



A EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA E A LUTA POR VISIBILIDADE DOS/AS AFRO-LATINOS/AS COMO DESAFIO CURRICULAR*

ANTI-RACIST PHYSICAL EDUCATION AND THE STRUGGLE FOR VISIBILITY OF AFROLATINS AS A CURRICULUM CHALLENGE

Luiz Sanches Neto¹
Luciana Venâncio²

Resumo: O objetivo desta investigação é contribuir para a análise crítica do currículo e das práticas pedagógicas da educação física escolar, especificamente por meio de uma perspectiva antirracista ancorada na visibilidade afro-latina. A justificativa do tema está em como a vinculação dos projetos educacionais de cada país aos interesses econômicos e políticos do mundo globalizado precariza a vida na América Latina. Neste artigo, abordamos a fundamentação teórico-metodológica. Os indícios apontam que os/as professores/as precisam ser antirracistas para fortalecer o esforço coletivo por justiça social nas nações latino-americanas que partilham da condição de culturas colonizadas, sociedades sexistas, economias periféricas e políticas subalternas. Consideramos que as mudanças estruturais nas sociedades não são feitas sem revoltas porque a passividade não redundará em paz.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Antirracismo. População negra. Crítica.

Abstract: The objective of this investigation is to contribute to the critical analysis of the curriculum and pedagogical practices of school physical education mainly through an anti-racist perspective anchored in Afro-Latin visibility. The theme justifies the linking of educational projects in each country to the economic and political interests of the globalized world which makes life in Latin America precarious. In this article, we explore its theoretical-methodological foundations. The findings point to how teachers need to be anti-racist to strengthen the collective effort for social justice in Latin American nations that share the condition of colonized cultures, sexist societies, peripheral economies, and subaltern policies. We consider that structural societal changes are not made without revolts because passivity does not result in peace.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). Anti-racism. Black population. Criticality.

¹ Professor Adjunto no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (IEFES-UFC). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN). Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-UFC). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>. E-mail: luizsanchesneto@ufc.br.

² Professora Adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (IEFES-UFC). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-UFC). Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>. E-mail: luvenancio@ufc.br.

* Artigo recebido em 30 de agosto de 2022. Aceito para publicação em 05 de dezembro de 2022.

Introdução

Os currículos e as práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física precisam ser antirracistas, bem como precisam coadunar-se com a equidade para fortalecer o trabalho coletivo por justiça social, sobretudo nas nações latino-americanas, que partilham da condição de culturas colonizadas, sociedades sexistas, economias periféricas e políticas subalternas (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). A vinculação dos projetos educacionais de cada país aos interesses econômicos e políticos do mundo globalizado precariza a vida de todos/as na América Latina. Como o capitalismo não é sustentável, além do agravamento da miséria e da pobreza, as suas contradições afetam também aqueles/as que assumem discursos enviesados de direita e posições pretensamente elitistas (FREIRE, 2005; SOUZA, 2018, 2019). A noção de precariedade é constante e o seu sentido neoliberal é cada vez mais agudo nos currículos da Educação Física escolar (KIRK, 2020). Além disso, as implicações da escravidão negra à criticidade da Educação Física continuam sendo desconsideradas (SANCHES NETO; OYAMA, 1999). O nosso objetivo neste artigo é contribuir para a análise crítica do currículo e das práticas pedagógicas da Educação Física escolar por meio de uma perspectiva antirracista ancorada na visibilidade afro-latina.

A pesquisa faz parte de um projeto mais amplo, em andamento, sobre a fundamentação teórico-metodológica da Educação Física escolar em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O desenvolvimento da fase atual da pesquisa emergiu a partir de uma ação afirmativa – na forma de Iniciação Científica – promovida pelo Grupo de Trabalho Temático sobre Relações Étnico-Raciais (GTT-ERER), instituído no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no final do ano de 2021. Desde então, as ações do GTT-ERER têm sido ampliadas (GUEDES; SANCHES NETO; RODRIGUES, 2022). A ação afirmativa contempla e incentiva estudantes negros/as e indígenas dos cursos de graduação em Educação Física de todas as regiões do Brasil a pesquisarem e participarem de eventos científicos promovidos pelo CBCE (BARBOSA *et al.*, 2022). Neste artigo, nós apontamos a fundamentação teórica e conceitual da pesquisa, à luz da perspectiva afro-latina – como experiência diaspórica da população negra na América Latina e, especificamente, no Brasil – e a partir de indícios levantados previamente por Sanches Neto e Venâncio (2020) e por Sanches Neto *et al.* (2021). Sobre as questões identitárias da população negra no contexto latino-americano, de acordo com Freire *et al.* (2018, p. 14),

