

Futebol e antirracismo na Educação Física escolar: que relações podemos torcer?

Dagoberto de Oliveira Machado¹

Marília Menezes Nascimento Souza Carvalho²

Resumo:

Frente aos crescentes casos de racismo nos campos de futebol que têm ganhado espaço nas mídias, algumas questões inquietam quando nos refletimos sobre caminhos para a transformação dessa complexa realidade. Que estratégias podem ser pensadas para enfrentar estas situações? O que pode a Educação Física escolar, ao abordar o conteúdo “futebol”, frente às contínuas situações de racismo? O objetivo deste artigo é apontar caminhos possíveis para uma pedagogia antirracista no trato com o futebol nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica (GIL, 2008) em diálogo com a experiência docente num Colégio de Aplicação de IFES, que atua com o desenvolvimento de projeto de educação antirracista. Na discussão, destacamos a dimensão cultural da educação e sua função social mediante o cenário de racismo e outras opressões às minorias que atravessam as diferentes expressões da cultura corporal nestes tempos e apontam demandas pedagógicas para a Educação Física ao abordar o futebol. Consideramos a importância de ampliarmos as discussões acerca do conceito de branquitude para que possamos criar estratégias de enfrentamento ao racismo e fomentar uma educação antirracista.

Palavras-chave:

Educação Física escolar. Futebol. Racismo. Branquitude. Educação antirracista.

Racism and whiteness on football pitches and physical education in basic education: what relationships can we support?

Abstract: In view of the increasing cases of racism on football pitches that have been gaining space in the media, some questions are disturbing when we reflect on ways to transform this complex reality. What strategies can be devised to address these situations? What can Physical Education in schools do when addressing the content of “soccer players” in the face of ongoing situations of racism? The objective of this article is to point out possible paths for an anti-racist pedagogy in dealing with football in Physical Education classes. This is a qualitative, bibliographical study (GIL, 2008) in dialogue with the teaching experience at an IFES Application School, which works with the development of an anti-racist education project. In the discussion, we highlight the cultural dimension of education and its social

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Filosofia - UFS, professor no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: dago@academico.ufs.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6951-0193>

² Doutora em Educação, professora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: mariliamenezes@academico.ufs.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9639-6692>

function in the context of racism and other forms of oppression against minorities that permeate the different expressions of body culture in these times and point out pedagogical demands for Physical Education when addressing soccer players. We believe it is important to expand discussions about the concept of whiteness so that we can create strategies to confront racism and promote anti-racist education.

Keywords: School physical education. Soccer players. Racism. Whiteness. Anti-racist education.

Racismo y blancura en los campos de fútbol y educación física en la educación básica: ¿qué relaciones podemos apoyar?

Resumen: Ante los crecientes casos de racismo en los campos de fútbol que han ganado espacio en los medios de comunicación, algunas preguntas resultan inquietantes cuando reflexionamos sobre formas de transformar esta compleja realidad. ¿Qué estrategias se pueden pensar para afrontar estas situaciones? ¿Qué puede hacer la Educación Física escolar, al abordar los contenidos “fútbol”, ante continuas situaciones de racismo? El objetivo de este artículo es señalar posibles caminos para una pedagogía antirracista a la hora de abordar el fútbol en las clases de Educación Física. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica (GIL, 2008) en diálogo con la experiencia docente en una Escuela de Aplicación IFES, que trabaja con el desarrollo de un proyecto de educación antirracista. En la discusión, destacamos la dimensión cultural de la educación y su función social en el contexto del racismo y otras opresiones de las minorías que permean las diferentes expresiones de la cultura corporal en estos tiempos y señalamos demandas pedagógicas de la Educación Física al abordar el fútbol. Consideramos la importancia de ampliar las discusiones sobre el concepto de blancura para que podamos crear estrategias para combatir el racismo y promover la educación antirracista..

Palabras clave: Educación Física Escolar. Fútbol. Racismo. Blancura. Educación antirracista.

Introdução: Ei, neguinho, você vai jogar?

O futebol é uma paixão nacional. Paixão mundial, talvez. Não temos dúvida de sua capacidade de mobilizar as paixões, os nossos sonhos infantis do brilhantismo heroico do atleta estrela, as nossas torcidas. Está na televisão, na internet, nas redes sociais, no cinema, nas músicas, na pracinha do bairro, no campinho da escola. Por mais afastados/as que possamos ser do futebol, não tem como, em algum momento, não nos mobilizarmos com seus acontecimentos. O futebol é pauta e palco da vida cotidiana brasileira. Como fenômeno social, mobilizado por sujeitos sociais que somos, o futebol não está apartado da complexa dinâmica de valores e hierarquias de poder que atravessam as interações sociais e avançam para o “meio de campo”, nos colocando em jogo

“E aí, neguinho, vai jogar?”, pergunta o colega ao que se aproxima do campinho no intervalo da escola. “Neguinho” não é nome, é marca identitária. Ora aplicado como sinônimo de afetividade, ora como marca de um distintivo racial, o “neguinho” que vai jogar, precisa ser lido com atenção e a interpretação de um letramento racial que se faz necessário.

A relação entre mídia e Educação Física, considerando o contexto escolar, nos aponta para a importância de compreender e problematizar como os discursos presentes nas mídias afetam a nossa formação, nossa compreensão de mundo e maneiras de interagir nele. Estamos assistindo ao “neguinho” do futebol, que já teve que forjar branquitude para ter direito de jogar, depois passou a status de reinado e sinônimo de habilidade retratado em filmes, contos,

músicas e telejornais, ser achincalhado em pleno estádio lotado. Entre gestos que imitam macacos, arremessos de bananas e tantas outras práticas racistas que atacam especialmente atletas negros em pleno exercício de sua função, vemos diferentes veículos midiáticos publicarem as cenas e problematizarem o racismo no futebol. Uma pergunta comum é: que estratégias podem ser pensadas para enfrentar estas situações? A educação antirracista é sempre uma resposta. Mas o que cabe à educação escolar? E, especialmente, o que pode a educação física, ao abordar o conteúdo “futebol”, frente às contínuas situações de racismo?

Partimos do entendimento de que temas sociais e de repercussão midiática merecem espaço na educação escolar. Pois, se em alguns veículos as cenas de racismo no futebol são problematizadas, em outros, a estrutura racista presente na sociedade brasileira pode ser reforçada, com a valorização dos corpos, práticas e ideias de uma supremacia branca. Nos chama atenção que quando vamos analisar as ocorrências de racismo, em muitas delas, encontraremos um constructo social já amalgamado e naturalizado, que permite que expressões e práticas racistas ganhem naturalidade e passagem, inclusive no contexto do futebol. Manter a atenção aos discursos e temas que ganham notoriedade nas mídias, significa manter um currículo vivo, feito em ato, que dialoga diretamente com os discursos que afetam a constituição dos sujeitos no tempo presente promovendo a criticidade na leitura dessas relações de poder (LIPPI; DE SOUZA; NEIRA, 2008; DE OLIVEIRA; HACK, 2020; COSTA; MEZZAROBA; ZYLBERBERG, 2023).

Ao longo de 2024, acompanhamos uma série de reportagens que ganharam visibilidade mundial ao expor casos de racismo nos estádios europeus. A explosão dos casos envolvendo o jogador Vinícius Júnior, amplamente discutido na televisão e na internet, lançou luz sobre muitos outros episódios, que se repetiam pelo Brasil, nas arquibancadas, nos campos de futebol e nas ruas. Ou seja, o que a mídia hoje expõe uma relação tensa nas questões étnico-raciais já presentes no cotidiano das práticas sociais, e muitas vezes naturalizada em expressões e modos de agir no âmbito do esporte. Dessa forma, podemos nos reapropriar de modo crítico e reflexivo dos temas apresentados na mídia, em um processo de uma “educação midiática” fomentando com nossos estudantes por meio da relação entre Educação Física e mídia e tecnologias “um campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas” (COSTA; MEZZAROBA; ZYLBERBERG, 2023, p. 8). Nesse sentido, como apontam os autores:

Ao considerar as publicações oficiais do governo brasileiro nas últimas três décadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), percebe-se a importância de abordar de forma interdisciplinar os conteúdos curriculares, promovendo a integração das diferentes áreas do conhecimento (COSTA; MEZZAROBA; ZYLBERBERG, 2023, p. 2).

