UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CLÁUDIA ALMEIDA FERREIRA SANTANA

TRAJETÓRIAS E INSURGÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

FEIRA DE SANTANA
2025

ANA CLÁUDIA ALMEIDA FERREIRA SANTANA

TRAJETÓRIAS E INSURGÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Dissertação apresentada à linha de pesquisa "Currículo, formação e práticas pedagógicas", do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos.
Coorientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Souza Rios.

FEIRA DE SANTANA
2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Santana, Ana Cláudia Almeida Ferreira
S223t Trajetórias e insurgências de mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana / Ana Cláudia Almeida Ferreira. – 2025.
163f.: il.

Orientador: Evódio Maurício Oliveira Ramos
Coorientador: Pedro Paulo Souza Rios

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação Física. 2. Estudantes negras. 3. Raça. 4. Gênero. 5. Trajetórias. I. Ramos, Evódio Maurício Oliveira, orient. II. Rios, Pedro Paulo Souza, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDU: 378.18:796(81=96)

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
(UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CLÁUDIA ALMEIDA FERREIRA SANTANA

"TRAJETÓRIAS E INSURGÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA". Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2025

Prof/a. Dr/a. Evódio Maurício Oliveira Ramos Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Pedro Paulo Souza Rios Coorientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Claudilene Maria da Silva Primeiro/a Examinador/a – UNILAB

Prof/a. Dr/a. Ivanilde Guedes de Mattos Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois acredito que nada acontece se não for da vontade dele. A Nossa Senhora Aparecida, por interceder por mim, ter realizado maravilhosos acontecimentos em minha vida e por ter sido o meu apoio espiritual durante o mestrado, para que, em meio a tantos desapontamentos que os estudos sobre o histórico da religião católica me proporcionaram, eu não me afastasse da fé cristã.

Como diz o provérbio africano Sankofa, "é importante aprender com o passado para construir o presente e o futuro", por isso agradeço às minhas ancestrais e a todas as mulheres resistentes negras que vieram antes de mim, abrindo portas para que hoje eu possa estar ocupando este lugar. Agradeço aos meus pais Alice e Silvinho, por todo o amor, por terem dedicado suas vidas à nossa criação, fazendo o que fosse possível para que eu e meu irmão tivéssemos a melhor direção, bem como por terem me apoiado em todos os momentos e escolhas da minha vida e me ensinado a lutar pelos meus objetivos. Aos meus pais "do coração" Maria de Lourdes e Heronildes, por todo amor, carinho e cuidado que me deram de forma voluntária, sem pedir nada em troca e por me apoiar em todas as decisões. Aos meus irmãos Lulinha, Priscila e Sandrinho, por todo o companheirismo, carinho e pelas memórias afetivas que construímos durante todos esses anos.

Ao meu esposo Elton, companheiro imprescindível, com quem há mais de uma década compartilho muitas lutas e conquisto diversas vitórias. Agradeço por fazer parte da minha vida, por me apoiar e contribuir para a realização dos meus sonhos. Às minhas filhas Maria Eduarda e Liz Emanuele, também à minha enteada Evellyn e às minhas alunas, que me motivam todos os dias a repensar a formação das próximas gerações de mulheres negras potentes.

Eu sempre soube aonde quero chegar, porém nem sempre sei o caminho a seguir. Por esse motivo, agradeço muito aos meus orientadores. Ao Prof. Evódio, por todo o processo de formação pessoal e profissional, orientação, afetividade e respeito que viemos construindo há mais de uma década, desde a minha formação inicial, no Pibid, e agora no mestrado; e ao Prof. Peu, pelo carinho, respeito, pela amizade que construímos no curto espaço de tempo que nos conhecemos, pelas resenhas e, ainda, por todas as importantes contribuições para minha formação. Estar sob essa dupla orientação foi fundamental, para que eu chegasse até aqui, ao final do mestrado, com uma formação potente, de forma leve e feliz.

Agradeço às professoras Ivy Guedes e Claudilene Silva, pelo carinho, pela disponibilidade e pelas importantes contribuições para a minha pesquisa. Além disso, por serem minhas referências e de muitas outras professoras/estudantes negras.

Do mesmo modo, às/aos professoras/es, servidoras/es e funcionárias/os do PPGE/UEFS, pelo diálogo, carinho e pela contribuição para a minha formação, especialmente às/aos integrantes dos grupos de pesquisa Neppu e CTD, nos quais pude vivenciar importantes momentos formativos.

Agradeço imensamente às estudantes negras do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, colaboradoras desta pesquisa: Camila, Giovanna, Lais, Lívia, Mariana, Núbia e Tina. Obrigada por compartilharem suas trajetórias, pela disponibilidade, seriedade, potência e pelo carinho com que participaram desta pesquisa.

Às/aos minhas/meus colegas da turma 2023, em especial às *apocalípticas do sertão*, coletivo de mulheres negras empoderadas da turma. Agradeço pela parceria, pelo acolhimento, pelos importantes debates acadêmicos e pelas resenhas e risadas.

Agradeço a todas/os da escola em que atuo profissionalmente, em especial às minhas amigas Ana Luíza, Bárbara, Charlene e Daniela, pelo companheirismo, apoio, carinho e pelas partilhas e resenhas. Junto a elas meus dias são mais felizes. Sou grata, principalmente, a Charlene, por me permitir acompanhar de perto o seu processo de reconhecimento enquanto mulher negra, por todas as trocas e por ser uma fonte de inspiração enquanto mãe, filha, esposa, professora, mulher e ser humano, para mim e para nossas/os alunas/os.

Agradeço a Ladjane, Giovana e Rita, mulheres fortes, empoderadas e amorosas, que, enquanto gestão e coordenação do Colégio Estadual Professor Carlos Valadares, acolheram-me desde o primeiro dia com muito carinho e respeito. Nesse processo de ingresso ao mestrado e, consequentemente, de permanência, deram-me incentivo, apoio e compreensão.

Por fim, agradeço a todas/os as/os amigas/os, alunas/os e familiares que torcem por mim. É com muita alegria que encerro mais um ciclo da minha vida. Isso, com a certeza de que essa conquista não é só minha, mas, sim, de todas/os que foram citadas/os acima e das/os próximas/os que virão.

RESUMO

Nesta pesquisa, buscou-se compreender as trajetórias das estudantes negras do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), identificando como as vivências dessas estudantes são construídas, percebidas, silenciadas, orientadas, invisibilizadas, potencializadas e/ou problematizadas ao longo de sua formação docente. O interesse em pesquisar sobre as trajetórias das estudantes negras do referido curso se deu por um processo pessoal de (re)construção identitária, letramento racial e amadurecimento, no qual foi possível observar que as situações que me inquietavam durante a minha formação inicial tinham relação também com as pautas relacionadas às questões de diversidade, raça, gênero. Com base nisso, o objetivo geral foi compreender como se constituem as trajetórias das mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão de investigação: de que forma se dá a trajetória das mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana? Enquanto objetivos específicos, foram elencados: identificar como se dá a construção da identidade de estudantes negras do curso de Licenciatura em Educação Física; identificar contribuições e/ou silenciamentos do campo da Educação Física aos estudos de raça e gênero; refletir sobre desafios e potencialidades vivenciados pelas estudantes negras no curso de Educação Física. Metodologicamente, configura-se como uma pesquisa social multirreferenciada, caracterizada como um estudo de campo de nível explicativo, com abordagem qualitativa, pautada na perspectiva das narrativas, da (auto)biografia e da decolonialidade. As narrativas das colaboradoras foram produzidas através de encontros no Ateliê Afrorreflexivo e compreendidas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). O "Ateliê Afrorreflexivo", foi inspirado no ateliê didático proposto por Cristina D'ávila e Ana Verena Madeira (2018) como um espaço de compartilhamento de narrativas sobre as trajetórias de estudantes negras do curso de Educação Física da UEFS. Enquanto referências teóricas, esta pesquisa buscou se amparar, principalmente, nas escritas das mulheres negras do âmbito educacional, tais como: Akotirene (2020), Bento (2022), Carneiro (2011), Chaves e Moreno (2018), Davis (2016), Evaristo (2020), Gomes (2017), hooks (2013, 2019, 2020), Mattos (2021), Nascimento (2021), Pinheiro (2023), Ribeiro (2018, 2020), Santana (2020), Silva (2009) e Venâncio e Nobrega (2020). Ao final do texto, foram apontadas algumas compreensões e considerações, tais como: a construção da identidade das mulheres negras perpassa pela concepção de corpo, estética, raça, gênero e outras subjetividades, de modo que se faz necessário que a formação inicial seja pautada na ressignificação, valorização e no

empoderamento de seus corpos, suas subjetividades, características, histórias e ancestralidade. Na perspectiva decolonial, a Educação Física pode (re)criar o caminho da valorização, do pertencimento e do reconhecimento dos corpos diversos, pautada em uma educação antirracista, antimachista, anticisheteropatriarcal, antiepistemicida. As trajetórias das estudantes negras no curso de Educação Física perpassam por muitos desafios, entretanto, apesar dos desafios, encontrou-se também representatividade, afetividade e potencialidades, que contribuem para tornar suas trajetórias mais conscientes e insurgentes. Porém, ainda são necessários muitos avanços, pois o curso de Educação Física da UEFS precisa, cada vez mais, apropriar-se das discussões do âmbito da diversidade. Portanto, tal pesquisa não possui um viés de conclusão, uma vez que consideramos que as trajetórias das mulheres negras professoras de Educação Física ainda precisam muito serem contadas e estudadas.

Palavras-chave: trajetórias; raça; gênero; Educação Física; estudantes negras.

RESUMEN

En esta investigación buscamos comprender las trayectorias de estudiantes negros en el curso de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Estadual de Feira de Santana (UEFS), identificando cómo las experiencias de estos estudiantes son construidas, percibidas, silenciadas, guiadas, invisibilizadas, potenciadas y/o problematizadas a lo largo de su formación docente. El interés por investigar las trayectorias de estudiantes negros en el curso mencionado se debió a un proceso personal de (re)construcción identitaria, alfabetización racial y maduración, en el que fue posible observar que las situaciones que me preocupaban durante mi formación inicial también estaban relacionadas con cuestiones relacionadas con la diversidad, la raza y el género. Con base en ello, el objetivo general fue comprender cómo se constituyen las trayectorias de estudiantes negras mujeres en la Licenciatura en Educación Física de la UEFS. La investigación fue guiada por la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se desarrolla la trayectoria de las estudiantes negras del curso de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Estadual de Feira de Santana? Como objetivos específicos se enumeraron los siguientes: identificar cómo se construye la identidad de los estudiantes negros en la carrera de Licenciatura en Educación Física; identificar las contribuciones y/o silenciamientos del campo de la Educación Física a los estudios de raza y género; Reflexionar sobre los desafíos y el potencial que experimentan los estudiantes negros en el curso de Educación Física. Metodológicamente, se configura como una investigación social multirreferenciada, caracterizada por ser un estudio de campo de nivel explicativo, con un enfoque cualitativo, sustentado en la perspectiva de las narrativas, la (auto)biografía y la decolonialidad. Las narrativas de los colaboradores fueron producidas a través de encuentros en los Talleres Afroreflexivos y entendidas a través del Análisis Textual Discursivo (ADT). El "Taller Afrorreflexivo" se inspiró en el taller didáctico propuesto por Cristina D'ávila y Ana Verena Madeira (2018) como un espacio para compartir narrativas sobre las trayectorias de estudiantes negros en el curso de Educación Física de la UEFS. Como referenciales teóricos, esta investigación buscó apoyarse principalmente en los escritos de mujeres negras del ámbito educativo, tales como: Akotirene (2020), Bento (2022), Carneiro (2011), Chaves y Moreno (2018), Davis (2016), Evaristo (2020), Gomes (2017), hooks (2013, 2019, 2020), Mattos (2021), Nascimento (2021), Pinheiro (2023), Ribeiro (2018, 2020), Santana (2020), Silva (2009) y Venâncio y Nobrega (2020). Al final del texto se apuntaron algunas comprensiones y consideraciones tales como: la construcción de la identidad docente de las mujeres negras permea la concepción del cuerpo, de la estética, de la raza, del género y de otras subjetividades,

por lo que es necesario que la formación inicial se base en la resignificación, valorización y empoderamiento de sus cuerpos, de sus subjetividades, características, historias y ancestralidades. Desde una perspectiva decolonial, la Educación Física puede (re)crear el camino de valoración, pertenencia y reconocimiento de los cuerpos diversos, desde una educación antirracista, antisexista, anticisheteropatriarcal y antiepistemicida. Las trayectorias de los estudiantes negros en el curso de Educación Física pasan por muchos desafíos, sin embargo, a pesar de los desafíos, también se encontraron representaciones, afectos y potencialidades que contribuyen a hacer sus trayectorias más conscientes e insurgentes. Sin embargo, aún es necesario avanzar mucho, ya que el curso de Educación Física de la UEFS necesita abarcar cada vez más debates dentro del ámbito de la diversidad. Por tanto, esta investigación no tiene una conclusión sesgada, ya que consideramos que las trayectorias de las profesoras negras de Educación Física aún necesitan ser contadas y estudiadas.

Palabras clave: trayectorias; carrera; género; Educación física; estudiantes negros.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Semestre das estudantes que responderam ao questionário 27
Gráfico 2 - Identificação racial das estudantes que responderam ao questionário 28
Gráfico 3 - Número de pessoas com quem residem as estudantes que responderam ao questionário 29
Gráfico 4 - Renda líquida mensal do grupo familiar das estudantes que responderam ao questionário 30
Gráfico 5 - Cidade onde moram as estudantes que responderam ao questionário 30
Gráfico 6 - Bairros em Feira de Santana onde residem as estudantes que responderam ao questionário 31
Gráfico 7 - Participação em políticas de ações afirmativas e/ou de fomento/estímulo à docência das estudantes que responderam ao questionário 32
Gráfico 8 - Forma de ingresso no curso 33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudantes participantes do Ateliê Afrorreflexivo 37
Quadro 2 – Palavras-chave “Educação Física”, “identidade discente” e “relação professor e estudante” 76
Quadro 3 - Palavras-chave “Educação Física” e “raça e gênero” 76
Quadro 4 - Quadro síntese dos trabalhos selecionados 77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
ABNT	Associação Brasileiras de Normas e Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedae	Companhia Estadual de Águas e Esgoto do Rio de Janeiro
CF/88	Constituição Federal de 1988
Comperj	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Consepe	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CTD	Corpo-território Decolonial
DA	Diretório Acadêmico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DOE	Diário Oficial do Estado
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Epeef	Encontro de Professores de Educação Física
EQ	Estado da Questão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal da Bahia
Insurge	Ensino de Línguas, Educação Literária e Literaturas Insurgentes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgênero, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e Outros
Lula	Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
Neppu	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PcDs	Pessoas com deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Propaae	Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis
Prouni	Portal Único de Acesso ao Ensino Superior
Reda	Regime Especial de Direito Administrativo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Tede/UEFS	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Feira de Santana
Trace	Trajetórias, Cultura e Educação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UPPs	Unidades de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA 21

2.1 PERFIL SOCIOIDENTITÁRIO DAS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 26

2.2 CONFIGURAÇÃO DO ATELIÊ AFRORREFLEXIVO 34

3 APROXIMAÇÕES E INTER-RELAÇÕES COM A TEMÁTICA 39

3.1 NARRATIVAS ESCREVIVENTES: INFÂNCIA E JUVENTUDE DE UMA MULHER NEGRA 40

3.1.1 Uma, não tão breve, contextualização acerca da aproximação com a temática das trajetórias de mulheres negras 57

3.2 O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE MULHERES NEGRAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA? 74

3.3 DOCUMENTOS LEGAIS QUE PERMEIAM AS QUESTÕES DE RAÇA, GÊNERO E DIVERSIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA 83

4 (DES)CAMINHOS CONSTITUTIVOS E EPISTEMOLÓGICOS 94

4.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 94

4.1.1 “Meu cabelo cacheado é poema meu”: concepções estéticas na Educação Física 104

4.2 GÊNERO E RAÇA: CONTRIBUIÇÕES E SILENCIAMENTOS NAS PERSPECTIVAS CURRICULARES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA 110

4.2.1 Perspectivas curriculares e epistemológicas na Educação Física 114

4.2.2 A pedagogia feminista negra e decolonial no âmbito da Educação Física 119

4.3 DESAFIOS E POTENCIALIDADES NAS TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 124

4.3.1 Desafios, limitações e precarizações nas trajetórias das estudantes negras de Educação Física 124

4.3.2 Afetividade, representatividade, potencialidades nas trajetórias das estudantes negras do curso de Educação Física 130

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 139

REFERÊNCIAS.....142
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ELUCIDADO.....155
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL RACIAL E SOCIOECONÔMICO DAS MULHERES ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA.....158
APÊNDICE C – ATELIÊ AFRORREFLEXIVO 161

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa, buscamos compreender como se constituem as trajetórias de estudantes negras[1] no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Além disso, como as vivências dessas estudantes são construídas, percebidas, orientadas, potencializadas, invisibilizadas, silenciadas, e/ou problematizadas ao longo de sua formação docente.

O interesse em investigar sobre a trajetória das estudantes de Educação Física foi se construindo a partir do desejo de pesquisar sobre a construção da identidade discente que esteve presente desde os primeiros semestres da minha formação inicial. Porém, diante de um processo pessoal de formação continuada, por meio de cursos e formações, (re)construção identitária, letramento racial e amadurecimento, foi possível compreender que, as crises existenciais e identitárias que sempre percebi que existiam na minha própria trajetória, enquanto estudante do curso de Licenciatura em Educação Física, assim como nas narrativas das/os minhas/meus colegas, que eu desejava pesquisar desde a graduação, tratava-se também das pautas relacionadas às questões de diversidade, raça e gênero, as quais, somente agora, percebo o quanto foram invisibilizadas durante a minha formação docente.

Além disso, foi possível perceber que as crises existenciais e epistemológicas da própria área de conhecimento, muitas vezes, intensificavam-se nas relações entre professoras/es e estudantes, ou seja, ao passo que cada docente se aproximava ou se distanciava de determinada corrente epistemológica, essa relação interpessoal, principalmente para com as diversidades, estreitava-se ou se distanciava. Em relação às referidas crises da própria área de conhecimento, compreendi que, para além do que já está posto sobre as correntes pedagógicas e do que já vem sendo discutido amplamente em muitas pesquisas, existem outras questões que têm sido invisibilizadas, as quais não estão nos registros oficiais, visto que existe um restrito número de autoras/es que falam sobre tais questões, como o fato de ser uma área de conhecimento extremamente carregada de contexto histórico, bem como de práticas e discursos racistas, machistas, homofóbicos, biologizantes e excludentes.

Desse modo, as concepções apresentadas acima me motivaram a realizar a presente pesquisa, que busca compreender de que forma se dá a trajetória de mulheres negras, estudantes

[1] De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra no Brasil se refere à junção do quantitativo de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas.

do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, através das cosmopercepções[2] perpassadas pelas questões de raça e de gênero. A UEFS foi a instituição escolhida como recorte por ser o local onde meu corpo-território transita, em que as narrativas das estudantes colaboradoras possivelmente irão se aproximar e dialogar com as minhas.

Ressalto, aqui, a importância de pesquisas que façam esse mesmo movimento com um corpo sensível, buscando compreender como ocorrem as trajetórias das diversidades contra hegemônicas presentes no curso de Educação Física. Isso, incluindo as trajetórias de estudantes LGBTQIAPN+[3], indígenas, quilombolas, homens negros, pessoas com deficiência (PcDs) física e/ou intelectual, pessoas com sobrepeso, entre outras diversidades historicamente invisibilizadas na área de conhecimento da Educação Física.

Tendo isso em vista, o estudo foi orientado pela questão de investigação: de que forma se dá a trajetória das mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana? Nesse sentido, há o objetivo de compreender como se constituem as trajetórias das mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS. Enquanto objetivos específicos, elencamos: identificar como se dá a construção da identidade de estudantes negras do curso de Licenciatura em Educação Física; identificar contribuições e/ou silenciamentos do campo da Educação Física aos estudos de raça e gênero; refletir sobre potencialidades e desafios vivenciados pelas estudantes negras no curso de Educação Física.

Como foi possível observar no mapeamento do Estado da Questão (EQ), esta pesquisa possui relevância científica, pois atualmente, existem poucas pesquisas sobre trajetórias e construção da identidade de estudantes de Educação Física com um olhar[4] para as questões de raça e gênero. Dessa forma, pode contribuir para enriquecer tais discussões no âmbito da Educação Física. Ademais, pode possibilitar retorno social, contemplando o tripé "ensino, pesquisa e extensão", uma vez que pode auxiliar professoras/es e estudantes de Educação Física negras/os a (re)pensarem e (re)construirem suas identidades e práticas pedagógicas enquanto

[2] A palavra "cosmopercepção" foi utilizada para substituir "olhar", uma vez que tal palavra está muito associada à característica ocidental da cosmovisão. Essa concepção se afasta dessa pesquisa, na qual buscamos nos pautar na perspectiva da cosmopercepção defendida por Oyěwùmí (2018), ou seja, pesquisar acionando todos os sentidos do corpo humano, para buscar compreender tais subjetividades, pois, ao acionar apenas o olhar, poderia nos levar a uma interpretação errônea da realidade, reproduzindo estigmas e preconceitos que já são tão presentes em nossa sociedade.

[3] Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgênero, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e Outros.

[4] Nesse momento, a palavra "olhar" foi mantida. Contudo, foi considerada na perspectiva das notas anteriores, ou seja, sendo compreendida como um dos sentidos importantes para compreender as subjetividades, e não como o único sentido possível ou como o sentido mais importante.

sujeitas/os políticas/os, contra-hegemônicas/os, ocupando um espaço social de poder, em que precisam definir, reconstruir, empoderar e potencializar os saberes, a cultura e a história dos grupos historicamente subalternizados, bem como promover a interculturalidade na educação básica e na sociedade.

Cabe explicitar que também pode servir como base para estudos posteriores acerca desta temática. Ainda, possui relevância pessoal, por abordar aspectos que me inquietam desde a formação inicial, contribuindo para a melhoria da minha atuação pessoal, profissional, afetiva, social e para a compreensão da minha própria construção da identidade e subjetividade enquanto mulher, negra, periférica, professora de Educação Física, mãe e parceira.

Vale explicitar que esta pesquisa está relacionada aos estudos desenvolvidos no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (Neppu/UEFS) e vinculada à pesquisa intitulada "A relação professor/a e estudante, considerando a diversidade presente no contexto Universitário". Esta visa a compreender como as diversidades presentes no contexto universitário produzem insurgências educativas na relação entre professoras/es e estudantes, bem como na constituição da docência universitária e na trajetória acadêmica discente.

Visto isso, o presente estudo pode proporcionar contribuições para a referida pesquisa do Neppu, uma vez que apresenta um diferencial em relação às pesquisas realizadas anteriormente no núcleo. Ao abordar as características identitárias, de raça e de gênero das estudantes de Educação Física, que tecem essas relações com suas/seus professoras/es, tais características são imprescindíveis para as compreender.

Enquanto referências teóricas, esta pesquisa se amparou, principalmente, nas escritas das mulheres negras do âmbito educacional, tais como: Akotirene (2020), Bento (2022), Carneiro (2011), Chaves e Moreno (2018), Davis (2016), Evaristo (2020), Ferreira (2020), Franco (2018), Gomes (2017), hooks[5] (2013, 2019, 2020), Kilomba (2019), Mattos (2021), Nascimento (2021), Pinheiro (2023), Ribeiro (2018, 2020), Santana (2020), Silva (2009) e Venâncio e Nobrega (2020).

Além desta seção introdutória, o texto está dividido em mais quatro seções, sendo elas: a seção metodológica, intitulada "Trajetórias metodológicas da pesquisa". Nela, consta que tal pesquisa foi realizada com estudantes negras, que se identificam com o gênero feminino, matriculadas no curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, configurando-se como

[5] Gloria Jean Watkins (1978–2018) foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense. É mais conhecida pelo pseudônimo "bell hooks", que é uma reivindicação do legado de sua bisavó Bell Blair Hooks. A letra minúscula foi escolhida e adotada pela autora para dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

uma pesquisa social, caracterizada como um estudo de campo de nível explicativo e abordagem qualitativa, pautada na perspectiva das narrativas, da (auto)biografia e da decolonialidade, cujas narrativas foram acolhidas através de encontros com as colaboradoras no Ateliê Afrorreflexivo, os quais foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). O "Ateliê Afrorreflexivo", foi inspirado no ateliê didático proposto por Cristina D'ávila e Ana Verena Madeira (2018) sendo um espaço de compartilhamento de narrativas sobre as trajetórias de estudantes negras do curso de Educação Física da UEFS.

Na seção intitulada "Aproximações e inter-relações com a temática", apresentamos a minha aproximação pessoal com a temática, diante da minha narrativa (auto)biográfica enquanto mulher negra. Isso pois, motivada pelo conceito de escrevivência, busco narrar as memórias afetivas e vivências em contextos socioidentitários que constituem a minha trajetória, assim como articulo as questões de gênero, raça e classe, descrevendo as relações interpessoais, os acontecimentos sociais e as políticas públicas brasileiras que me atravessaram ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

No levantamento do Estado da Questão, mapeamento das produções científicas publicadas nos últimos anos, foi possível observar que as trajetórias e a construção da identidade de estudantes, sobretudo de mulheres negras, têm sido pouco estudadas no âmbito da Educação Física no contexto educacional, tanto no que tange à educação básica quanto em relação ao ensino superior. Por fim, na referida seção, foi apresentado um breve inventário sobre os documentos legislativos que permeiam as temáticas de gênero, raça e diversidade no âmbito da educação e da Educação Física.

Na seção intitulada "(Des)caminhos constitutivos e epistemológicos", abordamos as subseções: "A construção da identidade de mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física", com o objetivo de compreender os fatores que influenciam a construção da identidade das mulheres negras estudantes no curso de Educação Física, buscando uma cosmopercepção sobre como possivelmente se dá a trajetória de estudantes negras ao longo de sua vida pessoal e formação inicial; "Gênero e raça: contribuições e silenciamentos dos estudos do campo da Educação Física", objetivando identificar como as questões de raça e gênero têm sido estudadas no âmbito da Educação Física, além de compreender como as correntes teóricas educacionais pós-críticas decoloniais, pautadas na pedagogia feminista negra, podem contribuir para a valorização e reconhecimento das subjetividades em Educação Física; e "Desafios e potencialidades nas trajetórias de mulheres negras estudantes do curso de Educação Física", tendo em vista entender como fatores estruturais e relações interpessoais podem influenciar, potencializando ou silenciando, as trajetórias de mulheres negras estudantes do referido curso.

Por fim, concordamos com a professora Luciana Venâncio, quando defende que “as histórias de professoras negras precisam ser contadas a partir de vários lugares para que, quando trocarem de lugar em sua mobilização permanente, possam continuar resistindo às tentativas de ocultar as nossas vozes” (Venâncio, 2020, p. 199). Dessa forma, ao final do texto, apontamos algumas compreensões e considerações, apesar de não conclusivas.

Através desta pesquisa, foi possível compreender que a construção da identidade das mulheres negras, sobretudo das professoras de Educação Física, perpassa pela concepção de corpo, estética, raça, gênero e de outras subjetividades. Tais questões evidenciam que é necessário que a formação inicial de professoras de Educação Física seja pautada na ressignificação, valorização e, ainda, no empoderamento de seus corpos, suas subjetividades, suas características, histórias e ancestralidade.

Com isso, tem-se em vista criar caminhos para transgredir e romper com a colonialidade ainda tão institucionalizadas nos nossos métodos de ensino, para que as/os estudantes possam realizar suas futuras práticas pedagógicas enquanto sujeitas/os políticas e contra-hegemônicas. Desse modo, há o intuito de ocupar um espaço social de poder, em que possam reconstruir, empoderar e potencializar os saberes, a cultura e a história dos grupos historicamente subalternizados, assim como promover a interculturalidade na educação e na sociedade.

Ressaltamos, então, a necessidade da construção de uma nova perspectiva curricular para a Educação Física, de modo que represente e atenda, de fato, às trajetórias e necessidades epistemológicas, históricas e identitárias das professoras de Educação Física negras das demais diversidades. Na perspectiva decolonial, a Educação Física pode (re)criar o caminho da valorização, do pertencimento e do reconhecimento dos corpos diversos, pautada em uma educação antirracista, antimachista, anticisheteropatriarcal e antiepistemicida.

Nesse sentido, compreendemos que as trajetórias das estudantes negras no curso de Educação Física perpassam por muitos desafios, incluindo epistemicídio, situações desconfortáveis, bem como situações explícitas de racismo. Contudo, faz-se perceptível que construir práticas docentes antirracistas, antimachistas e antissexistas não é fácil, tampouco é fácil construir uma relação afetiva entre professoras/es e estudantes. Porém, a melhoria dessas relações pode contribuir para o avanço do ambiente acadêmico, para a construção identitária potente por parte das/os estudantes e, também, para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas pelos docentes.

Apesar dos desafios, das limitações e das precarizações existentes nas trajetórias das estudantes negras do curso de Educação Física, encontramos também a representatividade, afetividade e as potencialidades que contribuem para tornar a trajetória das estudantes mais

consciente e insurgente. Entretanto, ainda são necessários muitos avanços, o que nos faz ressaltar que, assim como a sociedade, o curso de Educação Física da UEFS precisa, cada vez mais, apropriar-se das discussões no âmbito da diversidade, através das teorias pós-críticas, como a decolonialidade e o feminismo negro.

2 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, buscamos, vivenciamos, construímos e trilhamos os caminhos, não de forma linear, mas de maneira diversa, com o movimento que estudar e vivenciar a Educação Física preconiza. Isso, com sentidos, sentimentos, intelecto e com a energia vital, com o intuito de criar um diálogo entre a narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, as narrativas das estudantes colaboradoras da pesquisa e as trajetórias de outras mulheres negras professoras de Educação Física, narradas no livro "Mulheres negras professoras de Educação Física".

A referida obra foi publicada em 2020 e contém 16 capítulos escritos por mulheres negras professoras de Educação Física. Dessa maneira, torna pública a trajetória de mulheres negras, guerreiras e docentes, tecendo suas narrativas (auto)biográficas na educação básica e no ensino superior em diversos estados e cidades do nosso país. Consideramos tal livro fundamental para esta pesquisa, pois concordamos com a professora Carolina Nobrega quando afirma que "as mulheres negras precisam contar, cada vez mais, as nossas histórias reais, e por essa razão nunca é o suficiente narrar as nossas experiências, pois não é uma escolha e sim sobrevivência revestida do sonho de ser, de fato, livre" (Nobrega, 2020, p. 108).

De acordo com as definições apresentadas em duas obras clássicas da metodologia da pesquisa – Gil (2008) e Maria Cecília Minayo (2014)[6] –, consideramos que esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa social, sendo um estudo de campo de nível explicativo e abordagem qualitativa. Visto isso, reconhecemos nossa dificuldade em definir, de forma mais específica, a metodologia utilizada neste trabalho, também por considerar que nenhuma das propostas metodológicas acerca das quais nos debruçamos atendem às necessidades que uma pesquisa tão diversa requer.

Por esse motivo, consideramos que este estudo possui uma metodologia multirreferenciada, uma vez que, está pautada na inspiração de importantes vertentes metodológicas. Entre elas, estão as perspectivas das narrativas, propostas por Marie-Christine Josso, Eric Maheu e Suely Silva (2008, p. 19), que afirma a necessidade de "pensar as dimensões existenciais da identidade com uma abordagem multirreferencial que integra as várias modalidades do pensamento humano (as crenças específicas, as crenças religiosas, esotéricas), assim como as várias dimensões de nosso ser no mundo". Ademais, embasamo-nos nas concepções de Jovchelovich e Bauer (2002, p. 91), uma vez que, "através da narrativa, as

[6] Com objetivo de evidenciar a produção científica das mulheres, sobretudo das mulheres negras referenciadas neste trabalho, buscamos citá-las utilizando o nome completo na primeira vez em que aparecem no texto.

pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social".

Com as narrativas, buscamos "compreender a vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, tensões e problemas, isto é, que traduzisse as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microssociais" (Freitas; Ghedin, 2015, p. 3). Consideramos também a perspectiva da (auto)biografia, discutida por Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371), que "não se trata de encontrar nas escritas de si uma 'verdade' preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha", colocando em evidência a oralidade.

Além disso, a tentativa de tornar o texto mais acessível se configura também como um elemento metodológico, distanciando-se da escrita embasada na sofisticação intelectual, pois concordamos com Djamila Ribeiro (2020), quando defende que esse lugar de fala precisa ter um posicionamento político e antiexcludente. Por fim, buscamos fazer uma articulação com o conceito de escrevivência cunhado por Conceição Evaristo, o que compreendemos como um

> Recurso metodológico de escrita, que utiliza da experiência do/a autor/a para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres. Escreviver significa contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas (Venâncio; Nobrega, 2020, p. 229).

