coelho e Joaquim Ramos Coelho, por tudo, por simplesmente tudo, mas principalmente pelo exemplo e pelos incentivos constantes ao estudo e ao trabalho. Essa será a maior herança que vocês me deixarão.

Aos meus filhos Marcelo e Lauren, por representarem o que há de melhor em mim e, por muitas e muitas vezes, compreenderem minha ausência nesse tempo. Obrigado, meus amores. Essa tese é para vocês dois!

Para minha esposa, Carla, pelo amor, suporte, companheirismo e cumplicidade, por ser a base da nossa família.

A todos os meus amigos, compadres e familiares, pela força e pelos incentivos constantes.

À EMEF Zona Sul diaspórica, por ser a minha casa na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por tudo ter sido tão bom desde que nos encontramos. Obrigado por ter me acolhido como professor e como pesquisador.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por fazer Educação e Ciência pública e de excelência, por me acolher desde a especialização em 2007, durante o mestrado em 2015 e, agora, no doutorado em 2019, o meu muito obrigado pelas experiências que me proporcionou.

Ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, professores, professoras, técnicos e técnicas administrativos, por me ajudarem nessa trajetória tanto de mestrado quanto de doutorado, muito obrigado!

Aos colegas do grupo de pesquisa DIMEEF, por tudo aquilo que construímos e pela forma como nos consolidamos no campo de professores pesquisadores da Educação Física escolar no Brasil. Amigos, não seria possível sem vocês!

Ao meu orientador Fabiano Bossle, por ter investido nos meus projetos e ter sido parceiro nessas duas aventuras no mundo acadêmico. Fabiano, entre tantas coisas que aprendi contigo, acreditar sempre nas pessoas e em sua humanidade talvez tenha sido a mais importante. Nunca vou esquecer a resposta daquele e-mail, no dia 18/03/2015: "Agradeço o interesse em estudar conosco. Será bem vindo. Nossa primeira reunião do grupo de pesquisa-Dimeef- será nesta sexta-feira 20/03/2015, às 13:30, na sala 42 A do centro Natatório da Esefid da UFRGS. Fraternal abraço, Bossle." Muito obrigado por tudo que me ajudou a construir desde esse momento!

À Smed/POA, por acreditar nesse projeto e me dar anuência para a realização dessa pesquisa.

Muito obrigado e muito axé para todos e todas!

“Ao mesmo tempo em que nossa comunidade denuncia as injustiças de que é vítima, apresenta reivindicações consistentes e soluções para problemas seculares”.

(Abdias Nascimento)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO: “TE AFIRMA SOR MÁRCIO”: EXPERIÊNCIA NEGRA, NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM UMA AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

NATUREZA DO ESTUDO: Tese de Doutorado

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul **DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: Ciências do Movimento Humano

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores e prática pedagógica

TEMA DE PESQUISA: Negritude e Educação Física escolar

METODOLOGIA DE PESQUISA: Autoetnografia Crítica

PROBLEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: **Como se inscreve a experiência negra do professor de Educação Física na negritude da cultura particular e compartilhada de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?**

OBJETIVO GERAL: Compreender como se inscreve a experiência negra do professor de Educação Física na negritude da cultura particular e compartilhada de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) Compreender a negritude no percurso do professor de Educação Física;
- 2) Identificar aspectos da cultura escolar compartilhada pelo professor de Educação Física com os estudantes;
- 3) Reconhecer as potencialidades da autoetnografia crítica como desenho teórico metodológico descolonizado e como possibilidade viável de pesquisa qualitativa crítica;
- 4) Interpretar a experiência do corpo negro e suas relações com o componente curricular Educação Física.

RESUMO

Esta tese de doutorado tematiza a negritude e as suas relações com a Educação Física escolar, por meio da intersubjetividade das diferentes experiências negras que constituem a cultura escolar e o contexto particular de uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, escola esta, que sou professor de Educação Física desde 2014. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se como uma autoetnografia crítica e teve como problematização do conhecimento: como se inscreve a experiência negra do professor de Educação Física na negritude da cultura particular e compartilhada de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre? Esta autoetnografia crítica foi realizada entre fevereiro a dezembro de 2022. Esta autoetnografia crítica permitiu desvelar, por meio da história de vida do pesquisador, suas experiências vividas e compartilhadas no contexto cultural da escola, reflexividade para desenvolver o empreendimento intelectual, onto epistemológico, da negritude que foi base para pensar a construção de conhecimento acadêmico e de prática educativa. Ao longo da realização da autoetnografia crítica, os instrumentos de coleta de informação foram: participante observação, diálogos, análise de documentos, registros em diário de pesquisa e produção de registro em notas de áudio. A pesquisa foi realizada em dois turnos com as turmas que trabalho como professor de Educação Física. O marco teórico foi construído com dois autores de referência, Abdias Nascimento e Paulo Freire, com os quais dialoguei sobre a experiência negra, a conscientização, a educação libertadora e a descolonização. Após a revisão de literatura, a interpretação e a análise das informações, foram produzidas três seções que emergiram das experiências vividas, da própria revisão, das disciplinas do doutorado e das leituras realizadas: a experiência negra do professor Márcio, o corpo negro e a negritude e Educação Física. Nas tramas desveladas pela própria história, pelo corpo negro e suas experiências vividas e compartilhadas, chego à tese de que a ontoepisteme da negritude é produto da conscientização do corpo negro, logo, demarca um lugar na produção de conhecimento e no currículo escolar, no componente curricular Educação Física, que pode ser significado pela experiência existencial do corpo negro em processo de conscientização e libertação. Uma ontoepisteme da negritude me parece a confluência de todos esses movimentos, de pensar outro currículo, outros conhecimentos, outros saberes, outras práticas (corporais), outra escola, outra sociedade, outra academia e outra ciência não como determinismo, mas como possibilidade de libertação, descolonização, conscientização e afirmação da própria negritude.

Palavras-chave: Negritude; educação física escolar; autoetnografia crítica.

AKOPO

Iwe-ẹkọ oye dokita yii n ṣalaye dudu ati awọn ibatan rẹ pẹlu Ẹkọ ti ara ile-iwe, nipasẹ iforowọrọ ti awọn iriri dudu ti o yatọ ti o jẹ aṣa ile-iwe ati ipo pataki ti oṣan ninu awọn ile-iwe ni Netiwọọki Ẹkọ Ilu ti Porto Alegre / RS, ile-iwe yii, ti Mo ni. ti jẹ olukọ Ẹkọ ti ara lati ọdun 2014. Iwadi ti o ni agbara yii jẹ ẹya pataki ti ara ẹni-ẹya-ara ati pe o ni iṣoro ti imọ: Bawo ni iriri dudu ti Olukọni Ẹkọ ti ara ti a kọ sinu dudu ti pato ati aṣa ti ile-iwe ti o pin. ti Agbegbe Ẹkọ Netiwọọki ti Porto Alegre? Iṣeduro ti ara ẹni pataki yii ni a ṣe lati Kínní si Oṣu kejila ọdun 2022. Iyatọ ti ara ẹni pataki yii jẹ ki o ṣafihan, nipasẹ itan igbesi aye oniwadi, igbesi aye rẹ ati pinpin awọn iriri ni agbegbe aṣa ti ile-iwe, isọdọtun lati ṣe idagbasoke ile-iṣe oṣun, pẹlẹpẹlẹ si epistemological , ti dudu dudu ti o jẹ ipilẹ fun ero nipa iṣelọpọ imọ-ẹkọ ẹkọ ati iṣe ẹkọ. Ni gbogbo iṣe ṣiṣe ti ara-ethnography ti o ṣe pataki, awọn ohun elo fun gbigba alaye ni: akiyesi alabaṣe, awọn ijiroro, itupalẹ iwe, awọn igbasilẹ ninu iwe ito iṣelẹ iwadii ati iṣelọpọ awọn igbasilẹ ni awọn akọsilẹ ohun. Iwadi naa ni a ṣe ni awọn iṣipo meji pẹlu awọn kilasi ti Mo ṣiṣe pẹlu olukọ Ẹkọ Ara. Awọn ilana ilana ti a ṣe pẹlu awọn onkọwe itokasi meji, Abdias Nascimento ati Paulo Freire, pẹlu ẹniti Mo sọrọ nipa iriri dudu, imọ, ẹkọ ti o gba ominira ati decolonization. Lẹhin atunyẹwo iwe-iwe, itumọ ati itupalẹ alaye naa, awọn apakan mọta ni a gbejade ti o jade lati awọn iriri igbesi aye, lati atunyẹwo funrararẹ, lati awọn ilana dokita ati lati awọn kika ti a ṣe: iriri dudu ti Ojogbọn Márcio, ara dudu ati dudu ati Ẹkọ nipa ti ara. Ninu awọn igbero ti a fihan nipasẹ itan funrararẹ, nipasẹ ara dudu ati awọn igbesi aye ati awọn iriri ti o pin, Mo de iwe-ẹkọ iwe-akọlẹ pe apoju-alawọ dudu jẹ oja ti imọ ti ara dudu, nitorinaa, o ṣe iyasọtọ aaye kan ninu isejade ti imo ati ninu iwe eko ile-iwe, ninu awọn ẹya ara ẹrọ eko paati, eyi ti o le wa ni itokasi nipa awọn tẹlẹ iriri ti awọn dudu ara ninu awọn ilana ti imo ati ominira. Anto-episteme ti dudu dabi si mi lati jẹ idapo ti gbogbo awọn agbeka wọnyi, ti ironu nipa eto-ẹkọ miiran, imọ miiran, imọ miiran, awọn iṣe miiran (corporal), ile-iwe miiran, awujo miiran, ile-ẹkọ giga miiran ati imọ-jinlẹ miiran kii ṣe bi ipinnu ipinnu. , ṣugbọn bi o ti ṣee, ti ominira, decolonization, imo ati affirmation ti dudu ara.

awọn orọ bọtini: Dudu; Ẹkọ ti ara Ile-iwe; Lominu ni autoethnography.

ABSTRACT

This doctoral thesis addresses blackness and its relations with school Physical Education, through the intersubjectivity of different black experiences that constitute school culture and the particular context of one of the schools in the Municipal Education Network of Porto Alegre/RS, this school, that I have been a Physical Education teacher since 2014. This qualitative research is characterized as a critical self-ethnography and had as knowledge problematization: How is the Black experience of the Physical Education teacher inscribed in the blackness of the particular and shared culture of a school of the Municipal Education Network of Porto Alegre? This critical self-ethnography was carried out from February to December 2022. This critical self-ethnography allowed revealing, through the researcher's life story, his lived and shared experiences in the cultural context of the school, reflexivity to develop the intellectual enterprise, onto epistemological, of the blackness that was basis for thinking about the construction of academic knowledge and educational practice. Throughout the performance of the critical self-ethnography, the instruments for collecting information were: participant observation, dialogues, document analysis, records in a research diary and production of recordings in audio notes. The research was carried out in two shifts with the classes that I work with as a Physical Education teacher. The theoretical framework was built with two reference authors, Abdias Nascimento and Paulo Freire, with whom I dialogued about the black experience, awareness, liberating education and decolonization. After the literature review, interpretation and analysis of the information, three sections were produced that emerged from the lived experiences, from the review itself, from the doctoral disciplines and from the readings carried out: Professor Márcio's black experience, the black body and blackness and Physical Education. In the plots unveiled by history itself, by the black body and its lived and shared experiences, I arrive at the thesis that the onto-episteme of blackness is a product of the awareness of the black body, therefore, it demarcates a place in the production of knowledge and in the school curriculum, in the Physical Education curricular component, which can be signified by the existential experience of the black body in the process of awareness and liberation. An onto-episteme of blackness seems to me to be the confluence of all these movements, of thinking about another curriculum, other knowledge, other knowledge, other (body) practices, another school, another society, another academy and another science not as determinism, but as a possibility, of liberation, decolonization, awareness and affirmation of blackness itself.

Keywords: Blackness; School Physical Education; Critical Autoethnography.

RESUMEN

Esta tesis doctoral aborda la negritud y sus relaciones con la Educación Física escolar, a través de la intersubjetividad de diferentes experiencias negras que constituyen la cultura escolar y el contexto particular de una de las escuelas de la Red Municipal de Educación de Porto Alegre/RS, esta escuela, que tengo Profesor de Educación Física desde 2014. Esta investigación cualitativa se caracteriza como una autoetnografía crítica y tuvo como problematización del conocimiento: ¿Cómo se inscribe la experiencia negra del profesor de Educación Física en la negritud de la cultura particular y compartida de una escuela? de la Red Municipal de Educación de Porto Alegre? Esta autoetnografía crítica se realizó de febrero a diciembre de 2022. Esta autoetnografía crítica permitió revelar, a través de la historia de vida del investigador, sus experiencias vividas y compartidas en el contexto cultural de la escuela, la reflexividad para desarrollar el emprendimiento intelectual, sobre epistemología, de la negritud que fue base para pensar la construcción del conocimiento académico y la práctica educativa. A lo largo de la realización de la autoetnografía crítica, los instrumentos de recolección de información fueron: observación participante, diálogos, análisis de documentos, registros en un diario de investigación y producción de grabaciones en notas de áudio. La investigación se realizó en dos turnos con las clases con las que trabajo como docente de Educación Física. El marco teórico se construyó con dos autores de referencia, Abdias Nascimento y Paulo Freire, con quienes dialogué sobre la experiencia negra, la sensibilización, la educación liberadora y la descolonización. Luego de la revisión bibliográfica, la interpretación y el análisis de las informaciones, se produjeron tres secciones que surgieron de las experiencias vividas, de la propia revisión, de las disciplinas doctorales y de las lecturas realizadas: la experiencia negra del profesor Márcio, el cuerpo negro y la negritud y Educación Física. En las tramas develadas por la historia misma, por el cuerpo negro y sus experiencias vividas y compartidas, llego a la tesis de que la onto-episteme de la negritud es producto de la conciencia del cuerpo negro, por tanto, delimita un lugar en el producción de conocimientos y en el currículo escolar, en el componente curricular de Educación Física, que puede significarse por la experiencia existencial del cuerpo negro en el proceso de conciencia y liberación. Una onto-episteme de la negritud me parece ser la confluencia de todos estos movimientos, de pensar en otro currículum, otro conocimiento, otros conocimientos, otras prácticas (corporales), otra escuela, otra sociedad, otra academia y otra ciencia, no como determinismo, sino como posibilidad, de liberación, descolonización, conciencia y afirmación de la negritud misma.

Palabras clave: Negritud; Educación Física Escolar; Autoetnografía crítica.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Abdias Nascimento e Paulo Freire em Guiné Bissau, 1976..... | 56 |
| Figura 2 - Momento da entrega da carta de anuência da mantenedora da escola (SMED/POA), para o vice-diretor da escola, em 03/01/2022..... | 83 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Textos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES | 27 |
| Tabela 2 - Textos encontrados no Google acadêmico | 27 |
| Tabela 3 - Artigos selecionados para a revisão de literatura | 28 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|--|
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CAPEB | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBCE: | Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. |
| CEP | Comitê de Ética em pesquisa |
| CONBRACE | Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| DIMEEF | Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física. |
| EEABI | Espaço educativo Afro Brasileiro e Indígena |
| ESEFID | Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| EMEM | Escola Municipal de Ensino Médio |
| ERER | Educação para as relações étnico-raciais |
| IFSP | Instituto Federal de São Paulo |
| PPGCMH | Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano |
| PPPGEDU | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PMPA | Prefeitura Municipal de Porto Alegre |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RMEPOA | Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre |
| RS | Estado do Rio Grande do Sul |
| SEDUCRS | Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul |
| SMEDPOA | Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre |
| SMSPA | Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |

UFPEL
UFRGS

Universidade Federal de Pelotas
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 | O ENCONTRO DE DOIS AMIGOS NA ENCRUZA TEÓRICA..... | 24 |
| 2.1 | A experiência negra | 41 |
| 2.2 | Negritude | 44 |
| 2.3 | Colonialismo..... | 45 |
| 2.4 | Humanização | 46 |
| 2.5 | Abdias Nascimento: a experiência negra como razão de vida | 48 |
| 2.6 | Paulo Freire: a experiência existencial e a vocação ontológica para o ser mais.... | 56 |
| 3 | A AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA COMO OPÇÃO TEÓRICA METODOLÓGICA CRÍTICA..... | 62 |
| 3.1 | Autoetnografia e o conhecimento científico..... | 64 |
| 3.2 | O texto autoetnográfico e a potencialidade de uma escrita em primeira pessoa..... | 66 |
| 3.3 | A formação crítica do autoetnógrafo..... | 69 |
| 3.4 | Procedimentos de uma autoetnografia descolonizada: pesquisar e construir conhecimento na escola | 71 |
| 3.5 | A EMEF Zona Sul diaspórica como encruza de uma autoetnografia crítica e descolonizada..... | 82 |
| 4 | A EXPERIÊNCIA NEGRA COMO PONTO DE ENCRUZA DA NEGRITUDE.. | 105 |
| 4.1 | A experiência negra do professor Márcio | 108 |
| 4.1.1 | “TE AFIRMA SOR MÁRCIO”: a negritude grita na mesa do almoço ... | 116 |
| 4.2 | O corpo negro | 122 |
| 4.2.1 | O corpo negro e sua estética: “Sor Márcio, tu usas shampoo”? | 125 |
| 4.2.2 | Corporeidade negra e o corpo negro docente | 132 |
| 4.3 | Negritude e educação física, “firmando o ponto” e “riscando o contraponto” ao currículo | 142 |
| 4.3.1 | O carnaval do “alá-lá- ô”, onde o samba não entrou... .. | 145 |
| 4.3.2 | “Batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio”: será? | 153 |
| 4.3.3 | Oralidade, ancestralidade, coletividade, multiplicidade e uma forma diferente de pensar um elemento da cultura corporal de movimento: “riscando o ponto” com os jogos e as brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira | 160 |

4.3.4 De Muhammad Ali a Besouro: “negras histórias” que não se contam desde o “boxeador bailarino” até a luta, a resistência e “mandinga” do corpo negro 163

| | | |
|----------|--|------------|
| 5 | POR UMA ONTOEPISTEME DA NEGRITUDE | 172 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 177 |
| | REFERÊNCIAS | 182 |
| | APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ... | 194 |
| | APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) | 197 |
| | ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PPGCMH | 199 |
| | ANEXO B – AUTORIZAÇÃO EMEF ZONA SUL PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO | 200 |
| | ANEXO C – NEGOCIAÇÃO DE ACESSO SMEDPOA- troca de emails..... | 201 |
| | ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/SMSPA..... | 199 |
| | ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UFRGS..... | 205 |
| | ANEXO F - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL SMED/POA..... | 209 |

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar a escrita desta tese de doutoramento, peço licença aos que vieram antes, aos meus ancestrais, guias espirituais e orixás. Peço a Exú, orixá da comunicação e da abertura dos caminhos, o senhor das encruzilhadas, que possa me proporcionar encontros e aprendizagens potentes e significativas. Peço auxílio, também, a Ogum e a Xangô, para que, com a força do senhor da guerra e do senhor da justiça e conhecimento, me conduzam por caminhos de lucidez, força, justiça e construção coletiva. “Èsù pa eye lana pelu okuta ti o ju Ioni”, este velho ditado lorubá, que quer dizer: “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”, desconstrói as certezas e as previsibilidades cartesianas da cultura ocidental, a saga fatalista de que tudo já é, não que está sendo. O tempo do ser desconstituído do tempo do saber, binária e dicotomicamente, separando ontologia e epistemologia.

É chegado o momento de lançarmos em **cruzo** as sabedorias ancestrais que ao longo dos séculos foram produzidas como descredibilidade, desvio e esquecimento. Porém, antes, cabe ressaltar que essas sabedorias de fresta, encarnadas e enunciadas pelos corpos transgressores e resilientes, sempre estiveram a favor daqueles que as souberam reivindicar. Assim, me inspiro nas lições passadas por aqueles que foram aprisionados nas margens da história para aqui firmar como verso de encanto a defesa de que a condição do **Ser** é primordial à manifestação do **Saber** (Rufino, 2019, p. 9).

Assim, como condição primordial para a manifestação do saber, segundo Rufino (2019), me inquietou a condição de pensar a negritude e as suas formas de produzir conhecimento na escola, na academia e na vida. Como a experiência negra com sua subjetividade particular pode, no contexto da intersubjetividade, estabelecer-se como condição de ser/saber, onto/epistemologia, em um mundo que nos vê como o “outro”, o “não humano”? Nada foi fácil, nem mesmo produzir essa inquietação, nem mesmo ter consciência desse incômodo. Tudo pela naturalização de uma condição subalterna, de ser a imagem que não se reconhece em frente ao “espelho enigmático” (Mbembe, 2018).

Mas como a minha experiência negra, oprimida pelos “grilhões do colonialismo”, se construiu e hoje se relaciona intersubjetivamente na negritude da cultura escolar compartilhada do contexto particular da escola que atuo profissionalmente como professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA)? Entender-se na condição de oprimido é algo

extremamente doloroso, quando se passa de uma consciência ingênua para uma consciência crítica e a crueldade das relações estabelecidas pelo colonialismo torna-se explícita. Toda uma formação humana desumanizada, situações que se circunscrevem na experiência dotadas de malvadeza, de desconstrução, de estereótipos que marcaram o corpo, a estética e alma de uma forma criminosa.

Compreender e apreender essas relações, essas tramas, pressupõe despertar para o entendimento da construção da lógica social que nos rege, que foi construída por uma cultura escravocrata, elitista, machista, antinegra e antidemocrática, em que uma elite econômica branca não permite ascensão e nem a conscientização daqueles que foram explorados, oprimidos e desumanizados ao longo da constituição do Brasil como nação, os negros e os povos indígenas. Entendo que a desumanização passa pelo não reconhecimento da importância desses povos e de sua cultura, na formação do país, sendo ignorados e tornados exóticos, folclóricos, subalternizados e invisibilizados. Desprovidos de justiça social, marginalizados, invadidos culturalmente, sem poder expressar a “sua palavra” (Freire, 2019c), embranquecidos (Nascimento, 2016) para ser minimamente tolerados, essa é a saga da experiência negra no Brasil, experiências que os currículos escolares não contam, que a História oficial, contada pelos “vencedores”, omite.

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 2016, p. 113).

Para escravizar, não basta apenas o uso de força e violência física, é necessário também que se faça um processo de desumanização. Esse, sem dúvida alguma, foi o “pequeno segredo” do colonialismo (Mbembe, 2018), em que é incutido na mentalidade do dominado, um processo de se constituir “como objeto” (Fanon, 2008, p. 106), negando-lhe identidade, cultura, hábitos, modos de viver, de ser e estar no mundo, entendendo, também, que “o meu circular” no mundo e com o mundo produziu múltiplas experiências e aprendizagens e que, pela reflexividade, dei-me conta de meu inacabamento (Freire, 2014). Assim, busquei entender,

estudar, pesquisar, enfim, aprender sobre como minhas negras experiências nesse circular me constituíam como pessoa e não como objeto, assim como descreveu Fanon (2008), como minha condição humana estabelecia diálogo “no mundo e com o mundo” (Freire, 2019c).

E, como a grande maioria dos negros e das negras, aprendi, desde cedo, que “não tinha o direito de errar”. Em casa, ouvi, muitas vezes, que, por ser negro, tinha que “ser melhor que os outros”, para que a questão da cor fosse minimizada no momento de uma possível escolha ou de um “juízo antecipado”. Confesso que não entendia por que meus pais insistiam nesse ponto, por que essa cobrança? Por que tinha que competir sempre com alguém? Minha cor era algo que me fazia inferior aos demais? Crescer com essa cobrança não foi nada fácil, no entanto, à medida que ia amadurecendo e me educando “no circular pelo mundo”, tais avisos de meus pais começavam a fazer sentido, principalmente nos contextos de socialização, sendo a escola o principal desses meios.

Muitas foram as oportunidades em que me senti subestimado, tratado como incapaz intelectualmente, visto como aquele que está prestes a errar e sem condições de se desenvolver autonomamente e de forma satisfatória. A desumanização negra, herança do colonialismo, se fazia presente em todos esses momentos, mas entender tais aspectos quando se é uma pessoa em pleno desenvolvimento é uma tarefa sofrida. Em outras palavras, pareceu-me, nesta etapa da vida, uma experiência difícil, uma sensação como bem descreve Mbembe:

É um “negro” aquele que, encurralado contra uma parede sem porta, ainda assim acredita que tudo acabará por se abrir. Ele então bate, suplica e bate de novo, na esperança de que lhe abram uma porta que não existe. Muitos acabaram por se acomodar a essa realidade e por se reconhecer na sina que o nome lhes impingiu (Mbembe, 2018, p. 264).

Compreender-se oprimido foi o primeiro passo na construção dessa pesquisa. A construção de uma consciência crítica que se pretende superadora passa pela necessidade de desejar descolonização: descolonização pessoal, profissional e acadêmica. Um processo contínuo, constante e doloroso que emerge da experiência negra que me constituiu. Portanto, por meio de uma pesquisa qualitativa, uma autoetnografia crítica, busco responder a seguinte questão do conhecimento: **como se inscreve a experiência negra do professor de Educação Física na negritude**

da cultura particular e compartilhada de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

Para responder a essa questão, busco suporte no marco teórico referencial de Paulo Freire. Isso se dá, em um primeiro momento, por entender que a busca pelo “ser mais” (Freire, 2019c) é o que me move no processo de descolonização e recorrente humanização. Nesse sentido, coletivamente, pretende-se a construção de uma Educação Libertadora, junto ao pensamento de Abdias Nascimento que, por sua vez, teve a experiência negra como razão de vida, entendendo a cultura como unidade criativa.

Outros autores e outras autoras me deram a honra de dialogar junto ao longo dessa jornada chamada doutorado. Nesse cenário, os vislumbro e entendo que sem o suporte inicial de Aimé Césaire, Frantz Fanon e Achille Mbembe, eu jamais conseguiria entender a crueldade do colonialismo e a forma como sua perpetuação atinge o cerne da palavra “negro” e tudo o que ela significa, até hoje. Sem Lélia González, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, não conseguiria compreender a importância vital do movimento negro e a construção continuada que pavimentou o caminho, que possibilitou que tantos, eu inclusive, pudéssemos estar hoje vivendo a pós-graduação no Brasil. E, por último e não menos importante, dialoguei com Luiz Rufino, jovem intelectual brilhante que me mostrou as possibilidades e as potências desse lugar imprescindível chamado encruzilhada.

A coletividade, portanto, mostrou-se nas potencialidades de cada um e cada uma, a partir desses autores que, junto com Paulo Freire e Abdias Nascimento, me deram o suporte necessário para construir o marco teórico desta tese. Ainda, para que eu pudesse entender e me entender nesse processo, para que o rigor científico pudesse estar sempre presente, para que os achados da empiria fizessem sentido e que o desenho teórico metodológico pudesse permitir a reflexividade necessária para que eu pudesse evidenciar as minhas próprias aprendizagens, frutos desta pesquisa.

Para tal, como estrutura dessa história a ser contada, cheia de descobertas, sonhos sonhados coletivamente regados de epifanias e desejo de ser mais, construirei, no segundo capítulo apresentando, o marco teórico referencial desta tese, que se ampara na pedagogia do oprimido de Paulo Freire e no viver pleno da experiência negra de Abdias Nascimento. Esse diálogo permeado por **experiência**,

descolonização e humanização é o caminho pelo qual escolhi trilhar para sustentar minhas interpretações e análises dos componentes culturais, que me foram apresentados pelos componentes empíricos.

No terceiro capítulo, apresento a autoetnografia crítica, como desenho teórico metodológico da pesquisa. Apresento, ainda, uma forma de pensar a autoetnografia como uma maneira descolonizada de pesquisa científica, uma forma de libertação dos “grilhões” e das “amarras” epistemológicas que insistem em nos prender ao colonialismo científico. Ainda neste capítulo, apresento os cuidados e as decisões éticas tomadas nesta pesquisa. No quarto capítulo, apresento uma descrição autoetnográfica, que envolve minhas inquietações, bem como minha trajetória nesta escola que chamarei de EMEF Zona Sul. Abordarei este lugar, seus símbolos e signos e tudo que circunscreve sua centralidade no processo de construção desta pesquisa. Ainda neste capítulo, proponho uma experiência autoetnográfica negra, que se constrói trazendo para o diálogo a minha experiência negra, com os aspectos intersubjetivos da negritude que estão compartilhados na cultura da escola, buscando entender, por meio dos elementos empíricos, uma ontoepistemologia da negritude. No quinto capítulo, descrevo e desenvolvo o pensamento que defendo como **tese, por uma ontoepisteme da negritude**, para, posteriormente, tecer minhas considerações finais.

2 O ENCONTRO DE DOIS AMIGOS NA ENCRUZA TEÓRICA

O artigo intitulado “Cómo se construye el marco teórico de la investigación”, de Ramos (2018), traz importantes considerações sobre os caminhos a seguir e os aspectos que devem ser levados em consideração para a construção do marco teórico de um projeto de pesquisa. O autor vai estabelecendo, ao longo do texto, uma análise da constituição de estratégias de construção do marco teórico e sua articulação com as demais partes da pesquisa. De forma geral, Ramos (2018) aponta três fatores que, segundo ele, se não observados corretamente, podem tornar-se problemas na adequada construção do marco teórico. São eles: 1) a determinação correta do objeto de estudo; 2) a distribuição dos conteúdos teóricos nas diversas partes da pesquisa; 3) a seleção dos conteúdos imprescindíveis que devem constituir o marco teórico, com três dimensões: histórico-contextual, conceitual e metodológica.

Entendo que estes três fatores apontados pelo autor são recorrentes em muitos projetos de pesquisas qualitativas, independente da área de conhecimento. Encontrar o objeto de estudo parece uma tarefa tranquila, mas, se este objeto for definido de forma equivocada vai provocar um “efeito cascata” em todo o projeto de investigação incluindo, nesse cenário, o seu marco teórico. Em algumas oportunidades, isso pode acontecer por estabelecer-se um processo separado e não dialógico de construção do marco teórico e de definição do objeto da pesquisa. Por isso, outras relações no momento da construção dos elementos que compõem o projeto também devem estar alinhadas, tais como as questões metodológicas, o problema de pesquisa e os objetivos. A distribuição dos conteúdos teóricos nas diversas partes da pesquisa, evitando, assim, concentrar todo esse conteúdo no marco teórico, é outra estratégia interessante descrita por Ramos (2018). Estabelecer um diálogo entre teoria e empiria nas diversas partes que formam o projeto confere solidez ao processo investigativo.

Segundo Ramos (2018), uma preocupação maior com as questões metodológicas e técnicas, relacionadas aos instrumentos de investigação do que com o marco teórico, pode também causar um processo estanque dentro do projeto de pesquisa. Outro detalhe importante que o autor nos faz refletir para a construção adequada do marco teórico é a realização de uma eficiente revisão de literatura que

nos proporcionará, além de conseguir definir a justificativa do estudo, identificar, com maior clareza, o objeto de estudo e as suas potencialidades e como essas potencialidades, relacionadas ao problema de pesquisa, podem mostrar caminhos interessantes para a construção do marco teórico.

Outra importante reflexão que o artigo traz é que o marco teórico não necessariamente precisa estar ancorado a uma teoria, assumindo uma posição mais flexível quanto à definição de teoria. Ao ler este artigo, fui rememorando o meu percurso e o processo da construção do marco teórico do meu projeto de tese. Nesse cenário, alguns passos da construção se deram de forma semelhante às estratégias propostas por Ramos (2018). A leitura deste artigo se deu por ocasião da realização de uma das disciplinas ao longo desses quatro anos de doutorado. Na encruzilhada das propostas didático pedagógicas da disciplina, me deparei com essa proposta, de entender e refletir como deveria construir o marco teórico da minha tese. Essa construção também se deu pelas aprendizagens e pela encruzilhada de encontros e saberes ao longo do doutorado.

Entendo que a inquietação inicial se deu bem antes do ingresso no doutorado, ainda na adolescência, quando a minha experiência negra era, por diversos aspectos e situações, oprimida, mas eu negava, não queria me entender como tal. A partir do momento que me entendi nessa condição, busquei suporte nas obras de Paulo Freire, as quais já tinha certa afinidade desde o ensino médio (cursei magistério), principalmente os conceitos que Freire dialoga na obra “Pedagogia do oprimido”. No entanto, e a negritude? Como fica nesse processo?

Ainda na formação do doutorado, cursei três disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS), duas disciplinas tiveram caráter decisivo na construção dessa pesquisa. No semestre 2019/2, cursei a disciplina intitulada: **Negritude, História, Cultura e Humanidade no pensamento de Aimé Fernand David Césaire**, em que compreendi, em densidade, as relações estabelecidas pelo colonialismo e o início do movimento da Negritude no contexto europeu. Essa disciplina foi fantástica do ponto de vista de entender as origens do termo negritude e seu contexto histórico. Já no semestre 2020/1, no mesmo Programa de Pós-Graduação, cursei a disciplina intitulada: **Educação e Quilombismo: Diálogos a partir de Abdias Nascimento**, disciplina essa que me apresentou Abdias Nascimento e toda a sua militância política, artística, cultural e

Pan Africanista, para que o negro brasileiro tivesse o direito de viver a sua experiência negra. Ocorre aí, nesse ponto, a grande convergência com a obra de Paulo Freire, uma pedagogia do oprimido e não para ele, na experiência vivida e de inspiração libertadora. A história de vida e as obras de Abdias Nascimento me parecem carregadas de similaridades com Paulo Freire e sua educação libertadora. Na ocasião da qualificação do meu projeto de tese, em 21/04/2021, um dos questionamentos mais importantes que me foram feitos foi: “por que ao invés de trazer Abdias Nascimento para dialogar com Paulo Freire na construção do marco teórico eu não trouxe Frantz Fanon?” Confesso que este questionamento, para o momento em que me encontrava na pesquisa e no desenvolvimento do trabalho, me fez repensar, conversar com as ideias e com as convicções e considerar, talvez, mudar a rota. No entanto, nesse momento, dou-me conta de um aspecto que Ramos (2018) traz em seu texto e que julgo ser fundamental na construção de um marco teórico. **O encontro da teoria com a metodologia**, o desenho teórico metodológico da autoetnografia crítica encontra em Abdias Nascimento um ponto de convergência, pois Abdias foi um homem da experiência que fez da experiência negra e do direito de vivê-la a razão de vida. Entendo que as similaridades com o pensamento freireano e o forte vínculo com a experiência são as razões preponderantes para estabelecer esse diálogo entre esses dois pensadores, que, em vida, foram amigos.

Ainda, para a construção desse marco teórico, entendo necessário uma revisão, para, dessa forma, compreender de que forma a literatura da Educação Física compreende o fenômeno da negritude e da experiência negra no âmbito da escola. Para isso, ainda no projeto de pesquisa, fiz uma revisão em periódicos de estrato qualis A1 até B2, assim classificados no quadriênio 2013-2016, classificação esta que estava vigente na realização do projeto (nova classificação do qualis para o quadriênio 2017-2020, passou a vigorar em janeiro de 2023). Nesta revisão que, posteriormente, foi publicada¹, trabalhei com objetivo de “compreender como vem ocorrendo e qual o posicionamento das produções acadêmico científicas do campo da Educação Física de estrato Qualis/CAPES de A1 a B2 com relação à cultura negra e às suas interfaces com a docência e a Educação Física escolar” (Coelho et

¹ Para saber mais, ler: COELHO, Márcio; ARAÚJO, Samuel; ROCHA, Leandro; BOSSLE, Fabiano. Cultura negra, docência e Educação Física escolar: uma revisão integrativa no campo da Educação Física. **Revista On-line de Educação Física da UEG**, [s. l. s. n.], v. 3, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/12018>. Acesso em: 11 set. 2023.

al., 2021). Já para essa nova revisão, busco estabelecer uma compreensão das formas como a literatura científica da área da Educação Física e da Educação vem tratando a experiência negra em relação à Educação Física escolar.

Para essa revisão, fiz algumas escolhas. Utilizei o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico como base de dados. Estipulei o período que compreende de 2010 até 2022 como recorte temporal, utilizei como descritores de busca negritude e educação física, utilizei o operador booleano “AND”. Assim sendo, utilizei os descritores negritude AND educação física e negritude AND educação física escolar (com e sem aspas). Como critério de inclusão, utilizei textos (artigos em periódicos) dentro deste recorte temporal e que tratassem da negritude, da experiência negra e da educação física escolar como aspectos centrais. Como critério de exclusão, foram definidos textos que estivessem fora do recorte temporal, que tratassem de racismo, pois estou trabalhando com o conceito de antinegritude (Vargas, 2020; 2017), que estivessem relacionados à EREER e a relações étnico raciais, como aspectos centrais. Teses e dissertações também foram excluídas da revisão.

A seguir, apresento duas tabelas com os textos encontrados, primeiro no Portal de Periódicos da CAPES, depois, no Google acadêmico.

Tabela 1 - Textos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES

| Descritores | negritude AND educação física | negritude AND “educação física” | negritude AND “educação física escolar” |
|--------------------|--|--|--|
| | 201 | 30 | 5 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 2 - Textos encontrados no Google acadêmico

| Descritores | negritude AND educação física | negritude AND “educação física” | negritude AND “educação física escolar” |
|--------------------|--|--|--|
| | 15.500 | 2.300 | 250 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Basicamente, foram encontrados os mesmos textos nas duas bases de dados. Respeitando os critérios de inclusão e exclusão foram selecionados doze artigos publicados entre os anos de 2011 e 2022 em periódicos nacionais da Educação e da Educação Física. São eles:

Tabela 3 - Artigos selecionados para a revisão de literatura

| Artigos | Autores | Ano de Publicação | Periódico |
|--|-------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| 1-Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. | Corsino; Auad | 2014 | Educação: Teoria e prática. |
| 2-Diálogos possíveis entre Educação Física Escolar e a lei 10639/03. | Coutinho; Martins | 2017 | Arquivos em movimento |
| 3-“Na chamada pantera negra”- Ensaios Fotográficos nas aulas de Educação Física. | Gomes | 2021 | Cadernos de Formação RBCE |
| 4- Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: experiências educativas em uma Perspectiva intercultural e antirracista. | Maldonado et al. | 2021 | Corpoconsciência |
| 5- O lugar da cultura negra, afro-Brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. | Maldonado; Neira | 2021 | Caderno de Educação Física e esporte |
| 6-Educação Física decolonial: análise, Desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. | Sousa; Costa; Ehrenberg | 2021 | Revista do Centro de Educação UFSM |
| 7- Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. | Santos; Molina Neto | 2011 | Cadernos de Pesquisa |
| 8- O trabalho pedagógico com a cultura corporal afro-brasileira na escola: um estudo bibliográfico. | Corrêa | 2020 | Cadernos do Aplicação. |
| 9- Educação para as relações étnico raciais na Educação infantil: A história de Sophia. | Raimundo; Terra | 2021 | Movimento. |
| 10-Reflexões sobre a relação com o saber: A prática pedagógica com a dança afro-Brasileira cênica. | Rocha; Almeida | 2022 | Cenas Educacionais |
| 11- “Eu não gosto do meu corpo porque Sou negro e não tenho pais”: resignificando as visões sobre o corpo na escola a partir de uma abordagem centrada na equidade racial. | Rufino | 2021 | Revista Artes de Educar. |
| 12-Cultura Africana numa perspectiva Interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento. | Bravalheri | 2020 | Motrivivência. |

Fonte: elaborado pelo autor.

Após um movimento inicial de seleção dos artigos que compõem essa revisão, o passo subsequente foi de realizar a leitura na íntegra dos doze textos e encontrar similaridades, divergências, convergências e todo o tipo de relação que se pode fazer com o que vem sendo produzido e publicado em periódicos da Educação Física e da Educação em relação à negritude e à Educação Física escolar. Algumas

relações bastante interessantes puderam, de imediato, ser realizadas. Nesse contexto, a relação do **corpo** e da **experiência negra** perpassa quase que a totalidade dos textos.

Outro aspecto que me chamou a atenção é o crescente número de estudos que vem buscando entender as relações que o corpo negro constrói na Educação Física e na escola. Talvez esteja aí uma possibilidade bem concreta de avanço no trato pedagógico que a Educação Física destina para a negritude no contexto escolar. Aspectos como relações étnico raciais e de gênero também aparecem nas produções, embora a seleção dos textos não tenha considerado esses aspectos como centrais para a inclusão dos mesmos, embora não se possa desconsiderar a questão do corpo e da experiência da mulher negra neste movimento de revisar a literatura.

O primeiro artigo intitulado: “**Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais**”, Corsino; Auad (2014), propõe uma reflexão sobre as práticas hierarquizadas no interior da escola, problematizando as relações raciais e de gênero na Educação Física escolar. Para tal, a autoria partiu de uma etnografia com turmas de 5^a, 6^a e 7^a séries (antiga formatação do ensino fundamental até a 8^a série) do ensino fundamental II em uma escola da rede estadual de São Paulo. Ao analisar a questão das práticas hierarquizadas na escola, a autoria nos convida a tecer um olhar crítico sobre as relações de poder nas aulas, entendendo que a formação do sujeito político é permeada por essas categorias sociais (raça e gênero).

Através de observações e anotações em diário de campo, a autoria aborda que buscou compreender as práticas pedagógicas dos professores e das professoras a partir do olhar sobre como as relações de gênero e raça eram percebidas, silenciadas, orientadas, invisibilizadas e /ou problematizadas. Na concepção da autoria, questões de gênero e raça estão inter-relacionadas e são silenciadas na escola e nas aulas de Educação Física. A heterossexualidade mantém seus privilégios e a negritude é negada. Essas relações de hierarquia, segundo o autor e a autora, determinam práticas igualmente hierarquizadas na escola, impossibilitando, dessa forma, o que chamam de uma Educação Física escolar coeducativa, em que as temáticas trabalhadas podem estimular as experiências relacionadas à diversidade tanto racial quanto de gênero. Ainda, para a

autoria, as temáticas trabalhadas estavam de acordo com as proposições curriculares da rede estadual, que, segundo a autoria, também apresentavam outras possibilidades que seriam mais adequadas para a problematização das questões raciais e de gênero. As experiências negras que perpassam as relações do corpo negro não tiveram uma análise mais detalhada por parte da autoria.

O segundo artigo intitulado: **“Diálogos possíveis entre Educação Física Escolar e a lei 10639/03”**, de Coutinho e Martins (2017), caracteriza-se como um texto ensaístico que problematiza a questão corporeidade/raça, discutindo, dessa forma, como Corsino e Auad, as hierarquias que se estabelecem nessa relação nas aulas de Educação Física. Para a autoria, o currículo e seus componentes, incluindo a Educação Física, são pautados pela dicotomia corpo e mente, em que visões sobre corpo (reidade) são igualmente dicotômicas e inferiorizadas, onde o corpo (principalmente o corpo negro) é regulado e punido. Na concepção da autoria, a Educação Física deveria possibilitar práticas que viabilizassem o entendimento do corpo como forma de construção e conscientização histórica, social e cultural. Desse modo, entendendo corpo e a corporeidade inscritas de forma hierarquizada, segundo a autoria, uma das possibilidades de diálogo da Lei n. 10639/03 é poder dar visibilidade às discussões sobre a Educação Física escolar ligadas às relações raciais, tendo a corporeidade e os conteúdos negros da cultura corporal como base. O corpo negro e tudo que ele representa deveria ser problematizado, discutido e reconhecido, promovendo um resgate histórico desse corpo negro ao longo da história brasileira, desconstruindo, assim, a relação de objeto que foi inculcada nesse corpo, “um corpo sem sujeito”, proporcionando o apreender da experiência vivida e proporcionada pelo corpo.

O terceiro artigo intitulado: **“Na chamada pantera negra” - Ensaios Fotográficos nas aulas de Educação Física**”, de autoria de Gomes (2021), me parece a materialização em uma experiência pedagógica concreta, dos anseios do ensaio proposto por Coutinho e Martins (2017), buscando dar visibilidade às questões de corpo e identidade, problematizando esses mesmos aspectos por um viés da história da luta antirracista e do protagonismo negro. Gomes, um professor negro de Educação Física da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG, nos brinda com esse relato de experiência extremamente potente, em que propõe nos anos letivos de 2018 e 2019 duas exposições de ensaios fotográficos em que, por

sua vez, tematiza o reconhecimento e a valorização do corpo e da estética negras, como possibilidades nas aulas de Educação Física. O trabalho foi proposto para estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental de uma escola da referida rede, fazendo parte do projeto intitulado: **“Na chamada pantera negra, eu respondo presente”** em que se buscou, por meio da fotografia dos estudantes, representar personalidades negras políticas e culturais. Em 2018, participaram do projeto trinta estudantes negras/os, para realizar a releitura de fotografias de tais personalidades, com fotógrafos convidados e com os demais estudantes não negros na produção. Nesse cenário, o trabalho de caráter coletivo e reflexivo buscou problematizar a estética e os estereótipos relacionados ao corpo negro. Alguns aspectos chamaram a atenção e obtiveram destaque, como a questão do cabelo, por exemplo, como marca estética identitária inseparável do plano político.

Em 2019, além da exposição, os estudantes tiveram acesso ao conceito de curadoria e sua função em uma exposição continuou na mesma faixa de escolarização, com fotógrafos convidados. Além disso, seguiu buscando a afirmação da negritude dos estudantes, através da experiência de um corpo negro emancipado. Mais de sessenta estudantes participaram do projeto ao longo dos anos letivos de 2018-2019, experiência essa, que segundo o autor, mobilizou toda a comunidade escolar e propiciou um campo fértil para o debate, para a problematização e afirmação das questões relacionadas à negritude. Fica evidente que corpo negro, a estética e a experiência negra renovada são aspectos que emergiram deste projeto pedagógico, com muita potência, sem dúvida alguma. Dessa forma, dialogando com as proposições do segundo artigo, a partir da possibilidade pensada pelo primeiro artigo, e, ainda, me causando, dentro dessa possibilidade pedagógica concreta, uma inquietação e uma dúvida: A BNCC dialoga com a exaltação histórica e estética do corpo negro?

O quarto artigo intitulado: **“Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista”**, de Maldonado *et al.* (2021), caracteriza-se como um relato de experiência, realizado com uma turma do 2º ano do Ensino Médio técnico no curso de mecânica no IFSP (Instituto Federal de São Paulo), em que a autoria, em um primeiro momento, inquieta-se com as relações de conhecimento estabelecidas pela cultura ocidental. Os autores, entendendo a Educação Física

escolar como reprodutor de um currículo colonizado, busca trazer para as suas aulas no Ensino Médio, na rede federal de ensino, uma outra forma de pensar o componente curricular, tentando pautar-se no multiculturalismo e na valorização das diferenças. Os autores defendem que a Educação Física precisa compreender outras práticas corporais que valorizam outras culturas. Para tal, desenvolveu um projeto pedagógico com duração de um semestre intitulado “**Práticas corporais e marcadores sociais**”, em que desenvolveu oficinas de jogos de tabuleiro, jogos de cartas e jogos e brincadeiras da cultura africana e indígena, bem como da cultura popular dos mais diversos estados brasileiros, em que aprofundou crítica e reflexivamente os valores civilizatórios e as diferenças entre as formas ludo-recreativas das mais diversas culturas. Uma das discussões mais interessantes se deu no diálogo nos jogos de tabuleiro, a diferença entre a mancala, jogo de tabuleiro de origem africana e do xadrez, jogo de tabuleiro de origem europeia. Enquanto a lógica da mancala é cooperativa e coletiva, a lógica do xadrez é individualista e de conquista. Esse tipo de discussão foi abordada com muita potência nesse relato de experiência que se constituiu pela riqueza da proposta pedagógica e, mais ainda, pelo público que, por sua vez, apresentou-se sempre dialógico, reflexivo e problematizador, fazendo uma crítica à invasão cultural.

O quinto artigo intitulado: “**O lugar da cultura negra, afro-Brasileira e indígena nas aulas de Educação Física**”, Maldonado; Neira (2021), é um estudo de revisão com recorte temporal de 2009-2019 em cinco periódicos da Educação e da Educação Física indexados no Qualis/CAPES (quadriênio 2013-2016), além de dezesseis livros. Os autores propõem uma análise cultural como forma de interpretação. O objetivo desse estudo é compreender como professores e as professoras de Educação Física que atuam na Educação Básica abordam os conhecimentos da cultura negra, afro-brasileira e indígena. A autoria conclui o estudo mostrando que existe uma preocupação e que as experiências político-pedagógicas antirracistas vêm acontecendo na Educação Física escolar Brasileira. A revisão traz argumentos robustos a partir da literatura pesquisada. Nesse cenário, não há dúvidas de que suas conclusões coincidem com a realidade, mas senti falta do corpo negro neste estudo. A negritude e o educador negro, portanto, não estão nas produções? Onde está a experiência desse corpo negro?

O sexto artigo intitulado: “**Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon**”, Sousa; Costa; Ehrenberg (2021), se caracteriza como um ensaio teórico que objetiva apresentar o que a autoria define como uma perspectiva da Educação Física decolonial, inspirada em Paulo Freire e Frantz Fanon. O artigo enseja a possibilidade de uma reflexão teórica diante da justiça social e o reconhecimento da identidade negra na sociedade e, ainda, pretende verificar se existem discussões teóricas nessa área sobre essa temática.

Paulo Freire sempre “fugiu” dos rótulos, por isso, me inquieta essa caracterização que a autoria lhe apresenta, como um autor decolonial. Embora discutam com profundidade a educação popular, entendo que Paulo Freire sempre falou sobre **descolonização**, partindo de uma pedagogia do oprimido e não para ele, pois “a experiência existencial incorpora a vital e a supera” (Freire, 2019b, p. 129). Preocupado em estar com as “gentes” e no saber do povo, realmente não consegui compreender quando a autoria diz que “na perspectiva da Educação Física decolonial entendemos que a prática pedagógica e a reflexão teórica deste componente curricular privilegiarão o ensino das classes populares e das minorias sociais” (Sousa; Costa; Ehrenberg, 2021, p. 06), portanto, questiono: o ensino das classes populares e das minorias sociais? Paulo Freire sempre defendeu o encontro das experiências existenciais na práxis, pois:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos- conteúdos- acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (Freire, 2002, p. 25).

Por isso fica o questionamento: Paulo Freire é decolonial? O que a autoria quer dizer com reinventar o legado de Freire? Freire e Fanon são decoloniais? Realmente, não sei, mas uma dúvida permanece comigo após a leitura desse artigo.

O giro decolonial, que a autoria relata e diz localizar o pensamento de Freire e Fanon, considera a experiência negra como processo de descolonização?

O sétimo artigo intitulado: “**Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes**”, de Santos e Molina Neto (2011), caracteriza-se como recorte que parte de uma etnografia educativa e objetiva identificar e compreender de que modo os estudantes negros da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RMEPOA) constituem interações sociais e como essas se manifestam na cultura estudantil e na Educação Física. O artigo se origina de uma pesquisa empírica que busca compreender a experiência social negra. Chamou-me a atenção para o cuidado que a autoria buscou em compreender e apreender a experiência negra compartilhada na cultura escolar, bem como entender a negritude e seus significados.

Alguns marcadores são muito bem descritos e analisados no texto, tais como: o negro é maioria nas periferias (justamente onde está a maioria das escolas da rede municipal de Porto Alegre), mas também é figura central nas situações de antinegritude e minoria nos estudos na área de conhecimento Educação Física. O estudo, uma etnografia educativa, contou com vinte e cinco estudantes autodeclarados negros que participaram de um grupo de discussão. Nesse grupo, as discussões giraram em torno de como o negro é visto no Brasil, as formas como as representações desse **corpo negro** foram construídas, em um histórico de humilhações, violências e representações de inferioridade cultural. Algumas constatações aproximam-se e dialogam com os achados do primeiro artigo dessa revisão, tais como: a experiência negra oprimida marcada no corpo, o negro na escola é visto como subalterno, a hierarquização da estética, principalmente com relação à estética negra, a escola opera em currículo colonizado que invisibiliza, silencia e “coisifica” o negro. Partindo desse princípio, pode-se pensar que o não reconhecimento de sua origem, costumes e da própria história negra, para além dos fatores de dor, opressão e escravidão, é uma forma de negar a ancestralidade negra, que opera em uma lógica onto/epistemológica antagônica ao pensamento que pauta a racionalidade ocidental. Um aspecto que julgo ser importante também é a temporalidade de ambas as escritas. O primeiro artigo foi escrito em 2014, e o sétimo artigo foi escrito em 2011, caracterizando-se como recorte de uma pesquisa empírica realizada em 2007. Dessa forma, entendo que uma análise que considere o fator tempo e a sua evolução deve ser considerada.

O oitavo artigo intitulado: “**O trabalho pedagógico com a cultura corporal afro-brasileira na escola: um estudo bibliográfico**”, de Corrêa (2020), caracteriza-se como um estudo de revisão, que objetivou identificar como é trabalhada a cultura corporal afro-brasileira na escola, e como essas experiências estão publicadas em revistas científicas e anais de congressos brasileiros específicos da área da Educação Física disponíveis online até o ano de 2017. As bases de dados utilizadas foram o Google Acadêmico, banco de teses e dissertações da CAPES (atual catálogo de teses e dissertações), e nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) de 1988 até 2017. Foram encontrados 967 trabalhos disponíveis no banco de teses e dissertações, 170 trabalhos publicados, sendo 96 resumos e trabalhos completos sobre capoeira, 17 referentes ao que o autor chama de dança de raiz africana, 21 relacionados ao corpo negro, quilombola e cultura corporal afro-brasileira.

Foram analisados artigos publicados nas seguintes revistas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte-RBCE, Movimento, Motrivivência e Motriz. Foram encontrados 27 artigos sobre capoeira, 1 referente à dança de raiz africana e 8 referentes ao corpo negro, quilombola e cultura corporal afro-brasileira.