A educação básica tem um papel fundamental na formação de crianças e jovens, e nos parece que o lugar da escola nas questões étnico-raciais está cada vez mais evidenciado, no sentido de promover uma formação antirracista para a promoção da democracia e da justiça social. O acesso de jovens negros e negras à universidade é um fator relevante. A adoção de políticas afirmativas e a implantação de cotas étnico-raciais proporcionaram maior representatividade da população negra e indígena no contexto acadêmico, na formação de professores e na docência. Portanto, como professor e professora da educação básica, com identidades étnico-raciais distintas, porém sensíveis à problemática, nos colocamos no dever

de questionar a nossa responsabilidade no enfrentamento ao racismo, e na produção de práticas educacionais antirracistas, a partir da problematização e ressignificação do futebol no Brasil e no mundo. O objetivo deste artigo é apontar caminhos possíveis para uma pedagogia antirracista no trato com o futebol nas aulas de Educação Física.

O que está em jogo?

Partimos de uma cena ocorrida entre 2016 e 2017, quando um estudante do sexto ano do ensino fundamental disse: "Ei, neguinho, você vai jogar?", referindo-se a um colega de turma. Ao ser questionado sobre como chamou o colega, ele rapidamente se justificou: "É o apelido dele, professor", e muitos outros colegas reforçaram essa justificativa. O professor respondeu: "Sim, mas isso não é o modo como ele deveria ser tratado", ao que a turma replicou: "Mas é o apelido dele, ele gosta". O menino, um pouco constrangido, aceitou em sinal de concordância com os colegas, esboçando um leve sorriso.

Essa cena nos alerta para algo mais sutil e perigoso do que o simples uso de um apelido aceito pela turma e pelo menino em questão. Ela revela o uso de um marcador racial na relação entre um estudante e os demais. Havia outros estudantes negros na turma, mas especificamente esse colega foi rotulado com o apelido "neguinho". A situação também nos leva a refletir sobre o fato de que, historicamente, pessoas negras nem sempre tiveram a oportunidade de jogar futebol. Isso nos afeta coletivamente, ao lembrarmos que, na história da Educação Física e da educação em geral, houve práticas baseadas em teorias eugenistas (CASTELLANI FILHO, 2016).

Em outro momento, entre nossos estudantes já tivemos um jovem cujo apelido era "Di Maria", referência a sua semelhança com o atleta, e deferência a sua habilidade com a bola. Nota-se que os apelidos não podem ser comparados, um é referente a um nome próprio e conhecido no futebol mundial, outro a uma condição anônima e marcado pela cor de sua pele. Qual relação entre os apelidos "neguinho" e "Di Maria"? Enquanto um nos aponta para uma correlação a um atleta conhecido de alto nível, o outro nos aponta para o anonimato racial.

Vejam que o apelido tem uma função semelhante ao nome, pois, ao ser adotado, passa a ser utilizado pelo grupo, apresentado a outros grupos e encontros, impossibilitando o sujeito que o carrega de questioná-lo. Vale lembrar inclusive a máxima: "se você não quer que o apelido pegue, não dê bola para ele, mas se ficar bravo, com certeza pegará". Ou seja, não gostar de um apelido é fator reforçador de seu uso pelo grupo.

O que gostaríamos de analisar nessa cena, não é necessariamente o que deveríamos fazer em um momento como esse enquanto professores, mas sim, nos perguntar que relação cenas como essas têm com as práticas racistas ocorridas nos diversos gramados de futebol amplamente divulgadas nas mídias nos últimos anos. Para além das ações momentâneas que possam ocorrer a respeito dessa cena, o que ela nos mobiliza é para a percepção do caráter cotidiano, silencioso e estrutural do racismo. Mais do que fazer uma intervenção junto aos estudantes a respeito do uso do apelido "neguinho", a cena nos aponta para a necessidade do enfrentamento do racismo nas práticas corporais, nas aulas de Educação Física escolar e na tematização do futebol. Esse caminho nos leva ao trabalho coletivo de letramento racial, e à necessidade de compreensão de conceitos como o de racismo estrutural e branquitude.

O futebol tem uma grande repercussão no dia a dia da sociedade brasileira, mobiliza paixões e é acompanhado sistematicamente pelos seus torcedores com forte influência e apoio das mídias. Historicamente tem atuado na constituição da nossa identidade nacional (DA MATTA, 1986). Materializado na sua relação com a escolha de um time de coração, ou na

admiração de times que se destacam pela capacidade, inclusive, de mobilizar e provocar a torcida adversária, estamos em relação com o futebol mesmo sem querer. As quatro linhas, porém, delinham a arena em que muitas vezes não apenas confrontam-se duas equipes, mas visões de mundo, valores sociais e culturais.

As questões que nos guiam neste artigo, a saber: o que pode a Educação Física escolar frente às contínuas situações de racismo no futebol? Que estratégias podem ser pensadas para enfrentar estas situações? Nos impelem a trilhar um caminho teórico reflexivo com os conceitos supracitados, de modo que nos permita reconhecer alguns aspectos do racismo, que muitas vezes não relacionamos diretamente com a prática da Educação Física escolar. Nessa perspectiva, cabe reconhecer a dimensão cultural da educação e sua função social mediante o cenário de racismo e outras opressões às minorias que atravessam as diferentes expressões da cultura corporal nestes tempos, para, a partir de então, apontar e construirmos caminhos possíveis para uma pedagogia antirracista no trato com o futebol nas aulas de Educação Física.

Futebol, Educação Física e o enfrentamento ao racismo: a discussão da branquitude

Muitos dos artigos que abordam a relação Educação Física e educação antirracista referem-se para a valorização das práticas étnico-raciais com marcadores de racialidade. Ou seja, abordam as práticas corporais de origem negras ou indígenas, em um processo importante, de valorização dessas origens como produtoras de um campo de saber, na maioria das vezes, desvalorizados. Porém, quando abordamos uma prática corporal como o futebol não lhe atribuímos como uma prática corporal negra, a sua discussão se dá por meio de uma discussão da temática do racismo no futebol. Como se o futebol, como outras tantas modalidades não tivessem marcadores raciais. Efeito de uma certa branquitude?

Lima e Brasileiro (2020), em seu artigo “A cultura afro-brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento”, analisam a produção científica de periódicos brasileiros que atendem a critérios específicos: estar classificados nos estratos A1, A2, B1 ou B2 do WebQualis da CAPES e abordar discussões pedagógicas e socioculturais no campo da Educação Física. Em sua análise apontam que os temas mais recorrentes são a capoeira e o racismo no futebol. As autoras buscaram compreender como a produção científica da Educação Física vem tematizando a Cultura Afro-Brasileira? O mapeamento identificou 92 (noventa e dois) artigos em 16 anos de publicações. A metodologia utilizada para análise dos artigos foi a análise de conteúdo categorial por temática, com base na produção de Laurence Bardin. Na análise das discussões foram selecionadas as seguintes categorias analíticas: cultura afro-brasileira e Educação Física, que como dito anteriormente, orientaram a seleção dos artigos analisados, e entre as categorias empíricas, foram destacadas as seguintes categorias: “futebol e racismo; capoeira; educação intercultural; educação comunidade e quilombos”. Destas temáticas, o artigo destaca que:

por mais que haja uma amplitude temática como fora supracitado, há uma incidência maior em dois polos temáticos: a Capoeira e o racismo no Futebol, sendo identificado 58 (cinquenta e oito) artigos referentes a estas temáticas (63%), sendo a Capoeira a mais evidente com 44 (quarenta e quatro) artigos do total das produções (47%) (LIMA; BRASILEIRO, 2020, p. 4).

Portanto, o tema da cultura afro-brasileira na Educação Física parece estar restrito,

muitas vezes, à apresentação de práticas de origem étnica, com foco no desenvolvimento da capoeira como afirmação identitária ou, no caso do futebol, em discussões sobre os efeitos do racismo. Por exemplo, ao abordar os movimentos da capoeira em uma aula de Educação Física, necessariamente precisamos contextualizar seu surgimento no Brasil, o que implica discutir o processo de escravização de pessoas negras e indígenas.