Desse modo, como aponta o conceito, as minhas escrevivências de trajetórias pessoais se articulam com as narrativas das trajetórias das colaboradoras e de muitas outras mulheres estudantes/professoras de Educação Física negras que, historicamente, tiveram suas vozes silenciadas.

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, localizada na Bahia. Essa instituição foi selecionada por formar a maior parte das/os professoras/es licenciadas/os em Educação Física atuantes na educação básica da cidade em que se situa e de outros municípios circunvizinhos. Também por ser a instituição onde me formei no referido curso e onde está alocado o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEFS).

Outro quesito importante é que, segundo informações da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (Propaae), a política de ação afirmativa para cotas étnico-raciais foi implementada de forma pioneira na UEFS, desde o ano de 2007. Posteriormente, reafirmou-se no país inteiro, com a Lei nº 12.711/2012, implementada no governo da presidenta

Dilma Rousseff, e vem se ampliando desde então. Logo, uma vez que as cotas existem, é necessário pensar uma formação antirracista e antissexista. Ainda, foi possível tecer algumas aproximações ou distanciamentos em relação às minhas vivências pessoais enquanto egressa do curso, em articulação com as vivências das colaboradoras.

A UEFS está localizada, estrategicamente, no município de Feira de Santana, região do semiárido baiano, atualmente ocupando a posição de segunda maior cidade do estado da Bahia em relação aos quesitos economia e quantidade populacional. Possui cerca de 616.279 habitantes, em uma extensão territorial de 1.304,425 km (IBGE, 2022), além de contar com o maior entroncamento rodoviário do Norte e Nordeste, o que motivou o batismo com o apelido carinhoso, dado por Ruy Barbosa em visita à cidade em 1919, de "Princesa do Sertão". Em relação à educação de nível superior, possui cerca de 30 instituições privadas e, em destaque às instituições públicas: um polo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), um *campus* do IFBA e a Universidade Estadual de Feira de Santana.

As colaboradoras desta pesquisa são as estudantes que se identificam com o gênero feminino e com identificação racial pretas e pardas, matriculadas entre o segundo e o oitavo semestre no curso de Licenciatura em Educação Física. Esse recorte se justifica por compreender que, a partir do segundo semestre, a estudante já consegue perceber como o curso se estrutura e já possui vivências acadêmicas para relatar. O oitavo semestre foi selecionado como recorte por ser o último semestre oficial do curso, o qual tem como característica estudantes com maior experiência na trajetória de vida e acadêmica, aspectos que potencializam a pesquisa.

De acordo com o IBGE, a população negra no Brasil se refere à soma do quantitativo de pessoas que se autodeclaram como pretas e pardas. Apesar de selecionar esse recorte para a pesquisa, reconhecemos que as mulheres pretas de pele retinta possuem trajetórias muito distintas das pardas, como menciona Alessandra Devulsky (2021, p. 138-139):

> A diversidade negra não é uma categoria relacionada exclusivamente ao tom da pele e à compleição física. Essa diversidade também significa dizer que um negro ou uma negra clara possuem vivências diversas dentro da estrutura racializada da sociedade. A depender da Geografia da sua existência, da condição socioeconômica de sua família e do quanto sua compleição está próxima do arquétipo branco, negras claras podem se esquivar com muito sucesso de alguns lugares comuns do racismo: a solidão; a quase impossibilidade de acesso a postos de trabalho de gerência; a restrição ao trabalho precário e a pouca escolarização. Essas barreiras são razoavelmente mais altas, senão muitas vezes intransponíveis àqueles que apresentam somente os traços de africanidade, sem quaisquer elementos que remetam ao arquipélago branco.

Além disso, quanto à identificação racial, temos acordo com a professora Jéssica Rodrigues (2020, p. 151), quando afirma que

> Ser mulher negra hoje ultrapassa a quantidade de melanina na pele, a pele preta. Requer uma postura política frente às questões de raça, gênero e classe. É urgente pensar, questionar e denunciar as formas de opressões que se inter-relacionam na estrutura da nossa sociedade e que desencadeiam uma série de desigualdades.

Ou seja, embora reconheçamos que as narrativas das estudantes pretas de pele escura se aproximam mais da perspectiva desta pesquisa, por se distanciarem dos padrões de estética e beleza instituídos socialmente e por estarem mais suscetíveis a situações de racismo e discriminação, a fim de alcançar um número representativo de estudantes e enriquecer as discussões propostas no Ateliê Afrorreflexivo, optamos por considerar as estudantes que se autoidentificam como pretas ou pardas. Assim, foram incluídas, sendo elas fenotipicamente de pele clara ou escura.

Nesse contexto, foram elencados como critérios de inclusão:

a) livre aceite para colaboração com a pesquisa;

b) preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

c) estar matriculada entre o primeiro e oitavo semestre;

d) autoidentificação como estudante negra;

e) aceite para participar dos encontros do Ateliê Afrorreflexivo.

Como critérios de exclusão, delimitamos: estudantes transferidas de outras instituições; estudantes com sexo ou identidade de gênero masculino; estudantes matriculadas no primeiro e superior ao oitavo semestre; estudantes que não se identificam enquanto mulheres negras; estudantes que não aceitaram participar da etapa do Ateliê Afrorreflexivo.

A análise das narrativas buscou se apoiar na Análise Textual Discursiva, de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2006, p. 118), uma vez que "cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador". Consideramos, junto à ATD, que já contempla diversos aspectos da subjetividade, a interseccionalidade.

A interseccionalidade, por sua vez, busca compreender "como diferentes categorias biológicas, sociais e culturais, tais como gênero, raça, classe, capacidade, orientação sexual, religião, casta, idade e outros elementos produtores de identificação interagem em níveis múltiplos e muitas vezes simultâneos" (Pizzinato *et al.*, 2020, p. 117). Isso, pois concordamos com o posicionamento de Carla Akotirene, quando afirma que "a interseccionalidade permite

às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna" (Akotirene, 2020, p. 37).

Quanto aos critérios éticos, esta pesquisa está baseada na Resolução nº 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), respeitando os princípios da bioética para pesquisas desenvolvidas com seres humanos: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade. As colaboradoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[7], onde consta que: para compartilhar suas narrativas as colaboradoras participarão de um momento de forma coletiva junto à pesquisadora, que lhes fará perguntas que estão diretamente relacionadas à temática da pesquisa e gravará as suas narrativas.

As colaboradoras foram informadas sobre a pesquisa em quaisquer aspectos que desejaram, ficando livres para se recusarem a participar, retirar seus consentimentos ou interromper a participação a qualquer momento, sem penalidade ou prejuízo. Todas as colaboradoras concordaram que suas identidades fossem referenciadas neste trabalho, dispensando a necessidade de sigilo de identidade através de nomes fantasia. Além disso, o desconforto que as colaboradoras puderam sentir ao narrar suas vivências foi o de ficarem envergonhadas por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, sentindo-se incomodadas em falar. Nesse caso, puderam optar por não compartilhar, mantendo-se em silêncio.

Nesse processo, uma cópia do consentimento preenchido foi fornecida para as colaboradoras via e-mail e a outra ficou em posse da pesquisadora responsável. Essa cópia, portanto, será arquivada por um período de cinco anos, junto aos outros dados da pesquisa, como gravações e transcrições, na sala do grupo de pesquisa Neppu, situada no Prédio da Pós-graduação em Educação, Letras e Artes, no Módulo 2 da UEFS, sendo destruídos após esse tempo. Ao final do estudo, as colaboradoras terão acesso aos resultados desta pesquisa, através de uma cópia com os resultados da pesquisa.

No que se refere aos benefícios, vale destacar que não houve auxílios financeiros ou pessoais. Entretanto, a participação no estudo foi de extrema importância, uma vez que pôde auxiliar na reflexão, no debate e na produção científica sobre trajetórias de mulheres negras estudantes e futuramente professoras de Educação Física, para que possam reconhecer sua potência enquanto mulher negra atuando na educação, bem como reafirmar, ressignificar e

[7] Por considerar que a palavra "esclarecido" não se encaixa na perspectiva desta pesquisa, no corpo do texto do TCLE, foi substituída por "elucidada".

potencializar as características, a história e cultura dos povos. De forma mais respeitosa, amistosa e potencializadora, tais ações proporcionam benefícios pessoais e profissionais, tanto para as estudantes quanto para suas/seus futuras/os alunas/os e à sociedade como um todo.

2.1 PERFIL SOCIOIDENTITÁRIO DAS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A primeira etapa da pesquisa foi realizada através da aplicação de um questionário via Google Forms, com o intuito de mapear o perfil racial e socioidentitário das mulheres matriculadas no curso de Licenciatura em Educação Física como um todo. Esses dados, além de traçarem o perfil das estudantes, contribuindo para que pudéssemos fazer uma análise pautada na interseccionalidade entre as categorias gênero, raça e classe, contribuíram para identificar e convocar as estudantes que se enquadram nos critérios de seleção desta pesquisa, tendo em vista o avanço para a segunda etapa.

Na primeira etapa, todas as estudantes que se identificam com o gênero feminino foram convidadas a participar, preenchendo um formulário on-line. O convite para colaboração se deu das seguintes formas: através do contato formal com o colegiado, que efetuou o envio do formulário via e-mail para todas/os as/os estudantes matriculadas/os no curso; através do diálogo com as/os professoras/es do curso – em um momento concedido por elas/es em suas aulas, foi realizada uma breve contextualização sobre temática, objetivos e relevância da pesquisa, assim como foi feita a entrega do convite impresso; e, por fim, através da divulgação do formulário no grupo de WhatsApp do diretório acadêmico (DA) do curso de Educação Física.

O referido questionário sobre o perfil racial e socioeconômico das mulheres estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da UEFS pode ser consultado no Apêndice B. Para analisar o perfil das estudantes, buscamos embasamento teórico, principalmente nas obras “Mulheres, raça e classe”, de Angela Davis (2016), “Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil”, de Sueli Carneiro (2011) e “Tornar-se negro”, de Neuza Santos Souza (2021).

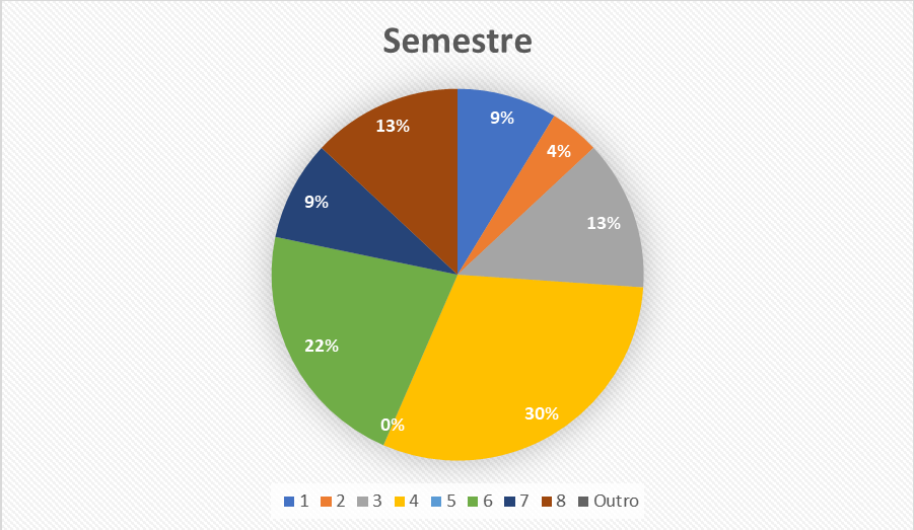
De acordo com as informações fornecidas pelo colegiado, no período em que foi realizado o convite para participação na pesquisa, o curso contava com 308 estudantes regularmente matriculadas/os no semestre 2024.1. Com isso, em uma tentativa de analisar o percentual de estudantes do gênero feminino matriculadas no curso, ao utilizar como critério de interpretação os nomes socialmente reconhecidos como femininos, chegamos a um número de 136 estudantes, que equivale a 44,8% das/os discentes. Reconhecemos que para tal percentual

existe uma margem de erro, ao considerar que existem nomes neutros que podem representar ambos os sexos. Nessa categoria, encontramos cinco nomes, além da possível identidade de gênero de pessoas que ainda não tenham realizado a alteração do nome.

Nesse viés, mesmo considerando uma margem de erro percentual, o expressivo número de estudantes do gênero feminino matriculadas no curso pode ser considerado como um ponto positivo para a conquista de espaço e de direito das mulheres. Isso, tendo em vista que o curso de Educação Física, historicamente, foi caracterizado como majoritariamente masculino.

O referido questionário teve adesão de 24 estudantes, número que representa cerca de 17,6% das estudantes regularmente matriculadas no curso. Assim, compreendemos que, como tal adesão ultrapassa a margem de 10%, as informações obtidas a partir dele podem ser consideradas como representativas para traçar o perfil das estudantes do curso.

Gráfico 1 - Semestre das estudantes que responderam ao questionário



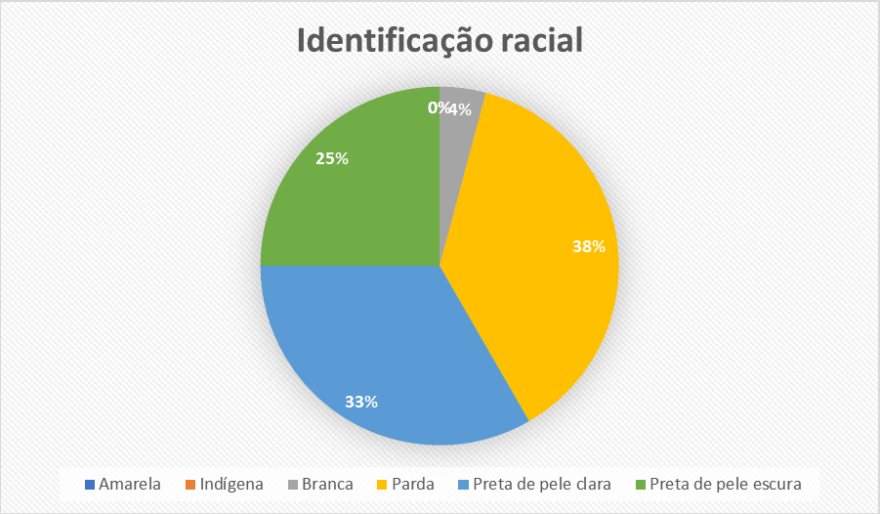
Fonte: elaboração própria (2024).

Quanto à adesão à pesquisa, como podemos observar no Gráfico 1, foi possível verificar que a participação foi maior no quarto e sexto semestre, somando 52% das participantes, enquanto não houve representantes do quinto semestre. Cabe enfatizar que uma colaboradora acessou a opção outros e complementou com “concluí”. Para nível de análise, as informações, fornecidas por ela, foram desconsideradas, uma vez que selecionamos como recorte “estar regularmente matriculada no curso”.

Quanto à faixa etária, cerca de 90% das estudantes possuem entre 18 e 24 anos, o que, de acordo com Lima *et al.* (2022), é considerado uma faixa etária tradicional para os cursos de graduação. Todas as participantes afirmaram serem solteiras e sem filhas/os, o que, ainda conforme as autoras, representa o perfil da maioria das estudantes universitárias. Entretanto, pressupomos que existam no curso estudantes que estejam fora deste perfil (faixa etária de idade

tradicional, solteira e sem filhas/os), porém estas, possivelmente, apresentem menores índices de envolvimento com atividades extracurriculares na universidade, tal como a colaboração com pesquisas, por possuírem um maior nível de demandas fora do ambiente acadêmico.

Gráfico 2 - Identificação racial das estudantes que responderam ao questionário



Fonte: elaboração própria (2024).

O Gráfico 2 permite observar que, quanto à identificação racial, apenas 4% das estudantes se identificam como brancas, enquanto 38% das estudantes se identificam como pardas, 33% como pretas de pele clara e 25% se identificam como preta de pele escura. Dessa forma, foi possível observar que cerca de 96% das estudantes são consideradas negras, de acordo com IBGE, através da junção da população de pretas e pardas, ou seja, um número bastante representativo.

Com base nesses dados, consideramos como um avanço esse grande reconhecimento racial, como também a constatação do empretecimento do curso de Educação Física, uma vez que é uma área que possui um histórico associado ao perfil branco, eugenista e racista. Quanto à identificação racial, segundo Carneiro (2011, p. 64),

> Vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano; acreditava-se que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber o que somos e, sobretudo, o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos, ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser ‘promovido’ socialmente a essas categorias.

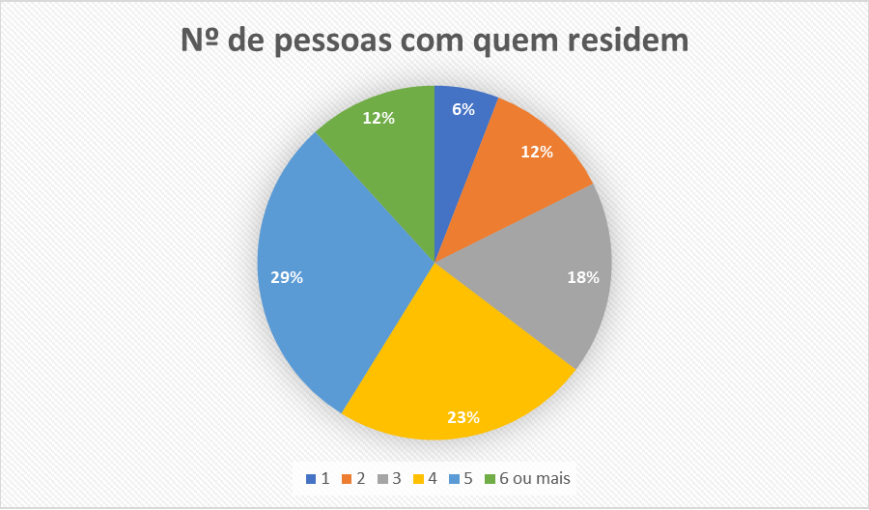
Nos últimos censos, um maior número de pessoas vem se autodeclarando como pretas e pardas, de forma que o número de pessoas pretas tem aumentado e o de pardas, diminuído. Assim sendo, “essa novidade trazida pelo censo pode, talvez, indicar que estamos mudando,

saindo das brumas e abdicando do subterfúgio da indefinição racial para enfrentar, no dizer de Hélio Santos, ‘a dor da cor’ ou da raça. E, quem sabe, em fim curá-las” (Carneiro, 2011, p. 65).

O crescimento do reconhecimento racial no país, tendo em vista que há um maior número de pessoas se reconhecendo como pretas e pardas, já pode representar resultados decorrentes da Lei nº 10.639/03, cuja tônica reflete a valorização da história e cultura das populações afro-brasileiras. Além disso, temos a Lei nº 12.711/2012, a lei de cotas, que, associada ao processo de heteroidentificação, tem garantido o acesso dessas ditas minorias ao nível superior de ensino. Ao ingressar nesses espaços, é possível reivindicar direitos e realizar importantes mudanças nesses cursos.

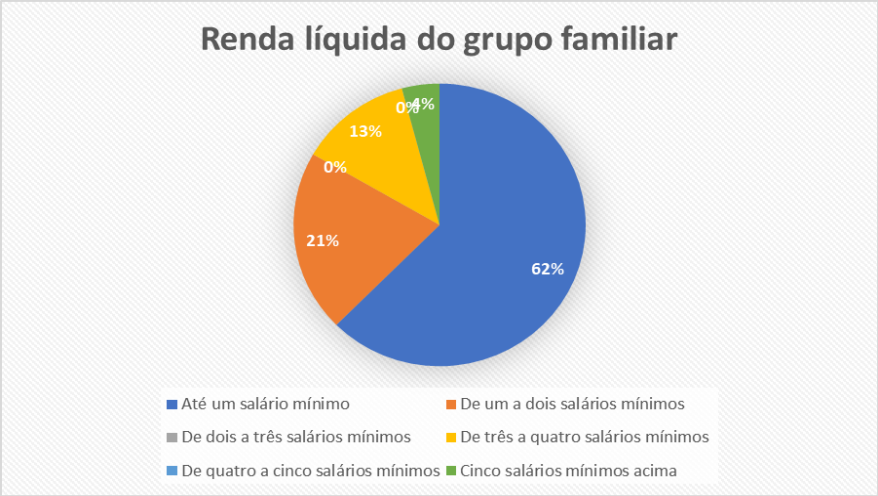
Como já mencionado, buscamos compreender como se ocorrem as trajetórias das estudantes negras no curso de Educação Física. Por esse motivo, classificamos as participantes em “preta de pele clara” e “preta de pele escura”, pois corroboramos o posicionamento da professora Arliene Pereira (2020, p. 82) quando afirma: “o fato é que ver pessoas negras galgando posições sociais onde somente pessoas brancas estiveram por muito tempo ainda incomoda, e o fato de ser mulher parece ainda mais incômodo. Afinal, somos muitas Marielles que incomodam e assombram os racistas por aí”, e reconhecemos que a tonalidade da pele pode contribuir para suavizar ou trazer maiores desafios para as vivências, experiências e trajetórias discentes no ambiente universitário.

Gráfico 3 - Número de pessoas com quem residem as estudantes que responderam ao questionário



Fonte: elaboração própria (2024).

Gráfico 4 - Renda líquida mensal do grupo familiar das estudantes que responderam ao questionário

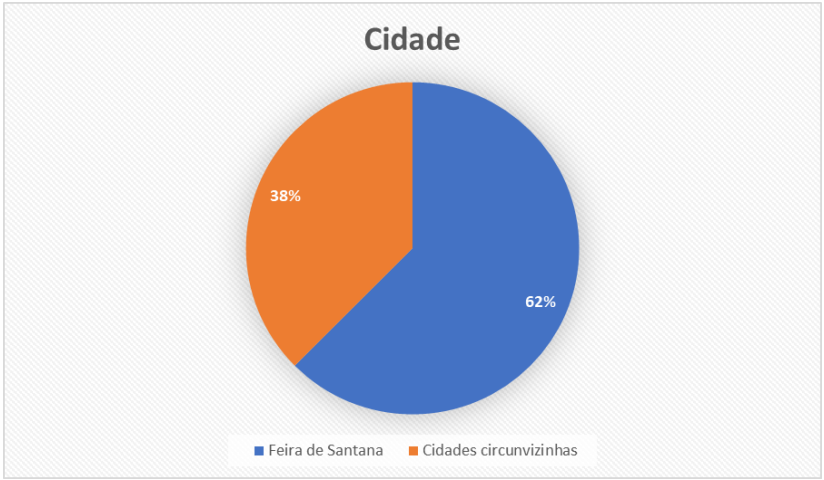


Fonte: elaboração própria (2024).

Os Gráficos 3 e 4 nos permitem compreender que, quanto às questões econômicas, cerca de 60% das estudantes possuem renda mensal familiar de até um salário mínimo, sendo que, cerca de 72% moram em residências de três pessoas ou mais. Podemos inferir, então, que as estudantes do curso de Educação Física participantes da pesquisa são majoritariamente de classe econômica baixa.

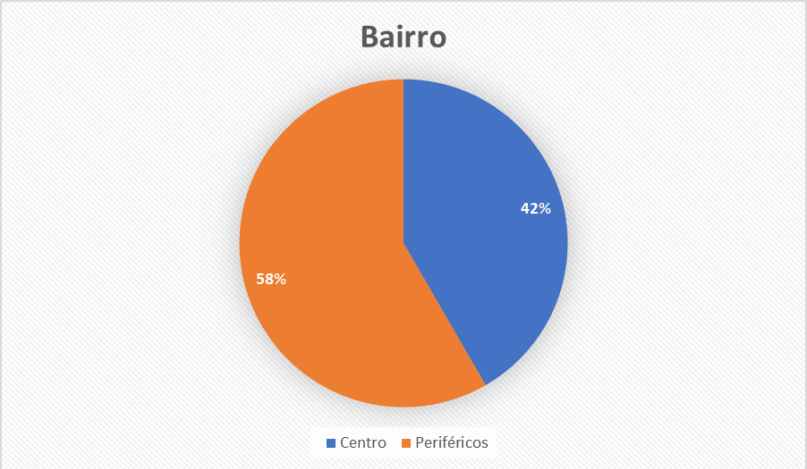
De acordo com Medeiros Filho, Roseira e Pontes Junior (2020), ao analisar os resultados do desempenho das/os estudantes de Licenciatura em Educação Física no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), evidenciou-se que as/os estudantes que possuem maior desempenho são as/os que possuem maior renda. Apesar de existirem outras variáveis a serem consideradas, as/os estudantes que possuem apoio financeiro, seja da família ou de políticas governamentais possuem mais tempo para se dedicar aos estudos, menor desgaste físico e psicológico do trabalho e maior disponibilidade para práticas de atividade física e lazer.

Gráfico 5 - Cidade onde moram as estudantes que responderam ao questionário



Fonte: elaboração própria (2024).

Gráfico 6 - Bairros em Feira de Santana onde residem as estudantes que responderam ao questionário



Fonte: elaboração própria (2024).

Com base nos Gráficos 5 e 6, quanto à localidade onde moram, foi possível verificar que 38% das estudantes moram em distritos ou municípios circunvizinhos à cidade de Feira de Santana e se deslocam por cerca de duas horas diárias para estudar, enquanto 62% moram na cidade Feira de Santana, sabendo-se que, devido ao vínculo à universidade, muitas estudantes passam a morar temporariamente na cidade. Ainda, buscando observar em quais bairros residem, foi possível verificar que 55% moram em bairros periféricos da cidade (fora do anel de contorno), enquanto 45% moram no centro (dentro do anel de contorno).

Entretanto, considerando o grande crescimento imobiliário na cidade de Feira de Santana, em que alguns novos bairros considerados mais nobres/elitizados estão localizados geograficamente nas regiões periféricas da cidade (fora do anel de contorno), analisamos pelo perfil do bairro. Com isso, 75% moram em bairros considerados mais populares e apenas 15% em bairros considerados nobres.

Gráfico 7 - Participação em políticas de ações afirmativas e/ou de fomento/estímulo à docência das estudantes que responderam ao questionário

Fonte: elaboração própria (2024).

Como é possível observar no Gráfico 7, quanto à participação em outras políticas de ações afirmativas e/ou de fomento/estímulo à docência, cerca de 70% mencionam que fazem parte, com destaque para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o qual contempla cerca de 40% das estudantes participantes da pesquisa. O Pibid é um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, em 2007, com o objetivo principal de incentivar estudantes de licenciatura a se dedicarem à docência visando à melhoria da qualidade da educação básica.

Em relação às políticas de ações afirmativas, conforme Carneiro (2011, p. 27), diversos países têm implementado as políticas de ações afirmativas, "para atender a diferentes segmentos da população que por questões históricas, culturais ou de racismo e discriminação foram prejudicados em sua inserção social e participação igualitária no desenvolvimento desses países". O Brasil é um deles, segundo a autora, e a maior parte dos avanços, nesse quesito, na história do Brasil, foram implementados nos mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

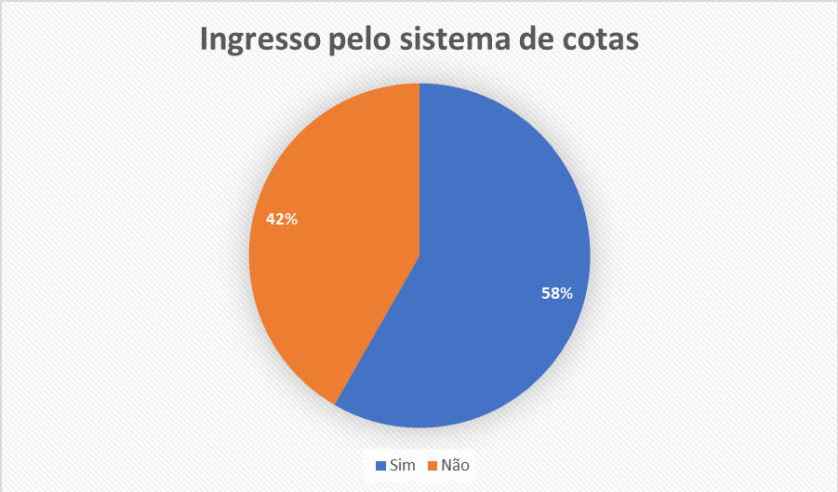
Nesse viés, consideramos os investimentos com políticas de ações afirmativas na universidade de suma importância, para garantir a permanência de tais estudantes, das quais muitas são negras, de classe baixa e moradoras de bairros/regiões periféricas no curso. Entretanto, os investimentos para a população negra nem sempre são vistos com gentileza no nosso país, haja vista as críticas tecidas ao programa Bolsa Família, às cotas universitárias, às bolsas para estudantes e até aos investimentos na cultura, que são alvos de críticas, como menciona a autora Carneiro (2011, p. 36):

> No âmbito da violação dos direitos culturais da população negra sobrou até para o ministro Gilberto Gil: no artigo 'cultura de bacilos', de Bárbara Gancia, a autora critica a decisão do ministro Gilberto Gil de apoiar grupos

> comunitários envolvidos com o movimento *hip-hop* [...] do interior do movimento *hip-hop* emergiram expressões musicais hoje consagradas, como é o caso dos Racionais MC's [...] além de causar impacto na cena musical do país, o movimento *hip-hop* fez emergir lideranças juvenis que consideram o *rap*, o grafite e o *break* - tripé da cultura *hip-hop* - os veículos para que os jovens se mobilizem e reflitam sobre os temas que mais afligem seu cotidiano, como violência, drogas, exclusão social, exercício protegido da sexualidade, paternidade e maternidade responsáveis, discriminação racial [...] No entanto, no artigo citado de Gancia, a colunista considera desperdício de dinheiro público investir nesse protagonismo por entender que *hip-hop* não é cultura, que o rap é lixo musical.

Na pesquisa realizada por Lima *et al*. (2022), sobre o perfil da/o estudante da UEFS e os fatores intervenientes para a permanência prolongada nos cursos de graduação, afirma-se que muitas/os não conseguem formar no período previsto por diversos fatores, um deles é o econômico. Os autores defendem que, atrelada às políticas de acesso à universidade, deve estar a permanência universitária. Ademais, essa pesquisa revela que tais políticas interferem muito no envolvimento acadêmico, sobretudo a depender do perfil socioidentitário dessas/es estudantes.

Gráfico 8 - Forma de ingresso no curso



Fonte: elaboração própria (2024).

O Gráfico 8 nos permite observar que, quando questionadas quanto à forma de ingresso, 58,3% afirmaram que ingressaram através da política de cotas raciais. Em relação às cotas, na UEFS, do número de vagas ofertadas em cada curso, 50% são reservadas, pelo sistema de cotas, a candidatos oriundos da escola pública, sendo 80% destas destinadas para candidatos que se declararem negros e 20% para não negros, de acordo com o disposto nas Resoluções Consu nº 010/2019 – publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) de 9 de novembro de 2019 – e nº 005/2020 – publicada no DOE de 6 de maio de 2020. Estabeleceu-se, ainda, para cada curso, o acréscimo de cinco sobrevagas reservadas: uma para povos indígenas aldeados; uma para

quilombolas; uma para ciganos; uma para candidatos com deficiência e uma para candidatos transexuais, travestis ou transgêneros (UEFS, 2020).

A Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, a lei de cotas e outras políticas de ações afirmativas, desde suas implicações, vêm sofrendo ataques de intelectuais e de outros setores da sociedade, sobretudo da mídia, um dos mais populares veículos de informação e comunicação social. Isso, com o intuito de assegurar as vantagens do grupo racial tratado como superior.

O estudo de Tardin (2020) possui como um dos objetivos refletir como o sistema de cotas e a assistência estudantil impactam neste curso, visando a suprir as injustiças históricas cometidas aos negros, indígenas, às mulheres, aos homossexuais, às pessoas com deficiências etc. Desse modo, evidenciou-se que o sistema de cotas é uma ação afirmativa que tem cumprido seu papel de facilitador do acesso ao nível superior, segundo Pereira (2020, p. 78):

> Muitas pessoas brancas alegam o fato da descendência negra que todo brasileiro tem. Porém, entende-se que as cotas raciais são destinadas a aqueles que possuem traços fenotípicos que desencadeiam justamente o preconceito racial, pelo simples fato de se ter traços negróides [...] A partir da Lei de Cotas vimos negros chegarem a cursos antes quase inimagináveis, como medicina por exemplo.