[...] cerca de um/a em cada quatro latino-americanos/as identifica-se como afrodescendente. Eles/as compreendem uma população altamente heterogênea e estão desigualmente distribuídos/as por toda a região, mas compartilham uma história comum de deslocamento e

exclusão. Apesar dos ganhos significativos na última década, os/as afrodescendentes ainda estão super-representados/as entre os/as pobres e sub-representados/as nas posições de tomada de decisão, tanto no setor privado quanto no público. A extensão em que a América Latina será capaz de acabar com a pobreza extrema e aumentar a prosperidade compartilhada dependerá, portanto, em grande parte, da inclusão social dos/as afrodescendentes.

À medida que o intercâmbio de pesquisadores/as e professores/as brasileiros/as com seus pares na América Latina é fortalecido, entendemos a relevância de compartilhar e ampliar o acesso às políticas curriculares e práticas pedagógicas da Educação Física escolar (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). Nesse sentido, fomentar a participação e viabilizar o engajamento de professores/as-pesquisadores/as e estudantes negros/as em coletivos colaborativos diversifica as perspectivas de compreensão dos processos de escolarização, sendo uma condição necessária ao enfrentamento de práticas racistas. Entendemos que essa condição é fundamental para a criticidade e a emancipação nos contextos escolares em que a Educação Física se materializa. Por isso, buscamos discutir como o entendimento empírico sobre a ascendência africana na América Latina remete aos fatores de exclusão persistente dos/as afrodescendentes. Sob a perspectiva de Freire *et al.* (2018), esse é um passo importante para projetar soluções e refletir sobre alternativas antirracistas, a fim de lidar com as situações com base na experiência acumulada pela região e nos dados disponíveis. Não obstante, as nossas reflexões problematizam a Educação Física escolar a partir de nossa própria perspectiva como professores/as-pesquisadores/as negros/as que vivem no Brasil. Abordamos, a seguir, algumas questões éticas e pragmáticas que perpassam a nossa perspectiva antirracista da Educação Física escolar.

Reflexões sobre a ética pragmática em uma perspectiva neoliberal

No começo deste século, a política pública do Brasil no campo educacional prosseguia com um modelo administrativo e econômico que se concretizava desde a última década do século passado. Aparentemente, o Estado brasileiro estava “crescendo” rapidamente, em termos econômicos, pois havia realizado reformas monetárias, privatizações de empresas estatais e concessões de serviços públicos ao setor privado. A economia em expansão e a redução do índice da inflação tanto atraiu investimento quanto redirecionou o fluxo do capital especulativo internacional no país. A perspectiva econômica daquele período ampliou a influência do setor privado na política educacional pública brasileira e grandes conglomerados universitários formaram-se com capital aberto. Essa foi uma diferença impactante, pois, até então, as principais universidades privadas do país – com cursos de pós-graduação

stricto sensu – tinham caráter filantrópico e confessional. As características daquele modelo tornaram-se mais complexas à medida que Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff venceram eleições consecutivas, conquistando o máximo de dois mandatos como presidentes/as de orientação democrática socialista. Com isso, concretizaram mudanças no contexto econômico e político brasileiro. Houve um processo contínuo de redistribuição de renda para combater desigualdades sociais, mediante políticas “afirmativas” econômicas e educacionais. Ressaltamos, por exemplo, a ampliação de cotas raciais e a legislação que garantiu o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica – 10.639/03 e 11.645/08 (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016; SANTIAGO, 2018).

De algum modo, desde então, ambos os modelos – neoliberalismo econômico e socialismo político de coalizão – mesclaram-se ao longo das duas décadas deste século. Houve necessidade de ampliação dos investimentos públicos para subsidiar as políticas “afirmativas”, ao passo que concessões ao setor privado – por meio de redução de impostos pagos por empresas – reduziram paulatinamente a receita do orçamento público. A aposta era que, por um lado, o empoderamento econômico da população mais pobre aumentaria o consumo generalizado de produtos e serviços e que, por outro lado, as empresas poderiam investir mais recursos, gerando empregos, ao invés de pagarem mais tributos ao governo. Assim, à medida que a população se qualificasse, por meio da educação, também o lucro do setor privado aumentaria, bem como a demanda por empregos qualificados. Entretanto, essa é a premissa de um processo longo. Essa premissa não se coaduna à urgência pela lucratividade, bem como à pressa para que a mais-valia seja cooptada. Embora o modelo capitalista seja duradouro – afinal, são séculos de existência permeados por crises estruturais (OYAMA, 2014) –, a sua dinâmica de expansão requer urgência.