Certamente, uma aula como essa deve destacar a capoeira como uma prática de resistência social frente à escravidão e apresentá-la como uma riqueza herdada da cultura negra no país. No entanto, isso nos leva a refletir: qual é a herança das pessoas brancas nesse processo? É importante lembrar que a capoeira nem sempre foi reconhecida como um patrimônio cultural ou uma prática valorizada no Brasil. Pelo contrário, chegou a ser criminalizada. De acordo com o artigo 402, capítulo XXIII, do Código Penal de 1890, intitulado "Dos Vadios e Capoeiras", "fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem" era considerado crime, com pena de "prisão de dois a seis meses". Caso o praticante participasse de algum "bando ou malta", a pena poderia ser agravada, dobrando o tempo de reclusão para os "chefes ou cabeças" (BRASIL, 1890). Essa criminalização nos revela uma herança de controle e marginalização de práticas culturais atribuídas a determinados grupos étnicos. Qual a responsabilidade das pessoas brancas nesse processo?

O que nos interessa não é questionar o uso de práticas corporais de origens negras ou indígenas na promoção de uma agenda afirmativa para uma educação antirracista. Pelo contrário, é fundamental ampliar sua presença nos currículos escolares. No entanto, é necessário destacar que, ao ensinar ou apresentar práticas corporais como a capoeira, muitas vezes deixamos de reconhecer os marcadores raciais associados à branquitude. Essa dinâmica está profundamente ligada ao conceito de branquitude, que opera no sentido de ocultar e invisibilizar a presença predominante de pessoas brancas nas práticas sociais. Como consequência, os privilégios e responsabilidades associados a essa posição social são frequentemente eliminados do debate.

Da mesma forma, tendemos a negligenciar a visibilidade das pessoas negras em práticas esportivas como por exemplo o futebol, basquete, judô ou mesmo atletismo. O poeta gaúcho, Oliveira Silveira, que foi um dos principais responsáveis e idealizadores do dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, em seu poema Pelé Rei, nos apresenta, em ritmo de narração de jogo de futebol, a correlação entre os conceitos de racismo e branquitude.

Pelé Rei³:

NARRADOR: - Ele avança/ tem a bola de ferro nos pés/ presa por grillhões/
dribla o primeiro feitor/ o segundo/ o senhor/ a floresta/ a clareira/
GOOOOOOOOOOOOOL!/ Braços erguidos, ergue-se/ Palmares/
saudando o mais-um que/ chegou.

REPÓRTER: - Ela se alou/ pousou/ coroa sobre a cabeça/ Humilde, ele
disse: desça/ e foi o pé que chutou.

COMENTARISTA: - Assim, tivemos aí/ a sanha do rei guerreiro/
Toussaint Louverture -/ Zumbi/ a vitória da tática/ e do sangue de África.

NARRADOR: - Pé na bola/ bola no pé/ bola com Pelé./ Avança, mas é
cercado/ em seu grande-pequeno/ Haiti/ não pelas águas de ilha/ mas pela

³ Sugerimos que o leitor/a leia o poema em ambiente de narração futebolística. Cada uma das personagens, narrador, repórter e comentarista, têm um ritmo que nos interessa neste texto. Reporta a cena de sua posição. Por isso, sugerimos que leiam como quem ouve uma narração de rádio de jogo de futebol aos domingos.

espuma das/ quilhas/ homens de Bonaparte:/ trinta mil./ Pé na bola/ bola ao pé/ bola com Pelé/ Tomam de assalto o/ quilombo/ ele luta/ disputa/ fugiu/ rearmou-se/ combate/ ao ataque caiu.

REPÓRTER: - Contra ele o apartheid,/ Jim Crow, a Klux/ Klan/ por isso rola no chão.

COMENTARISTA: - Contra ele os/ portugueses,/ belgas, ingleses, franceses/ por isso sola e o chão.

NARRADOR: - Mas ele é rei domina/ bola-justiça-razão/ - por isso bola no chão./ Pé na bola/ bola ao pé/ bola com Pelé (SILVEIRA, 2022, p. 280-282).

Contra Pelé, o rei, “o apartheid/ Jim Crow, a Klux/ Klan/ por isso rola no chão”, segue ainda na voz do comentarista, “contra ele os/ portugueses/ belgas, ingleses, franceses/ por isso sola e chão”. Observamos que esses trechos do poeta nos apontam como que o futebol como prática corporal esportiva não se reduz a maestria da técnica, e como sempre, coloca em campo as práticas sociais em disputa. Oliveira Silveira denuncia quem são estes que tentam colocar o Rei no chão. E de certa forma, mobiliza a relação entre os conceitos de racismo e branquitude. A educação por si só não é instrumento de reflexão, de questionamento ou produtora das mudanças necessárias que uma época lhe impõe, na maioria das vezes, ela servirá para garantir a continuidade de um certo projeto institucional de sociedade.

Gregório e Melo (2015) analisam em seu artigo “Preconceito racial no esporte nacional” como ocorrem os processos de inclusão e exclusão da pessoa negra nos esportes nacionais. Em suas análises destacam que “os padrões de acesso e participação da população negra, em certas modalidades, são desiguais se comparados à população branca” (GREGÓRIO; MELO, 2015, p. 9), pois a relação entre o acesso social a certos esportes, como é o caso do hipismo, golfe ou natação, está intimamente ligada a viabilidade financeira de sua prática, o que nos leva a constatar que “a exclusão social é evidente no ambiente esportivo, sendo acompanhada pela exclusão étnico-racial, esses dois processos de desigualdade são uma face da mesma moeda e se reforçam mutuamente” (*ibid.*, p. 8). Em contrapartida, esportes ditos populares, como é o caso das lutas, do atletismo e do futebol que possuem um baixo custo para prática são praticados com mais frequência pela população afrodescendente. Coloca-se assim em cheque, por meio da discussão da presença e da ausência das pessoas negras nos esportes nacionais, o mito da democracia racial. Os autores ainda ressaltam que mesmo quando pessoas negras se destacam em sua modalidade, estas têm dificuldades em ter acesso às funções de treinadores. Para corroborar seus argumentos, Gregório e Melo (*ibid.*) referem-se ao trabalho de Muniz (2011), “Racismo na mídia: uma análise da cobertura do técnico Andrade”, que analisou a trajetória do ex-jogador e técnico de futebol Jorge Luís Andrade da Silva. Após se aposentar dos gramados em 2002, Andrade atuou como auxiliar técnico e, em seguida, assumiu, interinamente e posteriormente, como técnico titular o time de Regatas Flamengo. Mesmo tendo tirado o time da zona de rebaixamento e conquistado o título de campeão brasileiro em 2009, foi dispensado do cargo e não voltou a comandar grandes times do país.

Seguindo este contexto, como surge a necessidade de discutirmos sobre o conceito de branquitude nas práticas de educação? Dentre os desafios que podemos destacar na produção de práticas por uma educação antirracista a noção de branquitude, nos parece estar ainda negligenciada no âmbito da educação básica. Ou melhor, é característica dessa noção, não ser

discutida de um modo geral na sociedade, fazendo-se despercebida.

Alguns alertas são necessários a fim de que possamos seguir em frente com nossos objetivos e não afastamos de início alguns leitores e leitoras deste caudaloso rio. O primeiro deles, é de que não podemos confundir branquitude como sinônimo de branco, ou uma de alguma maneira, de generalizar as atitudes das pessoas brancas, muito menos, se trata de um antônimo da noção de negritude. Dito de outro modo, não podemos confundir branquitude com uma noção de identidade branca, mas sim, por modos de constituir, justamente, que não necessite explicitar essa identidade, e que sobre ‘capa de invisibilidade’, de uma falsa neutralidade da raça, se pretende tornar um padrão universal a ser seguido.

Dessa forma, partimos por admitir que o combate ao racismo nos exige localizá-lo em nossas práticas cotidianas. O que inclui, debatermos e enfrentarmos os efeitos do que chamou Cida Bento (2022), do “pacto narcísico da branquitude” ou seja, romper com o silêncio acerca dos efeitos de tal pacto na nossa constituição enquanto sociedade.

Sim, pois como nos atenta Cida Bento (2022), se muitas das mazelas que as pessoas negras são acometidas ainda hoje no Brasil podem ser atribuídas a uma herança por terem seus antepassados sido escravizados, qual seria a herança das pessoas brancas?