Tais informações demonstram uma grande transformação no perfil do curso de Licenciatura em Educação Física, que já foi historicamente masculino e branco. No entanto, é possível verificar que as estudantes do curso de Educação Física da UEFS que participaram da pesquisa são, em sua maioria, negras, de classe baixa, solteiras, sem filhos, com idade entre 18 e 24 anos, moradoras de bairros/regiões periféricas e atendidas por políticas de ação afirmativa para ingresso e permanência na universidade. Dessa forma, a análise interseccional do perfil das estudantes de Educação Física contraria:

> A força do pensamento de esquerda que ao privilegiar a perspectiva analítica da luta de classes para a compreensão de nossas contradições sociais, põe as desigualdades raciais de lado, obscurecendo o fato dessa raça social e culturalmente construída ser determinante na configuração da estrutura de classes no país (Carneiro, 2011, p. 17).

Visto isso, fica evidente a necessidade de novos currículos, metodologias e políticas que atendam às diversidades presentes no ambiente universitário, focando, sobretudo, nas questões raciais para além das estruturas de classe sócio econômicas.

2.2 CONFIGURAÇÃO DO ATELIÊ AFRORREFLEXIVO

A segunda etapa de produção das informações se deu através de encontros presenciais, que denominamos de “Ateliê Afrorreflexivo”, o qual foi inspirado no ateliê didático proposto por Cristina D'ávila e Ana Verena Madeira (2018), que ficou configurado como um espaço de formação continuada para docentes. Segundo as autoras, na nossa cultura, normalmente, o espaço denominado como “ateliê” é destinado à criação artística, ou seja, um espaço criativo. Logo, referenciando-se nesse modelo, sugerimos o Ateliê Afrorreflexivo como um espaço de compartilhamento de narrativas sobre as trajetórias de estudantes negras do curso de Educação Física da UEFS.

Tais encontros foram realizados presencialmente e divididos em três datas distintas, em uma sala disponibilizada pelo PPGE/UEFS, onde foi sendo criado um ambiente aconchegante e acolhedor para sua realização, haja vista o intuito da construção de um espaço de troca, diálogo e reflexão sobre nossas trajetórias enquanto mulheres negras estudantes/professoras no âmbito da Educação Física. Isso, não com um objetivo formativo ou informativo, mas como um local de trocas e compartilhamento de narrativas. Nesse contexto, enquanto pesquisadora, incluí-me nesse lugar de diálogo, em vez de me ater ao distanciamento e à imparcialidade comum às pesquisas de outras vertentes metodológicas.

As estudantes que participaram dos encontros do Ateliê Afrorreflexivo são consideradas colaboradoras desta pesquisa, uma vez que compreendemos que não fazemos pesquisas sobre pessoas, mas com as pessoas. Dessa forma, as narrativas das estudantes não serão tratadas como dados, mas como produção oral, o que as convocam para este lugar de coletividade e colaboração com a pesquisa. Cabe ressaltar que a produção oral é de suma importância para a comunidade negra, pois foi desse modo, através da oralidade, que nossos antepassados conseguiram preservar e repassar os conhecimentos de geração a geração.

Souza e Ramos (2024), em sua pesquisa, apontam que, atualmente, existe uma grande quantidade de estudos sobre memórias, história de vida, história oral, biografias e (auto)biografias, com foco na formação docente e no campo da pesquisa da pós-graduação brasileira. Além disso, afirmam que “é sob a inspiração de vozes insubordinadas que oferecemos nosso texto para olhares curiosos, atentos e críticos com a perspectiva de contribuir para o campo da pesquisa (auto)biográfica” (Souza; Ramos, 2024, p. 17).

Na etapa anterior (questionário *on-line*), foram considerados os aceites voluntários para participação, sem um número máximo de colaboradoras. A partir das informações obtidas no referido questionário, contatamos as 11 estudantes que se autodeclararam pretas ou pardas e que aceitaram participar da segunda etapa da pesquisa, para que pudéssemos ajustar datas, local e horário dos encontros do Ateliê Afrorreflexivo. Esse contato se deu, preferencialmente, via

ligação de voz, uma vez que consideramos uma forma de contato inicial mais acolhedora e afetiva, porém, em alguns casos, não foi possível, então o fizemos por mensagens de texto via *WhatsApp*.

Em relação ao local, pensamos em um ambiente mais informal, talvez a céu aberto ou embaixo das árvores. No entanto, pela necessidade da utilização de aparelhos tecnológicos e de um ambiente silencioso para as gravações das narrativas, optamos por uma sala de aula. Em relação aos dias e horários, realizamos uma enquete via grupo de *WhatsApp* com as colaboradoras, no qual ficou evidenciado que não tínhamos um dia/horário que atendesse à disponibilidade de todas as estudantes selecionadas para esta etapa. Decidimos, então, pelo horário de almoço das sextas-feiras (11h30 às 13h30), que foi a disponibilidade apontada pela maioria – sete estudantes. Ademais, os encontros ocorreram nas três primeiras sextas-feiras do mês de setembro de 2024.

Como selecionaram o horário de almoço, nós, enquanto pesquisadores, buscamos criar um ambiente com o máximo de delicadeza e afeto para receber nossas colaboradoras. Elaboramos *cards* com mensagens de boas-vindas, alimentação e uma mensagem de encerramento, sendo tudo pensado com muito carinho para que elas se sentissem acolhidas e confortáveis ao compartilharem suas narrativas. Nessa perspectiva de acolhimento, o intuito foi abordar, em cada encontro, uma temática que atendesse a um dos objetivos específicos desta pesquisa. Dessa maneira, foram divididos em: Identidade, Saberes e Vivências.

Para iniciar os encontros, além das questões organizadas no formato de entrevista semiestruturada, pensamos em um elemento disparador (atividade prática ou vídeo), com o objetivo de contextualizar o tema e, ao final de cada reunião, um elemento potencializador, como um gesto de carinho/cuidado com as colaboradoras (letras de música ou poema), com o objetivo de deixar uma mensagem de empoderamento negro. O roteiro dos encontros do Ateliê Afrorreflexivo pode ser consultado no Apêndice C.

Vale ressaltar que as narrativas compartilhadas no Ateliê Afrorreflexivo foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas na íntegra e tecidas com as discussões organizadas e sistematizadas nas próximas seções, com o procedimento de análise de informações inspirado pela ATD. Assim, optamos por não realizar a análise de informações em uma única seção ao final da pesquisa, mas em permanente diálogo, entrelaçado aos demais textos produzidos nesta pesquisa.

Ressaltamos que as estudantes colaboradoras decidiram, em consenso, que suas identidades originais fossem referenciadas nesta pesquisa, ou seja, não adotamos nomes

fictícios. Visto isso, participaram dos encontros do Ateliê Afrorreflexivo as estudantes descritas no Quadro 1:

Quadro 1 - Estudantes participantes do Ateliê Afrorreflexivo

NOME	COR/RAÇA	COTISTA	SEMESTRE	ONDE MORA	PARTICIPA DE POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA
Camila	Preta de pele escura	Sim	Quarto	Santanópolis	Sim
Giovanna	Parda	Sim	Quinto	Tanquinho	Sim
Isaltina (Tina)	Parda	Não	Quarto	Conceição do Jacuípe	Não
Lais	Preta de pele escura	Sim	Quinto	Irará	Sim
Lívia	Preta de pele clara	Sim	Quinto	Serra Preta	Sim
Mariana	Preta de pele escura	Sim	Sétimo	Feira de Santana - Distrito de Matinha	Sim
Núbia	Parda	Não	Quarto	Feira de Santana - Distrito de Matinha	Sim

Fonte: elaboração própria (2024).

Como foi possível observar no Quadro 1, contamos com a participação de sete estudantes pretas e pardas, cursando entre o quarto e o sétimo semestre, sendo a maioria ingressante no curso de Educação Física pela política de cotas raciais e, atualmente, participantes de políticas de ações afirmativas. Uma informação que chamou atenção foi o fato de que todas as participantes residem em cidades/distritos circunvizinhos a Feira de Santana.

Com isso, analisamos que, enquanto as estudantes que não moram em Feira de Santana tiveram disponibilidade para participar da pesquisa, outras que também foram convidadas e residiam na cidade, não puderam. Isso, portanto, pode ter relação com a necessidade/obrigação de passar o dia inteiro na universidade, devido à distância de suas casas. Posto isso, explicitamos que a oportunidade de realizar tais encontros tem relação com o que Rodrigues (2020, p. 165) defende, quando afirma que

> Estamos indo aonde queremos, ocupando espaços e posicionando nosso lugar de fala, construindo e narrando nossas histórias num movimento coletivo e de continuidade dos nossos passos que vêm de longe, de muito longe para estarmos onde estamos e seguirmos o movimento. E apesar da caminhada não ser fácil, muitas vezes árdua, é preciso ter constância, a luta é uma constante.

Nesse sentido, consideramos os encontros do Ateliê Afrorreflexivo de suma importância e potência. Como afirmam as estudantes, não existe ainda, no curso de Educação Física da UEFS, um coletivo ou espaço com o objetivo de debater tais temáticas, como é o caso do Coletivo Quilombola e as reuniões estudantis no Módulo 7, como mencionam as estudantes:

> No início quando eu entrei não tinha nenhum espaço assim que a gente se reunia para conversar, no quarto ou quinto semestre eu descobri que existia o coletivo quilombola, como eu já tinha comentado, eu sou quilombola, e teve vários encontros, eu fui participando aos pouquinhos até certo ponto que a gente sentiu à vontade e a necessidade de o coletivo se tornar uma entidade, porque é só um coletivo, mas para se tornar uma entidade como o DA um DCE a gente precisa de um estatuto, de coisas mais burocráticas, só que a participação é baixa, porque são estudantes negros, retintos ou não, mas tem que ser quilombola. Foi um espaço que eu descobri e que a gente tinha conversas e discussões sobre a jornada quilombola na universidade e sobre a falta de direitos que a gente tem [...] a gente não tem políticas voltadas aos quilombolas, então a gente discutia isso e a partir desse grupo é que eu fui ao ENEC, um evento em que eu aprendi bastante coisa da cultura quilombola (Mariana, 2024)[8] [9].
>
> Acho que só no módulo 7, não sei se vocês frequentam muito, mas é um espaço acolhedor, porque lá tem bastante discussões, bastante reuniões, bastante encontros sabe... (Giovanna, 2024)[10].
>
> É um módulo que acredito que, pelos cursos que povoam o ambiente, que são pessoas mais negras em sua totalidade de história, geografia, então lá é um módulo que tem mais cartazes sobre a questão negra, você vai passando e tem várias coisas que chamam a atenção em relação ao racismo (Mariana, 2024).

Como menciona a professora Marie Tavares (2020, p. 233), “ainda que sejam caladas e negligenciadas, as vozes se insurgem [...] como a dança afro e o projeto de capoeira, ou mesmo o próprio Movimento Estudantil, com os Diretórios e Centro Acadêmicos”. Tais espaços de aquilombamento com “as nossas” são de suma importância para a trajetória e construção da identidade das/os diversas/os estudantes universitárias/os.

---

[8] Enquanto entrevista narrativa, referimo-nos às narrativas compartilhadas pelas colaboradoras da pesquisa nos encontros dos ateliês afrorreflexivos ocorridos, consecutivamente, nos dias 6, 13 e 20 de setembro de 2024. As narrativas foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas na íntegra e arquivadas junto a nós pesquisadores e ao Programa de Pós-graduação em Educação, por um período de cinco anos.

[9] Entrevista narrativa realizada com Mariana, em setembro de 2024, na Universidade Estadual de Feira de Santana.

[10] Entrevista narrativa realizada com Giovanna, em setembro de 2024, na Universidade Estadual de Feira de Santana.

3 APROXIMAÇÕES E INTER-RELAÇÕES COM A TEMÁTICA

Nesta seção, apresento minha aproximação pessoal com a temática, a partir da minha narrativa (auto)biográfica enquanto mulher negra. Dessa forma, busco narrar as vivências e memórias afetivas e socioidentitárias que constituem a minha trajetória, articuladas com as questões de gênero, raça e classe, bem como sobre como os acontecimentos sociais e as políticas públicas brasileiras, que atravessam a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, articulam-se com a minha trajetória e com as trajetórias de outras mulheres negras no âmbito da Educação Física, mediadas pelas narrativas de professoras negras presentes no livro de Venâncio e Nobrega (2020), intitulado "Mulheres negras professoras de Educação Física" e pelas narrativas das estudantes colaboradoras desta pesquisa.

Será apresentado também o mapeamento do Estado da Questão, inventário das produções científicas no qual foi possível observar que tal temática tem sido pouco abordada no âmbito da Educação Física no contexto educacional, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Nesta seção, para além das pesquisas de Castro e Baptista (2020), Corsino e Nascimento (2014), Figueiredo, Plotegher e Alves (2019), Mota (2017) e Teixeira e Freitas (2015), que foram selecionadas nas bases de dados, através do entrecruzamento de descritores booleanos, foram também utilizadas as produções de Akotirene (2020), Ballestrin (2013), Cunha (2015), Evaristo (2020), Fernandes Junior (2016), Franco (2018), hooks (2019, 2020), Mbembe (2016), Miranda (2020), Nogueira *et al*. (2021), Oliveira e Candau (2010), Ribeiro (2018, 2020), Silva (2017) e Silva e Mano (2018), que nos ajudaram a dialogar com as vivências e experiências relatadas aqui.

Por fim, há uma breve sistematização dos documentos legais que permeiam as temáticas de gênero, raça e diversidade no âmbito da educação e da Educação Física, tais como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei nº 10.639/03; Lei nº 11.645/08; Lei nº 12.796/13; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); Plano Nacional de Educação (PNE); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB); Resolução nº 02 de 2015; Resolução nº 02 de 2019; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual Feira de Santana; Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana.

3.1 NARRATIVAS ESCREVIVENTES: INFÂNCIA E JUVENTUDE DE UMA MULHER NEGRA

> Rap da Felicidade
> Eu só quero é ser feliz
> Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
> E poder me orgulhar
> E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
> Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
> Com tanta violência eu sinto medo de viver
> Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
> A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado
> Eu faço uma oração para uma santa protetora
> Mas sou interrompido à tiros de metralhadora
> Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
> O pobre é humilhado, esculachado na favela
> Já não aguento mais essa onda de violência
> Só peço a autoridade um pouco mais de competência [...] (Rap [...], 1995, grifo nosso).

Ao longo da minha experiência de autorreconhecimento e letramento racial, aprendi com as mulheres que dialogam a partir do feminismo negro a importância do conceito de "escrevivência", cunhado por Evaristo (2020), o qual sinaliza a importância de nós, mulheres negras, assumirmos o lugar de protagonismo enquanto escritoras/narradoras de nossas próprias histórias, principalmente nos espaços acadêmicos uma vez que "a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos" (p. 11) Por esse motivo, considero importante autobiografar a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, com o intuito de identificar em quais momentos minha trajetória se entrecruza com as trajetórias de outras estudantes e professoras negras no âmbito da Educação Física. Dessa forma, assim como afirma a professora Cristiane Silva (2020, p. 115) sobre seu texto narrativo:

> Falarei sobre minha trajetória enquanto mulher negra e professora de Educação Física, uma história marcada por silenciamentos, descobertas e transformações que me permitiram enxergar o mundo por outro viés e compreender que meu lugar enquanto professora de Educação Física também é um lugar de luta por uma educação antirracista.

Busco autobiografar minha trajetória inspirada, também, na fala de Rodrigues (2020, p. 150), que diz que "saber e dizer o que sou e de onde venho, potencializa meus caminhos e onde quero chegar". A partir dessa perspectiva, cabe explicitar que, desde o meu nascimento, toda a minha trajetória enquanto criança, adolescente e no início da fase adulta se deu morando no Morro da Caixa D'água, situado no bairro Alcântara, na cidade de São Gonçalo – RJ, período compreendido entre 1992 e 2012.

São Gonçalo é uma cidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, a cerca de 30 km da capital do estado, com média de 896.744 habitantes (IBGE, 2022), banhada pela Baía de Guanabara. O bairro Alcântara é o mais popular e desenvolvido economicamente e comercialmente na cidade, local onde minha mãe e meu pai, ambos de origem nordestina, conseguiram, com muito esforço, adquirir um abrigo de apenas dois cômodos ao descobrirem que eu estava por vir, pois, naquele período, moravam em um quartinho que meu pai ocupava enquanto zelador de um prédio em Copacabana, um bairro da zona sul da cidade Rio de Janeiro. Uma vez que, provavelmente, uma criança recém-nascida não seria aceita naquele ambiente.

A escolha daquele local foi devido à indicação de parentes e amigas/os do meu pai, pois a maior parte das/os moradoras/es fizeram o mesmo movimento de migração dos diversos estados do Norte e Nordeste para o Sudeste, em busca de ascensão social e "melhores" condições de trabalho. A maioria dessas pessoas atuavam vendendo a sua força física de trabalho nos mais diversos espaços de atuação, tais como: táxi, portaria de prédios residenciais, construção civil, salão de beleza, casa de família, comércio, indústrias etc. Para essa classe social emergente no Sudeste, em termos de moradia, na maior parte das vezes, as únicas opções eram os morros circunvizinhos aos bairros nobres ou regiões periféricas, que eram mais distantes e pouco desenvolvidas, como era o caso da cidade de São Gonçalo e do Morro da Caixa D'água nos anos 1990.

Como menciona Cunha (2015) e Raniery Augusto Nogueira *et al*. (2021), no Rio de Janeiro, tais condições de moradia começaram a se desenvolver após o processo de reforma, modernização e exclusão social (1902-1906), que buscava fazer emergir o perfil das cidades europeias, sobretudo da capital francesa, para o Rio de Janeiro. Isso, com construções de avenidas largas, praças, palacetes e jardins, onde anteriormente existiam moradias populares, como casarões e cortiços, o que contribuiu para que essas pessoas migrassem para as margens, dando origem aos morros e favelas cariocas.

Essas ações foram pautadas, sobretudo, no argumento higienista do saneamento básico e da contingência de epidemias, que, segundo os órgãos governamentais, eram geradas pelas condições insalubres de tais moradias. Desse modo, incluiu-se a medida de vacinação obrigatória contra doenças como febre amarela, peste bubônica, malária e varíola para toda a população, o que resultou na famosa Revolta da Vacina (1904), um importante movimento realizado, principalmente, por pessoas nordestinas, pretas e pobres no estado do Rio de Janeiro.

O Morro da Caixa D'água recebeu esse nome devido ao grande reservatório de água da Companhia Estadual de Águas e Esgoto do Rio de Janeiro (Cedae), localizado no alto do morro. Na minha infância, nesse local existiam poucas casas, sem becos e vielas, como atualmente.

Em vez disso, havia muitos terrenos baldios para correr e brincar. Até o início dos anos 2000, também não existia a presença da criminalidade de forma tão visível e acentuada, o que o tornava, na minha perspectiva, um ambiente mais seguro, confortável e feliz, no qual pude brincar livremente e construir muitas memórias afetivas na infância.

A chegada da criminalidade naquele espaço começou a ocorrer de forma mais acentuada, visível e intensa após o ano de 2008, uma vez que, com a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) em diversos morros da cidade do Rio de Janeiro, devido à política de segurança pública implementada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Tal medida contribuiu para que as pessoas envolvidas com a criminalidade migrassem da cidade do Rio de Janeiro, principalmente da Zona Sul, para as cidades da Região Metropolitana, como São Gonçalo, Niterói e Maricá, e até para as cidades da Região dos Lagos, como Cabo Frio e Búzios, como evidencia a pesquisa de Fernandes Junior (2016), intitulada "A metropolização da criminalidade com a territorialização das UPPs: da migração à expansão".

Na realidade, esse processo de "erradicação" da criminalidade, ou seja, as implementações das UPPs no estado do Rio de Janeiro, começou um pouco antes, com as políticas de segurança pública para receber os Jogos Pan-americanos e a visita do papa Bento XVI, no ano de 2007. Isso ocorreu praticamente da mesma forma retratada no filme "Tropa de Elite"[11], lançado neste mesmo ano. O enredo do filme faz referência a uma "limpa" na cidade do Rio de Janeiro, em decorrência da visita do papa João Paulo II no ano de 1997.

As UPPs surgem nesse movimento de massiva preparação da cidade turística e mercadológica do Rio de Janeiro para os megaeventos comuns naquele local. Sobre essa questão, Fernandes Junior (2016, p. 13) destaca que:

> A distribuição geográfica das ocupações e instalações das UPPs nos traz uma visão nítida da estratégia das políticas de (in)segurança, claramente direcionada para garantir a sensação de segurança para determinadas áreas da cidade (Centro, Tijuca, Zona Sul, Barra da Tijuca), consequentemente a violência urbana se expande num processo de metropolização devido a tais intervenções seletivas. Neste sentido, as ações seletivas priorizam não apenas as áreas mais ricas da cidade, mas também aos novos empreendimentos imobiliários, turísticos e esportivos relacionados aos megaeventos.

Muitos desses megaeventos que influenciaram a distribuição geográfica das instalações das UPPs estão relacionados à nossa área de conhecimento – Educação Física –, tais como os Jogos Pan-Americanos, sediados no Rio de Janeiro em 2007, a Copa do Mundo, sediada no

[11] Ficha técnica – duração: 115 minutos; estreia: 12 de outubro de 2007; distribuidora: Universal Pictures do Brasil; dirigido por: José Padilha; orçamento: US$ 11 milhões; classificação: 16 anos; gênero: ação, drama, nacional, policial, suspense; países de origem: Brasil.

Brasil em 2014 – com uma grande agenda de competições realizadas no Rio de Janeiro – e os Jogos Olímpicos, sediados no Rio de Janeiro em 2016. Sobre esses eventos, afirmo, inclusive, que possuo algumas reflexões políticas, econômicas e sociais que poderiam ser abordadas em outra pesquisa ou momento.

A letra de música em destaque na epígrafe deste capítulo, o "Rap da Felicidade", é de autoria dos MCs Cidinho e Doca, dois homens negros, nascidos na favela da Cidade de Deus, situada na cidade de Jacarepaguá – RJ. Assim, tendo em vista o local e contexto social que vivenciaram durante a infância e juventude, foram inspirados a compor diversas músicas em prol da paz, do amor e da humildade nas favelas. Os MCs Cidinho e Doca ficaram conhecidos nacionalmente por ser deles a autoria da música "Rap das Armas", que foi trilha sonora do filme Tropa de Elite mencionado acima. Ou seja, também faz parte de suas composições, como é comum no funk carioca, músicas que retratam e descrevem a criminalidade, motivo pelo qual esse gênero musical sempre foi e ainda é discriminado, sendo encarado como uma apologia à criminalidade, à violência, ao sexo e às drogas. Sobre esse aspecto, a cantora de funk mundialmente conhecida Anitta, em sua fala para um grande público no evento Brazil Conference at Harvard & MIT, na Universidade de Harvard, em abril de 2018, defendeu que, para que temas como sexo, drogas, armas e criminalidade parem de aparecer nas letras de funk, é necessário que deixem de estar presentes no cotidiano das favelas.

Nesse contexto, podemos compreender que as músicas desse estilo musical não são a causa da violência nas favelas, são apenas o reflexo. Essas músicas geralmente fazem grande sucesso, porque retratam muito bem a realidade vivenciada pelas/os moradoras/es dos diversos morros e favelas cariocas e brasileiras, as/os quais que se sentem representadas/os por elas, assim como eu, em relação à música em destaque na epígrafe do texto.

A composição do "Rap da Felicidade" é de 1995, atualmente. Logo, percebemos que, 30 anos depois, ainda consegue representar tal contexto social, ou seja, poucos avanços foram alcançados. Além de retratar a realidade social das favelas e fazer um apelo à paz, a música propõe um caminho a ser seguido: "Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela. Só vejo paisagem muito linda e muito bela [...] O povo tem a força, só precisa descobrir. Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui" (Rap [...], 1995).

Assim como diz a letra da música, muitas vezes, o único amparo que as/os moradoras/es de morros e favelas possuem é a rede de apoio criada entre elas/es mesmas/os, umas/uns apoiando às/aos outras/os e, atualmente é possível perceber o importante movimento de valorização e reconhecimento das potencialidades, paisagens, personalidades, conhecimentos e histórias presentes nas favelas. Entretanto, sabemos o quanto a aceitação desse movimento por

parte da elite carioca tem caído em um discurso bonito e com pouca prática. Desse modo, compreendemos que essas relações de forças e de potência cultural sempre estiveram presentes em nossa formação e contribuíram para o processo de apropriação do debate sobre classe e raça, aspectos centrais em nossa formação identitária.

Tanto no perfil socioeconômico das estudantes do curso de Educação Física da UEFS, quanto nos relatos das professoras do livro "Mulheres negras professoras de Educação Física", foi possível perceber que essa realidade, de origem periférica, é comum a muitas professoras negras de Educação Física. Sobre o assunto, a professora Elisangela Ananias (2020, p. 131) menciona que

> As periferias são lugares peculiares, assim como seus habitantes. Somos personagens diversos neste mundo, cada qual com sua beleza tem contribuído de forma singular. Nascida na periferia da cidade de São Paulo, na qual cresci e vivo grande parte de minhas histórias familiares. Curiosamente tenho grande alegria em compartilhar essas experiências com meus alunos, acadêmicos e alguns colegas de trabalho, pois como disse anteriormente, são experiências peculiares.

Acredito que todo esse contexto histórico, socioeconômico e político, mencionado acima, da cidade e do estado em que eu nasci e cresci impactou muito a minha trajetória pessoal. Além disso, em relação às vivências no âmbito da família, durante a minha infância, minha mãe e meu pai tinham uma rotina de trabalho exaustiva. Passavam a maior parte do tempo fora de casa, de modo que meu irmão e eu não possuíamos, naquele ambiente, muitos familiares de graus próximos, exceto a irmã da minha mãe, que morava conosco e era nossa responsável legal na ausência de nossos pais, e alguns primos de graus distantes do meu pai.

Apesar dessa ausência de familiares circunvizinhos, eu sempre me senti em um ambiente fraterno, ou seja, percebia os cuidados das pessoas da vizinhança para comigo na ausência dos meus responsáveis, pois as/os vizinhas/os eram como se fossem da família, de forma que existia ali uma grande rede de apoio e principalmente sororidade feminina. Segundo as autoras que discutem sobre o feminismo negro, como hooks (2020), é comum a existência dessa rede de apoio nas famílias e nas comunidades de classe baixa, diferentemente do que acontece com a burguesia e a branquitude, que, geralmente, utilizam-se da exploração do trabalho de mulheres negras, muitas vezes a baixo custo, para cuidar de seus filhos, inclusive as mulheres que participavam dos primeiros movimentos feministas e que, historicamente, exploravam as mulheres negras enquanto saiam de suas casas para lutar pela garantia de seus direitos e espaços na sociedade.

Acerca disso, hooks (2020, p. 36) menciona que “enquanto mulheres usarem poder de classe e raça para dominar outras mulheres, a sororidade feminina não poderá existir por completo”. As escritas de Aline Odara[12] também corroboram esse pensamento:

> Residente de favelas e cortiços, lançada às margens da sociedade, a população negra foi relegada ao genocídio e ao cárcere. Sem acesso ao mercado de trabalho, aos meios de produção e à educação para qualificar sua mão de obra, a única saída possível para essa população resistir e manter sua existência é encontrada nas relações solidárias (Coelho, 2022, p. 82).

Segundo a autora, esse espírito de solidariedade entre pessoas negras é ancestral e foi o que possibilitou a criação e permanência de várias iniciativas artísticas, desportivas, políticas, culturais, educacionais e financeiras, com a criação de fundos solidários pelo Movimento Negro. No meu caso, estive principalmente aos cuidados da nossa vizinha Maria de Lourdes, uma mulher parda, nordestina, de classe baixa, empregada doméstica, que me acolheu como uma “filha de coração”, com quem mantenho contato desde os quatro meses de idade até hoje, e construí uma “família de coração” completa.

Naquele espaço geográfico periférico, eu, meu irmão e outras crianças passávamos nosso tempo livre brincando e correndo pelo morro, soltando pipa, jogando pião, bolinhas de gude, queimado, bandeirinha, pega-pega, pula-corda, pique-esconde, entre outras brincadeiras e, principalmente, jogando futebol no campinho improvisado que existia dentro do terreno da Cedae. Provavelmente, essas vivências influenciaram a minha identificação pelas diversas práticas corporais.

Recordo-me, inclusive, que meu pai, para me afastar de jogar futebol naquele terreno, que ele considerava um espaço perigoso, matriculou-me em uma escolinha de futebol, a qual frequentei por alguns meses. Não cheguei a me consagrar atleta da modalidade, principalmente porque a escolinha de futebol não tinha a mesma graça que o futebol no campinho do morro para mim. Hoje, consigo compreender alguns motivos, primeiramente porque as minhas amigas do morro não estavam lá. Além disso, o cenário de competitividade e distanciamento da ludicidade que uma escola de esportes impõe se distinguia do que eu vivenciava lá no morro.

Nesse cenário, faz-se importante perceber que minhas narrativas dialogam com as vivências narradas pela professora Maria Aparecida Santos (2020, p. 210):

> Cresci em um dos bairros do distrito do Capão Redondo, em uma casa construída por meu pai, cercada por terrenos baldios, mato, lixo e algumas famílias. A infraestrutura do lugar era mínima, não tinha asfalto, nem esgoto, apenas a luz. Na verdade, os postes de luz demoraram anos para serem instalados naquele lugar. Lembro bem, que o terreno baldio colado à minha casa sem muros, era a minha quadra, meu parquinho de diversões e muitas

[12] Forma como a autora Coelho (2020) prefere ser referenciada.

> vezes, meu esconderijo. Penso que, provavelmente, minha relação afetiva com a Educação Física vem deste local. Segundo Santos (2011), o Capão Redondo não foi criado nos moldes de favela, mas, um bairro para abrigar imigrantes e migrantes de várias regiões, para que estes pudessem trabalhar nos grandes centros de São Paulo.

Outro local que me aproximava das vivências com as práticas corporais era no clube da Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), situado no bairro do Leblon, no Rio de Janeiro. O salão de beleza no qual minha mãe trabalha desde o meu nascimento até os dias atuais fica dentro desse clube. Aos domingos e feriados, enquanto ela trabalhava, eu e meu irmão tínhamos a oportunidade de vivenciar dias de lazer, socializando com as crianças brancas da elite carioca nos diversos espaços de vivências corporais existentes no clube: jogávamos basquete, tênis, vôlei, futebol, futsal, aulas recreativas, parquinho, além de olhar, já que não podíamos acessar, as aulas de natação na piscina e as aulas de lutas nas academias.

Em relação ao não acesso às aulas, eu sabia que o que nos excluía daqueles espaços era o fator classe, uma vez que as aulas eram pagas, porém nem o banho na piscina, aos finais de semana, nos eram permitidos. Minha mãe sempre dizia que o motivo era que precisávamos fazer uma bateria de exames para fazer o crachá de acesso à área da piscina. Naquela época, eu acreditava naqueles argumentos e vez ou outra a pressionava para que fizéssemos logo tais exames. Hoje, percebo que era apenas uma desculpa que ela usava para não nos dizer a verdade, ou seja, naquele espaço não eram bem-vindas/os as/os filhas/os de funcionárias/os.

Como mencionado anteriormente, provavelmente, essas vivências foram constitutivas para a minha identificação com as práticas corporais. Inclusive, ao fazer uma reflexão atual, percebo que sempre me identifiquei mais com as brincadeiras ditas “do universo masculino”. Como menciona Chimamanda Ngozi Adichie (2017), em seu livro “Para educar crianças feministas: um manifesto”, nesse tocante, é comum que as meninas sofram discriminação durante a infância. Ademais, a professora Rosangela Andriatti (2020, p. 307) também relata algumas dessas situações vivenciadas por ela:

> A convivência com meu irmão (mais velho), primos e as minhas preferências, contribuíram para um contato maior com as brincadeiras de futebol de botão e prego, carrinho, ônibus, cavalinho, pipa, carrinho de rolimã, bola de meia, taco e bolinha de gude. Essas brincadeiras foram e ainda são estereotipadas, pela sociedade, como sendo de ‘meninos’, delas surgiram as manifestações de gênero que vivi, muitas vezes fui questionada de forma pejorativa: É menino? Como pode brincar com ‘coisas’ de menino?; Já não basta ter cabelo curto e duro, agora brinca só com meninos?; Vou trocar seu nome para Joãozinho; Lugar de menina é dentro de casa: Menina tem que brincar com bonecas.

Identifico também que as relações de amizade e afetividade que eu estabelecia naquele espaço era com as pessoas que trabalhavam no clube, no bar, no salão, no restaurante, na banca de jornal, na biblioteca, na recepção e, principalmente, na faxina (elas/es estavam por todos os

lados do clube). Quase todas/os as/os funcionárias/os do clube conheciam a minha mãe, então, por onde eu passava, cumprimentavam-me, conversavam e me davam doces, bolos e bolas para brincar (as bolas do clube geralmente eram de acesso restrito às pessoas associadas).