Na segunda metade da década passada, a partir de meados de 2015, o modelo econômico brasileiro passou a ser abertamente criticado pelo Banco Mundial. As críticas tratavam da dificuldade do fluxo do capital internacional ampliar sua fixação (com restrições à aquisição e ao registro de propriedade territorial) e o seu poder especulativo no país, devido à tributação diferenciada para empresas majoritariamente nacionais, que estava sendo reduzida. A desoneração fiscal permitia que empresas brasileiras participassem ativamente do mercado regional, brasileiro e latino-americano, bem como competissem com empresas internacionais no âmbito dos mercados da América do Norte, do Caribe e além do continente americano, incluindo os cobiçados mercados “emergentes”. Por conta dessa multiplicidade de fatores, há muita dificuldade em analisar a complexidade do contexto brasileiro, sobretudo por meio de teorias econômicas que vislumbram relações entre variáveis com metodologia *coeteris paribus* (SANCHES

NETO; OYAMA, 1999). É o caso analítico do Banco Mundial que, pela característica precípua de sua organização (baseada nos interesses de grupos financiadores dos países que – isoladamente e em conjunto – detêm o maior PIB mundial), fundamenta-se em pressupostos macroeconômicos conservadores. Assim, o Brasil despencou inúmeras posições em *rankings* internacionais de “nível de investimento” e de aferição de “risco econômico”.

Nesse contexto, havia questões em suspenso que não se coadunavam com a perspectiva neoliberal, como o atendimento às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), vinculadas à redistribuição do PIB, e a ampliação das políticas “afirmativas” de empoderamento da população economicamente mais pobre. A discussão sobre a tentativa governamental de burlar o aporte ao Fundo Nacional da Educação Básica (Fundeb) é um exemplo da continuidade das desigualdades estruturais na sociedade brasileira. O Congresso Nacional discutiu o Fundeb, ao fim de julho de 2020, em contexto pandêmico da Covid-19. Quanto às questões em suspenso, as ações abrangiam a dinâmica urbana nas maiores cidades brasileiras, mas impactavam, sobretudo, as áreas do campo e a tensão com negócios agrários, bem como os interesses dos povos nativos e quilombolas e o fluxo migratório entre as cinco regiões do país. A emancipação de institutos técnicos para o nível da educação superior e a criação de universidades públicas afastadas dos centros urbanos são algumas das implicações desse processo (GOMES, 2017b). Além disso, o contexto escolar quilombola necessita de práticas pedagógicas engajadas para fortalecer a educação para as relações étnico-raciais, considerando a historicidade e a realidade dos/as sujeitos/as (PINHO; PINTO, 2019).

A morosidade no processo de redução das desigualdades sociais, em marcha lenta de um lado, bem como a morosidade no processo de agudização do capital especulativo, de outro lado, geraram frustrações e mobilizações em diversos setores economicamente relevantes que, por sua vez, engendraram inúmeras manifestações populares – algumas apoiadas pelo setor privado. Os níveis de criminalidade aumentaram e ocorreram rebeliões em presídios, assim como se intensificaram as ações institucionais – defensoria pública, militares, policiais – e as reivindicações sindicais, de organizações não governamentais, de grupos empresariais e de inúmeros grupos com pautas próprias, como: representatividade das juventudes, diversidade e respeito à população LGBTQIAPN+, qualidade e definição do orçamento para a mobilidade urbana, direitos dos/as trabalhadores/as do campo e sem terra, redimensionamento das habitações nas cidades, ocupações em escolas e universidades como resistência às deliberações políticas sobre privatização da educação pública etc.