Segundo Bento (2022, p. 23), “fala-se muito na herança da escravidão e nos impactos negativos para as populações negras, mas nunca se fala na herança escravocrata e os impactos positivos para população branca”. Desse modo, não é fácil colocar em discussão o conceito de branquitude. Causa sempre um desconforto. Quando não aciona os medos das pessoas brancas pela possibilidade de perda do seu lugar de privilégio. Primeiro, pelo seu efeito subterrâneo, por se tratar de um “pacto” não verbalizado, implícito nas práticas cotidianas, que, ao mesmo tempo em que sustenta as práticas racistas, garante os privilégios das pessoas brancas.

Em segundo lugar, porque nos impede de operar a partir de uma noção de neutralidade. As pessoas brancas não tendem a se ver como um grupo racial, de modo racializado, pois sempre quem tem raça são ou outros. Dito de outro modo, a não necessidade de se descreverem e de se perceberem como pessoas brancas permite que essa seja a base para pensar as demais pessoas como pessoas ou grupos a serem racializados. Quem tem raça são as outras pessoas. Ou seja, a ideia de neutralidade se dá também a partir de uma neutralidade do lugar das pessoas brancas enquanto grupo racial.

Dessa forma, autoras e autores que estudam o conceito de branquitude apontam que este não é necessariamente um conceito novo, mas que pelos motivos de suas próprias características, pouco foi discutido no Brasil. O que não quer dizer que não se tenha um campo já bem fértil acerca da discussão.

A pesquisadora Lia Vainer Schucman, em sua tese de doutorado, procurou compreender e analisar como a ideia de raça e os significados acerca da branquitude são apropriados e construídos por sujeitos brancos na cidade de São Paulo. A autora define a branquitude:

como significados construídos sócio historicamente pela ideia falaciosa de raça, que, como resultado faz com que sujeitos considerados brancos obtenham privilégios em uma estrutura racista, é necessário pensar o conceito de raça e racismo produzidos em nossa sociedade para uma melhor compreensão desta construção (SCHUCMAN, 2012, p. 29) .

Apesar de se pretender a superação desta ideia falaciosa de raça, é importante destacar, conforme nos aponta Carneiro, em concordância com Antônio Sérgio Guimarães, que raça é um conceito social, que mesmo não correspondendo a nenhuma realidade natural, opera a

partir de uma realidade social, classificando as diferenças pessoais, sociais e culturais como se fossem naturais. E que o combate aos efeitos do racismo, aqui entendido como um modo de naturalizar a vida social, só pode se dar reconhecendo sua realidade social. Nesta perspectiva, para Carneiro, (2023, p. 20) “raça é um dos elementos estruturais de sociedades multirraciais de origem colonial”. Nesse mesmo sentido, Schucman aponta que o conceito de raça é uma ficção advinda do racismo e não ao contrário: “A raça é uma invenção, é uma ficção advinda das relações de poder. A raça é filha do racismo, ela não é mãe do racismo” (CARNEIRO; SCHUCMAN; LISBOA, 2023, p. 53).

A falsa ideia de uma supremacia branca se sustenta a partir de diversos fatores, que vão compor no Brasil, um imaginário oriundo do racismo e que sustentará a noção de branquitude. Schucman (2012) apresenta algumas características encontradas em sua pesquisa que conformam a referida noção, reforçando um imaginário da supremacia branca: - superioridade estética, por exemplo, direciona que “há uma hierarquia estética na qual ela está inserida e que privilegia os brancos em detrimento dos asiáticos, índios e negros em nossa sociedade” (SCHUCMAN, 2012, p. 69). Segundo ela, diferente de outros países, “é branca qualquer pessoa com feição branca, mesmo que sua ascendência esteja muito longe dos colonizadores brancos brasileiros” (*ibid.*). A superioridade estética também é descrita pela autora, por um certo movimento de comparação, nem tanto pela cor da pele ou pela composição do cabelo, sendo ele liso ou “ruim”, nas palavras de uma de suas entrevistadas, “mas sim a ideia de raça colada” ao cabelo ou cor da pele, que aproximam ou afastam de um determinado padrão estético (*ibid.*, p. 70). Quando se referem aos traços de um negro bonito, por exemplo, o que se está destacado são “os traços finos”, que remetem a um determinado padrão de beleza branca. Há também entre os entrevistados quem reconheceu que se beneficiava sem o mérito necessário, mas, simplesmente, por pertencerem a um determinado grupo social. Estar dentro de um padrão de uma pessoa branca lhe permitia circular por determinados locais, como é o caso do shopping center. Schucman (*ibid.*, p. 71) afirma “que a ideia de superioridade estética é sim um dos traços da branquitude em nosso país”, que não se reduz a uma identidade racial, aparecendo em relação às pessoas negras, indígenas e asiáticas. A autora enfatiza que no Brasil a ideia de branquitude está relacionada ao fenótipo da pessoa branca, mas carregada do imaginário de origem.

Outro aspecto pontuado pela pesquisadora é o da superioridade moral e intelectual. Ou seja, que diferentemente “do que acontece quando o assunto são as características estéticas, a crença de uma superioridade moral e intelectual dos brancos está diretamente relacionada a uma contraposição que eles fazem em relação aos negros” (*ibid.*, p. 73). Essa ideia é reforçada na medida em que “as respostas recaíram no argumento de que há algo intrínseco na cultura dos brancos que dariam a eles atitudes intelectuais e morais superiores a dos não brancos” (*ibid.*, p. 72). Neste sentido, a autora salienta que houve uma “insistência em discursos biológicos e culturais com uma hierarquia (e não em uma diversidade)”, o que permite “pensar que a ideia de superioridade moral e intelectual - portanto, o racismo - ainda faz parte de um dos traços unificadores da branquitude” (*ibid.*, p. 74).

Outro ponto importante, observado por Schucman, é que ao decorrer das entrevistas, percebe-se (*ibid.*, p.76) “que reconhecer os privilégios não era ao mesmo tempo querer abrir mão deles”. O que se apresenta também, conforme Cida Bento (2022), nas estratégias de “autodefesa e autoproteção das pessoas brancas” para garantia de seus privilégios .

Nesse sentido, “podemos pensar a branquitude como um dispositivo que produz desigualdades profundas entre brancos e não brancos no Brasil, [...] em que os sujeitos brancos exercem posições de poder” (SCHUCMAN, 2012, p. 29). Ou seja, pensar a branquitude como

manifestação de um dos “dispositivos de racialidade” que engendram toda uma rede de saber-poder que faz com que pessoas brancas e negras naturalizem as práticas de segregação racial. Sueli Carneiro, a partir de uma análise baseada nas pesquisas acerca do conceito de dispositivo de Michel Foucault, permeada pela concepção do contrato racial do filósofo afro-americano Charles Mills, nos apresenta a noção de “dispositivo de racialidade”, que segundo a autora, a sua compreensão da branquitude se dá da seguinte forma:

Qual compreendo e tendo a explicar as relações raciais no Brasil e, no interior delas, o que seria a branquitude. Sou meio discípula de um filósofo afro-americano chamado Charles Mills, que forjou a teoria do contrato racial, que é um tronco retórico do contrato social da filosofia política. Ele diz que existe, no mundo, um contrato racial em vigor, que parte da ideia do contrato social, do contratualismo, mas que é muito diferente desse contrato social fundado em abstrações. Pelo contrário, esse contrato racial tem uma historicidade inequívoca e está assentado em vários eventos históricos desencadeados pelo colonialismo, pelo imperialismo europeu sobre a África e a Ásia. Esse é o processo histórico do qual os europeus brancos emergem como os donos do mundo, a referência de excelência humana. Ele diz ainda que a eleição da branquitude como parâmetro da humanidade instaurada pelo processo colonial institui sub-humanidades e subcidadanias dos povos não brancos que se encontram com esse poder imperial da branquitude. O que ele diz é que esse contrato racial em vigor no mundo, embora seja não nomeado, define o status de brancos e não brancos, e que o status de não branco será definido pelo sistema de valores e de instituições criado pela branquitude para o interstício e para a legitimação de sua hegemonia. Ele vai além ao dizer que saberes e poderes são criados com o fim de explicar a supremacia e a inferioridade de povos não brancos (CARNEIRO; SCHUCMAN; LISBOA, 2023, p. 40-41).