Eu me sentia famosa naquele espaço, a sensação era de que todas as pessoas me conheciam. Porém, somente hoje consigo perceber que eu e meu irmão brincávamos entre as crianças e não com as crianças. Inclusive, não tenho lembranças de ter construído uma única amizade na minha faixa etária, pois, provavelmente, éramos rapidamente identificados como "diferentes" por aquelas crianças e por suas mães e/ou babás, que as acompanhavam nos diversos espaços do clube, enquanto nós, além de sermos crianças negras, transitávamos desacompanhados de um responsável, enquanto nossa mãe trabalhava.

Tais questões, naquele momento, não ficaram explícitas para mim. Vivi intensamente naqueles espaços o mito da democracia racial, apontado por Lélia González (1984) quando afirma que somos todos iguais, ou seja, partindo do pressuposto da teoria do embranquecimento e da mestiçagem, é possível dizer que não existe racismo no Brasil, pois somos uma nação miscigenada. Para mim, fruto de um casamento inter-racial e criada sob essa ótica do embranquecimento, aquilo fazia todo o sentido, de modo que me sentia e percebia igual às demais crianças do clube, sem conseguir reconhecer as situações de racismo pelas quais eu passava.

Cabe ressaltar que eu sempre soube que existia racismo e que muitas pessoas sofriam com isso, mas acreditava que a mim ele não atingia. Eu não conseguia perceber o quanto o racismo pode ser implícito, sutil e, ao mesmo tempo, perverso para uma criança negra. Por esse viés, apesar de ter estudado a vida inteira em escola pública, reconheço-me também na narrativa de Silva (2020) e de uma estudante colaboradora da pesquisa:

> Na escola, não me lembro de ter sofrido essas agressões diretamente, embora simbolismos não faltassem. Acredito que é quase impossível não ter acontecido insultos racistas, pois sempre estudei em escolas particulares [...] Acho que passei por um período de forte influência da ideologia do branqueamento, até cinco anos atrás. Por não me assumir como negra, sempre achei que nunca sofri preconceitos diretos, a exemplo de outras amigas. Hoje, percebo que foi uma mentira: na verdade, não conseguia enxergar por não me reconhecer como negra, e essa percepção se torna mais difícil pela cordialidade e sutileza do racismo à brasileira (Silva, 2020, p. 117).

> Essas falas me fizeram lembrar que por eu morar com a família da minha mãe, que era branca, era uma família muito racista, então eles faziam racismo com a outra parte da minha família e comigo por causa do meu cabelo que era crespo, e aí justamente nessa que eu não queria ser negra, porque se na família da minha mãe eu já estava sendo atacada daquela forma, se eu me autodeclarasse negra, eu teria que sofrer da mesma proporção que a minha família por parte de pai, só que daí, depois de uns anos que eu vim morar mais para a cidade, que eu moro em Tanquinho, eu passei a conviver muito mais

> com a minha família por parte de pai e diferente da família por parte de mãe eles foram muito acolhedores, eles me abraçaram e foi a partir daí, um dos pontapés que eu pude respirar, agora sim eu posso me reconhecer (Giovanna, 2024).

As trajetórias de crianças negras, ainda atualmente, são permeadas de atitudes racistas não reconhecidas, principalmente quando se trata do racismo recreativo, como aponta Moreira (2019). Muitas vezes é nessa perspectiva que a pessoa negra sofre mais e, concomitantemente, reproduz o racismo. Posto isso, abordo o conceito de racismo recreativo de Moreira (2019), ao recordar que, por inúmeras vezes, fui apelidada como "Chica da Silva" em referência à aparência fenotípica da personagem interpretada por Taís Araújo em uma novela da extinta TV Manchete que foi ao ar entre os anos 1996 e 1997; e de "nega do leite", por falar muito – não conheço, de fato, a origem desse apelido, mas provavelmente tinha relação com as mulheres negras ex-escravizadas que, após alforriadas, trabalhavam como quitandeiras, oferecendo seus produtos nas feiras e, consequentemente, falando o tempo inteiro.

"Brincadeiras" como essas ocorriam frequentemente no seio da família e das/os amigas/os e, na infância, eu não via problema nenhum quanto a isso. Hoje, consigo perceber o quanto são cruéis, pois apresentavam uma versão estereotipada e negativa da mulher negra, fazendo menção ao período da escravização de nossos corpos. Isso impedia que, enquanto criança negra, eu tivesse referências positivas e representativas para me projetar socialmente em espaços de poder, como menciona a professora e filósofa negra Bárbara Carine Pinheiro (2023).

Além disso, o apelido de "nega do leite" escancara o descontentamento no não silenciamento de mulheres negras. Por isso, a tentativa de silenciamento da mulher negra, da criança negra faladeira, que fala o que pensa e expressa sua vontade. Dessa maneira, aproximamo-nos também do chamado "racismo estrutural", que, segundo Pereira (2020, p. 82),

> [...] também se manifesta quando fazemos piadas que associam negros a situações vergonhosas, humilhantes, degradantes e até criminosas. Ou quando desconfiamos da índole de uma pessoa pela sua cor (como eu já contei que aconteceu comigo, por exemplo). O racismo é assim, toda forma de preconceito, descaradamente acentuado, e mesmo nas escolas ele ainda se perpetua de maneira muito forte.

Em relação à educação, minha mãe e meu pai sempre lutaram para que eu e meu irmão pudéssemos estudar, ressaltavam sempre que o seu maior desejo era que nós tivéssemos o que eles não tiveram e, de fato, o fizeram. Mesmo dentro das limitações que a classe social baixa impunha, tivemos acesso a muitas coisas que a eles foram negligenciadas na infância, tais como o direito de estudar, ter acesso a materiais escolares de qualidade, além dos livros e

enciclopédias que meu pai sempre ganhava em seu trabalho dos ricos que já não os queriam, pois já haviam adquirido um mais atualizado e, na adolescência, tivemos até computador.

Além do estudo, tínhamos o direito ao lazer, brincar no turno oposto à escola, em vez de ter que trabalhar, como infelizmente ainda era muito comum às crianças. Geralmente, ganhávamos de presentes de Natal e de aniversário os brinquedos industrializados que éramos influenciados pela mídia televisiva a querer, no lugar de apenas brinquedos construídos de papel, madeira e lata, como no tempo deles (esses também tínhamos, pois nosso pai sempre estava disposto a construí-los conosco). Nesse processo, lembro-me dos relatos de minha mãe sempre que comprava uma boneca, o que a recordava que, em sua infância nunca havia tido nada igual, que improvisava bonecas com as espigas de milho e até penteava os "cabelos". Atualmente, ela guarda algumas das minhas bonecas com muito cuidado e eu reconheço o quanto isso é representativo para ela.

Vale ressaltar, aqui, o tamanho da admiração, gratidão e do amor que carrego por ambos. Por minha mãe Maria Alice, por ser uma mulher negra, manicure, baiana, forte e empoderada. Considero que, mesmo sem conhecer esse conceito até hoje, ela carrega muitos traços do feminismo negro, por ser totalmente à frente do seu tempo, certa dos seus objetivos e que sempre se posicionou como dona de si, do seu corpo, totalmente fora dos padrões instituídos pela sociedade para a mulher, dona de casa, casada e mãe. Ela trabalhava e custeava muitos dos seus/nossos sonhos.

Para autoras que discutem sobre o feminismo negro, como hooks (2019) e Ribeiro (2018), essa condição de mulher forte e trabalhadora nunca foi uma opção para as mulheres negras, mas uma imposição da sociedade. Enquanto mulheres brancas lutavam pelo direito ao trabalho fora de casa, mulheres negras já exerciam diversas funções na sociedade como domésticas, feirantes, quitandeiras, cuidadoras, faxineiras.

Isso, portanto, faz-me recordar o texto do discurso de Sojourner Truth, intitulado "E eu não sou uma mulher?", na Convenção dos Direitos da Mulher, em 1851. Nessa reunião, discutiam-se os direitos das mulheres, de modo que o discurso era de que mulheres eram frágeis e precisavam de ajuda para subir em uma carruagem e para saltar uma poça de lama. Com isso, Sojourner, enquanto mulher negra ex-escravizada, questionou que nunca havia recebido esse tipo de cortesia, muito pelo contrário, trabalhou e apanhou tanto quanto um homem.

Por isso, o questionamento: então, eu não sou uma mulher? Considero que a narrativa da professora Ana Clara Paiva (2020, p. 45) dialoga com a minha: "como filha de Maria, baiana arretada e batalhadora, minha mãe sempre nos conduziu informando que para os negros, nada vem com facilidade, nada vem com doçura, nada vem sem merecimento".

Já o meu pai Severino, um homem branco, paraibano, que, a meu ver – acredito que não seja só uma concepção romantizado de filha –, sempre se distanciou do modelo eurocêntrico de masculinidade, que é fortemente marcado pelas características patriarcais, cristianistas, machistas e homofóbicas, tão comuns aos homens de sua temporalidade e, sobretudo, do espaço geográfico de onde ele veio. Meu pai é um homem afetuoso, carinhoso, que chora e que sempre foi um grande incentivador para minha mãe e para mim.

Além disso, algo que sempre me encantou nele foi a sua inteligência, apesar de seu baixo nível de escolaridade que não passou do atual ensino fundamental I. Encantava-me a forma como ele aprendia em espaços não escolares, como os telejornais, e no contato com outras pessoas, pois em seus trabalhos no bairro de Copacabana, onde ocupou/ocupa as funções de porteiro, atendente de estacionamento e taxista, tinha contato com profissionais de diversas áreas, tais como: medicina, enfermagem, direito, entre outras. Ele aprendia muito com essas pessoas e sabia dialogar de forma coerente sobre muitos assuntos.

Esse contexto dialoga com autores que discutem a educação não escolar, os saberes experienciais e a educação significativa, como o grande educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Para além dos espaços de educação formal, como a escola e a universidade, os espaços não escolares também são significativos no processo de construção do conhecimento. Por esse motivo, tais autores defendem uma educação que esteja pautada nas vivências e no contexto cultural em que o aprendente está inserido. Ademais, dialogamos com o letramento social defendido pela professora Magda Soares (2009, p. 24), que menciona em seu livro "Letramento: um tema de três gêneros", que "uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado".

No tocante à relação familiar e ao incentivo aos estudos como forma de ascensão social para as mulheres negras, considero que as narrativas das professoras Ana Clara Paiva, Rafaella Costa e Adriana Paula dialogam com as minhas:

> Fui criada em um lar humilde, meu pai era pedreiro e minha mãe faxineira, ambos tinham apenas ensino primário, mas o incentivo para que todos os filhos frequentassem a escola sempre veio da parte da minha mãe, com base na premissa de que estudar nos abriria portas [...] Reconheço o total empenho da minha mãe e sua fundamental importância em toda minha trajetória escolar e acadêmica (Paiva, 2020, p. 41).

> Mesmo com todas as dificuldades, gostaria de destacar que cresci em um ambiente onde tive direitos básicos respeitados. Nunca passei fome; sempre tive um teto para morar; meus pais sempre estiveram unidos, independente das dificuldades; não vivi em um ambiente em que a violência física e verbal eram presentes; sempre estudei e tive uma infância sendo criança (Costa, 2020, p. 286).

> ‘Cida, coloque essas meninas pra trabalhar!’ ‘Mas Cida, por que deixa essas meninas atrás de bola o dia inteiro? Põe elas pra trabalhar!’ ‘Tenho casa precisando dessas meninas pra faxina Cida!’ E era assim, de maneira recorrente, insistente, que ouvíamos tia e vizinhas atormentarem minha mãe para que ela deixasse de 'ser boba' e encaminhasse essas meninas (minha irmã e eu) para a única e predeterminada trajetória de empregadas domésticas, afinal, era isso que meninas pretas, pobres e periféricas deveriam fazer. O que elas não sabiam era que minha mãe, mesmo sem ter oportunidade de prosseguir seus estudos na infância, assim como meu pai, acreditava no poder da educação. Quando ouvíamos esses apelos para que nos tornássemos faxineiras aos nove, dez anos de idade, minha mãe respondia ‘Não, elas vão estudar!’ E afirmava para nós: ‘Eu e o pai vamos garantir que vocês estudem, sem precisar trabalhar, até finalizarem o segundo grau, daí em diante nós não podemos garantir. Se quiserem fazer faculdade, terão que trabalhar para pagar o estudo!’ [...] acredito que, por ter essa convivência com patroas 'grã-finas' e por ver suas filhas e filhos naturalmente cursarem o ensino superior, minha mãe ousou sonhar que nós também poderíamos chegar lá (Paula, 2020, p. 20).

Atualmente, ao reviver a infância e adolescência, através das minhas narrativas escreviventes, tenho feito o movimento de relacionar a dinâmica dos meus pais com as discussões sobre a decolonialidade[13]. Percebo o quanto, mesmo sem ter conhecimento da existência desse conceito, minha família possui características e posicionamentos decoloniais. Por exemplo, a minha aproximação com a religião católica não se deu no ambiente familiar, mas sim no contexto da rede de apoio citada acima, visto que pessoas da vizinhança me levavam para a igreja.

Naquele período, eu achava estranho que meus pais não seguissem a mesma rotina e cultura das outras famílias, principalmente no que tange aos rituais religiosos, tais como: casar na igreja, ir à missa, celebrar os rituais de Semana Santa e Natal com ceias. Apesar de ter crescido em um ambiente confortável, descontraído e feliz, sempre senti que minha família estava fora dos padrões, pois não nos parecíamos com as “famílias tradicionais” do morro, mas ainda não sabia que “a educação de corpos e culturas, de forma hegemônica, se ancora a valores definidos pela cultura europeia” (Miranda, 2020, p. 18).

Na época, visualizava isso de forma negativa, hoje (re)conheço a importância e o motivo de não estar inserida nesse padrão social, pois podemos perceber nas escritas da socióloga, pesquisadora e educadora Tayná Mesquita (2022, p. 53) que

> A identidade não é um pré-dado, mas construída socialmente desde os primeiros momentos da infância e (re)elaborada por toda a vida. Em uma criança, a base do *Eu* começa a se formar na relação com as pessoas que a cuidam, que garantem sua sobrevivência. É nessa dinâmica que a criança vai obter as primeiras representações de si mesma. Portanto, a formação do *Eu* depende de alteridade, pois essas representações iniciais são retiradas da

[13] “Representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

> imagem do *outro*. Tais Representações que constituem a base de todas as outras, formam o *Ego Ideal* (ou *Eu* ideal) desse sujeito. Contudo, a constituição da identidade depende de um outro produto: o *Ideal do Ego* [...] é constituído de um conjunto de representações, identificações que o sujeito assume como *ideais*, como requisitos para alcançar a satisfação plena.

Não posso negar que, por muito tempo, sonhei em crescer, ter minha casa e minha "própria" família, para que pudesse me enquadrar nesses padrões sociais, elitistas e cristãos que minha família de origem não atendia. Entretanto, já faz algum tempo que tenho compreendido e desconstruído muitas questões, fazendo o movimento inverso, uma vez que, apesar de permanecer na religião católica, tenho buscado me afastar do fundamentalismo religioso e ser uma aliada no combate à intolerância religiosa, sobretudo na escola, como defende Nogueira (2020).

Mais adiante, na adolescência, eu sonhava em fazer faculdade e trabalhar na construção civil, como engenheira ou arquiteta. Acredito que a afinidade com tais profissões tenha origem na grande quantidade de pessoas na vizinhança que trabalhavam na construção civil. Por esse motivo, estava sempre imersa em conversas que envolviam a dinâmica, os desafios e as qualidades das grandes construtoras cariocas. Ficava imaginando como eu, enquanto mulher, poderia me inserir naqueles espaços, então vislumbrava áreas como Arquitetura e Engenharia Civil.

Quanto à minha trajetória enquanto estudante, considero importante ressaltar que toda a minha formação na educação básica se deu em escolas públicas da rede municipal de São Gonçalo e estadual do Rio de Janeiro (1998 – 2010). Ao longo desse percurso, fui inspirada pela afinidade com as práticas corporais pessoais e, especialmente, por uma professora de Educação Física, que talvez ainda fosse estagiária, tendo em vista o curto período que permaneceu na minha turma. A professora, da qual não me lembro o nome, era uma mulher jovial, negra de pele clara e tinha cabelos negros cacheados. Sua permanência, apesar de curta, foi o suficiente para marcar a minha história. Lembro-me muito bem o quanto me identifiquei com ela e como foi interessante pensar, pela primeira vez, que aquilo, ser professora de Educação Física, poderia ser uma possibilidade para mim.

Recordo-me também dos olhares surpresos e das falas das outras crianças sobre ela, como "é uma professora e não um professor", "é professora e é bonita", "ela é nova". Isso diz muito sobre a representação do que é ser professora por parte das/os minhas/meus colegas da época – ser professora era ser velha, feia e chata. Desse modo, identifiquei-me com aquela representação e alimentei, por um tempo, o interesse em ser professora de Educação Física.

Nesse quesito, é possível reafirmar que o fator representatividade é muito importante, pois, como diz Pinheiro (2023, p. 15), "onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta". Nós, mulheres negras, causamos estranhamento em ambos os sentidos quando ocupamos lugares que historicamente nos foram negados, como menciona a estudante Mariana:

> É como se eu não fosse validada em alguns momentos, hoje eu estudo aqui, mas eu também estagio em um colégio e já tive outros estágios também e eu me sinto às vezes invalidada por ser uma mulher negra, jovem e talvez estudante também, então às vezes as pessoas olham e pensam 'aquela pessoa ali é a professora?' alguns olhares de: 'aquela? Que estranho!' As pessoas não dizem, mas acho também que elas não precisam dizer, a gente sente, e aí no momento eu sinto isso, uma identidade firmada, mas com esses 'contratempos' que acontecem (Mariana, 2024).

Diante disso, achei muito interessante perceber que, mais de 20 anos depois, causei um impacto positivo nas/os estudantes, quando assumi a vaga de professora de Educação Física em uma escola municipal em Feira de Santana – BA, uma escola situada em um bairro majoritariamente negro, onde as crianças não se sentiam representadas, por não terem professoras negras. Após o meu ingresso nessa escola, pude perceber uma mudança na aceitação racial e no perfil estético das meninas, que passaram a soltar seus cachos e a afirmar que se pareciam comigo.

Essa identificação com professoras/es é de suma importância e, de fato, marca a nossa trajetória, como podemos perceber também na narrativa da estudante Lívia e da professora Rosangela Andriatti:

> Comigo foi na escola também, no ensino médio, com uma coordenadora, ela falou que tinha chegado livros novos na biblioteca e que ela leu um livro que ela achou que eu iria gostar, eu lembro a autora, Chimamanda, fazia relatos de uma mulher negra no movimento feminista que foi um movimento que começou por mulheres brancas onde ela não se sentia vista, não se sentia acolhida (Lívia, 2024)[14].

> No terceiro ano do curso, tive uma professora que nos provocava a pensar e refletir o tempo todo. Sua primeira aula foi diferente de todas, começou nos contando sua história de vida, uma negra, maranhense que deixou para trás a família e o trabalho na agricultura para galgar novos horizontes, pois via a educação como forma de mudar sua condição social e cultural, trajetória que fora marcada por lutas e preconceitos vencidos com a paciência, a persistência e o conhecimento para sustentar uma prática pedagógica dialógica, ética e respeitosa (Andriatti, 2020, p. 317).

Ao finalizar os estudos na educação básica e, com a nota que obtive no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano de 2010, inscrevi-me, pelo Portal Único de Acesso ao Ensino Superior (ProUni), numa política pública de reparação social implementada no governo do

[14] Entrevista narrativa realizada com Lívia, em setembro de 2024, na Universidade Estadual de Feira de Santana.

presidente Lula. A partir dela, mesmo com as duas principais áreas de afinidades – Arquitetura e Engenharia Civil –, bem como a Educação Física, descritas acima, contrariei meus instintos e selecionei o curso de Tecnólogo em Petróleo e Gás, onde fui aprovada com bolsa de 100% na Universidade Estácio de Sá, *campus* Niterói – RJ.

O motivo da escolha deste curso se deu devido à febre que se instaurou no país em meados do ano de 2009, que foi o descobrimento do pré-sal na Bacia Rio-Santos. Esse descobrimento impulsionou e disseminou discussões políticas no país inteiro sobre onde seriam investidos os *royalties* do petróleo. No Rio de Janeiro, aqueles que possuíam condições financeiras, começaram a se capacitar profissionalmente para essa nova e gigantesca possibilidade de espaço de trabalho, gerada por tal exploração. Diante desse contexto, vislumbrei a possibilidade de ascensão social, simplesmente pelo fator financeiro, tendo em vista o renome que a Petrobras[15] possuía no país que antecedia a Operação Lava Jato[16], o que permitia sonhar com uma carreira de sucesso.

O Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj) estava sendo construído na cidade de Itaboraí, a cerca de 30 km de São Gonçalo, com previsão para inauguração no ano de 2015, e seria o principal polo de exploração do pré-sal. Era um cenário muito promissor que acabou influenciando a minha escolha de curso na inscrição para o ProUni, deixando os meus desejos em segundo plano.

Entretanto, foram suficientes dois semestres para que eu percebesse que não me identificava com tal área de atuação profissional e muito menos com o curso, e comecei a cogitar mudanças. Como podemos verificar na fala das estudantes abaixo, é muito comum que a Educação Física esteja entre a segunda ou terceira opção para nós.

> A minha primeira escolha era psicologia, não passei, aí coloquei pra ciências biológicas, não passei, aí quando foi na outra chamada na reserva minha mãe falou: coloca pra Educação Física que você vai se sair bem, porque tu é muito hiperativa, gosta muito de se movimentar, eu falei: Então tá! Coloquei Educação Física, passei (Núbia, 2024)[17].

> Eu escolhi Educação Física também como terceira opção, eu queria fazer direito, mas eu vi que direito aqui era noturno, e pra mim não é uma opção estudar aqui a noite [...] ciências biológicas era minha segunda opção, mas eu vi que eu não ia fazer direito, então eu falei, vou colocar assim: ciências biológicas… e fiquei pensando que é que eu poderia colocar ali como segunda

[15] Petróleo Brasileiro – uma empresa brasileira de capital aberto que atua na exploração, produção, no refino, na comercialização e no transporte de petróleo e gás.

[16] Conjunto de investigações, realizadas pela Polícia Federal do Brasil, visando a apurar um esquema de lavagem de dinheiro que movimentou bilhões de reais em propina, denominado "Petrolão".

[17] Entrevista narrativa realizada com Núbia, em setembro de 2024, na Universidade Estadual de Feira de Santana.

> opção, aí coloquei Educação Física e eu coloquei Educação Física [...] Aí eu passei (Mariana, 2024).
>
> Eu não tinha a Educação Física como primeira, nem segunda, nem terceira opção, só que eu era da área rural, só que como eu me desvinculei da minha família, aí virou uma chavinha e eu falei: 'agora eu vou fazer o que eu gosto, somente o que eu gosto', e aí eu vim para a Educação Física (Giovanna, 2024).
>
> Pasmem... eu queria fazer astronomia, porque eu gostava de física, eu me saia muito bem na matéria, só que percebi que eu não gosto mais por causa da pandemia, só que eu sabia que não iria conseguir porque só tinha astronomia pública no Rio, São Paulo e em Sergipe e eu queria muito entrar aqui na UEFS porque eu queria fazer uma universidade pública. Tem aí muito preconceito com a universidade particular e eu também tinha esse preconceito, então queria vir para a UEFS. Como eu sabia que astronomia era um sonho impossível, eu comecei a me aproximar, só que eu vi que nutrição também era muito alto para eu conseguir, eu teria que ir morar em Salvador, aí eu descobri a Educação Física (Tina, 2024)[18].
>
> A minha primeira opção era psicologia, porque era o sonho da minha mãe fazer psicologia, ela engravidou com 18 anos de mim e ela teve que abandonar esses planos para viver a maternidade [...] aí eu falava, 'eu quero fazer psicologia!', mas não porque era um sonho meu, eu tenho essa vontade, mas era um sonho mais da minha mãe, então eu coloquei psicologia na primeira opção o SISU e coloquei Educação Física, porque eu jogava futebol [...] Aí eu não passei em psicologia, fiquei mal porque não passei em psicologia e entrei em Educação Física em 2022.1. (Lívia, 2024).

Em março de 2012, já no terceiro semestre do curso de Petróleo e Gás, movida por questões de ordens pessoais e emocionais, abandonei o curso e me mudei para a cidade de Feira de Santana, na Bahia, cidade de origem da minha mãe, onde vivi momentos significativos durante a infância e adolescência, nos períodos de férias escolares de verão. Nesse local, construí muitas memórias afetivas, por esse motivo vislumbrei essa cidade como possibilidade para prosseguir na minha trajetória pessoal.

É importante considerar que, nesse território tão querido, eu só conheço a minha árvore genealógica até a segunda geração. Ao fazer perguntas à minha mãe, não consegui passar da terceira geração, o que é muito comum para pessoas negras que vivem na diáspora brasileira, como menciona Evaristo (2020). Isso, diferentemente da elite da branquitude brasileira que, ao iniciar tais buscas, facilmente encontram dados/relatos de várias gerações da árvore genealógica e rapidamente se classificam como descendentes europeus.

Dado o recente marco da abolição da escravatura no Brasil, datado em 13 de maio de 1888, a partir dos estudos decoloniais, podemos compreender que a assinatura da Lei Áurea não foi um ato de generosidade da Princesa Isabel, mas uma resposta aos grandes embates e revoltas do movimento negro. Esse marco "libertou" os povos negros, mas não ofereceu

[18] Entrevista narrativa realizada com Tina, em setembro de 2024, na Universidade Estadual de Feira de Santana.

condições para que tivessem uma vida digna, com direito à moradia, educação, saúde e emprego. Dessa forma, o processo escravizatório, até os dias atuais, deixam resquícios, os quais nenhuma política pública ou de ação afirmativa foi capaz de reparar.

São exatamente 137 anos deste marco temporal. Assim sendo, é possível inferir que a minha árvore genealógica de antepassados, a partir da terceira geração, está apagada, porque essas pessoas foram escravizadas e consideradas como uma raça inferior, sem direitos básicos à vida e dignidade, bem como direito aos registros e à história.

Após 13 anos afastada do Rio de Janeiro, ao revisitar o Morro da Caixa D'água, movimento necessário, principalmente porque meus familiares ainda moram lá, desconheço aquele espaço onde vivi, cresci e construí tantas memórias afetivas. A sensação que sinto é de insegurança, incerteza e vulnerabilidade, ao ver tantas casas e pessoas novas. Percebi o surgimento de becos e vielas, em detrimento dos terrenos abertos por onde eu corria e brincava na infância, pessoas armadas na rua, drones da polícia sobrevoando o céu e a existência de tiroteios.

Diante desse cenário, questiono-me: quando serão pensadas e aplicadas políticas públicas que visem à qualidade de vida, segurança e valorização das potencialidades no Morro da Caixa D'água? Além disso, mesmo sabendo que a UPP não daria conta do que foi sugerido no questionamento anterior, por qual motivo a implementação de políticas públicas como essa não foram pensadas para esse local? Visto isso, Fernandes Junior (2016) nos possibilita compreender que as UPPs foram pensadas para um território geográfico específico e o critério para a escolha de onde elas foram implantadas é uma tentativa de garantir não que a criminalidade acabe, mas que ela ocupe um espaço geográfico que não incomode a elite carioca.

Tais reflexões narrativas e os referidos questionamentos corroboram também com os estudos de Marielle Franco (2018). A autora, uma mulher negra, ativista, bissexual, ex-moradora do Complexo da Maré e ex-vereadora do Rio de Janeiro, pesquisou, em sua dissertação do Mestrado em Administração, tal política de segurança pública: a UPP. Desse modo, teve o objetivo de demonstrar que essa política reforça o modelo de estado penal integrado ao neoliberalismo, gerando cerceamento da vida cotidiana das/os moradoras/es das favelas, o encarceramento dessa população e um movimento higienista de "limpeza" da cidade do Rio de Janeiro, em prol dos interesses políticos, mercadológicos e capitalistas.

Em sua escrita, Franco (2018) fez duras críticas à referida política, ao modelo militarista empregado e à falta de investimento e preparo dos policiais envolvidos na operação, na qual o processo de implantação de 30 unidades durou mais de cinco anos. Após ter sido brutalmente executada a tiros junto ao seu motorista Anderson Gomes, os estudos de Marielle foram

publicados no livro “UPP: A redução da favela a três letras”, em novembro de 2018. Vale ressaltar que, atualmente, sete anos após esse terrível episódio, as investigações ainda não conseguiram elucidar todos os fatos e punir todas/os as/os responsáveis.

Outro caso público do genocídio do povo preto por parte da UPP no Rio de Janeiro é o caso de Amarildo Dias de Souza, um homem negro, ajudante de pedreiro, morador da favela da Rocinha, cujo desaparecimento teve repercussão nacional. Ele sumiu em 14 de julho de 2013, após ser detido por policiais militares perto de sua residência e levado para a UPP do bairro. Seu sumiço, após essa abordagem, tornou-se um símbolo de abuso de poder e violência policial, haja vista que os principais suspeitos eram membros da própria força policial.

Atualmente, mais de dez anos após o ocorrido, de acordo com a matéria dos repórteres Matheus Rodrigues e Henrique Coelho na página do G1 Rio, publicada em 13 de julho de 2023, “seis PMs condenados seguem trabalhando na corporação; ninguém está preso” (Rodrigues; Coelho, 2023, p. 1). Acerca disso, Paiva (2020, p. 44) ressalta que

> A rua para as pessoas negras sempre foi intimidante, aprendemos desde pequenos que não devíamos sair com uma roupa rasgada (mesmo que o rasgo fosse pequeno), de chinelo, sem documento, não deveríamos nunca responder de forma agressiva, jamais se meter em confusão e ainda, caso saísse voltar o mais rápido possível para a casa. O mais assombroso é que ainda hoje em pleno 2020, jovens e adultos negros precisam tomar os mesmos cuidados, inclusive existem vídeos informativos com manual de sobrevivência para abordagem indevida na rua.

Diante dos questionamentos apresentados acima, vale destacar que, após poucos dias de volta ao Morro da Caixa D’água para visita, dez dias em média, que é o suficiente para rever as pessoas amadas, reviver memórias afetivas importantes e me sentir “turista”, visitando alguns cartões-postais cariocas, sinto logo vontade de voltar para casa, para Feira de Santana. Nesse lugar, atualmente, identifico-me, reconheço-me e vivencio a mulher que venho me constituindo pessoalmente e profissionalmente.

3.1.1 Uma, não tão breve, contextualização acerca da aproximação com a temática das trajetórias de mulheres negras

> Maria, Maria é um dom, uma certa magia
> Uma força que nos alerta
> Uma mulher que merece viver e amar
> Como outra qualquer do planeta
> Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor
> É a dose mais forte e lenta
> De uma gente que rí quando deve chorar
> E não vive, apenas aguenta
> Mas é preciso ter força, é preciso ter raça

> É preciso ter gana sempre
> Quem traz no corpo a marca
> Maria, Maria mistura a dor e a alegria
> Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
> É preciso ter sonho sempre
> Quem traz na pele essa marca
> Possui a estranha mania de ter fé na vida [...] (Maria [...], 1978).

Concordo com Rodrigues (2020, p. 153) quando afirma que "Narrar nossa própria história não é uma tarefa fácil, pois temos que percorrer 'caminhos caminhados' para encontrar muitas coisas que nem lembramos mais ou que talvez tenhamos feito questão de esquecer". Na cidade de Feira de Santana, pude (re)viver importantes memórias/relações afetivas e sonhos antigos, um deles foi o de cursar Educação Física.

Quando me mudei para essa cidade em 2012, cheguei a cogitar a continuação do curso de Tecnólogo em Petróleo e Gás, no qual já estava cursando o terceiro semestre. Porém, a única possibilidade era em um *campus* da Faculdade Estácio de Sá, em Salvador, com uma possibilidade de futura atuação profissional no Polo Petroquímicos de Camaçari. Não era o que eu desejava, pois já havia me mudado para Feira de Santana, então era aqui que eu queria ficar.

Além disso, a notícia da aprovação, no meu primeiro vestibular, para o curso de Licenciatura em Educação Física na UEFS foi crucial para a minha decisão de não continuidade. Com isso, iniciei os estudos no segundo semestre de 2012, aprovada através da política de ações afirmativas com cotas étnico-raciais.