A autoria constatou que a primeira abordagem da cultura afro-brasileira vinculada à cultura corporal é descrita pela primeira vez no livro “**Metodologia do Ensino de Educação Física**”, de Soares *et al.*, 1992. Para o autor, o movimento crítico da Educação Física estimulou a inserção da cultura corporal afro-brasileira na escola. De lá para cá, os estudos foram aumentando e as principais problematizações ocorreram em torno do Corpo negro, da dança, da capoeira e do carnaval.

O nono artigo intitulado: “**Educação para as relações étnico raciais na Educação infantil: A história de Sophia**”, de Raimundo e Terra (2021), caracteriza-se como uma narrativa de pesquisa-formação, realizada em uma escola de Educação Infantil na comunidade da Mangueira, no Rio de Janeiro. O trabalho tem início quando uma das autoras, professora na escola, percebe que uma de suas estudantes, uma menina negra, sofre um ato de discriminação e bullying devido ao seu cabelo. Nesse momento, o corpo negro e sua estética sofrem mais um golpe da agenda colonial e que oprime os corpos e as presenças negras. Nesse momento, em uma relação pautada pela intersubjetividade, a professora, que também é negra,

revive a sua negra experiência oprimida e questiona a sua própria ligação com a negritude. Esse texto denota uma potencialidade incrível, pois as subjetividades de experiências negras oprimidas, tanto da professora quanto da estudante, potencializam formas de descobrir a potencialidade ancestral da negritude.

A professora elabora, pautada, segundo ela, em aspectos do saber/fazer, um projeto de construção de saberes e conhecimentos que apresentam a potencialidade da negritude. O projeto conta com oficina de construção de bonecas abayomis, jogos e brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira, bem como histórias infantis relacionadas a meninas negras e a alguns vídeos também relacionados a essa temática. As relações construídas pelas experiências negras compartilhadas fortalecem a noção de pertencimento e de negritude nos estudantes, principalmente na estudante que foi discriminada pela estética de seu cabelo. Sendo assim, a conscientização e o reconhecimento da própria negritude foram processos amorosos para a estudante e reflexivos para a professora, que consegue, inclusive, promover um processo crítico e reflexivo com os pais das crianças e com a comunidade escolar.

A experiência, aqui, mostrou ter centralidade em uma pesquisa de cunho qualitativa crítica. Talvez se as experiências negras oprimidas não tivessem se encontrado intersubjetivamente, o desdobramento desse trabalho não tivesse sido tão potente.

O décimo artigo intitulado: **“Reflexões sobre a relação com o saber: A prática pedagógica com a dança afro-Brasileira cênica”**, de autoria de Rocha e Almeida (2022), caracteriza-se como um estudo de caso, que utiliza observações e entrevistas semiestruturadas para a coleta de informações. O estudo acontece no contexto de um projeto de dança no contraturno escolar, desenvolvido por uma professora de Educação Física. O trabalho é desenvolvido por meio da Dança Afro-Brasileira cênica (DABC), que busca desenvolver a experiência do corpo com a dança. Assim como no artigo anterior, a relação com o saber se faz presente neste texto. Outro aspecto que é importante ser mencionado é que a docente é atuante nas questões da negritude (participa de grupos de discussões sobre mulheres negras). O projeto consta no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.

O projeto conta com três turmas divididas por idade, duas vezes por semana no turno da manhã, com estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. São

atendidas quarenta e três crianças. Chamou-me a atenção, nesse artigo, a forma como a DABC é vista, inclusive, na escola, como um elemento cultural com influência da cultura africana no Brasil, especialmente religiosa (onto/episteme), considerando o corpo. Em virtude de estar constituído nas escolas uma forma de pensar exclusivamente para o corpo negro, ou seja, o corpo negro regulado (Gomes, 2017), a DABC se constitui como forma de resistência e potência do corpo negro.

O décimo primeiro artigo intitulado: **“Eu não gosto do meu corpo porque Sou negro e não tenho pais”**: resignificando as visões sobre o corpo na escola a partir de uma abordagem centrada na equidade racial”, de Rufino (2021), caracteriza-se como uma pesquisa ação (intervenção pedagógica), que busca discutir a equidade racial nas aulas de Educação Física de turmas do Ensino Fundamental I (75 estudantes), em uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada na periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. No estudo, o autor procura identificar conceitos de identidade em Zygmunt Bauman, Stuart Hall e Claude Dubar. Nesse cenário, me questiono se esses autores reconhecem ou falam sobre a identidade negra? Exceto Stuart Hall que era negro. O autor identifica, em seu trabalho com os estudantes, que o corpo negro é um receptor de preconceitos, estigmas e estereótipos, que produz marcas oprimidas e uma linguagem subalternizada. Na relação dos estudantes com seus corpos, o autor identificou três categorias de análise. São elas: identidade marcada, identidade transformada e identidade reconstruída. Me parece que as marcas de uma experiência oprimida geraram falta de pertencimento e reconhecimento das potencialidades da negritude nos estudantes. A faixa etária que recebeu o trabalho de intervenção para além do reconhecimento, ao me ver, precisava de aspectos como amorosidade e ludicidade. Nesse cenário, talvez os jogos e as brincadeiras da cultura africana pudessem tensionar algumas relações e, assim, mostrar alguns caminhos para o reconhecimento das potencialidades da negritude. Entendo que pensar em equidade racial é algo potente, mas, ainda, precisamos de um longo caminho para atingir tal objetivo.

O décimo segundo e último artigo desta revisão intitulado: **“Cultura Africana numa perspectiva Interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento”**, de Bravalheri (2020), caracteriza-se como um relato de experiência, realizado com turmas de ensino médio de uma escola privada bilíngue

(Português/Inglês), da cidade de Curitiba/PR. O relato traz as experiências de um projeto interdisciplinar envolvendo os componentes curriculares Educação Física, História, Arte e Sociologia, versando sobre “afrofuturismo” e denominado “Black to the future”. O projeto envolveu cerca de setenta estudantes. Na escrita do texto, o autor parece simpatizar com a nova formatação nacional do ensino médio, entende, também, que “essa miscigenação de raças e intercuro cultural nos levou a formar um país marcado pelo “antagonismo e pela imprevisibilidade” (Bravalheri, 2020, p. 04). Dessa forma, questiona-se: o que o autor entende por antagonismo e imprevisibilidade? Será que os povos indígenas e o povo negro denotam, na visão da autoria, tais características?

Ao ir lendo o texto, fui percebendo que, embora existisse a intenção da autoria de discutir e abordar a cultura negra de forma crítica e reflexiva em um projeto interdisciplinar, na prática, isso não ocorreu.

Em momento algum a experiência e o corpo negro foram considerados no texto. A contribuição da Educação Física para o projeto se deu em um espetáculo de dança, em que o cenário, o figurino e seus efeitos foram criados pela professora de Arte. Entendo que Sociologia e História discutiram os aspectos sociais e culturais do “afrofuturismo”, mas, segundo a autoria, a coreografia construída utilizou elementos da ginástica rítmica, solo e circense para montar a dança, elementos esses que são oriundos de um modelo ginástico europeu.

Há um questionamento: onde está a corporeidade negra nessa criação? Onde estão os elementos da dança africana? Onde está o corpo negro nessa criação? Me pareceu mais uma prática caracterizada pela invasão cultural (Freire, 2019c) e pela apropriação e obrigatoriedade de trabalhar tal temática do que o interesse de abordar com densidade um tema relacionado à cultura negra. Quantos estudantes negros estavam envolvidos? Existiam professores negros no projeto? Na escola? Entendo que esses são aspectos importantes para um melhor entendimento por parte do leitor e que não foram abordados pelo autor. Também, destaco que senti falta de uma definição mais completa sobre o conceito de “afrofuturismo”.

Talvez um diálogo com Dança Afro-Brasileira cênica (DABC), abordada no décimo artigo, pudesse trazer mais materialidade para o trabalho. No entanto, isso fica no campo das possibilidades, pois, talvez a intencionalidade pedagógica do

projeto fosse para dar conta de outros fatores, não necessariamente da relação corpo e experiência negra.

Após a leitura e a análise dos doze artigos que fazem parte desta revisão, algumas considerações podem ser realizadas com maior densidade. O corpo negro, com seus estigmas, suas marcas e seus estereótipos, ainda aparece de forma muito contundente nas produções no campo da Educação Física, refletindo o que está ocorrendo nas escolas. Outra constatação que me pareceu evidente nas produções analisadas nesta revisão foi de que as preocupações giram em torno da inserção de temáticas e de conteúdos que estejam relacionados à cultura corporal afro-brasileira (Corrêa, 2020), mas sem a devida preocupação de entender, compreender e, até mesmo, apreender os sentidos e os significados produzidos pela experiência e pelo corpo negro e sua corporeidade, que, ao fim, são os produtores desses saberes e conhecimentos que se expressam corporalmente. Ressalta-se, portanto, que a experiência negra dos estudantes, dos professores e das professoras é a protagonista da ação educativa. Me parece que a relação que os corpos negros produzem não é considerada, o sujeito da ação é menos importante que a própria ação, que não seria ação, se não fosse realizada por um corpo, e não seria uma ação diferenciada se fosse realizada por um outro corpo que não fosse o corpo negro.

A experiência que é produzida na cultura por esse corpo precisa ser tão compreendida quanto a própria ação que produz. Dessa forma, parece que essa preocupação perpassou os artigos de Corsino e Auad (2014), Gomes (2021), Santos e Molina Neto (2011), Raimundo e Terra (2021), Rocha e Almeida (2022) e Rufino (2021). Refere-se à, exatamente, metade dos artigos que compõe essa revisão. Os artigos de Coutinho e Martins (2017) e de Sousa e Costa; Ehrenberg (2021), com a característica de ensaio, buscam abordar, de forma conceitual, possibilidades teóricas que acreditam poder sustentar e guiar uma nova prática de Educação Física na escola e sua ligação com a negritude. O primeiro texto, mesmo que de caráter conceitual e com a explícita preocupação em dar conta do que tange à Lei n. 10639/03, tensiona aspectos do corpo negro e sua experiência, apontando contradições e possibilidades. Já o segundo me parece estar mais preocupado em abordar e validar dois autores como decoloniais do que interpretar os significados que o corpo negro e a experiência negra produzem no seu próprio processo de

descolonização. Já os artigos Maldonado e Neira (2021) e de Corrêa (2020), caracterizados como revisões de literatura, aparentemente não objetivam dar conta desses dois aspectos, parecem tentar compreender, por meio da produção acadêmica científica, se existem práticas antirracistas no âmbito da Educação Básica e de que forma na prática isso pode ocorrer, mas desconsideraram ou não objetivaram compreender de que maneiras o corpo negro de estudantes e professores e professoras estão colocados e como se inscrevem nesse processo com as suas respectivas experiências.

Após o movimento de revisar a literatura disponível em periódico da Educação Física e da Educação, sobre como as produções desses periódicos abordam a negritude e Educação Física escolar, penso que a justificativa dessa pesquisa se encontra no fato de que pesquisas realizadas com a temática proposta não estão, em sua maioria, contemplando a preocupação em compreender como a experiência negra e o corpo se encontram intersubjetivamente e se colocam como sujeitos produtores de conhecimento na cultura escolar. Assim, essa experiência e esse corpo de sujeitos negros e negras constroem uma relação de protagonismo de ser sujeito. Entendo ser esse o diferencial dessa pesquisa em relação ao que a literatura revisada nos mostrou, ou seja, compreender e apreender como esses aspectos estão circunscritos na cultura particular no contexto de uma das escolas da Rede Municipal de Ensino do município de Porto Alegre.

No que se refere ao processo de revisar a literatura como forma de subsídio para a construção do marco teórico desta tese, ainda reafirmo a opção pelo diálogo com os autores Abdias Nascimento e Paulo Freire, por buscar sustentação em dois teóricos do contexto particular brasileiro. No caso de Abdias Nascimento, de um homem negro brasileiro, que, como eu, teve negado o seu direito de viver uma experiência negra plena. O autor, ainda, fez, com muito brilhantismo, a análise macro conjuntural que estabeleceu essa opressão à experiência negra que nos foi negada na sociedade, inclusive na escola e na academia, momentos em que a experiência negra é negada como produtora de conhecimento “cientificamente validado”, pois opera em outra racionalidade, uma racionalidade onto/epistemológica não dicotômica e não binária.

A seguir, trarei para a discussão aspectos teóricos que sustentam essa tese bem como a contribuição de Abdias Nascimento e Paulo Freire para o diálogo que proponho estabelecer.

2.1 A experiência negra

A experiência negra é marcada por aspectos que a tornam peculiar e particular em relação aos demais grupos humanos. A experiência negra foi racializada, apagada ontologicamente, sofreu invasão cultural e assimilação. Segundo Medeiros e Vieira (2019), racialização é “o processo no qual uma série de significados desumanizadores são projetados sobre determinado grupo social, reduzindo-o a uma “zona de não-ser”, ou seja, a um lugar social de fragilidade ontológica, de sujeição” (Medeiros; Vieira, 2019, p. 305).

No caso do negro, em que as marcas deixadas pela escravidão e pelo sistema colonial são sentidas ainda hoje, o fator de desumanização é um dos aspectos mais sentidos e evidentes, que Mbembe (2018) chamou de “pequeno segredo” do colonialismo.

A África, de um modo geral, e o negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados dessa vida vegetal e limitada. Figura excedente em relação a qualquer figura, portanto fundamentalmente infigurável, o negro em particular era o exemplo consumado desse outro ser-outro, vigorosamente forjado pelo vazio, e cujo negativo havia penetrado todos os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo (Mbembe, 2018, p. 29-30).

Ainda para Mbembe (2018), o negro é o único dos seres humanos que foi transformado em mercadoria, sendo “coisificado” pelo capital e pelo colonialismo. Ainda na atualidade, o negro, a sua cultura, os seus valores civilizatórios e a sua condição de sujeito da própria história sofrem consequências da desumanização imposta pela escravidão e pelo colonialismo, “passou de um modo de vida a outro, mas não de uma vida a outra” (Fanon, 2008, p. 183). As recorrentes tensões que afastam o negro de uma experiência realmente legitimadora da condição humana têm a sua origem no colonialismo e nas marcas por ele deixadas ainda hoje e que se refletem, inclusive, no currículo escolar. O “não ser” em frente ao “espelho

enigmático” (Mbembe, 2018) fez do negro alguém em uma busca infinita por uma ontologia negada, pautada pela “negação da humanidade da pessoa negra – à negação ontológica da pessoa negra” (Vargas, 2020, p. 19) ou a antinegitude.

Anteriormente neste texto, me referi à opção teórica de utilizar o conceito de antinegitude ao invés de racismo neste estudo. O fundamento teórico dessa opção está pautado no trabalho do professor João H. Costa Vargas, brasileiro, negro, professor da Universidade da Califórnia Riverside. Em seu trabalho, o professor Vargas defende que:

A díade negro/não-negro, que fundamenta o conceito da antinegitude, é mais precisa que a díade tradicional branco/não branco. De acordo com a díade branco/não-branco, ser branco (e ocidental, cisonormativo homem, heteropatriarcal e de posse) é a encarnação paradigmática da Humanidade. Essa díade condensa os princípios da supremacia branca – a hierarquização da espécie humana na qual o ser branco (e homem) é a referência máxima de poder, inteligência, moralidade, e estética. Nessa hierarquia, o ser negro é o ser menor (Vargas, 2017, p. 85).

A díade negro/não-negro também parece sustentar as reflexões do professor Camaronês Achille Mbembe ao logo da obra “Crítica da razão negra”, Mbembe (2018). Neste livro, entre outras ideias, o autor defende que “onde quer que apareça, o negro desencadeia dinâmicas passionais e provoca uma exuberância irracional que invariavelmente abala o próprio sistema racional” (Mbembe, 2018, p. 12-13). A negação ontológica da negitude parece um ponto de convergência entre o pensamento de Achille Mbembe e o conceito de antinegitude do professor João H. Costa Vargas, pois “como ponto de partida, a antinegitude é o fundamento da Humanidade. O ser moderno se define em oposição ao não ser negro” (Vargas, 2020, p. 18). No contato com essas leituras, eu recordei muito da minha infância, em que, por reiteradas vezes, quis distância da negitude e, por sua vez, dessa forma de ser visto, como uma “não pessoa”, alguém que desperta ojeriza pela simples presença, pois

Em um mundo antinegro, a não pessoa negra é parte de um campo assimétrico de posicionalidades na medida em que a sua presença física é uma ameaça (e, portanto, sua ausência corporal uma necessidade), mas a sua ausência simbólica é inimaginável. Apesar de constituir a não presença, a não pessoanegra é fundamental para a constituição desse campo, o que quer dizer: a não pessoa negra é fundamental para a constituição das subjetividades modernas (Vargas, 2020, p. 20).

Uma das grandes intenções na realização desta tese de doutoramento é a **descolonização**. Descolonização pessoal, intelectual, profissional e acadêmico científica. Entendo que parte desse processo de descolonização se dá em rechaçar a centralidade do opressor do próprio processo. Enxergar a realidade, realizar a “leitura de mundo”, com outras “lentes”, com lentes ontológicas que, até pouco, eram desconhecidas, desconsideradas, em um processo de silenciamento.

Pautada por uma relação antinegra, o eugenismo também deixou a sua marca no apagamento da ontologia negra e na condição de viver a experiência negra com plenitude (Medeiros; Vieira, 2019). Partindo do eugenismo, o “branqueamento” também foi uma tentativa de “genocídio” (Nascimento, 2016) e desmantelamento do viver a experiência negra. “A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre o africano e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos” (Munanga, 2020, p. 95).

Partindo de um ideal branco de “ser”, o corpo negro passa a ser regulado (Gomes, 2017), buscando aproximar-se do padrão do “ser humano universal”, aquele que não foi racializado, ou seja, que é o exemplo a ser seguido. Assim sendo, em todos os ambientes de convívio social, a pessoa negra busca assimilar os padrões corporais, comportamentais e estéticos do sujeito branco, para que possa ser minimamente tolerada no convívio social. Um desses contextos sociais é a escola, em que me parece que é o lugar que mais procura assimilar a criança negra, tirar-lhe a negritude parece uma missão. Vivi isso. É uma das lembranças mais dolorosas que trago da minha experiência negra. Hoje, eu reconheço ter vivido a assimilação na sua face mais cruel, ocorrida durante a infância.

Essa constatação oprime, silencia, constrange, machuca, pois nos impele um esforço sobre-humano de nos tornarmos quem não somos, pois:

Está no dilema que as pessoas negras, de modo contundente as crianças, têm de fazer face: ou deixar-se assimilar a ideias, crenças, comportamentos, admitindo “branquear” no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de sociedade que exclui os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras, iniciativas, sua negritude. Pergunta-se, então: como crianças negras podem construir com fundamento o que a escola tem a lhes ensinar, sem, entretanto, negar seu pertencimento étnico-racial? (Silva, 2015, p. 162).

Mas não só de dor ocorreu a experiência negra, principalmente no Brasil, como diz um trecho da música AmarElo do rapper Emicída: “Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes”. A experiência negra também produziu resistência, pertença, coletividade e identidade negra. O TEN (Teatro Experimental do Negro), criação de Abdias Nascimento e que apresentarei a seguir, marca uma forma de viver a experiência negra, fazendo um contraponto às relações opressivas estabelecidas e buscando uma ontologia negra no Brasil, pois

O que temos de entender, criticar e superar é o mundo presentemente constituído, o mundo da Humanidade que requer a não Humanidade da pessoa negra. Esse mundo constituído exige a degradação do Outro, um Outro paradigmaticamente negro. Um mundo, portanto, que é, ele mesmo, sinônimo de degradação. Um mundo em que os seus sujeitos, a fim de se firmarem enquanto sujeitos, têm de tornar objetos abjetos outros sujeitos, os sujeitos negros (Vargas, 2020, p. 20).

2.2 Negritude

Início esta seção assumindo que parto do entendimento de que negritude é a relação intersubjetiva do conjunto de experiências negras no mundo. Concordo com Gomes (2003), que acredita que brancos e negros são iguais do ponto de vista genético, mas diferentes na

experiência histórica, social e cultural. Ainda para esta autora: [...] no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas. Esse processo, que também acontece com sexo e a idade, apresenta variações de uma sociedade para outra (Gomes, 2003, p. 76).

Assim sendo, acredito que a cultura negra como manifestação das experiências negras no mundo traz, no seu bojo, além de suas peculiaridades, a forma hierarquizada e subalternizada, invisibilizada e oprimida pela invasão cultural (Freire, 2019 a), alocada onde foi estabelecida pelo eurocentrismo.

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e

brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais (Gomes, 2003, p. 76-77).

Para além das relações opressivas construídas pelo colonialismo, pelo racismo e pelo capital, que, segundo Mbembe (2018a), transformou o negro em “mercadoria, cripta viva do capital”, entendo que as manifestações da cultura negra, expressas por meio de suas experiências no mundo, contêm valores bem mais importantes e que necessitam ser visibilizados principalmente na escola, que, por sua vez, é pautada hoje por uma perspectiva de “Educação empresarial” (Freitas, 2018), ou, ainda, de “Educação S/A” (Bossle, 2019). Isto é, apresentando uma concepção curricular hegemônica branca, judaico cristã, masculina, heterossexual, buscando índices e níveis o tempo todo, deixando nas “margens” o saber e o conhecimento de uma cultura que preza pelo coletivo ao invés do individual, pela oralidade em consonância com a escrita, pelo cooperativo ao invés do competitivo e pela ancestralidade e religiosidade, assim como uma corporeidade completa, sem a dualidade corpo e mente.

A forma de ser e estar do negro no mundo parece um contraponto ao que Freire (2016) denominou de “estrutura desumanizante” em relação à forma como se caracteriza - por exemplo - a estrutura escolar, pois contempla o todo ao invés de fragmentar em partes, em hierarquizar e classificar.

Assumo, então, que os valores transmitidos pela experiência negra no mundo constituem-se em uma cultura particular que busca trazer a condição humana do negro (Nascimento, 2016; 2019) como condição à discussão das relações estabelecidas no meio social, cultural e histórico. A cultura negra, para além dos fatores acima expostos, busca, em um caráter geral e permanente, a conscientização humanizadora, a emancipação, a libertação e a não opressão.

2.3 Colonialismo

O colonialismo foi, e continua sendo, um dos fatores mais cruéis de opressão feita pelo homem contra o próprio homem ao longo da história da humanidade. A

visão eurocêntrica que pauta a cultura ocidental desconhece como legítimas e humanas as culturas colonizadas, para, assim, justificar sua dominação e opressão.

Com o falso argumento de “civilizar” e de “trazer à luz” aos povos selvagens, o colonialismo cometeu grandes atrocidades ao longo da história. “Era o que fazia do empreendimento colonial uma obra fundamentalmente “civilizadora” e “humanitária”, cujo corolário de violência não era senão moral” (Mbembe, 2018, p. 31). Apropriação de vidas e liberdades foi o maior ato de violência e opressão do sistema colonial, utilizando-se da invasão cultural (Freire, 2019a) como forma de fazer com que os povos colonizados, de certa forma, aceitassem o tratamento opressivo e desumanizador. E a desumanização, neste caso, também acontece com o colonizador, que perde a sua condição humana para poder oprimir, violentar e reificar o colonizado.

Seria preciso, antes, estudar como a colonização funciona para descivilizar o colonizador, para brutaliza-lo no sentido apropriado da palavra, degradá-lo, despertá-lo para instintos soterrados, cobiça, violência, ódio racial, relativismo moral (Césaire, 2020, p. 17).

2.4 Humanização

Amorosidade e radicalidade. Início essa subseção com duas palavras que entendo que pautam este conceito e que, também, são centrais nesta tese. A amorosidade se dá quando acontece o reconhecimento do outro como humano, quando não se oprime, quando se respeita a autonomia a palavra e a vocação do outro para “ser mais”. Na subseção anterior, mostrei como as relações coloniais ainda estabelecidas em nossa sociedade e compartilhadas na nossa cultura desumanizaram o negro nesta relação. Partindo desse entendimento, procurarei desenvolver nas linhas que se seguem que as relações estabelecidas por estas duas palavras.

A amorosidade é a base da busca por uma prática educativa crítica e libertadora de inspiração freireana. Dito isso, assumo que esta tese vai buscar, nas obras de Paulo Freire, o subsídio necessário para tecer as relações que uma prática educativa libertadora constrói em busca da humanização de forma coletiva e solidária. Para Freire (2019c), o “ser mais” é a vocação ontológica do ser humano,

sendo assim, compreendendo a sua incompletude, o indivíduo busca estabelecer relações no mundo e com o mundo para aprender e ensinar ao mesmo tempo. Nesse movimento dialógico, o negro foi invisibilizado e reificado, portanto, perdeu a sua humanidade, já que as relações coloniais estabeleceram essa condição para o negro. Na esteira dessa discussão, Nascimento (2016; 2019) busca estabelecer que a cultura e a experiência negra no mundo e com o mundo foram constantemente atacadas pelas relações coloniais estabelecidas, mas resistem e impõem o caráter fraterno, coletivo e solidário que, por sua vez, constitui a forma cultural africana de sociedade (Nascimento, 2019). A defesa radical de uma não “invasão cultural” (Freire, 2019c) são balizadores tanto do pensamento de Paulo Freire quanto de Abdias Nascimento. Para ambos, a humanização começa no respeito e no reconhecimento às diferenças- sejam elas- raciais, sociais ou de gênero. Sendo assim, qualquer tipo de opressão ao “ser”, para ambos, é uma forma de desumanização. Abdias Nascimento, ao assistir uma peça de teatro, em que um dos personagens negros era representado por um ator branco pintado de preto, sente que era necessário, de alguma forma, fazer com que o negro também pudesse dizer a “sua palavra” nas artes. Então, de forma radical, em 1944, funda o TEN (Teatro Experimental do Negro), em que novos atores negros teriam a oportunidade de atuar e serem reconhecidos como tal, podendo, dessa maneira, trazerem, literalmente, para a “cena” toda a forma da experiência negra. A amorosidade e a radicalidade desse ato foram impulsionadas pelo desejo de ver o negro ter a sua humanidade plenamente reconhecida e respeitada.

Tão radicais e carregadas de amorosidade, assim como esse ato, podem ser também descritas as experiências que Paulo Freire realizou em países africanos, contribuindo para a conscientização, a emancipação e a humanização dos povos destes lugares, entendendo que as formas colonizadoras que pautavam as relações sociais destes países precisavam ser - de forma dialógica - desveladas, problematizadas, de forma crítica e reflexiva, e reconhecidas como formas de opressão.

Na verdade quanto mais me insiro na experiência guineense, tanto mais a importância deste problema se evidencia, demandando respostas adequadas em situações diferentes. De fato, o problema da língua não pode deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade que, libertando-se do colonialismo e recusando o neocolonialismo, se dá ao esforço de sua re-criação. E neste esforço de re-criação da sociedade a

reconquista pelo povo de sua palavra é um dado fundamental (Freire, 2011a, p. 261-262).

2.5 Abdias Nascimento: a experiência negra como razão de vida

Pensar a negritude no Brasil sem considerar a potência e a relevância de Abdias Nascimento é como pensar algum marcador da Educação sem pensar em Paulo Freire. Abdias foi um dos maiores pensadores do século XX sobre as questões da negritude tanto no continente quanto na diáspora. Sendo assim, a sua imagem não se limita ao âmbito brasileiro apenas, mas apresenta uma extensão mundial. Com alguma convicção, acredito que Abdias deveria ser estudado nas escolas, para que as crianças negras de hoje não tenham a sua história, a sua cultura, o seu corpo e, principalmente, a sua experiência negra maculadas, como no meu caso e no caso de muitas das crianças negras da minha geração.

Abdias Nascimento nasceu em uma família negra e pobre da cidade de Franca, interior do estado de São Paulo, em 14 de março de 1914. A sua mãe se chamava Georgina, conhecida como dona Josina, e o pai se chamava José. Ambos eram católicos e tinham sete filhos.

Da infância vivida em Franca, Abdias absorveu os saberes dos afrodescendentes mais velhos, que eram repassados, por meio da oralidade, em rodas de conversa. Aos nove anos, o garoto já trabalhava entregando leite e carne nas casas dos moradores mais ricos da cidade e, assim, ajudava a família financeiramente. Com o pouco que conseguia guardar para si, comprou orgulhoso o seu primeiro par de sapatos. Aos 11 anos, entrou para a Escola de Comércio do Ateneu Francano. Nessa época, ia ao grupo escolar de manhã, trabalhava em um consultório médico à tarde e, à noite, fazia curso de contabilidade. Era apaixonado pelo circo e pelos festejos religiosos, que assistia acompanhado pela família. Talvez possa ter iniciado aí a sua paixão pelas artes e, principalmente, as artes dramáticas que, mais tarde, se materializaria na criação do TEN. Ainda sobre a infância em condições financeiras difíceis e sobre a forma como os pais conseguiam prover o sustento da família, Abdias lembra, com contemplação e sem romantismo, os tempos árduos e dolorosos de trabalho e as privações de sua infância, mas com a

doce recordação do convívio com sua mãe, o que representa mais um exemplo de quão aguerridas sempre foram as mulheres negras:

Pelas manhãs, normalmente minha mãe percorria a residência de seus fregueses de doces, fazendo entrega de encomendas, recebendo dívidas. Os doces em geral eram feitos à noite, quando minha mãe mexia com a colher de pau de cabo longo os enormes tachos de marmelada ou goiabada, às vezes substituídas pela geleia de mocotó. A polpa do marmelo e da goiaba formava com o açúcar uma pasta fervente, avermelhada e cheirosa que de instante a instante explodia em bolhas ígneas nos braços roliços e brilhantes de minha mãe. Vezes sem conta acompanhei minha mãe durante aquelas noites docemente afanosas; enquanto o luar no quintal, derramava sua palidez sobre as laranjeiras em flor, no fogão a lenha crepitava nas labaredas. Naquela luz de fogo eu gostava de contemplar o rosto redondo e sereno de minha mãe. Convivia intimamente com ela nessas noites, recebendo as lições diretas e exemplares da sua energia, da sua bondade, da sua esperança e da sua compaixão (Nascimento, 2019, p. 40).

A infância de Abdias foi regada por momentos marcantes de educação pelo exemplo, em que já em tenra idade compreendeu os efeitos e a lógica pela qual opera a antinegritude, mas pode perceber, também, a relação de acolhimento e a fraternidade intersubjetiva que nos une e que nos faz buscar a proteção coletiva sempre.

Minha mãe herdara a antiga sabedoria africana da paciência e do uso das ervas; podia-se vê-la sempre envolvida na preparação de remédios para alguma pessoa da família ou da vizinhança. Certa vez presenciei minha mãe tomar a defesa de um garoto negro e órfão, colega meu do grupo e chamado Felisbino, a quem uma nossa vizinha branca surrava sem piedade. Minha mãe, invariavelmente tão tranquila, entrou em luta corporal e arrancou Felisbino das mãos da vizinha. Essa cena, perdida nas dobras da longínqua infância, lá na pequena Franca natal, oeste do estado de São Paulo, emerge e cresce como minha primeira lição de solidariedade racial e de luta pan-africana (Nascimento, 2019, p. 40-41).

A violência e a impiedade que são tratados os corpos negros no Brasil são de longa data, a mesma violência relatada por Abdias como uma epifania de sua infância ocorre ainda hoje, só que, em muitos casos, a violência física evoluiu para o extermínio, muitas vezes ocorrendo pela força do próprio estado. A “não pessoa negra” (Vargas, 2020), por sua vez, é passível de desprezo, de rejeição e de violência, como é abordado na narrativa citada por Abdias Nascimento. No entanto, ao mesmo tempo e no mesmo fato, a intersubjetividade da negritude fez com que a mãe de Abdias intercedesse pela criança negra, órfã e que, como todo negro, é vista pelos olhos da supremacia branca, nascida para ser castigado. Nesse momento, a

amorosidade se fez presente na vida dessa criança e possivelmente a sua experiência negra, até então permeada por dor, abandono, sofrimento, perda e violência, passa a ter tido outro significado, assim como deve ter tido para o jovem Abdias.

Com antecedentes dessa qualidade, aliados à minha experiência biográfica, e ainda acrescidos com o meu testemunho da existência levada pelo povo afro-brasileiro, não tenho base nem razões para aceitar a versão mitigada, rosificada da escravidão no Brasil. E sem qualquer propósito de elevar a glorificação a ideia de autossacrifício, considero indispensável evocar sempre, lembrar de forma contínua, o processo de massacre coletivo dos negros que ainda se encontra em plena vigência (Nascimento, 2019, p. 41).

Crescendo no amor e na dor, mas, acima de tudo, tornando-se um homem que não fugiu à sua responsabilidade e **afirmando** cada vez mais sua negritude, Abdias Nascimento vai se comprometendo com a causa negra e, assim, lutando para que viver a experiência negra seja motivo de felicidade e orgulho. Em um primeiro momento, na condição de militar luta na revolução constitucionalista de 1932.

Como membro do exército e lotado em um regimento do estado de São Paulo, Nascimento participou da Revolução Constitucionalista, em 1932. Ele foi convocado para a frente de batalha, quando chegou a ser ferido, embora sem gravidade. E foi no campo de batalha que conheceu a Legião Negra, que era um batalhão composto apenas por negros (Vieira; Corrêa, 2022, p. 12).

Nesse período, Abdias se aproxima da Frente Negra Brasileira (FNB), e mantém, em paralelo, a sua atuação como militar, porém, isso acontece por pouco tempo. “Com a derrota dos paulistas em 1932, Abdias Nascimento iniciou a sua participação na FNB” (Vieira; Corrêa, 2022, p. 13). Na FNB, Abdias entra, então, em contato com a Ação Integralista Brasileira (AIB). Segundo ele, por uma opção anti-imperialista e antiburguesa. É importante trazer que talvez seja por essa passagem da biografia de Abdias Nascimento é que se tenha certa rejeição no âmbito do campo político de esquerda no Brasil e por setores da academia brasileira. A passagem de Abdias pelo integralismo é curta, durando até 1937, quando, junto com outros companheiros integralistas, é preso.

Abdias Nascimento, muito jovem, com apenas 23 anos, tornou-se revisor do jornal integralista A Offensiva e, em 1937, foi preso e condenado, acusado

de propaganda contra o regime vigente. Cumpriu pena na Penitenciária Frei Caneca até abril de 1938 (Vieira; Corrêa, 2022, p. 14).

Para a professora Elisa Larkin Nascimento, viúva de Abdias, esse posicionamento político por parte do campo da esquerda brasileira não foi igual ao dado a outros ex-integralistas.

Apesar de romper com o integralismo ainda em 1935, até o fim da vida Abdias Nascimento sofreu, por parte de segmentos da esquerda, uma perseguição nunca dirigida a outros intelectuais e figuras públicas em função de seus passados integralistas. Dom Helder Câmara, João Cândido, Vinícius de Moraes, São Thiago Dantas, Alceu Amoroso Lima, Rômulo de Almeida e tantos outros tiveram seus passados perdoados. A perseguição especial se deve, em minha opinião, ao fato de Abdias Nascimento **afirmar** a centralidade da questão racial para a justiça social. Para tais segmentos da esquerda, defender os direitos do negro divide a classe operária. Procuram desautorizar a luta antirracista invocando a passagem pelo integralismo de intelectuais e ativistas negros (Nascimento, 2021, p. 24).

Já no final da década de 1930, Abdias troca o estado de São Paulo pelo Rio de Janeiro, onde começa a sua ligação com as artes de forma mais contundente. No início da década de 1940, em viagem ao Peru, assiste ao espetáculo *O Imperador Jones*, de Eugene O'Neill (1888-1953), no qual o personagem central é interpretado por um ator branco tingido de negro. Refletindo sobre essa situação, comum no teatro brasileiro da época, ele propõe-se a criar um teatro que valorize os artistas negros. Viver a experiência negra nas artes e, em especial, nas artes dramáticas parecia, naquela altura do século XX, algo inviável, sem condições de realização, a tal ponto que isso mexe - e mexe muito - com Abdias que, por sua vez, ainda permanece por um ano em Buenos Aires estudando teatro.

Em 1944, já no Rio de Janeiro, consegue idealizar o TEN (Teatro Experimental do Negro), em que consegue, para além de proporcionar a pessoas negras viverem uma experiência renovada, ele transforma o TEN em um movimento social com cunho emancipador para artistas negros e negras. Nas palavras do próprio Abdias, o objetivo principal da criação do TEN era:

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, 2004, p. 210).

Destacadamente pela visão de Abdias, uma das maiores tarefas que o TEN teria seria o resgate da ontologia negra, surrupiada pelo colonialismo e pela antinegitude. Resgatar os aspectos onto/epistemológicos da negritude, por meio da arte, cultura e educação, foi um dos grandes desafios do TEN na primeira metade do século XX. O TEN foi, portanto, um movimento social de vanguarda, que, na prática, buscava a emancipação e possibilidades de educação libertadora na e pela negritude. Cinquenta e seis anos após abolição, o TEN abre espaços, derruba barreiras e vence paradigmas.

Recentemente, assisti a um documentário² sobre a trajetória, a vida e a obra de Jorge Moacir da Silva, ou Bedeu (1946-1999), um dos maiores representantes do swing, que, no resto do Brasil, se conhece por Samba Rock. Um artista completo que cantava, compunha e tocava. Gaúcho de Porto Alegre, foi referência artística negra. Nesse documentário, um dos entrevistados, ao falar sobre Bedeu, diz que tudo é mais difícil para “os neguinhos que vêm antes”, ou seja, quem abre os caminhos para os seus sempre sofre mais. A partir dessa associação é que imagino as dificuldades hercúleas que Abdias Nascimento e seus companheiros passaram para desenvolver seu trabalho com o TEN.

A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional (Nascimento, 2004, p. 211).

Com alguma convicção, acredito que o TEN se constituiu como um movimento embrionário ao movimento negro brasileiro, em que a busca por uma experiência negra renovada e ressignificada era uma constante, embora a desumanização imposta fosse um grande obstáculo a ser superado pois, conforme nos disse Abdias, “tarefa difícil, quase sobre-humana, se não esquecermos a escravidão espiritual, cultural, socioeconômica e política em que foi mantido antes e depois de 1888, quando teoricamente se libertara da servidão” (Nascimento, 2004, p. 211).

² Documentário Tributo ao Bedeu, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tA6ZSKYJzyQ>

O TEN parecia operar na lógica dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire, em que todos eram educandos e educadores no mesmo momento em que a experiência existencial, mediada pelo mundo, parecia ser a tônica da construção dos trabalhos

Cerca de seiscentas pessoas, entre homens e mulheres, se inscreveram no curso de alfabetização do TEN, a cargo do escritor Ironides Rodrigues, estudante de direito dotado de um conhecimento cultural extraordinário. Outro curso básico, de iniciação à cultura geral, era lecionado por Aguinaldo Camargo, personalidade e intelecto ímpar no meio cultural da comunidade negra. Enquanto as primeiras noções de teatro e interpretação ficavam a meu cargo, o TEN abriu o debate dos temas que interessavam ao grupo, convidando vários palestrantes, entre os quais a professora Maria Yeda Leite, o professor Rex Crawford, adido cultural da Embaixada dos Estados Unidos, o poeta José Francisco Coelho, o escritor Raimundo Souza Dantas, o professor José Carlos Lisboa (Nascimento, 2004, p. 211).

Outra forma de trabalho promovido pelo TEN foi a produção do jornal Quilombo entre 1948 e 1950, órgão de divulgação do grupo e de notícias de outras entidades do movimento negro. Realiza a Conferência Nacional do Negro, em 1949 e, o 1º Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. O jornal Quilombo também foi vanguardista na reivindicação por políticas de caráter reparatório para o povo negro

O jornal Quilombo veiculado, entre 1948 e 1950, pelo teatro experimental do negro (TEN) foi um dos pioneiros na defesa da adoção de medidas reparatórias, ou de ações afirmativas, como forma de mitigar desigualdades raciais verificadas no Brasil (Hipolito; Vieira; Vieira, 2020, p. 118).

Um dos aspectos que mais emergiram logo no início da criação do TEN foi a forte ligação de Abdias com a Afro religiosidade, logo em 1951 com a peça sortilégio, proibida pela censura, mas encenada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 1957 depois da liberação. Entendo ser esse um aspecto muito importante quando falamos de onto/epistemologia negra. A negritude não é dicotômica e tampouco binária. O “eu” negro está sendo por completo, isso é, corpo, espírito e ancestralidade, aspectos que o jugo colonial quis separar, “encaixotar”, hierarquizar e desconstruir. A civilização ocidental dividiu ontologia e epistemologia, mas a negritude é plena, não tem essa necessidade. Portanto, é uma necessidade que **não é nossa.**

A arte de Abdias, coerente com sua fé, é um gesto de rebelião e autocriação. É importante ter em mente que ela não resulta de um aprendizado formal. Ele nunca frequentou uma escola de arte. Isso não significa que despreze a experiência artística disponível. Significa, porém,

que sempre tentou ler esse legado não necessariamente com os cânones estabelecidos, e sim como repertório de realizações pessoais, cuja interpretação nunca é definitiva. Por isso pode-se dizer que a arte de Abdias é fruto de múltiplos contatos com pessoas e lugares e é uma cifra do invisível. (Ramos, 2023, p. 292).

A negritude perpassa toda a ancestralidade, está no corpo que cintila a grandeza da experiência negra, vivida, sentida, que se encontra no nosso verdadeiro “eu”, no que nos permite entender a grandiosidade de nossa **história**, da nossa intersubjetividade que nos irmana na busca por libertação, libertação de corpos, de mentes, de espíritos e na aderência por renovação. Neste aspecto, Rufino (2019) é brilhante quando nos lembra que:

Plantou-se na subjetividade dos seres da colônia a toada “preto não tem história”, “o preto é mais adaptado ao trabalho braçal”, “preto é desalmado”. A tríade colonialismo, igreja e ciência operou no desmembramento da integralidade entre mente, corpo e espírito e na transformação dessas três instâncias como partes a serem cultivadas de forma separada. A invenção do ser via essa lógica dominante perpassa, então, pela vigilância do corpo (pecado), a edificação da mente (racionalidade) e a salvação do espírito (cristianização) (Rufino, 2019, p. 133).

Ainda no início dos anos de 1960, segundo Ramos (2023), Abdias “organizou diversos encontros nacionais sobre os problemas sociais e políticos dos negros e fundou o Museu de Arte Negra” (Ramos, 2023, p. 293).

Devido à perseguição política, em 1968, Nascimento parte para um exílio que dura treze anos. Com a dissolução do TEN, deixa de atuar e dirigir no teatro, e sua militância ganha outras direções. Fora do Brasil, atua como conferencista e professor universitário, publica uma série de livros denunciando a discriminação racial e dedica-se à pintura e à pesquisa de visualidades relacionadas à cultura religiosa afro-brasileira. Na volta ao país, funda, junto com Leonel Brizola, o Partido Democrático Trabalhista (PDT), candidata-se a deputado federal em 1982, elegendo-se para a legislatura 1983-1987 e senador da República de 1997-1999.

As pautas de Abdias, quando parlamentar, sempre buscaram contemplar as reivindicações da população negra, principalmente nas searas culturais e educacionais. Segundo Nascimento (2021), a atuação parlamentar de Abdias buscou criminalizar o racismo (o que seria conquistado na Constituição Federal de 1988), criar o Dia da Consciência Negra, as reservas de vaga de 20% para homens negros e 20% para mulheres negras tanto no serviço público quanto na iniciativa

privada, além de ampliar os direitos das empregadas domésticas, tendo participado ativamente na criação do Ministério da Cultura e da Fundação Palmares (praticamente destruída no governo Bolsonaro e reerguendo-se no terceiro governo Lula).

O ativismo pelo direito à experiência negra não pode ser desvinculado de uma teoria. É preciso reconhecer que sim existe uma teoria que emerge das ações e da luta de Abdias pela consciência histórica (Fernandes, 2019), pelo pleno direito de viver a negritude, “uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo” (Nascimento, 2019, p. 281-282).

A racionalidade que emerge do quilombismo busca a ontologia negada como forma de “ser mais” (Freire, 2019c), uma maneira de afirmar uma nova forma de entender a própria palavra racionalidade, sem as definições hierarquizadas e classificatórias, as quais busca padronização constante. Talvez o quilombismo possa ser uma outra possibilidade viável de onto/epistemologia, como nas palavras do próprio Abdias:

Assegurar a condição humana do povo afro-brasileiro, há tantos séculos tratado e definido de forma humilhante e opressiva, é o fundamento ético do quilombismo. Deve-se assim compreender a subordinação do quilombismo ao conceito que define o ser humano como o seu objeto e sujeito científico, dentro de uma concepção de mundo e de existência na qual a **ciência** constitui **uma** entre outras vias do **conhecimento** (Nascimento, 2019, p. 291).

Figura 1 - Abdias Nascimento e Paulo Freire em Guiné Bissau, 1976



Foto: Elisa Larkin Nascimento

2.6 Paulo Freire: a experiência existencial e a vocação ontológica para o ser mais

Paulo Freire, em suas obras, sempre dimensionou de forma contundente o conceito de experiência. Experiência e a cultura são aspectos que apresentam centralidade na obra e no pensamento freireano. A experiência existencial que produz “leitura de mundo” (Freire, 1992), para Freire, é a forma como nos constituímos protagonistas, sujeitos em uma perspectiva emancipatória. Fico pensando na minha trajetória enquanto pessoa negra e na minha constituição enquanto professor negro, totalmente assimilada pelas malvadezas do colonialismo e pela opressão da supremacia branca (Hooks, 2019). Portanto: ser sujeito da própria história? Uma doce utopia, engolida por uma leitura de mundo feita por lentes que não eram as minhas. Já mencionei neste trabalho as dores quase insuportáveis que as “máscaras brancas” (Fanon, 2008) me impingiram.

E nesse circular, tive meu primeiro encontro com a obra de Paulo Freire ainda na adolescência, aos quinze anos de idade no primeiro ano do Ensino Médio, em 1993, naquela época ainda com a nomenclatura de 2º grau no curso de magistério. Confesso que na efervescência da adolescência conceitos freireanos como opressão/libertação, oprimidos/opressores, conscientização/alienação e humanização me eram distantes e de difícil compreensão. Será que estudando em uma escola católica, privada, uma das maiores da cidade onde residia, sendo um dos poucos meninos da turma e o único negro da turma, eu não seria um oprimido? (Coelho, 2021, p. 88-89).

Como é difícil, como é dolorido se reconhecer na condição de oprimido, e o pior dos efeitos da assimilação, no meu caso, foi entender que o oprimido não era eu, e sim o outro. “Foi no estágio obrigatório, em uma escola pública, que dei me conta que vivia as mesmas aflições que permeavam a vida dos estudantes com quem, naquele momento, eu trabalhava” (Coelho, 2021, p. 89). Minha leitura de mundo era esvaziada de mim, de minha negritude e operava em uma consciência completamente ingênua. Uma negritude oprimida e desumanizada na realidade.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade- a de sua humanização (Freire, 2019c, p. 40).

A desumanização também é uma forma de genocídio (Nascimento, 2016), portanto, a busca pela humanização que, no caso do negro, é uma busca infundável pela humanidade roubada, um resgate ontológico que se faz necessário cotidianamente, em que, comigo, não é diferente. Estou buscando a libertação todos os dias. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 2019c, p. 40).

Ao fim desse parágrafo, dei-me conta de uma de suas frases e vi o quão forte ela é no contexto desta tese. **Estou buscando a libertação todos os dias.** Entender o que isso significa, de forma densa, é algo que poderia, facilmente, se transformar em mais uma pesquisa. Com alguma convicção, acredito que sim, mas entender que estou buscando a libertação todos os dias quer dizer que estou sendo, porque não sou alguém que busca livrar-se dos grilhões do colonialismo, do machismo, do patriarcado e de tudo que me impede de ser mais. Essa busca se estende também ao âmbito profissional e acadêmico. A ciência também não é,

acredito que está sendo. E, nesse sentido, uma pesquisa científica descolonizada e negra também é um ponto de afirmação a ser conquistado. Uma pesquisa descolonizada e negra, que parte da experiência existencial, por ora oprimida e em processo de libertação, está em busca de reconstrução ontológica como vocação para o ser mais.

O colonialismo bendito pelas teologias políticas judaico-cristãs firma os alicerces da dominação e das mentalidades no projeto do chamado Novo Mundo. Nas pautas desse empreendimento, foram e ainda são praticados a negação, a perseguição e o extermínio de toda e qualquer possibilidade fora do seu eixo. Toda possibilidade de inscrição fora de seus limites é considerada erro. Porém, esse sistema não se sagrou vencedor como bem quis, a dinâmica por aqui se deu de outra forma. Os esforços monoculturais, monorraciais, desvios ontológicos, epistemicídios, desarranjo das memórias, dismantelos e injustiças são reflexos da limitação, do inchaço e da arrogância de um saber que se quer único (Rufino, 2019, p. 81-82).

Em um primeiro momento, é necessário que essa realidade seja reconhecida e que, com isso, seja possível identificar e apontar as contradições dessa lógica opressora, perversa e fatalista que a racionalidade da civilização ocidental tenta impor como razão universal. Talvez, como possibilidade e jamais como determinismo, possa estar surgindo, a partir das encruzilhadas das culturas silenciadas, uma nova forma de ver, viver e estar no mundo e com o mundo, partindo das experiências das existências (Freire, 2019c), reconhecendo-se intersubjetivamente, “no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 2019c, p. 40).

O que pode vir a ser um inédito viável, uma possibilidade até então não tentada, não articulada, até o momento não realizada, e, assim se articulam entre as “gentes” do povo novas formas de saber e conhecer, novas janelas para um horizonte ainda não visto, não sentido e não vivido, que pode estar logo ali na frente, ao alcance de quem está procurando.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2019c, p. 42-43).

E essa luta só pode acontecer na práxis, na relação intersubjetiva dos oprimidos, daqueles e daquelas que conhecem a dor por tê-la vivido. Não por acaso

que, ao longo de sua trajetória enquanto um homem do mundo com o mundo, Paulo Freire esteve em diferentes rincões desse planeta, não para professoralmente prescrever nada, tampouco bancariamente depositar seu saber sobre as “gentes” e os povos, mas para, junto aos oprimidos, buscar a descolonização e a libertação. Os movimentos no continente africano, por exemplo, sempre buscaram a problematização da realidade e de uma pedagogia “forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 2019c, p. 43). Na experiência de Guiné Bissau, por exemplo, quando Freire descreve que uma das grandes dificuldades do trabalho foi o não reconhecimento da língua mãe, e que uma educação realmente libertadora e descolonizada não poderia acontecer na língua do colonizador. Talvez essa, por sua vez, tenha sido a melhor maneira de dialogicamente desvelar a malvadeza do colonizador, na sua sanha de desconstruir humana e ontologicamente o colonizado. Assim, os círculos de cultura na experiência de Guiné Bissau, além de reconhecer a ontologia própria do povo, buscavam que esse mesmo povo se tornasse sujeito do seu processo de educação e libertação.

Um dos pontos a que terei de voltar, de maneira mais ampla, possivelmente no primeiro destes futuros relatórios, é o da língua. Na verdade, quanto mais a importância desse problema de evidência, demandando respostas adequadas em situações diferentes. De fato, o problema da língua não pode deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade que, libertando-se do colonialismo e recusando o neocolonialismo, se dá ao esforço de sua re-criação. E neste esforço de re-criação da sociedade a reconquista pelo Povo de sua Palavra é um dado fundamental (Freire, 2011a, p. 261-262).

Entendo que o pronunciar da minha palavra, na condição de um professor de Educação Física negro da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é condição que me possibilita interpretar como oprimido as contradições de uma cultura escolar que está pautada pela lógica do colonizador e dela não quer sair. Problematizar e apontar dialogicamente essas contradições são as ações que me motivam e me fazem avançar na busca por libertação. De fato, **estou buscando a libertação todos os dias** e, por isso, estou dialogando com as outras experiências negras que fazem parte da cultura escolar que estou inserido, pois “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (Freire, 2002, p. 46).

E essa radicalidade do “meu eu” está sendo construída em um processo contínuo, pois “nunca tu és totalmente livre, mas estás sempre em processo de libertação” (Freire, 2011b, p.28). Compreender esse meu processo dentro da cultura escolar mediatizado pelo mundo e utilizando as “lentes” do componente curricular Educação Física, como forma de análise e interpretação dos fenômenos que estão sendo nessa realidade, se constitui na maneira como as experiências negras se encontram e dialogam nesse contexto particular.

Trazer a minha palavra (professor de Educação Física negro), em uma autoetnografia crítica, parece ser um passo importante nesse meu processo, pois a reflexividade que a autoetnografia produz no autoetnógrafo, em uma pesquisa que procura interpretar os aspectos da minha experiência negra na condição de professor, também é uma forma descolonizada de pensar a ciência e os seus objetivos. É uma pesquisa autoetnográfica (que, para alguns dos professores do PPGCMH/UFRGS, não é ciência), negra que traz a minha palavra, sendo um resgate ontológico da minha experiência negra em diálogo com outras experiências negras, mediatizadas pelo mundo, no contexto da cultura escolar e do componente curricular Educação Física, buscando a descolonização e a libertação. Parece ousado, mas é o meu intento. Paulo Freire nos diz que **a vocação ontológica do homem é o ser mais** (Freire, 2019c), não a vocação epistemológica. Nesse contexto, será que a aproximação de Paulo Freire com a filosofia dos povos do Oriente, também africanos, faz com que compreenda que ontologia e epistemologia não são dissociáveis?