Dessa forma, a educação, como concebida no âmbito da modernidade, já nasce com uma missão, que tem em suas diretrizes, manter explícita as diferenças entre as raças e inclusive evitar a miscigenação, como foi o projeto eugenista. Percebe-se que não há interesse em que as relações interracializadas se estabeleçam. A ausência ao acesso à educação promovida no período pós-abolição se materializa em um projeto do estado brasileiro para manter as posições de privilégios e subalternizações.

Sílvio Almeida diferencia os termos racismo individual e racismo institucional e destaca para o uso o termo racismo estrutural. Segundo o autor, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares”, (ALMEIDA, 2019, p. 35). Portanto, ele não é nem um “desarranjo institucional”, ou uma “patologia” que se manifeste individualmente, pois sendo estrutural não deve ser considerado uma “exceção” e sim, uma “regra” que estrutura nossas relações sociais.

Porém, cabe o alerta nas palavras de Sueli Carneiro:

nós nos acostumamos a falar do racismo no Brasil de maneira em que, de um lado, aparece a vítima (o negro assassinado, o negro na indignação humana, o negro subalternizado), e, do outro, está o tal do racismo estrutural, que não se encarna em nenhum sujeito concreto, que não se encarna concretamente nas práticas sociais ou nas políticas de contratação. Ele não se materializa nos departamentos de recursos humanos das empresas, no silêncio das escolas, na omissão dos professores e de outros profissionais da educação (nos casos de discriminação da escola), no

desprezo tão corrente de profissionais de saúde pela vida negra, seja no sistema de saúde público ou no privado. São práticas reprodutoras de todas as iniquidades que conhecemos. Esse sujeito oculto tem que sair da sombra, tem que ser revelado (CARNEIRO; SCHUCMAN; LISBOA, 2023, p. 50).

Portanto, do mesmo modo, como se aponta para a relevância do termo “racismo institucional” frente ao termo “racismo individual”, devemos sinalizar que se o “racismo é estrutural”, e concordamos com isso, junto com alerta de Sueli Carneiro (*ibid.* p. 50), não podemos ocultar novamente a face que o estrutura. Ou seja, se de “um lado aparece a vítima [...], e, do outro, está o tal do racismo estrutural, que não se encarna em nenhum sujeito concreto, que não se encarna concretamente nas práticas sociais ou nas políticas de contratação” (*ibid.*, p. 50), devemos descrever os efeitos da branquitude nas práticas e na estruturação do racismo na sociedade brasileira, desvelando esse sujeito oculto, como modo de produção de uma pedagogia antirracista.

Corpos, culturas e a aprendizagem social do racismo: teorizações para fortalecer uma pedagogia antirracista na Educação Física escolar

Se desejamos fortalecer uma educação antirracista que possa produzir práticas de enfrentamento ao racismo e, com isso, uma mudança na cultura por meio da educação, mais especificamente, da Educação Física escolar, precisamos discutir a relação entre corpos, culturas e o processo de aprendizagem social do racismo. Ao reconhecermos o corpo como *locus* em que os atos de racismo se materializam, que é contra ele que as ofensas são proferidas, precisamos nos deslocar da noção de corpo que o reduz a uma relação de sujeito-objeto, tradicionalmente cultivada tradição filosófica e científica ocidental, em que se ignora a experiência do sensível e sua relação com o mundo.

Na Estrutura do Comportamento, de 1942, Maurice Merleau-Ponty, a partir da discussão da pretensa “noção neutra” de comportamento, nos apresenta a noção de “estrutura” sem que caiamos nos riscos do estruturalismo, preparando a possibilidade para que, na Fenomenologia da percepção, trabalho publicado em 1945, possa nos apresentar um caminho de pensarmos o corpo para além do dualismo corpo e alma. Isso, a partir de seu projeto de reabilitação filosófica do sensível e da percepção. Neste sentido, o filósofo apresenta que é a relação do corpo com o mundo que nos permite compreender sem equívoco a motricidade enquanto intencionalidade original (MERLEAU-PONTY, 2018). Portanto, originariamente a consciência não é um “eu penso que”, mas um “eu posso”.

A visão e o movimento são maneiras específicas de nos relacionarmos a objetos, e, se através de todas essas experiências exprime-se uma função única, trata-se do movimento de existência, que não suprime a diversidade radical dos conteúdos porque ele os liga, não os colocando todos sob a dominação de um “eu penso”, mas orientando-os para a unidade intersensorial de um “mundo”. O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. “Cada movimento determinado ocorre em um meio, sobre um fundo que é determinado pelo próprio movimento [...] Executamos nossos movimentos em um espaço que não é ‘vazio’ e sem relação com eles, mas que, ao contrário, está em uma relação muito determinada com eles: movimento e fundo são, na verdade, apenas momentos (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 191).

Somos seres biológicos, não temos dúvida disso. Organismos vivos que, a partir de suas funções vitais, nascem, crescem, se reproduzem e morrem. Em suma, somos um organismo. Mas não existimos apenas como organismos. Nosso corpo é histórico. Podemos descrever nossos acontecimentos passados. Diremos que temos memória, em que pese que podemos perdê-la. Ao acordarmos, ao lembrarmos da noite anterior, podemos também ter recordações do que fizemos e de onde estávamos. Projetamos a partir disso uma expectativa de estarmos no mesmo lugar amanhã também. Portanto, somos seres históricos, podemos nos descrever na passagem do tempo. Somos seres temporais e, nesse sentido, nosso “corpo é marcado e arruinado pela história”, como muito bem referenciou Foucault (2001, p. 22).

Nosso corpo é social e antropológico. Somos seres sociais e antropológicos. Nessa mesma direção, reconhece Le Breton (2016), que vivemos uma experiência sensível do mundo e a todo instante a existência implica a unidade dos sentidos e interfere nas nossas interpretações do mundo.

As percepções sensoriais impregnam o indivíduo em toda evidência [...]. Os sentidos trabalham conjuntamente a fim de tornar o mundo coerente e habitável. Não são eles que decifram o mundo, mas o indivíduo, através de sua sensibilidade e de sua educação. As percepções sensoriais o colocam no mundo, mas ele é seu mestre de obra. Não são os olhos que enxergam, nem seus ouvidos que escutam, nem suas mãos que tocam; ele está todo inteiro em sua presença no mundo, e os sentidos se misturam a todo instante ao seu sentimento de existir. (LE BRETON, 2016, p. 58-59)

No contexto político cultural brasileiro e global contemporâneo, marcado hegemonicamente por relações em que as diferenças são traduzidas em desigualdades, violências e injustiças, a tendência tem sido perpetuar a lógica da sociedade de classes e hierarquias. As teorizações pós-críticas têm avançado suas análises para compreender que, mesmo no contexto de sociedades capitalistas, em que ainda prevalecem as divisões de classe e o domínio dos que detém o poder econômico, se percebem outros grupos como politicamente dominantes.

Isso, em linhas gerais, marca o processo de complexificação da sociedade contemporânea, a compressão espaço-tempo, as relações sociais em que o global se sobrepõe ao local, gerando processos de homogeneização cultural e tensões entre as diferenças. Homens, brancos, heterossexuais, de origem europeia e estadunidenses têm dominado a cena (HALL, 1997; 2005).

A partir dessa compreensão, o currículo escolar pode ser visto como uma invenção sociocultural, constituída no seio da tradição pedagógica. “(...) configura-se numa política de sentido conceitual. Se explicita a partir do interesse em conceber, organizar, implementar, institucionalizar e avaliar saberes e atividades eleitos como formativos” (MACEDO, 2016, p. 18).

Desse modo, nos contextos de educação formal, uma hierarquia de saberes tem tensionado e marcado o que é ensinado, a quem, como e para quê. Assim, as teorias pós-críticas da educação entendem o currículo como uma questão de identidade, diretamente relacionado a que tipo de sociedade e valores pretendemos fomentar. Indicam que para além da preocupação com “o que” e o “como” se ensina, preocupação principal das pedagogias tradicionais, cabe a pergunta “que sujeitos se pretende formar?” (SILVA, 2002).

Compreendemos, então, numa perspectiva pós-crítica, o currículo como política cultural, que pode atuar no âmbito da formação humana, interagindo culturas, a partir de uma decisão política em defesa e promoção de valores e interações sociais que visam fazer frente à sociedade de classes e hierarquias de poder e contribuir para a democracia e a justiça social.