Atualmente no país há várias investigações em andamento – principalmente acerca de corrupção e fraudes – sobre políticos/as influentes que participa-

ram da concretização do modelo mercadológico neoliberal, assim como dos/as que apontaram contrapontos à política neoliberal, sobretudo os/as que participaram dos governos progressistas eleitos democraticamente neste século. De certo modo, o respeito à democracia brasileira tem sido sazonal ao longo do processo histórico em pouco mais de um século, desde a abolição da escravidão negra (1888) e da federalização da república (1889), perpassando pela elaboração da constituição nacional democrática (1988), vigente atualmente, que foi promulgada por uma ampla assembleia constituinte. O contexto brasileiro apresenta dívida pública e desemprego em níveis mais baixos do que o modelo estrutural do final do século XX. Porém, a estagnação econômica na segunda metade desta década – após o Brasil ter sediado megaeventos esportivos (como a copa do mundo de futebol masculino e os jogos olímpicos de verão) – potencializou várias medidas governamentais contraditórias. A concretização dessas medidas se deu com o polêmico processo de *impeachment* da presidenta da república, Dilma Rousseff, amparado juridicamente em um dispositivo orçamentário legalista (refutado posteriormente pela suprema corte do país). Houve influência midiática, amplas manifestações populares favoráveis e contrárias e financiamento da principal associação industrial nacional nesse processo, que foi liderado pelo partido político que perdeu todas as quatro eleições presidenciais realizadas neste século, e que conduziu o vice-presidente eleito à presidência, Michel Miguel Elias Temer Lulia. Esse é o contexto ampliado do golpe de Estado concretizado com o processo de *impeachment* em 2016 e que, em continuidade, contribuiu para a eleição presidencial de Jair Messias Bolsonaro em 2018 – um governante autoritário de extrema direita, terrivelmente cristão, misógino, homofóbico e racista – e sua gestão até 2022 (LAVINAS; GENTIL, 2020).

Não obstante, há descontinuidade de políticas públicas e tensão devido a decisões contraditórias dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Há, nesse sentido, discursos genéricos e conflitantes sobre um estado transitório de crise econômica e política. Dentre várias implicações, as medidas governamentais – após o golpe de 2016 até 2022 – apontam: congelamento de gastos federais (afetando o investimento público em Educação e Saúde), privatização de empresas públicas e demissão de servidores/as públicos/as concursados/as em todas as áreas. No campo educacional, há destaque para três frentes: (i) o desrespeito contínuo ao PNE e a ruptura com as metas do plano decenal, que previa aumento do investimento percentual do PIB na educação pública brasileira em todos os níveis; (ii) a redução do investimento na educação pública em todos os níveis durante as próximas duas décadas, que foi fixada mediante emenda constitucional da presidência da república aprovada pela Assembleia Legislativa, sem qualquer consulta popular ou ampla assessoria especializada; (iii) a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se coaduna aos interesses do setor privado, particularmente

de conglomerados educacionais empresariais e grupos editoriais internacionais, subordinando o currículo da escolarização pública à “ética” mercadológica em conformidade com indicadores quantitativos e qualitativos de caráter econômico, segundo o Banco Mundial. Então, essa é a ética pragmática, de orientação neoliberal e estruturada a partir do racismo (ALMEIDA, 2018), a que a Educação Física antirracista precisa se opor contundentemente na contemporaneidade.

Assim, essa questão ética subsidia a noção de justiça curricular na formação de professores/as para a Educação Básica brasileira, incluindo as questões étnicas e raciais na Educação Física escolar (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016; NÓBREGA, 2019). Mais especificamente, entendemos que há elementos curriculares que se coadunam aos conceitos de justiça social e de equidade nos processos de formação de professores/as de Educação Física. De acordo com Sanches Neto *et al.* (2021), o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, tem formado professores/as de Educação Física desde a década passada. Ocorreram mudanças recentes em seu currículo formativo, que, aparentemente, ampliaram o escopo de disciplinas que tratam a justiça social. Há indícios de que a primeira turma de professores/as – formados/as a partir dessas mudanças curriculares – vislumbra a complexidade das questões de justiça social e de equidade a partir da sua experiência de educação universitária no curso (SANCHES NETO *et al.*, 2021). Contudo, é preciso garantir visibilidade às questões étnicas e raciais porque elas permeiam os processos de exclusão e de perpetuação das desigualdades. Conforme Bernardino-Costa (2016), o colonialismo, mediante o racismo, produz uma divisão maniqueísta do mundo entre a zona do ser e a zona do não-ser. No campo progressista, há necessidade de uma cidadania que se coadune e respeite a diversidade existente na sociedade e que construa um modelo para a convivência sobre a base de uma moralidade política que inclui os valores e as aspirações de todos/as que foram excluídos/as discriminados/as ou subjugados/as pelas práticas e discursos hegemônicos e homogenizadores (GARZÓN *et al.*, 2005). Por isso, a condição de origem dos/as estudantes é muito importante de ser assumida (CHARLOT, 2019; VENÂNCIO, 2017), e a ancestralidade africana não pode ser invisibilizada porque ela é indissociável dessa condição. Precisamos combater o que está engendrado nas práticas machistas, homofóbicas, racistas, xenófobas e outras ações discriminatórias difusas que fazem parte do contexto social de barbárie.