Recordo das palavras do professor Balduino Andreola, na carta Prefácio a Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Indignação cartas pedagógicas e outros escritos*, em que constrói uma relação semelhante a esta com a obra de Paulo Freire. Nas palavras do professor Andreola:

A civilização ocidental, expressa na racionalidade fria e calculista da filosofia, da ciência e da tecnologia modernas, revelou-se incapaz de salvaguardar os valores que defendes e de articular a linguagem com que te comunicas. Degenerada num projeto de mundo identificado com o des-amor da ganância fraticida da posse, do lucro e da especulação financeira, conduziu a humanidade à beira da destruição total. Paulo, há algum tempo venho meditando que me parecias deslocar-te do Ocidente para o Oriente e para o Sul. Lendo tuas cartas confirmo-me nesta impressão de que, sem renunciar ao vigor da ciência e da filosofia, estás muito mais próximo do pensamento e da visão de mundo dos grandes mestres orientais, como também do espírito cósmico, místico acolhedor e musical dos povos

africanos. Paulo, simpatizo com a ideia de pensar o teu projeto pedagógico-político na constelação do que denomino **Pedagogias das grandes convergências** (Andreola, 2019, p. 26).

Acreditando que ontologia e epistemologia não são dissociáveis e, também, que uma ontoepisteme da negritude é a existência negra, e é realmente a possibilidade de ser mais, não poderia pensar a construção da pesquisa dissociada do eu Márcio, professor negro de Educação Física. No próximo capítulo, apresento a autoetnografia crítica como forma de materializar esse pensar e como construir uma pesquisa pautada na busca por libertação.

3 A AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA COMO OPÇÃO TÉORICA METODOLÓGICA CRÍTICA

Ao término do estudo que realizei no mestrado, no PPGCMH/UFRGS (Coelho, 2017), no contexto da RMEPOA, caracterizado como um estudo de caso etnográfico, em que procurei interpretar um fenômeno específico dentro de um contexto cultural igualmente específico em uma determinada escola da referida rede, entendi que precisava continuar estudando, pesquisando e aprendendo, uma vez que a consciência do próprio “inacabamento” é um fator importante na busca para o “ser mais” (Freire, 2019a).

Nesse sentido, a partir da participação nas reuniões do grupo de pesquisa ao qual sou vinculado (DIMEEF/UFRGS), participando de formações para professores na própria RMEPOA e de congressos científicos do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), tais como CONBRACE (2017), realizado em Goiânia/GO e Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte (2018), realizado em Lajeado/RS, novas inquietações foram surgindo, assim como potencializadas pelas discussões críticas em todos esses contextos e ambientes de formação e aprendizagem. Nesse cenário, também é importante ressaltar a nova configuração macrossocial brasileira, após o processo eleitoral de 2018. No entanto, todas essas inquietações que emergiam a partir da Educação Física escolar precisavam de um foco de uma intenção para um novo estudo - um novo interesse de pesquisa - algo que fosse potente, atual, relevante social e cientificamente.

Assim sendo, entendi que poderia pensar em um estudo autorreferente que conferisse autoria ao meu contexto cultural partindo das minhas experiências culturais compartilhadas e da reflexividade. Ser um professor negro de Educação Física escolar, que busca compreender os aspectos compartilhados da experiência negra no fazer pedagógico cotidiano de seu trabalho, abarca os requisitos citados anteriormente. É com essa intenção de pesquisa que, portanto, me desafiei.

Ao assumir a negritude e a educação libertadora de inspiração freireana como o marco teórico do estudo, entendendo que o caminho precisa ser trilhado observando minha constituição subjetiva de homem “no mundo e com o mundo” (Freire, 2019 b), e por buscar compreender a experiência cultural compartilhada em que estou inserido, partindo das experiências que me constituem como professor e

como homem negro, entendo que a autoetnografia é o caminho teórico metodológico mais adequado ao que essa tese se propõe. Partindo das experiências que se constroem nas práticas educativas críticas que, cotidianamente, ocorrem em minhas aulas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS - e que me levaram a buscar o processo de formação continuada, primeiramente com o mestrado e agora com o doutorado - busco a compreensão do contexto cultural em que estou inserido. Assim sendo, desenvolvendo a apreensão dos fenômenos cotidianos ligados à cultura escolar, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo a autoetnografia como desenho teórico metodológico. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de informações na pesquisa.

Mas por que a autoetnografia? A primeira razão é que a autoetnografia nos permite “reconhecer as interpretações produzidas nas culturas por quem vive a escola na contemporaneidade” (Bossle *et al.*, 2016, p. 02). Ser um professor negro de Educação Física de orientação teórico crítica, no contexto contemporâneo da educação pública brasileira, parece ser uma condição desfavorável no nosso atual momento histórico, mas, em contrapartida, buscar interpretar o que se está produzindo em termos de uma educação crítica na formação dos estudantes, em seu processo de conscientização e emancipação, parece desafiador e potente.

Nesta perspectiva, Bossle e Molina Neto (2010) entendem a autoetnografia como uma etnografia baseada nas experiências do próprio sujeito, ao passo que as escritas em primeira pessoa tornam a autoetnografia como um dos modelos de pesquisa qualitativa crítica. Na autoetnografia, portanto, a experiência resulta do contato cotidiano com a cultura escolar, que, por sua vez, serve de suporte para a construção de práticas educativas críticas, em que, no âmbito escolar, buscam atender à necessidade de descrever e de analisar a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural (Ellis; Adams; Bochner, 2015). Para além do que já foi citado, penso ser importante destacar o caráter crítico reflexivo (Magalhães, 2018) que a autoetnografia promove no processo de pesquisa.

Reflexão e crítica: dois elementos indispensáveis na construção de práticas educativas que têm por objetivo promover a tomada de consciência e dar caráter libertador à Educação. Assim sendo, opto pela autoetnografia, pois “a pesquisa autoetnográfica destaca a experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, buscando o engajamento reflexivo por parte do pesquisador e

revelando o conhecimento de dentro do fenômeno pesquisado” (Magalhães, 2018, p. 18). Estar “dentro do fenômeno”, como, professor de Educação Física, negro, na RMEPOA, é a “perspectiva de investigação do *self*” (Bossle; Molina Neto, 2010, p. 218), a que me proponho, mas, para além de reconhecer a autoetnografia como decisão teórico metodológica desse estudo, aponto a autoetnografia crítica como opção política desta pesquisa. Nesta perspectiva, encontro em Rocha, Araújo e Bossle (2018) a justificativa para tal. Esses autores apontam três aspectos que justificam a autoetnografia em uma perspectiva crítica de produção de conhecimento. São eles: a) a autoetnografia e o conhecimento científico, b) o texto autoetnográfico, c) a formação crítica do autoetnógrafo.

3.1 Autoetnografia e o conhecimento científico

Entendo a autoetnografia como uma forma descolonizada de pensar a pesquisa científica, portanto, é uma nova maneira de pensar a construção e o desenvolvimento do conhecimento científico “às margens da cultura dominante” (Spry, 2001, p. 710), sendo uma oposição ao modelo hegemônico e colonialista de compreender e fazer ciência.

A autoetnografia se contrapõe ao objetivismo do modelo positivista de ciência (Jensen-Hart; Williams, 2010), tornando-se, também, para esses autores, uma opção política, que mantém em seu bojo a rigorosidade científica. No caso deste estudo que é pautado por uma posição política de resistência perante o mundo, a autoetnografia é a opção teórico-metodológica mais indicada.

Penso o esforço intelectual, que se apresenta nesta tese, caracterizado como uma autoetnografia crítica da seguinte forma:

[...] a realidade humana em si-para-si só consegue se realizar na luta e pelo risco que envolve. Este risco significa que ultrapasso a vida em direção a um bem supremo que é a transformação da certeza subjetiva, que tenho do meu próprio valor, em verdade objetiva universalmente válida (Fanon, 2008, p. 181).

Ainda na perspectiva acima descrita por Fanon (2008), concordo com Spry (2001), que, por sua vez, sustenta a transitoriedade da autoetnografia no movimento de “estando lá e estando aqui”, entre a experiência pessoal e a experiência cultural (Holt, 2003), assim, constituindo-se como forma de posicionamento crítico do

pesquisador mediante a política científica e as formas hegemonicamente impostas de pesquisa e de ciência (Holt, 2003). O conhecimento produzido, problematizado e principalmente criticizado no “chão da escola” - em uma relação dialógica de experiências culturais compartilhadas entre professor (negro) e estudantes, assim como a autoetnografia, é uma forma contra-hegemônica de pensar escola, pesquisa e ciência e de “assumir autoria” (Coelho; Rocha, 2019) na relação pesquisador/professor. Autoria e recusa da suposta neutralidade científica e reflexividade crítica são aspectos que fazem parte da autoetnografia.

Os estudos etnográficos possuem uma longa tradição e já estão consolidados no campo da pesquisa em educação. Dito isso, concordo com Bossle e Molina Neto (2009a), quando afirmam a respeito da importância de realizar autoetnografia no campo da Educação Física, por ser este um campo dominado pelas pesquisas de cunho biomédico. Os estudos de Bossle (2008), Cruz (2017) e Rocha (2019), Araújo (2021), Sousa (2021), Bins (2020) e Rodrigues (2020) conferem à autoetnografia o status de potente opção teórico-metodológica no campo da pesquisa científica em Educação Física escolar.

Para Holt (2003), a autoetnografia é uma maneira em que o professor pode examinar suas experiências de ensino de forma autorreflexiva, buscando uma condição de superação e avanço profissional, com base nas experiências culturais compartilhadas.

Com base nas informações apresentadas, considerar as experiências como fonte de informações de pesquisa e localizar o autor da investigação como sujeito que vive e constrói a cultura investigada são aspectos centrais da pesquisa autoetnográfica (Rocha; Araujo; Bossle, 2018, p. 175).

Como professor negro de Educação Física que busca compreender como se inscreve a experiência negra do professor de Educação Física na negritude da cultura particular e compartilhada de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, entendo que:

[...] a autoetnografia parece ser um reforço significativo ao pensamento que visa destacar as vivências do sujeito pesquisador em sua pesquisa, na medida em que transforma seus relatos em pesquisa científica porque se situa dentro de uma série de autorreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que, cotejadas com outras posições, permitem reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva. De todos os modos, na autoetnografia fica claro, mais do que em outros desenhos de investigação, a ideia provinda da atividade hermenêutica segundo a qual o sujeito que pesquisa é parte do problema de investigação (Bossle; Molina Neto, 2009a, p. 144).

Embora tenha optado pela autoetnografia pelos motivos já expostos, entendo, também, que a rigorosidade científica não pode ser esquecida e que os procedimentos metodológicos precisam convergir entre teoria e empiria para conferir rigor e validade ao estudo. Dessa maneira, a coleta de informações obtidas por meio de múltiplos instrumentos – que serão apresentados e discutidos posteriormente – precisa estar direcionada para um diálogo com o aporte teórico conceitual para que, além de conferir validade científica ao estudo, fazer emergir um novo conhecimento.

A Tradição positivista é tão forte que os pesquisadores que usam métodos de pesquisa qualitativa são continuamente solicitados a defender suas pesquisas como ciência válida. Formas de investigação que se conectam com pessoas reais, suas vidas e seus problemas são vistas como “suaves” e “fofas” e, embora agradáveis, não têm valor na comunidade científica (Wall, 2006, p. 147).

Ainda nessa linha de raciocínio, cabe ressaltar a forma como a experiência tem a sua importância na pesquisa autoetnográfica e que, dessa forma, ela se constitui em uma maneira potente de pensar a pesquisa qualitativa crítica (Carspecken, 2011). A experiência, nesse caso, dialoga com as experiências que estão compartilhadas naquela cultura, daquele contexto particular. No caso desta tese, como as experiências negras do professor Márcio, de Educação Física, dialogam intersubjetivamente com a negritude que está circunscrita naquela cultura (estudantes, outros professores e professoras, comunidade escolar de forma geral).

Através do uso da experiência pessoal, a autoetnografia oferece uma visão sobre como uma pessoa dá sentido às normas, experiências e práticas culturais. Os autoetnógrafos oferecem relatos complexos e internos de criação de sentido e mostram como/por que experiências específicas são desafiadoras importantes e ou transformadoras. Por sua vez, os autoetnógrafos fornecem uma perspectiva que outros podem usar dar sentido a experiências semelhantes (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 27, tradução do autor).

3.2 O texto autoetnográfico e a potencialidade de uma escrita em primeira pessoa

Uma das maiores potencialidades do texto autoetnográfico - e também uma de suas maiores contestações - é a escrita em primeira pessoa, uma “narrativa do *self*” (Angrosino, 2009), em que o pesquisador utiliza de sua experiência cultural

como base para realizar as suas análises. Esse tipo de escrita potencializa a ligação do pessoal para o cultural, localizando o “*self*” dentro de um contexto social (Reed-Danahay, 1997). Autoetnografia é um método emergente de pesquisa qualitativa que permite ao autor escrever em um estilo altamente personalizado, valendo-se de sua experiência para ampliar a compreensão sobre um fenômeno social (Wall, 2006, p. 146).

A autoetnografia oferece uma maneira de dar voz à experiência pessoal para avançar na compreensão sociológica (Wall, 2008). Esses textos são, geralmente, escritos em primeira pessoa e apresentam diálogo, emoção e autoconsciência com relação às histórias institucionais afetadas pela história, estrutura social e cultura (Holt, 2003). A escrita do texto autoetnográfico potencializa um encontro entre o leitor e a cena narrada, a intenção é o compartilhamento da experiência cultural.

Portanto, é possível supor que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectual quanto emocional não somente do autor, mas dos autores que atuam dentro de um contexto social ou cultural e do leitor que se apropria desses conceitos (Bossle; Molina Neto, 2009 a, p. 134).

Assim sendo, entendo que a “autoetnografia requer que o pesquisador seja visível, ativo e reflexivamente engajado no texto” (Anderson, 2006). Ser ativo, reflexivo e engajado no texto requer disciplina, concentração e foco “*full time*” no texto, **para que ele não ultrapasse a tênue linha entre o texto autoetnográfico e um relato autobiográfico** e, para que consiga isso, **precisa estar continuamente reconhecendo e interpretando os aspectos simbólicos que de si emergem e que emergem das experiências culturais compartilhadas em determinados contextos sociais** (Spry, 2001).

O texto pode ser ardiloso, evocativo e alterar pontos de vista autorais. O autoetnógrafo geralmente escreve na primeira pessoa do singular para contar algo vivido em uma interação direta ou quando foi testemunha ocular de um acontecimento. Outras vezes, usa a segunda pessoa do singular para descrever momentos em que sente dificuldade em fazer uma afirmação ou para colocar os leitores na cena para testemunhar ativamente, juntamente com ele, uma experiência (Rocha; Araújo; Bossle, 2018, p. 177).

Além disso, a autoetnografia deve manter o impacto, quando fala sobre o efeito geral do texto em um nível emocional e intelectual e, com isso, resgatar as memórias marcantes da experiência - reconhecidas como “epifanias” (Rocha;

Araújo; Bossle, 2018) - e a capacidade do texto de inspirar ou motivar o leitor a alguma forma de ação. Finalmente, a expressão de uma realidade requer que o pesquisador garanta que o texto seja uma representação verdadeira e confiável de um sentido cultural, social, individual ou comunitário do que é real. Os critérios metodológicos e literários peregrinam, a distância, entre o erudito e o criativo, os quais têm lugar na pesquisa e são essenciais para o sucesso do trabalho autoetnográfico (Starr, 2010).

Na verdade, a interrogação autoetnográfica de si mesmo e dos outros pode transformar as próprias crenças, ações do pesquisador e seu senso de identidade (Anderson, 2006). A preocupação de tornar a escrita potente, artesanal e criativa, contextualizando a cultura e localizando o "self", consiste em produzir uma escrita pormenorizada que é “emocionalmente envolvente bem como criticamente autorreflexiva de sua interatividade sociopolítica” (Spry, 2001, p. 713). No caso desta tese, buscando compreender e interpretar as experiências culturais de um professor negro de Educação Física e as experiências pedagógicas e culturais voltadas para a negritude na cultura escolar compartilhada, pois:

Novas epistemologias (como a autoetnografia) de grupos previamente silenciados removem os riscos inerentes à representação de outros, permitem a produção de novos conhecimentos por um pesquisador único e situado de forma única e oferecem conhecimento em pequena escala que podem informar problemas específicos e situações específicas (Wall, 2006, p. 149).

Embora o texto autoetnográfico apresente toda essa potencialidade quando se escreve em primeira pessoa localizando o “*self*”, trazendo o leitor para “dentro do texto”, existem muitas contestações ao texto autoetnográfico no meio científico. Como toda a pesquisa que nega a suposta neutralidade científica, “a autoetnografia é considerada autoindulgente, introspectiva e individualizada” (Holt, 2003, p. 15). Cabe ao pesquisador trazer para dentro do seu texto, mesmo escrito em primeira pessoa, a rigorosidade científica, descrita de forma clara e concisa com os procedimentos adotados, bem como com o conhecimento metodológico para a escrita de um bom texto de caráter científico (Duncan, 2004). Entendo que a reflexividade também faz parte da formação crítica do autoetnógrafo.

3.3 A formação crítica do autoetnógrafo

O último aspecto que abordo sobre a criticidade da autoetnografia refere-se à formação crítica do pesquisador ao realizar este tipo de pesquisa. Ao cotejar a própria experiência cultural, o pesquisador consegue repensar, através da **reflexividade**, “o seu papel de produtor de conhecimento e a sua própria subjetividade, construída interativamente e circunstanciada por sua singular trajetória intelectual e pessoal” (Rocha; Araújo; Bossle, 2018, p. 178). Compreendendo que o surgimento da autoetnografia como método de investigação move os pesquisadores (Wall, 2006), sustento que esse movimento só produz uma forma de conhecimento científico relevante se vier acompanhado da reflexividade que irá fazer com que o pesquisador reavalie “o processo dialético self e cultura” (Rocha; Araújo; Bossle, 2018, p. 179).

A reflexão e ação como um processo crítico de compreensão em relação aos discursos culturais e sociais tornam a autoetnografia uma ferramenta valiosa no exame do complexo, diverso e, às vezes, confuso mundo da educação (Starr, 2010). Os relatos “transgressivos” provenientes da autoetnografia, vão além do convencional “perturbando” as relações de si mesmo e dos outros para romper as representações dominantes de prática profissional, criando novos conhecimentos (Denshire, 2013). Nesse aspecto, as relações estabelecidas no compartilhamento das culturas em âmbito escolar podem desvelar as estruturas dominantes e problematizar as relações socialmente estabelecidas criando uma nova forma de pensar e lidar com o conhecimento e estabelecendo, dessa maneira, um processo de conscientização (Freire, 2016), ou seja, uma jornada de “empoderamento, libertação e transformação” (Pasa, 2019, p. 101). Neste caso, empoderamento, libertação e transformação são características que se buscam por meio da reflexividade obtida na interação e localização do “*self*”, buscando interpretar os aspectos simbólicos compartilhados por meio das experiências culturais de um professor negro de Educação Física e o contexto cultural e pedagógico que está inserido.

O objetivo da autoetnografia é articular o conhecimento interno de experiência. Essa suposição sugere que o escritor pode informar os leitores sobre

aspectos da vida cultural que outros pesquisadores podem não ser capazes de conhecer.

Uma pessoa que tem opressões institucionais e /ou problemas culturais, como racismo, perda ou doença, pode falar sobre essas questões de maneiras diferentes de outras pessoas que têm experiências limitadas com esses tópicos. Conhecimento privilegiado não sugere que um autoetnógrafo pode articular um conhecimento mais verdadeiro ou mais preciso em comparação com os de fora, mas em vez disso, como autores, podemos contar nossas histórias em relatórios quando comparadas a como os outros podem ser capazes de dizer a eles (Adams; Ellis; Jones, 2017, p. 03).

Assim sendo, concordo que “como uma forma de pedagogia crítica, a autoetnografia, frequentemente, enfatiza um processo transformador ou emancipatório para o indivíduo e nas relações sociais mais amplamente construídas das quais o indivíduo participa” (Starr, 2010, p. 4). No processo de autorreflexividade que se busca ao realizar uma autoetnografia, as experiências compartilhadas são o aporte cultural para o autoesclarecimento e para o entendimento das relações que pautam o currículo escolar, em que e quais formas este currículo pensa a negritude como forma de “ser”, no mundo e com o mundo (Freire, 2019b).

Naturalmente o exercício da reflexividade não é simples, espontâneo, nem exclusivo do estudo autoetnográfico. Todavia, é na pesquisa qualitativa crítica autorreferente que o processo de auto esclarecimento tem espaço privilegiado. Mobilizada pela autocrítica, a reflexividade na autoetnografia é permeada pelo envolvimento emotivo e racional presente na reconstrução do conhecimento na vida intersubjetiva e culmina em uma narrativa libertadora (Rocha *et al.*, 2020, p. 43).

As relações entre negritude e educação libertadora de inspiração freireana, e como estas relações estão compartilhadas na cultura escolar através do currículo, são importantes aspectos para podermos pensar a condição invisibilizada que a cultura negra está localizada nos currículos escolares, nas próprias representações desumanizadoras em que o negro está submetido. Tal estudo pode proporcionar criticidade a todos os envolvidos, não apenas ao pesquisador/professor, mas a todos que compartilham a mesma cultura escolar, pois “ninguém se educada sozinho, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (Freire, 2019a). Assim sendo, termino esta subseção entendendo que nesta relação, a conscientização é o aspecto mais importante que o pesquisador pode ter em seu processo formativo ao realizar uma autoetnografia, pois, segundo Freire:

Logo, a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico. Assim, a conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo (Freire, 2016, p. 56).

3.4 Procedimentos de uma autoetnografia descolonizada: pesquisar e construir conhecimento na escola

No segundo semestre de 2015, no início do mestrado no PPGCMH/UFRGS, ao longo das aulas, em uma disciplina obrigatória que cursei naquele período, um professor deste programa fez em aula uma defesa “inflamada” de que autoetnografia não é ciência. Ao longo de sua explanação na referida aula, o professor defendeu seu ponto de vista, dizendo que a autoetnografia não possui rigor metodológico adequado para ter o “status” de ciência e poder ser considerada uma forma de produzir conhecimento científico. De forma enérgica e até um pouco agressiva, este comentário em aula partiu depois que uma colega do meu grupo de pesquisa externou que gostaria de fazer uma autoetnografia em seu mestrado. A partir daí, o nosso grupo de pesquisa passou a aprofundar mais e mais os estudos, buscando entender as etnografias e autoetnografias como modo de produzir conhecimento científico proveniente das aulas de Educação Física escolar nas relações culturais e pedagógicas que emergem dos diferentes contextos sociais, onde as nossas escolas se situam.

Partindo dessa iniciativa, uma produção em forma de livro foi publicada (Bossle; Bossle; Rocha *et al.*, 2018), buscando estabelecer essas duas metodologias como forma de aporte teórico metodológico científico que forma professores como intelectuais transformadores (Giroux, 1997; Bossle; Bossle, 2018). A partir desse momento e, com maior clareza dos aspectos que permeiam o “fazer ciência”, entendemos que a rigorosidade a que tal professor se referia deveria estar focada nos procedimentos de pesquisa, na condução rigorosa, técnica, atenta e amorosa destes procedimentos.

Quando a autoetnografia adere ao rigor metodológico esperado da investigação construtivista, essa pesquisa pode produzir uma práxis cotidiana que é uma pedagogia mais reflexiva e culturalmente relevante. O conteúdo do currículo, as estratégias pedagógicas e as interações com as

partes interessadas e a busca de novos aprendizados/conhecimentos servem para fortalecer os fundamentos da comunidade (Staar, 2010, p. 7).

Mas quando nasce uma autoetnografia? Como o impulso autoetnográfico toma corpo e vira curiosidade científica a ponto de se transformar de inquietação em pesquisa? O meu processo começou quando questionei determinadas “verdades absolutas”, quando a “História única” (Adichie, 2019) deixou de fazer sentido. Nesse momento, parece ter nascido a minha autoetnografia. Para Adams, Jones e Ellis (2015), uma autoetnografia pode ter início quando o autoetnógrafo se encontra na história. “Às vezes, os autoetnógrafos começam projetos com as experiências pessoais que queremos entender de forma mais completa, profunda e significativa” (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 47).

No permanente processo de descolonização, o “eu” do professor Márcio de Educação Física parece ter se encontrado na história. E, de alguma maneira, a sua experiência negra oprimida, encharcada de uma consciência ingênua, pouco a pouco, vai se tornando uma consciência crítica. Esse processo, por sua vez, ocorre em meio a construção de uma tese de doutoramento, marcada por percalços, prazos, opressões do campo acadêmico e científico. Ressalta-se, nesse contexto que, a partir de uma lógica permanentemente colonizada e que “adora ser assim”, a busca de sentido e descolonização precisa acontecer, também, na pesquisa.

E essa pesquisa autoetnográfica se deu no contexto da escola onde atuo profissionalmente, a escola que caracterizo neste estudo desde a sua concepção, passando por seu projeto de pesquisa até, nesse momento, como EMEF Zona Sul, por localizar-se nessa parte da cidade. No entanto, pensando na própria história da escola, na minha história e na encruzilhada de encontros que ela proporcionou, penso que o mais correto seria caracterizá-la como EMEF Zona Sul em diáspora. Mas por que em diáspora? Essa escola se localizava em outro ponto na Zona Sul da cidade, em um ponto mais próximo ao lago Guaíba, próximo a duas vias de grande circulação da cidade, em que sua comunidade, alocada nesse ponto, perdeu a sua história e a sua trajetória quanto local comunidade para a especulação imobiliária.

Em 1998, começaram as obras de um grande *shopping center*, exatamente no local onde a comunidade e a escola estavam alocadas. Não é necessário dizer que houve resistência e que a comunidade constituída em recicladores, em sua maioria, perderia muito de sua condição de trabalho, pois esse ponto está

relativamente próximo do centro da cidade e o local, também na Zona Sul, está mais afastado do centro. Com isso, dificultaria o trabalho de recolher material para a reciclagem. Muitos impasses, idas e vindas, negociações, intervenção do poder público municipal foram necessários para vencer a resistência e convencer a comunidade de que a mudança seria benéfica e que suas condições de vida seriam melhores na nova localidade. Alguns membros da comunidade foram rapidamente convencidos, outros tiveram um tempo um pouco maior, outros um tempo muito maior, mas uma coisa parecia certa. A comunidade iniciaria um processo de diáspora na cidade, estaria saindo de seu lugar de origem, rodeado por onze campos de futebol, próximo ao centro e a outras belezas naturais da cidade, indo para um lugar mais distante, desconhecido, longe de sua história, de suas possibilidades de trabalho e de sua constituição na condição comunitária na cidade de Porto Alegre.

A construtora do *shopping center* prometeu, então, uma estrutura de bairro para a comunidade com casas de alvenaria com dois pisos, bem diferentes das casas da comunidade, em uma parceria com a secretaria de habitação da cidade de Porto Alegre. Essa parte da história da comunidade sempre me toca e me faz relacionar com a diáspora forçada dos povos negros dos mais diferentes países do continente africano.

Não é a primeira vez que isso acontece na história da cidade de Porto Alegre. O tradicional bairro da Ilhota, reconhecido por sua forte ligação com a cultura negra e como recanto da negritude porto-alegrense, onde, hoje, fica o bairro Cidade Baixa, também teve sua constituição mudada pela especulação imobiliária, antinegra e higienista, alocando a comunidade da Ilhota para o extremo sul da cidade onde, atualmente, está localizado o bairro Restinga. A Ilhota, perdeu sua identidade e sua ligação com a negritude, ficaram as memórias e as histórias de vidas negras marcadas por mais uma diáspora forçada, mais um abandono do Estado, pois a Restinga não possuía a menor infraestrutura, nos anos 1960 do século XX, para comportar a comunidade da Ilhota. No contexto da diáspora da comunidade da escola, cerca de trinta anos depois, a realidade não foi muito diferente, embora a promessa das casas novas e da escola no bairro de destino foi cumprida.

Dessa forma, com o início das obras do novo *shopping center* e com a retirada das primeiras famílias já no ano de 1999, os primeiros moradores da

comunidade da EMEF Zona Sul em diáspora foram alocados no novo bairro e a nova escola inicia as suas atividades. A trajetória diaspórica da escola faz com que se construa uma nova identidade em consonância com uma cultura escolar que acolheu novas características e outros estudantes que não “vieram na mudança”, junto com a comunidade e com a escola. Inicialmente, a EMEF Zona Sul em diáspora, inaugurada em 1994, na antiga localidade, chega a uma diáspora forçada em 1999, na nova localidade abrangendo uma turma de Jardim B (Educação Infantil), Ensino Fundamental completo e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Logo em seguida, no ano letivo de 2002, a modalidade EJA deixa de existir na escola e a organização passa a ter Educação Infantil e Ensino fundamental. A comunidade, então, assim como a escola diaspórica, e, de modo forçado, passam a escrever a sua história em outro ponto da Zona Sul da cidade de Porto Alegre, longe do Guaíba e do centro, longe das possibilidades concretas de manutenção de sua atividade na reciclagem, mas sem os percalços das inundações com que se acostumaram a conviver nos invernos chuvosos de Porto Alegre. Nesse contexto, nem tudo foi de um todo ruim na mudança, mas a maior violência que entendo ter ocorrido nesse processo foi que a comunidade não foi sujeita de sua própria história, não decidiu, decidiram por ela, pautada no poder econômico e político daqueles que têm nas suas mãos o poder sobre as vidas e os destinos das pessoas.

Em estudo anterior (Coelho, 2019), constatei que, até 2001, a única presença do Estado na comunidade se constituía por meio da escola e que, em abril de 2002, a comunidade ganhou a sua UBS, que está localizada na rua atrás da escola, abaixo da quadra de esportes. Quando penso sobre esse processo de mudança da EMEF Zona Sul em diáspora, não tenho como deixar de associar com o processo diaspórico negro no período da escravização. Obviamente, são situações muito diferentes, mas a forma forçada sem opção de livre escolha me faz lembrar o que entendo como violência nos dois casos.

Mas de que forma essa escola e essa comunidade entram na minha história de vida? Como a “encruza do mundo” proporcionou esse encontro? Prestei concurso público para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em 2009, mas só fui chamado em julho de 2011, quando era professor na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e na Prefeitura Municipal de São Leopoldo. Assim, em agosto de 2011, eu

início meu trabalho como professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Sou enviado, então, para uma escola no bairro Restinga, um dos maiores bairros da cidade e que apresenta uma grande densidade de pessoas negras, talvez um dos maiores de Porto Alegre nesse aspecto. Com absoluta certeza, ali no contexto ainda da escola cidadã, e com toda a potência da negritude que é peculiar na Restinga, foi o lugar que mais aprendi sobre negritude e como ela reverbera na cultura escolar.

Dessa forma, atrevo-me a dizer que, muito para além das relações étnico-raciais, a Restinga respira negritude, com uma tradicional escola de samba da cidade sediada no bairro, com muito da cultura e da experiência negra vividas no contexto das escolas. Assim, o bairro dá uma contribuição muito grande no sentido de conscientização da negritude na cidade. No contexto da escola em que iniciei minha trajetória como professor da RMEPOA, consegui compreender e problematizar muitos aspectos que ainda permaneciam silenciados dentro de mim. A curiosidade e o despertar de uma consciência ingênua começavam a tomar forma com os projetos contundentes e qualificados na modalidade EJA, por onde comecei a metodologia voltada para as necessidades que abrangem um trabalho voltado para a educação popular. Essa prática, aliada ao consistente trabalho coletivo, me mostrou algo que, em mais de quinze anos de carreira, eu ainda não havia experimentado. Foram anos de muitas aprendizagens, de uma tomada de consciência crítica, de entender as conjunturas sociais e as malvadezas da opressão em relação à educação popular. Realmente, a Restinga, a sua comunidade e os seus estudantes foram uma grande “escola” para mim. Ali, eu vi a negritude, de uma outra forma, atraente, envolvente, única. Talvez, a curiosidade e as inquietações possam ter tido início ali.

Após dois anos, no ano letivo de 2014, por motivos pessoais e familiares, meu primeiro filho havia nascido, no ano anterior. Dessa forma, quis ficar mais perto de casa e resolvi pedir remanejamento para a EMEF Zona Sul dispórica, pois fiquei sabendo que havia uma vaga lá para professor de Educação Física para 40 horas semanais. Após os trâmites burocráticos, no início do ano letivo de 2014, cheguei a essa escola, cheio de vontade de conseguir superar as expectativas e vencer mais esse desafio profissional. Cheguei e senti no ar uma certa desconfiança, sobre como eu era profissionalmente e se daria “conta do recado” com as turmas. Aos poucos, eu

fui superando as desconfianças, ganhando e conquistando meu espaço, mas, acima de tudo, me encontrando nessa escola, me envolvendo com ela e com sua cultura, a ponto de parecer que sempre estive junto a ela. Ainda, nesse momento, a RMEPOA consegue trabalhar coletivamente, concatenar projetos interdisciplinares, pensar trabalho e planejamento coletivos, “encharcados” de escola cidadã e de educação popular.

Foi dessa maneira que a escola permaneceu durante os anos letivos de 2014, 2015 e 2016 (o último ano antes do pesadelo). Entre 2017 e 2020, Porto Alegre foi governada por uma coalizão partidária de centro direita, em que a lógica de “Educação S/A” (Bossle, 2019), ditada por uma administração privatista e aliada do capital, simplesmente destruiu a proposta da escola cidadã em Porto Alegre. Em estudo anterior, em que junto com outros dois colegas abordei esse momento pautado pelo neoliberalismo, com caráter gerenciador e neoconservador, constatamos, pelas lentes do componente curricular Educação Física, que:

Nenhuma das gestões municipais que sucederam a administração popular, desconstruiu tanto e em tão pouco tempo o projeto “escola cidadã”, quanto a gestão municipal (2017-2020). Com uma concepção neoliberal, buscando eficiência e eficácia em todos os setores da administração pública, desconsidera a realidade que emerge das comunidades e implanta uma forma de pensar a educação baseada em indicadores de avaliações externas, individualiza cada vez mais o trabalho, tem uma visão meritocrática do trabalho docente, priorizou a redução de recursos ao investimento, não traçou um plano de ação pedagógico para a rede municipal de ensino, buscando incessantemente parcerias público privadas para gerir o trabalho pedagógico, ao invés de utilizar o quadro docente municipal extremamente qualificado, que conta com inúmeros mestres e doutores, nas mais diferentes áreas do conhecimento, proletarizou o trabalho dos professores, acabou com as formações continuadas, reuniões pedagógicas e desmantelou o trabalho coletivo (Coelho; Maldonado; Bossle, 2021, p. 05-06).

Foram realmente anos de resistência, de lutas, de perda de conquistas históricas, de direitos desrespeitados, de achatamento, de parcelamento e de atraso de salários, com a cidade abandonada e com o diagnóstico fatalista de falência, entregue às parcerias público-privadas, com os serviços públicos sucateados e os servidores públicos sobrecarregados. Esse foi o *layout* dessa gestão desastrosa em todas as áreas, principalmente na educação, pois:

Para além de compreender esses fatores que (des) organizam o trabalho docente, os anos letivos de 2017 e 2018 foram de resistência a essa lógica, imposta à rede municipal de ensino de Porto Alegre, por sua administração

pública recém iniciada. A inesperada mudança da rotina escolar, já no início do ano letivo de 2017, causou um transtorno enorme na organização escolar e curricular das escolas da RMEPOA, o turno que tinha quatro horas e meia de duração passou a ter quatro horas, sendo então, retirados 150 minutos semanais de aulas dos estudantes. A organização de trabalho coletivo dessa forma, ficou extremamente comprometida, pois as reuniões pedagógicas, por determinação da mantenedora (SMED/POA), deixaram de ocorrer (Coelho; Maldonado; Bossle, 2021, p. 07).

Vale ressaltar que meu ingresso no doutorado se deu nesse contexto (ingressei na seleção de 2019 do PPGCMH/UFRGS). Realmente, as inquietações pela conjuntura macrossocial, relacionadas também à negritude, foram aspectos importantes que me fizeram buscar essa pesquisa. Logo em seguida, no ano de 2020, o mundo foi acometido pela pandemia de SARS-CoV-2, o novo coronavírus, que vitimou milhões de pessoas ao redor do mundo. No Brasil, aproximadamente 700 mil pessoas perderam a vida. No contexto do trabalho pedagógico da RMEPOA, com uma passividade assustadora, a mantenedora da rede demorou muito tempo para providenciar uma plataforma que pudesse minimamente conectar estudantes, professores e escola. As dificuldades de acesso, de alimentação e de vida nesse período foram obstáculos que professores, escola e comunidade escolar atravessaram juntos, buscando o que era mais adequado para o seu contexto particular, pois a mantenedora pouco ou quase nada contribuiu para ajudar nesse momento trágico da história da humanidade. Foram meses de incertezas (até mesmo quanto às nossas próprias vidas), angústias, sensação de impotência e expectativas por uma vacina que, para nós, professores, só chegaria em junho de 2021.

A aflição quanto a todos esses aspectos, aliada à certeza de defasagem nas aprendizagens dos estudantes, tornou o nosso trabalho algo muito difícil. A carga de trabalhos era imensa, a forma como as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) entraram em nossas vidas e em nosso trabalho foi abrupta. Ainda assim, conseguimos dar conta da tarefa que nos foi confiada. Nós sempre damos conta, acredito que por esse fator, muitas vezes, os gestores, ao pensar políticas públicas para a Educação, deixam a desejar e confiam demasiadamente na capacidade dos professores, uma vez que eles sempre dão conta.

Após alguns meses, a presencialidade foi, aos poucos, sendo retomada, mais precisamente em novembro de 2020, quando grupos foram formados e cinco estudantes por grupo dividiam as semanas de aula de forma presencial e a

distância. Nesse ano também, ocorreram as eleições municipais que decretaram o fim da atual administração e confirmaram um novo governo para a cidade de Porto Alegre, de 2021 até 2024. Aparentemente, a nova administração, no início, buscou diálogo com o professorado e, aos poucos, mudanças na forma de fazer a gestão tanto da cidade quanto da RMEPOA foram implementadas. A mudança mais radical, nesse primeiro momento, foi a desconstrução dos ciclos de formação pelo regime por anos. Simbolicamente, era a “pá de cal” no Projeto Escola Cidadã, era o “sepultamento” definitivo de uma das mais exitosas de experiências de educação pública e popular em todo o mundo. Alguns componentes curriculares perderam a sua carga horária (filosofia), outros ligados ao neoconservadorismo entraram na grade (ensino religioso) e ainda outros voltados à Educação S/A foram incluídos (iniciação científica). Nesse momento, a falta de diálogo e o início de parcerias público-privadas, principalmente no campo tecnológico e digital, marcam as proposições do novo governo municipal para a sua rede. Em meio a todo esse processo, a rede, ainda, implementa de forma definitiva a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Referencial Curricular Gaúcho, como suas referências de organização curricular. Concordo com Bossle (2019), quando o autor argumenta que:

No conjunto das ações e movimentos concretizados pela lógica neoliberal de Educação de mercado e a defesa de um projeto imposto para a sociedade, também se materializa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC nada mais é do que uma política educacional que reforça o sistema de homogeneização da cultura e das identidades, privilegiando os estratos sociais mais favorecidos economicamente e os grupos empresariais e privatistas interessados em uma mercadorização da Educação e do currículo com a finalidade única de obter lucros com os processos de terceirização do ensino público (Bossle, 2019, p. 19-20).

Ainda sobre a BNCC, abordarei, mais adiante, as minhas constatações e preocupações sobre o lugar da negritude nessa base curricular. A meu ver, ela é invisibilizada e silenciada em uma clara demonstração de homogeneização e aderência a um projeto colonizado de educação, mas essa discussão trarei posteriormente. Em abril de 2021, como também já citei nessa tese, qualifiquei o projeto de pesquisa dando seguimento às tratativas dos cuidados éticos, à negociação de acesso e procedimentos adotados na coleta das informações e à condução do trabalho de pesquisador que realizei no ano letivo de 2022, no âmbito

da EMEF Zona Sul diaspórica. Logo após o exame de qualificação, entrei em contato com a mantenedora da RMEPOA, para que pudesse obter liberação para acessar à escola também na condição de pesquisador, pois, na pesquisa que realizei no mestrado no ano letivo de 2016, também na RMEPOA, esse foi o trâmite que foi necessário para o acesso à escola. Então, enviei um e-mail para o setor pedagógico da Smed/POA para me apresentar com carta de apresentação do PPGCMH (documento anexo) e, assim, solicitar uma reunião para apresentar o projeto de pesquisa e obter anuência.

Nesse momento, começa um fato marcante dessa jornada chamada doutorado. No estudo do mestrado, o meu projeto estava amparado eticamente pelo projeto guarda-chuva do grupo de pesquisas ao qual sou vinculado (DIMEEF/UFRGS). Na resposta do e-mail que enviei ao setor pedagógico da Smed/POA, obtive a informação de que o meu projeto de pesquisa precisaria ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP/SMSPA). Nesse instante, me senti muito apreensivo, pois, na condição de pesquisador, não havia vivido ainda a experiência de submeter um projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa, mesmo sabendo que é natural e que a formação de um pesquisador em nível de doutoramento não pode abdicar de viver essa experiência. A pesquisa científica ainda está fortemente ligada a uma forma colonizada de pensar e fazer ciência, em que os estudos autorreferentes, como é o caso dessa autoetnografia, ainda sofrem muitos questionamentos e, por vezes, têm a sua condição de opção teórico-metodológica de se fazer pesquisa desacreditada, principalmente em um Programa de Pós-Graduação como o PPGCMH, que é fortemente ligado à área biomédica.

Confesso que meu maior temor foi em relação ao tempo que um projeto de pesquisa fica tramitando em um CEP. No meu caso, seria uma submissão ao CEP da UFRGS, CEP do pesquisador principal (meu professor orientador) e ao CEP SMSPA, na condição de coparticipante da pesquisa. A exigência de que todas as pesquisas que envolvam seres humanos nas dependências das repartições públicas da administração centralizada da prefeitura municipal de Porto Alegre passassem por um Comitê de Ética em Pesquisa foi tomada pela administração que governou a cidade entre os anos de 2017-2020. Não cabe a esta pesquisa questionar os motivos que levaram a criação de um Comitê de Ética em Pesquisa na prefeitura

municipal de Porto Alegre, então nos coube, a mim e a meu professor orientador, submeter o projeto da forma mais completa possível e esperar a anuência para iniciar a pesquisa nas dependências da EMEF Zona Sul diaspórica. Foram alguns meses de espera, de tensão e de muita ansiedade. O projeto de pesquisa já havia sido qualificado em abril de 2021, por isso, e após essa etapa, sendo considerado aprovado na unidade a qual está vinculado, ou seja, no âmbito da escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O passo seguinte foi submeter ao CEP da UFRGS na plataforma Brasil. Ressalta-se que nos surpreendeu a rápida aprovação neste Comitê, que tem uma grande reputação e vem avançando no entendimento e na avaliação de projetos com essência na pesquisa da área social e humana. Entendo que foi realizada uma avaliação rigorosa, e que, em momento algum, questionou ou invalidou a estrutura do projeto.

Após realizada a avaliação, o projeto retornou com um pequeno apontamento que precisou ser imediatamente realizado. O CEP/UFRGS constatou no projeto a indicação de coparticipante do CEP/SMSPA, mas, na plataforma, não constava a submissão em tal Comitê, pois o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre apresentava dois números de registro e, por esse motivo, não foi feita a submissão no número de registro correto. Após essa correção, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP/SMSPA, e, após um tempo bem considerável e maior que o do CEP/UFRGS, muitos questionamentos em relação à estrutura do projeto foram feitos. Em um primeiro momento, me surpreendeu, mas, na sequência, foi mais um grande momento de aprendizado e de reafirmar a opção por uma pesquisa descolonizada. Concordo com Fonseca (2015), quando essa autora argumenta que:

O trabalho feito por pesquisadores universitários das ciências humanas tem, em geral, pouco em comum com os ensaios clínicos que tanto preocupam especialistas em bioética – seja em termos de metodologia, lucro potencial ou risco. Pergunta-se, então, como duas modalidades tão diferentes de conduta vieram a ser subsumidas num mesmo modelo de avaliação ética. Não há dúvida de que a inclusão das ciências “comportamentais” e “sociais” tenha chegado como um *post scriptum* às regulações originais sobre ética em pesquisa (Fonseca, 2015, p. 352).

Vejo como central o entendimento de que formas diferentes de produzir conhecimento, com concepções científicas diferentes, não deveriam ser avaliadas utilizando uma maneira padronizada e claramente pautada nos modelos das ciências biomédicas e exatas. Avaliar de forma igual o que é desigual me parece, no mínimo, contraditório e, nesse aspecto, as pesquisas realizadas na perspectiva das ciências humanas e sociais precisam se justificar a cada novo projeto de pesquisa em um *lopping* opressor permanente, que desgasta, faz perder tempo e energia que deveriam estar sendo utilizados no contexto da realização da pesquisa. Talvez, o tal proceder descolonizado da pesquisa, no caso dos estudos autorreferentes, comece com a própria **afirmação** de uma postura descolonizada frente às opressões que um modo de pensar e fazer pesquisa e ciência tentam impor o tempo inteiro. Após responder aos questionamentos do CEP/SMSPA, que, claramente, teve dificuldade de entender a forma de fazer uma pesquisa autoetnográfica, de forma que justificamos o posicionamento teórico-metodológico da autoetnografia crítica, aguardamos mais um pouco, para, finalmente, em dezembro de 2021, o CEP/SMSPA aprovar o projeto e, no dia 30/12/2021, o setor pedagógico da Smed/POA nos deu anuência para, formalmente, iniciarmos a pesquisa no âmbito da EMEF Zona Sul diaspórica. A carta de anuência do setor pedagógico da SMED/POA, bem como os pareceres consubstanciados que aprovaram essa pesquisa e seus aspectos éticos, está nos anexos dessa tese, bem como outros documentos relevantes, como a carta de apresentação do PPGCMH/UFRGS e a carta de autorização da direção da escola para a realização da pesquisa em suas dependências.

O aprofundamento nas leituras e a conseqüente densidade na compreensão da pesquisa autoetnográfica nos permitiu entender um aspecto central em uma autoetnografia: **a experiência**. As reflexões sobre este aspecto trouxeram decisões importantes sobre como buscar as informações, sobre como os instrumentos de coleta dessas informações deveriam potencializar os artefatos culturais que foram sendo encontrados *in lócus* na pesquisa. Assim, decidi que a experiência cultural compartilhada e sua potencialidade reflexiva não necessitariam de entrevistas. E esse entendimento só ficou evidente com a densidade da compreensão sobre a importância do aspecto **experiência** no contexto da autoetnografia crítica.

Dentre os vários encantos que a pesquisa qualitativa apresenta, a capacidade de mudar os rumos, de observar o imprevisto de não se limitar, de superar o encaixotamento de uma expectativa, é uma característica que faz da pesquisa e do pesquisador qualitativo alguém criativo, atento ao fenômeno de investigação e à sua dinâmica, pois:

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a ele conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Por ter esse entendimento da pesquisa qualitativa como um “caminho a ser trilhado” e não como um “roteiro pré-determinado”, é que entendi que a experiência negra no contexto particular de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre me fez encontrar a negritude, pois “a competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação e a cultura entrecruzam-se” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 22). Iniciei essa seção abordando a minha trajetória, a minha “experiência vivida” na RMEPOA, na primeira escola no momento do meu ingresso e minha posterior chegada na EMEF Zona Sul diaspórica em 2014. Diferente de como foi previsto no projeto de pesquisa, no momento do decorrer da pesquisa autoetnográfica na escola, no ano letivo de 2022, algumas mudanças ocorreram. Por esse motivo, na próxima seção, descreverei alguns aspectos micropolíticos da escola (os mais relevantes), bem como sua questão estrutural e de recursos humanos e como se deu o meu trabalho com as turmas no ano letivo de 2022 e, também, em relação à minha carga horária e às significativas mudanças implementadas pela atual administração na rede municipal de ensino de Porto Alegre, e, por fim, como tudo isso impacta na constituição da experiência negra e da negritude no contexto particular dessa escola.

3.5 A EMEF Zona Sul diaspórica como encruza de uma autoetnografia crítica e descolonizada

Como citei anteriormente, após os trâmites de aprovação da pesquisa pelo CEP/UFRGS e, posteriormente, com idas e vindas e alguma demora do CEP/SMSPA, obtive a carta de anuência da mantenedora da escola, o que me habilitava legal e formalmente como pesquisador no contexto da escola Zona Sul

diaspórica, no dia 30/12/2021. Naturalmente, devido às festas de final de ano, a escola encontrava-se de recesso, no entanto, no dia 03/01/2022, me apresentei formalmente na escola, para a direção, na condição de pesquisador. Pareceu estranho, com oito anos de casa, me apresentando, mas, como professor-pesquisador, pesquisador-professor, este momento de formalidade foi necessário.

Figura 2 - Momento da entrega da carta de anuência da mantenedora da escola (SMED/POA), para o vice-diretor da escola, em 03/01/2022



Foto: acervo pessoal do autor.

O objeto de estudo da autoetnografia é a cultura e a centralidade está, diferentemente da etnografia, nos sentidos e nos significados que a experiência do pesquisador produz nessa própria cultura, no momento em que o compartilhamento da experiência acontece nesse contexto cultural. A foto acima, que representa a minha primeira experiência enquanto pesquisador, na escola em que sou conhecido e já atuo desde 2014, produziu curiosidade em alguns colegas. As pessoas (algumas) queriam entender do que tratava a foto e qual era o significado da foto. O que poderia estar escrito naquele pedaço de papel e que parecia ser tão importante para ser segurado por mim e pelo vice-diretor da escola? Qual relação estaria ali sendo estabelecida pelo “corpo negro” e pela chefia imediata da escola, em um

momento de formalidade explícito? A autoetnografia, em seu primeiro dia formal, já começa a tensionar as estruturas da EMEF Zona Sul diaspórica.

Neste dia entreguei ao vice-diretor da escola, a carta de anuência da Smed/POA, autorizando a realização da pesquisa na escola. Desta forma a pesquisa inicia formalmente. Após a entrega, postei em uma rede social a foto da entrega da carta de anuência ao vice-diretor. Após algumas horas fui questionado por uma das supervisoras da escola, do que se tratava a foto. Expliquei que estava entregando o documento que formalizava junto a mantenedora e à escola o início da minha pesquisa. A supervisora me parabenizou e externou seu contentamento e expectativa quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Depois conversando com a diretora da escola, fui informado por ela que a outra supervisora teria perguntado ao vice-diretor, do que se tratava o documento (Nota de diário de pesquisa, 03/01/2022).

O reconhecimento da potencialidade de uma pesquisa qualitativa crítica no âmbito da escola é inegável. Entendo que seja natural gerar alguma expectativa na coletividade que compõe a escola. No entanto, é importante trazer a respeito do quanto a curiosidade que um “corpo negro”, presente no espaço decisório e de poder, causa alguma inquietação. Nesse contexto, entendo que, já no primeiro dia formal dessa pesquisa autoetnográfica, esta experiência me parece muito importante. E, por isso, fazer um relato minucioso desse momento já no primeiro momento da pesquisa denota a relação que a minha experiência negra encontrou na condição de pesquisador junto ao professorado da escola. Uma condição que teve boa receptividade, mas que gera surpresa e a sensação de ter “algo fora do lugar”. “Absorvidas as representações sobre a raça negra como o outro, inferior e incapaz, chegamos ao século XXI com a mesma visão, ou melhor, com essa cegueira, que não quer se curar” (Mattos, 2021, p. 106).

A pesquisa teve um recesso até o dia 01/02/2022, período das férias do coletivo docente, mas, ainda nesse dia, recebi uma mensagem no grupo de informes da escola no aplicativo WhatsApp. O conteúdo da mensagem era informar sobre o retorno das atividades e o início do ano letivo de 2022.

Bom dia, colegas!

“Esperamos que todos estejam bem. Informamos que o retorno às atividades presenciais será no dia 15/02, e o início das aulas, 21/02” (Nota diário de pesquisa, 03/02/2022).

Com esta mensagem, a equipe diretiva da escola, comunica, oficialmente, a data de reapresentação do professorado e do início do ano letivo de 2022, porém, no

dia 11/02/2022, foi enviado pelo WhatsApp, no grupo de informes da escola, a seguinte mensagem:

Boa tarde!

O retorno, no dia 15/02, será realizado de forma remota devido ao processo seletivo dos funcionários. Mais informações sobre os demais dias, na próxima semana (Nota diário de pesquisa, 11/02/2022).

As funcionárias da escola não tiveram seus contratos temporários renovados pela prefeitura. Ficaram 2 anos e, a partir de 2022, novas funcionárias serão contratadas. Muitos aspectos podem ser interpretados a respeito dessa medida absurda. Por exemplo, a não renovação dos vínculos das trabalhadoras com experiência e reconhecimento da função e local de trabalho, para não caracterizar vínculo empregatício e não gerar direitos trabalhistas. Às vésperas de iniciar o ano letivo, as funcionárias de todas as escolas da RMEPOA foram trocadas, aumentando o desemprego e o desespero na cidade de Porto Alegre, ainda em meio à pandemia. Mais uma medida descabida e absurda da gestão municipal, pautada pelo neoliberalismo e pela lógica de mercado. Ainda nem começou o ano letivo de 2022 e essa notícia me fez um mal gigantesco, não apenas pela malvadez do gestor, ainda mais em relação a famílias de origem humilde e da classe trabalhadora que contavam com esse salário para prover seu sustento e de suas famílias. A grande maioria são mulheres chefes de família. Fiquei mais angustiado porque a grande maioria das funcionárias das escolas, não sendo diferente na EMEF Zona Sul diaspórica, é composta por mulheres negras. Mulheres que vivem, desde sempre, uma experiência duplamente opressora. Ser mulher e mulher negra. A violência desse ato me deixou bem preocupado e, por outro lado, com uma revolta, um sentimento raivoso, que parecia me consumir.