Destacamos perspectivas educacionais que se pautam em uma compreensão profunda da relação escola e culturas e uma argumentação sobre a necessidade do acolhimento, compreensão e diálogo com as diferenças. Essa decisão propositiva, de interação com as diferenças, abre o currículo, suas práticas, para a valorização do outro e das culturas em suas singularidades. A intenção, em última instância, é promover, por meio de argumentos e estratégias diversas, experiências que interferem na constituição identitária dos sujeitos para sua sensibilização e atuação no mundo sob a lógica do respeito e da justiça social, afins às sociedades democráticas.

A tradição histórica ocidental, de uma educação cognitivista, da compreensão de currículo como “grade” fixa, composta por conhecimentos aprioristicamente selecionados, que, em vez de interação com as culturas e as questões do tempo presente, preconiza e se constitui como seleção de conhecimentos estanques, oriundos de grupos hegemônicos, põe em ação uma lógica perversa que tem estudantes como seres amorfos, objetos das intenções alheias e indiferentes às questões que afetam a vida nas sociedades contemporâneas. Assim, produz identidades afeitas aos valores de grupos dominantes, o que corrobora para a prosperidade das práticas de injustiça e tantas problemáticas que têm afetado a vida nas sociedades contemporâneas em âmbitos global e local.

Considerando isso, podemos refletir possibilidades e desafios para efetivar perspectivas curriculares politicamente comprometidas com a luta antirracista e a justiça social nas aulas de Educação Física, e especialmente na abordagem do futebol, enquanto elemento da cultura corporal. É nos corpos que as culturas se instauram e se dinamizam através das interações sociais. Mas, ao considerar nossa história, a discussão sobre o corpo na educação expõe ainda necessidades de aprofundamento. Segundo Silva, M. (2009, p. 31), “presente em todos os lugares, em todos os momentos da vida humana, o corpo ainda hoje permanece ausente – de forma explícita – nos debates educacionais”.

Compreendemos que isso é fruto do próprio processo histórico e civilizatório ocidental. Aos poucos, retiramos o corpo do espaço formal de educação, silenciando-lo, esterilizamos-lo, nos esforçamos em padronizar suas formas de expressão, sob as perspectivas de grupos hegemônicos. Criamos, assim, formas “ideais” de aprender, de ser e de interagir. Definimos conhecimentos válidos, ou importantes, em detrimento de uma diversidade de saberes existentes nas diversas sociedades e grupos culturais pelo mundo.

Consolidamos, desse modo, perspectivas de interação pautadas pela lógica da desigualdade, que geraram injustiças e legitimaram violências, com sérias consequências para as sociedades locais e global (SANTOS, 2018) e que tem repercutido ampla e drasticamente no tempo presente.

O corpo aprende e está inteiramente imerso na dinâmica social. Nesse sentido, é necessária a inserção do corpo nas discussões sobre educação. Conforme Silva, M. (2009), para além da escola, cada sociedade específica, em diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada, ensina o corpo a ser e expressar-se desse e/ou daquele jeito. Mesmo no interior de uma mesma sociedade, o corpo se expressa de acordo com sua historicidade, com as relações que estabelece ao longo de sua vida nos diferentes contextos que experiencia sua existência, conforme os sentidos que vai construindo.

São as experiências e partilhas presentes no contexto social que vão delineando os corpos, por meio dos símbolos que estes carregam, as marcas culturais. Nossa existência é corpórea. Assim, é o corpo que sofre os estigmas sociais, do mesmo modo que no corpo se efetivam as ações, os ritos, os símbolos que são associados a uma determinada cultura.

O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades Humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural. (LE BRETON, 2007, p. 26)

O mundo também é, para nós, paradoxal. Temos a certeza de que habitamos um corpo e que este se relaciona com o mundo exterior por meio de nossas experiências. Nas palavras de Merleau-Ponty, “é preciso que reencontremos a origem do objeto no próprio coração de nossa experiência, que descrevamos a aparição do ser e compreendamos como paradoxalmente há, para nós, o em si” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 109-110).

Tanto as experiências individuais quanto as coletivas se entrelaçam para formar as teias sociais por onde os corpos transitam, e se elaboram. Podemos então dizer, que as práticas escolares, que se efetivam por meio do diálogo com e entre os corpos dos sujeitos que a compõem estão eivadas das experiências desses sujeitos, de suas histórias, das histórias de sua cultura, de sua cultura corporal.

As experiências das violências, silenciamentos, colonizações e explorações dos corpos que não se enquadram na hegemonia política, social e econômica marcam a trajetória dos sujeitos do tempo presente. De diferentes formas, a partir dos diversos canais sensíveis de nossa corporeidade, vamos aprendendo sobre ser mulher, ser homem, ser pessoa branca e não branca, ser ou não nativo dos centros políticos econômicos do mundo (em âmbito global) e das nações (em âmbito local), sobre ser heterossexual ou pessoa LGBTQIAP+, a ser desse ou daquele jeito, a valorizar determinados saberes em detrimento de outros, a valorizar certos padrões estéticos e éticos e negar outros.

Desse modo, por meio do encontro dos diferentes corpos, dá-se também o conflito com as diferenças. Nas interações cotidianas das práticas escolares, planejadas ou não, essas hierarquias e injustiças transparecem, ganham sentido e se fortalecem, favorecendo uma lógica perversa de submissão e castração dos corpos. Quando Candau (2010) discute os desafios para a prática pedagógica intercultural e destaca, dentre outras questões, as dificuldades e necessidade de se conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural, acrescento que é compreensível nossa dificuldade em transcender as relações colonizadas e colonizadoras, oprimidas e opressoras, quando nos constituímos em meio a elas.

São essas relações hierárquicas que têm marcado nossos corpos no contexto cultural brasileiro no tempo presente, inclusive no tocante ao aspecto étnico-racial. Por isso, para fomentar uma práxis pedagógica antirracista, comprometida com a democracia, o respeito à pluralidade étnico-racial e a justiça social, propomos mais do que centralizar a cultura, como nos propõem os Estudos Culturais no âmbito da educação (JOHNSON, 2010). Sinalizamos a necessidade de centralizar a relação corpo-cultura na compreensão do processo de produção do racismo e da branquitude como estruturas e estruturantes das interações sociais no tempo presente.

Só a partir de então, entendemos como possível avançarmos na produção de práticas atentas a desestabilizar essas relações e produzir uma lógica outra, de respeito e valorização da negritude.

Quando falamos da Educação brasileira no tempo presente, precisamos considerar, então, seu processo histórico e os sentidos atribuídos à escolarização num país colonizado por europeus brancos e que viveu a exploração e aculturação violenta de indígenas e negros africanos escravizados. É preciso reconhecer a herança histórica que marca nossos corpos e orienta ainda nosso sentir, nossa compreensão de nós mesmos, do outro e do “para que” educar. É nesse sentido que argumentamos que a função social da escola, seu currículo e sua práxis é afetada, tensionada pelos valores, sentidos e compreensões que se apresentam hegemônicos em cada sociedade e a complexidade disso num contexto de globalização, com a crescente superposição do global sobre o local e dos saberes e culturas eurocentradas.

Sendo o corpo diverso e socialmente construído, figura como incoerente pensar uma educação antirracista, para a democracia e justiça social, se pautando por lógicas homogeneizantes, padronizadas, com conhecimentos universais e universalizantes, que desconsideram a sensibilidade, as peculiaridades das diferentes formas, lógicas e sentidos desses corpos aprenderem, se expressarem e interagirem socialmente.

A educação faz sentido como processo pelo qual o ser humano se realiza no mundo. Ela visa, conforme Le Breton (2009), garantir as condições propícias à criança para a interiorização da ordem simbólica do contexto social e cultural no qual ela interage.

Em função da cultura corporal do seu grupo, ela modela sua linguagem, seus gestos, a expressão dos seus sentimentos, suas percepções sensoriais, etc. O simbolismo enforma seu corpo e lhe possibilita compreender as modalidades corporais dos outros, assim como permite-lhe compartilhar as suas próprias (LE BRETON, 2009, p. 16).