Considero importante situar que, naquele período, inscrevi-me pelo sistema de cotas étnico-raciais porque vislumbrei apenas uma oportunidade a mais de aprovação e uma vez que nunca tive dúvidas de que sou negra. No entanto, percebo o quanto estava distante do que consideramos letramento racial, bem como das discussões sobre as características, singularidades e importância de tal política afirmativa enquanto reparação histórica ao povo negro e o quanto estive imersa na teoria do embranquecimento e no mito da democracia racial, assim como menciona Tavares (2020, p. 236):

> Recordando esses momentos e todo esse meu processo de constituição e reconhecimento como mulher negra, fico pensando que tudo se deu tão tardiamente. Claro que durante todo o tempo eu sabia que eu era negra, como ressaltei as pessoas fazem questão de te dizer, inclusive negando sua negritude como se fosse demérito, e enaltecendo sua miscigenação [...] E tudo começou pelo cabelo. O cabelo liso nunca me chamou a atenção, já o cabelo comprido sim; lembro quando eu e minha irmã colocávamos as toalhas na cabeça para parecer que nossos cabelos eram longos. Nilma Lino Gomes (2006) aponta o cabelo como componente importante no processo de construção da identidade negra, por vezes marcado pela violência e pela negação da pertença social. Já ouvi muitos: 'nega do cabelo duro'; 'seu cabelo é ruim'; 'cabelo bombril'; entre outros.

É importante questionar, então, a quem interessa uma alfabetização pautada no embranquecimento? Por que às crianças, desde a infância, é negado o direito de se apropriar das suas ancestralidades? E por que às crianças brancas é negligenciado o direito de conhecer a diversidade racial, dentre outras? Há aí um projeto de sociedade pautada na cultura branca, acerca da qual a escola é a instituição social responsável para disseminar.

Segundo González (2020), o mito da democracia racial, por um lado, gera uma violação constante das pessoas e coisas pretas e, por outro lado, nega essa violência. Dessa forma, durante toda a minha infância e juventude, não pude reconhecer as discriminações que sofri, principalmente as familiares, que são muito comuns às pessoas que são fruto de um relacionamento inter-racial. Por esse motivo, reconheço-me na fala de Pereira (2020, p. 75), que explicita:

> Talvez eu não tenha nascido mulher negra, pois isso me foi negado pela sociedade. Eu fui esbranquiçada por ela. Nunca ninguém me disse que eu era mulher negra, porque para isso eram adotados eufemismos para se referir a mim com palavras como "morena", "marrom bombom", "dez para as seis" ou "pessoa de cor". Esses termos evidenciam a vergonha e o desconforto das pessoas para se referir a mim como mulher negra ou mulher preta; pelo estigma social que a população negra recebeu (e recebe) ao longo dos anos. Mesmo assim, me tornei mulher negra a partir do momento de uma tomada de consciência. Tomada de consciência que se deu através da educação, com leituras e vivências entre pessoas (favoráveis ou não) que foram delineando em mim a mulher negra que sou hoje. A tomada de consciência e o lugar de fala de uma mulher negra incomodam a sociedade. Incomoda porque o fato de ser mulher empoderada já vai na contramão de uma sociedade machista, patriarcal; quem dirá uma mulher empoderada e negra, que vai na contramão da sociedade que é preponderantemente racista.

Recordo-me de umas das primeiras e mais marcantes experiências que vivenciei no curso de Educação Física, a emoção que senti ao ouvir o hino de Feira de Santana pela primeira vez, em uma abertura de evento na UEFS. Embora alguns conhecidos e até autores feirenses, como Aldo Silva (2017), apresentem algumas críticas e apontem outras possibilidades ao hino municipal, as quais, ao observar o viés da pauta identitária e não representatividade da diversidade do povo feirense na letra do hino, são pertinentes, todas as vezes que o ouço, remonto-me à mesma sensação daquele primeiro dia, de emoção, reencontro, pertencimento, paz e algo a mais, que nem encontro palavras para explicar. Imagino que, para muitas pessoas, morar em Feira de Santana é a única opção, mas para mim essa foi a melhor opção.

Desde então, toda a minha formação acadêmica e atuação profissional tem se dado totalmente em território baiano. No curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, pude vivenciar diversas relações afetivas, interpessoais, formativas e identitárias. Como já disse

anteriormente, a escolha pelo curso se deu pela afinidade com as práticas corporais, algumas delas já descritas acima.

O meu interesse pela pesquisa foi instigado e incentivado desde os primeiros semestres do curso, através de aulas que tensionavam o que nos inquietava. Desse modo, descobri meu interesse em pesquisar sobre a construção da identidade discente, ou seja, sobre como a identificação com o curso, com a área de Educação Física e com a profissão docente se construía nas/os estudantes, mesmo reconhecendo que a construção da identidade, bem como todo processo identitário é contínuo, uma vez que, futuramente, se constituirá em identidade docente. Visto isso, faz-se muito importante, haja vista que a forma como as/os estudantes habitam a formação docente pode influenciar significativamente em como atuarão enquanto profissionais docentes.

Esse interesse em pesquisar a construção da identidade discente surgiu por conta das minhas próprias impressões/sensações/experiências no curso e por perceber que minhas/meus colegas se identificavam quando eu as relatava. Logo, as/os estudantes que ingressam no curso de Educação Física geralmente o escolhem, assim como eu, por alguma identificação/afinidade com as práticas corporais.

Já nos primeiros semestres sentimos um choque de realidade, ao perceber que o currículo é pedagógico, ou seja, com muitas aulas na sala de aula e muitos textos, em detrimento das aulas práticas, o que nos gera um certo afastamento. Eu cheguei a acreditar que não me identificava com o curso, mas, mais adiante, quando fui me acostumando e compreendendo o currículo do curso de licenciatura, comecei a criar um pertencimento maior. Porém, ao perceber o cenário de desvalorização da profissão de professor/a no Brasil, entrei em crise novamente, sem saber ao certo se queria ser professora.

Conforme a autora Selma Garrido Pimenta (2012, p. 20), “a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão”, ou seja, quando a profissão de professor/a é associada a fatores positivos e quando possui reconhecimento social. Já os fatores como a desvalorização da profissão podem influenciar de forma negativa essa identificação.

Ademais, em relação ao cenário de desvalorização da Educação Física, a autora Carmen Lúcia Soares (2004) aponta que ela foi utilizada no século XIX para disciplinar socialmente e educar o físico da classe operária, em função dos acontecimentos históricos e econômicos ocorridos na época. Após a Revolução Industrial, em que as indústrias ocuparam o lugar das/os artesã/ãos, com sua forma de produção acelerada e fragmentada, fazia-se necessário a existência de corpos fortes para manusear as grandes máquinas, fazer carregamento e estocagem das mercadorias. Dessa forma, a Educação Física se tornou uma das disciplinas mais importantes,

pois ela ajudaria a “reeducar” a população da forma que era conveniente para a classe dominante, tanto na escola quanto no campo, na família e, principalmente, nas fábricas.

Porém, quando os avanços tecnológicos alcançaram a indústria, o homem forte deixou de ser tão necessário para as fábricas, uma vez que foram implantadas novas máquinas que conseguiam fazer o serviço pesado e, além disso, uma só máquina substituía vários funcionários. Então, a Educação Física começou a perder sua função e entrar numa crise identitária, já que mudou bruscamente, dentro do contexto escolar, da disciplina mais importante para a menos importante. Assim, passou a ser vista nas escolas como um momento de recreação e a ser questionada quanto a sua importância no currículo escolar.

Nesse processo, atuando como bolsista do Pibid, tive a oportunidade de reafirmar o meu interesse pela docência, pois me deparei com a oportunidade de vivenciar momentos significativos no ambiente escolar e na troca de experiência com as/os professoras/es, com estudantes da educação básica e com as colegas da graduação. No Pibid, pude compreender a dinâmica das unidades escolares, os desafios e as possibilidades para a ação pedagógica da Educação Física na rede pública da Bahia, bem como ter uma relação próxima com as/os estudantes da educação básica na condição de professora de Educação Física e vivenciar minhas primeiras experiências de afetividade e de relação professor/a-estudante. Dessa maneira, pude (re)conhecer e (re)afirmar o meu interesse pela docência.

Outro espaço em que também consegui fazer esse movimento foi o estágio extracurricular. Atuando em escolas da rede municipal de Feira de Santana, tive meus primeiros contatos com o ambiente escolar a partir de outro ângulo, uma vez que é muito comum que nesses estágios as/os estudantes assumam integralmente as salas de aulas, sem a supervisão de um/a professor/a formado/a. Nesse contexto, senti na pele os desafios e as possibilidades que permeiam a profissão docente e, apesar de ter vivenciado os desafios comuns às escolas públicas de bairros periféricos, pude perceber também a necessidade e importância da Educação Física na vida das/os alunas/os.

Em contraposição à desvalorização da profissão professor, Pimenta (2012) aponta que a identidade docente se constrói pela reafirmação das práticas consagradas, ou seja, embora, nesse contexto de desvalorização, o/a professor/a seja visto como uma pessoa que luta pelo acesso ao conhecimento e pela diminuição das desigualdades, ainda é vista/o como forma de melhoria da sociedade. Dessa maneira, a formação de professoras/es ainda é um fator importante, pois interfere na educação e, consequentemente, na sociedade.

Apesar de ter estudado em um curso de licenciatura, ele continua lotado no Departamento de Saúde. Diante disso, muitas/os professoras/es e, também, disciplinas ainda

possuem uma perspectiva mais ligada ao âmbito do bacharelado. Pude perceber que essa crise identitária/epistemológica da área de conhecimento da Educação Física é muito maior, o que me deixou "(des)suleada" novamente, principalmente pelas pautas do movimento estudantil que, naquele período, cobrava a formação unificada.

Eu, sem saber se seria uma profissional da área de saúde (bacharel) ou de educação (licenciatura), seguia em crise. Por esse motivo, procurei um estágio em academia de ginástica, pois tinha medo de sair do curso sem os conhecimentos e as experiências profissionais na área *fitness* e seguia com a minha formação acadêmica em crise identitária.

A partir dessas crises, dos questionamentos e reconhecimentos, surgiu em mim o interesse em pesquisar, no trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação, sobre a construção da identidade discente. Isso por acreditar que, além de passar pelas reconstruções inerentes à formação docente, pelas possíveis crises identitárias e existenciais pessoais, as/os estudantes se deparam também com as crises epistemológicas e existenciais da própria área de conhecimento da Educação Física.

Diante de um cenário de tantas crises existenciais, epistemológicas, desvalorização da profissão de professor/a, sobretudo do/a professor/a de Educação Física, que é uma disciplina que historicamente vem sendo colocada em um lugar de menor importância no contexto escolar, as/os estudantes construíam uma identidade negativa ao longo do curso. Dessa forma, almejava compreender como isso, consequentemente, refletia-se em suas futuras práticas pedagógicas, inclusive com a hipótese de que tal identidade negativa ocasionava professoras/es de Educação Física desmotivadas/os, com práticas docentes questionáveis, ou seja, daquelas/es que só rolam a bola.

Naquele momento, não foi possível realizar tal pesquisa, pois compreendemos que, para isso, precisaria de um processo metodológico extenso e inviável para um TCC, ou seja, seria necessário entrevistar uma porcentagem significativa das/os estudantes do curso, bem como de professoras/es que se declaram desmotivadas/os e, por fim, cruzar e analisar os dados para compreender se a construção da identidade discente negativa poderia refletir nas práticas pedagógicas das/os professoras/es de Educação Física. Pensamos, então, em deixar o referido estudo para um futuro mestrado (no Programa que curso atualmente). Naquele momento, porém, eu não renunciaria à pesquisa sobre a construção da identidade, pois era, de fato, uma temática que me inquietava.

Posto isso, devido à proximidade com professoras/es atuantes na educação básica, através do Pibid, resolvemos alterar a temática e pesquisamos, a nível de TCC, sobre "A construção da identidade profissional docente e seus impactos na prática pedagógica dos

professores de Educação Física do PIBID-UEFS" – título da pesquisa. Esse trabalho possuiu um viés diferente, principalmente porque estava no âmbito da identidade positiva, da valorização da docência e das "boas" práticas pedagógicas.

Assim, evidenciou-se que as/os professoras/es compreendem que a identidade profissional docente é um fator que se constrói e reconstrói cotidianamente, e reconhecem também as dificuldades e desafios que permeiam a profissão, mas se identificam com ela e buscam exercer suas práticas pedagógicas de maneira potente. Inclusive, isso se torna ainda mais perceptível, por serem professoras/es que participaram do Pibid. O sentimento após conclusão do TCC, no ano de 2017, foi de que eu não alcancei, naquele momento, o objetivo pessoal de fazer a pesquisa sobre a construção da identidade discente.

Assim como a minha trajetória na infância e adolescência, o percurso enquanto estudante do curso de Educação Física foi pautado no mito da democracia racial, acreditando que não existiam diferenças entre mim e as/os demais colegas. Na maioria das disciplinas, pouco ou quase nada se falava em diversidade racial, e quando o tema era a diversidade, comumente, o debate era voltado para o âmbito da sexualidade e, quando se falava em inclusão, referiam-se à inclusão de pessoas com deficiência física/intelectual, como se todas as diferenças raciais já tivessem sido superadas.

Isso ocorreu com exceção de duas disciplinas: uma que cursei no primeiro semestre (Análise Socioantropológica da Educação Física) e outra no sétimo semestre (Manifestações Culturais), que, para a minha turma, foram ministradas pela mesma professora – Ivy Guedes. Mulher negra, cis aliada e afrocentrada, estava sempre falando da importância de pessoas negras ocupando espaços de poder como o de professor/a universitário/a, assim como a necessidade de se utilizar referenciais teóricos afrocentrados, a partir da filosofia Ubuntu.

Nessas disciplinas, senti-me mais pertencente e me identifiquei mais com o curso. Minha experiência com a professora Ivy e acredito que de muitas outras estudantes negras do curso de Educação Física da UEFS dialoga com a narrativa de Costa (2020, p. 290) ao falar da professora que a inspirou. Assim, reflete:

> Mesmo tendo passado por algumas situações pouco felizes na universidade, foi nesse espaço, meu por direito, que tive a imensa satisfação de conhecer mulheres que mudaram radicalmente minha vida e minha forma de pensar. Pois confiaram em mim e me possibilitaram crescer como pessoa e profissional ao lado delas, propiciando reconhecimento e auto valorização. A primeira foi uma mulher que em tudo parecia me representar, tê-la conhecido foi como se as esperanças de novas conquistas se apresentassem, pois ela se tornou uma grande referência em diversos aspectos por ser uma mulher negra, independente, de origem humilde, que passou por inúmeras histórias de privações, preconceitos e superações, para se tornar uma professora doutora, docente da universidade pública.

É necessário que as mulheres negras ocupem esses espaços formativos. No entanto, devido a essa baixa representatividade no quadro de professoras/es, eu sentia a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre as questões raciais em todos os espaços universitários que acessava, só não sabia nomear ainda. Percebia isso principalmente quando sentia que as perspectivas teóricas da educação não me contemplavam, sentia que faltava algo.

As perspectivas pós-críticas já estavam sendo debatidas naquele período e até bem antes disso, mas, para nós, iniciantes no ensino superior, ainda estava distante. A principal perspectiva defendida era a crítico-social dos conteúdos, que está embasada no materialismo histórico dialético e discute, principalmente, as questões ligadas à classe social. Apesar de utilizar naquele período, reconheço que tal perspectiva não me encantava, eu não me sentia à vontade para participar do grupo de pesquisa e nem de compor o DA estudantil, por sentir que as pautas, os temas e os diálogos não tinham relação comigo, sentia que faltava algo, só não sabia o que era.

Nesse sentido, ao questionar as estudantes participantes do Ateliê Afrorreflexivo se elas possuem aproximação com o DA de Educação Física, todas afirmam que não: "Eu só fui uma vez no DA, que foi no *tour* que fizeram no primeiro dia de aula, depois disso, nunca mais" (Núbia, 2024); "Quando entrei aqui tinha esse negócio dos veteranos não falarem com os calouros, só que não é só não falarem, é oprimirem os calouros" (Giovanna, 2024); "No grupo acontecia muito isso (opressões a calouros), agora acontece bem menos, aquele grupo ali, o pessoal falava assim: eu entrei, mas saí. Bem tóxico o grupo de *WhatsApp*" (Mariana, 2024).

Quando questionadas por quais motivos não se aproximam e não se sentem representadas, afirmaram:

> Eu acho que o ambiente nem sempre é tão acolhedor assim porque tem muitas pessoas lá, que às vezes a gente não se identifica com as conversas, com as falas, com o barulho, não é um ambiente que se dá para estudar, é um ambiente para você socializar e ainda assim você só socializa se você conhecer as pessoas que estão lá, porque geralmente são as mesmas pessoas que têm o mesmo tempo disponível durante a semana (Mariana, 2024).
>
> No meu ponto de vista, para alguém estar no DA hoje no mínimo o que teria que fazer é buscar envolver todo mundo, se é um DA de Educação Física no mínimo ter uma convivência, saber tudo sobre todo mundo (Núbia, 2024).
>
> É porque o DA mesmo que tenha pessoas de semestre diferentes, geralmente são pessoas que têm o mesmo pensamento, são pessoas imaturas, porque o DA não é só você fazer integração ou qualquer outra coisa, mas se eu não me engano antes tinham cursos, tinham palestras (Giovanna, 2024).

A ausência de espaços que realizam reflexões sobre tais questões no ambiente universitário é muito comum para professoras de Educação Física negras, como podemos observar na narrativa de Tavares (2020, p. 229):

> Retomando essa trajetória fico me interrogando que mesmo o COLUNI ter sido um divisor de águas em minha formação política, principalmente pela questão do envolvimento com o Movimento Estudantil, não me lembro de reflexões, espaços de debate e de militância em que a questão racial tenha sido colocada.

Certa vez, um professor, pelo qual tenho muito apreço, contou para a nossa turma que foi criticado em uma banca por fazer uma "pedagogia de liquidificador", porque ele pegou um pouco de cada coisa que ele via como ponto positivo em cada perspectiva curricular da Educação Física e colocou em seu trabalho, ou seja, misturou perspectivas curriculares e autores que não dialogam entre si. Identifiquei-me muito com isso, pois também acreditava que cada perspectiva teve sua contribuição e seus pontos positivos e que não queria ter que vestir uma única "camisa" e defender uma única perspectiva, principalmente porque sentia que nenhuma me representava.

Atualmente, quando penso nos conceitos de decolonialidade, interseccionalidade e cosmopercepção, nas teorias pós-críticas, sinto que encontrei o que faltava. Desse modo, em relação ao meu compromisso profissional, enquanto professora de Educação Física negra na educação básica, inspiro-me na fala da professora Angela Araujo (2020, p. 58), que afirma: "meu compromisso como professora negra está, entre outras coisas, em contribuir na formação integral dos estudantes (negros em sua maioria) para que aprendam mais e melhor do que eu aprendi enquanto aluna da mesma escola pública".

Após a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, na UEFS, movida pelas inúmeras incertezas da atuação no mercado de trabalho, principalmente por ter colocado currículo em quase todas as escolas particulares da cidade e nunca ter sido chamada para uma entrevista sequer, fui praticamente obrigada a me matricular no curso de Bacharelado em Educação Física, em uma universidade privada. Essa realidade se repete entre muitas mulheres negras, como é possível verificar na fala de Santos (2020, p. 215): "entreguei centenas de currículos e, na hora da entrevista, repetia-se a cena de desculpas: ou eu não tinha qualificação suficiente (recém-formada), ou era muito jovem (tinha 23 anos), ou, então, era mulher para lidar com uma turma de adolescente (acredite, eu ouvi isso!)".

Visto isso, ingressei no bacharelado pela necessidade de estar credenciada para atuar em espaços não escolares, como as academias de ginástica, escolas de esportes ou até mesmo como *personal trainner*, de forma autônoma, o que, em algumas situações, é uma precarização do trabalho do/a professor/a de Educação Física. Nesse referido curso, não tive experiências positivas, uma vez que, depois de ter passado pelo curso da UEFS, no qual, enquanto estudantes, mesmo tecendo críticas e apontando possibilidades de melhorias, sabemos da qualidade do

curso e do privilégio de estudar em uma instituição tão renomada. Nessa outra instituição, pude perceber o que, de fato, é o descaso e desmonte da formação, bem como esvaziamento de conteúdos e de criticidade, com uma perspectiva altamente tradicional/tecnicista, apenas com fins lucrativos.

Antes que pudesse terminar esse curso de bacharelado, recebi a notícia de que fui aprovada no concurso público estadual da Bahia, para atuar na educação básica. Este contava com apenas cinco vagas para professoras/es de Educação Física no Núcleo Territorial de Educação (NTE) 19 – Feira de Santana – BA. Fiquei em oitava posição e, novamente através da política de cotas, fui convocada em terceiro lugar no início de 2019. Desde então, venho atuando com o ensino médio na cidade de Santa Bárbara – BA.

Uma vez professora efetiva, iniciei um processo de formação continuada e progressão na carreira, primeiramente, com a Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), finalizada em 2020, curso no qual adentrei pela afinidade com a temática de inclusão. Porém, atualmente, reconheço que essa afinidade partia de um viés reducionista e patologizante da inclusão, resultado de como a temática era abordada na minha formação inicial. O ingresso e a permanência nesse curso possibilitaram a construção de uma nova concepção sobre as temáticas de inclusão e diversidade.

Ao ingressar no referido curso de especialização, no ano de 2018, mantive o interesse em estudar a construção da identidade de estudantes de Educação Física, principalmente pelo fato de não ter conseguido alcançar meu interesse pessoal na pesquisa anterior. Entretanto, ao me deparar com estudos sobre decolonialidade, interseccionalidade[19] e interculturalidade[20], associados aos conhecimentos construídos enquanto aluna especial da disciplina "Tópicos Especiais em Educação II – Educação decolonial e interseccionalidades", do referido Programa, fui apresentada ao conceito de corpo-território[21], entendido como a capacidade de compreender o que está ao nosso redor a partir de nós mesmos, assim como reconhecer a nossa bagagem histórica e cultural e como elas se relacionam com o espaço que atuamos.

---

[19] "Instrumentalidade teórico metodológica que permite criticidade política para compreender o cruzamento e sobreposição de opressões e subordinações de gênero, raça e classe, modernos aparatos sociais" (Akotirene, 2020, p. 37).

[20] "Processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condição de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade" (Walsh, 2001 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 26).

[21] Conceito discutido pelo Professor Doutor Eduardo de Oliveira Miranda em sua tese, intitulada "Trocas de peles no Atiba-Geo: Proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do corpo-território docente", defendida na Universidade Federal da Bahia, em 2019.

Surgiu, então, o interesse em investigar como se dá a construção da identidade racial e de gênero de estudantes negras do curso de Educação Física, a começar por mim, com o TCC da especialização em Inclusão e Diversidade na Educação da UFRB. Este se caracterizou como uma narrativa (auto)biográfica e foi intitulado “Identidade docente, raça e gênero na Educação Física: um relato de experiência”.

Essa nova concepção e o reconhecimento sobre a construção da minha identidade racial e de gênero só se iniciou quando comecei a perceber qual é o lugar do meu corpo-território e quais são as sobreposições de marcadores sociais que perpassam por mim. A partir disso, compreendi que, como menciona Ribeiro (2020), é importante situar o lugar social que ocupo. Portanto, (re)descobri que sou uma mulher negra, cisgênero, heterossexual, periférica, de classe social baixa, católica, professora, casada e mãe.

Alguns desses marcadores sociais, em uma sociedade pautada em valores eurocêntricos, heteronormativos, patriarcais, cristãos e capitalistas, cotidianamente, são associados ao descrédito social (mulher, negra, periférica, professora) e outros associados ao privilégio social (cisgênero, heterossexual, católica, casada e mãe). Como menciona Silva e Mano (2018), as identidades possuem sua subjetividade e particularidade (algo individual), mas se constituem por meio das interações estabelecidas em um meio social, trazendo impactos importantes na construção da minha identidade.

Diante desse momento, pude compreender que tais crises existenciais e identitárias, que sempre percebi que existiam na minha própria trajetória enquanto discente e nas narrativas das/os minhas/meus colegas, as quais eu desejava pesquisar na minha monografia da licenciatura, tratava-se também das pautas relacionadas à diversidade (Silva, Ana, 2017). Logo, percebo o quanto as diversidades eram invisibilizadas durante a nossa formação docente, e que tais crises existenciais e epistemológicas da própria área de conhecimento, muitas vezes, intensificavam-se nas relações, pois se criava aproximação ou distanciamento na relação interpessoal, o que potencializava ou impedia o desenvolvimento da afetividade, identificação e homologia, que “significa aprendizagem da docência na/pela relação entre professores/as em formação inicial e professores/as que já atuam na profissão em contextos cotidianos de atuação da docência” (Silva; Alves, 2020, p. 3).

Em relação a essas crises da própria área de conhecimento – Educação Física –, compreendi que, para além do que desenvolvemos nesta pesquisa, há muito já posto e sendo discutido em outros estudos. No entanto, existem questões que têm sido invisibilizadas e não estão nos registros oficiais, como o fato de ser uma área de conhecimento carregada de um contexto histórico, assim como de discursos e práticas racistas, machistas, homofóbicas,

biologizantes e excludentes. Por esse motivo, a presente pesquisa buscou compreender de que forma se dão as questões de raça e de gênero, uma vez que é o local onde meu corpo-território habita e onde as narrativas das estudantes colaboradoras dessa pesquisa teceram e dialogaram com as minhas.

Dando continuidade, ainda na busca pela formação continuada e progressão na carreira, ingressei na Especialização em Educação Digital pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2023. Esse curso foi ofertado no formato ensino a distância (EaD), em uma iniciativa muito potente e assertiva da UNEB em atender a uma demanda de formação de professoras/es para a educação na sociedade tecnológica, o que se evidenciou, principalmente, no período de ensino remoto emergencial na pandemia da covid-19[22]. Visto isso, o considerei, para além da possibilidade de progressão na carreira, uma possibilidade de aperfeiçoar minha prática pedagógica, a partir de temáticas que têm sido insurgentes no ambiente escolar, sobretudo no âmbito da Educação Física, com o crescente interesse pelos jogos eletrônicos entre os jovens.

Além disso, fui professora no Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), no município de Feira de Santana, atuando com o componente de Educação Física no ensino fundamental. Dessa maneira, faz-se importante ressaltar que cerca de 95% da minha experiência pessoal, formação acadêmica e atuação profissional é entrelaçada pelas políticas públicas sociais e educacionais brasileiras, com ingresso nos espaços acadêmicos e profissionais principalmente pelo sistema de cotas étnico-raciais, experiências das quais me orgulho e, por isso, mantenho o anseio em contribuir, trabalhando na busca de uma educação pública de qualidade, com equidade e pautada na ressignificação, valorização e reafirmação da diversidade. Tais anseios foram construídos, sobretudo, no âmbito dos saberes, das experiências e na formação continuada. Dessa forma, assim como Tavares (2020, p. 233) afirma,

> A vontade de ser professora surge desse sentimento de fazer uma Educação Física diferente na escola e fazer diferença para alunas e alunos, marcadamente pelas questões de gênero [...] Contudo, ao longo de meu percurso formativo acadêmico, pude perceber um caráter "biologizante" e normativo em diversas disciplinas, que não consideravam os variados aspectos que delineiam o ser humano, descontextualizando-o de sua construção sociocultural.

As formações e os espaços de atuação apontados acima proporcionaram contribuições importantes para a construção da minha identidade. Entretanto, considero a Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação como uma nova direção de pesquisa, tensionando para a

[22] Uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, acometida no período de 2019 a 2023.

realização do giro epistêmico em minha investigação, fundamentada no conceito de giro decolonial [23].

Nesse contexto, sem querer romantizar ou demonstrar um viés meritocrático, ressalto que sou a primeira pessoa, dentre todas/os as/os netas/os de minhas avós maternas, paternas (incluindo as da minha família do coração), a ingressar na universidade. Porém, reitero a importância da história de vida e luta das/os minhas/meus antepassadas/os, e sei que foram fundantes para que eu chegasse até aqui. Saliento também que esse não acesso à universidade das/os que vieram antes de mim se deu por falta de condições sociais e de políticas públicas de acesso e permanência, e não por falta de capacidade cognitiva, como historicamente tem sido subjugada às pessoas pretas e pobres.

Acredito que, para além das aprendizagens acadêmicas e profissionais que construí morando na cidade de Feira de Santana, as relações interpessoais e afetivas que construí nesta cidade me transformaram. Dentre elas, o meu casamento com Elton, um homem preto retinto, que tem sido por 13 anos um lugar de aconchego, reconhecimento e diálogos sobre as questões raciais que vivenciamos juntos. Acredito que ter alguém para compartilhar tais questões no dia a dia torna a caminhada mais leve e potente. Nesse território, constituo-me, para além de uma mulher negra, mãe de uma criança negra, periférica, nordestina (inclusive, no período do mestrado, pesquisando e gestando).

Vale ressaltar que a trajetória da maternidade transformou meu modo de ver o mundo, de pensar o meu corpo-território, de pensar o passado, o presente e o futuro. Por isso, considerei primordial que minha primeira filha tivesse o nome de Maria (Maria Eduarda), em reverência às mulheres "Marias" que marcaram a minha história, a começar por minha mãe Maria Alice, à minha "mãe de coração" Maria de Lourdes, à minha madrinha Maria da Guia.

Inspirada nessa busca de referências com nomes "Maria", encontrei outras mulheres que tive a oportunidade de conhecer ao longo da vida e que contribuíram para a minha trajetória, como minha grande amiga Fernanda Maria. Essas mulheres me inspiram, principalmente, por terem iniciado o movimento da quebra do ciclo de repetição de comportamentos, perpetuado por gerações, especialmente entre as mulheres nordestinas, muito bem representado no curta metragem Vida Maria[24].

---

[23] De acordo com Ballestrin (2013), trata-se de um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres[23] e o Grupo Modernidade Contemporaneidade, em 2005.

[24] O curta-metragem "Vida Maria" é uma animação em 3D, lançada no ano de 2006, premiada nacional e internacionalmente, produzida, escrita e dirigida pelo animador gráfico Márcio Ramos. A narrativa de Márcio Ramos se passa no interior do sertão do nordeste brasileiro e conta a história de três gerações de mulheres de uma mesma família.

Outra grande fonte de inspiração para a escolha do nome da minha filha foi Maria, também conhecida como Nossa Senhora, a mãe de Jesus. Mesmo após tantas aprendizagens, descobertas, críticas, incertezas e, também, inúmeros desacordos para com a religião católica, provocados pela imersão nos estudos universitários, sobretudo os estudos pautados na decolonialidade, sigo com grande admiração, devoção e fé, principalmente quando penso a partir da nova concepção religiosa que tenho hoje.

Ao pensar que Maria foi uma mulher negra e pobre, mãe de um homem negro, que foi morto opressivamente pela sociedade em que viveu, considerado um bandido simplesmente por disseminar a sua mensagem e concepção de mundo, vítima dos interesses políticos, econômicos e sociais, consigo fazer relação com tantas e tantas mulheres, pretas, pobres, moradoras das favelas e periferias brasileiras, que perderam seus filhos, injustamente, por viverem em uma sociedade baseada na necropolítica[25]. Diante disso, recordo-me novamente de um trecho do discurso de Sojourner Truth, mencionado anteriormente[26]:

> Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam.

Através dessa caminhada de (re)conhecimento por mulheres denominadas "Maria", reafirmo a escolha do nome de minha filha nas histórias de vida de Maria Felipa[27], Maria Quitéria[28], Maria Bonita[29], e saúdo a escrita poética de Milton Nascimento, na música intitulada "Maria, Maria", em destaque na epígrafe desta seção. Milton, em entrevista para a Revista Veja Rio, relata para a repórter Viola (2022) que a música versa sobre a vida de uma mulher real. A letra foi composta por ele e Fernando Brant, seu amigo e parceiro em diversos sucessos, quem lhe contou sobre a vida de Maria: uma mulher negra, que vivia à beira dos trilhos do trem em Minas Gerais, cuidava dos filhos sozinha e sobrevivia com muita dificuldade.

---

[25] Termo cunhado pelo filósofo, teórico político e historiador camaronês Achille Mbembe, em 2003. Pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer.

[26] Discurso proferido na Convenção pelos Direitos das Mulheres em Akron, Ohio, nos Estados Unidos, em 29 de maio de 1851.

[27] Mulher negra, ex-escravizada-liberta, que liderou um grupo de mais de 40 mulheres que lutaram pela independência do Brasil na Bahia.

[28] A primeira mulher a ingressar nas Forças Armadas brasileiras e que, para isso, disfarçou-se de homem, cortou o cabelo, amarrou os seios, vestiu roupas masculinas e se alistou como soldado Medeiros.