A situação da mulher negra, hoje, não é muito diferente de seu passado de escravidão. Enquanto negra e mulher, é objeto de dois tipos de desigualdades que fazem dela o setor mais inferiorizado da sociedade brasileira. Enquanto trabalhadora, continua a desempenhar as funções modernizadas da escrava de eito, da mesma mucama, da escrava de ganho. Enquanto mãe e companheira, continua aí, sozinha, a batalhar o sustento dos filhos, enquanto o companheiro, objeto da violência policial, está morto ou na prisão, ou então desempregado e vítima do alcoolismo. Mas seu espírito de quilombola não a deixa soçobrar (Gonzalez, 2020, p. 199).

Já no dia 14/02/2022, o (último dia do recesso), o vice-diretor da escola nos enviou o cronograma das atividades da semana de volta ao trabalho e as supervisoras enviaram um documento por e-mail com as orientações gerais para o ano letivo de 2022. A semana teve, portanto, dois turnos de trabalho na terça-feira, 15/02/2022, com recepção de volta ao trabalho pela manhã como primeira atividade da manhã, seguida de uma reunião em que foram passadas orientações gerais, bem como reunião de classes paralelas e planejamento. No segundo momento da manhã, tivemos uma palestra de formação intitulada “alfabetização e letramento: todos podem aprender”. No turno da tarde, o trabalho concentrou-se em torno de planejamentos coletivos e individuais. Todos realizados de maneira virtual, já que a escola não tinha condições de nos receber presencialmente, pois as novas funcionárias ainda não haviam chegado para trabalhar.

Na quarta-feira, dia 16/02/2022, iniciamos o turno da manhã com uma palestra de formação intitulada “Avaliação diagnóstica”. Após essa palestra, tivemos a companhia do SOP (supervisão), em que debatemos os esboços de planejamento que iniciamos na tarde do dia anterior. Nesse momento, me pus a pensar no que fora oferecido até o momento, como estaria o corpo negro e as suas demandas contempladas no trabalho até o momento. É o momento de pensar o ano letivo, e não falamos sobre as particularidades que estão na cultura da escola. Os tempos da escola estão cada vez mais curtos e menos produtivos, uma vez que as demandas burocráticas estão ceifando a criatividade docente e o olhar atento para o que realmente importa, isto é, o trabalho didático pedagógico com os estudantes.

A manhã iniciou com uma palestra tematizando a “avaliação diagnóstica”. Durante a exposição, ocorreram várias participações dos colegas falando basicamente sobre como transpor a “leitura de mundo” dos estudantes para a “leitura da palavra” (grifos meus) e a consequente forma de “avaliar” o conhecimento técnico que os estudantes possuem sobre as mais diversas temáticas de cada componente curricular. As charges e sua interpretação foram usadas como exemplo (Nota de diário de pesquisa 16/02/2022).

E, mais uma vez, fico me perguntando, na condição de pesquisador, de estudioso de Paulo Freire e de professor negro de Educação Física, se a experiência existencial dos estudantes, que, por sua vez, produz a sua leitura de mundo, parece algo de menor valor na construção do conhecimento. As falas me levaram a entender isso. Me parece que a preocupação principal deveria ser em como usar essa “leitura de mundo” como ponto de partida para a construção do conhecimento,

como aliar esse ponto de partida ao conteúdo técnico que também é de suma importância no trabalho didático pedagógico. Essas primeiras participantes observações vão possibilitando compreender, com alguma densidade, que a cultura escolar a qual pertencem parece entender que o conhecimento tem uma única forma de ser produzido, ou seja, pela via técnica, acadêmica científica. Ainda sobre as participantes observações, esse instrumento de coleta de informações nos estudos autoetnográficos localiza o pesquisador como um “*insider*” (Spry, 2001), alguém que pesquisa a própria cultura (Wacquant, 2002), a cultura que compartilha e que está inserido (Lima *et al.*, 1999). Assim sendo, a observação realizada na autoetnografia é a participante observação “o pesquisador como participante observador, participa dos acontecimentos, sendo um dos atores e registrando as informações depois do acontecimento” (Negrine, 2010, p. 69).

O registro das experiências vividas, com riqueza de detalhes, faz do trabalho da participante observação um processo-chave para todo o estudo e, principalmente, como forma de rigorosidade científica, que confere validação e autenticidade ao estudo autoetnográfico.

O estudo autoetnográfico é baseado na realidade em que os padrões convencionais de avaliação de validade, confiabilidade e objetividade são levados em consideração, embora reconhecidamente de uma perspectiva mais construtivista (Staar, 2010, p. 4).

No segundo momento da manhã, eu acompanhei os colegas e as colegas dos anos finais, retomando as questões dos estudantes que precisarão frequentar o laboratório de aprendizagem (LA) dos 7º, 8º e 9º anos. Também possíveis encaminhamentos para a SIR (Sala de Integração e Recursos). Após esse movimento, a professora do 5º ano da turma do turno da manhã de 2021 deu um panorama geral da turma, objetivando uma transição e um reconhecimento desse grupo por parte do professorado dos anos finais. Para mim, que já trabalhava com este grupo, tudo o que foi dito já era de meu conhecimento, e, para além disso, consegui ajudar nesse processo também.

No turno da tarde, após o intervalo para o almoço, a dinâmica foi a mesma com os 7º, 8º e 9º anos e, no final, a apresentação da turma de 5º ano do turno da tarde, em 2021, no mesmo processo de transição. Acompanhei e contribuí rapidamente, porque queria me juntar ao grupo de professoras referência dos anos

iniciais na construção do primeiro projeto do ano: “O projeto do carnaval”. Esse projeto vai ser amplamente discutido e apresentado posteriormente nessa tese, mas o que posso adiantar nesse momento é que a cultura negra e, principalmente, a experiência negra, foram completamente desconsideradas nesse projeto que deveria ser o primeiro trabalho do ano letivo vinculado à temática da negritude.

A invasão cultural (Freire, 2019c) me pareceu evidente nesse processo de criação e de ação. De forma alguma, estou querendo dizer que as colegas (em sua maioria brancas, é importante pontuar esse aspecto) tenham feito isso de propósito, mas entendo que é o que conhecem por carnaval, é a representação que elas têm construída sobre carnaval, o que está longe daquilo que a cultura negra entende como o significado circunscrito dessa festa popular.

Acredito que, neste primeiro momento do ano letivo, a encruzilhada de encontros que se constitui em toda e qualquer escola não é diferente na EMEF Zona Sul diaspórica. Dessa forma, questiona-se: como a experiência negra se encontra nessa encruzilhada? O que deve ser considerado com relação a esta experiência na construção do trabalho didático pedagógico? Como a negritude está e é pensada no currículo, como o meu “corpo negro” e o “corpo negro” dos estudantes estão representados nesse mesmo processo? São perguntas que emergem dessa encruzilhada, nesse cruzo, nessa fresta do mundo (Rufino, 2019) chamada escola.

Para começar a descobrir pistas que me levem a possibilidades de entendimento dessas inquietações, utilizei mais um dos instrumentos de coleta de informações abarcado nesta autoetnografia: a análise de documentos. A análise de documentos, como instrumento de coleta de informações pode trazer valiosas informações quanto à organização, ao planejamento e à execução da proposta pedagógica vigente na escola, podendo, também, dar uma profunda noção do processo de construção de tal proposta, dos rumos que levaram a esta condição e, também, dimensionar os significados dados pelos atores sociais em diferentes momentos do processo. Para Bossle e Molina Neto (2008), a análise de documentos é uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos; para Gil (2008), são dados obtidos de maneira indireta.

Fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das

peças (Gil, 2008, p. 147). Entendendo que a mudança cultural e social é constante, e que essas mudanças também acontecem na cultura escolar, modificando configurações e conceitos preestabelecidos, a análise de documentos caracteriza-se por balizar o pesquisador neste processo (Gil, 2008).

Para descobrir como o corpo negro estava representado no contexto da EMEF Zona Sul diaspórica, fiz dois movimentos. O primeiro foi solicitar os dados totais dos alunos por cor/raça. Esse movimento tem cunho analítico e foi feito posteriormente ao fato. A tabela abaixo, adaptada do documento oficial, mas com os mesmos números, traz uma ideia mais exata da realidade e da constituição racial da escola. O segundo movimento foi descobrir como o corpo negro (além do meu) está representado no professorado da escola. Pode o corpo negro ocupar espaços de docência tendo a mesma visibilidade e representatividade do corpo branco?

Tabela 3 - EMEF Zona Sul Diaspórica Ano: 2022 Data de referência: 23/12/2022
SIE/RME: Totais de alunos por cor/raça e curso/base

| Infantil | Não informada | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | Outras | Total |
|----------------|---------------|--------|-------|-------|---------|----------|--------|-------|
| Regular | Qtd % | Qtd % | Qtd % | Qtd % | Qtd % | Qtd % | Qtd % | Qtd |
| Jardim A | | | | | | | | |
| Jardim B | | | | | | | | |
| | 0 0 | 9 45 | 4 4 | 7 35 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 21 |
| | 0 0 | 29 74 | 20 5 | 5 13 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 41 |
| | | | 13 | | | | | |
| Total base | 0 0 | 38 64 | 9 15 | 12 20 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 62 |
| Ensino | | | | | | | | |
| Fundamental | | | | | | | | |
| por ciclos | | | | | | | | |
| Ciclo A- Ano 1 | 3 7 | 27 64 | 4 10 | 8 19 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 47 |
| Ciclo A- Ano 2 | 0 0 | 32 70 | 4 9 | 8 17 | 0 0 | 0 0 | 2 4 | 47 |
| Ciclo A- Ano 3 | 0 0 | 35 67 | 4 8 | 9 17 | 1 2 | 1 2 | 2 4 | 54 |
| Ciclo B- Ano 1 | 0 0 | 39 78 | 7 14 | 3 6 | 0 0 | 0 0 | 1 2 | 52 |
| Ciclo B- Ano 2 | 0 0 | 45 | 2 | 8 | 0 0 | 0 0 | 1 2 | 56 |

| Infantil | Não | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | Outras | Total |
|--------------|-----------|--------|-------|-------|---------|----------|--------|-------|
| Regular | informada | Qtd % | Qtd % | Qtd % | Qtd % | Qtd % | Qtd % | Qtd |
| Jardim A | Qtd % | | | | | | | |
| Jardim B | | | | | | | | |
| 2 | | 80 | 4 | 14 | | | | |
| Ciclo B- Ano | 0 0 | 28 | 7 | 5 | 1 2 | 0 0 | 3 7 | 45 |
| 3 | | 64 | 16 | 11 | | | | |
| Ciclo C- Ano | 0 0 | 29 | 8 | 8 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 46 |
| 1 | | 64 | 18 | 18 | | | | |
| Ciclo C -Ano | 0 0 | 24 | 3 7 | 12 | 0 0 | 0 0 | 2 5 | 41 |
| 2 | | 59 | | 29 | | | | |
| Ciclo C- Ano | 0 0 | 31 | 8 | 7 | 0 0 | 0 0 | 1 2 | 47 |
| 3 | | 66 | 17 | 15 | | | | |
| Total | da 3 1 | 290 | 47 | 68 | 2 0 | 1 0 | 12 3 | 435 |
| Base | | 69 | 11 | 16 | | | | |
| Total | 3 1 | 328 | 56 | 80 | 2 0 | 1 0 | 12 2 | 497 |
| | | 68 | 12 | 17 | | | | |

Fonte: adaptado pelo autor, a partir de documento original.

Este documento se refere à autodeclaração que os pais dos estudantes fazem de seus filhos com relação à cor/raça no ato da matrícula. Não necessariamente refletem a realidade encontrada na escola, pois autodeclaração é como o pai vê seu filho com relação à cor/raça, não necessariamente refletindo o que eu ou a escola entendemos por cor/raça.

Alguns aspectos chamam a atenção nesses números. Sendo assim, é muito importante ressaltar, mais uma vez, que esses são números provenientes de autodeclaração realizada pelos pais dos estudantes. Eu, na condição de professor e no ano letivo de 2022 também de pesquisador, não visualizo esses números na escola, de forma alguma, e me parece que não refletem a evolução dos anos letivos desde 2014, quando cheguei na escola. No entanto, me atento mais precisamente ao ano letivo de 2022, em que os números refletem uma escola que não é a que vivo no cotidiano.

Na educação infantil (Jardim A e B), a distorção parece ser menor. Crianças autodeclaradas brancas somam 45% no jardim A e 74% no jardim B. Crianças pretas somam 20% no jardim A e 13% no jardim B. Crianças pardas somam 35% no jardim A e 13% no jardim B, então, o grupo de crianças consideradas negras tem

um total percentual de 55% no jardim A e de 26% no jardim B. Dessa maneira, analisando a tabela, percebe-se que 64% das crianças matriculadas na Educação Infantil da EMEF Zona Sul diaspórica no ano letivo de 2022 eram brancas e 35% negras (pretas e pardas), um pouco mais de 50%. Quais os motivos disso? Por que mais crianças negras não estão matriculadas nesse nível de escolarização se estamos falando de uma escola pública? No ensino fundamental, os números são mais surpreendentes. 69% das crianças matriculadas do 1º ao 9º ano foram declaradas brancas e 27% negras (pretas e pardas), em um universo de quatrocentos e noventa e sete estudantes regularmente matriculados no ano letivo de 2022. Se for feita uma análise com base nesses dados, pode-se concluir que nem metade dos estudantes da escola é autodeclarado negro, mas a realidade não condiz com esses números e algumas possibilidades para entender esse aspecto podem ser aventadas.

A antinegitude (Vargas, 2020; 2017), ou seja, o desprezo pela “não pessoa negra”, é inculcido de forma sutil e eficiente pelo colonialismo e, ainda hoje, provoca alienação e assimilação em grande parte da comunidade negra. Ser considerado negro é ser considerado inferior, um “não lugar” a ser evitado de todas as formas possíveis, pois

[...] o ideal de embranquecimento infundido de forma sutil à população afro-brasileira, por um lado; e de outra parte, o poder coativo não mão das classes dirigentes (brancas) manipulado como instrumento capaz de conceder ou negar ao descendente africano acesso e mobilidade às posições sociopolíticas e econômicas. E neste cerco fechado, o termo “raça” não aparece, mas é o arame farpado onde o negro sangra sua humanidade (Nascimento, 2016, p. 92).

Relacionar a negritude à dor é algo normal, e evitar a dor parece ser o caminho mais fácil tanto para si, quanto para os filhos e filhas. Nesse caso, a “pele preta” é escondida pela “máscara branca” (Fanon, 2008). Uma escola de periferia, em uma grande capital brasileira, mesmo sendo no sul do Brasil, não apresenta esses números em sua realidade. Talvez, essa possa ser uma possibilidade de explicação para essa flagrante distorção de autodeclaração. As condições de pobreza e miserabilidade que grande parte da população negra vive no Brasil pode possibilitar um desejo de dissociação de autoimagem e de pertencimento de parte da comunidade da escola que é negra e não declara seus filhos com base nesse aspecto ou pela cor de pele, em caso de casamentos inter-raciais. Esse parece ser

uma parte do lugar que o corpo negro ocupa na EMEF Zona Sul diaspórica, um corpo assimilado, invadido culturalmente, silenciado e negado, não parecendo fatalista, mas tentando estabelecer uma leitura de mundo pautada na conscientização, na passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. O corpo negro parece estar “em um não lugar” na concepção dos pais da comunidade escolar.

E na relação do professorado a qual me inclui nesse contexto, qual é o lugar do corpo negro? Como o corpo negro está representado nesse segmento que compõe a comunidade escolar? No ano letivo de 2022, a escola, para além de seus quatrocentos e noventa e sete (497) estudantes, tinha quarenta (40) docentes e quatro (4) monitoras. Dos quarenta docentes, três (3) professores negros e três (3) professoras negras em efetivo exercício na escola. Um (1) professor negro passou de março a dezembro de 2022 em tratamento de uma doença ficando em licença prolongada, para tratamento da saúde, retornando às atividades no ano letivo de 2023. Já no grupo das monitoras, duas são mulheres brancas e duas são negras. Todo esse grupo permanece na escola no ano letivo de 2023.

Do grupo de docentes negros, apenas uma professora, que tem mais tempo de rede, não ingressou pela política afirmativa das cotas no seu concurso público. Os demais, inclusive eu, entraram em seus concursos pela política afirmativa das cotas. Trabalhei em um regime de quarenta (40) horas semanais em 2022, sendo que em dois turnos durante a semana, nas quintas-feiras, ficava em hora-atividade fora da escola (HAFE), ou seja, dois turnos de planejamento aconteciam fora da escola, mas estava à disposição da escola, caso, por alguma razão, ela precisasse, para uma substituição. Esses turnos, que servem para planejamento, estudo, correções e demandas burocráticas deveriam ser interrompidos em caso de demanda. No período de conselhos de classe, nenhum professor ou professora teve seus dias de HAFE. Cada docente tem um dia diferente, a seu critério ou critério da escola. Em 2023, a mantenedora da rede criou um critério por área de conhecimento. No caso dos professores e das professoras de Educação Física, suas HAFEs se concentraram prioritariamente nas quartas ou sextas-feiras. A secretaria justificou a utilização desse critério para utilizar esses dias como dias de possíveis formações específicas por área.

Ainda sobre o ano de 2022, atuei em quase todas as turmas da escola, das vinte e uma turmas, fui o professor de dezesseis delas. Uma turma de jardim B, uma turma de primeiro ano, uma turma de segundo ano, uma turma de terceiro ano, duas turmas de quarto ano, duas turmas de quinto ano, duas turmas de sexto ano, duas turmas de sétimo ano, duas turmas de oitavo ano e duas turmas de nono ano. A partir de 2021, a mantenedora decidiu “espelhar” as turmas na escola, o que significa que o mesmo número de turmas de um ano deveria ter nos dois turnos da escola. Em escolas pequenas, como é o caso da escola Zona Sul diaspórica, ficaram uma turma de primeiro ano pela manhã e outra pela tarde, por exemplo. Até o ano letivo de 2020, ainda no contexto da pandemia, os anos finais do ensino fundamental, em sua maioria, eram concentrados no turno da manhã.

No entanto, a mudança mais significativa que ocorreu na RMEPOA foi a determinação feita pela SMED/POA para a imediata mudança da nomenclatura das turmas nas escolas. Até o ano letivo de 2021, ainda permanecia a organização e a nomenclatura das turmas utilizadas no contexto da escola cidadã, ou seja, pelos ciclos de formação.

Em meados dos anos de 1990 do século XX, o ensino fundamental na RMEPOA passou a ser organizado por ciclos de formação, com o objetivo de democratizar o conhecimento e respeitar os diferentes tempos de aprendizagens e peculiaridades dos estudantes (Gandin, 2011; Coelho *et al.*, 2019). Ainda no intuito de servir à população, “a maioria das escolas da RMEPOA estão localizadas na região periférica da cidade, buscando suprir as demandas educacionais” (Coelho *et al.*, 2019, p. 12) e também, “servir os grupos historicamente oprimidos e excluídos” (Gandin, 2011, p. 384).

Desta forma, a RMEPOA, no Ensino Fundamental, com o intuito de democratizar o conhecimento, está organizada por ciclos de formação, com o objetivo de respeitar os diferentes tempos e as formas de aprendizagens dos estudantes. Os ciclos estão organizados de acordo com o ciclo cronológico da vida, sendo o primeiro ciclo A (6 anos até 8 anos e 11 meses), segundo ciclo B (9 anos até 11 anos e 11 meses) e o terceiro ciclo C (12 anos até 14 anos e 11 meses) (Coelho *et al.*, 2019, p. 12).

Os anos ciclo eram assim distribuídos: o primeiro ciclo em A10, A20, A30, o segundo ciclo em B10, B20, B30 e o terceiro ciclo em C10, C20, C30. A violência

simbólica dessa medida, realizada por uma gestão pública municipal que pensa a Educação pública municipal na lógica da Educação S/A (Bossle, 2019), em que os ditames do mercado e da educação privada se sobrepõem à educação popular e à administração pública, foi algo que nos pegou de surpresa e, para nós, que acreditamos em uma Educação de cunho popular e progressista, que tínhamos orgulho da escola cidadã, uma construção “nascida e criada em Porto Alegre” (Coelho; Maldonado; Bossle, 2021), foi um golpe duríssimo.

A concepção gerencialista parece ser a tônica que pautará a relação da mantenedora com as escolas no ano letivo de 2022 (Nota de diário de pesquisa 15/02/2022).

As turmas passaram, então, a partir do ano letivo de 2022, a ter a sua nomenclatura em um sistema seriado por ano. Ex: turmas de nono ano, 91, 92, turmas de sexto ano, 61,62. Ainda nesse conjunto de mudanças, o componente curricular de Matemática passa a contar com cinco períodos semanais nos anos finais do ensino fundamental. O componente curricular Filosofia passa a ter seu conteúdo vinculado ao Ensino Religioso e mais dois novos componentes curriculares passam a fazer parte da grade curricular da RMEPOA, para os anos finais no ano letivo de 2022. São eles: iniciação científica (IC) e produção textual (PT).

Além disso, para poder dar conta das demandas pedagógicas e de um currículo priorizado que será criado para minimizar as defasagens de aprendizagens em virtude de dois anos de pandemia, a mantenedora criou um momento que denominou de “alinhamento pedagógico”. Acontecerá em um dia de cada mês, que cairá em diferentes dias da semana nos diferentes meses, em que não haverá atendimento aos estudantes e os professores terão dois turnos para alinhar as questões pedagógicas do trabalho. Se o alinhamento cair no dia da HAFE, o professor ficará sem HAFE naquela semana.

No primeiro período da tarde, participei da reunião da Educação Infantil e dos anos iniciais. Na reunião da Ed. Infantil o foco era a construção das dinâmicas das entrevistas e da adaptação. Nos anos iniciais a nova organização por disciplinas da Smed. Ao fim, professora da SIR (sala de integração e recursos), identifica o mesmo que eu, o “sepultamento” da ideia e da época dos ciclos com a nova nomenclatura seriada. Ao fim da reunião a supervisora dos anos iniciais me explica porque fiquei com vinte períodos pela manhã e quatorze pela tarde. Esse ano terei dezessete turmas e volto a trabalhar com a educação infantil. No segundo momento, após o intervalo na reunião dos anos finais, discutimos as novas disciplinas que foram inseridas na grade curricular da RMEPOA, (produção textual, iniciação

científica e ensino religioso) tudo isso gerou algumas incertezas somando-se aos problemas como por exemplo, as lacunas de aprendizagem principalmente de alfabetização que os estudantes apresentam nos anos finais. Ficou definido que nos encontros de um novo momento criado pela mantenedora (alinhamento pedagógico) criaremos estratégias para podermos minimizar esses aspectos (Nota de diário de pesquisa, 15/02/2022).

Fica evidente, nos primeiros movimentos de retorno às atividades preparatórias para o ano letivo de 2022, o alinhamento da mantenedora com organizações e institutos privados que defendem uma lógica neoliberal e privatista por meio de parcerias público-privadas e o desmantelamento de uma educação de cunho pública e popular.

A jornada pedagógica 2022 teve início com a apresentação do evento pela secretária municipal de educação de Porto Alegre. Iniciou mostrando indicadores da gestão e o trabalho da Smed/POA. Após tivemos a palestra intitulada “Crise e esperança: dimensões do currículo na escola”, onde o palestrante fez uma defesa da BNCC, e das liberdades individuais como projeto de sociedade, também defendeu a meritocracia. No “chat” do evento o professorado da RMEPOA debate as ideias da fala do palestrante. O palestrante também fez uma reflexão sobre os efeitos da pandemia no processo de escolarização e na formação dos estudantes. A questão da retirada da grade curricular do componente curricular filosofia e a inserção do ensino religioso, foi defendido pelo palestrante ao afirmar que pode haver um “deslocamento” da filosofia para o campo das questões religiosas.

A segunda palestrante falou sobre o planejamento da Smed/POA para o ano letivo de 2022. Falou que a principal ação foi a mudança da proposta pedagógica. Apresentou também, os projetos que serão implementados em 2022. Clube escolar fala sobre o esporte na escola. Mostrou também, que a ERER (obedecendo a BNCC) é tema transversal no currículo. A terceira palestrante falou sobre correção de fluxo. Defendendo a aceleração e correção da distorção idade/ano e sobre a forma que a secretaria pretende fazer para promover a aceleração. Me preocupa que o tempo do estudante pode não ser o tempo da Smed. Criar novas turmas de aceleração (2 anos em 1). Redução de RH e aumento de carga horária dos professores e professoras são algumas das alternativas (Nota de diário de pesquisa 17/02/2022).

Após o primeiro dia de formação na jornada pedagógica de 2022, a gestão da Smed/POA deixa bem claro o rompimento total da gestão pública da educação municipal com os princípios que, outrora, orientavam a “escola cidadã”. O respeito aos tempos de aprendizagem dos estudantes não existe mais. Agora, “tempos de aprendizagem” é substituído pela palavra “aceleração”, correção e normatização em uma forma flagrante de homogeneização dos estudantes, sem respeito a suas experiências, história de vida e necessidades, bem como suas particularidades não interessam mais, o que importa é o ano estar de acordo com a idade.

A flagrante lógica de mercado que mais parece uma linha de produção empresarial chegou à rede municipal de ensino de Porto Alegre. A rede que mostrou ao mundo uma das mais bem-sucedidas experiências de educação pública, popular, progressista de cunho participativa, definitivamente, foi “sepultada” pela educação empreendedora de mercado ou, como define Bossle (2019), Educação S/A. Fiquei impressionado com o alinhamento da gestão e da formação oferecida a esses princípios e como se tem pressa, por parte da gestão, para serem aplicados na RMEPOA. Nesse momento, fico pensando: qual relação essa nova forma de pensar a educação vai estabelecer com a negritude? Como os corpos negros e sua experiência peculiar vão dialogar com essa forma (homogeneizadora) de ver o mundo? A experiência negra será considerada nesse contexto?

O paradigma de um currículo “branco” é defendido abertamente e pensado plenamente como opção de gestão. O binarismo de uma concepção epistemológica pautada na racionalidade positivista parece ser a tônica da forma como o trabalho didático pedagógico da rede foi pensado para o ano letivo de 2022. Como pensar uma forma descolonizada de realizar o trabalho didático pedagógico considerando as particularidades da experiência negra? Eis o grande desafio, pois:

O conhecimento científico que os negros necessitam é aquele que os ajude a formular teoricamente- de forma sistemática e consistente- sua experiência de quase quinhentos anos de opressão. Haverá erros ou equívocos inevitáveis em nossa busca de racionalidade do nosso sistema de valores, em nosso esforço de auto definição de nós mesmos e de nosso caminho futuro. Não importa. Durante séculos temos carregado o peso dos crimes e dos erros do eurocentrismo “científico”, os seus dogmas impostos em nossa carne como marcas ígneas da verdade definitiva. Agora devolvemos ao obstinado segmento “branco” da sociedade brasileira as suas mentiras, a sua ideologia de supremacismo europeu, a lavagem cerebral que pretendia tirar nossa humanidade, a nossa identidade, a nossa dignidade, a nossa liberdade. Proclamando a falência da colonização mental eurocentrista, celebramos o advento da libertação quilombista (Nascimento, 2019, p. 287-288).

Os duzentos dias e oitocentas horas letivas foram possibilidades promissoras de entender essa relação. Nesse tempo, eu utilizei meu diário de pesquisa como “fiel companheiro”, “confidente” e “guardião” das minhas experiências, impressões, epifanias e de tudo que produzi nessa pesquisa autoetnográfica. Também utilizei notas de áudio que complementaram, muitas vezes, os relatos escritos no diário de pesquisa. Gravar em áudio algumas situações vividas durante o tempo de pesquisa

na escola e poder escutar várias vezes a mesma gravação como exercício de interpretação e análise foram estratégias extremamente válidas na produção das informações desta tese de doutorado.

Para Angrosino (2009), o pesquisador deve cultivar o hábito de fazer anotações de campo bem organizadas que incluam: uma explicação do cenário específico (EMEF Zona Sul diaspórica), a relação dos participantes (número, características gerais, idades, gêneros, formação, tempo na escola, tempo na RMEPOA), a descrição dos participantes (mais objetiva possível), a cronologia dos eventos, a descrição do cenário físico e de todos os materiais dentro dele, a descrição de comportamentos e interações, o registro de conversas ou de outras interações verbais.

O diário de pesquisa é um documento íntimo, pessoal, “um companheiro silencioso” do pesquisador. Ele contém impressões, anotações, códigos, escritas de fácil entendimento para um posterior processo analítico, com diálogos, trechos de conversas formais e informais e de observações. Todos esses aspectos, de suma importância para o trabalho autoetnográfico, estão contidos no diário de campo (Bogdan; Biklen, 1994; Bossle, 2003).

Nesta pesquisa autoetnográfica, utilizei dois cadernos (livros ata) com 200 folhas pautadas cada um, formato 210mm x 300mm, capa e contracapa de papelão (820g/m²), revestido com papel- couché (120g/m²), guarda kraft (110g/m²) e folhas internas (63g/m²). As notas de áudio foram produzidas utilizando um tablete da marca Samsung Galaxy tab A7, com seu gravador de voz. De março a dezembro, foram produzidas trinta e cinco (35) notas de áudio complementares às anotações em diário de pesquisa, totalizando seiscentos e noventa e dois minutos e vinte e seis segundos (692,26) de gravações, onze horas, cinquenta e três minutos e setenta e nove segundos de notas de áudio produzidas. Essas notas relatam diálogos, situações, emoções, epifanias, descobertas, relações, aflições, indignações, questionamentos, revoltas, raiva, alívio, ou seja, uma série de sentimentos que um pesquisador qualitativo vive ao pesquisar seu próprio contexto.

Para além das notas produzidas em diário de pesquisa e notas de áudio, também me utilizei muito da análise de documentos e dos diálogos. Entendo que os diálogos foram fundamentais no exercício de compreender o que eu estava vivendo

na escola no momento da pesquisa, de poder compreender a minha experiência negra, as formas de vivê-la e meu encontro com a negritude.

Os diálogos evidenciaram uma forma potente de obtenção de informações na minha pesquisa, pois os primeiros movimentos de aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo acontecem por meio do diálogo. A negociação de acesso, a compreensão da dinâmica social estudada, a aproximação dos participantes da pesquisa, ou seja, todos esses fatores auxiliam e potencializam de maneira significativa o que pode estar sendo encontrado pelos outros instrumentos de coleta de informações.

A informalidade e a espontaneidade dos diálogos dinamizam a capacidade de tal instrumento de coleta de informações, sendo registrados em diário de campo e permitindo fazer interpretações da própria tradução que fazemos de alguns aspectos daquela cultura (Bossle, 2008, p. 106). Segundo Lourenço (2010), o diálogo pode caracterizar-se como um procedimento capaz de lidar com a espontaneidade, a instantaneidade, o corriqueiro e, às vezes, com a atemporalidade dos imponderáveis da pesquisa.

Por meio dos diálogos, descobri que não seria necessário (no caso dessa pesquisa) recorrer às entrevistas, conforme tinha sido previsto no projeto. Entendi que a autoetnografia requer a interpretação e a análise das experiências vividas pelo próprio pesquisador, que, por sua vez, ao compreender, de forma densa, os diálogos, essa tarefa se tornaria mais significativa, pois:

[...] a autoetnografia é um método que oferece uma perspectiva de “dentro” sobre as práticas, significados e interpretações de fenômenos/experiências culturais, permitindo que os autoetnógrafos cultivem uma “epistemologia de dentro”, de serem capazes de descrever uma experiência de maneira que as pesquisas “externas” nunca poderiam. Além disso, o conhecimento interno pode ser usado para chamar a atenção para as complexidades das suposições comumente aceitas sobre essas questões e fenômenos culturais (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 31).

A experiência negra (a minha experiência negra) e a prática, bem como os fenômenos culturais que envolvem e se envolvem na minha prática – pois “o foco da autoetnografia não é um estudo literal do “eu” mas o espaço entre o “eu” e a prática” – (Starr, 2010, p. 2) podem ser amplamente compreendidos e melhor dimensionados nos diálogos e na interação da própria prática, na reflexividade proveniente desse contanto do que pelas entrevistas. Não que as entrevistas não sejam um potente

instrumento de coletas de informações, mas, na pesquisa autoetnográfica que realizei, não teria uma potencialidade significativa que pudesse ajudar de forma contundente na complexa tarefa de compreender o universo simbólico das minhas experiências.

Ao longo do processo da pesquisa autoetnográfica, talvez, fui descobrindo novas formas de pensar a própria pesquisa, uma vez que não adiantava falar de descolonização, de educação libertadora e conscientização se, no fazer pesquisa, na condição de pesquisador, continuasse colonizado e pautado em uma concepção colonizadora e opressora de fazer pesquisa e pensar ciência, essa ciência que desconsidera totalmente como válida e legítima as pesquisas qualitativas de abordagem autorreferente, como é o caso da autoetnografia.

Um das frases que mais ouvi de meu professor orientador ao longo da execução da pesquisa foi: “Márcio, tu precisas sair da caixinha”. E que “caixinha” era essa? A “caixinha” colonial que insiste em colocar pesquisas e pesquisadores parametrizados de forma homogênea, com procedimentos padronizados e validamente aceitos, que não veem com “bons olhos” a pesquisa com rigorosidade, mas fora desses padrões que “engessam” a pesquisa em um fazer único, em uma única forma de olhar para o fenômeno.

Tentei e ainda estou tentando sair da “caixinha”, isto é, da opressão que se instalou na academia brasileira, a opressão do método que tem nos CEPs os seus principais guardiões. Aqui, não estou aqui advogando uma “farrá” na pesquisa, em que os princípios da ética sejam desconsiderados, mas estou fazendo uma reflexão da ditadura do método, que aconteceu na minha pesquisa também, na avaliação de um dos CEPs envolvidos, em que me fez, na condição de pesquisador, repensar as minhas próprias opções e decisões, bem como aquilo que havia planejado como caminho metodológico e que, sabedor da dinâmica e da imprevisibilidade da vida nas escolas, previa certa flexibilidade, pois esse é um dos encantos da pesquisa qualitativa, principalmente a pesquisa qualitativa realizada em âmbito escolar.

As situações emergem das dinâmicas do cotidiano, não são estanques e previsíveis na inflexibilidade dos projetos calcados nas *hard Science*. Entendi que a vida na escola é flexível e que a pesquisa acontece nesta dinâmica. O fenômeno está lá, na cultura que é compartilhada, basta olhar com as “lentes” atentas, sem expectativas pré-determinadas de conceituações e de formas. Assim, aconteceu o

meu processo de pesquisa, foi no encontro “na encruza” que as coisas foram se dando e acontecendo. Precisei mexer em lugares que estavam escondidos dentro de mim, para, finalmente, poder me encontrar naquele lugar e na pesquisa, para compreender a **experiência** e seu lugar e o *self* da pesquisa autoetnográfica no contexto da minha investigação.

No entanto, antes desse processo de compreensão que, nesse momento do trabalho, parece óbvio, todas essas tensões e opressões me causaram um desconforto terrível. Acho que desconforto é uma palavra menos fatalista para descrever o **desespero** que senti e que tomou conta de mim e de minhas ações no trato com as questões dessa pesquisa. Não foram raras as vezes em que senti vontade de desistir, de me conformar com a opressão, de desconsiderar o caminho pavimentado por meus ancestrais para que, nesse lugar, pudesse estar hoje. Pensei em sucumbir para não mais sofrer, mas, nesse momento, encontrei força nos diálogos com outros pesquisadores e outras pesquisadoras do grupo de pesquisas Didática e Metodologia de Ensino de Educação Física (DIMEEF/UFRGS), grupo que sou membro desde 2015, quando decidi voltar à academia.

Nesses diálogos, entendemos que não existe uma pesquisa autoetnográfica sem passar por uma crise. E que minha crise consistia exatamente em não “conseguir sair da caixinha”. Tchê, que crise violenta! Tudo parecia não fazer mais sentido, pois o choque de entender a pesquisa autoetnográfica com uma concepção “encaixotada” que a academia insiste em incutir no fazer pesquisa no Brasil foi demais para mim. Entender a experiência negra oprimida em uma vida inteira, entrando em contato com a cultura escolar por meio de experiências vividas, dando sentido e significados a tais experiências e permitindo descolonização pessoal e pedagógica através da reflexividade foi um grande “mar revolto”, pois mesmo passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica no que se referia à negritude, não entendia, até aquele momento, que esse movimento deveria acontecer na pesquisa também. E foi aí que a minha pesquisa, de fato, passou a fazer sentido, após a crise e após o entendimento real da autoetnografia como uma forma descolonizada de pensar a pesquisa e a própria ciência. A neutralidade não existe!

Em todos os momentos da produção desse trabalho, encontrei cuidado em muitas pessoas, nos meus orixás e, também, nos autores que escolhi para tecer o

diálogo teórico nessa luta-trajetória que está sendo a minha pesquisa de doutoramento. Sinto a presença de Paulo Freire e Abdias Nascimento, indubitavelmente, em muitos momentos. No momento da escrita dessa seção, estou fazendo a leitura do livro **Pedagogia da Esperança**, um reencontro com a pedagogia do oprimido e, nesse reencontro de Paulo Freire com essa sua obra essencial, ele me ajuda a entender que “em última análise, comecei a tomar meu mal-estar como objeto de minha curiosidade [...] Tomava distância” dele para apreender sua razão de ser. Eu precisava, no fundo, de iluminar a trama que ele gerava” (Freire, 2021, p. 41).

Eu precisava entender que, naquele momento, compreender a razão daquilo que estava fazendo mal e de sua natureza poderia ser o ponto-chave para avançar no entendimento de mim mesmo, de meu trabalho quanto professor-pesquisador. Aquele espaço entre o “eu” e a prática (Starr, 2010) precisava ser compreendido. E consegui atravessar esse momento turbulento com a companhia fundamental daqueles e daquelas que nunca me deixaram andar sozinho, pois, assim como Paulo Freire, eu também:

Me conscientizei das várias relações entre os sinais e o núcleo central, mais fundo, escondido dentro de mim. Desvelei o problema pela apreensão clara e lúcida de sua razão de ser. Fiz a “arqueologia” de minha dor (Freire, 2021, p. 43).

A “arqueologia” da minha dor foi desvelada e compreendida e as circunstâncias que a causavam puderam ser (res)significadas e permitiram um novo olhar sobre o mesmo objeto, olhar este que me fez avançar na condição de negro de professor e pesquisador. A autoetnografia crítica me possibilitou desvendar essa arqueologia, entendendo a forma que esse processo se dá, uma vez que:

Isso ocorre porque as autoetnografias são produzidas a partir de narrativas detalhadas das situações vividas pelos autoetnógrafos ao realizarem a pesquisa. Situações que são intensas, impactantes e, por isso, perduram na forma de recordações, memórias e sentimentos (Rocha; Nunes; Coelho, 2022, p. 28).

Ainda, reflito sobre a autoetnografia crítica como forma de produzir pesquisa científica descolonizada, pois a crítica reside na denúncia da opressão se constituindo como “modo específico de analisar as relações entre o pessoal e o cultural/político e social” (Rocha; Nunes; Coelho, 2022, p. 29). No caso desta autoetnografia, uma das críticas está pontuada na opressão que a ditadura do

método impõe sobre a pesquisa qualitativa, principalmente em relação às autorreferentes, como é o caso da autoetnografia.

Assim sendo, penso que o processo de interpretação e análise dessa pesquisa teve início ao dar-me conta desses aspectos anteriormente citados. O segundo momento teve início com as escutas atentas às mais de onze horas de gravações de notas de áudio e a retomada dos diários de pesquisa, um movimento que possibilitou lembrar todos os momentos da pesquisa e que construiu tessituras entre os artefatos empíricos encontrados na pesquisa na escola e a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa em consonância com a opção teórico-metodológica da autoetnografia crítica.

Ao iniciar o processo de análise das informações deste estudo, é relevante entender que a “autoetnografia se enquadra bem nos padrões rigorosos esperados da pesquisa acadêmica, mas também reflete a negociação contínua ao longo da avaliação, análise e interpretação” (Staar, 2010, p. 6). Como método de pesquisa, a autoetnografia adota uma abordagem sistemática para coleta, análise e interpretação de dados sobre o *self* e os fenômenos sociais que o envolvem. Essa abordagem sistemática e intencional da compreensão sociocultural do *self* diferencia a autoetnografia de outros escritos de autonarrativa, como memórias e autobiografia. Em segundo lugar, a autoetnografia é autocentrada. O pesquisador está no centro da investigação como um “sujeito” (o pesquisador que realiza a investigação) e um “objeto” (um / o participante que é investigado) (Ngunjiri; Hernandez; Chang, 2010, p. 02).

Assim sendo, após a coleta das informações, iniciou-se o processo de análise e tratamento, com o objetivo de conferir validade e fidedignidade ao estudo realizado. Para Angrosino (2009), existem duas formas principais de analisar os dados provenientes da pesquisa etnográfica: análise descritiva e análise teórica, sendo a primeira a que identifica quais temas emergem das informações e a segunda como estes componentes se encaixam.

Após a retomada dos diários e a escuta das notas de áudio, pude ir rememorando os diálogos que obtive com as pessoas da escola (comunidade escolar como um todo) e, dessa forma, fui percebendo como essas informações e situações iam se conectando umas nas outras na medida em que ia aumentando

minha compreensão da forma que vivi essas situações e de que forma a experiência proporcionada por elas ia desenvolvendo a reflexividade do autoetnógrafo.

Nesse contexto, os diálogos com meu professor orientador, com outros pesquisadores do Dimeef/UFRGS, com outros professores pesquisadores (negros e negras e também não negros e não negras), em consonância com a revisão de literatura que fiz e que foi apresentada na primeira seção desta tese, foram possibilitando validar essas informações.

Para Molina Neto (2010), a validade interpretativa se apresenta em dois âmbitos, externo e interno. “Do ponto de vista externo é necessário que outra pessoa verifique a coerência interna e se há uma relação de adequação e causalidade entre a coleta da informação e as proposições gerais apresentadas” (Molina Neto, 2010, p. 139).

Nesta pesquisa autoetnográfica, a relação teoria-empíria que fundamenta a validade interpretativa se dá no diálogo correspondente entre a problematização do conhecimento e o marco teórico do estudo. Esse primeiro movimento vai conferir validade interna (Ollaik; Ziller, 2012) ao estudo. Ainda no processo de validade interpretativa, os diálogos com os participantes do estudo podem suscitar importantes reflexões e caminhos antes não observados na pesquisa.

A relação com outros pesquisadores negros pode ser um importante momento de aprendizagem e de compartilhamento de impressões e relações acerca do aprendizado e das “negras experiências compartilhadas” ao longo do estudo. É importante pontuar que esses diálogos e essas interações se dão com pesquisadores negros com pouco ou nenhum contato com o estudo para que o “estranhamento” possa ser mantido.

Assim sendo, depois de iniciar o processo de interpretação e análise das informações coletadas na pesquisa e de buscar, a todo o momento, a validade interpretativa, sem perder de vista a realização de uma pesquisa autoetnográfica que busca descolonização em todos os sentidos e, também, após compreender, de forma densa, a revisão de literatura realizada tanto no projeto de pesquisa, que resultou em uma publicação, quanto na revisão realizada posteriormente delimitando o descritor negritude e com uma problematização do conhecimento mais específica ao que me move e com a dinâmica não estanque da pesquisa qualitativa, a seguir apresentarei uma seção autobiográfica, para que, quando abordo a questão da

minha experiência negra oprimida, fique claro a forma como vivi minhas experiências e minha negritude, assim como essas experiências ainda estão sendo algo que, em contato com situações vividas na cultura particular da escola e das minhas aulas de Educação Física, emergem e me proporcionam uma intensa reflexividade e permanente conscientização.

Após essa seção, apresentarei duas seções que versam sobre negritude e currículo e sobre o corpo negro, como categorias de análise das informações empíricas coletadas nessa pesquisa.

4 A EXPERIÊNCIA NEGRA COMO PONTO DE ENCRUZA DA NEGRITUDE

Cheguei na escola por volta das 06:45, ao chegar conversei brevemente com o vigia noturno da escola. Ele me relatou que houve uma briga em virtude do jogo de futsal dizendo que foi “feio” e que teve “sangue” e que passaram cerca de 30 a 40 minutos discutindo. Nossa escola tem sua quadra esportiva utilizada pela comunidade para a prática esportiva e de lazer, ao término do último turno e aos finais de semana. Me relatou que conversou com um “moreninho” segundo ele, muito educado, depois de ver meu estranhamento ele disse: “um negrão”, que falou com ele contando sobre as nuances da comunidade e seus conflitos. Após alguns minutos desci pensando: “Por que não dizer a palavra “negro” para um negro? (Nota de diário de pesquisa 23/02/2022).

A minha experiência negra, a experiência negra do professor Márcio de Educação Física, começa exatamente assim, em que, muitas vezes, tentava evitar a palavra **negro**, mas por quê? Porque a experiência opressora que devastava a condição negra desse professor pode ter sido o parâmetro utilizado para que o colega vigia noturno da escola tenha ficado melindrado de usar a palavra “negro”. A experiência assimilada e devastada pelas “marafundas colônias” (Rufino, 2019), que devastaram a ontologia negra e que, com sucesso quase absoluto, destruíram a autoimagem e autoestima do povo negro. O “não ser negro” (Vargas, 2020) não possui humanidade para que se refira a ele de outra forma.

Com efeito, nem tudo o que os negros viveram como história necessariamente deixou vestígios; e, nos lugares onde foram produzidos, nem todos esses vestígios foram preservados. Assim, como é que na ausência de vestígios, de fontes dos fatos historiográficos, se escreve a História? Rapidamente se tem a impressão de que a escrita da história dos negros só pode ser feita com base em fragmentos, mobilizados para dar conta de uma experiência em si mesma fragmentada, a de um povo pontilhado, lutando para se definir não como um compósito disparatado, mas como uma comunidade cujas manchas de sangue são visíveis por toda a superfície da modernidade. Essa escrita se esforça, aliás, por fazer surgir uma comunidade que precisa ser forjada a partir de restos dispersos por todos os cantos do mundo (Mbembe, 2018, p. 63).

Acima, na citação, quando Mbembe nos diz que “uma comunidade que precisa ser forjada” (Mbembe, 2018, p. 63), o que será que o autor tenta nos mostrar? Como a história do professor Márcio de Educação Física, que é negro, é impactada por essa afirmação? Será que Mbembe quer mostrar que a negritude é encontrada por meio da experiência negra? Como a experiência negra reflete em cada um de nós, negros e negras, a representatividade e a ancestralidade da negritude?

No primeiro período trabalhei com a turma 21, construímos (em duplas) possibilidades de movimentos utilizando cordas. As duplas não se repetiram e conseguimos desenvolver de forma significativa uma variedade de movimentos utilizando as cordas, a maioria dos movimentos foram de força e relacionados a saltos e saltitos. Depois fiz com todos e todas um trabalho com uma corda maior procurando dar a turma condições de trabalhar saltos sobre a corda. Foi nesse momento que observei umas risadas no grupo. Alguns meninos (todos não negros) estavam puxando o boné de um menino negro da turma para ver seu cabelo raspado (como o meu), então eles disseram “o x é filho do sor Márcio, ele também é negro” (Nota de diário de pesquisa, 16/03/2022).

Pela primeira vez, eles associaram um estudante negro a mim. Primeiro, pelo cabelo (corpo negro) e, depois, pela própria cor da pele. Ele (estudante negro) riu e entendeu ser maravilhoso. Será que, para ele, ser considerado meu filho ou parecido comigo é motivo de orgulho? Será que se sentiu representado? Representatividade é isso? Com certeza, acredito ter sido positivo para ele viver essa experiência, como foi para mim naquele momento e como deveria ter sido quando fui estudante e não pude viver essa experiência até antes da quarta série do Ensino Fundamental em 1988, quando tive minha primeira professora negra, quando pensei, pela primeira vez, em uma pessoa negra fora de um contexto oprimido de subalternidade.

Naquele momento, olhando nos olhos do meu estudante negro da turma 21, um segundo ano do Ensino Fundamental, eu vi que representatividade é fundamental na formação da criança negra. Talvez essa experiência apresente um significado para esse estudante totalmente diferente da minha. Aquilo que começou como brincadeira ou deboche, em que jamais saberei a verdadeira essência, me parece estar pautado naquilo que Fanon, brilhantemente, nos mostra, pois, segundo ele, “aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica” (Fanon, 2008, p. 104), pois aos olhos não negros, os negros são todos iguais, longe do modelo de “ser humano” universal, por isso, o estudante pode ser meu filho, pois, segundo Mbembe (2018, p. 63) “estamos dispersos por todos os cantos do mundo”, pois, como seres humanos universais, seus laços, suas particularidades e suas familiaridades respeitam o que mais prezam, isto é, a individualidade, uma vez que nunca vi dizerem filhos e filhas de professores não negros, isso não lhes cabe.

E, assim, essa lógica cruel vai se perpetuando pautada pela antinegitude (Vargas, 2020; 2017), marcando dolorosamente os corpos negros. Minha experiência negra ao longo da vida abrange várias passagens como essa, mas, para mim, esse tipo de experiência se constituía de forma dolorida. Talvez, para meu

pequeno estudante negro da turma 21, possa ter sido uma experiência positiva e de afirmação da representatividade negra, isto é, a representatividade que buscamos perceber em cada experiência negra compartilhada na cultura em que se está inserido. A mesma representatividade que levou Abdias Nascimento a criar o TEN nos anos de 1940, após moer-se de raiva ao ver um ator branco pintado de negro na peça o Imperador Jones de Eugene O'Neill e, com isso, buscar que novos atores e novas atrizes negras pudessem olhar-se, admirar-se, entenderem-se incluídos em um contexto das artes dramáticas, de modo a fazer “surgir a comunidade que precisa ser forjada” (Mbembe, 2018, p. 63), pois como nos lembra Aimé Césaire:

A Negritude não é uma pretenciosa concepção do universo. É uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas (Césaire, 2010, p. 109).

Viver a história dentro da história: essa é uma bela forma de compreender a experiência negra no mundo, um mundo que não foi feito para o negro, que o desconsidera em todos os seus aspectos, que o nega humanidade e ontologia, que lhe proporciona uma experiência opressora. Como nos mostra Fanon: “cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos” (Fanon, 2008, p. 103).

Um objeto com humanidade desconsiderada. Inúmeras foram as vezes, em minha experiência negra no mundo e com o mundo, que me senti dessa forma, inserido em um contexto que não foi feito para mim e não me permite, que me nega todas as possibilidades. Esse mundo que me roubou minha ontologia estigmatiza o meu corpo e a minha estética e que me “joga na cara” o tempo todo que eu não sou o padrão de beleza e de humanidade que esse mesmo mundo convencionou.

No terceiro período trabalhei o jogo da cultura africana “pegue o bastão” com a turma 51. Expliquei o objetivo coletivo do jogo e como ele acontece, expliquei também, que o jogo não tem caráter de competição, onde existe um vencedor e vários perdedores, mas um jogo em que todos colaboram para que todos vençam. No caminho até a área coberta (local da aula) tive um diálogo muito interessante com uma estudante da turma. Ela me olhou e disse: “sor Márcio, desenhei a sora x (professora do componente curricular Iniciação científica e mulher negra), “ricona” cheia de jóias bolsa Chanel, cabelo verde e olhos azuis”, perguntei a ela: “Por que olhos azuis”? e ela disse: “porque deixam as pessoas lindas”, aí perguntei: “ E quem não tem

olhos azuis? É feio”? Ela me olhou e argumentou: “Não disse isso, só disse que olhos azuis deixam a pessoa mais bonita” e seguiu: “se eu te desenhasse também seria com olhos azuis, olhos azuis e bola channel” (Nota de diário de pesquisa 18/03/2022).

Com olhos azuis e “bola channel”, eu não posso ser quem sou e tenho que, mesmo com uma intenção de afeto e admiração, estar “padronizado” para ser aceito. Recebo carinho da estudante, sou considerado, por ela, um bom professor, mas me falta algo, tanto para mim quanto para minha colega que também é uma pessoa negra. Nos falta o reconhecimento de humanidade. Somos ótimos professores, mas se fôssemos não negros e de olhos azuis, seríamos melhores ainda, pois como bem nos mostra Frantz Fanon:

Não estávamos mais no tempo em que as pessoas se impressionavam diante de um padre preto. Tínhamos médicos, professores, estadistas...Sim, mas em todos esses casos algo insólito persistia. “Nós temos um professor de História senegalês. Ele é muito inteligente...Nosso médico é negro. Ele é muito cordial (Fanon, 2008, p. 109).

Assim e, ao longo do tempo, fui buscando formas de não sucumbir a tudo isso, desde quando passei a entender a lógica social e o lugar que ela me reservava na condição de pessoa negra ou melhor dizendo, de “não pessoa” negra.

A seguir, trago um pouco mais dessas experiências de forma autobiográfica, para que se possa compreender, de uma forma mais densa dentro desta pesquisa, quando afirmo ter tido uma experiência negra oprimida. Ou seja, como tudo isso se deu e como esses aspectos ainda hoje impactam no Márcio Cardoso Coelho, homem negro, pai de família, professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e pesquisador da Educação Física escolar e como a **ancestralidade** dessa pessoa constituída depara-se com essa pesquisa autoetnográfica e como seus achados reverberam nessa negra história.

4.1 A experiência negra do professor Márcio

Esta narrativa autobiográfica tem início bem antes das 22 horas do dia 22 de fevereiro de 1978, quando nasci no quarto 222 do hospital Beneficência Portuguesa de Pelotas. Quase não nasci, a violência obstétrica que sofremos (minha mãe e eu) e, até hoje, não esclarecida, não nos matou, mas impossibilitou minha mãe de ter

outros filhos, mas essa parte eu conto mais adiante. Esse relato começa ao fim do século XIX e início do século XX, em uma ampla região situada no sul do Rio Grande do Sul. Minha família do lado materno era constituída por trabalhadores das estâncias nas redondezas de Herval do Sul, Arroio Grande, Cerrito e Rio Grande, também nas proximidades de Pelotas. Não sei ao certo, mas tudo começou com a minha bisavó materna, nascida em 14/03/1894 e falecida em 04/12/1972, que era uma mulher negra retinta que trabalhava com as lides do campo, com cavalos, bois, vacas e todo animal de grande porte das estâncias por onde trabalhou.