A Educação Física antirracista e as intersubjetividades negras

Afro-latinos/as não podem ser invisibilizados/as, esse é o nosso principal pressuposto. De acordo com Nobrega (2019), os estereótipos são construídos a partir de oposições binárias e reforçados culturalmente como verdadeiros, como via

única de entendimento dos processos históricos, ocultando a multiplicidade das diferenças para conservar a invisibilidade e a naturalização na manutenção das desigualdades. Esse entendimento de Nobrega (2019) sobre a Educação Física escolar coaduna-se com a perspectiva antirracista de Santiago (2018), ao defender que a educação das relações étnico-raciais implica ressignificar criticamente o ensino de História e de outros componentes dos currículos escolares. Assim, a invisibilização do conhecimento da História e das intersubjetividades das populações africanas e afro-brasileiras desvaloriza a riqueza sociocultural da humanidade (CAVALLEIRO, 2005). Para Nobrega (2019), a desconsideração da autoestima de estudantes negros/as sustenta a violência do racismo, colaborando para a invisibilidade na percepção da população negra, porque o racismo acontece em dois planos – material e simbólico – mas os debates atuais destacam o combate ao racismo no plano simbólico, considerando as políticas focalizadas e diferencialistas. Contudo, o combate ao racismo no plano material via políticas universalistas parece não abalar os pilares de sustentação do racismo estrutural brasileiro. Conforme Guimarães (1999), o grande desafio para a luta antirracista no Brasil foi, é e continua sendo a invisibilidade do próprio racismo para os/as brasileiros/as, sobretudo os/as brancos e os/as que não se autodeclaram como negros/as.

De acordo com Gomes (2017b), o debate sobre quem é negro/a e quem é branco/a invade o cotidiano dos/as brasileiros/as e ocupa uma dimensão pública em que outros/as sujeitos/as, antes silenciados/as e invisibilizados/as, podem falar, demarcar suas posições, divergir e estabelecer novas negociações. Para Gomes (2017a), o movimento negro tem conseguido expandir a sua interpretação social e política sobre a raça para além do circuito da militância, provocando reações agressivas de setores acadêmicos, midiáticos e políticos. É nesse processo que as ações racistas no cotidiano explicitam que não há cordialidade, no sentido institucional e ambíguo que é vivido na sociedade brasileira, mas que precisam ser confrontadas e punidas de acordo com a lei. Segundo as intelectuais negras Gomes (2017a, 2017b) e Nobrega (2019), é desse modo que a cada dia aprendemos mais sobre as formas como o racismo ambíguo brasileiro opera. Além disso, a produção do silenciamento é reforçada pela oposição binária dos gêneros hegemônicos. Dessa maneira, a invisibilidade dos corpos que causam estranhamento está na condição de instrumento para anular e eliminar o outro/a, que é o/a estranho/a no discurso. Assim, a produção de masculinidades e feminilidades também reforça preconceitos e violências, sobretudo mediante a sub-representação das alunas – mais agudamente das alunas negras – nas aulas de Educação Física (CORSINO, 2015). Para Gomes (2017b), esse problema é agravado nas vidas das estudantes negras pelas diversas dimensões do racismo, desde a falta de representatividade cultural no currículo à falta de representatividade identitária. Mas, então, como podemos visibilizar as

subjetividades negras? E como podemos valorizar as relações intersubjetivas no âmbito da Educação Física escolar?