[29] A primeira mulher a entrar para o grupo de cangaceiros, uma mulher nordestina, empoderada, transgressora, bem-humorada e "um tipo meio canalha".

A música representa a resiliência e a esperança de muitas e muitas outras mulheres negras, inclusive as que não são denominadas “Maria”, assim como eu. Como diz Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Esperança”, publicado em 1992, é necessário esperançar, porém não uma esperança estática de ficar parado esperando as coisas acontecerem, mas sim uma esperança engajada na luta pela mudança, pela emancipação e transformação da sociedade (Freire, 1992).

Nessa perspectiva, cabe destacar que a religião possui um viés contraditório para as mulheres negras. Ao ouvir a narrativa das estudantes podemos compreender um pouco disso:

> Me colocaram no início na religião católica, eu sempre fui contra, eu não queria ir, mas me forçaram a crismar, a fazer tudo como era o costume, a minha família por parte de mãe, minha mãe não tem religião, mas acho que por conta da família dela ela aceitou, mas chegou um tempo que ela deixou de mão: ‘faça o que você quiser’. Acho que por revolta eu fui para a igreja evangélica, acho que foi a pior coisa que eu fiz, porque além de... A católica lá na minha cidade é muito racista, então as pessoas negras não faziam nada, não falavam, não faziam nada, só iam e sentavam na cadeira, levantavam e iam embora, por exemplo, na catequese eu ainda não me identificava como negra, só que eu ficava com um grupo que era de negros e eu falava: ‘Como assim? Eu tô com esse grupo se eu não sou negra?’. Aí eu fui para a igreja evangélica aí eu também não podia ser... eu tinha que ser hetero, eu tinha que namorar com um cara, para casar… aí eu falei, ‘Meu deus do céu o que eu estou fazendo aqui?’ E aí foi minha mãe que me tirou dessa igreja, ela falou: ‘Oh você não vai ficar indo, não vai se batizar, não vai fazer mais nada dessa religião evangélica’. Aí eu fui para o candomblé, meu avô por parte de pai é sambador, toca, é do candomblé, e aí por influência dele eu fui e eu me senti muito bem, muito acolhida e lá também eu descobri outros talentos que é tocar, cantar e sambar e aí foi que eu me senti bem com a religião. Hoje eu não tenho religião, eu vou, frequento muito, mas eu não sigo ao pé da letra, só vou porque eu me sinto bem (Giovanna, 2024).

> Eu sou católica desde que nasci, todo mundo era, às vezes a gente vinha fazer visita a minha avó que morava aqui em Feira de Santana [...] e ela estava entre a religião candomblecista e religião católica [...] eu não entendia que eram religiões diferentes porque ninguém nunca nem tinha me explicado, a discussão de religião foi uma coisa que surgiu quando eu era um pouco mais velha, e aí a gente participava e sambava, então para mim até aí estava tudo bem, na minha cabeça tinha até ligações, inclusive tem santos que são da religião católica que tem o mesmo nome na religião candomblecista e hoje eu sei que isso é uma questão que os negros usaram para tentar manter a religião deles né e meio que se esconderem dos senhores que queriam impedir, mas por muito tempo isso era normal para mim, eu ser de religião católica. Na escola, acho que no ensino médio que isso era mais discutido, eu entendi que a religião católica foi uma religião que por muito tempo oprimiu as pessoas negras e as pessoas africanas e que historicamente tem uma construção muito problemática, então eu enquanto mulher negra e depois me identifiquei como quilombola, aí eu pensei: ‘poxa, eu sou uma mulher negra, quilombola, mas de religião católica’ e aí acho que isso meio que fez um nó na minha cabeça, se eu estava no local certo [...] Mas eu também sou muito contra isso, que se você é quilombola você tem que ser de tal religião, todos podem sim escolher suas religiões, mas que escolher é esse sabe? Se você desde pequeno foi

> colocado naquele local e foi dito que você não podia fazer outra coisa, que se você tivesse fazendo você estaria infligindo um Deus maior (Mariana, 2024).

Considero como mais uma conquista ter sido aprovada neste curso de Mestrado em Educação, em primeiro lugar na minha linha de pesquisa e, também, pela primeira vez, sem a necessidade de utilizar o sistema de cotas, o qual sempre defendi e utilizei. Porém, não o utilizar é uma conquista, pois criou oportunidade para que outra pessoa negra pudesse entrar junto comigo. Esse é um movimento insurgente, uma vez que é comum professoras negras de outras temporalidades fazerem relatos como o de Araujo (2020, p. 58): "meu objeto de pesquisa envolve o corpo negro, educação e fenomenologia e sinto falta de pesquisadoras negras e pesquisadores negros no programa que curso, que tratem sobre questões étnico-raciais para orientarem a pesquisa, além do epistemicídio científico".

Tal movimento também me faz lembrar da frase da filósofa norte-americana Angela Davis, em 2017, em uma conferência realizada na Bahia: "Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela". Cabe ressaltar aqui o quanto a minha passagem pelo PPGE/UEFS tem sido um espaço de aquilombamento, parceria, diálogos e resenhas, devido à quantidade de mulheres negras que ingressaram junto comigo na turma de 2023.

Ao nosso grupo de mulheres negras, nomeamos secretamente (agora não mais) de "apocalípticas do sertão", como uma crítica interna a uma fala preconceituosa de uma das palestrantes na aula inaugural do mestrado, que relatou ter se impressionado com a chuva em Feira de Santana, pois achava que na Bahia não chovia. Isso nos faz lembrar do livro "O perigo de uma história única", no qual consta que "a história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que seja mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história, seja uma história única" (Adichie, 2019, p. 26), e sabemos que diuturnamente a Bahia e o Nordeste têm sido colocados em situação de preconceitos em diversos aspectos no nosso país.

Esse relacionamento afetuoso entre nós, mulheres pretas mestrandas em Educação, proporcionou um importante intercâmbio entre as discussões do meu grupo de pesquisa Neppu com as dos outros grupos de pesquisa do Programa, tais como: Trajetórias, Cultura e Educação (Trace), Corpo-território Decolonial (CTD) e Ensino de Línguas, Educação Literária e Literaturas Insurgentes (Insurge). É incrível perceber o quanto nossas narrativas, histórias, angústias, incertezas e nossos medos, mas também força, potência e conquistas se aproximam, o quanto uma se reconhece na história, nos desejos e nos desafios das outras.

Nessa perspectiva, reafirmo aqui a importância dessa pesquisa para o PPGE, para o Neppu e para o curso de Educação Física da UEFS. Além disso, ressalto a potência de pesquisas

que façam esse mesmo movimento, com uma cosmopercepção voltada para como se dão as trajetórias de todas as diversidades contra-hegemônicas presentes no curso de Educação Física, tais como as diversidades LGBTQIAPN+ e as demais: indígenas, quilombolas, homens negros, pessoas com deficiência física ou intelectual, pessoas com sobrepeso, entre outras.

Com isso, tem-se em vista que essas pessoas possam assumir o lugar de protagonistas e falar sobre elas mesmas. Como exemplo, é possível citar um dos trabalhos desenvolvidos pelo meu colega Bruno Santana (2017), intitulado "Educação física e transgeneridade: novos olhares e perspectivas sobre diversidades corporais e identidades de gênero", em que denuncia e propõe novas perspectivas para a formação docente pautada na diversidade sexual nesta universidade.

Bruno foi o primeiro estudante trans a concluir o curso de Educação Física na UEFS e, atualmente, é uma referência teórica para a temática no âmbito da Educação Física e uma grande fonte de inspiração para a prática docente que tenho buscado exercer atualmente na educação básica. Por esse motivo, faço minhas as palavras de Rodrigues (2020, p. 153), que explica: "eu professora, nesse movimento de ensinar que também se aprende me tornei pesquisadora das minhas próprias ações, também movimentando o processo ao planejar, ler, buscar, escrever, indagar, observar, avaliar, refletir e replanejar".

Cabe enfatizar, também, que historicamente pesquisas como essas não eram aceitas em programas de pós-graduação, principalmente pela ausência de pessoas que se interessem em pesquisar tais temáticas, ou seja, pessoas negras. Assim, Paiva (2020, p. 48) menciona: "sem chance ou perspectiva para entrar no doutorado por razões de preferência de orientando ou de regras que não eram iguais para todos, vi meu sonho escorrer pelas mãos. Afinal de contas estava sem a principal parte para o desenvolvimento do meu projeto: um orientador".

Atualmente, esse cenário não se alterou muito. No PPGE/UEFS, possui um restrito número de professores/as negros/as e nenhum/a deles/as da Educação Física. Por esse motivo, sublinho o movimento de ruptura e insurgência que meu orientador Evódio Maurício está realizando ao topar pesquisar essa temática junto comigo, sabendo-se que ele é lido socialmente como um homem branco, magro, alto, heterossexual, patriarca, de classe média, ou seja, atende ao perfil eurocêntrico de professor de Educação Física. Porém, tem se mostrado totalmente distante desse perfil de professor tradicional e opressor, estando disponível para contribuir para a construção de uma Educação Física antirracista e pautada na diversidade.

Para tal, contamos com a coorientação do professor Pedro Rios, que, apesar de ser lido socialmente como homem branco, se autoidentifica como homossexual, nordestino, de classe baixa e possui uma trajetória de pesquisas sobre diversidade, sexualidade, gênero e raça. Dessa forma, acredito que tal pesquisa possibilita contribuições para nós, professoras negras de

Educação Física, e para todas as outras pessoas que quiserem se aliar na construção de uma Educação Física pautada na valorização e no reconhecimento da diversidade.

É importante ressaltar, também, que o processo de orientação e coorientação junto a ambos os professores citados acima foi pautado no carinho, na humanidade e na afetividade. Percebo que esse relato é comum para muitas/os estudantes do curso de Educação Física e do mestrado em Educação, como podemos analisar na fala da estudante Mariana (2024): "Professor Evódio, eu acho que eu aprendi com ele que a docência pode ter afeto e respeito sabe [...] eu aprendi que a gente pode dialogar e entender o aluno e ter respeito e também dar limites".

Essa relação com os professores foi de suma importância, uma vez que, na atualidade, é comum ouvirmos relatos de adoecimento psicológico na pós-graduação, muitas vezes devido às cobranças e relações interpessoais com as/os orientadoras/es. Por isso, considero necessário pontuar que, enquanto mulher negra, funcionária pública (sem afastamento das atividades), dona de casa, mãe e, durante o mestrado, gestante e puérpera, devido ao relacionamento com meus orientadores, consegui construir a pesquisa de forma leve, com encontros de orientação afetivos, respeitosos e muito construtivos. Acredito e defendo que essa deveria ser a forma como todas as pessoas deveriam passar pelo mestrado, chegando à reta final pensando nos próximos passos da pesquisa e com ânsia de continuar.

3.2 O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE MULHERES NEGRAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Para fazer um mapeamento sobre como as trajetórias de mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física têm sido abordadas a nível de pesquisas no Brasil, foi realizado um levantamento do Estado da Questão. De acordo com os estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2011) e Silveira e Nóbrega-Therrien (2011), o EQ é um movimento que possibilita conhecer o panorama no qual a temática tem sido abordada a partir de uma pesquisa bibliográfica. Os autores ressaltam que "a realização do EQ exige muita disciplina, organização, capacidade de síntese e articulação de ideias de quem o faz, para que seja possível visualizar, com precisão, as relações entre os estudos inventariados e o interesse de pesquisa do investigador" (Silveira; Nóbrega-Therrien, 2011, p. 221).

Dessa forma, foi realizado o mapeamento das produções científicas que foram publicadas nas seguintes bases de dados e periódicos digitais: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes), Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Feira de Santana (Tede/UEFS) e Repositório da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O idioma selecionado para a pesquisa foi o "português", uma vez que a compreensão do EQ se trata sobre a temática no Brasil.

Foi aplicado o recorte temporal dos últimos dez anos (2013-2024), e a busca foi realizada através da utilização das palavras-chave: "mulheres negras e Educação Física"; "estudantes negras e Educação Física". Nenhum trabalho publicado nessas bases foi encontrado. Então, posteriormente, buscamos palavras-chave relacionadas às temáticas que consideramos que se aproximam do eixo central deste trabalho: "Educação Física"; "identidade discente"; "relação professor e estudante"; "raça e gênero". Ao pesquisar todas elas, utilizando o operador booleano "AND" ou inserindo os termos entre aspas nas bases de dados, nenhum trabalho foi encontrado.

Logo, como estratégia para alcançar um maior número de trabalhos, foram utilizadas duas formas de articulação entre as palavras-chave: colocando a área de conhecimento Educação Física no âmbito educacional como elemento primordial para a seleção e ampliando a área de conhecimento Educação Física para além do âmbito da saúde e do esporte. No primeiro procedimento, articulamos as palavras-chave: "Educação Física", "identidade discente" e "relação professor e estudante". No segundo, utilizamos "Educação Física" e "raça e gênero", sempre utilizando o operador booleano "AND". Esses procedimentos foram realizados no dia 9 de maio de 2023. Com isso, encontramos os seguintes resultados (Quadro 2 e 3):

Quadro 2 – Palavras-chave “Educação Física”, “identidade discente” e “relação professor e estudante”

BASE DE DADOS	PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS	SITUAÇÃO
ANPEd	0	-
Capes	1	Selecionado
SciELO	0	-
Tede	5	4 excluídos por não ser da área de Educação Física; 1 selecionado

Fonte: elaboração própria (2024).

Quadro 3 - Palavras-chave “Educação Física” e “raça e gênero”

BASE DE DADOS	PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS	SITUAÇÃO
ANPEd	0	-
CAPES	13	10 excluídos por não ser da área de Educação Física/Educação; 3 selecionados
SCIELO	1	Excluído por não ser da área de Educação Física no âmbito da Educação
TEDE	1	Excluído por não ser da área de Educação Física

Fonte: elaboração própria (2024). Através do Estado da Questão, ficou evidenciada a ausência de estudos sobre trajetórias de mulheres negras no âmbito da Educação Física, assim como a ausência de estudos sobre construção da identidade discente e a relação professor/a-estudante, com um olhar específico para as questões de raça e gênero, no campo da Educação Física. Dessa forma, assim como mencionam Nóbrega-Therrien e Therrien (2011), através do EQ, é possível reconhecer e ressaltar a importância desta pesquisa enquanto contribuição científica voltada à trajetória de mulheres negras estudantes do curso de Educação Física, uma vez que tal temática tem sido pouco abordada.

É importante destacar que possíveis indefinições de títulos, palavras-chave e resumos, possivelmente tenham suprimido a existência de outros trabalhos relacionados à temática, que poderiam contribuir para melhor compreensão do EQ. A seguir, apresentamos um quadro-síntese dos trabalhos selecionados para compor o mapeamento após a análise das palavras-chave, dos títulos e dos resumos:

Quadro 4 - Quadro síntese dos trabalhos selecionados

(continua)

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	FONTE	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
CORSINO, Luciano; NASCIME-NTO, Daniela Auad.	Relações raciais e de gênero: A Educação Física Escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais	2014	ARTIGO	Capes	Educação Física Escolar. Política educacional. Relações de gênero. Relações raciais.	Propõe reflexões que abordam tanto gênero quanto raça, como categorias que estão intrinsecamen-te relacionadas e que se tornam emergentes nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, a partir de imbricado feixe de categorias sociais.

Quadro 4 - Quadro síntese dos trabalhos selecionados

(continuação)

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	FONTE	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; FREITAS, Marcel De Almeida	Aspectos acadêmicos e profissio-nais sobre mulheres cientistas na Física e na Educação Física	2015	ARTIGO	Capes	Gênero. Mulheres Cientistas. Ensino e Pesquisa em Física. Ensino e Pesquisa em Educação Física.	O estudo aponta que preconceitos e discrimina-ções de gênero ainda atuam como obstáculos para o interesse e a ascensão de mulheres nas áreas de Física e de Educação Física, e a disparidade entre o percentual de alunas nos cursos de graduação e o percentual de mulheres com doutorado nessas áreas apontam para uma desigualdade entre os sexos.

Quadro 4 - Quadro síntese dos trabalhos selecionados

(continuação)

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	FONTE	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
MOTA, Clebson dos Santos.	A influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS no processo de formação acadêmica	2017	DISSERTAÇÃO	Tede-UEFS	Afetividade. Relação professor-estudante. Ensino Superior	A pesquisa que deu origem a esta dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), teve por objetivo geral: Compreender a influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS, no processo de formação acadêmica.

Quadro 4 - Quadro síntese dos trabalhos selecionados

(continuação)

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	FONTE	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
FIGUEIREDO, Zenólia Christina; PLOTEGHER, Ândrea Tragino e ALVES, Cláudia Aleixo	Experiên-cias formadoras da docência em Educação Física: estudo das trajetórias dos discentes	2019	ARTIGO	Capes	Experiência formadora. Formação inicial. Identidade profissional	Compreender a formação de professores de Educação Física, por meio das experiências formadoras construídas no decorrer da formação inicial, bem como analisar como estas interferem nas relações entre o sujeito e a futura profissão docente.

Quadro 4 - Quadro síntese dos trabalhos selecionados

(conclusão)

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	FONTE	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de; BAPTISTA, Guilherme Gonçalves	Gênero, raça e formação docente: análise das ementas da escola de Educação Física e desportos-UFRJ	2020	ARTIGO	Capes	Identidade de Gênero; Origem Étnica e Saúde; Desenvolvi-mento de Pessoal; Educação e Treinamento físico.	Analisar as ementas das disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física na Escola de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a fim de investigar como as temáticas de gênero e raça são abordadas em sua formação inicial.

Fonte: elaboração própria (2024).

Como é identificado no Quadro 4, poucas são as produções científicas que se aproximam da problemática abordada na presente pesquisa, a qual buscou compreender as trajetórias de mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS. Entretanto, é possível começar a pensar em uma perspectiva mais inclusiva e decolonial com a aproximação das escritas de Corsino e Nascimento (2014), visto que os autores apresentam como as questões de raça e gênero são, por muitas vezes, invisibilizadas nas aulas de Educação Física, apontando a escassez de trabalhos que abordem tal temática e evidenciando a importância do diálogo e a necessidade da diversidade de conteúdos a serem abordados nas aulas de Educação Física, bem como a importância da interculturalidade para a construção de relações mais respeitosas e igualitárias.

Por estar inserida nesta área predominantemente habitada pelo sexo masculino ao longo da história, é possível observar resquícios em relação ao quanto mulheres, sobretudo negras, são questionadas quanto as suas capacidades, tanto físicas quanto intelectuais. Em relação a essa questão, Teixeira e Freitas (2015) apresentam o panorama de desigualdade de gênero existente no campo da pesquisa educacional, nas áreas de Física e Educação Física, cenários em que a atuação feminina é, muitas vezes, invisibilizada e desvalorizada, em prol de valores heteronormativos e sexistas do perfil profissional das pesquisadoras.

Consideramos extremamente necessário que a identidade e subjetividade das/os estudantes das licenciaturas em Educação Física sejam pautadas na valorização da sua personalidade, história e de suas características. Isso, para que possam complementar suas práticas pedagógicas com base no diálogo, na horizontalidade de saberes, na afetividade, na valorização e no reconhecimento das histórias e culturas de suas/seus futuras/os alunas/os.

Sobre esses aspectos, Mota (2017) apresenta a importância da afetividade e da relação professor/a-estudante positiva no processo de formação de professoras/es de Educação Física. Seus estudos apresentam importantes contribuições, a partir dos perfis das/os estudantes de Educação Física, baseadas em categorias de valores subjetivos, tais como: falta de interesse/motivação/respeito; sobrecarga de trabalho; problemas de saúde (emocional); imaturidade das/os acadêmicas/os; falta de identidade com a docência por parte de algumas/ns estudantes; dificuldade em leitura e na escrita; ausência de foco na aprendizagem; alunas/os comprometidas/os, entre outros (Mota, 2017). Porém, a referida pesquisa não trata as questões de raça, classe, gênero, etnia, sexualidade e etarismo do perfil das/os estudantes. Acreditamos que tais questões são de extrema importância e influência na relação professor/a-estudante.

A pesquisa de Mota (2017) é uma das produções realizadas no Neppu/UEFS, em que a categoria relação professor/a-estudante vem sendo desenvolvida com bastante profundidade em diversos cursos, como é o caso dos trabalhos de: Oliveira e Ramos (2021), no curso de Matemática; Ribeiro, Oliveira e Ramos (2021), no curso de Letras; Luz, Ramos e Ribeiro (2022), no curso de Medicina, entre outros. Dessa forma, ressaltamos a relevância deste trabalho para o grupo de pesquisa, por apresentar um diferencial em relação às pesquisas anteriores, ao abordar as características identitárias, de raça e de gênero das estudantes que tecem essas relações com suas/seus professoras/es, uma vez que essas questões podem ser imprescindíveis para compreendermos as relações.

Sobre a construção da identidade discente, pautada em valores positivos e mediada pela relação professor/a-estudante e pelas aprendizagens disciplinares expressas no currículo da universidade, Figueiredo, Plotegher e Alves (2019) apontam como as experiências das/os

estudantes nos diversos espaços formativos contribuem para a construção da identidade docente. O referido estudo foi realizado a partir das narrativas das/os discentes, nas quais ficaram evidenciados espaços como a participação em projetos de pesquisa, projetos de extensão, laboratórios e participação no Pibid como contribuintes para a formação da identidade para a docência.

Por fim, ao tratar sobre currículo, o estudo de Castro e Baptista (2020) apresenta uma análise sobre como as questões de raça e gênero têm sido abordadas no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Com isso, apontam que, após 68 ementas analisadas, apenas três tratam as questões explicitamente, enquanto outras seis indicam expressões relacionadas à temática, sem aprofundamento. Sendo assim, nosso trabalho evidencia a necessidade de que as temáticas estejam presentes mais expressivamente no currículo.

Nessa perspectiva, cabe explicitar que compreender tal lacuna nas pesquisas relacionadas à temática nos ajudou a reiterar o interesse pela pesquisa sobre as trajetórias das mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, partindo do campo do interesse pessoal para a busca de um retorno social e epistemológico para a área. Ressaltamos, entretanto, que existe uma escassez de trabalhos que abordem essa temática o que evidência a relevância dessa pesquisa na área de conhecimento da Educação Física.

3.3 DOCUMENTOS LEGAIS QUE PERMEIAM AS QUESTÕES DE RAÇA, GÊNERO E DIVERSIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Consideramos importante identificar como as categorias que permeiam a temática deste estudo sobre as trajetórias de mulheres negras no âmbito da Educação Física estão presentes nos documentos legais nacionais, estaduais e institucionais. Então, questionamos: será que os textos oficiais que normatizam o campo da educação apresentam de forma coerente as categorias “gênero”, “identidade”, “relações étnico-raciais” e “diversidade”?

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi um dos mais importantes marcos na história deste país e versa pelos direitos e deveres do Estado e das/os cidadãs/ãos. Nessa lei, a educação aparece diversas vezes ao longo do texto e é colocada como direito fundamental social a todas/os as/os cidadãs/ãos brasileiras/os. No capítulo II, que se refere às atribuições da União, em seu art. 22, inciso XXIV, consta que compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases que regem a educação nacional (Brasil, 1988).

Nesse sentido, foi promulgada a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta define e regulariza a organização da educação (Brasil, 1996), com base nos princípios da CF/88. Apesar de ser uma das principais leis do âmbito educacional, até o ano de 2003, não tinha nenhum registro sobre as temáticas de gênero e raça/etnia. Também por esse motivo, a história e cultura dos povos negros e indígenas seguiram sendo menosprezadas, invisibilizadas e apagadas nas escolas brasileiras.

Ocorreram muitas lutas, mobilizações e inúmeros tensionamentos dos povos indígenas, do Movimento Negro e das pessoas com deficiência até a conquista das implementações das importantes Leis nº 10.639/03, 11.645/08 e 12.796/13, que complementam a LDB. Acerca disso, vale destacar os seguintes trechos de duas delas:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, art. 1º).

> O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, art. 1º).

Assim, é possível compreender que, ainda que as questões raciais no Brasil estejam em evidência desde o início do processo escravocrata e posteriormente ao processo abolicionista, até o ano de 2003, não existiam mecanismos legais para garantir que a educação escolar fosse pautada na contextualização, ressignificação e valorização da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana. Por esse viés, menciona Silva (2020, p. 126):

> Ainda persiste, na nossa formação, esse pensamento ocidentalizado, e este perpetua-se por meio de ações e atitudes que ocultam e apagam a história e cultura do nosso povo nas mais diversas instituições, quer sejam elas escolas, universidades ou mercado de trabalho. Na tentativa de reverter esse quadro, precisamos repensar estratégias para superação desse racismo, construir

> práticas alternativas para positivação da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar e acadêmico, capazes de problematizar naturalização do euroetnocentrismo na seleção e desenvolvimento de temas e conteúdos curriculares, assim como do preconceito e práticas de discriminação racial no cotidiano escolar.

Em relação aos direitos das pessoas com deficiência, apesar de a LDB já conter a obrigatoriedade do oferecimento desde sua primeira publicação, a alteração da lei, no ano de 2013, editou o texto e o tornou mais correto quanto à definição de PcDs. Sabemos que tais processos não ocorreram como "presentes" do poder legislativo para a população.

Na realidade, o movimento é totalmente inverso, haja vista que as populações ditas como minorias precisaram lutar incansavelmente a partir dos movimentos sociais, para que esses direitos fossem efetivados em leis. Desse modo, a Lei nº 12.796/13 afirma que: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2013, art. 58).

Ademais, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais, promulgados em 1997, que servem como importante demarcador histórico. São direcionamentos elaboradas pelo governo federal para orientar a construção curricular da educação básica no Brasil, de modo a nortear pedagogicamente todas as disciplinas nos níveis de ensino fundamental e ensino médio, declarando que:

> Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (Brasil, 1997, p. 63).
>
> As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser mais bem orientadas se as aprendizagens da escola estiverem significativamente relacionadas com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer (Brasil, 1997, p. 81).
>
> A articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias, com as raízes africanas, indígenas, europeias e orientais. A produção e a constituição do conhecimento, no processo de aprendizagem, dá muitas vezes a ilusão de que podemos seguir sozinhos com o saber que acumulamos. A natureza coletiva do conhecimento termina sendo ocultada ou dissimulada, negando-se o fazer social. Nada mais significativo e importante, para a construção da cidadania, do que a compreensão de que a

> cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas (Brasil, 1997, p. 90).

Como é possível observar nos PCNs, já encontramos alguns avanços, por apresentar os conceitos "identidade", "diversidade", "sexualidade", "corpo", entre outros. Porém, esse documento não possui caráter de obrigatoriedade e, mediante a presença de textos generalistas, não conseguiram garantir a efetivação do ensino desses temas nas salas de aulas. Por conter textos tão abrangentes, permitiu que cada escola construísse seus currículos de forma livre. Entretanto, vale ressaltar que ele serviu de suporte legal, para que muitas/os professoras/es, que já trabalhavam com tais temas ditos polêmicos pelos pais e gestoras/es mais tradicionais e conservadores, legitimassem suas práticas, mesmo não garantindo que todas/os o fizessem.

Nesse sentido, "com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, as questões inerentes à sexualidade e a equidade de gênero passaram a fazer parte dos discursos e das práticas educativas de maneira mais contundente, porém não menos conflituosa" (Rios, 2018, p. 20). Atualmente, os PCNs não têm mais força/expressão que os coloque enquanto parâmetro para pensar a educação, sendo substituído por outros documentos, como a BNCC.

Por isso, ressaltamos a importância e necessidade de leis como a Lei nº 10.639/03 e 11.645/08, uma vez que possuem o caráter de obrigatoriedade para todas as disciplinas e todos os níveis, desencadeando vários cursos de formação continuada, para que as/os professoras/es possam trabalhar os conteúdos com mais propriedade. Podemos considerar que, somente agora, aproximadamente 20 anos após a promulgação dessas leis, temos alcançado as alterações para inserir ou complementar temáticas relacionadas à diversidade nos diversos espaços educacionais.

Em relação a tais questões, Nobrega (2020, p. 103) evidencia o fato de que

> O extermínio da juventude negra, a LGBTfobia, o feminicídio de mulheres negras e a ditadura da beleza eurocentrada [...] No que se refere a esses temas, observam-se as lacunas existentes nas políticas públicas, políticas universalistas; por esse motivo, são temas, noções de cidadania que exigem os saberes emancipatórios (construídos, sistematizados e articulados pelo Movimento Negro) na educação, de modo geral, e especialmente, na educação física escolar.

Nesse contexto, citamos, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que são normas obrigatórias para orientar o planejamento curricular das escolas de educação básica e dos sistemas de ensino superior, direcionando seus currículos e conteúdos mínimos. As DCNs da Educação Básica possuem direcionamentos para todas as disciplinas, com conteúdos mínimos a serem trabalhados em ciclos de dois anos. Em um dos trechos da sua última versão consta que:

> As escolas de Ensino Médio deverão inserir no seu projeto político-pedagógico temas para debate; estudo e discussão sobre a profissionalização da juventude; a Educação Superior como um direito ao jovem quilombola egresso do Ensino Médio; as possibilidades de inserção em processos de ações afirmativas nas instituições de Educação Superior como um direito constitucional garantido aos jovens oriundos de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas do país; a relação entre a sociedade moderna e os conhecimentos tradicionais e as questões que envolvem as situações de abandono do campo pelos jovens. Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial (Brasil, 2013, p. 45).

Por ser um texto posterior às Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, já apresenta avanços e se refere ao ensino dos temas relacionados à diversidade, raça/etnia, gênero, sexualidade, identidade e deficiência. De acordo com o professor Pedro Paulo Souza Rios (2018), ainda que as discussões sobre diversidade de gênero, no âmbito da sexualidade, tenham ganhado força, visibilidade e legitimidade nos últimos anos, para além disso, a escola é um espaço em potencial para a ressignificação e valorização da diversidade sexual.

O autor alerta que ainda não existem leis que tratem explicitamente sobre o assunto e salienta a insuficiência de políticas públicas que preparem as professoras para atuarem na escola, de modo a promover o diálogo, respeito e a dignidade dos diferentes sujeitos (Rios, 2018). Já a Resolução nº 6, de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências consta que:

> Art. 9º A etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar os seguintes aspectos: [...] III - Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática (Brasil, 2018, art. 9º).

Apesar de não conter explicitamente, ao longo do seu texto, nenhuma das palavras relacionadas à temática, como “raça”, “gênero”, “etnia”, “diversidade” e “identidade”, as DCNs para o curso de Educação Física, no seu artigo 9º, parágrafo 3º, possui ambiguidades. Isso, pois, apesar de dar margem para a construção de um currículo crítico para formação de professores, pautado na diversidade, abre precedentes para que ela seja silenciada em instituições e gestões mais tradicionais. Isso posto, acreditamos que o texto precisa de atualização, para que se torne mais elucidativo e objetivo quanto a essas temáticas.

Ainda, há o atual Plano Nacional de Educação, publicado em 2014, que trata de um conjunto de diretrizes e metas para a educação no país e estabelece planos e estratégias para o

desenvolvimento da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, no período de dez anos. Dentre suas 20 metas, a meta 13 consta:

> Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Estratégias: [...] 13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (Brasil, 2024, p. 11).

Nesse cenário, tendo em vista a finalização do período do PNE vigente, podemos considerar que, embora tenhamos passado por um período de (des)governo e desmonte da educação brasileira, com a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, é possível considerar que houve elevação na quantidade e qualidade dessas formações, sobretudo nas formações para as relações étnico-raciais, para a diversidade e, ainda, voltadas às necessidades das pessoas com deficiência, o que é imprescindível, para que essas pautas adentrem as salas de aulas. A formação continuada das/os professoras/es em exercício é fundamental nesse processo, pois sem ela de nada adiantam as leis. No entanto, sabemos que ainda temos muito o que alcançar no cenário educacional brasileiro, em relação às questões da diversidade nas próximas décadas.

Cabe discorrer, também, sobre a BNCC, que foi publicada em 2017, no governo do ex-presidente Michel Temer, que assumiu a presidência do Brasil no período entre 2016 e 2018, após o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Aqui, é importante abrir um espaço para destacar que o fato de a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil, através da escolha popular do povo brasileiro, não ter tido o direito de concluir seu mandato, em função de um golpe, caberia outro estudo. Contudo, é preciso explicitar que uma das primeiras ações do governo golpista de Michael Temer foi a publicação da BNCC, que é um documento normativo destinado a todas as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, de caráter obrigatório para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas destinadas à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio em todo país.