A bisa teve três filhos, o primeiro nasceu em 1909 e faleceu em 1977, meu avô materno nasceu em 1917 e faleceu em 1985, e a terceira filha da bisa nasceu em 1920 e está viva, com 102 completados dia 31/12/2022, e vive no Capão do Leão, sob os cuidados de sobrinha, filha de seu irmão mais velho. Minha avó materna foi a pessoa mais importante e que eu mais amei na vida. Queria muito que ela me visse doutor, nasceu em 1920 e morreu no dia 19/02/1988, três dias antes de eu completar 10 anos. Ainda sobre a bisa que faleceu em 1972 com 78 anos, sei pouco, apenas o que escuto com curiosidade na casa de uma prima da minha mãe, filha do primogênito da bisa onde fico no Capão do Leão, onde aprendi a caminhar em 1979, e para onde vou quando quero me reconectar comigo mesmo.

A bisa teve um relacionamento com um homem não negro, com o qual teve seu primeiro filho. Depois, quando foi trabalhar em outra estância, em Herval, teve seus outros dois filhos, meu avô materno e sua filha caçula. A família do “meu bisavô” era riquíssima, conhecida, de “sobrenome” e tradição na região, era o maior estancieiro da zona sul do estado, vim a descobrir recentemente que era um dos maiores latifundiários do Brasil, com muitas terras no Rio de Janeiro. A bisa foi mais um caso dos abusos e estupros sofridos pelas mulheres negras nesse país e que geraram filhos de homens, geralmente, brancos ricos e casados, que, por medo ou coação, mantinham esses relacionamentos para poder ficar no emprego e dar sustento aos filhos que nunca foram reconhecidos e, menos ainda, herdaram sua parte na fortuna.

Então, o meu avô materno (ferroviário) se casa, em 1945, com minha avó e, em 1947, nasce a primeira filha do casal, a minha mãe. Tiveram 13 filhos, cinco já faleceram, hoje, ainda estão vivos minha mãe e mais sete. Da parte do meu pai, sei muito pouco, muito pouco mesmo, sei que minha avó paterna (1920-2017), aos 25

anos, noivou com um homem casado da cidade de Pelotas, sem saber que era casado. Esse homem tinha muitos filhos. Com ele, a minha avó teve o meu pai em 1948 e a minha tia. Fui saber a respeito dessa história somente na minha adolescência. A infância do meu pai foi muito sofrida, muito mesmo. Minha avó era lavadeira. Para sustentar dois filhos pequenos, ela lavava e passava as roupas de pessoas de posses (esnobes) da cidade de Pelotas. O meu pai, com cinco anos, fazia as entregas das roupas quando prontas. Alguns anos depois, a minha avó conheceu o meu avô (que eu conheci como tal). Esse homem registrou meu pai e a minha tia mesmo não sendo filhos dele. Ele foi muito bom para mim, foi a primeira pessoa a me dar dinheiro. Na minha infância, eu adorava as bolachinhas sortidas do Snoopy e ele sempre que sabia que eu vinha me esperava com três ou quatro pacotes dela e com Coca-Cola, para desespero da minha mãe. Ao contrário, para meu pai, ele não foi nada bom, foi um homem rude e, às vezes, cruel, batendo muito nele quando era criança, sob a omissão da minha avó. Talvez por isso, nunca vi meu pai chorar, já deve ter chorado tudo na vida. Quase vi na minha formatura e quando quase morri em 2005. A vida foi muito difícil para ele. Aos oito anos, ele foi expulso da casa que era da minha avó, ficou “rolando” de casa em casa, pois cansou de apanhar e não podia voltar para a casa que praticamente nasceu. Um dia, eu o vi perguntando para a minha avó por qual razão ela deixava que isso acontecesse, ela baixou os olhos e respondeu: “cuida do Márcio, como eu não consegui te cuidar”. Eu devia ter uns 20 anos.

Nos anos 1960, em uma terreira de Pelotas, os meus pais se conheceram. Ambos frequentavam a terreira de umbanda, namoraram por muito tempo, mas sem perspectiva de casamento, pois meu pai, um homem negro de baixa escolarização, e minha mãe, uma mulher parda que trabalhava em hospital, não tinham rendimentos suficientes para começar uma vida. Aí, então, em 1972, seguindo conselho do meu avô materno, meu pai presta concurso público para a RFFSA, é aprovado e, em 1973, começa a sua carreira como ferroviário, carreira em que se aposentaria em 1996.

A vaga era para as oficinas da RFFSA engenheiro Pestana em Porto Alegre. Começou, então, o primeiro dilema: vir para Porto Alegre e deixar Pelotas e a família para trás ou tentar outra oportunidade? A primeira opção venceu. Após três anos, ele e minha mãe se casam na igreja Santa Tecla, no Capão do Leão, no dia 15 de

maio de 1976. Após o casamento, minha mãe continua, durante alguns meses, morando em Pelotas e, em seguida, vem morar em uma pequena casa de fundos alugada em Canoas por um ferroviário que trabalhava com meu pai. Então, minha mãe engravida e o casal decide que minha mãe deve ir para Pelotas para me ter, pois lá estaria acompanhada da família, já que não tínhamos familiares nem em Canoas nem em Porto Alegre.

O período de gestação transcorre entre Canoas e Pelotas, com meu pai trabalhando em Porto Alegre e indo para Pelotas quando era possível. Digo que a gestação transcorreu parte em Pelotas, pois, nessa época, o Capão do Leão era o quarto distrito de Pelotas, emancipando-se em 1982. A gravidez da minha mãe foi de risco, alto risco, ela tinha 31 anos na época (considerado tarde para engravidar pelos padrões de saúde da época) e, talvez, a ausência do marido pode ter causado algum desconforto. Então, no dia 21/02/1978, com fortes dores, minha mãe se dirige ao hospital que trabalhou de 1967-1976, a Beneficência Portuguesa de Pelotas, para que eu nascesse. Essas 24 horas são tensas, pois mesmo já passando da hora, o médico a manda de volta para casa, uma distância de 20km do hospital. Ela, então, no dia seguinte, na quarta-feira, dia 22/02/1978, volta ao hospital, muito mal, com picos pressóricos variando de forma desordenada e já sem sentido algum. Às 20h, ela é colocada em uma maca, à espera do médico, que não estava com vontade alguma de vir.

Nesse momento, passa por ela uma irmã da administração do hospital e pergunta: “guria, tu já não trabalhou aqui”? Ela, quase inconsciente, responde que sim. A irmã, então, sai e diz para a moça atendente: “chama o médico agora, essa guria vai morrer, ela e a criança”. A atendente diz que o médico disse que pode esperar, no que ela rebate, “chama ele agora, se ele não vier, não precisa vir mais”. Antes disso, a mesma atendente já tinha se desentendido com meu padrinho (irmão da minha mãe) que pediu para ligar para o médico. A moça disse: “depois da novela”, ele quebrou a televisão, mas isso é outro papo. Então, às 20:40, o médico chega ao hospital e vê o tamanho de sua irresponsabilidade. O parto normal já era impossível, eu quase não respirava, ele manda preparar a sala de cirurgia para a cesariana, sai e a atendente inicia um procedimento por ele ordenado. Quando volta, ela tinha errado o tal procedimento e aí, às pressas, ele recomeça. A minha mãe, mesmo inconsciente pela anestesia, percebe o desespero dele, perguntando: “o que

foi que tu fizeste”? A situação estava quase irreversível, quando às 22 horas do dia 22/02/1978, ele consegue fazer com que eu nasça e minha mãe não morra, mas cobrando o preço de tê-la deixado sem poder ter filhos, violência obstétrica que ela só descobre em 1983 quando quis engravidar novamente e descobriu ser impossível.

Meu pai demorou doze dias para me conhecer, pois não conseguiu ir até Pelotas. O meu avô materno disse: “se esse negrão não aparecer até amanhã, eu vou registrar essa criança no meu nome e ele não precisa mais vir aqui”. Então, no dia seguinte, ele apareceu e me registrou com o nome de Márcio Cardoso Coelho.

Então, após alguns dias, fomos todos juntos com meu pai morar na pequena casa alugada em Canoas. Vivemos ali por dois anos. Era uma casa muito pequena, com frestas na parede e no assoalho, mas era o que dava naquele momento. Eu me lembro pouco dessa fase, mas lembro muito bem da amizade com a família que nos alugou a casa, eram pessoas incríveis que nos ajudaram muito. Eles tinham filhos adolescentes naquela época, que adoravam ficar comigo no colo e brincando, são pessoas que nos procuram e que temos contato até hoje. Recentemente, o ex-colega do meu pai, dono da casa que nós alugamos, faleceu e não conseguiram nos avisar, pois estávamos no meio da pandemia, meu pai sente muito e volta e meia ele diz: “meu amigo morreu e eu não me despedi”...

Em 1979, no auge da criação dos núcleos habitacionais no Brasil, meus pais conseguem comprar uma casa em um novo bairro localizado na cidade de Gravataí. O bairro, construído pela Habitasul, no padrão Madezatti, casas de madeira, chama-se Morada do Vale I, onde meus pais viveram de 1980 até 2019. Nesta casa, passei minha infância, adolescência e parte da vida adulta. Nesse lugar, me criei, tive muitos amigos, negros e não negros, mas chamava a atenção que minha mãe sempre dizia: “tu não podes fazer as coisas erradas, tu tens sempre que ser melhor que teus amigos, pois tu és negro”. O peso disso durante toda a minha vida foi monumental. Como alguém não vai ter o direito de errar? Como vai ser 100% o tempo todo? Pois é, eu cresci com essa responsabilidade. Sempre fui muito cobrado e essa coisa de ser negro já não me parecia um bom negócio. Além de ser tratado diferente, tinha que sempre ser o melhor, isso era desumano. Não julgo a minha mãe, pois mães de gente preta precisam defender seus filhos de um mundo que não foi feito para eles, isso é fato, mas na cabeça de uma criança isso é muito ruim. Eu

era infeliz? De forma alguma, acho que fui superprotegido, talvez poupado para não sofrer na infância as maldades da antinegitude, fui poupado ao máximo, mas, muitas vezes, na escola, isso batia e batia forte. Uma piada, uma escolha que nunca vinha, um deboche, o possível culpado por qualquer coisa. Embora sempre estivesse no constante autopolicimento para não errar. No entanto, tinha um momento que era sempre esperado e que, quando eu sabia que chegaria, era certeza de felicidade: o encontro com a minha avó materna e, de preferência, se fosse na casa dela no Capão do Leão.

O Capão do Leão sempre foi meu paraíso. Eu não sei explicar, mas, talvez, e hoje vendo de longe e conseguindo fazer uma análise mais densa, foi lá que sempre vivi as melhores e maiores experiências negras da minha infância, sem cobrança e sem pressão. Na casa da minha avó, eu sempre pude ser o Márcio, eu sempre pude ter as regalias e os “dengos” do neto mais velho, aquele que quando nasceu e que quando foi para casa, na primeira noite de lua cheia, teve a bunda virada para a lua e foi apresentada a ela. Às vezes, eu penso nisso e vejo o potencial da nossa ancestralidade nesse fato. Na minha infância por lá, sempre andei com os irmãos mais novos da minha mãe, que tinham quase 20 anos na época. Com eles, eu aprendi o gosto pelo samba, carnaval e futebol, pelo prazer de ser quem éramos. Fui testemunha dos primeiros namoros, do desempenho no futebol nos campeonatos da cidade (sempre estive nos campos dos times do Capão do Leão), e no carnaval, a grande paixão da nossa família. Posso dizer que minha infância foi feliz, tanto na casa em Gravataí, que vivi até 2009, quanto no Capão do Leão, por ter a sensação de plenitude, plenitude mesmo.

Minha adolescência foi um período conturbado com relação à minha negritude, estudei até a 5ª série em uma escola municipal na frente de casa. Até aí, tudo tranquilo, pois nessa escola estudavam apenas as pessoas do bairro e todos se conheciam para além da escola, éramos vizinhos. Em 1990, quando passei para a 6ª série do antigo primeiro grau, fui estudar em uma escola privada, em outro bairro de Gravataí, mais próximo ao centro. Essa escola é de uma rede confessional, que tem escolas em todo o mundo. Nesse momento, me deparo com uma realidade, para mim, até então desconhecida, ser minoria em um espaço social e ser tratado como tal. A estética do corpo negro era diminuída o tempo todo e eu achava que o errado era eu, o problema estava em mim por não ser branco. Tchê, que

monstruosidade, que momento doloroso! Embora tivesse muitas amizades, algumas que tenho até hoje, me parecia estar em um não lugar, com minha negritude negada e, principalmente, a minha afro-religiosidade demonizada. Nesse momento, me desconecto do sagrado, por realmente entender que era o correto a ser feito.

Em 1993, início o segundo grau, em outra escola, a maior escola privada da cidade de Gravataí. Fiz o final do primeiro grau e o segundo na rede privada. Nesse aspecto, meu pai, um funcionário público federal, e minha mãe, uma funcionária pública municipal (município de Cachoeirinha) sempre investiram pesado em minha educação. Sempre buscando os melhores caminhos e oportunidades, tínhamos uma vida financeira estável e minha educação era a prioridade número um. Fiz magistério no segundo grau, pois acho que sempre quis ser professor (embora minha ligação com o esporte fosse muito forte), sempre me encantei pelo trabalho docente, embora soubesse da difícil parte financeira.

Nesse momento da vida, a negritude tem outra “vibe” por assim dizer. Minha juventude valorizava muitos aspectos estéticos negros, penso hoje que, naquele momento, a linha entre afirmação (de negritude) e fetiche era muito tênue. Talvez, o fetiche fosse maior. A explosão do Hip Hop e Rap nos EUA e a conseqüente chegada ao Brasil davam o termômetro da juventude negra. Nesse momento, por motivos diversos e que não cabem para o tempo e objetivo dessa escrita, o sagrado me reencontra e marca presença na minha vida até hoje. Minha mãe trabalhou como médium na umbanda, mas abandonou o sagrado quando saiu de Pelotas, por vários motivos, mas, principalmente, por acreditar que, nessas bandas, o fundamento religioso se faz de outra forma, mas isso é uma outra conversa. Nessa época, a estética negra faz outro sentido em minha vida. Parecia estar afirmada, pelo menos eu achava que estava. Mas ainda faltava muito, a negritude que era visível em tudo no meu pai faltava em mim, pois, mesmo nele, o colonialismo deixou suas marcas, as marcas da opressão e, como diz Mbembe, as marcas à frente do “espelho enigmático”.

Queria meu empoderamento negro, mas, ao mesmo tempo, limitava a questão estética por medo do social e, principalmente, da polícia, que podia me confundir com um delinquente. Uma vez, voltando de um jogo de futsal, a polícia deu um “paredão” no pessoal, colocando todos na parede, no entanto, adivinha quem foram os únicos que tiveram armas encostadas no corpo? Fomos nós, os negros.

Nessa época, jogávamos com alguns de nossos pais na equipe, e, nesse momento, um pai de um amigo (não negro) reclama para o brigadiano³: “tchê, o guri já está na parede, pra quê encostar a arma”? O brigadiano responde: “padrão senhor”. Padrão só para os negros, ele esqueceu de concluir.

Em 1997, passo no vestibular para Educação Física em uma universidade privada, realizando muito dos meus sonhos de formação. Em 2001, passo no primeiro concurso público (professor das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino), me formo em Educação Física em 2003 (20 anos em agosto de 2023). De 2001 para cá, estou sempre envolvido na docência, não me vejo envolvido profissionalmente em outra coisa. Nesse entremeio, a negritude vem “batendo forte” em mim, meu TCC na graduação foi intitulado “As principais contribuições e a situação do negro no esporte brasileiro: Da época colonial ao início do século XXI”, as inquietações e apontamentos das contradições já se faziam notar até mesmo no caminho acadêmico.

O posicionamento político de esquerda se faz forte também. Assim, fui me encaminhando, ainda passei pela Rede Municipal de ensino de São Leopoldo (2009-2013), onde vivi na prática a antinegritude na sua forma cultural. E, desde 2011, sou professor de Educação Física concursado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sempre envolvido com as questões da negritude, aprendendo muito na coletividade e buscando me libertar cada vez mais dos grilhões que me aprisionam.

Em 2015, eu iniciei o mestrado em Ciências do Movimento Humano na UFRGS, concluindo em 2017. Continuei inquieto, estudando, pesquisando, aguçando a curiosidade e acabei por passar na seleção de doutorado do mesmo programa em 2019, onde, no momento, estou concluindo uma pesquisa autoetnográfica que versa sobre negritude e Educação Física escolar. Esse é o Márcio, que é Cardoso Coelho, mas deveria ter outro sobrenome (literalmente outro), filho do Joaquim e da Neiva, pai do Marcelo, que nasceu em 2013, e da Lauren, que nasceu em 2016, casado com a Carla desde 2011, mas, junto com ela, desde 2005, que é negro, curioso, inquieto, que é filho de Ogum, que gosta de futebol, samba, carnaval, odeia injustiça, sente uma saudade absurda da “vó Neida” e que tem a casa dela, construída em 1899 e que ainda está (com muito custo e luta) de pé no

³ Forma como nós, gaúchos, denominamos o policial militar. Brigadiano, policial da Brigada Militar (BM).

Capão do Leão, como refúgio e que considera como seu lugar no mundo, mas que foi adotado, de forma magnífica por Porto Alegre, que vai ser doutor, pela luta e para orgulho dos que antes de mim vieram e pavimentaram meu caminho. Enfim, esse é o Márcio.

Talvez a experiência negra acima descrita possa, de muitas formas, ter sido oprimida. Em razão da historicidade, da malvadeza da “maquinaria colonial”, da tentativa de proteção, da assimilação, que está sempre a nossa espreita, ou seja, talvez por todos esses fatores juntos, mas o que essa pesquisa me trouxe, e disso eu tenho alguma convicção, é que o cotejamento das experiências negras (minha e das outras pessoas negras que pertencem à cultura da escola, Zona Sul diaspórica) me fez entender que o encontro da experiência negra é o caminho para a negritude.

O posicionamento de afirmação da negritude nasce com uma consciência crítica de que somos colonizados e oprimidos. Nesse sentido, se faz necessário um processo de descolonização e de luta junto aos oprimidos para que, realmente, possa se afirmar a negritude como forma de libertação. Na próxima seção, abordarei um momento que julgo ter sido decisivo nesse estudo. Foi quando realmente compreendi a importância e a centralidade da experiência negra na minha pesquisa. O diálogo no refeitório da escola com um grupo de estudantes de nono ano foi o que desencadeou uma conversa tão potente e significativa, em que uma frase proferida por uma dessas estudantes, realmente, me fez entender como a negritude se encontra na experiência negra e como reverbera entre nós, principalmente na representatividade que nós, professores negros, desenvolvemos nos estudantes.

4.1.1 “TE AFIRMA SOR MÁRCIO”: a negritude grita na mesa do almoço

A manhã do dia 12/08/2022 teve momentos tensos, como é natural na dinâmica das escolas, de qualquer escola. Um ambiente efervescente, plural em que as particularidades, às vezes, querem sobreposição ao coletivo. Nessa manhã, ao tentar organizar os trabalhos da turma que era professor conselheiro, um sétimo ano turma 71, deparei-me com um típico caso de antinegitude. Em um desentendimento de aula, um menino não negro, que estava com pressa para sair e ter aula de Educação Física fora da sala ofendeu uma menina negra que argumentava que eu ainda não havia terminado a organização da orientação dos trabalhos da turma para

a Feira de Ciências (cada professor conselheiro é responsável por orientar os diferentes trabalhos de pesquisa dos diferentes grupos formados na turma). Então, o menino desferiu: “ele já fez isso, sua micoca bafuda” (Nota de diário de pesquisa 12/08/2022). O sangue “me subiu”, não posso negar, mas sou professor e tenho uma postura a manter e um trabalho a realizar. No mesmo momento, ao sair da sala, a supervisora dos anos finais estava no corredor e, ouvindo esse triste diálogo, chamamos o menino e eu pergunto: “o que é micoca? Por que chamaste tua colega assim? Tu não achas que essa expressão é preconceituosa”? (Nota de diário de pesquisa 12/08/2022). Ele deu de ombros como se não tivesse dito nada de errado, como se fosse natural humilhar uma menina negra, reproduzindo um comportamento que parece estar legitimado e aceito socialmente. Ainda mais após a onda neoconservadora e de extrema direita que atinge o mundo de forma geral e o Brasil, em especial, com o desgoverno de 2019-2022, que deu vez e voz ao discurso de todo o tipo de discriminação e ódio. Seria ingenuidade acreditar que isso não chegaria à escola como instituição social. Então, olhei fixamente para o estudante e perguntei: “tu chamaste ela de micoca por que ela é negra”? Nesse instante, ele deu de ombros e respondeu: “não sei, pode ser”. Eu perguntei: “então eu sou micoco”? E ele riu e saiu debochando: “o sor Márcio é micoco...hahahahahaha” (Nota de diário de pesquisa 12/08/2022).

Nesse momento, eu e a supervisora encaminhamos o estudante para o SOE (Serviço de Orientação Educacional), para que fosse feito um registro dessa situação e os pais desse estudante fossem comunicados de sua conduta. Ao chegar no setor e relatarmos o ocorrido para a professora orientadora da escola, o menino não viu gravidade muito menos entende que cometeu uma atitude pautada na antinegritude. Ele não reconhece que tentou oprimi-la em uma discussão em que ela tinha razão e que, quando não teve mais argumentos, apelou para a discriminação racial, pois “com efeito, a alienação do negro tem-se realizado pela inferiorização de sua cultura e de seu físico” (Munanga, 1990, p. 114). A negritude está no corpo, no corpo negro que carrega experiências múltiplas de dor e também de amor. Sobre o corpo, escreverei no próximo capítulo, mas, nesse corpo negro, no meu e no corpo da estudante da turma 71, que se perpetuou a violência fortuita que nos acompanha desde sempre. Pelo corpo que traz sentidos e significados que essa violência se instituiu.

Fiquei muito mal durante o restante da manhã. Em alguns momentos, tive uma sensação de queimação no peito e uma agonia extrema. Em um momento no recreio, passando pelo pátio para ir até a sala dos professores, vi a estudante, vítima da ofensa, nossos olhares se cruzaram e a mesma dor e agonia foi perceptível para ambos. Um sorriso no olhar de ambos parecia um abraço, um acolhimento, uma sensação reconfortante em uma cena que durou não mais que trinta segundos.

As horas restantes do turno da manhã, naquela sexta feira fria de inverno, passaram muito mais lentas que o habitual. Alguma coisa depois daquele momento parecia não fazer sentido, e eu, sinceramente, ainda estava vivendo a “crise da autoetnografia”, em que a pesquisa parecia muito próxima de uma etnografia, muito disso por eu ainda me colocar na “caixinha metodológica”, colonizadora de uma ciência neutra e positivista. Mas mal sabia eu que, dentro de mais ou menos uma hora e meia, naquele mesmo dia, aconteceria uma cena que mudaria os rumos dessa pesquisa autoetnográfica, uma das delícias da pesquisa qualitativa, o fator imprevisibilidade.

Então, por volta das 11h30, encontro o cozinheiro da escola na área coberta, conversamos brevemente sobre a baixa temperatura, sobre a situação que vivem os funcionários de escola com as incertezas que a gestão municipal de Porto Alegre coloca sobre esses tão essenciais profissionais, que tão arduamente trabalham e tão pouca consideração e remuneração e recebem, assim como nenhum reconhecimento. Por vezes, esses profissionais trabalham na própria comunidade onde vivem, muitas vezes, seus filhos e até netos são estudantes da escola, estão organicamente envolvidos com a escola e seu trabalho pedagógico, mas a gestão neoliberal pautada em uma perspectiva de Educação S/A (Bossle, 2019), diferente da perspectiva que a RMEPOA tinha na “escola cidadã”, desconsidera cabalmente essa experiência existencial desses mui valerosos profissionais.

Então, no meio desse diálogo, ele, um homem negro de cerca de 1,80m com ampla experiência como cozinheiro na RMEPOA, me pergunta: “almoça com a gente hoje, professor Márcio? Hoje, teremos peixe assado, com arroz, lentilha e salada de cenoura e tomate, sei que o senhor gosta de peixe” (Nota de pesquisa gravada em áudio 12/08/2022). Então, disse a ele que ficaria, não iria almoçar em casa para ter que voltar correndo, já uni, então, o útil ao agradável. Então, por volta das 11h55,

12h, eu entro no refeitório para almoçar junto aos estudantes e outros colegas que lá já estavam.

Me servi e fiquei olhando onde me sentaria, vi uma colega almoçando sozinha em uma mesa, mas não a acompanhei. Assim, observei que tinha um lugar vago em uma mesa em que almoçavam estudantes da turma 81 e 91, oitavo e nono ano respectivamente. Decidi (acho que acertadamente) me sentar e almoçar com eles. Gosto muito desses momentos junto aos estudantes, os ouvir, entender como pensam, o que falam, do que gostam, como se relacionam, enfim, me encanta poder aprender junto aos estudantes. Nesse momento, eu observo que um estudante negro da turma 91 está com uma bonita jaqueta do S.C. Internacional, clube que, na noite anterior, havia sido eliminado da Copa Sul-Americana de Futebol Profissional Masculino, pela equipe peruana do Melgar, então, em tom de brincadeira, comentei com ele sobre o ocorrido, gerando risos dos gremistas e protestos dos colorados.

Ao meu lado, estava sentada uma menina negra, também estudante da turma 91, que, na semana anterior, havia feito colaborações de grande valor sobre saúde mental, principalmente de estudantes, na temática que, à época, estava desenvolvendo com as turmas de nono ano, uma concepção ampliada de entendimento de saúde, de forma crítica e reflexiva, para além da relação binária de entender saúde como ausência de doença. Então, essa menina me olha e pergunta: “sor Márcio, tu és gremista”? (Nota de pesquisa gravada em áudio 12/08/2022). A pergunta, na mesa do refeitório na hora do almoço, parecia ser a continuidade de um momento lúdico de brincadeira que eu próprio comecei, mas vi, pela expressão da estudante, que era uma pergunta séria, quase que evidenciado um posicionamento político. Então, respondi: “sim, sou gremista” (Nota de pesquisa gravada em áudio 12/08/2022). Nesse momento, ela me olha com amorosidade no olhar, isso não pude deixar de observar, mas também com um misto de decepção, preocupação e posicionamento crítico e dispara “**Negrão gremista não, né, sor Márcio, TE AFIRMA**” (Nota de pesquisa gravada em áudio 12/08/2022).

Nesse momento ninguém da mesa come mais, todos e todas nos olham e esperam minha reação, para ver o que eu poderia responder a ela. Perguntei, então, por que sendo negro não poderia ser gremista? No que ela responde: “sor, olha quando fundaram o Grêmio, eles não permitiam negros, não deixavam a gente entrar no time deles, como tu vais torcer para eles? Tu, sor Márcio, logo tu” (Nota de

pesquisa gravada em áudio 12/08/2022). Parecia me dizer que, com todo o meu posicionamento e consciência crítica, eu estava ao lado do opressor.

Confesso que aquele diálogo, em pleno refeitório da escola, na mesa, me impactou de maneira extremamente significativa. Posso dizer, inclusive, que essa foi a experiência que mais me impactou no percurso da pesquisa autoetnográfica na EMEF Zona Sul diaspórica. Confesso, também, que fiquei incomodado, pois essa questão da origem do Grêmio FBPA, time que sou torcedor, sócio, apaixonado e fui funcionário, ter uma postura pautada na antinegitude na sua fundação, sempre me deixou desconfortável, em inúmeras situações ouvi exatamente isso que a estudante colocou, questionei, muitas vezes, essa escolha como torcedor de um clube de futebol. Aí, então, disse que embora existam, sim, muitos aspectos que são verdadeiros nesse discurso, o Grêmio FBPA também tem muitos aspectos relacionados à negritude em sua constituição, muitos mesmo. A conversa ainda transcorreu por alguns minutos, outros estudantes trouxeram seus argumentos, mas, em sua maioria, movidos pela paixão, sem uma argumentação mais consistente como no caso dessa estudante. Acho que aprendemos todos e todas que ali almoçaram naquele dia.

Fiquei muito tempo pensando naquele diálogo, principalmente nas expressões “**TE AFIRMA**” e “logo tu”. O que os estudantes e as estudantes negros e negras esperam de um professor negro? No caso, um professor de Educação Física negro, qual ou quais as expectativas em termos de representatividade são depositadas sobre ele? Entendo que uma posição **descolonizada**, com consciência crítica, que aponte as contradições de um currículo que terminantemente desconsidera a negritude. Talvez, também, o encontro das experiências negras (minha e dos estudantes) a deles renovada, revigorada e a minha com uma constituição oprimida (no corpo e na própria experiência), com relações assimiladas, alienadas e invadidas culturalmente. Essa é uma das maiores potencialidades da pesquisa autoetnográfica, o encontro e o compartilhamento da experiência cultural em um contexto particular. Esse encontro da experiência nos levou à negritude, que explodiu em um encontro espetacular, trazendo, naquele momento, um entendimento da constituição, temporalidade e, principalmente, da diferença das experiências negras que nos constituíam.

A minha experiência negra, por muitas vezes, como já mencionei nessa tese, foi pautada por uma autoproteção ao sofrimento, que sim, pode também ser considerada alienação, pois, na minha “zona de conforto”, muitas vezes, desconsidere a busca pelo “ser mais”, que seria uma retomada da ontologia da negritude, por um lugar que julguei ser conveniente e protegido do sofrimento, sem me dar conta que esse lugar me proporcionava mais e mais sofrimento, pois sempre me distanciei daquilo que realmente sou, uma pessoa negra.

Esse diálogo foi, sem dúvida alguma, um divisor de águas nesta pesquisa autoetnográfica, pois suscitou uma reflexividade intensa e mexeu “com lugares” que eu pensava que estavam realmente prontos e construídos, mas não me dei conta que não existem lugares realmente “prontos e construídos”, estamos sendo no mundo e com o mundo, como nos ensina Paulo Freire e uma menina do nono ano da turma 91, da EMEF Zona Sul diaspórica, no ano letivo de 2022 que, também, me mostrou isso de uma forma extremamente potente. Te afirma, deixa tua experiência negra fluir, deixa essa negritude que está em ti continuar te mostrando uma outra forma de ser no mundo, pautada pela ancestralidade, dos saberes que estão (in)corporados, como nos mostra Rufino (2019), que são representativos e coletivos em uma perspectiva pautada no quilombismo (Nascimento, 2019). Te afirma em uma experiência que não precisa ser oprimida para sempre, esse corpo não precisa ser regulado por toda a tua vida, ele pode ser emancipado (Gomes, 2017), “**Te afirma, sor Márcio**”, para ocupares esse lugar. Muitos outros vieram antes de ti e pavimentaram esse caminho, e tu, professor Márcio, não podes te omitir de dar continuidade a esse processo, porque é, em professores como tu, que a gente tem como referência. É essa referência de mudança que a gente espera, o mais do mesmo não nos leva a nenhum lugar, essa onto-episteme da negritude que rechaça o lugar comum que a maquinaria colonial nos reservou e que nos liberta da dicotomia binária de corpo e mente, dessa neurose classificatória, hierárquica e estratificadora que nos foi imposta. Te afirma, sor Márcio.

A reflexividade que esse diálogo potente me proporcionou mudou a forma como passei a entender a pesquisa autoetnográfica e tudo aquilo que eu aprendi com ela tanto na condição de professor como de pesquisador e homem. Todos eles, professor, pesquisador e homem negro, estão sendo no mundo e com o mundo e têm uma função ancestral delegada por aqueles que vieram antes e que tem que

prosseguir. Entendo, portanto, que esse é meu processo de libertação. Entendendo que essa onto/episteme da negritude não é neutra, é posicionada, é crítica e, principalmente, é ancestral, que tem intencionalidade e que se coloca como possibilidade de se constituir como outra forma de pensar a própria racionalidade.

A seguir, proponho uma nova seção em que falarei sobre o corpo, assumindo que uma onto/episteme da negritude obrigatoriamente passa pelo corpo e pelos saberes e conhecimentos que ele produz. E esse corpo é o corpo negro, com toda a sua potencialidade, com todo o arcabouço de experiências acumuladas de forma ancestral, um corpo que, por estar como agente central de uma onto/episteme da negritude, é um corpo consciente.

4.2 O corpo negro

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (Fanon, 2008, p. 104).

O negro sofre seu estigma no e pelo corpo. O corpo que carrega ancestralidade e uma experiência única é o mesmo corpo que é oprimido, ridicularizado e assimilado e tem a sua estética negada. A negação se dá pela malvadeza do embranquecimento, pela crueldade do colonialismo e pela antinegritude. O corpo negro sofreu com os aspectos binários, com a hierarquia, classificação e estratificação com que a racionalidade ocidental eurocentrada pensa suas relações com o corpo. O corpo, nessa perspectiva, não passa de uma máquina, tão somente um produtor de trabalho, mas, outras possibilidades de ver esse mesmo corpo parecem estar aparecendo.

No primeiro período, repeti os desafios de movimentos com bastões com a turma 51. A aula foi maravilhosa os estudantes, como um todo, criaram vários movimentos utilizando os bastões. Movimentos que variaram de complexidade, de forma e de desafio. Em um determinado momento, uma estudante negra chamou-me e disse: “olha isso, sor Márcio”, e equilibrando o bastão no ombro, dançou o hit do momento “desenrola, bate, joga de ladin (L7NNON e os HAWAIANOS), com uma facilidade absurda, uma noção corporal estupenda, como se alma, corpo, música, movimento e o próprio bastão, fossem uma única coisa. Sem deixar cair o bastão ou sair do ritmo da música/dança (Nota de diário de pesquisa, 06/05/2022).

Fico pensando por quanto tempo o colonialismo reprimiu, menosprezou, ridicularizou, oprimiu e desumanizou esse corpo. Tentando lhe dar uma identidade que não é sua, uma corporeidade que não lhe cabe (**o corpo do branco não é o nosso corpo**), tampouco lhe satisfaz, colocando grilhões não só no corpo, mas também na alma. Taxando como feio, pecaminoso e “sem alma”. Baseado nisso tudo, em todos esses absurdos, nasceu, cresceu, se desenvolveu e continua pautado o currículo da Educação Física escolar, extensivo, também, à área de conhecimento. Um currículo que desconsidera o negro e a negritude, que não dialoga com os saberes ancestrais e com uma onto/episteme da negritude. A onto/episteme da negritude, que cogita uma outra racionalidade por meio do corpo consciente e ancestral, luta contra a opressão colonizadora, contra a maquinaria colonial e pode emergir, assim como nos relata Rufino:

Os conhecimentos, praticados a partir de uma outra lógica de ser e imbricados às tessituras e interações da vida nesses outros modos, revela uma dimensão do humano que se fundamenta em sua integralidade. Dessa forma, há uma série de deslocamentos a serem feitos: o primeiro seria a noção de razão vinculada estritamente à atividade da mente e do pensamento; num segundo momento, a noção de corpo rigorosamente vinculada às ordens dos impulsos, instintos, animalidades e à presença e consequente necessidade de vigilância do pecado; e, em terceiro, a noção de espiritualidade ligada a instância do sublime, da santidade, da evolução e do distanciamento e desprendimento dos referenciais corpóreos. Esses outros modos são impossíveis de serem lidos sem que sejam compreendidos na integralidade e interação de suas instâncias. Dessa forma, a espiritualidade não se opõe ao saber, que, por sua vez, está diretamente imbricado à condição da experiência dos sujeitos no mundo (corpo) e de suas práticas (incorporações). A ideia de um corpo físico alocado em um polo oposto ao das imaterialidades do espírito não se sustenta nas lógicas assentes nos saberes aqui elencados. Talvez esse seja um dos caminhos para problematizarmos os genocídios produzidos contra as populações negras e indígenas no Brasil. A morte do corpo físico acompanha a lógica de expurgar os saberes e as subjetividades produzidas e incorporadas pelos sujeitos que vibram em outro tom e se referenciam por outros modos de racionalidade (Rufino, 2019, p. 137-138).

Talvez essa forma de pensar, ser e estar no mundo, essa cosmovisão, seja o fator implicador de um estranhamento que não reconhece a humanidade da negritude, para além do que se convencionou pelo marcador racismo, mas afirmando uma antinegritude por não reconhecer essa onto/episteme, partindo do pressuposto que a racionalidade ocidental separou ontologia e epistemologia, sustentando, assim, a sua visão dicotômica e binária de racionalidade, tentando, de

todas as formas, nos manter sob o jugo colonial, assim como nos mostra Nascimento:

Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (Nascimento, 2016, p. 111).

O corpo do branco não é o meu corpo. Com essa frase forte, a reflexividade que a autoetnografia crítica proporciona me permite perceber que esse corpo conscientemente procura uma racionalidade que lhe contempla, lhe completa e que lhe permite produzir conhecimentos e saberes (episteme), sendo quem realmente é (onto). Essa parece ser a forma como um corpo se caracteriza como consciente. A descolonização e a Educação Libertadora são processos que se completam na busca por uma onto/episteme de um corpo consciente na negritude. O corpo que reconhece sua corporeidade, religiosidade, estética e ancestralidade e que consegue se **afirmar** no contexto social e cultural em que está inserido.

No primeiro período tive uma “janela” de planejamento, cheguei na escola por volta das 07:15 da manhã, tarde comparado ao que costumeiramente chego, para me organizar e preparar o material. No segundo período trabalhei com a turma 51 um jogo estratégico, expliquei (mais uma vez) sobre a importância da escuta na construção da estratégia, o problema é a competitividade e a agressividade que alguns impõe nos jogos. Uma estudante e um estudante (negro) pediram para mudar a lógica desses jogos na aula. Por esse motivo pediram que trabalhasse os jogos e brincadeiras da cultura africana, que segundo eles, “tira esse querer ganhar exagerado”. No último período trabalhei com a turma 31. Fizemos (em virtude do horário de almoço) três brincadeiras, sendo duas da cultura africana, a pedido de uma menina negra que disse: “Sor Márcio, podemos fazer a brincadeira africana fogo na montanha? Gosto tanto das brincadeiras africanas”. Essa mesma menina trouxe uma boneca negra linda, linda como ela e me apresentou: “Sor Márcio essa é a minha filha Geovana”. Hoje é o dia do brinquedo nas turmas do terceiro ano manhã e tarde. Foi ótimo esse momento, em que pude perceber orgulho, pertencimento, identidade e negritude nessa criança. (Nota de diário de pesquisa 06/04/2022).

Entendendo essas relações produzidas no e pelo corpo negro, outras questões me chamaram a atenção na realização da pesquisa na escola: como esse corpo negro é vivido, é visto e como ele se relaciona com os aspectos da cultura particular da escola. Sem dúvida alguma, as questões estéticas e a relação do corpo

negro na docência são os fatores que mais me chamaram a atenção na realização do trabalho de pesquisa. Como esse corpo negro apresenta a sua estética, a sua corporeidade, a sua religiosidade, como manifesta a sua ancestralidade em uma onto/episteme da negritude e, ao mesmo tempo, está envolvido com as relações produzidas pelo trabalho que envolve seu fazer docente.

A seguir, mostrarei essas relações em duas subseções que abordarão como esses aspectos se deram na realização de uma autoetnografia crítica.

4.2.1 O corpo negro e sua estética: “Sor Márcio, tu usas shampoo”?

Um dos aspectos mais importantes que permearam essa pesquisa foi a percepção de como o corpo negro é visto e vivido no contexto escolar. Isto é, o meu corpo negro e todos os corpos negros que estão inseridos nessa multiplicidade de vidas chamada escola. O corpo negro é estigmatizado e estereotipado por não ser considerado “padrão”, o corpo do “ser humano universal”, aquele que dita as regras e o tom de normalidade, inclusive a estética. Nesse ponto, retomando a minha trajetória, vi que fui muito oprimido com relação ao meu corpo e que imagem, a estética desse corpo, deveria transmitir para os demais sobre quem eu era. Uma estética pautada na “pedagogia do medo”, medo de ser confundido com um criminoso, medo de ser um alvo da polícia, medo de ser considerado inferior. Medo era a palavra e a tônica. Um dos aspectos que pude nitidamente perceber e essa percepção só foi viável pela reflexividade proporcionada pela autoetnografia crítica é que me afirmar para a negritude, como professor e como homem, necessariamente passaria pela descolonização do corpo, incluindo a estética.

No primeiro período, retomei a queimada como possibilidade de jogo estratégico com a turma 41. Antes de sair para a quadra uma estudante dessa turma me disse: “Sor, por que deixou crescer teu cabelo? Tu estavas tão bonitinho careca” (Nota de diário de pesquisa 06/07/2022).

Fiquei pensando sobre o corpo e o cabelo negro, que ainda causam julgamentos estéticos pautados pelo “espelho enigmático” (Mbembe, 2018), que tem o corpo não negro (branco) como padrão, e o negro só tem essa estética reconhecida por aproximação, nunca por sua própria condição. Será que se eu fosse branco (**o meu corpo não é o corpo do branco, sou negro**), teria que ser careca

para ser “bonitinho”, se meu cabelo fosse liso, não poderia estar comprido? A negritude não pode construir sua própria estética corporal?

Nessa mesma turma (41), se destaca uma estudante negra que adotou a estética do cabelo afro (com tranças e miçangas) com muita propriedade e alteridade. Uma menina negra que demarca seu lugar e seu espaço de existência e (re)existência, afirmando e reafirmando cotidianamente sua negritude, em um mundo que questiona sua condição humana também de forma cotidiana.

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético (Gomes, 2002, p. 44).

Aprendo com eles e elas (estudantes) essa resistência de forma diária. Me inspirei na experiência negra renovada dos meus e das minhas estudantes para cotejar minha experiência negra oprimida no contexto autoetnográfico e com eles chegar à negritude como forma de existir e resistir. Em muitos momentos, ao longo da vida e, até mesmo, no trabalho de pesquisa, continuei sofrendo a opressão.

No segundo período com a turma 62, continuei com o jogo estratégico dos dez passes, mas ainda o ideal era fazer cinco passes. No entanto no meio do trabalho ocorre um fato inusitado, ao longo do trabalho na quadra, a bola para perto de onde eu estava e um estudante dessa turma me olha e pergunta: “Sor, tu usas shampoo”? (Nota de diário de pesquisa 02/03/2022).

Pelo fato de raspar a cabeça na máquina zero e, na concepção deste estudante, “não ter cabelos”, pois o cabelo é o cabelo do não negro (branco), acredito que, possivelmente, ele me fez essa pergunta devido a isso. A concepção do branco como ser humano não racializado e “universal” está cada vez mais arraigada nos nossos jovens estudantes filhos da classe trabalhadora. A negritude, seus costumes e suas características (mesmo as físicas), para além de desconhecidas, são motivo de “chacota”.

Para o estudante, uma brincadeira, uma “zoação”, como eles dizem. Para mim, mais uma vez, a opressão das “marafundas coloniais” (Rufino, 2019), que tanto me machucam desde que nasci, e, por me machucarem, me fizeram buscar uma ontologia que não era a minha, esse corpo estigmatizado não queria mais esse sofrimento. Só que agora, diferente de antes, totalmente assimilado e alienado, decide que a descolonização também passaria pela estética. Durante o ano letivo de 2021 e 2022, várias vezes, os estudantes me davam pequenos envelopes feitos com folhas de caderno.

No quarto período trabalhei com a turma 61 um exercício sobre futsal, tinham poucos estudantes na sala, mais precisamente dez. Percebi que estavam por algum motivo, inquietos então ao término da aula, me deram um envelope com vários cortes de cabelo, onde segundo os estudantes, estavam cortando para me dar por eu ser “careca”. Recebi, bati fotos e ao término do período, fui para a sala dos professores, para mais uma “janela” de planejamento. Fui até o SOE (Serviço de Orientação Educacional), e mostrei para a orientadora, ela disse que chamará os estudantes. Fiquei pensando sobre o cabelo e a estética negra, como eles se posicionam com isso. Na opinião deles, meu cabelo não é cabelo, e eu raspar a cabeça por opção, é o mesmo que ser calvo (Nota de diário de pesquisa 30/03/2022).

Às vezes, eu via uma movimentação estranha na sala, como muitos risos e com tentativas de esconder o objeto que passava de mão em mão pelos alunos. Dentro dos envelopes, pequenas porções de cabelos deles e delas, cortados, para que eu “cole na minha cabeça e tenha cabelos”, isso desde os alunos dos anos iniciais até os anos finais. Inúmeras foram as vezes que isso ocorreu, fato que chamou a atenção da escola e de sua direção que, por sua vez, fez um trabalho em sala de conscientização dos aspectos que permeiam cada pessoa e suas particularidades.

No turno da tarde muita coisa aconteceu, mas a primeira delas foi quando cheguei, uma estudante do segundo ano, turma 22 me perguntou: “Sor, tu cortaste o cabelo”? respondi que sim, ela riu e disse: “Mas por que se tu não tens cabelo” (Nota de diário de pesquisa 13/07/2022).

Mais uma vez, o entendimento do corpo negro e sua estética é inexistente ou seja, o corpo negro não pode ter suas particularidades, sem estar vinculado ao corpo branco (estética, cabelo, nariz, pele). Por mais jovem que seja o estudante, está contida essa questão de o não negro (branco) ser o único corpo padrão, o que for diferente disso é inexistente. Minha estética da negritude não existe, meu cabelo não existe. Então, decidi mudar.

No recreio após esses dois períodos, os estudantes repararam no meu novo corte de cabelo, ao longo da manhã vários e várias estudantes comentaram. Passando por mim, um grupo de estudantes do nono ano, (turma 91), comentaram entre eles: “Olha ali, olha ali, meteu um degradê, show, entrou na moda pai, já tava na hora, ficar **negro velho** pra sempre não dá” (Nota de diário de pesquisa 08/07/2022).

Todos os estudantes da turma 91 que fizeram esse comentário são meninos negros, com uma experiência negra renovada e vivendo sua negritude de forma autônoma e muito mais feliz. Será que identificaram aspectos de “moda” e estética negra em mim?

No terceiro período trabalhei boxe com a turma 91, fizemos uma movimentação de luta em sala mesmo. Só duas entre estudantes, as demais comigo. Em um determinado momento, um grupo de meninas me olhou e perguntou: “Sor, tu fizeste a sombrancelha”? respondi que sim. Elas disseram: “tu ficou legal, ficou cria sor” (Nota de diário de pesquisa 23/05/2022).

Perguntei o que era “cria” e elas disseram que é algo legal, com aspecto jovial, jovem, novo. Gostei da forma como observaram, a estética negra se difere (e muito) da estética branca (universal) e, por isso, entendo que foi uma boa observação das meninas.

A relação do homem com o corpo é pautada por um imperioso processo de alteração. Manipular, adornar, alterar, pintar, escarificar, tatuar, cortar são ações que fazem parte da dinâmica cultural e dos diferentes rituais de toda e qualquer sociedade. À medida que o corpo vai sendo tocado e alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização. A experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica (Gomes, 2002, p. 42).

A afirmação da negritude em um processo de conscientização e descolonização, por meio da pesquisa qualitativa crítica, pela autoetnografia crítica, possibilita uma experiência transformadora para o pesquisador, tanto no ponto de vista pessoal quanto profissional, a partir da reflexibilidade proporcionada:

[...] a autoetnografia crítica constitui um processo teórico-metodológico de pesquisa que permite reconstruir a prática docente porque constitui uma experiência transformadora para o próprio pesquisador. Isso ocorre à medida que a reflexão crítica sobre a experiência compartilhada no contexto social investigado provoca os autoetnógrafos a questionar e reconstruir suas atitudes, leituras de mundo e práticas pedagógicas. Em outras palavras, a autoetnografia crítica suscita reflexões e ações que são materializadas nas maneiras do autoetnógrafo ser e agir e, assim, constituem um processo de transformação pela pesquisa (Rocha; Nascimento; Coelho; Bossle, 2023, p. 11).

Entender a forma como o corpo negro é visto na realidade da escola, através da experiência, é uma forma de reconstruir a própria prática docente do professor pelas descobertas do pesquisador. Foi dessa forma que consegui visualizar o que poderia na condição de professor negro, afirmando minha negritude mesmo tendo uma experiência negra oprimida e que, no cotejamento com a experiência negra por muitos estudantes já renovada, podia, pela reflexividade, ter um processo de transformação pessoal e docente, proporcionada pela pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2002, p. 32).

Não pode haver ambivalência nesse processo. A experiência vivida precisa proporcionar transformação plena no professor pesquisador de forma que a distância entre o que se é e o que se faz seja diminuída paulatinamente

No segundo período trabalhei com a turma 32, introdução à ginástica, continuamos com os elementos ginásticos básicos com alguns movimentos certos, outros com ajuda, fomos indo. Em um determinado momento um estudante negro me chama na fila e acusa seu colega não negro de racismo. Ele disse: “Sor Márcio, ele me chamou de negro”. Eu olhei e disse: “tu és negro, eu sou negro, ele é negro (mostrando outro colega) e isso não tem problema, tu és lindo!!! Ele sorri e repete: “Pior Sor, sou lindo!!!” e saiu correndo gritando que é lindo (Nota de diário de pesquisa 12/07/2022).

Reforçar a negritude como aspecto positivo, como estética, como beleza, é algo que precisa ser constantemente feito, é uma construção diária, porque a malvadeza da maquinaria colonial não descansa, não tira férias e nem folga, está ali, presente, sempre tentando se impor e buscando novas formas de manutenção de sua presença opressora. Por volta dos anos de 1950, Guerreiro Ramos já visualizava essa relação quando entendia que:

Como um caso particular da europeização do mundo a, aculturação é, talvez, inevitável, pois que as populações de origem não europeia jamais poderiam participar com vantagens e dignidade da civilização mundial, em sua forma contemporânea, sem a posse e o domínio de grande acervo de elementos culturais do ocidente. Todavia, para o negro, a aculturação tem um limite: ela não pode dividi-lo interiormente, não poderá fazer do negro um autoflagelado. Há, assim, uma questão ética a considerar na

aculturação. O TEN (Teatro experimental do Negro), tem sido um campo de exercitação psicológica onde muitos negros, expurgando-se do sentimento de inferioridade e da vergonha de sua cor, reencontram a autenticidade de sua condição racial. Essa autenticidade, tornando-os positivos, não os faz ser contra os brancos: ela os faz livres da **ambivalência** interior, ou autoflagelação (Ramos, 2023, p. 133-134).

Essa condição parece ser básica para dar conta de conseguir transformar a prática docente e, ao mesmo tempo, afirmar a negritude de maneira coletiva e compartilhada. Para exemplificar melhor, a seguir, relembro duas ocasiões durante as aulas no ano letivo de 2022 que me fizeram refletir muito sobre esses aspectos. A primeira aconteceu com um estudante do terceiro ano turma 32 e a segunda situação com uma estudante do quinto ano turma 51.

No turno da tarde ao chegar na turma 32, um estudante negro me espera, depois que todos os seus colegas saíram da sala ele diz: “viu sor, hoje eu estou sem touca”. Outro dia fazia um dia de calor e ele estava de touca por vergonha de seu cabelo, que segundo ele estava grande e feio e seria motivo de deboche dos colegas. Disse então a ele, que seu cabelo era muito bonito e não havia motivo para envergonhar-se. Então hoje ele veio me mostrar algo que havia mudado, mesmo sem ter cortado o cabelo, estava sem touca e sem medo. Fiquei feliz por ter estabelecido este vínculo com esse estudante, que por vezes tem um comportamento difícil, um vínculo de negritudes (da dele e da minha), de alguém que compreende e vive os mesmos dilemas estético- corpóreos, que está em processo de descolonização, processo este, que passa pelo corpo, pelo reconhecimento e assunção do “eu”, o “eu” negro, nosso corpo negro que nas palavras de Freire (2002, p. 46) “ A outredade do “não eu” ou do “tu”, me faz assumir a radicalidade do meu “eu”, estamos juntos construindo cotidianamente nossas negritudes, os estudantes e eu, assumindo nosso corpo e de todos os fatores opressores e forças atuantes que também cotidianamente estão atuando para que continuemos desumanizados, assimilados e como diz Mbembe (2018) na frente do “espelho enigmático”, vendo em frente a esse espelho, um reflexo fantasmagórico, sem alma e sem história. Tomara que consigamos esse estudante e eu, seguirmos nos descolonizando e afirmando-nos na nossa negritude e o que ela expressa em nossos corpos. Ao acabar a aula eu disse a ele: “não é para ter vergonha do teu cabelo, ele está lindo”. Ele me sorriu com um olhar de esperança, de reconhecimento e principalmente de representatividade e pertencimento. Representatividade essa, que faltou no meu processo de formação educativa e que sinto falta até hoje (Nota de diário de pesquisa 23/09/2022).

A segunda situação em que pude vivenciar essa relação de uma experiência que se constitui como transformadora aconteceu em uma aula com a turma 5: a turma de quinto ano do turno da manhã:

A aula com a turma 51 teve momentos tensos, mas de profunda reflexão. Ao entrar na sala, recebi uma salva de palmas e então perguntei: “Por que as palmas”? Uma estudante negra respondeu: “Porque tu és lindo”. Ela sempre diz isso, uma menina negra que já carrega o empoderamento da

mulher negra, a assunção de sua negritude e vê em mim, representatividade, vê ali, um exemplo de alguém que se parece com ela, que, certamente, tem as mesmas dores. Talvez, se eu tivesse tido mais professores (as) negros (as), na minha formação, tivesse conseguido produzir em mim uma consciência crítica mais elevada de minha negritude. Fomos para a quadra e, atendendo a um pedido deles, fizemos o jogo estratégico “O alvo”. Ao chegar na quadra, um pouco depois deles, já recebi uma reclamação dessa menina negra, de que um colega disse que ela gostava de um estudante do 6º ano e ela disse que que não gosta, aproveitei o gancho para falar de respeito, disse que nunca falei nada, mas que observava muita coisa que não estava bem e que me deixava muito preocupado. Aí um estudante não negro olha para uma estudante negra que usa tranças de aplique e dispara: “Sai daí com esse cabelo que não é teu”. Aí a estudante negra empoderada diz: “é sim, se ela comprou é dela” (Nota de diário de pesquisa, 24/08/2022).