Assim, temos clareza de que a educação está intimamente relacionada aos ideais e sentidos que marcam cada sociedade. Entretanto, reconhecemos, com Silva, M. (2009), que os sujeitos, sendo a síntese das relações sociais existentes num determinado contexto, expressam a história dessas relações. Reconhecemos que a história opressora dos corpos e das diferenças ainda marca a educação brasileira contemporânea. A força da lógica europeia e estadunidense ainda prepondera nas práticas escolares e na formação docente, inclusive quando a cultura corporal é o objeto de ensino, conforme denunciam produções sobre o currículo da Educação Física escolar e da formação de professores de Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009; 2016; NEIRA, 2007; 2011; NUNES, 2011; NUNES, 2016) e sobre a relação Educação Física, corpo e cultura (SILVA, M. 2009; SILVA, M. 2019).

Efeitos disso, grosso modo, o distanciamento da realidade complexa, a intolerância à diferença, os diferentes tipos de exploração, violência, desigualdades e a injustiça social, tem repercutido nas diferentes instituições sociais e gerado um mal estar generalizado, que afeta tanto os grupos dominantes, como os dominados. A escola, como instituição social, não está alheia a essa dinâmica. A prevalência de grupos e perspectivas hegemônicas ressoam tacitamente nos conteúdos selecionados para o ensino, nas ações didáticas centradas no/a professor/a e respaldadas na busca de padrões de aprendizagem e comportamento, na performance técnica esportiva e em avaliações de caráter regulador e punitivo.

Especificamente no âmbito do componente curricular Educação Física, estudos evidenciam o predomínio do ensino de esportes brancos e euroamericanos, os exercícios psicomotores e brincadeiras descontextualizadas, o enfoque na promoção da saúde pelo viés

fisiológico, quando não a chamada “aula livre”, pautada no mecanismo do EAB-PABQB (“entregue a bola – pegue a bola quando brigarem”) (MELO, 2006; NEIRA, 2011; SOUZA, 2012).

Conforme Neira (2011, p. 24), “o problema é que tanto as práticas pedagógicas, quanto às manifestações corporais veiculadas atuam decisivamente na formação de subjetividades mediante a produção e reprodução de discursos sobre nós, o outro e as diferenças”, constituindo-se em fomentadores de uma dinâmica cultural marcada pela injustiça social. Ou seja, o currículo desvinculado das questões culturais que marcam a contemporaneidade e fomentador de uma relação mecânica com o corpo nas aulas de Educação Física corrobora com o processo de dominação, subalternização, discriminação e conflito entre sujeitos e culturas, inviabilizando a consolidação da democracia, de formas de vida e convívio social em que todos/as tenham o direito de se expressarem, serem reconhecidos/as e viverem com dignidade.

Importa termos clareza desse processo, se pretendemos fortalecer as perspectivas educacionais que ancoram currículos politicamente engajados numa mudança epistemológica em que a diferença seja argumento para o diálogo e jamais para a opressão ou subjugação. Pois,

De sua vivência no interior de um bloco histórico, os homens vão construindo suas explicações e justificativas do mundo, estabelecendo suas práticas culturais, criando suas mentalidades e ideologias. A educação (do corpo), se dá de forma a nele se inscreverem as normas sociais. Porém, o corpo é também o espaço de transgressão, de rebeldia ao estabelecido, como nos conta, por exemplo, o movimento hippie na década de 1960, é também um espaço revolucionário. (SILVA, M., 2009, p. 44)

Nesse sentido, investir numa Educação Física que ousa transgredir às normas/práticas hegemônicas e questiona comportamentos opressores, como os que damos ao longo desse texto, constitui-se uma necessidade para se pensar/propor estratégias pedagógicas que favoreçam a educação antirracista com a cultura corporal e o futebol, especificamente.

Por uma pedagogia antirracista na abordagem do futebol na Educação Física escolar: caminhos possíveis a partir do diálogo entre a teorização e a experiência docente

Iniciamos nosso texto reconhecendo o futebol como um fenômeno social que nos envolve continuamente. Como tal, não podemos tomá-lo como conteúdo de nossas práticas de ensino apenas segundo uma taxionomia, enquanto jogo de invasão ou de território. Mas, sim, discuti-lo enquanto prática social, que se exerce jogando ou assistindo. A possibilidade evocada aqui, é a de considerá-lo como um articulador, intercessor de novos saberes, ou de reconstruir práticas que não se quer mais. Ao convocarmos a relação entre mídia e educação, especificamente na Educação Física, objetivamos nos apropriar dos temas centrais que marcam a dimensão social do esporte, como é o caso do racismo no futebol. Não apenas para denunciar o racismo, mas para reorientar as práticas do futebol sob a perspectiva de uma educação antirracista.

A organização do currículo de um componente curricular nos oportuniza uma agenda que nos permita planejar práticas que dialoguem com essa perspectiva. Nossas ações se materializam sempre na menor unidade de nosso planejamento, que são os planos de aula, mas

que estão circunscritas em nosso plano de unidade, nos acordos pedagógicos entre professores e professoras, nas ações interdisciplinares e nos projetos que vem a conformar o plano de ensino de acordo com o projeto político pedagógico das distintas instituições de ensino. Desse modo, temos que, ao planejar nossas ações educativas, pautar a temática das discussões étnico-raciais. Desde os PCNs (BRASIL, 1998), temos a oportunidade de mobilizar temas, que em um primeiro momento foram tratados por dentro dos temas transversais (ética e pluralidade cultural), e que hoje na Base Nacional Comum Curricular (2017) estão distribuídos e previstos, bem como podem ser constituídos por meios das dimensões do conhecimento previstas no documento. Neste sentido, provavelmente, dada a força da relação do povo brasileiro com o futebol, há espaço curricular para essa tematização. O desafio, portanto, é ajustar as dimensões do conhecimento, entre a experimentação, uso e apropriação (saber-fazer), fruição, a reflexão sobre a ação e a construção de valores, de modo a “assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais” (BRASIL, 2017, p. 223).

Muitas vezes, não reconhecemos o momento histórico em que vivemos e não nos reconhecemos como sujeitos dessa história. Temos a tendência a contar a história do tempo passado e presente e não a problematizar enquanto ela está sendo constituída. Na condição de professores e professoras de Educação Física, atuantes na Educação Básica brasileira, somos nós os protagonistas dessa história que vem sendo tecida. O enfrentamento ao racismo e a produção de práticas educacionais antirracistas fazem parte do nosso rol de desafios contemporâneos, e não são apenas tendências de uma época. Vale lembrar de uma certa dívida histórica da Educação Física com a temática étnico-racial. Pois, como ressaltamos, a Educação Física enquanto disciplina, foi gestada na perspectiva de controle e produção dos corpos e teve em seus momentos históricos encomendas institucionais eugenistas e higienistas. Por que, então, não podemos falar de uma encomenda institucional de nossos tempos, a de uma Educação Física antirracista?

Isso nos leva a observar no currículo do componente curricular oportunidades de reconstruir nossos laços históricos e torcer relações mais simétricas no contexto das manifestações da cultura corporal estudadas.

Ao desprevermos inicialmente a cena em que um colega questiona o outro: “E aí, neguinho, vai jogar?”, pretendemos chamar a atenção para o conjunto de cenas cotidianas com as quais nos deparamos no contexto das relações de ensino-aprendizagem que, muitas vezes, nos passam despercebidas ou são ignoradas como oportunidades de iniciarmos um diálogo com nossos estudantes sobre as questões étnico-raciais. O que queremos reafirmar é que uma agenda antirracista não se restringe a um conteúdo específico ou programado. Mas precisa ser sempre intencional no combate a atitudes racistas e no fomento ao desenvolvimento de um pensamento e prática antirracista.

Por se tratar de um tema que exige um trânsito entre a práxis pedagógica no campo específico do componente curricular e um conhecimento teórico, ainda em construção, para a área, consideramos imperioso o amadurecimento dos conceitos de branquitude e racismo estrutural, que dão base à compreensão de como o racismo se constituiu na história da humanidade e do povo brasileiro e como se desdobra em instituições, práticas sociais e subjetivas, atravessando a história e marcando com violência, silenciamentos e morte os corpos não brancos. Nessa trajetória, a pesquisa bibliográfica se faz fundamental.