Apesar de apresentar alguns pontos interessantes no campo da Educação Física, em relação às temáticas discutidas neste trabalho, e de considerar uma parte diversificada, a BNCC possui diversos pontos negativos, principalmente pelo contexto em que ela foi elaborada e

publicada, sem participação e consulta pública das/os professoras/es e da população brasileira. O documento fere a autonomia das escolas, ao propor a construção de seus currículos por via única a nível nacional, na qual a maioria dos conteúdos são pensados a partir dos grandes centros urbanos do país, sendo que 60,4% dos municípios brasileiros são considerados rurais[30].

Em relação a essa não representatividade, além da BNCC, para compor a parte diversificada do currículo aqui na Bahia, podemos contar com o Documento Curricular Referencial da Bahia, publicado no ano de 2020, que aborda conteúdos que estão mais relacionados à história, cultura e às características das/os estudantes do nosso estado (Bahia, 2020), destacando temas importantes que foram silenciadas no texto da BNCC. Apesar de ainda conter lacunas, o DCRB apresenta importantes orientações para as etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com Araujo (2020, p. 58):

> Organizar o planejamento para uma Educação Física antirracista, é voltar-se para um conjunto de elementos, tais quais: documentos institucionais, abordagens pedagógicas/teorias que conduzem às sequências didáticas e os projetos (quando esses nascem das necessidades emergenciais, problematizações, perguntas), assim como para os materiais e recursos como vídeos, músicas, literaturas que orientam as questões de raça e gênero de forma interseccional.

Além dos documentos já apresentados, as resoluções a seguir também são importantes para compreendermos como tem se dado a formação de professoras/es que posteriormente atuarão na educação básica e na docência universitária do nosso país. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, especificamente para cursos de licenciatura.

Essas diretrizes estabelecem as bases para a organização e o desenvolvimento dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. Apesar de apresentarem lacunas, podemos considerar que essa resolução é a que melhor atende à formação de professoras/es para atuar na educação básica, com base nos conceitos de valorização da diversidade e formação de cidadão crítico, como podemos observar no inciso 2º, do art. 13:

> § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, art. 13).

[30] É o que aponta o estudo "Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação" do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professoras/es para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professoras/es. Segundo o posicionamento da ANPEd, publicado em 9 de outubro de 2019, é uma revisão apressada e injustificada sobre a resolução anterior, uma vez que esse novo documento caminha na contramão do que compreendemos por educação e, sobretudo, por educação pública, pois apresenta uma formação de professoras/es pautada nas competências e habilidades previstas pela BNCC, contribuindo para uma formação reducionista e tecnicista.

> Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: [...] XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (Brasil, 2020, art. 7º).

Além do trecho em destaque acima, a Resolução nº 2, de 2019, menciona brevemente a temática de identidade, como no seguinte trecho: "Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem" (Brasil, 2020, p. 17). Isso demonstra, portanto, a continuidade de uma proposta governamental para a educação brasileira que está voltada para o interesse da elite, pautada na meritocracia, na competitividade e no mercado da educação privada, para a formação técnica e rápida, não crítica, de modo a alimentar o desmonte da educação, sobretudo da educação pública e da classe trabalhadora.

Ainda, contamos com a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que define DCNs para a formação de professoras/es da educação básica, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura. Os avanços desse documento incluem: implementação de estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura; exigência de atividades de extensão presenciais; permissão para oferta de cursos de segunda licenciatura sem necessidade de autorização, se a instituição já houver um curso reconhecido pelo MEC; definição de carga horária mínima para cursos de segunda licenciatura, com base na equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica almejada; reconhecimento da importância da articulação entre formação inicial e continuada (Brasil, 2024).

A Resolução de 2024 não aborda diretamente questões de raça e gênero. No entanto, prevê que as/os futuras/os professoras/es do magistério devem ser capazes de compreender as desigualdades educacionais e como enfrentá-las. Explicita também que os materiais didáticos devem contemplar a diversidade social e cultural do Brasil. Nesse tocante, os principais objetivos da Resolução estão em: estabelecer um consenso nacional sobre a profissão docente;

valorizar e reconhecer socialmente as/os professoras/es; promover condições adequadas de trabalho; oferecer uma formação inicial mais coerente e contextualizada; assegurar que as/os futuras/os e atuais docentes adquiram conhecimentos profissionais para atender às demandas educacionais; proporcionar às/aos futuras/os profissionais do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional (Brasil, 2024).

No âmbito do ensino universitário, através de um conjunto de resoluções, ementas e documentos, podemos compreender como tem se dado a formação de professoras/es de Educação Física na UEFS. Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento que

> Busca traçar as diretrizes para a expansão da graduação, ainda que condicionada ao cenário externo, bem como para a manutenção da qualidade dos cursos existentes, através de processos não só administrativos, mas também pedagógicos. Trata das perspectivas para a pesquisa e a pós-graduação, aponta as ações e caminhos para uma extensão que conecte a universidade com a sociedade, se debruça sobre as ações afirmativas, a diversidade e a permanência e sucesso acadêmico do seu corpo discente, cada vez mais diverso e representativo das oportunidades desiguais que predominam na nossa sociedade. Traz pela primeira vez a internacionalização universitária como tema de destaque, com a clareza de que internacionalizar não perpassa apenas pelo intercâmbio de estudantes, mas pela sedução da pesquisa e da pós-graduação para a inserção no processo. Trata ainda da gestão de pessoas, sem as quais não se conduz a vida universitária, e aponta diretrizes para a gestão e financiamento da instituição (UEFS, 2022, p. 15).

Como já era de se esperar, podemos perceber que o PDI da UEFS aponta elementos importantes para uma formação de professoras/es críticas/os, pautada na diversidade e na equidade, bem como na valorização das subjetividades. Entretanto, precisamos verificar se as ações propostas pelo projeto estão sendo efetivamente realizadas nas relações interpessoais, nos espaços da universidade e nas práticas pedagógicas dos docentes, como menciona Rios (2022, p. 196), ao destacar que o currículo pode ter duplo aspecto: "por um lado pode acrescentar o abismo existentes nos processos de exclusão vigentes em nossa sociedade, mas por outro, pode se constituir enquanto veículo de mudança e problematização dos processos de exclusão existentes".

Nesse sentido, vale explicitar que o curso de Educação Física da UEFS foi fundado no ano de 1997 com a Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe/UEFS) nº 028, de 4 de setembro de 1996. Passou pela primeira reforma e implantação do novo currículo em 2004 e pela segunda em 2019. O Projeto Político Pedagógico do curso possui como maior diretriz preparar e desenvolver profissionais de Educação Física para funções de magistério na educação básica, em suas etapas e modalidades e nos espaços educativos não escolares, com uma compreensão ampla e contextualizada de educação e

educação escolar, com o objetivo de difundir e produzir os conhecimentos da cultura corporal de movimento.

De acordo com o PPP do curso, a reformulação curricular de 2004 buscou se afastar da "formação de modelos tradicionais higiênico-militarista, biologicista ou esportivista e de elementos que fragmenta a formação do professor" (UEFS, 2019, p. 40). Ressalto, aqui, que este foi o currículo que estava vigente durante a minha formação (2012-2017) e, tendo em vista esse período, tenho poucas lembranças de ter sido apresentada a temáticas no âmbito da diversidade, principalmente as discutidas aqui neste trabalho, ou seja, a diversidade no seu contexto mais amplo, e não em uma visão focada nas pessoas com deficiência física/intelectual.

As aproximações que pude vivenciar, no âmbito da diversidade, ocorreram em duas disciplinas obrigatórias de 60h cada: Análise Socioantropológica da Educação Física e Estudo das Manifestações Culturais. Em ambas as disciplinas tive como professora uma mulher negra, cis aliada e afrocentrada, o que acredito ter sido um fator decisivo para que tais temáticas não fossem silenciadas na minha formação. Entretanto, considero pouco que apenas duas disciplinas as abordem em um curso de oito semestre, visto que são tão importantes.

O texto do PPP vigente, publicado no ano de 2017, que já consta a nova matriz curricular, apresenta os seguintes trechos:

> Na dimensão pedagógica o egresso do curso de Educação Física deve: Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras. [...] Na dimensão política o egresso do curso de Educação Física deve: Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. [...] Formas de realização da interdisciplinaridade: Podemos na contemporaneidade eleger, a exemplo, questões voltadas para o debate sobre "Gênero e Sexualidade". É necessário possibilitar aos discentes a problematização do referido tema, bem como, a apropriação de teorias, conceitos, metodologias e senso crítico para uma atuação profissional que almeja, portanto, uma reflexão sobre o acesso de todos à cidadania, nos limites da ética e dos direitos humanos. As diferenças devem ser respeitadas e, sobretudo, promovidas, mas não utilizadas como critério de exclusão social e política (UEFS, 2017, p. 53).

Podemos observar que, no documento do curso de Educação Física desta universidade, houve a inclusão das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. Além disso, ao analisar a "nova" matriz curricular, podemos verificar a inclusão de duas novas disciplinas obrigatórias com carga horária de 60h cada, que tratam exclusivamente

sobre as questões da diversidade, sendo elas: Corpo e Diversidade; Relações Étnico-raciais na Escola.

No entanto, é possível considerar que houve, na verdade, uma substituição de disciplinas e não um acréscimo, ou seja, continuam sendo apenas duas disciplinas que tratam especificamente dessas questões. Contudo, a reformulação dos nomes e ementas das disciplinas representa um avanço, pois independentemente da subjetividade do/a professor/a que lecione a disciplina, tais questões deverão ser estudadas, sem margens para silenciamentos.

Em nosso entendimento, um ponto que o currículo do curso precisa avançar agora é o fato de que, para além das duas disciplinas obrigatórias mencionadas acima, é importante que tais temáticas estejam presentes em todas as disciplinas e espaços formativos do curso, como determinam as Leis nº 10.639/03 e 11.645/11. De acordo com a professora Nobrega (2020, p. 100):

> Entende-se, a partir disso, o papel ativo das mulheres negras para consolidar a proposta da pedagogia de resistência na educação física escolar. Nesse movimento, as mulheres negras elaboram, criam espaços de resistência dentro e fora de instituições conservadoras, com o objetivo de manter, formar e propagar os seus compromissos no combate ao racismo e às desigualdades.

Ao final desse mapeamento das normas e leis vigentes, concordamos com as ideias de Rios (2018), ao compreender que, mesmo considerando que houve avanços em relação às discussões teóricas, legislativas e na reformulação curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, é necessário perceber, através das narrativas das estudantes colaboradoras dessa pesquisa, se de fato existiram alterações nas práticas pedagógicas e relacionais cotidianas ou se ainda persistem os silenciamentos e posicionamentos pautados na perspectiva tradicional, na cis-heteronormatividade, no patriarcado, no capacitismo, na homofobia, no sexismo, na gordofobia, no machismo e no racismo para com as/os estudantes ditas/os "estranhas/os" no curso.

Tendo em vista a discussão realizada, é importante observar que o currículo citado acima ainda está baseado na Resolução CNE/CP nº 02 de 2015. Desse modo, uma possível atualização do currículo para a Resolução nº CNE/CP nº 02 de 2019 seria um retrocesso educacional sem precedentes para a formação das/os licenciandas/os em Educação Física.

4 (DES)CAMINHOS CONSTITUTIVOS E EPISTEMOLÓGICOS

Pensando na construção de um trabalho que se inspira nas perspectivas das narrativas, na (auto)biografia e nas teorias decoloniais, buscamos, nesta seção, contextualizar e refletir sobre importantes conceitos, paradigmas e acontecimentos históricos que constituem a Educação e a Educação Física no campo referente às temáticas de raça, gênero e diversidade, sem a intencionalidade de apresentar um histórico linear. Dessa forma, abordamos as referidas discussões com o objetivo de compreender como se dão as trajetórias das mulheres negras estudantes no curso de Educação Física.

Para essa compreensão, identificamos como a questão de raça e gênero tem sido estudada no âmbito da Educação Física, além de analisar como as correntes teóricas educacionais pós-críticas, decoloniais, pautadas na pedagogia feminista negra[31], podem contribuir para a valorização e o reconhecimento das subjetividades em Educação Física. Ademais, buscamos identificar quais fatores podem influenciar, potencializando ou minimizando as trajetórias dessas estudantes no ambiente universitário.

4.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

> Mulher Negra
> Vida de lágrima e dor
> de força e fé
> Lutas e lutos eternos
> até quando nessa maré?
> dizem que a escravidão acabou
> que a igualdade chegou
> mas nos conflitos que vejo aqui
> quem mais sofre é gente de cor
> a mulher negra quer existir
> a mulher negra quer viver
> subalterna, rejeitada
> hiperssexualizada
> sempre forte, barraqueira
> não merece ser amada

[31] É uma prática comum entre as intelectuais negras da contemporaneidade reivindicar ser referenciada pelo nome pelo qual se identifica e não apenas pelo último sobrenome, o que, historicamente, deu margem para apagamentos da intelectualidade negra. Logo, considerando a importância de reconhecer essas potencialidades e deixar explícita a referência a tais autoras/es, buscamos manter a forma como comumente são reconhecidas, entretanto não foi possível estender a todas/os as/os autoras/es referenciadas/os e em todos os momentos neste trabalho. Dessa forma, utilizamos, quando possível, na primeira vez que foram citadas/os, seus nomes compostos e, nas próximas vezes, o último sobrenome, como indica a Associação Brasileiras de Normas e Técnicas (ABNT).

> chega de solidão! (Mulher [...], 2023).

Ao transitarmos pelos espaços da UEFS, é perceptível o empretecimento dos cursos e a efetivação da diversidade, por meio da presença de corpos que destoam das “normas” e, consequentemente, acabam por questionar a própria episteme dos cursos, como é o caso do curso de Educação Física. Isso pode ser verificado na narrativa de Paula (2020, p. 23), em relação ao seu período de formação inicial:

> Era a única aluna negra da minha turma e nas outras turmas esse padrão também se repetia, pouquíssimas/os alunas/os negras/os. Entre as/os docentes, um professor preto no curso de Computação, outro no curso de Química, um pardo no Departamento de Educação e que eu saiba, não mais. Além da escassez de pessoas negras na instituição, assuntos relacionados à negritude e/ou relações étnico raciais não eram mencionados, não constava em nenhuma disciplina, tão pouco em projeto pedagógico do curso. Para não ser injusta, a única vez, durante a graduação, que se abordou a questão racial, foi durante uma aula de fisiologia, sobre diferenças de fibras musculares em atletas.

De acordo com Martins (2012), mesmo que a prática da Educação Física tenha alcançado prestígio na elite social brasileira, sua implementação e obrigatoriedade nas escolas não se deu de forma fluida. Havia resistência, porque a elite relacionava a atividade física ao trabalho de força manual dos povos escravizados, as/os negras/os. Assim sendo, sua implementação buscou refúgio no fato de que poderia ser um tipo de formação para o serviço militar e possivelmente para a guerra. Dessa forma, nesse primeiro momento, para as mulheres foi negado o acesso às aulas de Educação Física.

Quando a mulher conseguiu garantir seu acesso às aulas de Educação Física, justificava-se a prática de atividade física, para que elas ficassem saudáveis e gerassem filhos saudáveis e aptos a defender a pátria. Com isso, podemos observar que, apesar de garantir o acesso das mulheres às aulas de Educação Física, o raciocínio continuava sexista e higienista. Além disso, é possível inferir que, nesse caso, as mulheres negras ficaram excluídas.

Segundo Devide *et al*. (2011), começaram a surgir entre 1970 e 1980 as primeiras discussões de gênero no âmbito da Educação Física, a partir do movimento sufragista, movimento que negava o argumento biologicista que era utilizado para justificar a exclusão das mulheres no âmbito da Educação Física e do Desporto. Tal movimento alcançou algumas conquistas, porém havia pautas voltadas principalmente para o interesse das mulheres brancas de classe média. Nilma Lino Gomes (1999, p. 57) nos ajuda a iniciar nossas reflexões pensando no que é ser mulher, negra e professora no Brasil:

> Ser mulher no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, e, é claro, avanços, mas também um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnicos-raciais. Representa ainda suportar diferentes tipos de

> discriminação. Ser mulher, negra e professora apresenta-se como uma outra forma de ocupação no espaço público. Ocupar profissionalmente este espaço, que, anteriormente só era permitido aos homens, brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É um rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro, ou seja, de que ele não é intelectualmente capaz.

Segundo a autora, para romper com a ideologia racista, é necessário que as pessoas negras redescubram seus valores e sua cultura, para que possam reafirmá-los e intervirem positivamente enquanto professoras/es, abordando as discussões sobre a diversidade e visibilizando esses sujeitos sociais. Tais questões têm tensionado em mim e em muitas outras o movimento de pensar o que é ser professora, mulher, negra, no âmbito da Educação Física. No posfácio do livro "Mulheres negras professoras de Educação Física", a professora Nilma Lino Gomes (2020, p. 352) menciona que:

> Ser professora negra de Educação Física significa não aceitar o lugar de invisibilidade imposto pelo racismo e pelo patriarcado para as mulheres e, em especial, as negras. É afirmar uma corporeidade negra insubmissa. Representa valorizar e compreender como um corpo violentado pelo racismo pode ser revalorizado e afirmado por meio de práticas corporais e educativas antirracistas e antissexistas.

Ainda segundo Gomes (2020, p. 351),

> Essas mulheres rompem com tradições conservadoras da história da Educação Física e indagam a imagem do corpo atlético, viril, masculino e branco que ainda impera neste campo disciplinar. Contrapõem-se a imagem do corpo frágil da mulher e do corpo erotizado das mulheres e meninas negras. Imagens que não se restringem à Educação Física, pois fazem parte das nossas históricas relações de poder e desigualdades.

Esse empretecimento e diversidade nos cursos de Educação Física tem se dado, principalmente, devido às políticas de ações afirmativas e à Lei nº 12.711/2012, a lei de cotas. Durante a realização do primeiro encontro do Ateliê Afrorreflexivo, ao conversarmos em relação ao que as representam enquanto mulheres negras, a estudante Mariana mencionou a letra da música "Mulher negra", da cantora e compositora Rô Araújo – em destaque na epígrafe desta seção. Com isso, a colaboradora, ainda, enfatizou o refrão "a mulher negra quer existir, a mulher negra quer viver", aspecto que tem total relação com a temática de construção da identidade negra discutida neste tópico.

Dessa forma, consideramos de suma importância que possamos compreender como se dá a trajetória dessas estudantes negras ao longo de sua formação, principalmente no curso de Educação Física, em que os corpos das estudantes negras historicamente foram, e ainda são, triplamente discriminados. Primeiramente, é discriminado por ser o corpo da mulher, um corpo que, ao longo da história, foi negado o acesso à prática e à ocupação de espaços de poder nessa área de conhecimento, uma vez que a Educação Física, desde seu surgimento, esteve pautada

em padrões eurocêntricos, patriarcais e heteronormativos, compactuando inclusive com ideias racistas e eugenistas, como menciona Martins (2012).

Em segundo lugar, por ser o corpo da mulher negra, o qual, geralmente, sofre dupla discriminação, como mencionam Evaristo (2020), Kilomba (2019), Pinheiro (2023), Ribeiro (2020) e outras autoras negras que discutem a temática. Nessa perspectiva, a mulher negra tem sido historicamente o outro do outro, uma vez que nem é homem, nem é branca.

Em terceiro lugar, o corpo da mulher negra profissional de Educação Física ainda sofre a influência de padrões estéticos, mencionados por Mattos (2021), já que, atrelada à Educação Física, estão associadas questões como o padrão de beleza do corpo feminino instituído pela sociedade, que está pautado nos ideais eurocêntricos, ou seja, a mulher magra, alta, jovem, branca e de cabelos lisos. Conforme hooks (2020), tais ideais são noções patriarcais e sexistas da beleza feminina. Esses elementos ficam explícitos na narrativa da professora Jô Pereira:

> No ingresso profissional, no campo da Educação Física, não mais como estagiária, muitas negativas explicitaram-se quanto à minha presença nos espaços como ser mulher, engordei 23 kg, a negra, periférica e gorda (na época da graduação mais que peso hoje). Na área do fitness, onde o "corpo perfeito" é todo um conjunto do que é ser "perfeito" é exigido para "se dar bem". Foi o princípio de minhas lutas de ressignificação, mas também de manuseios de embranquecimento para o aceite (Silva, J., 2020, p. 175).

Nessa perspectiva, as temáticas e pautas raciais de inclusão e diversidade têm aberto muitas portas para ingresso e discussões sobre a diversidade racial e as questões de gênero na universidade. Porém, ainda é necessário transcender a forma pontual e colonialista com que a sociedade aborda tais temáticas.

Devido à ausência dessas discussões na minha formação inicial, considero necessário compreender, através de uma abordagem pós-crítica e decolonial, como se dão as trajetórias dessas futuras professoras de Educação Física negras, identificando em que momento as estudantes se (re)conhecem de fato enquanto mulheres negras, se elas passam por algum processo de empoderamento[32] e como esses aspectos influenciam sua construção identitária e formação docente, vislumbrando de que forma essas reflexões podem atravessar e implicar em suas futuras práticas pedagógicas. Assim como menciona Andriatti (2020, p. 326),

> O empoderamento é defendido por Barbosa (2017) pelo reconhecimento enquanto sujeito social e político da sua história, lutando pelos direitos coletivos de um grupo, é ser autônomo, e intervir social, política e culturalmente. É olhar-se no espelho e reconhecer como mulher negra que vive a melhor versão de si mesma, como professora de Educação Física por uma escolha própria inspirada em minhas experiências de menina, que

[32] "Movimentação interna de tomada de consciência ou do despertar de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista" (Berth, 2020, p. 25).

> proponho as minhas alunas e alunos que sejam autoras e autores de suas próprias histórias e que jamais façam com o próximo o que não gostaria que fizessem com eles.

Para refletir sobre a identidade negra, faz-se necessário compreender alguns conceitos acerca da identidade de forma mais ampla. Dessa forma, por identidade, baseado nas reflexões de Galindo (2004), entende-se o processo de reconhecimento e identificação do indivíduo, ou seja, como ele se reconhece e é reconhecido no desempenho de papéis sociais.

De acordo com Dubar (2005), a construção da identidade tem raízes nos processos biográficos, os quais têm relação com as experiências, habilidades, histórias de vida e com a cultura que o sujeito possui (identidade para si), bem como com os processos relacionais têm a ver com a forma como o sujeito é visto pelo outro, como saberes, competências e imagens, definindo a forma como ela se relaciona com os outros (identidade para o outro). Diante disso, a construção da identidade está relacionada às experiências sociais vivenciadas desde a infância, como valores, costumes, crenças, saberes e as relações pessoais vividas na família, no bairro, na igreja, escola, universidade e em tantos outros espaços formativos.

Por esse motivo, consideramos necessário que, desde a infância, as crianças negras tenham uma formação pautada no reconhecimento e letramento racial, para que possamos nos distanciar da construção identitária que muitas de nós, mulheres negras, tivemos. Isso muito se aproxima da narrativa da estudante Mariana:

> Na infância, na pré-escola eu não me achava negra, a gente às vezes olhava assim a parte de dentro da pele e falava que era branca, porque a parte mais clara da pele é essa aqui (apontando para a parte interna do antebraço). Então eu não me constituía como negra a pesar de ter uma mãe parda e um pai negro retinto, e eu acho que era uma tentativa de fugir daquela classificação, de que o negro era sempre mal visto e mal colocado nas novelas e desenhos, então eu queria fugir daquilo, eu via negro como se fosse algo ruim e dizer isso pra mim hoje é muito tranquilo porque a gente precisa dizer as coisas como elas são de fato, para mim era passado o tempo inteiro que era uma imagem ruim, então eu não queria ser associada aquilo e que bom que isso já saiu da minha mente, que eu não penso mais assim, mas é importante frisar (Mariana, 2024).

Assim como Mariana, eu e as outras participantes da pesquisa tivemos dificuldade para nos autoconhecer enquanto negras durante a infância, uma vez que o autoconhecimento racial é um tema muito complexo. Isso, pois existe, por trás da miscigenação, uma lógica do embranquecimento e do apagamento da história e cultura do povo preto. Desse modo, as pessoas pardas e pretas de pele clara possuem uma grande dificuldade em se identificar, como também podemos observar na narrativa da professora Zenaide Galvão (2020, p. 346):

> Todas as vezes que me autodeclarava "negra", os portugueses próximos a mim (amigos, professores, colegas etc.) me corrigiam dizendo que eu não era negra: era "morena", por conta do tom de pele, do aspecto do cabelo ou do nariz. Considerando a pesquisa acima sobre o racismo, provavelmente, as pessoas

> ficavam compadecidas, porque era, quase, como se eu estivesse me rebaixando, já que os negros são considerados inferiores e eu não poderia ser, afinal, cursava doutoramento e ministrava aulas em uma das melhores universidades públicas do país.

Em relação à dificuldade para construir uma identidade negra, as estudantes participantes do Ateliê Afrorreflexivo mencionam:

> Quando eu entrei aqui eu não sabia de nada em questão de cor, as pessoas que denominavam que minha cor era branca, eu dizia: Então tá bom. Então a primeira disciplina da carga horária do 1º semestre era com Ivy, que era corpo e diversidade, aí em uma aula que ela estava falando sobre a questão racial que ela contou quantas pessoas na sala eram brancos e ela não me contou, eu fiz: Oxe! Porque? Aí ela olhou pra mim e falou assim: 'Alguém já te falou que você não é branca?' Aí eu: 'Não, as pessoas falam ao contrário, que eu não sou preta. Então ela disse: 'Você não é branca, mas isso aí já é assunto para outra aula' (Núbia, 2024).

> Como minha mãe é branca e meu pai é negro, eu ficava mais com a família da minha mãe que é branca, então eu me achava estranha né, eu não me pareço com essa e nem com essa família, estava ali no meio, e aí eu não tinha identidade, eu estava boiando entre os dois mundos, e aí quando eu vim pra UEFS, foi que minha irmã que já estudava aqui me levou para várias palestras sobre identificação e foi aí que eu vi a história de outras pessoas que eu me reconheci como negra e ainda estou nessa luta para tentar firmar né, porque é um processo. Você cresce naquele processo de ser branca, para desconstruir esse pensamento... Ainda estou nessa batalha (Giovanna, 2024).

> Em relação a me identificar assim, eu ainda fico assim, balançada por causa da questão da minha irmã, minha irmã ela é mais escura do que eu e o cabelo dela é crespo e até hoje ela sofre muito com essa questão, então tudo que eu sei mais sobre esse assunto é por causa dela, porque eu tento entender mais as questões por causa dela, eu sei que eu sou privilegiada porque minha pele é mais clara, eu sei que, principalmente aqui no Brasil, quanto mais clara a sua pele melhor, então eu sei que tenho os privilégios por minha pele ser clara, mas eu tenho as características (Tina, 2024).

Com base nas narrativas das estudantes ressaltamos que a violência, discriminação e escravização dos corpos negros, bem como a desvalorização e o apagamento da história do povo preto, por séculos, resultou na ausência de letramento racial por parte de nossos pais e familiares, o que, durante muito tempo, contribuiu para que a construção da identidade negra tenha se dado de forma problemática para muitas mulheres. Estas que, na atualidade, possuem dificuldade em se autoidentificar e estão começando a (re)construir esse movimento agora, principalmente quando analisamos pelo viés do colorismo, em que as pessoas negras de pele clara possuem mais dificuldade para se autorreconhecerem de forma potente, assim como as de pele escura. Nas narrativas abaixo, podemos observar o quanto a falta de letramento racial da família pode impactar na construção da identidade de mulheres negras:

> Minha avó é uma mulher negra de pele clara e meu avô é um homem negro de pele escura, porém quando eu era pequena eu vivia assim (mostrando o desenho que fez) cabelo sempre preso, porque nunca deixavam eu soltar meus

> cachos pra nada, era sempre preso, na maioria das vezes era trança por conta que não poderia deixar só com dois pompons porque o cabelo ele cacheava, não poderia deixar… era somente preso o tempo todo [...] minha avó falava que o bonito era o com trança, o bonito era o liso e que o cacheado era feio, que o cacheado não prestava porque o cabelo ficava feio, eu acabei acreditando nisso (Núbia, 2024).

> O meu pai não gosta de… eu não sei se ele fala isso na brincadeira ou se é uma brincadeira com um fundo de verdade, tem uma pessoa que convivia com a gente e ele dizia assim: "você está andando com aquela preta", mas eu pensava assim, mas ele também é, porque ele tá falando isso? Aí eu não entendia muito bem, por isso que eu acho que eu sou confusa ainda em relação a isso, porque é tudo uma confusão, aí eu tento me ajeitar no meio dessa confusão toda que é e que foi (Tina, 2024).

Tais narrativas têm acordo com o que Gomes (2011) menciona sobre a construção da identidade negra. De acordo com a autora, o preconceito e a discriminação racial são processos que influenciam negativamente a construção da identidade pessoal e profissional.

> Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade racial (Gomes, 2011, p. 110).

Em relação às situações de discriminação racial vivenciadas desde a infância, assim como eu, a maioria das estudantes afirmam que, apesar de possivelmente terem vivenciado, tinham dificuldade em reconhecer enquanto situações de racismo. Entretanto, a estudante Lais afirma que não teve dificuldade em reconhecê-las:

> Já sofri sim, muitas questões na escola, é até difícil pra mim falar por isso que eu fiquei calada (chorando), porque só quem passa é quem sabe né, mas eu sempre soube o meu lugar, me reconheço sim, não tenho vergonha, é difícil a gente tocar assim nessas questões. (Continuou chorando enquanto eu retomei a fala, percebendo que ela não tinha mais condições de continuar o relato). (Lais, 2024).

É importante compreender que Lais é uma mulher negra retinta, a quem nunca foi dado o benefício da dúvida quanto à sua cor/raça. É possível ver nas poucas vezes que se pronunciou durante o Ateliê o quanto essas experiências são dolorosas. O olhar atento às narrativas das outras estudantes e o seu silêncio dizem muito sobre o quão podem ser diferentes as trajetórias de mulheres negras no mesmo espaço/tempo. Nesse viés, abordamos a narrativa da professora Mildred Sotero (2020, p. 260), que reafirma tal compreensão:

> Onde quer que eu vá, nunca deixo de ser vista como mulher negra. Seja no samba do final de semana, seja na atuação como professora em escolas de classe média alta, minha condição racial e sexual me precede. E, sobre e representação que se têm dela, nem sempre eu tenho o controle e o conhecimento [...] Em mais de uma escola onde trabalhei em mais de 25 anos de profissão, eu fui a única professora negra. Nestas, os alunos diziam que eu parecia com a sua babá ou com o seu motorista. Nunca vi ofensa nisso. Mas, de certo modo, me entristecia confirmar os lugares que o negro ocupa no imaginário e na vida de pessoas de determinadas classes sociais. Nas escolas

> onde havia muitos alunos negros (na minha carreira docente. todas estas escolas eram públicas), os alunos diziam que eu era parecida com as suas mães, tias, irmãs [...].

Outra situação que nos chamou atenção, em relação à participação da estudante Lais, foi o fato de ter falado muito pouco durante nossos encontros. Porém, o seu olhar atento às narrativas das colegas dizia o quanto estava interessada em participar daquele espaço. Ademais, nas poucas vezes que falou, usou a frase "sempre soube o meu lugar", mais de uma vez:

> Sou de Irará, da zona rural de lá, em relação a se descobrir negra e sobre se identificar, sempre soube o meu lugar, participei de vários projetos que uma amiga da família me incluía lá... porque a cidade de lá é bastante cultural e toca muito nessa questão... O que mais? (o grupo contextualiza algumas questões novamente). Eu não me sentia bonita, nunca parei para pensar nessas questões, mas assim, sempre me reconheci, soube o meu lugar (Lais, 2024).

Devido à sua dificuldade em tomar a fala durante os encontros e ao curto tempo cronológico desses momentos (duas horas cada), não foi possível nos aprofundar em relação a: o que Lais entende como o lugar dela? Será que se refere a um lugar de subalternidade ou de potencialidade? É exatamente por isso que defendemos uma formação de professoras de Educação Física negras empoderadas, que não deixem dúvidas quanto ao que reconhece como "seu lugar", assim como relata C. Silva (2020, p. 119):

> Diante dessa complexidade que é a identidade negra, o espaço acadêmico foi fundamental para tornar-me negra, mas de maneira positiva e não como uma consequência do racismo, pois a minha tomada de consciência racial deu-se por meio da intelectualidade e da representatividade negra, ou seja, me reconhecendo no outro.