A colega em questão colocou lindas tranças afro de aplique. Me assusta a forma como a antinegitude está enraizada no “tecido social” brasileiro e, por consequência, também na cultura escolar. A estética negra é sempre ridicularizada, menosprezada, diminuída, então, lembrei das vezes que meu corpo também foi alvo de deboches. Ao invés de produzir minha negritude mais ainda, voltei para a frente do “espelho enigmático” (Mbembe, 2018), disse para a turma antes de começar a aula, em círculo, que me preocupava ouvir em uma turma de estudantes tão novos, de quinto ano, palavras homofóbicas, racistas, machistas, antinegras e que esse comportamento não era algo a ser reproduzido, e que isso se aprendia fora da escola.

Um estudante justificou que se aprende e se imita pela convivência da rua. Então, eu disse que não, na rua, “as pessoas roubam e matam e nós vamos imitar isso também?” Então, eles disseram que não. Uma estudante não negra (loira), disse que era verdade, que nunca tinha me visto falar nada e lembrou que quando estava no terceiro ano disse que queria ser negra. Disse a ela: “foi em 2020 eu lembro” (Nota de diário de pesquisa 24/08/2022). Então, ela disse que todas as suas bonecas são negras. Achei interessante ela lembrar e retomar isso. Três estudantes negras confirmaram minha fala e disseram que o colega não branco que se referiu ao cabelo de uma delas já teve falas e atitudes machistas e antinegras, e que a professora referência da turma já havia conversado sobre isso.

Após o jogo em que a competitividade aflora, ele discutiu asperamente com as meninas sobre isso, sendo chamado de machista. Antes disso, em minha fala, disse a eles que, ao ouvir certos posicionamentos antinegros, temia sobre o que pensavam sobre mim. Nesse momento, sinto o choque que tomaram, pois eu estava

me colocando na posição de negro, assumindo a minha negritude e questionando como era visto por eles, já que não podia (e nem queria) separar o professor do negro. Foi uma experiência muito rica para pensar a negritude construída e reconstruída sobre as forças contrárias, cotidianamente, nas aulas de Educação Física e na cultura escolar da EMEF Zona Sul diaspórica como um todo.

4.2.2 Corporeidade negra e o corpo negro docente

O corpo negro e a sua corporeidade continuam sendo vistos como algo exótico, feio, desumano e fora do padrão. Esse corpo teve a sua ontologia roubada e, com isso, a sua historicidade. Quem somos sem nossa historicidade? Que história conhecemos sobre nós e os nossos corpos? A história oficial contada pelos vencedores, aqueles que dizem que suas façanhas servem de modelo a toda a terra e que se não tivermos suas virtudes, acabaremos sendo escravos. Mas que virtudes são essas? Virtudes que me parecem ser dissonantes com a negritude.

Das lembranças que a pesquisa autoetnográfica me trouxe, em termos de epifanias, em que momentos da experiência cultural compartilhada trouxeram momentos impactantes e que marcaram de igual forma, na minha história de vida e na subjetividade da constituição na condição de pessoa negra, lembro de passagens da minha infância em que, além de presenciar, vivi, de forma muito forte e contundente, minha ancestralidade. Lembro do pé de arruda plantado ao lado da minha casa em Gravataí, que meu pai quebrava um galinho para colocar atrás da orelha para afastar o “olho grande”, lembro com mais carinho ainda dos domingos que recebíamos em casa meu tio, irmão da minha mãe que mora em Novo Hamburgo, e ele e meu pai, muito amigos, faziam churrasco nos fundos da casa que ainda não tinha sido aumentada e com um parte grande de pátio de fundos, com churrasqueira improvisada de tijolos, ao som de Agepê, Martinho da Vila, Bezerra da Silva e Bebeto, meu pai atirava um pouco da cerveja no chão, “para o santo”. Tudo isso é ancestral, tudo isso está no corpo e na experiência negra em sua constituição onto/epistêmica, que se transforma em conhecimento herdado, passado de pai para filho e de forma experiencial, na vivência na oralidade, não está nos saberes constituídos como válidos tampouco nos currículos escolares, mas é um saber vivo,

do corpo negro, com significado com essência. Lembrei dessas situações que abarcam minha corporeidade, pois estão no corpo em situação vivida na escola:

Em um dia nublado estava à tarde com a turma do quarto ano, estávamos trabalhando com os jogos em brincadeiras da cultura Africana, coincidentemente em novembro, não trabalho com essa temática em um mês específico, trabalho ao longo do ano todo, e estávamos trabalhando com o jogo “Pegue o bastão”, jogo egípcio (Cunha, 2016), após explicar a dinâmica coletiva e cooperativa do jogo em forma de desafio tendo a circularidade como posição, uma estudante da turma com então 9 anos de idade me puxa pelo braço e faz com que abaixe e me fala “ao pé do ouvido” quase que como em segredo: “Sor Márcio, esse jogo parece a roda de bastão da religião”. Confesso que me arrepiei todo, não tive reação na hora, mas entendi que tudo passa pelo corpo, toda e qualquer experiência, esse saber, esse conhecimento **não está separado do corpo e de sua corporeidade negra**, como estava na área coberta e não na quadra esportiva da escola, minha aula estava sendo observada por muitas pessoas, inclusive vi a supervisora dos anos iniciais da escola, passar bem na hora pelo pátio e vi que ela estava observando a dinâmica do jogo. Quando a aula terminou, no próximo período tive uma “janela de planejamento”, na qual fui até a supervisão e relatei a ela minha experiência, já que é uma pessoa que professa a fé Afro-religiosa, no que ela me olha e diz: “Márcio, eu pensei a mesma coisa, não conhecia esse jogo” (Nota de diário de Pesquisa).

Essa foi uma das experiências mais marcantes que vivi nessa pesquisa. Entendo que negritude é reconhecer no outro uma mesma ancestralidade, uma mesma onto/episteme de um corpo que se reconhece na e pela cultura. Com alguma convicção, essa estudante se autorizou a me mostrar sua fé e sua constituição como pessoa negra, porque, como negro, sabia que eu a entenderia, sabia que compartilhava da mesma constituição ancestral e que esses saberes e conhecimentos também fazem parte da corporeidade que meu corpo constrói. A negritude se encontrou nesse momento. Talvez, essa criança tenha falado tudo isso bem baixo, quase como segredo porque já sofre as consequências das “marafundas coloniais” (Rufino, 2019) e da antinegritude (Vargas, 2017; 2020), e não quer se expor, não quer sofrer, não quer ser agredida. Também reconheço essa experiência, como já mencionei nessa tese.

Talvez, essa estudante quisesse apenas compartilhar comigo essa experiência e essa epifania que o jogo proposto em aula lhe causaram, para que pudesse mostrar-me que sua leitura de mundo contempla o saber ancestral e as formas de saberes e conhecimentos que podem produzir como possibilidade de educação, mas também pode ser que essa criança esperasse de mim **AFIRMAÇÃO**,

que eu pudesse, na condição de professor negro, explicitar essa situação de onto/episteme negra, criada por um corpo negro consciente que marca sua “leitura de mundo” (Freire, 1992), em que talvez esperasse que eu propusesse um “círculo de cultura” (Freire, 2019), em que eu pudesse demonstrar essa forma de saber e conhecimento transmitido pela cultura negra, como um conhecimento válido e como possibilidade de educação descolonizada e libertadora.

A proposição de uma pedagogia que é montada, feito cavalo de santo por Exu, se orienta por uma filosofia imanente na ancestralidade negro-africana em diáspora. Assim, recolhe-se, no balaio de memórias, múltiplas sabedorias praticadas ao longo do tempo por aqueles que vieram antes e, no fiar da pertença, da continuidade, da esperança e da utopia, partilharam o sentido de ser e a reinvenção da vida. Exu, como espiral do tempo, é um dos princípios fundamentais para a fundamentação do conceito de ancestralidade. É ele a liga das existências, o devir; o seu caráter como elemento procriador e comunicador nos permite o alargamento do tempo/espaço e a interação dos seres em perspectiva multidimensional (Rufino, 2019, p. 130).

O encontro da experiência negra conduz à negritude. Isso parece ser um dos encontros que as encruzilhadas desta autoetnografia crítica permitiram, ou seja, encontros cheios de sentidos e significados, que fazem com que o entendimento da cultura particular da EMEF Zona Sul diaspórica, no que tange à negritude, possa ser desvelado de forma mais contundente:

O que o terceiro período coma turma 91 me reservou, foi muito potente. Trabalhamos o conceito ampliado de saúde e iniciamos nosso trabalho de pesquisa sobre saúde mental, com uma pergunta geradora: “O que incomoda o adolescente”? Vieram várias respostas, embora a turma (com muitos faltantes) não se envolveu tanto na temática quanto eu esperava. Antes de iniciar a aula, uma estudante me reportou sintomas de covid (encaminhei-a pessoalmente a diretora da escola que enviou a estudante para casa). Quando comecei a aula, um estudante estava fora do lugar (no fundo da sala), pedi para que retornasse ao seu lugar, no que ele responde: “Só porque o cara é negro” (Nota de diário de pesquisa 12/07/2022), em uma banalização da antinegritude, pior ainda, utilizando a dor que isso proporciona de forma recreativa. Iniciamos o diálogo problematizando as questões familiares dos estudantes da turma 91. Conseguimos avançar pouco. Propus um trabalho em grupos de 3 ou 4 pessoas no máximo por grupo fazendo ou uma resenha crítica de um texto ou uma entrevista com 3 adolescentes sobre a pergunta geradora do trabalho. Com quem estava presente, organizamos inicialmente 6 grupos, mas ainda faltavam pessoas. Percebi que uma estudante negra que tem boas notas e ótimo comportamento, não estava prestando atenção inclusive estava dormindo. Ao final da aula quando os estudantes foram para o recreio ela se aproximou da minha mesa e disse: “Sor, desculpa, fui dormir tarde às 4 da manhã, estava na sessão” (culto afro-religioso). Então disse à ela; “que bom que estás na nossa religião”, ela me olhou com olhos radiantes, cheios de esperanças e disse: “Sor, eu estava fazendo uma obrigação pois vou fazer

“chão” (se iniciar na religião), em Setembro, sabe “Sor”, eu preciso, é a única coisa que faz minha vida ter sentido”. Perguntei qual a idade dela, ela respondeu 16. Me disse ainda: “Sor, eu sou depressiva, já pensei até em me matar, a religião é a única coisa que vem me dando força, me ajudando” Nesse momento, me levanto dou-le um abraço, no que ela começa a chorar, então, digo-lhe: “Pode deixar, nossos deuses dançam, os orixás vão te apontar o caminho”. Ela me diz: “Sabe “Sor”, eu não falo com ninguém, não me abro com ninguém, não digo nada, não falo de mim, para evitar fofoquinha, o único que eu falava era com meu irmão e ele morreu” (Nota de diário de pesquisa 12/07/2022).

Me pergunto: “por que se abriu comigo?” Um professor que trabalha com ela há bastante tempo, mas um “estranho”. Será que, por ser negro, possuo algum traço de identificação? Me parece que as negritudes se encontram nas intersubjetividades que as experiências negras expressam. Será que o tema “saúde mental do adolescente” mexeu com todos esses aspectos subjetivos de uma menina negra, com depressão e que viveu uma grande perda? Me parece que esses aspectos estão interligados e me parece também que o corpo negro docente é, em primeiro lugar, um corpo negro.

Defendo, nesse estudo, que a negritude se encontra pela experiência negra, pelas diferentes experiências negras que podem ser oprimidas ou renovadas de acordo com o processo de conscientização e descolonização de cada pessoa em um processo que inicia de forma pessoal individual e depois coletiva, muito próximo daquilo que duas autoras negras de referência defendem em suas obras, Neusa Santos Souza e Lélia González e Carlos Hasenbalg, nos clássicos Tornar-se negro e Lugar de negro, respectivamente.

É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organizam por si só, uma identidade negra (Souza, 2021, p. 115).

Na finalização do raciocínio de Neusa, parece estar o diálogo com o que defendo aqui, pois, segunda ela, “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (Souza, 2021, p. 115). Esse processo se inicia pela conscientização pessoal e individual e, depois, por uma forma coletiva de pensar e no encontro das experiências negras um devir da negritude. Como nos mostra Lélia, quando afirma que “foi a partir da convivência no Movimento Negro

Unificado, que passei a me preocupar com e trabalhar sobre nossa própria especificidade” (González, 2022, p. 46).

Viver esse processo de conscientização e descolonização, como negro e professor, me permitiu no trabalho e na pesquisa ir me apropriando das especificidades da negritude e me afirmando quanto a trazer estas especificidades para o fazer docente. Trarei, não em forma de citação, mas no corpo do texto uma situação vivida na pesquisa, que penso que ilustra bem essa discussão.

Quando cheguei à turma (41), estava a professora de IC (iniciação científica), também negra. Conversamos brevemente e ela saiu. Então, retomei o tema “dança” da aula passada e pedi que fizessem um desenho, em folha de ofício, sobre aquilo que entendiam que era dança. Falei sobre o que debatemos ontem, e, logo em seguida, veio a pergunta de um estudante não negro: “Sor, qual é tua religião? Ou tu és ateu”? (Nota de diário de pesquisa 09/08/2022). Nesse instante, todos os olhares se voltaram para mim, respirei fundo, medindo todas as possibilidades e não titubeei, olhei para ele e disse: “sou umbandista” (Nota de diário de pesquisa 09/08/2022). Ele me olhou com uma certa decepção no olhar. Certamente, esperava (ou não esperava) que eu tivesse uma religiosidade diferente dele ou que pelo menos fosse algo próximo (menino evangélico). Um grupo de meninas que estavam um pouco mais afastadas disse: “Aiii, umbandista”? (Nota de diário de pesquisa 09/08/2022), sem esconder o misto de surpresa e decepção. Uma delas disse: “ele é macumbeiro” (Nota de diário de pesquisa 09/08/2022) e riu em seguida como se fosse algo engraçado. Senti, naquele instante, toda a potência da malvadeza do colonialismo, pois crianças com pouca ou nenhuma vivência da diversidade estavam perdendo a imagem “do grande professor de Educação Física” por sua fé, por sua religiosidade, por sua ancestralidade.

Fomos para o almoço, sentei e almocei com a turma. As perguntas sobre minha fé seguiram, em um caráter completamente exótico. Senti na pele o porquê, muitas vezes, os estudantes escondem sua afro-religiosidade pois, se na condição de professor, eu estava sendo exposto e quase massacrado, imagino se fosse um colega. Na volta para a sala de aula (ainda tinha dez minutos para o término da aula), o estudante que havia me dito ser cristão, percebendo meu desconforto, disse: “eu não gosto que fiquem zoando com minha religião, sor, nem com a religião dos

outros, pois as gurias não sabem o que é realmente é e ficam falando” (Nota de diário de pesquisa 09/08/2022).

Achei muito sensível e humano da parte dele, desfazendo um pouco daquela imagem que tive dele pela manhã de ontem. Ele me disse, na volta, que não gosta muito de dança, mas sabe o que é e entende por que as pessoas dançam. Os desenhos tiveram as mais diversas perspectivas considerando a preferência de ritmos e as experiências de cada um e cada uma. Esse estudante desenhou os portugueses dançando por terem “descoberto” o Brasil. Pergunto-me: será que ele entende que o colonialismo nos salvou? Será que por isso fez esse desenho? Fiquei pensando isso e refletindo. Muitos desenhos vieram com funk e samba, ritmo que eles gostam e conhecem. Um menino não negro desenhou o carnaval com uma representação de “diabo” dançando, me disse que acredita no que o outro colega falou no dia anterior que trabalhamos sobre samba e carnaval, que o carnaval é uma festa “diabólica e pecaminosa”, como no dia de ontem fiz o contraponto.

Entendo ser importante contextualizar esse momento em que aspectos da corporeidade negra entram em diálogo no contexto cultural da escola durante as aulas de Educação Física. Entendi ser mais importante narrar os fatos que aconteceram na aula do dia 09/08/2022, mas a discussão desta data é o segmento de outra discussão tão importante quanto iniciada também na turma 41, só que no dia anterior, dia 08/08/2022.

Trabalhei com a turma 41 a temática dança, trabalhei com a turma o samba enredo da escola de samba União da Ilha do Governador, “É hoje”, do carnaval do RJ de 1982, já havia trabalhado com essa música por ocasião do projeto de carnaval, utilizei a mesma música na versão samba-funk da cantora Fernanda Abreu, trabalhamos as diferenças do ritmo, trabalhamos a diferença nos elementos e movimentos da dança, tanto no samba como no samba-funk, e ao finalizar a aula discutimos a letra da música, com palavras e expressões conhecidas ou não pela turma. Trazendo elementos da cultura das comunidades e da cultura negra do Rio de Janeiro, ligado ao carnaval e ao samba e como isso se constitui nas comunidades de morro. Nesse momento, falando sobre o tema carnaval, um estudante não negro (o mesmo que perguntou-me sobre minha religião no dia 09/08/2022), disse que carnaval é uma coisa do demônio, pois disse ser evangélico, disse que a madrasta é “cristã”, disse que o carnaval trabalha com forças demoníacas, que as religiões afro brasileiras cultuam demônios, o batuque é coisa do demônio, disse: “Tu não viu o último carnaval “Sor”?, Exu cuspiu sal na passarela” (Nota de diário de pesquisa 08/08/2022), disse também que não poderia aceitar uma festa que o diabo carrega Jesus pela mão e o ridiculariza, em uma total falta de conhecimento das religiões afro-brasileiras, no entanto muitos outros e outras estudantes da turma não concordaram com sua fala, acharam sua fala desrespeitosa as religiões afro-brasileiras. No que ele se justifica dizendo que não está falando mal,

apenas se justificando, dizendo que é nisso que ele acredita a respeito do carnaval e das religiões afro-brasileiras. Disse então à ele que aquilo era uma encenação, que era uma história que estava sendo contada, mas ele de forma irredutível disse que a representação do carnaval e quando se tem as religiões afro-brasileiras nessas representações, são coisas do “demônio” (Nota de pesquisa em áudio 08/08/2022).

O fato de relacionar a dança, o carnaval, a corporeidade negra e a afro-religiosidade de uma única forma dicotômica e binária – em que o currículo colonizado pautado pela lógica ocidental branca e eurocentrada de ver o mundo faz – talvez só consiga dialogar dessa forma com o “outro”, o “não ser negro” e a sua constituição. Entender os orixás como “forças demoníacas” é de uma crueldade absurda com aqueles e aquelas que professam a fé nas religiões de matriz africana. Portanto, dizer que respeita não é dizer isso, não é conciliatório o fato de respeito e expressar uma opinião agressiva e contraditória, embora quando se trata do negro, da negritude e de sua cultura, essas formas de “ter respeito”, sempre um “mas” aparece. Não consegui deixar de pensar no genocídio, descrito por Abdias Nascimento:

Tanto os obstáculos teóricos quanto os práticos têm impedido a **afirmação** dos descendentes africanos como íntegros, válidos, autoidentificados elementos constitutivos e construtores da vida cultural e social brasileira (Nascimento, 2016, p.112).

É na sua corporeidade que o negro é atacado, como nos diz Fanon, “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação” (Fanon, 2008, p. 104). A corporeidade negra se constitui em uma onto/episteme e isso, aos olhos da maquinaria colonial, é incompreensível. Ainda recorrendo a Fanon, entendo que “qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada” (Fanon, 2008, p. 103), pois “a ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser negro” (Fanon, 2008, p. 104).

Pela manhã, trabalhei uma atividade rítmica envolvendo dança com a turma 41, nesta atividade utilizei uma brincadeira da cultura Africana “Nyaga Nyaga Nya”. Jogo em que a turma se coloca em círculo canta uma música previamente combinada escolhe um “líder”, e esse “líder” dança a música se movimenta pelo círculo, parando em frente de algum dos colegas sentados, sendo que esse ou essa levanta dança e toma o lugar do “líder” que senta no lugar de seu escolhido. Percebi uma nítida vergonha da maior parte do grupo ao expor-se dançando. Percebi que alguns estudante, dançaram e

mostraram a expressão de seus corpos livremente, chamou-me a atenção a naturalidade com que os estudantes negros e negras desenvolveram o trabalho, a espontaneidade de seu “livre dançar” de sua expressão corporal, de sua conexão com a música. Quando terminamos conversamos sobre a atividade, nesse momento um estudante negro seguiu dançando de forma que seus movimentos estivessem ligados ao funk. Ficou ao lado de um colega na posição de quatro apoios, o colega em questão aluno não negro (aquele mesmo dos relatos dos dias 08 e 09/08, estudante evangélico), que desconfortável com a forma da dança do colega negro ao seu lado, desferiu um violento soco em seus testículos. Então, o estudante negro caiu e se queixou de dor. Repreendi o estudante não negro pela violência de seu ato, dizendo que para além da violência que só tocasse no corpo de quem quer que seja com a devida permissão. Ele me olhou assustado, como se tivesse estranhando aquela informação, como se tocar em um corpo negro sem permissão fosse algo naturalizado, como que tocar em um objeto em um ser inanimado, me senti muito incomodado, pois se o estudante agredido fosse branco, ele faria isso? Será que o corpo negro, o meu corpo negro não é meu? Não tem suas regras? Ao termino da aula ele me pergunta: “Sor, tu não vais me levar para o SOE por causa disso né”? (Nota de diário de pesquisa, 24/08/2022).

Fiquei pensando: será que sou dono do meu corpo? Será que podem fazer o que quiserem com ele sem minha permissão? Várias situações do corpo negro objetificado passaram por minha cabeça, ainda mais na relação com esse menino, que acredita que os portugueses que “conquistaram” o Brasil são heróis e que o carnaval cultua “forças demoníacas” e que o mal envolveu nossa religiosidade. Para fechar essa seção e seguir para o próximo ponto de discussão desta tese de doutorado, que versará sobre as relações de negritude, Educação Física escolar e currículo, trago três situações em que meu corpo negro e minha corporeidade negra estiveram intimamente ligados a situações de antinegritude e de não lugar desse corpo na docência, para que a realidade da cultura da escola, que é ampla e multifacetada, possa também surgir e mostrar, nessa cena, um aspecto que também permeia esse universo chamado escola, a antinegritude (Vargas, 2020; 2017).

No dia 19/08/2022, estive na escola a mãe de uma estudante do oitavo ano, turma 81, para falar comigo, com a orientação/supervisão pedagógica e com a direção da escola. O motivo: a mãe estava insatisfeita com o conceito obtido pela estudante no primeiro trimestre letivo e justificando porque da menina não querer trabalhar a temática do segundo trimestre (esportes de combate Judô), que segundo ela não autoriza a menina, pois não quer que ela tenha contato corporal com homens, que no judô (de verdade) segundo ela, coloca o rosto nas “partes íntimas”. A mãe fez vários questionamentos inclusive, sobre a minha capacidade de dar aulas e ensinar. Primeiro questionou sobre os trabalhos que tinham bons conceitos, demorou para entender minha justificativa de que esses trabalhos são referentes já ao segundo trimestre, que no primeiro trimestre a estudante deixou de realizar avaliações e entregar trabalhos por opção própria, já que trabalhamos a temática boxe, no primeiro trimestre. Mas não confiando na minha palavra duvidou das informações que eu estava dando, por um momento me exaltei, perguntando a ela se eu estava mentindo então, pois a

menina teve três oportunidades de entregar uma resenha sobre um documentário sobre a vida de Muhammad Ali, que assistimos. A mãe justificou que a estudante não tinha telefone celular para isso, disse que não precisava pois assistimos três vezes na sala de vídeo da escola e as três vezes ela estava presente e optou por não realizar a atividade (uma produção textual). No que a mãe pede para trazer a menina para a reunião e me acusou de ameaçar a menina por não querer praticar as técnicas de judô. NA presença da menina, a verdade surgiu e as versões da falta de oportunidade de realizar o trabalho eram inverídicas. Passado essa discussão a mãe reconheceu que a menina não quis realizar o trabalho mas não abriu mão de sua posição sobre não querer que a menina tivesse contato corporal com homens. Entendo que a mãe tem esse direito, mas não me deixou explicar que esse contato por ela imaginado, se trata de técnicas de imobilização do judô as quais não trabalhamos o tal “contato corporal”, por ela imaginado se trata disso, mas o que trabalhamos são as técnicas de sobreposição de força e desequilíbrio, apenas essas técnicas. Ela queria gravar a conversa e queria que eu dissesse isso, queria que dissemos que ela é obrigada a fazer e que eu a ameacei, disse que não ameacei ninguém e que a estudante não tinha envolvimento algum com a aula, disse a ela que outros e outras estudantes também não realizam a técnica, mas se envolvem com a aula, e não ficam mexendo no aparelho celular quando deveria estar concentrada no trabalho, como é o caso de sua filha. Observei que por vários momentos a minha condição de homem negro estava interferindo na conversa, várias vezes ela se dirigiu ao vice-diretor da escola e orientadora e supervisora com perguntas técnicas do trabalho didático pedagógico da Educação Física, como se eu, ali fosse um leigo que não sabe o que está fazendo, disse que tinha mais de vinte e cinco anos de docência e que eu sabia perfeitamente o que estava fazendo e os limites da minha prática pedagógica, pois me perguntou isso. Entendo que o corpo negro visto como desumanizado e subalternizado, quando chega em uma outra posição de atuação social, causa dúvidas quanto a sua capacidade e competência, para estar e ocupar esses espaços. Uma atitude completamente naturalizada pelo colonialismo, uma forma de pensar e estar por muito tempo, circunscrita no âmago social que magoa e machuca e que a cada dia vão causando sentidos e significados para uma negritude que se constrói e reconstrói a cada dia (Nota de diário de pesquisa em áudio 19/08/2022).

Essa situação me machucou muito, passei muitos dias pensando nisso e em como deveria me **afirmar** frente à essa violência. Senti que o fato de ser um professor de Educação Física negro, não tive o respeito devido por aquela mãe, e que meu corpo negro docente não recebeu o respeito e o reconhecimento pela formação continuada que busco incessantemente. Tal narrativa no contexto cultural me fez lembrar Fanon, quando diz que:

Havia um mito do negro que era preciso, antes de mais nada, demolir. Não estávamos mais no tempo em que as pessoas se impressionavam diante de um padre preto. Tínhamos médicos, professores, estadistas... Sim, mas em todos esses casos algo insólito persistia. “Nós temos um professor de história senegalês. Ele é muito inteligente... Nosso Médico é um negro. Ele é muito cordial”. Era o professor negro, o médico negro; eu, que começava a fraquejar, tremia ao menor alarme. Sabia, por exemplo que se um médico negro cometesse um erro, era o seu fim e dos outros que o seguiram. Na

verdade, o que é que se pode esperar de um médico preto? (Fanon, 2008, p. 109).

Essa relação, muito bem descrita por Fanon, fundamenta o meu sentimento com essa situação, tendo ficado “martelando na minha cabeça por muitos dias”. Essa relação do corpo negro, a sua corporeidade (que, por muitos e muitas, é considerada animalesca, perniciososa, promíscua e perigosa), e a docência não dissociam essa representação do “corpo negro docente”, até porque além da questão da antinegitude, não reconhece essa corporeidade, essa onto/episteme como racionalidade validada. Assim como a situação citada acima, outras duas aconteceram:

Trabalhando com a turma 81, uma revisão da temática judô (correção do provão) e do trabalho sobre as diferentes técnicas, vinha me sentindo feliz por conseguir finalizar dialogicamente esta temática com a turma. Quando ao término da aula, uma estudante me diz: “Sor, vai lá ver o quê é de lanche”, disse à ela que não podia que tinha outra turma para atender quando ela me olha e diz: “micoco”. Fui até ela e disse: “Tu acha que me ofende me dizendo isso”? (Nota de diário de pesquisa 21/09/2022).

Cada vez mais entendo que o negro, como bem dizia Fanon, é atacado em sua corporeidade, isso seria dito se eu não fosse negro? Para um professor ou professora não negro/a, ela pediria, ou melhor dizendo, ordenaria ver o que tinha de lanche? Minha posição de professor negro, perante os estudantes não negros, tem a mesma posição de meus colegas não negros? O quê denota minha negritude perante os estudantes? Meu corpo representa o quê? Nessa mesma linha de raciocínio, fui convidado a estar na premiação do trabalho vencedor dos anos finais da Feira de Ciências da escola, que ocorreu sob minha orientação.

Após a entrega, uma das estudantes me olha e pergunta: “Sor, por que tu és calvo?” (Nota de diário de pesquisa 21/09/2022), assim como duas colegas dela (meninas negras). Vi que a pergunta foi feita aos três negros e que a estética do corpo negro é sempre questionada, menosprezada, subalternizada, lançada a um patamar inferiorizado, desumanizado, fora do aceitável. Nesse contexto, mais uma vez, lembrei Fanon e a sua brilhante relação do negro e sua corporeidade. Tudo passa pelo nosso corpo, por esse corpo marcado por atravessamentos historicizados, culturas ancestrais que carregam as marcas da opressão, alienação e desumanização, mas também de resistência e de busca incessante por descolonização e libertação. A assunção de nós mesmos nos remete a Paulo Freire,

que está sempre lutando contra as forças contrárias. Entendo que meu corpo (professor de Educação Física negro) é um corpo negro, que, por vezes, está (na visão de algumas pessoas) fora do lugar, fora do “lugar de negro” (González, 2022).

Ainda nesse aspecto, mostro a última narrativa dessa seção versando sobre o corpo negro docente, situação vivida em uma aula com uma turma da educação Infantil, o j2, jardim b2. “Olha ali, o negão de Nike” (Nota de diário de pesquisa 07/10/2022).

Esta foi uma das frases que uma estudante da turma do jardim B2 cantou junto com outra colega, (ambas não negras) quando estávamos indo para o pátio para nossa aula, se referindo a mim. Fiquei pensando, como poderia uma estudante da educação infantil fazer tal relação? Ela já havia rido de mim em outra oportunidade da capa cor-de-rosa do meu celular. Será que ela não está acostumada a ver “um negão de Nike”? Qual meu lugar ali? Sou o professor? Sou um corpo negro “fora do lugar” usando um tênis da Nike? Qual a relação de eu ser professor e ser negro para ela? Será que a condição de professor é antagônica à negritude? A minha negritude e o meu corpo negro estão deslocados no “lugar de professor”? Entendo que essa autoetnografia crítica possibilitou trazer mais questionamentos do que respostas e que muitos aspectos da negritude ainda têm certas dificuldades de se estabelecer, bem como estabelecer um diálogo construtivo na cultura e no contexto particular da EMEF Zona Sul diaspórica.

4.3 Negritude e educação física, “firmando o ponto” e “riscando o contraponto” ao currículo

De uma galinha d' angola ele fez a terra..

Dos pombos brancos aiê, criou o ar...

Do camaleão dourado fez o fogo e dos caracóis o mar...

(Trecho do samba enredo Yorubá A luz da Criação- Autores: J.J. Soares, Ladisláu Cavalheiro, Fio. Intérprete – Neomar Paiva Jorge (Tuca) ES Academia do Samba-Campeã do Carnaval de Pelotas/RS 1987).⁴

⁴ QR code com a versão do samba-enredo “Yorubá A luz da criação” na integra na plataforma Youtube.



Entre o final do ano de 1987 até fevereiro de 1988, passei uma grande temporada em Pelotas, um momento muito difícil para a nossa família, pois a vó Neida, minha avó materna referência de vida, de maternidade e de mulher negra, estava vivendo aqui seus últimos dias antes de voltar ao *Orun* e tornar-se uma ancestral. Foram momentos realmente terríveis para mim, vivendo meus nove anos de idade (ela faleceria no dia 19/02/1988, três dias antes de eu completar 10 anos). Ao longo desse tempo, convivi com familiares que gostavam e viviam o carnaval, principalmente o carnaval de Pelotas.

No ano de 1987, a escola de samba Academia do Samba venceu o Carnaval de Pelotas, empatada com a escola de samba General Telles, com um magnífico samba-enredo, que versava sobre a criação, à luz da cultura Yorubá. Muitas vezes na infância, eu tive a oportunidade de ouvir esse samba. Vendo a reação dos adultos, conseguia perceber que se tratava de uma verdadeira obra de arte. O carnaval e suas particularidades sempre foram protagonistas na história da minha família, tanto do lado paterno quanto materno. Eu ouvia a melodia, achava potente, mas, realmente, a letra do samba, a poesia que hoje reconheço divina, na minha infância, era quase uma incógnita. O que me ensinaram sobre a criação? Como a cultura ocidental, que pauta o currículo, nos mostrava, em uma perspectiva judaico-cristã, esse evento? Será que não existiam outras possibilidades de abordar essa temática? Será que eu, na condição de criança negra, não tinha o direito de conhecer a linda cultura Yorubá e seus preceitos, incluindo a forma como essa cultura acredita que se deu a criação?

Vivia, na relação familiar, a cultura do carnaval, mas nunca tive essa oportunidade na escola. Recebia essa cultura que me pertencia de forma totalmente destorcida e folclorizada na escola, sem a devida relevância que o carnaval tem para a cultura brasileira como produção da negritude. Os ensinamentos da representação

artístico cultural do carnaval me foram negados no processo de escolarização. Para além do carnaval, a negritude nunca foi abordada em meu processo educacional como forma de conhecimento válido e seus aspectos sempre foram pautados por uma única via. Pela via da dor.

Pela dor, as representações de minha experiência negra se constituíram. Pela dor, meu corpo negro era invisibilizado, a dor era o que denotava os aspectos que negavam minha ontologia. Como ser mais nesse contexto? A assimilação que a invasão cultural (Freire, 2019c) promovia era um “crime quase perfeito”. As construções curriculares foram agentes da maquinaria colonial que não permitia que as crianças negras pudessem conhecer a sua própria história. Invisibilizar o carnaval, o samba, a capoeira, o corpo e a corporeidade negra foi estratégia para que o genocídio do negro brasileiro (Nascimento, 2016) pudesse se perpetuar.

A autoetnografia crítica me proporcionou, pela reflexividade da cultura compartilhada e pelas experiências vividas marcantes e impactantes, reviver situações por meio das epifanias, que, segundo Adams, Jones e Ellis (2015) podem se constituir como:

autoetnógrafos também escrevem sobre epifanias - aquelas experiências marcantes e fora do comum que nos transformam ou nos levam a questionar nossas vidas. vida satisfatória. No processo, as epifanias podem motivar traumas, confundindo-nos e levando-nos à tristeza como desconforto e, às vezes, resultando em uma vida mais satisfatória (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 26-27).

Para Rocha *et al.* (2023), o pesquisador se utiliza das epifanias na pesquisa autoetnográfica para:

Na condição privilegiada de pesquisador e membro da cultura investigada, os autoetnógrafos não se limitam à escrita de textos autobiográficos ou histórias de vida, uma vez que geralmente escrevem de modo retrospectivo e a partir de epifanias, isto é, narram situações intensas e impactantes que perduram na forma de recordações, memórias e sentimentos (Rocha *et al.*, 2023, p. 03-04).

Por meio dessas epifanias, trago situações empíricas vividas na pesquisa, situações que me fizeram lembrar experiências anteriores e ressignificar as experiências atuais na condição de pesquisador e professor. A seguir, farei uma narrativa detalhada dessas situações e das formas como vivi tais experiências no contexto desta autoetnografia crítica. O carnaval, como festa popular e fortemente ligada à cultura negra, pode se constituir como possibilidade potente de

aprendizagens e de construção de conhecimentos. A negritude e suas possibilidades parecem estar à margem da BNCC e isso se reflete também nas “habilidades e competências” esperadas para o componente curricular Educação Física no ensino fundamental. Na sequência mostro, então, de que forma “firmo o ponto” da negritude e suas possibilidades de trabalho na Educação Física escolar e como “risco” o contraponto a um currículo pautado em uma racionalidade antinegra, colonizada e colonialista, que continua impondo o jugo da opressão e da desumanização.

Após trabalhar com a turma 61 no primeiro período dessa manhã, tive três “janelas” de planejamento, em que fiquei trabalhando na sala dos professores com outros colegas. Conversamos sobre vários aspectos do trabalho docente nesse momento. Inclusive externei meu “ranço” com a BNCC, pois estava estudando a parte que contempla a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental na base. Uma das habilidades a serem desenvolvidas do 3º ao 5º ano é: “Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena”. Desenvolvi um raciocínio junto com a professora de Iniciação Científica (IC) que também é negra, sobre como essa redação da “habilidade a ser desenvolvida” faz parecer que temos dois “Brasis”, um branco, e outro que tem influências “africanas e indígenas”, que não são consideradas basilares tampouco parte integrante deste Brasil. A questão da transversalidade deixa clara a ambivalência, de que temos um currículo “que também tem influência negra e indígena”, mas não é feito para dialogar e tampouco dar centralidade para essas culturas. A professora de IC, concordou plenamente comigo e disse que levará séculos para que isso mude (Nota de diário de pesquisa 21/03/2022).

4.3.1 O carnaval do “alá-lá- ô”, onde o samba não entrou...

Uma das críticas mais ferrenhas que tenho na condição de professor e pesquisador em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a invisibilização da negritude nas temáticas curriculares propostas. A cultura negra está ali, mas não com centralidade, não com a importância de base para se pensar uma sociedade brasileira. Parece que as “habilidades e competências” esperadas pela base não são convergentes com o corpo negro e com os conhecimentos e saberes por ele produzidos.

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a Educação Física escolar permanece na área das linguagens, entretanto, o que é esperado de suas temáticas são habilidades e competências e não mais objetivos de aprendizagem. A cultura corporal de movimento ainda é o balizador das temáticas que agora se dividem em seis (no caso do ensino fundamental:

brincadeiras e jogos, esportes – subdivididos em: marca, precisão, técnico combinatórios, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco e invasão ou territorial –, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura). Neste marco legal, a Educação Física do ensino Fundamental, foco desta investigação, é assim definida:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018, p. 213).

Embora, neste mesmo documento, conste que “é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento” (Brasil, 2018, p. 214), ainda assim, não identifiquei no documento aspectos que pudessem fazer uma análise crítica das relações da negritude com a cultura corporal de movimento.

Muito embora a Lei n. 10639/03 seja contemplada no documento e que existam unidades temáticas que tratem de aspectos da cultura negra, tais como: brincadeiras, danças e lutas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não é nítida a discussão das relações da negritude quanto aspecto basilar da sociedade brasileira nas dimensões do conhecimento propostas pela BNCC. Neste ponto, a discussão trazida por Bossle (2019) converge com meu entendimento sobre como a BNCC aborda as culturas não hegemônicas e os objetivos pelos quais ela foi construída.

[...] No conjunto de ações e movimentos concretizados pela lógica neoliberal de Educação de mercado e a defesa de um projeto imposto para a sociedade, também se materializa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC nada mais é do que uma política educacional que reforça o sistema de homogeneização da cultura e das identidades, privilegiando os estratos sociais mais favorecidos economicamente e os grupos empresariais e privatistas interessados em uma mercadorização da Educação e do currículo com a finalidade única de obter lucros com os processos de terceirização do ensino público (Bossle, 2019, p. 19-20).

Com esse entendimento, é possível inferir que “a realidade da Educação Física escolar em tempos de BNCC e de Reforma do Ensino Médio, parece

vinculada a mais um elemento na ideologia neocolonialista” (Bossle, 2019, p. 25), possibilitando um diálogo com o que Kunz (2012) já denunciava há mais tempo:

Com relação às “domesticações tecnológicas” que vêm ocorrendo nos países do Terceiro Mundo pelos países industrializados, pode ser transferida exatamente para o “adestramento do Movimento Humano” pelos esportes nos moldes americanos ou europeus, sem a menor consideração com a cultura do movimento existente em cada região, Estado ou país (Kunz, 2012, p. 2012).

Analisando as dimensões do conhecimento descritas na BNCC, a negritude parece estar “nas margens” de tal organização curricular, alocada em um lugar longe das questões centrais e das possibilidades de discussão crítica do componente curricular Educação Física. As questões que emergem da cultura negra na organização curricular da Educação Física escolar parecem estar colocadas de forma transversal e sem possibilidade de assumir centralidade no processo educativo. Talvez, a condição subalternizada e colonizada de entender o negro e sua cultura possa ser pista a seguir para compreender esta configuração.

Para trazer materialidade a esse conjunto de ideias, recentemente, um livro didático do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) (2019, 2020, 2021, 2022), manual do professor de Educação Física, voltado para o trabalho com estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Stallivieri, 2017, p.182-183), traz como uma de suas propostas de trabalho, para os alunos deste ciclo de aprendizagem, uma brincadeira de pega- pega, denominado “capitão do mato pega escravo”, em que os estudantes saem de um local delimitado, representado como senzala e devem fugir para o quilombo, sendo que parte da turma se caracteriza como escravizados, que fogem de um pegador que se caracteriza como capitão do mato.

Diante desse fato, não é possível deixar de posicionar-se criticamente. Neste debate, algumas questões merecem destaque, por exemplo: por quais “lentes” tal atividade foi desenvolvida e colocada em um livro didático financiado pelo governo federal? Será que a cultura afro-brasileira não teria elementos mais importantes para serem pensados quando se propõe a criação de um livro didático? Quais sentidos e significados uma atividade como essa produz na cultura escolar compartilhada por estudantes negros e não negros e por professores negros e não negros, no âmbito da prática educativa?

A naturalização da condição do negro desumanizado, coisificado (Freire, 2019c; Mbembe, 2018), permeando uma atividade pedagógica sem ser problematizada, e, ainda assim, pensada como proposta de trabalho para estudantes de um ciclo de formação na faixa etária dos oito aos dez anos de idade gera estranheza, perplexidade e incompreensão, principalmente com o fato de estar em um livro didático. Como anteriormente citado, a Educação Física escolar, como área de conhecimento, pode estar reproduzindo as relações que invisibilizam a negritude no currículo escolar, questões essas ligadas à desumanização do negro e de sua cultura, marcas de um colonialismo que parece perpetuado na constituição da sociedade brasileira.

No ano letivo de 2022, as aulas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre começaram no dia 21/02/2022, por motivos de falta de RH e pelo imbróglio entre a prefeitura e as funcionárias terceirizadas e seu processo de contratação ou recontração, que mais parecia uma forma contemporânea de exploração ao serviço feita pela gestão neoliberal. Sendo assim, as aulas na EMEF Zona Sul diaspórica só puderam ter início no dia 22/02/2022. Aí teve a interrupção para o feriado de carnaval, retornando as aulas no dia 02/03/2022. As atividades de planejamento, no dia 16/02/2022, começaram com as professoras referências dos anos iniciais. Já nas conversas preliminares sobre marchinhas carnavalescas, fantasias, máscaras e demais adereços, logo percebi que o primeiro projeto de trabalho do ano não contemplaria a negritude, mesmo que não se possa pensar em carnaval sem negritude, sem samba e sem o corpo negro.

O objeto de estudo da autoetnografia é a cultura. Entender as manifestações culturais de um determinado contexto, específico e particular, do qual o pesquisador é parte integrante, é um dos objetivos da autoetnografia. Além disso, apontar as contradições da opressão neste contexto particular faz dessa autoetnografia uma autoetnografia crítica, mas, no meu entender, não se pode perder de vista a forma de interpretar a cultura. Dito isto, me chamou muito a atenção que, na semana do desenvolvimento do projeto do carnaval, muitos estudantes vieram com uma camiseta para a escola, e essa camiseta era igual e se distinguia umas das outras por dois aspectos: levava o nome do estudante e o instrumento que cada um deles tocava na bateria. Curioso, perguntei do que se tratava e eles me disseram: “é a

camiseta do bloco da vila, Sor Márcio” (Nota de diário de pesquisa 02/03/2022). Mas o que era o bloco da vila?

Me pergunto: será que ninguém, além de mim, percebeu isso? Será que ninguém, além de mim, se sentiu curioso por entender o que aquelas camisetas significavam? Será que ninguém, além de mim, perguntou ou conversou com os estudantes sobre o significado daquelas camisetas?

Os educadores dialógicos sabem, porém, é que a ciência tem historicidade. Isso significa que todo o conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento, não mais responde às perguntas que estão sendo feitas. Por causa disso, cada conhecimento novo, ao surgir, espera sua própria vez de ser ultrapassado pelo próximo conhecimento novo, o que é inevitável. Algumas vezes digo que se os cientistas fossem tão humildes quanto o conhecimento, estaríamos num mundo diferente (Freire; Shor, 2021, p.175).

Acho que não. Acho que ninguém se sentiu curioso ou com vontade de dialogar com os estudantes sobre como viam ou sobre qual significado o carnaval tem para eles, para suas famílias ou para a comunidade. Então, dialogando mais com uma pessoa e com outra, descobri que o “bloco da vila” se tratava de uma iniciativa da associação de moradores, que criou um bloco carnavalesco e que contratou um professor de percussão para ensinar as crianças e os jovens da comunidade, em sua esmagadora maioria estudantes da escola e negros, a tocar instrumentos de escola de samba.

A explicação de como funciona o “bloco da vila” foi lindo, feita por um estudante do terceiro, na turma 31.

Sor, o bloco começa a tocar nas sextas-feiras aqui em cima, “de noitezinha” e vai indo pelas ruas da vila até chegar no último acesso lá em baixo, enquanto o bloco vai passando em frente as casas (com sua bateria e sua rainha e passistas) as pessoas saem na rua e vão sambando atrás do bloco, até chegar lá embaixo Sor Márcio (Nota de diário de pesquisa 04/03/2022).

Fiquei imaginado as cenas de como isso se daria pelas ruas “da vila”, e como o carnaval do alá-lá-ô que proporíamos no projeto seria desvinculado da “experiência existencial” (Freire, 2019c) dos estudantes. Me machucou, me agrediu ver aquela “invasão cultural” (Freire, 2019c), aquela forma de “educação bancária” (Freire, 2019c) sendo levada e imposta aos nossos estudantes. Não quero aqui advogar que isso foi intencional, que minhas colegas, ao planejarem a atividade,

pensaram isso propositadamente, mas partiram da sua concepção e de sua “leitura de mundo” (Freire, 1992) para desenvolver esse projeto e, vendo por esse ângulo, o samba e a cultura negra não fazem parte dessa forma de ver o mundo, pautado por uma racionalidade ocidental e branca.

Assistir a isso foi difícil, mas, em razão da reflexividade que essa situação, por sua vez, me proporcionou “riscar o contraponto”, foi mais que necessário. “Temos uma pedagogia criativa, que procura reinventar o conhecimento situado nos temas, nas necessidades na linguagem dos estudantes, como um ato de iluminação do poder da sociedade” (Freire; Shor, 2021, p. 141). No entanto, entendo também que a distância e a não percepção daquilo que os estudantes trazem na sua constituição cultural podem, de alguma maneira, ter implicação nesses fatores e não simplesmente uma forma “redentora” de ver a produção do conhecimento, longe daquilo que os estudantes possam produzir nesse sentido com sua própria constituição cultural.

No turno da tarde fiquei planejando as aulas de amanhã (23/02/2022), não tive nenhum período. Arrumei algumas chamadas na plataforma cortex e fiz algumas leituras. Em um determinado momento falei com a professora referência da turma 41 e também responsável pelo novo componente curricular iniciação científica (professora negra), sobre uma publicação em rede social que vimos, um livro “As coisas pretas do mundo” falamos sobre e vi que ela começou a trabalhar o carnaval na perspectiva de uma contação de histórias sobre a origem dos tambores. Disse à ela: “Deixaremos “elas” trabalharem o carnaval só com marchinhas”?, ela me respondeu: “Não, vou começar por aqui” e me mostrou o livro (Batidas de Okân), para daí introduzir um samba (Notas de diário de pesquisa 22/02/2022).

Minha indignação estava posta e a irritação estampada no rosto. Em momento algum, tive qualquer sugestão refutada, mas não sentia que as colegas tinham vontade alguma de fazer diferente e de incluir a cultura negra naquilo que chamavam de carnaval e que, para mim e minha história de vida, bem como constatei da maioria dos estudantes da comunidade, não fazia sentido algum. Era algo que não estava no nosso corpo, não compreendíamos aquela constituição como carnaval.

No segundo período, tive uma “janela” de planejamento, onde optei por ficar na sala dos professores estudando. Acredito que o tempo de estudo dos professores deveria ser aumentado e potencializado. Junto a mim, estavam outros colegas, alguns estudando também, outros planejando e outros confeccionando materiais. Uma das professoras que lá estavam, naquele

momento, estava confeccionando máscaras para o projeto de carnaval, me olhou e disse “olha, Márcio essa é a tua máscara”. Olhei para ela e disse: “esse não é meu carnaval, carnaval de Veneza? Meu negócio é muamba, é descida da Borges⁵, é três latões por dez reais” (Notas de diário de pesquisa 04/03/2022).

Depois disso, todos riram e perceberam que existia uma diferença nas concepções de culturas de carnaval das minhas e das e de alguns e algumas colegas. Em momento algum, o samba e a cultura negra foram sequer cogitados para esse projeto de carnaval.

Fomos fazendo e formando resistência, trabalhei o samba com as turmas 41, 42, 51,52 nas aulas de Educação Física ao longo do projeto com o mesmo sambanredo escolhido pela colega. Dessa forma, trabalhei diversos aspectos desde a musicalidade até o significado da letra e da musicalidade proposta. Fomos tangenciando o projeto de carnaval, de forma a considerar o corpo negro e a sua onto/episteme como forma de produzir conhecimentos e saberes que fizessem sentido para os estudantes.

Quando estava me dirigindo para o quinto período na turma 51 (turno da manhã), peguei a referência do livro “Batidas de Okàn” com a professora de IC e perguntei se ela vai introduzir o samba no estudo do carnaval. Prontamente ela me disse que sim. Disse à ela que irei levar o samba como dança para trabalhar esse projeto e perguntei à ela: “Não vamos deixar esse projeto se transformar apenas no carnaval do alá-lá- ô, né?” (Nota de diário de pesquisa 04/03/2022).

Dessa forma, a professora de IC e eu combinamos de trabalhar o sambanredo “É hoje”, da escola União da Ilha do Governador, que foi campeã do carnaval do Rio de Janeiro, em 1982. A escolha se deve pela poesia que compõe a letra, uma vez que versa sobre a realidade das comunidades, comunidades como a da escola EMEF Zona Sul diaspórica.

Sendo assim, tratar a respeito da cultura negra e de seus aspectos, principalmente de como o corpo negro tem seus momentos de protagonismo ao longo dos momentos do carnaval, uma festa que é sua, é importante. Não se pode negar a esse corpo negro esse protagonismo quando se fala de carnaval no Brasil,

⁵ A muamba, evento que dá início às movimentações de carnaval na cidade de Porto Alegre, se inicia com a famosa descida da Avenida Borges de Medeiros no centro da cidade, em que as principais escolas descem a avenida com seus destaques e com muito samba sendo acompanhadas pelos foliões que vão comprando dos ambulantes na descida suas bebidas, sendo que, pelo grande volume de pessoas, fazem ofertas, como, por exemplo vender três latões de cerveja (473ml) por dez reais.

coisa que, infelizmente, estávamos fazendo naquele momento na escola, caindo na armadilha da maquinaria colonial.

Em diversos momentos ao longo dessas três semanas de execução do projeto de carnaval, as epifanias da minha própria história vieram à tona, quando me foi negado o direito de conhecer e reconhecer a minha própria cultura, em que a minha experiência negra, no currículo da escola, era abordada apenas pelo viés da dor, como brilhantemente aborda o rapper Emicida: “querem ouvir minhas cicatrizes mais do que eu mesmo”. Será que não existem possibilidades de perceber que há saberes e conhecimentos que podem gerar aprendizagens significativas advindas da experiência negra e da negritude? Me parece tão óbvio e fácil perceber tais relações. Nesse contexto, me causa muita estranheza que, em uma escola de uma rede que se construiu na proposta de educação popular, tenhamos tamanha dificuldade.

A autoetnografia crítica me proporcionou elementos potentes, por meio da reflexividade, para poder perceber que a negação da onto/episteme da negritude, também no que se refere ao currículo escolar, é parte de algo muito maior e que se repete e perpetua como uma história a se repetir muitas e muitas vezes, no entanto, apenas com “atores” diferentes. Quando, no início dessa seção, falei sobre minha aproximação com o carnaval pelo contato familiar, vi isso também nos estudantes, vi que as experiências eram similares no núcleo familiar e comunitário, e que também eram similares no núcleo curricular e, de certa forma, na cultura escolar no que tange a essa organização curricular, pautada em uma racionalidade que não nos enxerga.

Cheguei na escola por volta das 07hs da manhã, como tradicionalmente faço, chego cedo e vou estudar. Um professor que estuda, consegue refletir muito sobre sua própria prática, entendo que é extremamente importante dar continuidade ao ato ação-reflexão-ação, freireanamente falando. Conversei próximo às 07:30hs com a professora de IC sobre o projeto carnaval e sobre minha preocupação com a falta de elementos da cultura negra, especificamente o samba no projeto. Ela me que partindo da leitura do livro “Batidas de Okàn”, vai partir para a cultura negra, samba e o carnaval (Notas de diário de pesquisa 07/03/2022).

4.3.2 “Batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio”: será?