Mas, entendemos, como corpos sociais que somos, que trata-se também de um tema que nos atravessa em nossos sentidos, ao longo de nossas histórias de vida, conforme as nossas pertencas culturais, nossos valores, constitui e é constituído pela nossa percepção do mundo. Por isso, apontamos a necessidade de reconhecermos a dimensão social do ensino da Educação

Física, da prática docente. Ela nasce e, como projeto pedagógico (sempre político), almeja morrer na complexidade da vida social.

Nesse sentido, salientamos que nos processos de enfrentamento ao racismo e na promoção de uma educação antirracista conceitos como o de racismo estrutural e de branquitude nos parecem fundamentais para a compreensão do problema e a construção de soluções locais na diversidade dos currículos e nas singularidades dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Será, necessariamente, uma (re)negociação de sentidos em torno dos corpos pretos e sua presença no contexto das práticas corporais e no reconhecimento dos privilégios produzidos pela branquitude

A fim de torcer as relações as quais nos propomos, aqui, com o objetivo de apontar caminhos possíveis para uma pedagogia antirracista no trato com o futebol nas aulas de Educação Física, apontamos, didaticamente, algumas estratégias possíveis, que se vislumbram a partir do diálogo teórico engendrado, com a nossa experiência docente em escola pública ao longo de pouco mais de uma década:

- Problematizar a branquitude na forma como o futebol, enquanto esporte de origem europeia foi apropriado no Brasil e se apresenta em diferentes contextos da vida cotidiana;

- Questionar e dar visibilidade ao racismo estrutural nas interações sociais e institucionais no contexto do futebol, considerando os variados contextos de prática e de interação;

- Dialogar de modo crítico com os discursos veiculados nas mídias sobre futebol, racismo no futebol e possíveis expressões da branquitude e do racismo estrutural;

- Viabilizar ações didáticas de ensino e aprendizagem com e sobre o futebol, observando-o como manifestação da cultura corporal, atravessado dos valores éticos e estéticos de diferentes contextos socioculturais, com destaque para as expressões do racismo e do antirracismo;

- Considerar os/as estudantes como corpos sujeitos, dotados de histórias, culturas e identidades, que se constituem numa complexa dinâmica que antecede mesmo a sua própria existência biológica, condicionando heranças e memórias, que repercutem hierarquias de poder e condicionam suas possibilidades de interação social e acesso a bens culturais coletivos, com especial atenção às interações que se efetivam com o futebol em seus múltiplos sentidos e possibilidades de apropriação.

Nesse sentido, aprender os gestos técnicos e regras é apenas uma parte do que entendemos que deve ser feito para uma pedagogia antirracista ao abordarmos o futebol nas aulas de Educação Física. Lima e Brasileiro, destacam que “o tema futebol, apresenta uma linearidade de discussão, sendo entendido como uma identidade nacional é lá que se expõe o que o Brasil ‘quer ser’ e o que realmente o Brasil ‘é’” (LIMA; BRASILEIRO, 2020, p. 4-5). Porém, como mencionamos, tal linearidade foca na discussão dos atos de racismo no futebol sem, necessariamente, aprofundar como tais práticas se sustentam ainda hoje. Ou seja, como aponta Sueli Carneiro, sem retirar das sombras este “sujeito oculto” (CARNEIRO, SCHUCMAN e LISBOA, 2023, p. 50).

Portanto, o que refletimos aqui é que, ao nos colocarmos em uma perspectiva de produzir uma educação antirracista nas práticas da Educação Física escolar, precisamos nos engajar em diversos aspectos de discussão e fomento de práticas para uma educação antirracista.

Um deles, é a presença de práticas corporais que dialogam com a cultura afro-brasileira, que precisa ser ampliada. Segundo Lima e Brasileiro, (2020, p. 10) “há uma discussão rica sobre a Cultura Afro-Brasileira, porém ao passo que mostra uma amplitude de

se olhar o fenômeno também denota a necessidade de uma saída de zona de conforto”. Porém, o outro ponto encontra-se mais distante e nos exige um olhar mais atencioso para práticas corporais, com uma agenda ainda a ser construída, que o é descrever como o processo de branquitude realiza um apagamento na presença das pessoas negras nas práticas esportivas (GREGÓRIO; MELO, 2015), como é o exemplo do futebol, ao mesmo tempo, que não discute os privilégios do pacto da branquitude.

Dada a complexidade do tema, gostaríamos de apontar que tal agenda não nos parece ser factível em uma perspectiva de um currículo isolado. Ou seja, exige que possamos articular entre os diferentes currículos, diferentes componentes curriculares e diferentes áreas do conhecimento, estratégias de enfrentamento que evidenciem nas práticas corporais, enquanto elementos da cultura, os seus diversos aspectos. Desse modo, os projetos interdisciplinares nos parecem uma dessas estratégias possíveis e potentes.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: ed. Pólen, 2019. - p. 264. - (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 2022.

BRASIL; República dos Estados Unidos do. Código Penal. // **Decreto nº 847**. - Rio de Janeiro : [s.n.], 11 de outubro de 1890.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. - Rio de Janeiro : Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli; SCHUCMAN, Lia Vainer.; LISBOA, Ana Paula. Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade racial. *In*: SCHUCMAN, Lia V. (org.). **Branquitude [livro eletrônico]**: diálogos sobre racismo e antirracismo. São Paulo: Fósforo, 2023. p. 39-68.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, São Paulo, 2016.

COSTA, Alan Queiroz da; MEZZARROBA, Cristiano; ZYLBERBERG, Tatiana Passos. Mídias e tecnologias como “linguagens”: vamos engendrar possibilidades à Educação Física?. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023. DOI: 10.22456/2595-4377.134159. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/134159>. Acesso em: 11 nov. 2024.

DA MATTA, Roberta. **Explorações**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DE OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas; HACK, Cássia. Mídia e educação física escolar: panoramas mídia-educativos no contemporâneo. **Comunicação e mídia: história, tensões e perspectivas**, p. 43, 2020.

GREGÓRIO, Fabrício; MELO, Beatriz Medeiros de. Preconceito racial no esporte nacional. **Esporte e Sociedade**. Niterói, v. 1, n. 25, 2015.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? *In*: SILVA, T. T. (Organização e traduções). **O que é, afinal, estudos culturais?** 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. / trad. Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Graal, 2001. - 16 : p. 295. - 1ª ed. 1979.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. tradução de SoniaM. S. Furmann. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. **As Paixões Ordinárias: antropologia das emoções**. Tradução Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Livia Tenório. A cultura afro-brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 26, e26022, 2020.

LIPPI, Bruno Gonçalves; DE SOUZA, Dirley Adriano; NEIRA, Marcos Garcia. Mídia e futebol: contribuições para a construção de uma pedagogia crítica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 1, p. 91-106, 2008.

MACEDO, Roberto Sidinei. **A teoria etnoconstitutiva do currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

MELO, José Pereira de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexões sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 188-90, set. 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção./ trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. - São Paulo: WMF Martins Fontes. - 5ªed. p. 662. 2018.

MUNIZ, Raissa Gomes. **Racismo na mídia: uma análise da cobertura do técnico Andrade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia e NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs.). **Monstros ou heróis?: os currículos que formam professores de Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2016.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Frankenstein, monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em educação física. 2011. 277f. Tese (Tese em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **A arte do egresso de Educação Física na sociedade globalizada**. 2016. 137f. (Relatório de Pesquisa) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. Cultura universitária e formação docente: situando as temáticas de gênero e sexualidade no curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Feminismos**, v. 5. n. 1. jan./abr. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/dagoc/Downloads/30268-Texto%20do%20Artigo-106746-1-10-20180114.pdf> Acesso em: 15 mai. 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquismo"**: raça, hierarquia e poder na constituição da branquitude paulistana. - São Paulo : Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo., 2012.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **O poder do corpo no tempo presente**: corpos e culturas como potências de afetos e emoções. Anais do XXI Conbrace e VIII Conice. Natal, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12683/6455> Acesso em: 18 ago. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Oliveira. **Oliveira Silveira: obra reunida**. - Organizado por Ronald Augusto. Porto Alegre : Instituto Estadual do livro. - 2ªed: p. 368. 2022.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

Contribuições da autoria

Autor 1: Conceitualização, Investigação, Redação.

Autor 2: Conceitualização, Investigação, Redação.

Data de submissão: 15/09/2024

Data de aceite: 22/11/2024