Reconhecer a interdependência entre raça, classe e gênero (DAVIS, 2016; GONZALEZ, 1983), enaltecendo a complexidade dessa correlação na visibilidade dos/as afro-latinos/as, é um passo importante porque a interação entre elas remete tanto à possibilidade de produção de resistências quanto à manutenção das desigualdades nas aulas de Educação Física (CORSINO, 2015). Nessa perspectiva, os estudos interseccionais são importantes nas escolas e nas universidades como parte do processo formativo de estudantes e de professores/as progressistas. As narrativas compartilhadas são um excelente exemplo de como valorizar criticamente a representatividade das mulheres negras – das professoras negras e das alunas negras – na construção da Educação Física antirracista em concordância com a perspectiva interseccional (VENÂNCIO; NOBREGA, 2020). Nesse sentido, segundo a narrativa de Nobrega (2019) sobre sua intervenção docente, as principais ações de combate ao racismo, de visibilidade à História e à Cultura afro-brasileira e africana na rede municipal de São Paulo foram motivadas pelas Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645/2008 (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016), destacando a educação das relações étnico-raciais nas escolas. Entendemos que é urgente a valorização das identidades, das narrativas de estudantes, de professores/as e de cada pessoa negra porque nenhuma vida pode ser desperdiçada. Para isso, é necessário desconstruir falácias, ainda que amparadas por discursos científicos de “neutralidade”. Conforme Nobrega (2019), a apropriação da ciência em relação ao conceito de raça nos séculos XVIII e XIX reconhecia o contexto sociocultural em que líderes e intelectuais não duvidaram da hierarquia social, justificando-a biologicamente para (re)forçar a sua existência, inferiorizando povos e indivíduos por meio da imposição do processo de assimilação e de conversão. O argumento científico foi uma arma de ataque potente e permanente por mais de um século – com os/as indígenas abaixo dos/as brancos/as, e os/as negros abaixo de todos/as os/as outros/as. Isso potencializou o racismo do ponto de vista social, político e ético (NOBREGA, 2019) e promoveu o genocídio das pessoas negras no Brasil (NASCIMENTO, 2016).

Segundo Munanga (2006), o Brasil criou o seu sistema peculiar de racismo com base na negação do próprio racismo, sendo que os modos contemporâneos de racismo não requerem mais o conceito de raça. As propostas antirracistas não se situam mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito, nem no uso amenizado de termos como etnia, identidade ou diversidade cultural, pois o racismo é uma ideologia que abrange todos os conceitos. Por exemplo, a maioria dos países ocidentais pratica o racismo antinegros/as e antiárabes sem mais recorrer aos conceitos de raças superiores e inferiores, servindo-se apenas dos conceitos de diferenças culturais e identitárias (MUNANGA, 2006). Por isso, para

Nobrega (2019), a Educação Física no processo de escolarização é um dos meios para combater o racismo, potencializando a individualidade dos/as alunos/as para que possam (re)agir e lutar contra ele. Entretanto, conforme Munanga (2006), como o racismo é uma ideologia, a educação escolarizada isoladamente não é capaz de redimensionar o campo ideológico. Não obstante, a educação pode fomentar o sentido de revolta perante o racismo ao revelar as contradições do sistema capitalista que emergiu da escravidão negra (SANCHES NETO; OYAMA, 1999) e as injustiças sistemáticas que permeiam cada contexto diaspórico, em especial na América Latina (ANDREWS, 2004). O racismo é difuso e abrangente, então não basta que a conduta antirracista esteja situada somente em algumas aulas, de algumas disciplinas ou em alguns projetos e que direcionada somente a alguns assuntos, datas etc. Entendemos que todas as dinâmicas convergentes – da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente – que engendram os conteúdos temáticos da Educação Física escolar requerem condutas antirracistas. Por isso, o nosso entendimento é que **todas as aulas de Educação Física devem ser antirracistas**, mediante a intencionalidade pedagógica no tratamento de quaisquer conteúdos e temas (SANCHES NETO, 2017; SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). Por fim, apontamos algumas considerações contendo uma síntese dos principais aspectos de nossa investigação, bem como sugestões de encaminhamento.