Feitio de Oração
 (Noel Rosa/Oswaldo Gogliano)
*Quem acha vive se perdendo
 Por isso agora eu vou me defendendo
 Da dor tão cruel desta saudade
 Que por infelicidade
 Meu pobre peito invade
 Por isso agora lá na penha
 Vou mandar minha morena
 Pra cantar com satisfação
 E com harmonia
 Esta triste melodia
 Que é meu samba em feitio de oração
 Batuque é um privilégio
 Ninguém aprende samba no colégio
 Sambar é chorar de alegria
 É sorrir de nostalgia
 Dentro da melodia
 Por isso agora lá na penha
 Eu vou mandar minha morena
 Pra cantar com satisfação
 E com harmonia
 Esta triste melodia
 Que é meu samba em feitio de oração
 Batuque é um privilégio
 Ninguém aprende samba no colégio
 Sambar é chorar de alegria
 É sorrir de nostalgia
 Dentro da melodia
 Por isso agora lá na penha
 Eu vou mandar minha morena
 Pra cantar com satisfação
 E com harmonia
 Esta triste melodia
 Que é meu samba em feitio de oração
 O samba na realidade não vem do morro
 Nem lá da cidade
 E quem suportar uma paixão
 Sentirá que o samba então
 Nasce do coração
 E quem suportar uma paixão
 Sentirá que o samba então
 Nasce do coração.*

Recentemente, no processo de interpretação e análise das informações dessa pesquisa autoetnográfica, como de costume desde a elaboração do meu TCC da

graduação, me pego ouvindo músicas, mais especificamente sambas. Acho que o samba me ajuda em muitas coisas na vida, principalmente no processo de refletir as experiências vividas.

Hoje, com a multiplicidade de oferta de plataformas virtuais de música, fica bem mais fácil encontrar as músicas que se quer e se gosta. Amo os clássicos, fui criado ouvindo-os. Um dos meus cantores preferidos é o já falecido João Nogueira (1941-2000). Ouvir a canção “feitio de oração” de Noel Rosa (1910-1937) e Oswaldo Gogliano, o Vadico (1910-1962), em sua voz, foi uma das experiências que vivi no processo de análise e interpretação dessa pesquisa. Por que será que Noel Rosa e Vadico, nos anos 1930 do século XX, já diziam que “batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio”? Esses extraordinários poetas brasileiros já, quase cem anos atrás, visualizavam que a cultura negra e popular era antagônica ao conhecimento acadêmico científico validado e aceito. A cultura negra e popular não entra nesses espaços? O samba não é bem-vindo no colégio? Será que Noel Rosa e Vadico já nos mostravam isso e, só em 2022, eu fui me dar conta vivendo essa situação como professor/pesquisador na prática? Entendo que já tinha vivido isso bem antes, só que tive elementos empíricos para poder problematizar isso só agora por meio da reflexividade proposta por essa pesquisa autoetnográfica.

Nesse contexto, me senti como “O negro revoltado” (Nascimento, 1982), pois o processo de libertação ao qual eu estava cada dia mais envolvido e descobrindo com as experiências negras compartilhadas com estudantes da escola e com as demais pessoas da comunidade escolar, parecia sofrer uma ruptura, abrupta e cruel com a invisibilização da negritude no projeto de carnaval. Descobrir, de forma dialógica, sobre o “bloco da vila” e, posteriormente, sobre as relações que os estudantes nutriam com samba e com carnaval me remetia à minha própria história de negações e invisibilidades e eu não poderia, de forma alguma, ainda mais nesse meu momento, reproduzir essa violência. Violência que a organização curricular, didática e pedagógica nos impôs. Assim, não pude deixar de lembrar Abdias Nascimento e sua luta incessante contra a invasão cultural e as invisibilidades. Pela sua resistência que, com revolta se levantava contra essa opressão e apagamento, nos mostrava o caminho coletivo do quilombismo como possibilidade, pois, como ele mesmo disse, “os negros têm sido-solitários e incansáveis- artífices da sua própria luta de libertação” (Nascimento, 1982, p. 43).

Aquilombando com a professora de IC, construímos tessituras de resistência passando pelas “Batidas de Okàn” e chegando ao “dia da alegria” com o samba-enredo “É hoje”. Aprender com os estudantes, por meio do batuque, realmente foi um privilégio. Mostramos que sim, é possível se aprender samba no colégio, às margens daquilo que estava sendo construído, com os estudantes, e não para eles, de forma coletiva, ancestral e amorosa.

No primeiro momento da manhã cheguei na escola por volta das 07h da manhã, a escola está hoje de uma forma diferente pois hoje se dará o fechamento e culminância do projeto de carnaval, com turmas dos anos iniciais. A movimentação lembra um baile de carnaval de salão, pelas fantasias e ornamentações realizadas nas salas de aula, uma concepção distante do carnaval da cultura negra e da cultura popular. Fois estudado com as professoras referências as origens romanas do carnaval, descontextualizando como cultura popular e muito menos negra foi desconsiderado as “experiências existenciais” dos e das estudantes com relação ao carnaval (Nota de diário de pesquisa 08/03/2022).

Decidi que eu falaria e que não deixaria que minhas cicatrizes falassem por mim. Sendo assim, planejei uma aula introdutória “pré-baile”, pois acho que essa é a denominação correta para o trabalho que ocorreu como fechamento do projeto.

No terceiro período trabalhei com a turma 41 na quadra esportiva, mas antes de contar essa aula que foi muito importante no contexto dessa pesquisa autoetnográfica, conversei com a professora de IC sobre o carnaval, antes quando cheguei à escola, vi o cartaz que ela está trabalhando as questões do carnaval com a letra do samba “É hoje” da escola de samba União da Ilha do governador do carnaval do RJ de 1982, conhecido e aclamado até hoje. Levei então meu celular e uma caixinha de som JBL e conversei com a turma já na quadra da escola que faríamos um momento “pré desfile” (pois o desfile aconteceu depois do meu período), combinei então que dançaríamos samba, cada um do seu jeito e com sua experiência, no início estavam envergonhados, depois foram se soltando com uma brincadeira de dançar até eu pausar a música e fazer “estátua”, depois reiniciar a música, seguimos dançando. De pronto reconheceram o samba enredo “É hoje”, como o samba que estavam trabalhando com a professora de IC em aula. Seguimos dançando, sambando, brincando como é o carnaval e como se caracteriza pela negritude e cultura popular. Um menino negro sambou lindamente, o samba parecia sair de dentro dele, florescia natural e espontâneo. Outros se soltaram mais quando me viram sambando. Foi maravilhoso! Cinco minutos antes do final da aula, fizemos um círculo e debatemos o trabalho. Perguntei sobre o samba se já tinham tido uma experiência anterior e como tinha sido. A partir daí foi o “grand finale” de qualquer aula. Eles trouxeram experiências maravilhosas, retratando que perto da comunidade existia o “bloco da vila” e como esse bloco se deslocava pelas ruas comunidade e colocava os moradores “para sambar” que todos saem na rua para sambar com o bloco (já tinha obtido essa informação), totalmente desconsiderada no projeto. Alguns disseram que adoram. Perguntei se teria samba no desfile da escola, me disseram que não e que eram “marchinhas”, perguntei a diferença entre samba e marchinha, segundo uma estudante “o ritmo Sor Márcio, o samba é mais

gostoso, melhor para dançar”, o estudante negro que exteriorizou corporal e lindamente o samba disse: “Sor, meu pai ouve samba no domingo, o domingo todo”, fiquei impressionado (mas não surpreso) com os relatos, experiências e com a riqueza da percepção e sensibilidade desse grupo de estudantes (Nota de diário de pesquisa, 08/03/2022).

“Sor, meu pai ouve samba no domingo, o domingo todo”. Fiquei pensando na condição de um professor dialógico que entendo estar em permanente construção: como se pode desconsiderar uma constituição pessoal e cultural como esta na hora de construir um projeto? A riqueza cultural que vem no bojo de uma afirmação como essa jamais poderia deixar de ser considerada na hora de planejar qualquer ação didático-pedagógica, o saber ancestral que se construiu de forma coletiva em âmbito familiar e que, provavelmente, passou de geração para geração. Esse saber (in)corporado carregado de ancestralidade, como bem nos mostra Rufino (2019), e, que, “encharcado” de sentidos e significados se manifesta por meio de um corpo negro consciente de sua constituição na cultura escolar poderia ser uma possibilidade extremamente potente de construção de aprendizagens significativas, mas ficou “soterrado” e ávido por emergir, em meio a construção do carnaval do alá-lá-ô.

Talvez a esperança de que um dia pode vir a se tornar pedagogia, de cunho crítico e progressista, que entenda o corpo como consciente e produtor de conhecimento na e pela sua leitura de mundo, possa ressignificar as relações que pautam o currículo e, com isso, trazer para o diálogo toda a riqueza de uma experiência cultural como a acima descrita, pois como disse Paulo Freire em um reencontro com a Pedagogia do Oprimido:

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior- o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai *depositando* nele a descrição dos objetos ou dos conteúdos. O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo a imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário (Freire, 2021, p. 65).

Nesse processo de construção, poderíamos (todos e todas) ter aprendido mais do que ensinado, poderíamos ter ressignificado nossa prática por meio da cultura negra (carnaval e samba), proporcionando aos estudantes o direito de tornar-se “educando-educador” (Freire, 2019c), mas não foi dessa forma que a maioria do professorado entendeu a construção do projeto de carnaval, não foi assim que as coisas se deram.

Lembro bem que quando cheguei a EMEF Zona Sul Diaspórica, em 2014, o início do ano letivo foi entremeado pelo carnaval e também, naquela época, realizamos um projeto, mas diferente desse trazido aqui, com um bloco carnavalesco de uma escola da nossa rede do bairro Restinga, como uma proximidade bem maior da realidade de nossos estudantes. Diferente de 2014, em 2022, a escola contava com outro grupo de professores e professoras, e, em um outro tempo de inserção na educação. Nem mesmo a RMEPOA está configurada da mesma forma. Será que a racionalidade ocidental e eurocentrada que pauta nosso currículo entende que “samba não se aprende no colégio”? Que esse conhecimento e saber não desenvolvem nenhuma aprendizagem significativa para a formação de nossos estudantes? Talvez o samba, nessa perspectiva, seja entendido como algo que não desenvolve as “potentes” habilidades e competências.

No turno da tarde passei alguns registros nesse diário pois tive dois períodos de planejamento, em um momento desses dois períodos, conversei com a professora de IC e relatei a experiência com a turma 41 no turno da manhã sambando. Ela ficou bem entusiasmada com a atividade e me relatou que uma estudante da turma (uma das que mais sambou) lhe disse que o atabaque que ela levou para a aula para a dinâmica, parece o atabaque da “sessão” (ritual das religiões de matriz africanas) que essa menina frequenta, disse também que o Okàn (um dos tambores do livro) também se parece. No quarto período estava com a turma 42 e fui com eles para o “desfile de carnaval” do turno da tarde na quadra da escola. A dinâmica se deu com cada turma dos anos iniciais (mesma dinâmica do turno da manhã), mostrando a coreografia da “marchinha” (carnaval de salão) que ensaiou, me incluí pelos estudantes, pois não fiquei satisfeito de em NENHUM momento ter tocado o samba enredo “É hoje”, como foi solicitado pela professora de IC (Nota de diário de pesquisa 08/03/2022).

Nem ao término do projeto, conseguimos, a professora de IC e eu, que o samba fosse minimamente contemplado. A proposta seguiu a mesma até o final. Na reunião de avaliação do projeto, externei meu descontentamento e as críticas que fiz foram recebidas de forma positiva. Mostrei que poderíamos ter feito diferente, com outro enfoque e com maior proximidade à realidade e às experiências dos

estudantes. Fui surpreendido pela justificativa de que o professorado não sabia da existência do “bloco da vila”, por isso, não fizeram contato para a participação. Relatei, então, que fiquei sabendo, primeiro, por fruto de minha observação e, em segundo e mais importante aspecto, pelo recorrente diálogo com os estudantes. Por esses motivos, consegui as informações sobre a forma como nossos e nossas estudantes entendiam o carnaval. Concordo com Luiz Rufino quando esse autor nos mostra que:

A descolonização, assim como a educação, são práticas. Promessa e salvação quem empenhou foi esse modelo, moral e espiritualmente indefensável. Sendo práticas jogam de corpo inteiro, **prácticateoriaprática**, e em **relação, jogo de dentro, jogo de fora**, o que faz com que ambas sejam disponibilidades filosóficas para o trato dos problemas da vida, suas belezas e batalhas. Em outras palavras, educação como descolonização é uma espécie de capoeiragem, dá uma passa-pé em quem pensa só com a cabeça. Se a condição do colonizado é vacilante, pois é subordinado a um padrão que lhe incutiu o desvio existencial, a sua emergência/inscrição como liberdade se faz em ginga, **ser em ginga**. O jogo aqui é catar a educação naquilo que geralmente não se reconhece como a sendo, nas interlocuções e nos saberes que a tecem no mundo, mas que têm sido alvejados pelo quebranto posto pelo olho grande colonial (Rufino, 2023, p. 09).

Portanto, buscar a educação onde, habitualmente, não se reconhece para que não mais se reproduza o discurso que determinadas formas culturais que não estejam presentes na escola é importante, para que não se deixe mais em um projeto de carnaval e as expressões da negritude de fora, e, com isso, se possa sim afirmar que samba se aprende no colégio. No alinhamento pedagógico do dia 26/04/2022, ao começarmos as primeiras conversas sobre as atividades do projeto Novembro negro, disse que precisávamos repensar as questões da negritude que emergem da comunidade e que não era possível, por exemplo, não sabermos que existia um bloco de carnaval na comunidade e que esse mesmo bloco não poderia ter sido invisibilizado no projeto como foi.

No segundo turno (tarde), tivemos reunião geral em um primeiro momento e depois uma ótima sistematização da construção do trabalho do Novembro Negro e da concepção de ERER da escola. Foram apresentadas as propostas e onde cada um e cada uma irá se encaixar. Falei do bloco de carnaval e isso gerou mais tarde uma pergunta do professor responsável pela ERER na escola, para a representante da comunidade que nos trouxe em uma “roda de conversa”, o que para mim foi o melhor momento, o “elo vivo” comunidade-escola-negritude. Como a associação dos moradores está desenvolvendo ações junto a comunidade, os vários núcleos sociais dentro da mesma comunidade. O bloco de carnaval como alternativa para a educação e lazer das crianças e jovens, como a escola pode proporcionar

ascensão social para a comunidade e como isso reverbera na escola e seu trabalho. Essa moça, uma mulher negra de terreiro, ex estudante da escola, mãe de estudante, moradora de uma das famílias centrais da comunidade (irmã da presidente da associação de moradores em 2022) formou-se em Pedagogia recentemente e trabalha em um projeto do governo federal de alfabetização na própria escola. Trouxe informações de extrema importância para esta pesquisa autoetnográfica (Nota de diário de pesquisa 26/04/2022).

O corpo negro que busca **afirmação** através de uma onto/episteme da negritude parece mostrar que outra forma de ser e estar no mundo é possível, que aprender samba no colégio, por sua vez, pode produzir aprendizagens potentes e que esses saberes e conhecimentos são valiosos para a formação dos estudantes. O corpo negro em um mundo que não foi feito para ele, tendo a sua escolarização acontecendo dentro de um currículo construído por uma racionalidade não negra, continua promovendo sofrimento e opressão, mas a resistência dos corpos negros busca, a todo instante, desvelar as relações opressivas desse currículo e, com isso, mostrar possibilidades de um caminho diferente. Foi o que fizemos, por exemplo, no sábado letivo do dia 08/10/2022.

Trabalhamos hoje um sábado com a temática da criança e do adolescente. Trabalhei a série da plataforma Netflix “Colin em preto e branco” que fala da história do jogador de futebol americano Colin Kaepernick, adotado por pais não negros (brancos) e os dilemas de viver e conviver com a antinegritude dos EUA, ao mesmo tempo que descobre e tenta de todas as formas cultivar sua negritude. Esta série (acompanhamos os três primeiros episódios) trouxe muitas reflexões e como se diz “colocou o dedo na ferida” nas questões da descoberta e da construção diária da negritude, passando pelo corpo e pela corporeidade. Hoje não fui vestido de abrigo e causei surpresa em todos. Ouvir as pessoas e principalmente os estudantes quando assistiam à série e constatavam os efeitos da antinegritude, me fez refletir sobre algo que foi mencionado na série: o conceito do “negro aceitável”, aquele negro que abre mão de cultivar sua negritude e adota a estética e comportamentos e atitudes não negras para ser minimamente aceito e poder estar nas relações sociais. Fiquei pensando na minha trajetória, quantas vezes eu busquei ser o “negro aceitável” e busquei me “afirmar” fora de minha negritude para poder estar e entrar em diversos espaços. O quanto isso me custou (e ainda custa) nas relações no mundo e com o mundo. Como minha negritude foi roubada sem nenhuma resistência e quanto isso vem se repetindo na escola e na cultura escolar e corporal de movimento com os estudantes. Uma das atividades do sábado letivo, foi uma oficina de dança que contou ainda com o “bloco da vila”, denominado **“arte, expressão e movimento”** que tocou para que a apresentação acontecesse. Literalmente caímos no samba. Deixei o corpo fluir e dançar, para a alegria dos meus estudantes que me viram dançando e contando **com eles**, minha negritude naquele momento, entrou em contato com a negritude deles, que se afirma e se constrói cotidianamente, eles não querem ser os “negros aceitáveis” e nem eu quero mais, nunca quis, só não sabia como sair dessa armadilha. Na condição de educando-educador estou conseguindo, estou superando essa condição, junto com outros oprimidos com eu (Nota de diário de pesquisa sábado letivo 08/10/2022).

O “bloco da vila” chama-se: Arte, Expressão e Movimento, um projeto de cunho comunitário, que proporciona educação para além daquilo que a escolarização formal entende como tal, mantendo firme a resistência, pautado por conhecimentos e saberes carregados de ancestralidade, como nos mostra Rufino:

O desencantamento perpetrado pelo esquecimento é desbancado pela ancestralidade, enquanto princípio ético, estético, político e pedagógico praticado de forma territorializada pelas inúmeras comunidades que são alvo do olho grande da dominação. Chegamos até aqui carregados nos ombros dos que vieram antes e carregaremos em nossos ombros os que virão depois. Cada criança, velho, planta, pedra, bicho, rio, noite, maré, brincadeiras, quintal, roda e fogueira confia as histórias de suas comunidades. Naquilo que nomeamos sendo o sujeito ou as demais coisas do mundo vibra o corpo como sendo o núcleo e a expansão da memória, do saber ancestral e comunitário. A educação enquanto processo não se fia sem que se navegue por esses rios de águas profundas que nos cortam. Rios que nos cortam e são responsáveis por carregar o que nos nutre, vitalidades que alimentam o ritmo sincopado de corações plantados na terra (Rufino, 2023, p. 40-41).

4.3.3 Oralidade, ancestralidade, coletividade, multiplicidade e uma forma diferente de pensar um elemento da cultura corporal de movimento: “riscando o ponto” com os jogos e as brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira

No primeiro período trabalhei com a turma 11, trabalhei brincadeiras da cultura Africana. Perguntei à turma o quê conheciam sobre a África, um estudante respondeu: “é onde tem muitos leões” um outro disse: “é onde as pessoas moram em árvores, próximos dos animais selvagens” (Nota de diário de pesquisa 18/03/2022).

Então, pude me deparar com a visão estereotipada do continente africano, de seus países de suas gentes e das formas como o corpo negro se tornou “refém” de todas essas estereotípias (Mattos, 2021). Segundo Mbembe, “o negro, se torna o idioma pelo qual as pessoas de origem africana se anunciam ao mundo” (Mbembe, 2018, p. 87). Construir junto aos estudantes uma nova perspectiva de entender o continente africano, seus países, seus corpos e suas gentes, através da cultura que inclui a cultura corporal de movimento, é algo a ser ampliado na instituição social escola. A representatividade que um “corpo negro docente” emprega a essa tarefa, parece ser essencial.

Abordei que a África é um lugar lindo, distante e com muitas pessoas, principalmente de pele escura, como eu, que se vestem lindamente com roupas coloridas. Busquei uma ambiência lúdica na oralidade, pois estava trabalhando com

uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse momento, um estudante me pergunta: “igual palhaços” (Nota de diário de pesquisa 18/03/2022). Eu, então, disse que não e perguntei se somente palhaços usam roupas coloridas. Ele disse que não.

Disse à turma que, no continente africano, existe uma árvore chamada baobá, uma árvore muito alta e com caule muito, muito largo, com raízes muito profundas e que pode viver por muitos séculos. Falei que, no continente africano, se falam muitas línguas, incluindo uma chamada Yorubá, que traz a palavra da brincadeira que trabalhamos (mamba). Após a explicação, brincamos, e eles entenderam o significado da brincadeira, o de encontrar um corpo para a cabeça da cobra.

Na mesma manhã do dia 18/03/2022, no terceiro período do turno da manhã, trabalhei o jogo “pegue o bastão” (Cunha, 2016), com a turma 51, conversamos sobre o objetivo coletivo do jogo e como ele acontece, e que os jogos não têm caráter competitivo onde existe um vencedor e vários perdedores, mas é um jogo em que todos trabalham coletivamente para que o grupo vença.

No quarto período(turno da tarde), trabalhei com a turma 32 brincadeiras da cultura Africana, usei a mesma técnica de aproximação à temática. Mas com uma turma de terceiro ano, as representações que eles tem de África, são mais complexas. Falaram sobre pessoas que moram em árvores e animais, como se o continente fosse apenas selva. Trouxe outras perspectivas, falei sobre o baobá, disse também que existem muitas pessoas de pele escura como eu e um menino negro que estava ao meu lado. Quando percebo uma estudante negra “sorrindo com os olhos”, parecendo aliviada por ter lembrado o povo negro que habita o continente africano. Tive a nítida sensação que para ela faltava algo naquela representação de África que foi completada com minha fala. O trabalho se realizou com as brincadeiras Mamba e Da Ga (duas brincadeiras sobre serpentes), falei também da proximidade, do modo de viver africano, com a natureza, e que possivelmente, tais brincadeiras possam ter essa relação (Nota de diário de pesquisa 18/03/2022).

A forma como os estudantes descobrem outras possibilidades de conhecer, através dos jogos e das brincadeiras, a cultura africana é uma forma potente de tensionar as formas pelas quais o currículo entende quais maneiras de conhecimentos devem estar e pautar a escolarização nos mais diferentes componentes curriculares. O contato com esses jogos e essas brincadeiras pode significar uma forma ressignificada de lidar com alguns aspectos que, atualmente, estão permeando as “competências e habilidades” que regem a BNCC, por exemplo.

Nos dois últimos períodos (turno da tarde) trabalhei brincadeiras da cultura africana com a turma 12, tudo correu dentro do esperado e novamente um estudante pediu para que fizesse o jogo da cultura africana “mbube” (o leão), brincadeira das crianças de Gana, que ele chama de a brincadeira do “cego”, impressionante como essa brincadeira marcou esse estudante que insistentemente pede para que realize essa brincadeira, dizendo que quando fez na Educação Infantil ano passado (2021), gostou muito. Sinto que as características das brincadeiras da cultura africana (cooperativas, sem competição, partindo sempre de uma estória, desenvolvidas pela oralidade, com a natureza como pano de fundo, na maioria envolvendo o mundo animal, com raciocínio lógico desenvolvido por aspectos prazerosos não, com muita expressão corporal), traz muito significado para o simbolismo infantil, mais um aspecto interessante, que muitas vezes é completamente esquecido e desconsiderado na forma como pensamos nosso currículo e por consequência os jogos e brincadeiras que esse currículo envolve, sempre, com objetivos dicotômicos (corpo/mente, vencer/perder, forte/fraco, veloz/lento, etc), muito bem delimitados esquecendo por completo de uma corporeidade plena (Notas de diário de pesquisa 11/04/2022).

As brincadeiras e os jogos da cultura africana possuem características distintas de muitos dos jogos e das brincadeiras tradicionais, que estão pautadas pela classificação, hierarquização e seleção. Esses jogos são, por essência, coletivos e cooperativos, muito mais “nós” e muito menos “eu”. Nesse sentido, eu sinto que esta potência dos jogos e das brincadeiras da cultura africana que emergem da negritude consegue fazer um enfrentamento com esse currículo colonial e com essa didática colonizadora do eu, do competitivo do meritocrático, do individualista.

Os estudantes percebem que existe uma outra forma, uma outra onto/episteme, percebem que, em muitos jogos da cultura africana, o objetivo não é constatar quem chega primeiro, mas quem consegue, o tempo todo, trabalhar junto no mesmo ritmo, ir e voltar “com” o outro de forma coletiva. Então, fico muito feliz em viver com os estudantes essa experiência porque a negritude é esse construir junto, essa ancestralidade, essa concepção de pensar o coletivo, é o tomar essa forma de pensar a coletividade e perceber, mesmo que conflituosamente, que existem outras possibilidades de viver, ser e estar nesse mundo que lhes ensinou o antagônico a tudo isso, e que a racionalidade que pauta o currículo que está na escola pensa esses aspectos de outra maneira.

Fico feliz e confiante ao mesmo tempo em que uma onto/episteme da negritude possa tornar-se uma possibilidade de Educação libertadora, de tomar a **História** nas próprias mãos e buscar o inédito viável. Como diz Fanon (2008), o

negro é ferido na sua corporeidade, que pela corporeidade o negro pode se descolonizar e que em uma cultura corporal incipiente possa buscar o corpo consciente e em uma nova onto/episteme de uma consciência superadora e do processo de descolonização, acabando com o paradigma binário corpo/mente da racionalidade ocidental. Vejo como potente essa possibilidade por meio do corpo negro e seus atravessamentos, um corpo consciente que brinca, que joga, que luta e está encharcado de ancestralidade e que vai tensionar a relação colonial que pauta nosso currículo.

4.3.4 De Muhammad Ali a Besouro: “negras histórias” que não se contam desde o “boxeador bailarino” até a luta, a resistência e “mandinga” do corpo negro

No final de semana dos dias 22 e 23 de julho de 2023, no caderno Doc. do Jornal Zero Hora, foi veiculada uma reportagem interessantíssima sobre Manoel Padeiro, líder quilombista e da luta antiescravagista da região de Pelotas por volta de 1830. A reportagem, pautada pela curiosidade de quem pesquisa e embasada também pelo esforço acadêmico científico produzido em universidades federais da região, para que essa magnífica história não seja mais uma com a marca do apagamento, trouxe à tona a grandiosidade desse personagem histórico.

Manoel Padeiro liderou a resistência ao escravagismo na zona sul do estado do Rio Grande do Sul, enfrentando os fazendeiros donos das charqueadas daquela região, o “General” como ficou conhecido, pois invadia as propriedades com seus companheiros e libertava os escravizados que eram cativos em tais fazendas e estâncias. Criou uma série de quilombos na região, sendo o da serra dos Tapes o mais importante. Fiquei encantando com a história do “General” Manoel Padeiro, o Zumbi do Sul. A reportagem também entrevistou pessoas remanescentes dessas áreas de quilombos, quilombolas que viveram a vida toda nesses locais e ainda buscam a regulação deles como área quilombola. Um desses entrevistados disse: “essa é uma história que deveria ser ensinada nos colégios, que deveria estar em todos os jornais” (Bengo, 2023, p. 06).

Fiquei pensando: por que meus estudantes não conhecem a vida de Manoel Padeiro? Por que eu nunca aprendi sobre ele na escola? Essas são duas questões importantíssimas para entender o apagamento das histórias negras dentro de um currículo pautado pela lógica da racionalidade ocidental e contado pela versão dos

“vencedores”. Por que as “negras histórias” não são contadas? Será que a história do “General” Manoel Padeiro não desenvolve nenhuma habilidade e competência? Ou o receio é exatamente esse, ou seja, que a formação crítica obtida através do estudo sobre a vida de um líder negro e quilombista seja um fomentador para a problematização das tais “habilidades” e “competências”. O importante agora não é mais a formação e sim desenvolver “habilidades” e “competências”.

Na seção anterior, questionei por que “ninguém aprende samba no colégio?”, agora questiono: por que as negras histórias não estão no currículo da escolarização? Por que a negritude sofre esse apagamento histórico? Ao longo dessa pesquisa autoetnográfica, me deparei com a possibilidade de, reflexivamente, pensar sobre esse aspecto. Antes de iniciar o trabalho de pesquisa na escola, junto a outros dois colegas de grupo de pesquisa, organizei um livro sobre o diálogo de experiências de professoras e professores de Educação Física de diversas partes do Brasil, que desenvolvem um trabalho crítico em suas aulas. Junto a uma outra professora e a outros professores, escrevi o capítulo intitulado: “Negras Histórias que não se contam”: aproximações problematizadoras sobre negritude na Educação Física escolar crítica (Coelho *et al.*, 2021).

Nesse capítulo, escrevemos sobre duas experiências didáticas ocorridas na EMEF Zona Sul diaspórica em novembro de 2020, auge do período de pandemia do covid-19 em que podemos constatar o apagamento dessas negras histórias no currículo e a forma em que os próprios estudantes negros e negras evitam a problematização e a tomada de consciência de sua própria negritude, mas, como descrevemos nesse mesmo capítulo, tomada de consciência é um processo, processo esse que leva tempo e é diferente para cada pessoa.

Entendo que a historicidade deve ser uma possibilidade de iniciar o trabalho didático pedagógico e, através da reflexividade proporcionada por essa autoetnografia crítica, tendo em vista o trabalho com esportes de combate (lutas) nas turmas de oitavo ano, estudamos o boxe e a capoeira através de dois personagens negros históricos, que deveriam ter seus nomes escritos em “neon” nos currículos escolares, falo de Muhammad Ali e Besouro. Mas como esses dois personagens emblemáticos, símbolos da negritude estão (ou deveriam estar) na BNCC? Encontramos a seguinte descrição sobre a unidade temática lutas:

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.) bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (Brasil, 2018, p. 218).

Na unidade temática lutas, percebe-se que o componente técnico para o desenvolvimento de “habilidades” e “competências” parece desconsiderar a construção histórica e a função social dessas manifestações da cultura corporal de movimento que foram, dessa forma, alocadas em diferentes matizes. Assim, parece que a unidade temática esporte na categoria de combate transcreve a maneira com que essas lutas tiveram seu processo de esportivização:

Combate: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, tae kwon do etc.) (Brasil, 2018, p. 217).

Mas o questionamento permanece: como a negritude e a sua potencialidade ancestral podem estar inseridas no trabalho pautado por uma racionalidade antagônica a essa ancestralidade? Encontrei a possibilidade através da mandinga, da negaça, da transgressão, da encruza e da resistência, como nos lembra Rufino:

É nesse sentido que faço estripulias nas frestas, sucateando a “pureza” do que está situado nas “zonas de certezas” da amarração colonialismo/ciência/cristianização. Afinal, meus camaradinhos, **Exu** é o que substancia o contragolpe à colonialidade, uma rasura, um cruzo e uma traquinagem em tom de feitiço. As encruzilhadas nos apontam múltiplos caminhos, outras possibilidades. Assim, a compreensão acerca da política emerge também como um saber na fronteira, angariando os espaços vazios, praticando as dobras da linguagem e escapando dos limites propostos por razões totalitárias. Por aqui, a poética é política, emergem outras formas de dizer que reivindicam outro senso. Revela-se a dimensão lúdica da vida e o caráter cruzado das invenções praticadas nas travessias da encruza transatlântica (Rufino, 2019, p. 82).

Ao iniciar o trabalho com o conteúdo boxe para as turmas de oitavo ano (81manhã e 82 tarde), detalhei a forma como conduziríamos o estudo do boxe, com uma parte histórica, técnica e de reconhecimento do boxe como luta e, também, como modalidade esportiva. Nesse contexto, falei também que conheceríamos a

história de um ícone negro desse esporte chamado Muhammad Ali. Perguntei se já haviam ouvido falar alguma coisa sobre ele. Alguns disseram que sim, mas a grande maioria dos estudantes das duas turmas não sabia de quem se tratava. Então, falei-lhes sobre o grande campeão que foi dentro da modalidade esportiva, mas, sobretudo o pan-africanista, pacifista e defensor dos direitos humanos. Um ícone da negritude. Disse-lhes que estudaríamos sobre essa personalidade esportiva e que reconheceríamos sua importância para além do esporte. Senti que aguicei a curiosidade dos estudantes por conhecer Muhammad Ali.

No terceiro período (turno da manhã) fui então trabalhar o texto de minha autoria "Boxe, cultura negra e antirracismo", que desenvolvi ainda em 2020, na época da pandemia e das aulas remotas. Nesse texto, faço uma ligação do boxe com a cultura negra nos EUA e toda a questão da antinegitude que é a base daquela sociedade. O texto inicia fazendo uma referência ao cidadão negro estadunidense George Floyd, assassinado pela polícia em 25/05/2020 e fala também sobre Muhammad Ali e sua atuação como esportista, pacifista e ativista da cauda negra. Os estudantes ficaram curiosos por conhecer essa história. No início lembrei de um estudante que perguntou na primeira aula sobre boxe se estudaríamos sobre Ali, então iniciei com essas considerações. Um estudante perguntou: "Esse Ali era negrão, sor"? Eu disse que sim. Então ele disse: "só podia ser negrão, para ter que passar por tudo isso", quando falei sobre a história de vida de Ali. Essa leitura feita por um estudante negro que com toda a certeza sabe e entende o porquê das perseguições, mesmo não tendo muita clareza das dimensões da mesma. Outras relações com o racismo e o uso do aparato estatal da polícia foram utilizadas no debate, que foi muito produtivo no que se refere ao boxe como modalidade esportiva e sua relação com a cultura negra e de outro lado o racismo. Falei sobre a expectativa de meninos negros nos EUA nos anos 1960 como forma de ascender socialmente. Depois um estudante perguntou: "Mas e o basquete, o beisebol e o futebol, sor"? Disse que sim, mas que nessa época o boxe era forte também. Ao final um estudante não negro pergunta: "Sor, por que o racismo é tão forte nos EUA" (Nota de diário de pesquisa 05/04/2022).

No dia seguinte, 06/04/2022, trabalhei o mesmo texto com a turma 82 (turno da tarde), e a leitura que os estudantes fizeram foi um pouco diferente de seus colegas do turno da manhã.

No segundo período (turno da tarde) trabalhei o texto: "Boxe, cultura negra e antirracismo" o trabalho de leitura se deu de forma diferente da turma 81, que focou no debate do racismo, Na turma 82, os estudantes analisaram o texto pelo viés da corporeidade. Fizeram uma interessante ligação da cultura do boxe, com a **corporeidade negra**, que segundo a turma, lhe confere uma forma diferente, um estilo único de luta. Quando leram sobre Muhammad Ali no texto, um dos estudantes, imediatamente fez essa relação, trazendo inclusive que o personagem "Apollo Creed", do filme "Rocky", traz as características de luta baseadas no estilo "Ali" de lutar. Fiquei muito satisfeito com esse "link" (Nota de diário de pesquisa 06/04/2022).

Chamou a atenção dos estudantes, de ambas as turmas, o processo de conversão de Ali ao islamismo e seus argumentos para justificar essa opção religiosa. A sua opção por permanecer preso e não ir ao Vietnam, abdicando, assim, de sua carreira por cinco anos, foi um aspecto bem impactante para os estudantes. Trabalhamos com o documentário “Muhammad Ali e o racismo nos EUA. A seguir, apresenta-se QR code da plataforma Youtube com o documentário trabalhado em aula com as turmas 81 e 82 “Muhammad Ali e o racismo nos EUA”, com disponibilidade livre.



A proposta era, a partir do texto que trabalhei anteriormente e do documentário, realizar uma produção textual em forma de resenha crítica para poder visualizar as concepções e ideias dos estudantes com relação à negritude, ao boxe e ao racismo nos EUA. Muitos bons argumentos surgiram, mas a corporeidade negra relacionada à luta também esteve presente na análise.

No quinto período (turno da manhã) a turma 81 assistiu ao documentário sobre a vida de Ali, que complementa o texto “Boxe, cultura negra e antirracismo”, vi a turma extremamente envolvida, interessada e focada no desenrolar da história de vida e de luta de Muhammad Ali. Percebi também, um grande interesse quando foram mostradas cenas do treinamento e dos combates de Ali. Um estudante que estava bastante atento disse “Olha ali Sor Márcio, sempre com a guarda baixa, girando sempre e dançando, parece um bailarino” Expliquei que a técnica e a grande velocidade de Ali, por vezes lhe permitia utilizar desses recursos ao longo das lutas. (Nota de diário de pesquisa 11/04/2022).

Após iniciar o trabalho dentro dessa unidade temática, optando pelo estudo do boxe no primeiro trimestre e da capoeira no terceiro trimestre (para trabalhar cronologicamente próximo ao projeto Novembro Negro da escola), voltei às habilidades e às competências da BNCC para a unidade temática lutas para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e lá estavam:

(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem (Brasil, 2018, p.239).

Onde a negritude vivida e defendida por Ali aparece nessas habilidades e competências? Onde o corpo negro aparece minimamente pensado dentro do esperado para as aprendizagens que se têm expectativas de desenvolver? Conhecer o legado de Muhammad Ali, no meu entender, foi uma forma de afirmar a representatividade da negritude como nova possibilidade de entender a vida pela coletividade e cosmovisão comunitária. Uma perspectiva diferente de ver, ser e estar no mundo. Dentro deste raciocínio, me interessou trabalhar a complexidade da capoeira como manifestação social e cultural do povo negro no Brasil para além da luta como prática corporal.

Assim como Manoel Padeiro e Muhammad Ali, outro personagem negro que merece destaque e vem sendo esquecido no currículo colonizado que temos é Manuel Henrique Pereira, ou Besouro, como é conhecido e tem seus feitos cantados até hoje nas rodas de capoeira. Besouro nasceu em Santo Amaro da Purificação na região do recôncavo Baiano por volta de 1897, tendo a sua história ligada às lutas pelos direitos do povo negro que, mesmo no pós-abolição, ainda era tratado como escravizado. As lutas por emancipação do povo negro são **histórias que precisam ser contadas**, principalmente no que refere aos atores dessas lutas. Manoel Padeiro, Muhammad Ali, Besouro e tantos outros que estão longe dos livros didáticos (pelo contrário, lá está a brincadeira capitão do mato pega escravo) precisam aparecer nas aulas. A Educação Física em uma perspectiva crítica precisa transgredir, precisa da negação e da mandinga da capoeira para transpor as “marafundas” (Rufino, 2019) da maquinaria colonial que estão em todos os lugares, inclusive no currículo e na didática, eminentemente colonizado e colonizadora, respectivamente.

O estudo da capoeira, no meu entendimento, precisava localizar a condição do negro no contexto social e cultural por meio da representatividade de um expoente negro, localizando também os aspectos comunitários da coletividade negra, pois, sem esse aspecto, o trabalho se esvaziaria e a ancestralidade do

ensinar, aprendendo e aprender ensinando, estaria comprometida. Optei por iniciar o trabalho contando uma linda história negra. Iniciei, então, com o filme *Besouro* (2009)⁶.

Depois de assistirmos ao filme, várias questões foram suscitadas, como a condição do negro pós-abolição, as questões econômicas do país, o acesso do negro à escolarização formal, a afro-religiosidade, a ancestralidade, o corpo negro, a oralidade, até questões mais específicas, como a esportivização da capoeira até a apropriação cultural denominada de “capoeira gospel”. Problematizados todos esses aspectos e construídas reflexões potentes para além do estudo da capoeira como luta ou “esporte de combate” como classifica a BNCC, construímos aprendizagens robustas que nos permitiram entender a relevância e o significado da capoeira dentro de um contexto maior que é a negritude. Ainda no dia do seminário em que debatemos o filme, uma pergunta muito interessante surgiu: “Sor, por que em filme de negrão como principal o negrão sempre morre”? (Nota de diário de pesquisa 11/10/2022).

Fiquei pensando nisso também. Será que o protagonismo de nossa própria vida não nos cabe? Será que a tomada de nossa própria história em nossas mãos não cabe a nós mesmos? Qual seria a forma de nos tornarmos sujeitos? A morte nos cabe sempre? Até quando somos os protagonistas? Embora o filme seja, em parte, fiel à história, portanto o protagonista tinha que morrer, pois a história real assim o é, mas será que a forma retratada no filme, com o opressor branco sobrevivendo e matando o protagonista negro, não nos coloca no “lugar de negro” (González, 2022), esperando pela morte e com vida doada pelo branco? Todas essas reflexões potentes foram criadas no seminário com a turma 81 (turno da manhã). Já com a turma 82 (turno da tarde), o seminário foi bem diferente.

Trabalhei com o material sobre o filme “Besouro” em forma de seminário com a turma 82. Me assustou muito a forma como os estudantes encararam o trabalho e as questões suscitadas. A negritude parece ser desconhecida, e até mesmo algo proibido, me remetendo ao tempo em que fui estudante, pois esses temas desconhecidos na escola parecem também não interessarem muito. Como vamos construir cotidianamente nossa negritude? Perguntas como por exemplo: “Sor, o que é afro religiosidade”?

⁶ *Besouro*, filme de 2009, do Diretor João Daniel Tikhomiroff, com duração de 94 min. Um filme de ação, Biografia, Drama, Fantasia, Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NhrSlxqDSEw>.

“Bah Sor, não sei como o negro vivia no contexto do filme, era escravo”? Todas essas questões foram amplamente mostradas no contexto do filme, tudo conectado de forma “global” sem estar fragmentado. Será que por isso não entenderam? Como se constrói algo sobre a cultura e o modo de viver de um povo se o que vem dele é simplesmente repellido? Me senti mal, como se voltasse ao passado de estudante da Educação Básica, em que tudo precisava ser estratificado, hierarquizado, dentro de uma didática colonial em que a negritude era inaceitável, exótica, folclórica. As dúvidas que foram emergindo dos estudantes eram dúvidas que para além de um desconhecimento cultural, passavam por um apagamento da negritude. Em que o corpo negro, ali presente, parecia estar fora do seu lugar tentando mostrar o que não deve ser mostrado. Parece que os olhares dos estudantes passavam através de mim, mesmo sendo preto, naquele momento me senti transparente, o “não ser” na frente do espelho enigmático (Mbembe, 2018). Entendo que vou ter que retomar essas questões fazendo uma síntese do filme, para poder, minimamente contextualizar a cultura negra, sua ancestralidade, o corpo negro, sua corporeidade sua onto/episteme e a opressão que esse corpo recebe. A mesma que recebi, parecendo ser invisível frente a essa turma de estudantes (Nota de diário de pesquisa 18/10/2022).

Ainda no seminário com a turma 81, no dia 11/10/2022, consegui, com os estudantes, nos visualizarmos na condição de negros e oprimidos e consegui trazer para o debate a condição do negro, a sua corporeidade, a sua afro-religiosidade, mas, principalmente, desmistificar essa dicotomia corpo/mente que também é produto desse currículo colonizado, em que quando entende-se o negro como um ser não dicotomizado, passa-se a questionar essa concepção de currículo, de visão de mundo e sociedade, construída no individualismo, na hierarquização, na classificação e nessa própria dicotomia.

Entendo que essa condição me desumaniza, rouba a minha negritude porque essa maquinaria colonial tem como “ser humano universal”, não reconhecendo o outro com essas outras características como ser humano. Então, compreendo ser extremamente necessário que se proporcionem esses debates, essas reflexões e análises para que sejam desmistificados esses aspectos da negritude, enquanto um organismo vivo, um organismo pulsante dentro do “tecido social” brasileiro como um todo, mas principalmente dentro da cultura escolar e dentro das aulas de Educação Física, já que, como professor negro que está ali e que precisa, cotidianamente, provar que tem cabelo e precisa tensionar o estabelecido de que seu cabelo é “um não cabelo” e que seu corpo é um “não corpo”, que sua estética é uma “não estética”, mas que está ali um ser humano que precisa e tem essa necessidade de reconhecimento e de afirmar o seu “eu” e a sua negritude cotidianamente.

Em muitas vezes, a “neurose coletiva” que se instala no negro se instalou em mim, me fazendo buscar ser o “negro aceitável”, fazendo com que eu fugisse, dessa maneira, da minha própria negritude para tentar ser aceito, de forma a buscar os aspectos da branquitude para adotar como meus, para, minimamente, ser aceito como ser humano. É essa condição que deve ser superada por uma consciência humanizadora, uma consciência libertadora da negritude como possibilidade para o negro na condição de oprimido, e que, assim, possa se tornar um “farol” para a humanidade e para os oprimidos de forma geral. Entendo que esses aspectos devem permear a prática pedagógica, a cultura escolar e as aulas de Educação Física como um todo.

5 POR UMA ONTOEPISTEME DA NEGRITUDE

Recentemente, me deparei com um vídeo curto, um *reels* em uma rede social, em que aparece o rapper Emicida (Leandro Roque de Oliveira) descrevendo uma viagem ao continente africano para trabalho. No vídeo, Emicida relata que levou uma grande quantidade de contratos de direitos de imagem para resguardar os direitos de cidadãos e cidadãs daqueles países que, por ventura, pudessem aparecer no trabalho e ter sua imagem vinculada.

Ao conversar com um senhor de idade em uma determinada localidade, explicando-lhe as questões contratuais e de uso do direito de imagem, uma das pessoas que trabalha com Emicida escuta do senhor: “vocês estão andando muito com os “brancos”, aqui a gente ainda **acredita na palavra das pessoas**”. Segundo o cantor, esse breve diálogo demonstrou, de forma contundente e potente, outra forma de ver o mundo, de viver em sociedade, longe das “verdades absolutas” que o colonialismo implantou como se fossem únicas, ou seja, uma maneira única de ver, pensar, ser e estar no mundo. Quando minha pequena estudante me disse em aula que o jogo “pegue o bastão” parecia “a roda de bastão da religião”, obtive pistas de que outra forma de ver o mundo e o significado de seus fenômenos poderia estar em curso, e isso poderia estar ocorrendo na cultura escolar da EMEF Zona Sul diaspórica.

Agachar ao pé do berimbau, pedir a proteção do santo antes de iniciar o jogo da capoeira, como visto e debatido pela ocasião do filme “Besouro”, sentir a profunda indignação por uma possibilidade de carnaval que não contemplou o samba e as nossas experiências existenciais (minhas e dos estudantes), aprender e apreender uma nova forma de ver meu corpo, longe daquilo que foi validado pelo colonialismo, constituiu como experiência negra, com profundo sentido e significado, durante a construção desta pesquisa autoetnográfica crítica, assim como compartilhar as experiências construídas ao longo da vida em um contexto cultural específico (escola) e, através da reflexividade que esse processo proporciona, poder entender a condição de oprimido e de colonizado, um corpo que foi paulatinamente negado à experiência negra ancestral para tornar-se “aceitável”. A racionalidade e as práticas sociais e corporais formaram um ethos que não era meu. **Meu corpo não é branco.**

Realizar uma pesquisa autoetnográfica é um exercício acadêmico, intelectual e investigativo dos mais complexos. Pode, a priori, parecer um desenho teórico metodológico que apresenta ao pesquisador alguma facilidade, mas, pelo contrário, é bem difícil. A reflexividade permanente no processo investigativo vai desconstruindo certezas, tecendo diálogos improváveis e remexendo na “caixa de pandora” do pesquisador ou da pesquisadora. No meu caso, a autoetnografia trouxe um novo significado para a experiência, a minha experiência negra na constituição pessoal e profissional, me fazendo entender a minha experiência negra oprimida e como essa experiência de um “corpo negro oprimido” dialoga intersubjetivamente com outros corpos negros com experiências oprimidas ou renovadas no contexto, em específico, de uma escola municipal de Porto Alegre, pelas lentes da cultura corporal de movimento.

A onto/episteme negra não dicotômica e não binária produz, por meio do corpo consciente, uma relação de produção de saberes e conhecimentos, que, por sua vez, são antagônicos aos saberes e conhecimentos de uma didática e de um currículo terminantemente colonizados. Ainda, as potencialidades dessas descobertas nas aulas de Educação Física foram viáveis e tornaram-se possíveis pelo caminho autoetnográfico. Por esse caminho, foi possível desvelar, na história e nas experiências do corpo negro do professor de Educação Física, que existia um apagamento e que, portanto, esse corpo não quer mais a colonização, pelo contrário quer consciência da negritude, quer a sua ancestralidade e quer **se afirmar como um corpo negro consciente**.

Consciência essa que busca na coletividade quilombista comunitária dos terreiros, das associações, dos “blocos da vila”, dos coletivos negros, das escolas, a unidade de luta e resistência, a mesma que moveu Abdias Nascimento a criar o TEN quando viu o corpo negro alijado do mundo das artes dramáticas, é a mesma indignação que me moveu no projeto de carnaval da escola Zona Sul diaspórica, envolvido em um processo de conscientização que, segundo Freire:

Implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico (Freire, 2016, p. 56).

No meu caso, um posicionamento onto epistemológico, que considera que a racionalidade ocidental dicotômica e binária separou ontologia e epistemologia, como se o conhecimento estivesse dissociado do ser. O conhecimento produzido pela ancestralidade da negritude não se dissocia do ser negro, do corpo negro, da corporeidade negra, da religiosidade negra, das crenças e da constituição ancestral de uma cosmovisão como possibilidade de ser e estar no mundo. A ancestralidade da negritude produz uma nova forma de ser e estar no mundo, a partir de uma experiência de ser negro e, com isso, reconhece as relações a partir desta lente, orientada por uma outra racionalidade, uma ontoepisteme.

Assim sendo, defendo a tese de que: **a ontoepisteme da negritude é produto da conscientização do corpo negro, logo, demarca um lugar na produção de conhecimento e no currículo escolar, no componente curricular Educação Física, que pode ser significado pela experiência existencial do corpo negro em processo de conscientização e libertação.**

Na teoria apresentada na tese, Abdias Nascimento nos convida a pensar uma experiência existencial do corpo negro como possibilidade de conscientização, libertação e descolonização, por meio de uma nova perspectiva humanista de organização social, cultural, educacional e científica, na qual o autor denomina de Quilombismo. Abdias teve a experiência negra como razão de vida. Nela e por ela, trabalhou, lutou, conquistou espaços para que todos nós e os nossos respectivos corpos negros, sobretudo, não tivéssemos sonegado esse direito, o direito de viver a experiência negra ancestral na plenitude. Ou seja, que essa ontoepisteme da negritude possa transformar-se em possibilidade nova, em inédito viável (Freire, 2019c) para o povo negro. Segundo o próprio Abdias:

Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro. Essa se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo (Nascimento, 2019, p. 289).

Codificar a nossa experiência por nós mesmos, a partir da sistematização e da interpretação, reconhecendo a historicidade, os conhecimentos e os saberes que abrangem essa ontoepisteme da negritude. A negritude, por sua vez, está na corporeidade e na ajuda na construção do corpo negro consciente, consciente de

que pode, como possibilidade, pensar outra racionalidade, outra ciência, outra forma de ser e estar no mundo, em um mundo que insiste em negar a humanidade desse corpo negro. Ainda, recorrendo a Abdias Nascimento, entendo que:

Um futuro de melhor qualidade para a população afro-brasileira só poderá ocorrer pelo esforço e organização coletiva, tanto da população negra como de suas inteligências e capacidades escolarizadas, para a enorme batalha no fronte da criação teórico-científica. Há de se consolidar uma teoria científica inextricavelmente fundida à nossa prática histórica que efetivamente contribua para à salvação da comunidade negra, a qual vem sendo inexoravelmente exterminada pela matança direta da fome, seja pela miscigenação compulsória, seja pela assimilação do negro aos padrões e ideais ilusórios do lucro ocidental (Nascimento, 2019, p. 290-291).

Ainda pensando sobre conscientização e libertação, Paulo Freire sustenta que a vocação ontológica do homem é o “ser mais” (Freire, 2019). A nossa ontologia foi sonogada. Ao “não ser humano negro”, não foi dado o direito de “ser mais”, isto é, a experiência existencial foi suprimida. A experiência existencial que o corpo negro conheceu foi a opressão e, como nos mostrou Nascimento (2019), a consequente assimilação e “invasão cultural” (Freire, 2019). À medida que pela **experiência** vai-se passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica e que, intersubjetivamente, as diferentes experiências negras vão se encontrando, em comunhão, no mundo e com o mundo e vão coletivamente construindo a negritude, um processo de descolonização, libertação e construção de saberes e conhecimentos que não são dissociados do ser (uma ontoepisteme da negritude) se dá. Nessa perspectiva de uma outra forma de construir a existência, a vida, os saberes, os conhecimentos e as ciências, concordo com Paulo Freire quando nos diz que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2019c, p. 108).

Esse saber que não se dissocia do ser de forma não dicotômica e não binária é nossa constituição que nos foi roubada pela maquinaria colonial pautada pela antinegritude, mas que, em um movimento contínuo de resistência e conscientização, nos possibilita viver as experiência existencial negra ancestral, uma ontoepisteme da negritude, como nos diz Rufino:

Dessa forma, apostarei, capoeiristicamente, em um jeito que demanda defesa e ataque, movimento pendulado, duplo e errante para caçar os vazios daquilo que a questão colonial tenta apreender para tornar modelo dominante. Para isso vou ao chão, bato cabeça à terra para imaginar outros movimentos que rasurem a condenação de um mundo imposto, mas que possam riscar no chão experiências de intimidade, afeto e transformação via textualidades, saberes e aprendizagens com a terra. Os povos que atravessaram o continente africano sequestrados para serem escravizados nas Américas foram violentamente desterritorializados, mas mesmo sem a terra natal não deixaram de plantar os fundamentos que compreendem a vida no chão desconhecido. Correm pelos caminhos daquilo que se ordenou como novo mundo histórias antigas vindas da outra banda atlântica (Rufino, 2023 p. 56-57).

Outros movimentos que rasuram a condenação de um mundo imposto sempre estiveram, de alguma forma, presentes nas minhas experiências, por exemplo, quando fui apresentado à lua pela vó Neida, quando meu pai dava o gole do “santo”, quando, indignado, me deparei com a ausência do samba no projeto de carnaval da escola, quando fui convidado para falar sobre Abdias Nascimento para um grupo de estudantes de uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, de um projeto de vanguarda que já opera com “outros movimentos” em uma lógica antagônica ao currículo pautado em uma racionalidade “imposta” que naturaliza todas as violências ao povo negro.