Considerações

Primeiramente, por um lado, consideramos que as mudanças estruturais nas sociedades não são feitas sem revoltas porque a passividade não redundava em paz. Revoltar-se é assumir que as contradições que engendram o capitalismo desde a transição da escravidão negra e da diáspora africana são injustas e precisam ser combatidas. Os/As afro-latinos/as podem ser pacíficos/as, mas não são passivos/as nem invisíveis. Como proposição teórica e metodológica à Educação Física escolar, compreendemos que os conteúdos temáticos abrangem a perspectiva antirracista à medida que requerem a explicitação da intencionalidade dos/as professores/as e de cada estudante. Mais do que isso, essa perspectiva fomenta a colaboração dos/as professores/as entre si e com os/as alunos/as, como uma comunidade engajada. Tal poderá vir a tornar-se a principal força de intelectualidade, de liderança, de resistência e de potencialização da revolta na América Latina, que seria o professorado antirracista. Para que isso ocorra, apontamos o caminho da colaboração para valorizar as culturas e as identidades afro-latinas e caribenhas. Estamos na década dos/as afrodescendentes (2015-2024), de acordo com a Organização das Nações Unidas (Unesco), em que é necessário valorizar a memória de todas as pessoas que foram vítimas da escravidão e do comércio transatlântico de negros/as escravizados/as. O

Brasil, como projeto de país, tem feito muito pouco nesse sentido. O 38º presidente da república (2019-2022), derrotado em sua tentativa de reeleição, fez ainda menos. Não esperemos que um presidente racista mude. Sejam nós antirracistas e o confrontemos, bem como é necessário que confrontemos quaisquer outros/as racistas. O racismo não deve ser tolerado por nós de modo algum, sob seus múltiplos disfarces, em nenhuma circunstância. Existe uma grande discussão sobre identidade afro-latina no Caribe que ainda não chega ao território brasileiro e que muito nos interessa (DUKE, 2016). As vozes das Américas negras não são conhecidas no Brasil e precisamos confrontar as perspectivas privilegiadas que estão instauradas no continente. Iniciativas como a desta edição da Revista Fórum Identidades são necessárias para que diferentes comunidades afro-latinas sejam reconhecidas e valorizadas. Precisamos colaborar de modo engajado para criar espaços seguros nesses tempos sem precedentes, de modo que tenhamos propósitos com significados sensíveis e transformadores. Precisamos aproveitar cada oportunidade que temos de respirar, compartilhar e aprender nesses tempos... e prosseguirmos.

Por outro lado, como sugestões, apontamos que é necessária a nossa (auto) crítica permanente para que a discussão política seja profunda sobre os problemas acadêmicos e pedagógicos mais específicos na luta antirracista. Defendemos a colaboração de professores/as de Educação Física com pares de diferentes áreas, mas com o cuidado de não abrir mão do conhecimento científico, filosófico, histórico, artístico, estético e ético, devidamente contextualizado e crítico. O nosso engajamento, como professores/as-pesquisadores/as, precisa ser total com os/as estudantes. Porém, nossos modos de agir não podem ser ingênuos e precisam ser pensados, refletidos e planejados, porque a ação feita de qualquer modo, sem criticidade, pode ter efeitos contrários ao esperado, ou seja, pode ser até prejudicial à educação para as relações étnico-raciais, sensível às interseccionalidades, como parte da luta antirracista. O cuidado com a inclusão de todos/as não prescinde da preocupação com as diversas expressões e perversidades da inclusão segundo a ética pragmática neoliberal. A contradição é a base das sociedades em que vivemos e que insiste em invisibilizar os afro-latinos/as ou a visibilizá-los/as apenas para objetificá-los/as nos modos capitalistas de consumo. Consideramos que as nossas ações precisam ir além do ativismo e do voluntarismo político e pedagógico. Precisamos lutar pela abertura a experimentações do que é tido como impossível nos contextos atuais, por mais adversos e repressivos que sejam, que é o desafio antirracista de agenciar as nossas práticas coletivas com o máximo de autonomia possível, respeitando as multiplicidades identitárias e intersubjetivas de nossos/as alunos/as e de nós mesmos/as, como professores/as. Como exemplo, a experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a de povos quilombolas e indígenas nos ensinam que é viável estruturarmos ações a partir das condições

da realidade para a formação antirracista. Nesse sentido, a vontade política é fundamental para visibilizar e potencializar a condição humana dos/as afro-latinos/as, como a iniciativa do governo atual – pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026) – de criação dos Ministérios da Igualdade Racial (MIR), dos Povos Indígenas (MPI) e dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC).

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDREWS, George Reid. **Afro-Latin America, 1800-2000.** Oxford: University Press, 2004.

BARBOSA, Luziangela de Carvalho; OLIVEIRA, Laura Melo de; CORDEIRO, Lucas Luan de Brito; XAVIER, Vanessa Maria Ferreira Luduvino; BEZERRA FILHO, Sérgio Renato; LIMA, Cyntia Emanuelle Souza; SILVA, Iury Crislano de Castro; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A educação para as relações étnico-raciais (ERER) e as proposições teórico-metodológicas da educação física escolar: reflexões entre licenciandos/as. In: SOARES, Wellington Danilo; FINELLI, Leonardo Augusto Couto (Orgs.). **Educação física escolar: múltiplos olhares.** São Paulo: Editora Científica Digital, 2022, pp. 7-19.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, pp. 504-521, jul./set. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas na cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília-DF, 2005, pp. 65-104.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, pp. 161-180, 2019.

CORSINO, Luciano Nascimento. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, pp. 247-262, jun./set. 2015.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. **Educação física escolar e relações étnicas: subsídios para a implantação das leis 10.639-03 e 11.645-08.** Curitiba: CRV, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DUKE, Dawn. **A escritora afro-brasileira: ativismo e arte-literária.** Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

FREIRE, German; DIAZ-BONILLA, Carolina; SCHWARTZ ORELLANA, Steven; SOLER LOPEZ, Jorge; CARBONARI, Flavia. **Afro-descendants in Latin America: toward a framework of inclusion**. Washington: World Bank, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/30201>. Acesso em: 11 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. Limites da direita; neoliberais e progressistas; esquerdas e direita. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 7ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005, pp. 37-44; 59-72.

GARZÓN, John Jairo; OBANCO, Aristίδes; OCAMPO, Rodrigo; TORRES, Hermes Raúl (Orgs.). **Identidad y reconocimiento: una mirada desde la ética política**. Cali: Universidad del Valle, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017a.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Revista Sapere Aude**, v. 8, n. 15, pp. 7-22, 2017b.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da *et al.* **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília: Anpocs, 1983, pp. 223-244.

GUEDES, Ivy; SANCHES NETO, Luiz; RODRIGUES, César. Sessão temática (ST 46): relações étnico-raciais e educação física. In: ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (Org.). **Anais do XII COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – Democracia, poder e antirracismo: avanços, retrocessos legais e ações institucionais**. Recife: ABPN, CONNEABS, 2022, pp. 1745-1758.

GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

KIRK, David. **Prearity, critical pedagogy and physical education**. London: Routledge, 2020.

LAVINAS, Lena; GENTIL, Denise. Social policy since Rousseff: misrepresentation and marginalization. **Latin American Perspectives**, v. 47, n. 2, pp. 101-116, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0094582X19894952>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar/** Guarulhos, 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

OYAMA, Edison Riuitiro. *Lenin educação e revolução*. Jundiaí-SP: Paço Editorial, 2014.

PINHO, Vilma Aparecida de; PINTO, Fábio Coelho de. Educação escolar quilombola: uma reflexão no contexto da educação para as relações étnico-raciais. **Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 30, n. 1, pp. 113-129, 2019.

SANCHES NETO, Luiz. A intencionalidade pedagógica de um professor-pesquisador: “verdades inconvenientes” em uma aula temática sobre capoeira e sexualidade. In: VENÂNCIO, Luciana et. al (orgs.). **Educação Física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017, pp. 169-189.

SANCHES NETO, Luiz; OYAMA, Edison Riuitiro. Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea: implicações para a educação física no Brasil. **Discorpo**, São Paulo, n. 9, pp. 45-71, 1999. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/da-escravidao-negra-escravidao-economica-contemporanea-implicacoes-para-educacao-fisica-brasil>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A luta por visibilidade das afrolatin@s como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, Isabel Porto; MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020. p. 29-41.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; OVENS, Alan Patrick. A socially-critical curriculum for PETE: students’ perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 7, pp. 704-717, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1839744>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SANTIAGO, Carina dos Santos. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história: propostas de implementação em sala de aula**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

SOUZA, Jessé. Patriarcalismo e escravidão. In: SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018, pp. 153-177.

SOUZA, Jessé. O racismo de nossos intelectuais: o brasileiro como vira-lata. In: SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019, pp. 12-36.

VENÂNCIO, Luciana. Narrative of experience from school physical education: the case of a Brazilian woman. In: MENJA, Juanjo; GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; PEÑALVO, Francisco José García; DEL POZO, Marta Martín (Orgs.). **Search and research: teacher education for contemporary contexts**. Salamanca: Aquilafuente, 2017, pp. 419-427.

VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020.