Assim sendo, uma ontoepisteme da negritude me parece a confluência de todos esses movimentos, de pensar outro currículo, outros conhecimentos, outros saberes, outras práticas (corporais), outra escola, outra sociedade, outra academia e outra ciência não como determinismo, mas como possibilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Negro sou, Negro ficarei (Aimé Césaire)

Ao término dessa jornada de quatro anos que foi o doutorado, sinto que deixei muito de mim pelo caminho percorrido e, dele, levo muita coisa também. O trabalho não se resumiu pura e simplesmente à pesquisa, mas se configurou em uma potente construção de aprendizagens, troca de experiências, saberes, conhecimentos e vivências em um tensionar constante à academia e às concepções epistemológicas que a circunda.

Sem dúvidas, foi uma experiência transformadora. As discussões que se sucederam ao longo das disciplinas foram formando um arcabouço de conhecimentos que, definitivamente, mudaram as concepções acadêmico-científicas daquele Márcio, professor negro de Educação Física, no pré-agosto de 2019, para o, agora, Márcio que busca permanente conscientização, descolonização e afirmação da própria negritude de 2023 até o resto da vida.

O caminho foi tortuoso, cheio de encontros improváveis, encruzilhadas, reencontros, uma profunda crise que só a autoetnografia pode trazer, mas também de maravilhosas descobertas. Redescobertas de uma experiência negra que, por muito tempo, foi oprimida, mas que sempre esteve à espreita de libertação, sempre buscou a experiência ancestral e as formas de descolonização e fuga dos “grilhões” das “marafundas coloniais” (Rufino, 2019).

As relações estabelecidas por uma racionalidade ocidental, eurocêntrica, cis heterossexual, judaico-cristã, branca, antinegra roubaram a humanidade e transformaram o negro no “não ser”, o “não ser humano”, que procura incessantemente a sua humanidade e não se reconhece em frente ao “espelho enigmático” (Mbembe, 2018). Ao longo do percurso do doutorado, fui me dando conta que esses aspectos estavam presentes e circunscritos não somente nas relações sociais e culturais as quais eu sempre pertenci, mas estavam também presentes (e muito) na esfera acadêmico-científica, com uma força igualmente poderosa.

Fui percebendo que as armadilhas do colonialismo estavam em todos os lugares e que resistir, reexistir, me conscientizar e me libertar era um processo

doloroso e difícil, pois, como já expressei anteriormente nesse texto, “o colonialismo não dorme”. Foi preciso recorrer à própria história para poder perceber o quanto essa racionalidade colonial foi perversa e oprimiu a minha constituição enquanto ser humano, mas, pela reflexividade que pautou essa autoetnografia crítica, foi possível ir passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (Freire, 2019c; 2016) e, com isso, ir apreendendo essas relações e não só compreender tudo isso, mas buscar o caminho da desconstrução disso tudo, isto é, a descolonização, a procura de viver a experiência negra ancestral e viver plenamente a negritude.

Ao retomar à questão do conhecimento que orientou essa autoetnografia crítica: **como se inscreve a experiência negra do professor de Educação Física na negritude da cultura particular e compartilhada de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?**, entendo que consegui ir percebendo o quão assertiva foi a mudança dessa questão em relação ao conhecimento que estava, inicialmente, presente no projeto de pesquisa aprovado, pois a abrangência que o marcador **experiência** traz para a pesquisa autoetnográfica pode ter sido decisiva para compreender que a negritude se encontra na encruzilhada das diferentes experiências negras compartilhadas no mesmo contexto cultural e particular específico, no caso, a EMEF Zona Sul diaspórica.

Fui percebendo que as epifanias que emergiam das situações que vivi na escola, por ocasião da realização da pesquisa, iam me dando elementos para ressignificar minhas próprias experiências e compreendê-las, primeiro, na condição de oprimidas e, depois, entendendo essas experiências nos atravessamentos de um corpo negro em processo de conscientização e como esse corpo negro está alocado na produção de saberes e conhecimentos na cultura escolar, no currículo e no componente curricular Educação Física.

Por sua vez, esses saberes e conhecimentos não são neutros, não são binários e, tampouco, são dicotomizados. São saberes autorais, coletivos, criativos, artesanais, mas, acima de tudo, são ancestrais. Por que esses saberes foram (e continuam sendo) barrados na escola e na academia? Os saberes e os conhecimentos provindos do corpo negro, da negritude, não apresentam chancela e validação da racionalidade ocidental?

É preciso fazer uma opção, é preciso reconhecer as veredas que se abrem e as encruzilhadas como possibilidades de libertação e descolonização. A conscientização cotidiana parece uma interessante forma de afirmar a negritude, pois como brilhantemente nos mostra Abdias Nascimento:

A cristalização dos nossos conceitos, definições ou princípios deve exprimir a vivência de cultura e de *práxis* da coletividade negra, deve incorporar nossa integridade de ser total em nosso tempo histórico, enriquecendo e aumentando nossa capacidade de luta (Nascimento, 2019, p. 289).

Nossa capacidade de luta se dá pela coletividade que se encontra, intersubjetivamente, nas experiências negras compartilhadas que, por sua vez, nos levam a viver a negritude, de modo a exercer a nossa capacidade de ser e estar no mundo e com o mundo sendo quem somos, negros, e que não abrimos mão de nossa humanidade e de nossa relação ancestral. Parece que as contradições de um “ethos” imposto começam a ser para além de desveladas, problematizadas e expostas, de uma maneira bastante contundente. As tramas dessa malvadeza, perpetuadas pelo colonialismo, estão expostas a mostram, com apontamentos críticos e reflexivos, os seus efeitos.

Ainda nessa seara, falei sobre o corpo negro e suas experiências, bem como as formas como esse corpo (meu corpo) sofreu e sofre com os perigos de uma “história única” (Adichie, 2019). “Te afirma Sor Márcio” teve vazão, atitude, potencialidade. Não é mais possível dissociar a negritude do fazer pedagógico do professor Márcio que é um homem negro no mundo e com o mundo e que vem retomando a negritude que, por muito tempo, lhe foi negada, cerceada, roubada.

Nesse sentido, a pesquisa autoetnográfica permitiu perceber essa forma sonogada e proporcionou um “mergulho” em si mesmo em busca dessa essência negra, que sempre esteve aqui, porém estava silenciada, proibida de ser mais e, com isso, proibida de se mostrar, de aparecer. Essa negritude, entretanto, não permite mais ser silenciada.

Essa negritude resiste à “invasão cultural” (Freire, 2019c), à alienação e à assimilação do seu corpo, de sua corporeidade e de sua estética. Esse corpo negro, trabalhador da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com 40 horas de trabalho semanais que atende doze turmas do Ensino Fundamental, totalizando mais de quatrocentos estudantes, que é casado e que tem dois filhos,

que está exausto e, mesmo assim, se desafiou a buscar a Pós-Graduação, em um Programa da área da saúde, em que professores da Educação Básica não são bem-vindos, tendo insistente e sistematicamente seus pedidos de bolsas de estudos negadas, mas que “finca o pé” e “risca o ponto” nesse lugar que, desde 2003, forma doutores e doutoras e que, em 2023, ainda não formou 10% desse total de doutores e doutoras negros e negras. Esse corpo negro que fez uma pesquisa autoetnográfica, desafiando-se em um programa de Pós-Graduação como esse fez uma opção política por uma nova concepção de conhecimento, de saberes e de ciência, uma **ontoepisteme da negritude**.

Neste dia tivemos HAFE (hora atividade fora da escola) pela manhã, pois reivindicamos junto a direção da escola, pois a carga de trabalho de fechamento do ano letivo estava pesada demais. Nas primeiras horas da manhã soubemos do falecimento da nossa colega, professora de matemática que há quinze dias estava hospitalizada. Essa colega trabalhou arduamente para que as turmas de nono ano tivessem uma formatura digna e também um passeio de finalização do ensino fundamental. A tristeza se abateu sobre nós, o dia foi pesado difícil, pois perdemos outras duas colegas esse ano e uma ex estudante (menina negra) e o professor de história um homem negro com um grande trabalho na escola, passou o ano letivo todo de licença saúde. Ele fez muita falta, senti muito sua ausência como colega e como homem negro, para pensar o trabalho didático pedagógico das questões da negritude. Talvez tivesse realizado um trabalho muito mais crítico no Novembro negro se ele estivesse presente. Mas enfim, a formatura ocorreu, linda e cheia de emoção, ao lembrarmos a importância da colega que nos deixou, da vida dos estudantes, me emocionei muito quando a 91 homenageou o professor de História, por tudo, por sua trajetória na escola, e por todo o trabalho que realizou ao longo da mesma e junto ao grupo de estudante que lhe elegeu professor conselheiro mas que por motivo de força maior não pode acompanhá-los ao longo do ano letivo. Foi uma linda formatura, em que a grande maioria dos estudantes trabalhou comigo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ser reconhecido como alguém que fez parte da trajetória deles me deixou muito emocionado, e o abraço coletivo que recebi de três estudantes entre elas a menina que que proferiu a frase que mudou os rumos dessa pesquisa, foi o fechamento de “ouro” desse ano letivo e dessa pesquisa autoetnográfica, que se encerra buscando “**afirmação**”, de uma negritude que não é só minha, é coletiva, mas tem no professor Márcio de Educação Física, uma voz, um corpo, um posicionamento contra o currículo branco, contra a didática colonial e colonizadora, que aprisiona e oprime os corpos negros, alguém que tensiona essa construção que rotula negritudes. Mas sobretudo alguém que busca superar a consciência ingênua por uma consciência crítica, em busca de uma educação libertadora e que tenha inspiração em Abdias Nascimento, para ter a experiência negra como razão de vida. Foi difícil, mas entendo que compreendi minha função social quanto professor e quanto negro, através da reflexividade desta pesquisa autoetnográfica crítica, “**Te afirma, Sor Márcio**” (Nota de diário de pesquisa, 23/12/2022).

A ontoepisteme da negritude é existência negra, é ser mais, ela é orientada para uma vocação ontológica de ser, de existir. A negritude é pautada pela racionalidade ancestral de ser do negro, a partir de sua cosmovisão ancestral, bem como a partir de uma descoberta que desvela muitos dos questionamentos que emergiam da minha busca incessante por uma humanidade roubada e pela violência antinegra e opressiva que esteve presente na minha constituição.

Descobrir, portanto, por meio desta pesquisa autoetnográfica a ontoepisteme da negritude e a sua potencialidade parece uma possibilidade bastante significativa de trabalho na Educação Física escolar, ressignificando conhecimentos e saberes, afirmando a própria história e ousando, em tempos de BNCC, pensar em formação, formação pela conscientização, descolonização e libertação, e, sobretudo, formação de uma forma ancestral de produzir conhecimento e de formar um corpo negro consciente.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy Holman. Autoethnography. *In*: JAMES, Jörg; DAVIS, Christine S.; POTTER, Robert F. (Ed.). **The International Encyclopedia of Communication Research Methods**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2017. p. 1-11.

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: understanding qualitative research**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2015.
ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDERSON, Leon. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, [s. l.], v. 35, n. 4, p. 373-395, Aug. 2006.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Samuel Nascimento. “**ESTA TERRA TEM DONO/CO YVY OGUERECO YARA**”: uma autoetnografia crítica da produção de resistência política de um professor de Educação Física de Guarani das Missões/RS. 2021. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258574>. Acesso em: 11 set. 2023.

BENGO, Camila. Quem foi Manoel Padeiro, o “Zumbi dos Pampas”, que pode ser reconhecido como o primeiro herói negro do RS. **GZH Comportamento**, 21 jul. 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2023/07/quem-foi-manoel-padeiro-o-zumbi-dos-pampas-que-pode-ser-reconhecido-como-o-primeiro-heroi-negro-do-rs-cljzsrjxn003u015loc2x3aul.html>. Acesso em: 18 set. 2023.

BINS, Gabriela Nobre. **Tecendo saberes, tramando a vida – a educação física e a pedagogia griô**: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA. 2020. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre RS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248889>. Acesso em: 11 set. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSSLE, Fabiano. “**O eu do nós**”: O professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14944>. Acesso em: 11 set. 2023.

BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância da Educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. *In*: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO; Daniel Teixeira. (org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. p. 17-32.

BOSSLE, Fabiano. No “Olho do Furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338540009.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1714>. Acesso em: 11 set. 2023.

BOSSLE, FABIANO; BOSSLE, Cibele Biehl. “O conhecimento de quem é mais valioso”? Educação Física Escolar, Educação crítica e pesquisa qualitativa no grupo DIMEEF/UFRGS. *In*: BOSSLE, Fabiano *et al.* **Educação Física escolar, etnografias e autoetnografias**: a formação de intelectuais transformadores. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-32.

BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele Biehl; ROCHA, Leandro Oliveira; CRUZ, Lucas Lopez. Autoetnografia: modelo contra-hegemônico para a produção de conhecimento na Pós-graduação em Educação Física no Brasil. *In*: Fórum de Pós-graduação do Colégio Brasileiro de Ciências do esporte, 6., Fórum de pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física-CBCE, 3., 2016, Porto Alegre, **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/6FPGCBCE/6Forum>. Acesso em: 11 set. 2023.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, Vicente.; BOSSLE, Fabiano. (orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 207-238.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Caminhos de Pesquisa: o que dizem os documentos da secretaria municipal de educação de Porto Alegre sobre o trabalho coletivo. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 149-158, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/2906/4094>. Acesso em: 11 set. 2023.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 89-107, jul./set. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/6877>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos no âmbito das ciências humanas e sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **PCNs: Educação Física**, v. 1 e 7. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.

BRAVALHERI, Rubens de Sousa. Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-22, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/76910/45126/285947>. Acesso em: 11 set. 2023.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/20698>. Acesso em: 11 set. 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CÉSAIRE, Aimé; MOORE, Carlos (org.). **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COELHO, Márcio Cardoso *et al.* "Negras Histórias que não se contam": aproximações problematizadoras sobre negritude na Educação Física escolar crítica. *In*: ROCHA, Leandro Oliveira; COELHO, Márcio Cardoso; ARAÚJO, Samuel Nascimento (org.). **Educação Física escolar crítica: experiências em diálogo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 113-122.

COELHO, Márcio Cardoso *et al.* Cultura negra, docência e Educação Física escolar: uma revisão integrativa no campo da Educação Física. **Praxia**, Goiânia, v. 3, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.praxia.ueg.br/index.php/praxia/article/download/12018/8894>. Acesso em: 11 set. 2023.

COELHO, Márcio Cardoso *et al.* Reconectar a Educação Física à escola: um desafio pós-pandêmico. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/72512>. Acesso em: 11 set. 2023.

COELHO, Márcio Cardoso. A experiência existencial como forma de construir e reconstruir o conhecimento e o pensamento crítico na Educação Física escolar. *In: MEIRELES, B. F. et al. (org.). Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar*. Curitiba: CRV, 2021. p. 87-97. v. 46.

COELHO, Márcio Cardoso. **Projetos de trabalho e Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: “A construção possível que acontece na escola”. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/168915>. Acesso em: 11 set. 2023.

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660399>. Acesso em: 11 set. 2023.

COELHO, Márcio Cardoso; ROCHA, Leandro Oliveira. O nosso “inédito viável”: diálogos sobre o lugar da educação física escolar. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, Curitiba, v. 2, n. 5, p. 8-21, 2019. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/13efa1_3bcfb2eb069840a3abeb62a2ccbf9b82.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. O trabalho pedagógico com a cultura corporal afro-brasileira na escola: um estudo bibliográfico. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/105179>. Acesso em: 11 set. 2023.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 45, p. 57-75, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7671>. Acesso em: 11 set. 2023.

COUTINHO, Dora Cyrino Leal; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Diálogos possíveis entre a educação física escolar e a lei 10639/03 na perspectiva da corporeidade. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro v. 13, n. 1, jan./jun. 2017.

CRUZ, Lucas Lopez. **As bonitezas do EJA**: dos compassos e descompassos que (re) formam a cultura escolar da EJA em uma escola de Canoas/RS-notas autoetnográficas. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168786>. Acesso em: 12 set. 2023.

DA CUNHA, Débora Alfaia. **Brincadeiras Africanas para a Educação cultural**. Castanhal: Edição do autor, 2016.

DE FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

DE MATTOS, Ivanilde [Ivy] Guedes. **Estética afirmativa: corpo negro e educação física**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2021.

DENSHIRE, Sally. Autoethnography. **Sociopedia.isa**, [s. /], 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DO NASCIMENTO, Juliana; SOARES, Gisele da Silva. Desmistificando a africanidade na Educação Física Escolar. *In* FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas inovadoras nas aulas de Educação Física escolar: indícios de mudanças**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 129-140.

DOS SANTOS, Marzo Vargas; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n. 143, p. 517-537, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/psgPDF6m8B6DgmQHjFXFb8D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2023.

DUNCAN, Margot. Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art. **International Journal of Qualitative Methods**, [s. /], v. 3, n. 4, Dec. 2004. Disponível em: https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_4/pdf/duncan.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

E SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1137/408>. Acesso em: 13 set. 2023

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoetnografía: un panorama. **Astrolabio Nueva Época**, Buenos Aires Argentina, volume 14: 249-273, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNADES, Antônio Donizeti. “malícia, ignorância ou negligência”: Abdias do Nascimento e a crítica da consciência histórica. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 101-122, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/59418>. Acesso em: 12 set. 2023.

FONSECA, Cláudia. Situando os comitês de ética em pesquisa: o sistema cep (Brasil) em perspectiva. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 333-369, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/wwFHfCrDPN8xF5HpS9HCKDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GANDIN, Luís armando. A escola cidadã: implementação e a recriação da educação crítica em Porto Alegre. *In*: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p 380-393.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales**: Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1997.

GOMES, Izaú Veras. "NA CHAMADA, A PROFESSORA DIZ PANTERA NEGRA": Ensaio Fotográfico Nas Aulas De Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l.], p. 60-74, mar. 2021. Disponível em:

<http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/2424>. Acesso em: 12 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, maio/jun./jul./ago., n. 23, p. 75-85, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; SANCHOTENE, Mônica Urroz. Compartilhar as interpretações de pesquisa com colaboradores: Uma opção metodológica, *In*: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 37-54.

HOLT, Nicholas L. Representation, Legitimation, and Autoethnography: An Autoethnographic Writing Story. **International Journal of Qualitative Methods**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1-22, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/160940690300200102>. Acesso em: 12 set. 2023.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

JENSEN- HART, Stacy; WILLIAMS, D. J. Blending Voices: Autoethnography as a Vehicle for Critical Reflection in Social Work. **Journal of Teaching in Social Work**, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 450-467, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233444019_Blending_Voices_Autoethnography_as_a_Vehicle_for_Critical_Reflection_in_Social_Work. Acesso em: 12 set. 2023.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: Ensino e Mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva *et al.* A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Rev. Gaúcha de Enferm.**, Porto Alegre, v.20, n. esp., p. 130-142, 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23461>. Acesso em: 12 set. 2023.

LOURENÇO, Braulio Amaral. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: Discussões a partir de um estudo etnográfico. *In*: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (org.). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, p. 55-75, 2010.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 16-33, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27953>. Acesso em: 12 set. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira *et al.* Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 25, n. 1, p. 39-63, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10920/8068>. Acesso em: 12 set. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 19-25, set./dez. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/26982>. Acesso em: 12 set. 2023.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEDEIROS, Priscila Martins; VIEIRA Paulo Alberto dos Santos. Por narrativas outras: educação e desracialização da experiência negra no Brasil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 288-307, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3r7Y6cR7pjQrb6ktZMgrvMR/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: Uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física, *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113-146.

MUNANGA, Kabengele. Negritude Afro-Brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 33, p. 109-177, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111217>. Acesso em: 12 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O Negro Revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância Pan-Africanista. 3. ed. rev. São Paulo: Perspectivas, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados**, São Paulo, n. 18, v. 50, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/>. Acesso em: 12 set. 2023.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abdias Nascimento, a Luta na Política**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros, 2021.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa, *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-100.

NGUNJIRI, Faith Wambura; HERNANDEZ, Kathy-Ann; CHANG, Heewon. Living Autoethnography: Connecting Life and Research. **Journal of Research Practice**, Edmonton, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49611592_Living_Autoethnography_Connecting_Life_and_Research. Acesso em: 13 set. 2023.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HmMrcZjwBH5GtqHd8YpXT8m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2023.

PASA, Rajan Binayek. Transformative Role Of Education: An Autoethnographic Reflection. **Research Nepal Journal of Development Studies**, Nepal, v. 2, n. 1, p. 94-111, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/journal/Research-Nepal-Journal-of-Development-Studies-2631-2131?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 13 set. 2023.

PORTO ALEGRE. **Políticas pedagógicas-documento orientador para o ensino fundamental**. Porto Alegre, 2016.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27018, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/108168/61233>. Acesso em: 13 set. 2023.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Negro sou**: A questão étnico-racial e o Brasil: ensaios, artigos e outros textos (1949-1973). 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

RAMOS, José Raúl Gallego. Cómo se construye el marco teórico de la investigación. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48 n. 169, p. 830-854, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpbhxDHLrGHfLPthJHQNWk/abstract/?lang=es>. Acesso em: 13 set. 2023.

REED-DANAHAY, Deborah (ed.). **Auto/Ethnography**: rewriting the self and the social. Oxford: Berg. 1997.

ROCHA, Darlene Fabri Ferreira; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Reflexões sobre a relação com o saber: a prática pedagógica com a dança Afro-Brasileira cênica. **Cenas Educacionais**, Caeté, v.5, p.e11832, 2022. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11832>. Acesso em: 13 set. 2023.

ROCHA, Leandro Oliveira *et al.* Autoetnografia crítica na educação física escolar: do estudo da experiência cultural à reconstrução da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-16, e29025, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/122746/89120>. Acesso em: 13 set. 2023.

ROCHA, Leandro Oliveira *et. al.* A teoria crítica de Axel Honneth e a Educação Física Escolar: a pesquisa como experiência autocrítica. *In*: VON BOROWSKI, Eduardo Batista; MEDEIROS, Tiago Nunes; BOSSLE, Fabiano (org.). **Por uma perspectiva crítica na Educação Física escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV, 2020. p. 33-46.

ROCHA, Leandro Oliveira. **Reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal**: o reposicionamento da teoria crítica na educação física escolar na perspectiva de Axel Honneth. 2019. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202167>. Acesso em: 13 set. 2023.

ROCHA, Leandro Oliveira; DE ARAÚJO, Samuel Nascimento; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção

científica da Educação Física. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n.4, p. 168-185, out./dez., 2018.

ROCHA, Leandro Oliveira; NUNES, Luciana de Oliveira; COELHO, Márcio Cardoso. Educação Física escolar crítica: a aula como espaço de reconhecimento. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 24, n. 2, p. 26-37, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14440>. Acesso em: 13 set. 2023.

RODRIGUES, Renata Marques. “**Herança sem testamento**”: cultura, docência, planejamento e Educação Física. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219382>. Acesso em: 13 set. 2023.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. “eu não gosto do meu corpo porque sou negro e não tenho pais”: ressignificando as visões sobre o corpo na escola a partir de uma abordagem centrada na equidade racial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 1548-1565, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349049936_EU_NAO_GOSTO_DO_MEU_CORPO_PORQUE_SOU_NEGRO_E_NAO_TENHO_PAIS_RESSIGNIFICANDO_AS_VISOES SOBRE_O_CORPO_NA_ESCOLA_A_PARTIR_DE_UMA_ABORDAGEM_CENTRADA_NA_EQUIDADE_RACIAL. Acesso em: 13 set. 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2023.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Cláudio Aparecido. **Paulo freire, frantz fanon e a educação física popular decolonial**: uma autoetnografia na escola pública. 2021. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/20570>. Acesso em: 13 set. 2023.

SOUSA, Cláudio Aparecido; COSTA, Thiago Batista; EHRENBERG, Mônica Caldas. Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Educação**, Santa Maria, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/44110>. Acesso em: 13 set. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPRY, Tami. Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. **Qualitative Inquiry**, [s. l.], v. 7, n. 6, p. 706-732, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/107780040100700605>. Acesso em: 16 set. 2023.

STAAR, Lisa J. The Use of Autoethnography in Educational Research: Locating Who We Are in What We Do. **Canadian Journal for New Scholars in Education**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 1-9, June 2010. Disponível em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30477>. Acesso em: 13 set. 2023.

STALLIVIERI, Roselise. **Manual do professor para a Educação Física: 3º ao 5º ano**. 1. ed. Curitiba: Terra Sul editora, 2017.

VARGAS, João Costa. Por uma Mudança de Paradigma: Antinegitude e Antagonismo Estrutural. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.48, n. 2, p. 83-105, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/27900>. Acesso em: 13 set. 2023.

VARGAS, João Costa. Racismo não dá conta: antinegitude, a dinâmica ontológica e social definidora da modernidade. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 18, n 45, p. 16-26, 2020.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa; HIPÓLITO, Jéssica Maria Santana Vasconcellos; VIEIRA, José Jairo. Ação afirmativa, memória e reconhecimento: relações raciais e experiências negras nas narrativas do rap. **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 115-137, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/27950/19515>. Acesso em: 12 set. 2023.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Abdias Nascimento: a trajetória de um intelectual negro engajado na disseminação de saberes emancipatórios entre as décadas de 1920 e 1940. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/fzf3Fdxs9kwfy7VhH5yRMbL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e Alma: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WALL, Sarah. An Autoethnography on Learning About Autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 146-160, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/160940690600500205>. Acesso em: 13 set. 2023.

WALL, Sarah. Easier Said than Done: Writing an Autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 38-53, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/160940690800700103>. Acesso em: 13 set. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)- Pró reitoria de pesquisa (PROPESQ) Av. Paulo da Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS fone: (51) 33084085.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS

Pesquisador Responsável: Fabiano Bossle

Email: fabiano.bossle@ufrgs.br

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar) (51) 93245009

Pesquisadores participantes: Fabiano Bossle- Márcio Cardoso Coelho

Telefones para contato: (51) 993245009

Email: fabiano.bossle@ufrgs.br; coelhocardosomarcio@gmail.com

1)Objetivo do Estudo:

Compreender como a negritude está posicionada na experiência cultural e pedagógica da Educação Física escolar, no contexto particular de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

2)Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, desde que previamente agendadas com as questões entregues previamente (no mínimo 24hs de antecedência) realizadas no espaço escolar, com duração máxima de 1 (uma) hora. A mesma deverá ser gravada, transcrita e posteriormente devolvida para leitura e confirmação das informações coletadas.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Este estudo buscará, a todo o momento, garantir que nenhum dano venha a ocorrer com os colaboradores (as), havendo todos os cuidados cabíveis em respeito à integridade, dignidade e moral dos colaboradores (as), conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, a participação neste estudo se dará mediante a assinatura do termo de consentimento, autorizando a participação de forma voluntária neste estudo. Entretanto sabe-se que não se pode garantir que não ocorrerá nenhum risco com a realização do estudo, mas espera-se que este estudo caracterize-se como um estudo que oferece baixos riscos.

Benefícios:

- a) Promover o diálogo sobre a negritude e sua importância no contexto da cultura escolar, currículo e Educação Física escolar;
- b) Explicitar a Educação Física escolar como possibilidade para educação para as relações étnico-raciais e antirracistas;
- c) Promover um debate crítico e reflexivo sobre as possibilidades pedagógicas que a Educação Física escolar pode oferecer na busca por uma educação libertadora.

Riscos:

- a) Causar contradições quanto às concepções pessoais;
 - b) Causar algum tipo de conflito quanto às crenças das relações étnico raciais;
 - c) Causar contradições quanto às “leituras de mundo” dos participantes.
- 3) Confidencialidade

Os dados e informações serão devidamente sigilosos e privados, conforme os preceitos da Resolução nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Será garantido o direito de solicitar informações durante todas as fases de execução do projeto, inclusive após publicação dos dados obtidos.

4) Voluntariedade:

A recusa sua, ou da instituição responsável, em seguir contribuindo com a realização deste estudo será sempre respeitada, o que possibilitará que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, de acordo com seu desejo.

Eu _____ portador/a do RG nº _____, residente e domiciliado/a (rua, número, bairro,

cidade) _____

_____, abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido que estou participando como voluntário/a do projeto “SER NEGRO E A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS”, de autoria de Marcio Cardoso Coelho, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Fabiano Bossle. Ressalta-se que essa pesquisa permeia a tese de doutorado de um dos pesquisadores. Ao assinar esse termo de consentimento, estou ciente que:

1. Recebi todas as informações necessárias para decidir livremente sobre minha participação na referida pesquisa;
2. Estou ciente que os resultados dessa pesquisa serão publicados na tese de doutorado e, possivelmente, em periódicos especializados. Além de ser apresentados em Eventos de Educação Física e Educação em Geral;
3. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação nessa pesquisa, entretanto, comprometo-me a avisar minha decisão com antecedência;
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo;
5. Poderei contatar o pesquisador, sempre que julgar necessário, isso poderá acontecer pelo e-mail coelhocardosomarcio@gmail.com e pelo telefone (51) 93245009;
6. Esse termo de consentimento possui duas vias, uma fica em poder do pesquisador e o outro permanece em poder do sujeito dessa pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

De acordo,

Participante da pesquisa

Fabiano Bossle- Pesquisador responsável

Marcio Cardoso Coelho, doutorando PPGCMH-ESEFID/UFRGS

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores de que 6 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz. O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais e/ou responsáveis. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa (NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS), coordenada pelo professor (Fabiano Bossle, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, fone: (51) 3308-5819). Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo.

Com esta pesquisa, queremos saber as possibilidades de conhecermos como a cultura negra está presente nas temáticas do componente curricular Educação Física.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de (10) a (16) anos de idade.

A pesquisa será feita na escola, onde as crianças serão entrevistadas em momentos de intervalo de aula. Para isso, será usado/a um gravador, que é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer nervosismo, timidez. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que estão informados no começo do texto; mas há coisas boas que podem acontecer como, descobriremos as relações que a cultura negra tem com as temáticas que trabalhamos nas aulas de Educação Física, bem como reconhecermos aspectos culturais brasileiros que são oriundos (vieram) da cultura negra/ Africana.

Se você morar longe da escola, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um relatório final e também em artigos científicos, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) responsável por esta pesquisa:

Pesquisador Responsável: Fabiano Bossle

Email: fabiano.bossle@ufrgs.br

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar) (51) 993245009

Pesquisadores participantes: Fabiano Bossle- Márcio Cardoso Coelho

Telefones para contato: (51) 993245009

Email: fabiano.bossle@ufrgs.br; coelhocardosomarcio@gmail.com

Da mesma forma, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O CEP por intermédio do telefone (51) 3308.3738.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa (NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS).

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do coordenador da pesquisa

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PPGCMH



ESEFID PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
PPGCMH UFRGS CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Porto Alegre, 28 de outubro de 2020.

Ao Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

Porto Alegre/RS

Prezados Senhores:

É com satisfação que apresentamos o professor **Márcio Cardoso Coelho**, doutorando regularmente matriculado neste Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. O prof. Márcio necessita de autorização da SMED para realizar parte de seu estudo, intitulado *“Ser negro e a construção de uma prática educativa libertadora na educação física escolar: notas autoetnográficas”*, em uma das escolas dessa rede de ensino, na qual o próprio professor pesquisador atua profissionalmente, e assim dar continuidade ao desenvolvimento de sua tese de doutorado.

Desde já agradecemos e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alvaro Reischak de Oliveira,

Coordenador do PPGCMH.

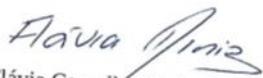
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO EMEF ZONA SUL PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEF CAMPOS DO CRISTAL

Porto Alegre, 11 de Janeiro de 2021.

Autorizo, mediante anuência desta mantenedora que o professor Márcio Cardoso Coelho, professor desta escola e aluno regularmente matriculado na Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a realizar parte de sua pesquisa de doutoramento intitulada: "SER NEGRO E A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS" nesta escola, desde que, não interfira no bom andamento do serviço, respeite as normas éticas e legais e não cause prejuízo aos participantes. Respeitando tais observações, autorizo a realização do estudo.

Atenciosamente


Flávia Carvalho Diniz- Diretora

Flávia Carvalho Diniz
Diretora
16/01/2021

E.M.E.F. Campos do Cristal
Beco do Império, 75 - POA/R/S
Decr. Criação / Denom 10648 de 7/7/63
Alteração Decreto 12905 de 11/3/00

E.M.E.F. Campos do Cristal
Beco do Império, 75 - POA/R/S
Decr. Criação / Denom 10648 de 7/7/63
Alteração Decreto 12905 de 11/3/00

ANEXO C – NEGOCIAÇÃO DE ACESSO SMEDPOA- troca de emails

Solicitação de Anuência para realização de pesquisa (tese de Doutorado) em escola RMEPOA

Marcio Cardoso Coelho

<coelhocardosomarcio@gmail.com> 29 de outubro de 2020 08:52 Para: pedagogico@smed.prefpoa.com.br

Cco: Fabiano Bossle <fabiano.bossle@ufrgs.br>

Prezados, bom dia!

Me chamo Márcio Cardoso Coelho sou professor de Educação Física desta rede de ensino desde 2011 atuando atualmente na EMEF Campos do Cristal. Venho por meio deste solicitar, com carta de apresentação do PPGCMH/UFRGS, anuência desta secretaria e de seu setor pedagógico, para realizar minha pesquisa (Tese de Doutorado) na escola onde atuo profissionalmente. O projeto de pesquisa intitulado: "Ser negro e a construção de uma prática educativa libertadora na Educação Física escolar: notas autoetnográficas", configura-se como uma autoetnografia, em que busco compreender, partindo de minhas experiências como um professor negro de Educação Física escolar, como minha prática educativa junto aos estudantes e com a escola pode tornar-se uma possibilidade na busca por uma educação libertadora e ao mesmo tempo, interpretar os sentidos e significados desta prática no contexto da cultura escolar da EMEF Campos do Cristal. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Fabiano Bossle. Certo de sua compreensão e pronto a prestar quaisquer esclarecimentos sobre este trabalho de pesquisa, fico no aguardo de sua avaliação e retorno.

Fraternalmente Márcio Cardoso Coelho --

Márcio Cardoso Coelho Mestre em Ciências do Movimento Humano ESEFID/UFRGS Pesquisador do grupo de pesquisa Didática e Metodologia do Ensino de Educação Física (DIMEEF/UFRGS) Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (51)93245009 (51)93788019 **CARTA APRESENTAÇÃO Marcio Cardoso Coelho.pdf** 449K **Cláudia Amaral dos Santos Lamprecht**

<claudia.amaral@portoalegre.rs.gov.br> 3 de novembro de 2020 15:26

Para: Márcio Cardoso Coelho <coelhocardosomarcio@gmail.com>

Cc: Isabel Cristina Teixeira da Silva <isabelct.silva@portoalegre.rs.gov.br>

Prezado Márcio por tratar-se de pesquisa há necessidade de submetê-la ao Comitê de Ética da PMPA. Assim, encaminho teu e-mail para profa. Isabel que poderá orientá-lo melhor. Att, Cláudia Amaral dos Santos Lamprecht Coordenação da Educação Especial Coordenadoria Geral Pedagógica Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre Telefone: 32891990

De: Márcio Cardoso Coelho

[coelhocardosomarcio@gmail.com] Enviado: quinta-feira, 29 de outubro de 2020 8:52 11/02/2021 Gmail -

Solicitação de Anuência para realização de pesquisa (tese de Doutorado) em escola da RMEPOA

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=ee5cb3130a&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar-810369334766773598&simpl=msg-a%3Ar-80871685...> 2/2

ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/SMSPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS

Pesquisador: Fabiano Bossle

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50777821.0.3001.5338

Instituição Proponente: Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.185.865

Apresentação do Projeto:

TRATA-SE DE UM RETORNO DE PENDÊNCIAS

Este projeto de tese de doutorado trata das relações da negritude e da Educação Física escolar, analisadas pela perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire no contexto particular de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Após uma revisão de literatura em periódicos nacionais de estrato Qualis/CAPES (A1-B2) da Educação Física, surgiram apontamentos no sentido de que a Educação Física escolar, como área de conhecimento, vem reproduzindo a invisibilização do negro e de sua cultura nas questões relacionadas à sua organização curricular, o que justifica meu interesse em realizar essa pesquisa. Busco através de uma autoetnografia crítica responder a seguinte problematização do conhecimento: Como a negritude está posicionada na experiência cultural e pedagógica da Educação Física escolar, no contexto particular de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS? Assim sendo, esta Autoetnografia crítica tem por objetivo compreender como a negritude está posicionada na experiência cultural e pedagógica da Educação Física escolar, no contexto particular de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os instrumentos para a coleta das informações desta Autoetnografia crítica serão: entrevistas semiestruturadas, participante observação, análise de documentos, anotações em diário de campo e os diálogos com os participantes da pesquisa. O trabalho de campo ocorrerá ao longo dos anos letivos de 2021 e 2022 e a defesa da tese de doutorado ocorrerá em 2023.

Endereço: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-040
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3289-5517 **Fax:** (51)3289-2453 **E-mail:** cep_sms@hotmail.com



Continuação do Parecer: 5.185.665

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como a negritude está posicionada na experiência cultural e pedagógica da Educação Física escolar, no contexto particular de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Objetivo Secundário:

- 1) Compreender os aspectos simbólicos compartilhados pela cultura e experiência negra no contexto particular de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.
- 2) Identificar limites e possibilidades do trabalho com questões relacionadas à negritude na Educação Física escolar.
- 3) Compreender se existem aspectos circunscritos na cultura escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, que remetam a humanização através da educação libertadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- a) Causar contradições quanto à concepções pessoais;
- b) Causar algum tipo de conflito quanto às crenças das relações étnico raciais;
- c) Causar contradições quanto às "leituras de mundo" dos participantes.

Benefícios:

- a) Promover o diálogo sobre a negritude e sua importância no contexto da cultura escolar, currículo e Educação Física escolar;
- b) Explicitar a Educação Física escolar como possibilidade para educação para as relações étnico-raciais e antirracistas;
- c) Promover um debate crítico e reflexivo sobre as possibilidades pedagógicas que a Educação Física escolar pode oferecer na busca por uma educação libertadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- a. Título: NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS
- b. Pesquisador responsável: Fabiano Bossle
- c. Nível da pesquisa: tese de doutorado
- d. Instituição: UFRGS/Secretaria Municipal da Saúde
- e. Curso: Doutorado/UFRGS- Escola de educação física, fisioterapia e dança
- f. Local de realização do estudo: uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS
- g. Duração do estudo: 2021, 2022 e 2023

Endereço: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar
 Bairro: Centro Histórico CEP: 90.010-040
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3289-5517 Fax: (51)3289-2453 E-mail: cep_sms@hotmail.com



Continuação do Parecer: 5.185.665

h. Número de sujeitos da pesquisa: 06

i. Data prevista para conclusão do estudo: 2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a. TCLE – está com a redação de fácil leitura e com informações necessárias. Menciona apenas CEP ufrgs;

b. Formulário de projeto de pesquisa: assinado pelo pesquisador contudo não consta a data;

c. Termo de ciência e autorização da coordenação: Assinado em 11/10/21 por Isabel Cristina, Secretária da Educação;

d. Termo de compromisso de utilização e divulgação dos dados – assinado em 13/10/21 pelos pesquisadores;

e. Termo de assentimento- participação da pesquisa pessoas entre 10 a 16 anos, informado que não exclui a necessidade de assinatura do TCLE pelos responsáveis. Linguagem acessível ao público. Não consta a informação do CEP municipal.

Recomendações:

Sugerimos incluir no TCLE o email do Comitê, já que não temos atendimento presencial no momento (cep_sms@hotmail.com).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram elencadas os seguintes questionamentos no parecer consubstanciado #5.101.311

1- Como o pesquisador pretende pactuar que os colegas entrevistados fiquem 1 hora disponíveis para a entrevista em seu horário de trabalho?

Resposta: "Acreditamos que este apontamento se refere à página 61 do referido projeto de pesquisa, em que sinalizamos a forma de realizar a entrevista semiestruturada. Revisando este ponto do projeto, não encontramos menção de que a entrevista seria realizada na escola e muito menos em horário de trabalho. Neste aspecto gostaríamos de retomar as condições de permissão da pesquisa dada pela direção da escola (nos anexos desse projeto), em que assumimos o compromisso de que a pesquisa em hipótese alguma irá interferir no bom andamento do serviço. Talvez, por se tratar de uma autoetnografia, possa passar o entendimento de que todas as etapas de coleta de informações tenham que se realizar in loco, e assumimos que nesse aspecto a redação do projeto possa passar tal entendimento, mas a escolha dos dias e horários das entrevistas é de prerrogativa dos próprios entrevistados, mas obviamente não serão realizadas durante horário de serviço, podendo ser em local escolhido pelo entrevistado. Vamos colocar essa

Endereço: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar
 Bairro: Centro Histórico CEP: 90.010-040
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3289-5517 Fax: (51)3289-2453 E-mail: cep_sms@hotmail.com



Continuação do Parecer: 5.185.665

informação na página 61 do projeto destacado em cor vermelha no primeiro parágrafo."

Análise: pendência atendida

2- A referência do CEP SMSPA deve constar nos termos de consentimento e assentimento.

Resposta: Correção destacada na cor vermelha no primeiro parágrafo da página 83 e no primeiro parágrafo da página 87. "e também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Secretária Municipal de saúde de Porto Alegre- CEP/SMSPA por intermédio do telefone (51) (51)3289-5517, Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar Centro Histórico, PORTO ALEGRE- RS."

Análise: pendência atendida. Sugerimos incluir o email do Comitê, já que não temos atendimento presencial no momento (cep_sms@hotmail.com).

Análise: pendência atendida.

3- Informar como se dará a devolução dos resultados das pesquisa na comunidade acadêmica, conselho escolar, reunião de professores, etc.

Resposta: Correções destacadas na cor vermelha no quarto parágrafo da página 65. "em consonância com a direção da escola, buscaremos um espaço em uma reunião ou formação docente para a devolução dos resultados da pesquisa, bem como contato com a SMEDPOA, para poder fazer essa devolutiva."

Análise: pendência atendida.

4- Inserir nos anexos o roteiro de perguntas que serão realizadas nas entrevista semi-estruturadas.

Resposta: Acréscimo destacado em cor vermelha na página 92. (Anexo IV)

Análise: pendência atendida.

5- Se algum aluno for entrevistado inserir nos anexos o roteiro de perguntas que serão realizadas nas entrevista semi-estruturadas.

Resposta: Acréscimo destacado em cor vermelha na página 93 (Anexo V).

Análise: pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

O parecer de aprovação do CEP SMSPA deverá ser apresentado à Coordenação responsável, a fim de organizar a inserção da pesquisa no serviço, antes de seu início. Os relatórios semestrais

Endereço: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar
 Bairro: Centro Histórico CEP: 90.010-040
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3289-5517 Fax: (51)3289-2453 E-mail: cep_sms@hotmail.com



Continuação do Parecer: 5.185.665

devem ser apresentados ao CEP SMSPA, através de submissão na Plataforma Brasil, como "Notificação".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1827200.pdf | 01/12/2021 10:46:24 | | Aceito |
| Recurso Anexado pelo Pesquisador | 2.pdf | 01/12/2021 10:45:15 | Fabiano Bossle | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | 1.pdf | 01/12/2021 10:44:44 | Fabiano Bossle | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termos.pdf | 12/10/2021 15:17:35 | Fabiano Bossle | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TAI.pdf | 12/10/2021 15:16:15 | Fabiano Bossle | Aceito |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável | Form.pdf | 12/10/2021 15:15:47 | Fabiano Bossle | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf | 13/09/2021 09:57:12 | Fabiano Bossle | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo.pdf | 13/09/2021 09:54:40 | Fabiano Bossle | Aceito |
| Outros | CARTA.pdf | 13/09/2021 09:51:38 | Fabiano Bossle | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE.pdf | 13/09/2021 09:46:04 | Fabiano Bossle | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar
 Bairro: Centro Histórico CEP: 90.010-040
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3289-5517 Fax: (51)3289-2453 E-mail: cep_sms@hotmail.com



Continuação do Parecer: 5.185.665

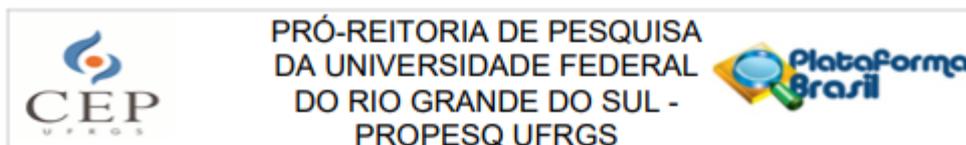
Não

PORTO ALEGRE, 23 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Alexandre Luis da Silva Ritter
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-040
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3289-5517 **Fax:** (51)3289-2453 **E-mail:** cep_sms@hotmail.com

ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UFRGS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS

Pesquisador: Fabiano Bossle

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50777621.0.0000.5347

Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.978.302

Apresentação do Projeto:

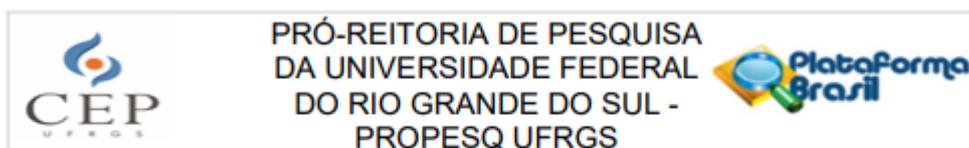
Esse parecer relata o projeto de pesquisa intitulado "Negritude, educação física escolar e educação libertadora: notas autoetnográficas", cujo pesquisador responsável é o prof. Dr. Fabiano Bossle. Este é um projeto de doutorado de Márcio Cardoso Coelho.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo autoetnografia crítica. Os instrumentos para a coleta das informações serão: entrevistas semiestruturadas, observação participante, análise de documentos, anotações em diário de campo. O trabalho de campo ocorrerá ao longo dos anos letivos de 2021 e 2022, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, nominada com o nome fictício de EMEF Zona Sul, onde o doutorando trabalha. Os participantes (n=6) serão professores e estudantes (esses últimos somente se porventura o trabalho de campo assim desvelar) sensíveis ao trabalho sobre a cultura negra e sua potencialidade educativa no contexto escolar. O processo de análise terá início nas transcrições das entrevistas, organização das anotações das observações, buscando destacar os primeiros elementos significativos para apontamentos analíticos e reflexivos, seguido pela triangulação das informações e pela fase de dar validade ao processo interpretativo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Compreender como a negritude está posicionada na experiência cultural e

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farrroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL -
PROPESQ UFRGS

Continuação do Parecer: 4.978.302

pedagógica da Educação Física escolar, no contexto particular de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Os objetivos específicos são: (1) Compreender os aspectos simbólicos compartilhados pela cultura e experiência negra no contexto particular de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. (2) Identificar limites e possibilidades do trabalho com questões relacionadas à negritude na Educação Física escolar. (3) Compreender se existem aspectos circunscritos na cultura escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, que remetam a humanização através da educação libertadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são: causar contradições quanto à concepções pessoais; causar algum tipo de conflito quanto às crenças das relações étnico raciais; causar contradições quanto às "leituras de mundo" dos participantes. Os pesquisadores colocam: "... sabe-se que não se pode garantir que não ocorrerá nenhum risco com a realização do estudo, mas espera-se que este estudo caracterize-se como um estudo que oferece baixos riscos". Também afirmam que o "estudo buscará, a todo o momento, garantir que nenhum dano venha a ocorrer com os colaboradores (as), havendo todos os cuidados cabíveis em respeito à integridade, dignidade e moral dos colaboradores (as), conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde."

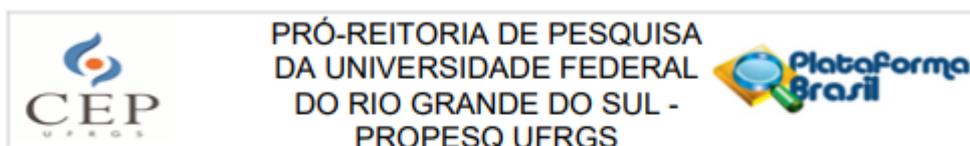
Quanto aos benefícios, eles são indiretos, sendo eles: promover o diálogo sobre a negritude e sua importância no contexto da cultura escolar, currículo e Educação Física escolar; explicitar a Educação Física escolar como possibilidade para educação para as relações étnico-raciais e antirracistas; promover um debate crítico e reflexivo sobre as possibilidades pedagógicas que a Educação Física escolar pode oferecer na busca por uma educação libertadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A temática da pesquisa é relevante pois contribui para promover um debate crítico e reflexivo sobre as possibilidades pedagógicas que a Educação Física escolar pode oferecer na busca por uma educação libertadora.

Em uma visão geral, o projeto está bem estruturado, bem fundamentado e bem escrito. No projeto estão apresentados: objetivos, referencial teórico, metodologia, cronograma, orçamento, aspectos éticos, TCLE, TALE e Termo de Anuência da Instituição.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 4.978.302

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta de forma adequada os seguintes termos: TCLE para os professores, TALE, folha de rosto, formulário da PB e Termo de Anuência da Instituição.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências anteriores foram atendidas, estando o projeto em acordo com a resolução CNS/MS 466/2012. Pela aprovação.

Pendências do parecer anterior:

1) Inserir na PB a SMS-PoA como instituição coparticipante (pag. 70 do projeto);

Resposta pesquisadores: foi inserida SMS-POA na Plataforma Brasil na condição de Instituição coparticipante; (Pendência atendida).

2) Colocar o TALE como anexo na PB;

Resposta pesquisadores: foram inseridos o TALE e o TCLE com as alterações solicitadas e na cor vermelha; (Pendência atendida).

3) No TCLE, colocar o e-mail de contato do CEP, e informar que em razão da

Pandemia por COVID-19, este é o meio preferencial de contato;

Resposta pesquisadores: alteração realizada na cor vermelha; (Pendência atendida).

4) No orçamento, prever custos com deslocamentos dos participantes menores de

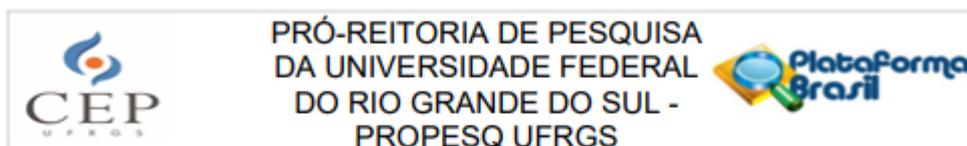
idade. Se os custos com "Despesa com combustíveis" englobam esses custos dos participantes, desconsiderar esse item.

Resposta pesquisadores: conforme consta no projeto de pesquisa de Tese de Doutorado, o local de realização da investigação é uma escola e os participantes são estudantes e professores dessa escola, portanto, não há necessidade dessa alteração/inclusão de "despesa com combustíveis". (Pendência atendida).

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** elica@propesq.ufrgs.br



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL -
PROPESQ UFRGS

Continuação do Parecer: 4.978.302

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1791986.pdf | 13/09/2021 09:57:33 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf | 13/09/2021 09:57:12 | Fabiano Bossle | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo.pdf | 13/09/2021 09:54:40 | Fabiano Bossle | Aceito |
| Outros | CARTA.pdf | 13/09/2021 09:51:38 | Fabiano Bossle | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE.pdf | 13/09/2021 09:46:04 | Fabiano Bossle | Aceito |
| Folha de Rosto | MARCIO_I.pdf | 13/08/2021 10:26:20 | Fabiano Bossle | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 15 de Setembro de 2021

Assinado por:

Patrícia Daniela Melchioris Angst
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br

ANEXO F - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL SMED/POA



Prefeitura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL DA COORDENAÇÃO ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

Título da pesquisa: **NEGRITUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A pesquisa proposta envolve:

- utilização de dados de usuários e/ou dos serviços de saúde
- participação de trabalhadores e/ou gestores da saúde
- atividade em espaço físico da SMS e/ou da PMPA
- realização de exames e/ou serviços de assistência à saúde com custos para o SUS

[x] outras atividades:

Observações das aulas de Educação Física de um dos componentes da equipe de pesquisa, bem como possíveis entrevistas com docentes e discentes de uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Eu Isabel Cristina Teixeira da Silva, matrícula 1021290/01, da Coordenação da Gestão de Dados e Indicadores Educacionais:

- Coordenadoria da Rede de Urgências e Emergências
- Coordenadoria da Rede de Atenção Primária em Saúde e Serviços Especializados Ambulatoriais e Substitutivos (CGAPSES)
- Coordenadoria Geral de Vigilância em Saúde (CGVS)
- Coordenadoria de Regulação de Serviços em Saúde (GRSS)
- Comissão Multiprofissional de Ensino-Serviço e Pesquisa (COMESP) do Hospital de Pronto Socorro
- Assessoria de Planejamento (ASSEPLA)
- Outra área/secretaria: Secretaria Municipal de Educação - SMED/POA.

Estou ciente dos termos desta pesquisa e autorizo, após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre, a sua realização.

Porto Alegre, 30 de dezembro de 2021.

Gestão de Dados e
 Indicadores Educacionais -
 Secretaria Municipal de Educação
 PMPA

Isabel Cristina T. da Silva

Assinatura e carimbo

Coordenação com atribuição delegada para essa autorização,
 conforme Art. 1, inciso XV da Resolução CNS no. 580/2018

Obs.: Este documento não autoriza o início da pesquisa, sendo apenas um requisito exigido pelo Comitê de Ética da SMSPA para análise do projeto de pesquisa. Sua finalidade é atestar que a Coordenação da área tem ciência e autoriza a realização do projeto de pesquisa, quando forem cumpridas as instâncias de avaliação ética.

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – CEP SMSPA
 Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar – CEP 90.010-040
 3289.5517 cep-sms@sms.prefpoa.com.br; cep_sms@hotmail.com