Ainda em relação à importância do letramento racial e da reafirmação da negritude por parte dos familiares, podemos observar, na fala da estudante Lívia, que, ainda que sem acessar os conceitos teóricos aqui discutidos, que são de suma importância para a construção de uma identidade negra potente, existem famílias que há tempos já conseguiam reafirmar a negritude enquanto uma potência:

> Bom, a minha identidade pessoal ainda vem sendo construída, lá na minha família, minha bisavó sempre fala... Eu lembro de que quando eu era pequena chegou uma moça do IBGE fazendo uma entrevista e perguntou a ela, qual era a cor que ela se considerava, amarela, parda, negra... Aí ela: 'Esquece esse negócio de parda que não existe isso, todo mundo é preto não tá vendo não, porque você está me perguntando isso?' Ela sempre fala: 'minha filha, ninguém é pardo não, todo mundo é preto e acabou' [...] Então eu me reconheço como uma mulher negra e foi influência da minha bisavó e da minha vó e assim da cultura também, as brincadeiras, ainda mais aqui no curso de Educação Física que a gente percebe todas as brincadeiras que é da nossa infância que a gente não sabia que era dessa cultura e que a gente reproduz. (Lívia, 2024).

Através do reconhecimento e letramento racial, da valorização da ancestralidade, história e cultura afro-brasileira, pessoas negras (pretas e pardas) podem (re)construir a sua

identidade racial e sua subjetividade. Logo, por meio desses conhecimentos, seremos as próximas gerações de mães/avós/bisavós que irão contribuir para a construção da identidade negra potente desde a infância para nossas crianças.

Como já mencionado anteriormente, na formação inicial, não fui apresentada a tais discussões. Entretanto, como é possível observar na fala da estudante Mariana, tais questões têm sido abordadas no curso de Educação Física da UEFS, ainda que em disciplinas pontuais, mas já tem gerado grandes impactos na formação das/os estudantes:

> Porque é que nem eu vi na disciplina de relações étnicos raciais, eles tentam nos afastar dessa forma mesmo de discussão de cor, então se as pessoas pardas não são aceitas com os brancos e também não são aceitas com os negros é uma forma de nos afastar perfeita, então geralmente as pessoas pardas vão ficar ali no meio entre 'não sei o que é que eu faço' e aí não é um apoio para a comunidade negra e também não são acolhidas pela comunidade branca (Mariana, 2024).

Ou seja, esse processo de se (re)conhecer enquanto uma pessoa negra é um processo muitas vezes doloroso, porém muito potente, uma vez que a construção da identidade negra é "uma referência por meio da qual, a partir da sua relação com o outro, o indivíduo se auto reconhece e se constitui, num processo dinâmico, pessoal e sociocultural de construção de uma postura política" (Silva, 2009, p. 39). Por esse motivo, "o indivíduo, necessariamente, tem que vivificar seu corpo como fonte de vida e prazer para que possa construir uma identidade centrada em valores positivos, experimentando, assim, harmonia em sua estrutura psíquica" (Ferreira; Camargo, 2011, p. 3).

Ainda em relação à identidade negra, a professora Claudilene Silva (2009, p. 108) aponta que:

> A construção de uma identidade negra trata-se de um processo que possui uma dimensão pessoal, mas também uma dimensão sócio-histórica e política que lhe é indissociável. Ser negro é uma questão que está além da dupla cor da pele e cabelo crespo. Ser negro é assumir uma postura política e ideológica. E essa não é uma tarefa fácil. Para se proteger das práticas racistas que estruturam nossas relações sociais, muitos mestiços terminam por ser um negro que não é negro e um branco que não é branco ao longo de suas vidas.

Em contrapartida, a construção da identidade docente busca mobilizar os saberes que as pessoas possuem, tanto os saberes que já possuía acerca da profissão de professor/a de Educação Física, adquirido na educação básica, na vida em sociedade e, a depender do contexto, nas próprias experiências familiares, quanto os saberes adquiridos após ingressar no curso e depois da sua conclusão. A cada novo conhecimento que a/o estudante recebe durante o curso de formação sua identidade se reconstrói, redimensiona-se e, por isso, é composta por uma multiplicidade de determinações, incluindo as questões de raça, gênero, classe e sexualidade, assim como ressalta a professora Luciana Venâncio:

> Quando ingressei na universidade, em 1991, para cursar licenciatura em Educação Física, meu pai, apesar de toda a felicidade da conquista, disse-me no dia em que viajei para Rio Claro, interior de São Paulo: 'Não se esqueça, você é mulher, pobre e negra'. Lembrei de Angela Davis (2018), que a discussão sobre feminismo e abolicionismo são teorias e práticas fundamentais para compreender o mundo contemporâneo. Meu pai não leu Angela Davis e não conversamos a respeito dela, nem do contexto afro-latino e das políticas de aprisionamento e de exclusão social das mulheres e jovens consideradas descartáveis, no entanto, o alerta que ele me fez com certeza influenciou a forma como eu participei e me envolvi com as atividades e com a vida acadêmica (Venâncio, 2020, p. 191).

Os cursos de formação de professoras/es, porém, por possuírem um currículo formal, com conteúdos e atividades que, muitas vezes, distanciam-se da realidade escolar e das temáticas de raça, gênero e diversidade, podem influenciar nessa construção e gerar impactos quando esse/a professor/a adentrar a escola. Por isso, ressaltamos que precisamos de novas possibilidades de abordar a Educação Física na escola, assim como sugere Rodrigues (2020, p. 155):

> Planejamos as aulas de Educação Física para os alunos e alunas recheadas de experiências individuais e coletivas como: desenho e pintura de seus corpos, apreciação de si no espelho, observação do outro e comparação de nossas características, construções do corpo com tampinhas, massa de modelar, quebra cabeça e materiais reutilizáveis, alongamento, auto massagem e massagem com mãos e objetos, exploração dos sentidos como tocar, ouvir e guiar o outro e outras partilhas em aula, abrem caminhos para esse conhecer a si e reconhecer o outro. Contudo, conhecer sobre si, sobre o corpo que é seu habitat, não é apenas saber sobre seus órgãos, sistemas e funcionamentos, mas também compreender suas potencialidades, sensibilidades e fragilidades [...] Esse processo de reconhecer-se perpassa, sobretudo na infância, pelas experiências simples de se olhar, de se tocar, de se representar e verbalizar sobre si, sobre o que vê e o que sente. São os primeiros passos para entender e respeitar as diferentes estéticas e suas identidades, seja ela de gênero ou de raça.

Tais possibilidades têm sido pouco discutidas nas pesquisas acadêmicas, sobretudo no âmbito da Educação Física. Nesse sentido, precisamos refletir sobre como podemos pensar em uma construção de identidade que ressalte a professoralidade de corpos de mulheres negras, em um curso embranquecido social e institucionalmente. De acordo com a narrativa das estudantes, é possível observar que tais temáticas ainda são incipientes no curso de Educação Física da UEFS. Inclusive, tendo isso em vista, sentem a necessidade de se aproximar de tais discussões em outros espaços da universidade e/ou em leituras de autoras negras de outras áreas:

> Logo quando eu cheguei na universidade, eu entrei no grupo de mulheres feministas de Feira de Santana, só que a grande maioria eram brancas, e aí ficavam muito... com experiências que não eram compatíveis com o resto. Eu andava muito no módulo 7 e o pessoal é bastante militante e aí eu conheci outras autoras Carla Akotirene, Djamila Ribeiro e aí foi que expandiu mais o meu pensamento (Giovanna, 2024).

Desse modo, ficou evidenciado que tais temáticas estão sendo discutidas no curso, em disciplinas bem pontuais “no EPEEF do semestre passado, foi a que mais teve contato com isso que eu me lembre, tirando isso não teve não” (Tina, 2024). A estudante Tina menciona o Encontro de Professores de Educação Física (Epeef), que é um evento interno da disciplina “Prática Curricular em Educação Física III”.

Nesse evento, semestralmente, são convidados professoras/es de Educação Física (principalmente egressos desta universidade), para dialogarem com a turma sobre a atuação profissional em diversos espaços de saúde, educação, lazer etc. No semestre referido pela estudante Tina, pela primeira vez, foram abordadas as temáticas de raça, gênero e sexualidade, a exemplo de minha participação, enquanto mulher negra, e do professor Bruno Santana, enquanto homem negro e trans.

Nessa perspectiva, a construção da identidade das mulheres negras, sobretudo das professoras de Educação Física, perpassa pela concepção de corpo, estética, raça, gênero e outras subjetividades. Já alcançamos importantes avanços nas escritas da professora Ivy Guedes, por exemplo, a partir de uma perspectiva afrocentrada, que tem ultrapassado as barreiras estéticas através do empoderamento negro e da estética afirmativa, principalmente no que tange à juventude. Entretanto, tais concepções, no âmbito da docência em Educação Física, formam uma categoria que ainda precisa ser mais aprofundada, como será possível observar na próxima subseção, a partir das discussões propostas pela autora supracitada.

4.1.1 “Meu cabelo cacheado é poema meu”: concepções estéticas na Educação Física

O verso do escritor, cantor, poeta e músico Pedro Salomão, “meu cabelo cacheado é poema meu”, foi mencionado pela estudante Tina, quando conversávamos em relação ao que a representa enquanto mulher negra. Sabemos que o corpo sempre foi objeto de estudo no campo da Educação Física, em diversas vertentes, porém ainda existe uma escassez de pesquisas que abordem essa temática na Educação Física, pautada na decolonialidade, pois “as representações em torno do cabelo crespo têm sido um dos elementos centrais das análises e intervenções da juventude negra, e vêm se tornando cada vez mais tema de reflexão científica” (Gomes, 2017, p. 94). Martins (2012) é um dos autores que nos ajudam a começar a pensar a Educação Física a partir de uma outra perspectiva.

> Primeiramente, o próprio fato de nossa sociedade ter sido fundada no racismo – na postura de superioridade biológica e cultural de europeus diante das populações indígenas e africanas, impondo seus modos de vida e visões de mundo desde o período de colonização, e reforçado, com o advento da

> República, a busca da nação e da população brasileiras – se reflete no ambiente escolar... Logo, se reflete em todas as disciplinas, incluindo aí a Educação Física. A temática do racismo em Educação Física parece invisível, devido à íntima relação que esta disciplina teve e tem com a formação e o controle dos corpos brasileiros que as elites dirigentes desejavam para aquela nação em construção (Martins, 2012, p. 2).

Segundo o autor, a Educação Física, desde seu surgimento, esteve em função dos ideais racistas, primeiramente com o seu discurso higienista e médico, depois com o discurso militarista e tecnicista (Martins, 2012). Com isso, sempre objetivou formar corpos saudáveis, produtivos e obedientes, compactuando com a ideia de que uma raça poderia ser superior à outra. Além disso, para manter um padrão de corpo da elite branca e eurocentrista brasileira, defendia-se que as pessoas brancas e negras não deveriam se misturar, ou seja, posicionavam-se a favor da eugenia.

> No decorrer de sua história a Educação Física desenvolveu-se imbricada com as instituições militares, médicas e com o intuito de disciplinar o corpo, torná-lo saudável e adestrado. Seguindo essa linha de pensamento, a Educação Física era vista no século XIX, confirmando sua finalidade de modificar os hábitos de higiene e incutir preconceitos de raça nas populações. Além disso, por decorrência do grande número de escravos negros no país, a Educação Física esteve associada à educação sexual, na qual as pessoas eram responsabilizadas em manter a "pureza" e a "qualidade" da raça branca (eugenia) (Sales; Almeida, 2015, p. 135).

Ainda conforme Martins (2012), após o movimento renascentista, com os ideais da separação de corpo e mente, o corpo passou a ser considerado como uma "coisa", de forma que as pessoas já não mais consideravam que eram um corpo, mas que tinham um corpo, portanto preocupavam-se apenas com a mente, o intelecto. Entretanto, a partir da incorporação dos métodos ginásticos europeus, o corpo começou a ser ressignificado e valorizado, porém o corpo negro continuou a ser negado. Sobre isso, Pereira, Gomes e Carmo (2017) afirma que a construção cultural do corpo está relacionada com a natureza política da sociedade e com suas relações de poder.

A professora de Educação Física e mulher negra Ivy Guedes[33], em seu livro "Estética Afirmativa: Corpo negro e Educação Física", de 2021, faz um apanhado histórico acerca de como os ideais higienista e eugenistas associados à Educação Física serviram para reafirmar o racismo e a discriminação dos corpos negros no Brasil, associando-os a fatores negativos e de desprestígio social, tais como: repressão e invisibilização desses corpos; ausência de estudos que tratassem o corpo negro; desvalorização do corpo negro (colocando-o na condição de subalterno e inferior); políticas eugenistas de impedimento da mistura de raças; ideologia da

[33] Nome pelo qual a professora gosta de ser referenciada – Mattos (2021).

superioridade biológica (indicando o corpo branco como forte, saudável e belo); segregação racial, impedindo que corpos negros acessassem locais públicos; e imposição do padrão de beleza e do processo de embelezamento, a partir da aproximação dos ideais eurocêntricos e do embranquecimento da população negra.

De acordo com o exposto, percebemos que os referidos elementos têm relação com a narrativa da estudante Mariana:

> Em junho, julho eu estava com o cabelo com tranças e aí uma professora do colégio que eu trabalho perguntou se dava pra lavar as tranças e eu já tinha visto algumas pessoas comentando o quanto isso as vezes incomoda da pergunta, e eu achava assim, não talvez não incomode tanto, sabe quando você ouve alguém falar e você pensa assim, ela às vezes perguntou na dúvida, e aí isso aconteceu comigo e eu me senti desconfortável porque eu pensei poxa como é que ela acha que não dá pra lavar? Porque não dá pra lavar uma simples trança, porque a gente lava geralmente o couro cabeludo né, o couro está ali exposto e isso me incomodou, isso é só uma parte sabe, é só uma pontinha do *iceberg*, tem outros momentos também que eu me sinto incomodada (Mariana, 2024).

Nesse contexto, cabe destacar mais uma autonarrativa. Devido à minha mãe trabalhar em salão de beleza, fui submetida a processos de alisamentos desde os primeiros anos de vida. No entanto, resolvi fazer a transição capilar aos 15 anos, por influência de Zica[34], dona do salão do Beleza Natural[35]. Apesar de o principal serviço oferecido pelo salão ser o super-relaxante – desenvolvido pela própria Zica –, o qual é altamente químico, a proposta do salão é revelar a "beleza natural" de cada pessoa.

Através dela, descobri que existem diferentes curvaturas de cachos e comecei a refletir sobre não conhecer como meu cabelo era na realidade. Então, resolvi fazer a transição e já comecei encontrando resistência dentro de casa, pois minha mãe, que possui um conceito de estética colonizado até hoje, só reconhece o cabelo liso como "arrumado", assim como menciona a estudante Tina:

> Quando eu era criança eu nunca usei o meu cabelo cacheado assim solto (pegando no cabelo com um lindo sorriso), era xuxinha né, com trança, ou se não, para não dizer que era trançado, era aquele cacho bem enroladinho, com

[34] Zica (Heloísa Helena Belém de Assis Marinho) é uma mulher negra, nascida e criada na periferia do Rio de Janeiro e possui uma história de vida inspiradora. Atualmente, é considerada uma das principais empreendedoras do país.

[35] O Beleza Natural é uma rede de salões de beleza especializada em cabelos crespos e ondulados com origem no Rio de Janeiro. Atualmente, conta com 31 unidades espalhadas pelos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia. O principal serviço do Beleza Natural é o super-relaxante, desenvolvido pela própria idealizadora do salão – Zica –, e trata os fios para que fiquem mais maleáveis, brilhantes e com definição. O tratamento é feito da raiz até as pontas e não causa alisamento.

> bastante gel para ficar intacto [...] até que surgiu o Beleza Natural e eu usei meu cabelo cacheado e foi ótimo (Tina, 2024).

As situações de discriminações que vivenciei por conta do cabelo perpassam por elogios, uma vez que, naquele período, não existiam muitas opções de produtos para cabelos cacheados na indústria de cosméticos. Então, as pessoas se surpreendiam e teciam elogios ao meu cabelo, mas subjetivamente dizendo que geralmente os cabelos crespos são feios, bagunçados, mas "até" que o meu era bonito. Ao persistir em manter os cachos em eventos mais comuns e em eventos reconhecidos socialmente como importantes, como a minha formatura e o meu casamento, por diversas vezes, ouvi a frase: "você não vai arrumar o cabelo não?".

Nesse viés, Paula (2020, p. 26) relata as situações de racismo e discriminação que sofreu devido aos seus cabelos de *dreads*:

> Nos questionamentos e pedidos em relação ao cabelo (Posso passar a mão? Como você faz para lavar? Nossa é cheiroso seu cabelo, pensei que não fosse! Pode me dar um dread? Você conhece o condicionador tal?); Você pode chamar a dona da casa? Posso falar com a coordenadora?; tinham os apelidos (variando desde 'cabelinho' até 'rascunho do mapa do inferno'); tinham as odiosas quadrilhas juninas sem par para dançar... e a lista é longa.

Segundo Mattos (2021, p. 16), "a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos - por tanto de um corpo branco". É possível compreender então que, historicamente, o corpo negro foi associado a características, conceitos e definições negativas, assim como a própria palavra (negativo) possui um prefixo associada a cor/raça preto/negro para dar sentido "ruim" às coisas. Portanto, a presença de mulheres negras, como nós, enquanto professoras de Educação Física, ainda causa "espanto".

Figura 1 - Desenho elaborado pela estudante Núbia

Fonte: acervo próprio (2024).

A Figura 1 foi elaborada pela estudante Núbia, no nosso primeiro encontro, ao conversarmos em relação ao que a representa enquanto mulher negra. De acordo com a

estudante, o desenho faz referência à ideia de liberdade que ela vem construindo nesse processo de letramento racial.

> Eu me revelei e falei assim: ‘eu não quero mais saber de cabelo preso nem nada, eu quero meu cabelo solto’ [...] Eu não sei se vocês reparam que aqui eu coloquei preso (mostrando o desenho novamente), e não somente estava preso o cabelo, estava preso a minha essência dentro de mim, e aqui foi no momento onde eu consegui ter a liberdade que era ter os meus cachos (mostrando um 2º desenho no verso da folha). Saber que realmente por baixo daquilo que estava tudo preso tinha realmente alguma essência minha, aqui também eu coloquei a questão do frizz (mostrando o 2º desenho novamente), eu tinha muito preconceito [...] a sociedade hoje rotula que o cabelo pode ser cacheado, mas tem que ser os cachos perfeitos, o cacheado não pode estar com frizz e eu acreditava muito nisso, até certo ponto quando eu cortei o cabelo e o cabelo começou a ficar com muito frizz, eu gostei do cabelo com muito frizz, comecei a aceitar (Núbia, 2024).

Núbia tem vivenciado um processo de se autoconhecer como uma mulher negra de pele clara. Entretanto, socialmente ela é reconhecida como uma mulher branca, sobretudo pelos seus olhos claros. Ainda assim não ficou isenta das discriminações, por ter um cabelo cacheado, que foge do que é socialmente aceito como bonito pela colonialidade, o liso. Esse processo de tomada de consciência e autoconhecimento que Núbia e muitas de nós estamos vivenciando é importantíssimo, pois, assim como afirma C. Silva (2020, p. 118):

> Após minha ‘tomada de consciência’ racial repenso o meu jeito de ser e estar no mundo por meio dos meus marcadores corpóreos que indicam uma pertença racial, a exemplo do cabelo que antes vivia preso e depois do mergulho sobre negritude entendi a importância do cabelo para nós, mulheres negras. Parte da nossa identidade advém do cabelo e como ele é fundamental no processo de aceitação do ser negro. A importância do corpo e do cabelo no processo de construção da identidade, principalmente do ser negro/a, são ferramentas fundamentais. São marcas de como o/a negro/a se vê e é visto/a pelo outro e carregam um forte significado no mundo simbólico.

Muitos foram os embates e as lutas do Movimento Negro, para que a Lei nº 10.639/03 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/08 e as política de ações afirmativas, como a Lei nº 12.711/2012, se tornassem uma realidade. Atualmente, cerca de 20 anos após o início “legal” dessas conquistas, ainda é possível perceber lacunas através das narrativas e reportagens de crimes diários de racismo sendo realizado nas escolas, nas ruas, nas instituições públicas e privadas e nos esportes, ou seja, em todos os espaços sociais. Uma das maiores violências que sofremos é o fato de terem retirado de nós o orgulho de sermos negros, haja vista que

> As ideologias eugênicas e higiênicas sustentadas pela elite colonizadora e incorporada pelas aulas de Educação Física por séculos nos fez acreditar que éramos feios, nosso corpo era feio, nosso nariz e boca e especialmente os cabelos, esses deveriam se manter sempre preso no caso das meninas e raspado no caso dos meninos (Mattos, 2021, p. 125).

Em relação à estética corporal, as estudantes relatam que, durante a infância, tinham dificuldade em aceitar as características negras em seus corpos:

> Minha família de parte de pai são uma família de pessoas brancas, brancas mesmo, de cabelo tão liso que nem a xuxa segura e já a família parte de mãe algo assim misturado, porém no decorrer da minha infância eu comecei a me comparar muito, porque quando tinha algum almoço de família por parte de pai, eu me sentia meio que sozinha, porque meus primos eram todos brancos e eu ficava me comparando e com isso na adolescência eu comecei a querer alisar meu cabelo, a ficar dentro de casa pra ver se minha pele clareava, quando tirava foto mesmo, meus lábios são mais carnudos, eu colocava efeito para diminuir (Camila, 2024).

> Eu tentava disfarçar também, tipo, tentava deixar minha boca menor aparentemente na foto, porque eu também tinha problema com isso (Mariana, 2024).

Quando questionadas se sempre se acharam bonitas, a maioria acena com a cabeça que não, "eu duvido até hoje", diz Camila (2024). Em contrapartida, Giovanna afirma:

> Eu me sentia bonita, porque como minhas irmãs são mais retintas que eu, minha família, por parte de mãe, sempre colocava que eu sou a mais bonita da minha família, entre minhas irmãs eu sou a mais bonita pela minha cor, e aí eu realmente me sentia bonita. E minha mãe entre nós, eu e minhas irmãs, ela sempre ressaltava nossa beleza, ela sempre soltava nossos cabelos ela foi muito boa influência para a gente (Giovanna, 2024).

A narrativa de Giovanna confirma o fato de que, quanto mais próxima da estética branca, mais somos aceitas socialmente, o que nos faz reafirmar que as trajetórias de mulheres negras professoras de Educação Física são distintas. Logo, quanto mais retintas, mais estamos suscetíveis a situações de discriminação. Outro ponto importante na fala de Giovanna é a importância do posicionamento de sua mãe em ressaltar e reafirmar a beleza negra de suas filhas, sobretudo por ser uma mulher branca.

Em relação à valorização da estética negra, podemos considerá-la como ponto positivo da luta do Movimento Negro e da implementação dessas leis e do trabalho incansável que as pessoas antirracistas vêm realizando na sociedade brasileira para (re)criar uma concepção de corpo negro. É possível perceber que tais ações já apresentam resultados nas novas gerações. A mulher negra, professora e pesquisadora Ana Rita Ferreira (2020, p. 44), que discute a condição adolescente em contexto de vulnerabilidade social na cidade de Feira de Santana, aponta que:

> Um fato que chamou a nossa atenção durante a aplicação dos questionários foi a clareza demonstrada pela maioria dos adolescentes em relação à sua raça, não havendo nenhuma sinalização de dúvida para responder à pergunta ou não aceitação por parte daqueles que se declararam negros. Os poucos que manifestaram dúvida estavam divididos nas categorias pardos e brancos. Esse fato nos leva a inferir que está havendo um movimento de autoafirmação da identidade negra, resultante das discussões e da luta contra o racismo e o

> preconceito racial e de políticas públicas de valorização e respeito ao povo negro.

Dessarte, as discussões sobre representatividade, autoafirmação da identidade negra, valorização dos saberes e culturas afro-brasileiras, bem como acerca do empoderamento e das escrevivências pautadas pelas novas perspectivas educacionais decoloniais, sobretudo pelo feminismo negro, têm apresentado bons resultados para essa nova geração. Assim sendo, "esta perspectiva se liga a afirmação de que, em contraponto à uma pedagogia do racismo, uma pedagogia feminista negra é essencialmente uma prática de liberdade" (Mesquita, 2022, p. 65-66).

Tais questões evidenciam que é necessário que a formação inicial de professoras de Educação Física seja pautada na ressignificação, valorização e no empoderamento de seus corpos, suas subjetividades, características, histórias e, ainda, de sua ancestralidade, criando caminhos metodológicos e epistemológicos para transgredir e romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005), ainda tão institucionalizada nos nossos métodos de ensino. Isso, para que as referidas estudantes possam realizar suas futuras práticas pedagógicas enquanto sujeitas políticas e contra-hegemônicas, ocupando um espaço social de poder, que precisam definir, reconstruir, empoderar e potencializar os saberes, a cultura e as história dos grupos historicamente subalternizados, assim como promover a interculturalidade na educação e na sociedade.

4.2 GÊNERO E RAÇA: CONTRIBUIÇÕES E SILENCIAMENTOS NAS PERSPECTIVAS CURRICULARES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

> Negro Nagô
> Eu vou tocar minha viola, eu sou um negro cantador.
> O negro canta deita e rola, lá na senzala do Senhor.
> Dança aí negro nagô (4x)
> Tem que acabar com esta história de negro ser inferior.
> O negro é gente e quer escola, quer dançar samba e ser doutor.
> Dança aí negro nagô (4x)
> O negro mora em palafita, não é culpa dele não senhor.
> A culpa é da abolição que veio e não o libertou.
> Dança aí negro nagô (4x)
> Vou botar fogo no engenho aonde o negro apanhou.
> O negro é gente como o outro, quer ter carinho e ter amor (Negro [...], [201-]).

Acreditamos que a música na epígrafe do texto, também mencionada pela estudante Mariana, quando conversávamos sobre o que a representa enquanto mulher negra, dialoga com

o movimento de ruptura, desconstrução e insurgência defendido nesta seção. Isso, uma vez que é uma música que tem aberto espaço para a valorização das pessoas negras, movimento que têm buscado abordar uma série de elementos críticos que, por séculos, vêm sendo silenciados no âmbito da religião católica.

Saindo do campo religioso para o campo educacional, podemos perceber que não tem sido diferente. A educação, de forma mais ampla, foi constituída baseada em importantes acontecimentos históricos e concepções de sociedade e da pessoa que se desejava formar. Não temos como objetivo traçar um histórico da educação aqui, entretanto destacamos alguns aspectos relevantes para a contextualização desta pesquisa.

Nesse sentido, a educação vem, ao longo desses anos, organizando-se enquanto campo científico, desenvolvendo-se e estabelecendo novos paradigmas. Desse modo, baseados, principalmente, nos estudos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), Demerval Saviani (2012), José Carlos Libâneo (1983) e Tomaz Tadeu da Silva (2016), podemos compreender que existiram três grandes categorias de correntes educacionais que foram preponderantes para a formação das teorias educacionais e, posteriormente, das teorias do currículo, sendo elas as correntes não críticas, as correntes críticas e as pós-críticas.

As correntes não críticas são compostas pela pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Na pedagogia tradicional, o/a professor/a era considerado como o centro do processo de conhecimento, detentor/a do poder, com métodos de ensino pautados na memorização dos conhecimentos enciclopédicos e a/o aluna/o, considerada/o um ser passivo no processo educativo, sem luz, no qual todo o conhecimento deveria ser depositado e depois cobrado, de forma objetiva, sistemática e literal ao que foi trabalhado. A partir dessas características, Freire (2019) denominou a pedagogia tradicional como uma educação bancária, em que o/a professor/a "depositava" o conhecimento na/o aluna/o e depois "sacava", através de testes e provas. Nessa perspectiva, o interesse da educação era o de manutenção da sociedade vigente e de seus padrões culturais, sociais e econômicos.

Na pedagogia nova, inspirada por autoras/es que há muito tempo já teciam críticas à perspectiva tradicional, começou-se a pensar na/o aluna/o como ser importante no processo de formação, destacando a necessidade da autonomia e liberdade da criança, a valorização da criatividade e a garantia dos seus direitos, colocando a criança no centro do processo de aprendizagem e o/a professor/a como mediador/a do conhecimento. Essa perspectiva, defendida por autores brasileiros como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, apresenta avanços em relação à anterior, porém se mantém como não crítica, pois se pautava nos processos de

aprendizagem dos estudantes, mas não objetivava a transformação da concepção de sociedade através da educação.

A pedagogia tecnicista, por sua vez, foi inspirada pela Revolução Industrial, haja vista que, devido ao crescimento de grandes centros urbanos próximos às fábricas, tornou-se necessário formar mão de obra especializada de forma massiva. Baseada na corrente de pensamento de Skinner (1904-1990), o método, em detrimento do/a professor/a ou do/a aluno/a, passou a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, com material didático construído no formato de manual de instruções, a partir do qual o/a professor/a perdeu a autonomia para intervir no conteúdo a ser ensinado. Dessa forma, a referida perspectiva se apresenta como um retrocesso, pois, no momento em que se começou a pensar em reconhecimento do direito e das potencialidades das crianças, deu-se um passo atrás, evidenciando os interesses capitalistas, industriais e mercadológicos na educação.

Vale ressaltar que, nesse período histórico, as mulheres negras ainda não possuíam representatividade enquanto professoras, uma vez que ainda lutavam pelos direitos mais básicos, de viver com dignidade, do direito à educação. Posto isso, destacamos que existia a ausência e/ou o silenciamento de discussões acerca das questões de gênero, raça, diversidade e intelectualidade feminina, nessas perspectivas ditas não críticas apresentadas acima.

Em contrapartida, as correntes críticas apresentam exatamente o diferencial de objetivar formar cidadãs/ãos críticas/os para compreender, contrapor e transformar a sociedade em que vivem. Elas são compostas pelas pedagogias:

a) libertadora, proposta pelo brasileiro Paulo Freire, que busca promover a emancipação e a autonomia dos indivíduos, estimulando o pensamento crítico, a participação ativa e a transformação social;

b) libertária, proposta pelo francês Paul Robin, que objetiva promover a liberdade individual e coletiva, buscando a desestruturação das relações de poder e hierarquia na educação, valorizando a autogestão, a igualdade e a participação democrática;

c) crítico-social dos conteúdos, desenvolvida pelo brasileiro Dermeval Saviani, inspirado no marxismo[36], visa a promover uma educação que seja crítica em relação à realidade social, buscando a transformação da sociedade por meio da reflexão, análise e problematização dos conteúdos curriculares, objetivando a formação de cidadãos para realizarem uma prática social consciente e engajada. Essa perspectiva

[36] Uma corrente epistemológica, sociológica, filosófica e política fundamentada no materialismo histórico-dialético e no pensamento socialista científico, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, em meados do século XIX.

proporcionou diversos avanços para a educação e já se mostrava, ainda que de maneira discreta, aberta às questões da diversidade.

As correntes pós-críticas são compostas pelas seguintes perspectivas:

a) pós-moderna, que objetiva analisar e criticar as noções tradicionais de identidade, verdade, objetividade e progresso, buscando uma compreensão mais pluralista e descentralizada da realidade, considerando a diversidade cultural, a fragmentação do conhecimento e as mudanças sociais e tecnológicas;
b) pós-estruturalista, que busca questionar e desestabilizar as estruturas de poder, hierarquias e discursos dominantes, defendendo uma compreensão mais complexa e crítica das relações sociais, culturais e políticas;
c) pós-coloniais, que visa a compreender e desafiar as relações de poder, dominação e exploração, resultantes do processo histórico de colonização, implicando em uma compreensão crítica das dinâmicas de opressão, resistência e descolonização, além de promover a valorização das perspectivas e conhecimentos dos povos colonizados;
d) das narrativas, a qual tem o intuito de estudar e compreender como as histórias e narrativas moldam nossa compreensão do mundo e influenciam nossas identidades e relações sociais, indicando como elas podem ser usadas para criar significados, transmitir valores e promover a mudança social;
e) feminista, que busca analisar e desafiar as desigualdades de gênero e as opressões sistêmicas enfrentadas pelas mulheres, defendendo a igualdade de direitos, as oportunidades e o poder entre os gêneros, promovendo a conscientização, a transformação social e a justiça de gênero, de modo a alcançar outros posicionamentos através do feminismo negro e dos feminismos plurais.

Deslocadas dessas correntes educacionais apresentadas acima, está uma perspectiva que vem ganhando força nos últimos tempos denominada teoria "queer", que, inspirada nos pensamentos de Judith Butler e Michael Foucault, busca questionar e desafiar as normas de gênero e sexualidade impostas pela sociedade, buscando uma compreensão mais fluida, não binária e inclusiva das identidades e expressões sexuais, de forma a promover a aceitação, diversidade e justiça para pessoas LGBTQIAPN+. Nesse contexto, C. Silva (2020, p. 123) ressalta que

> É necessário abrir o diálogo sobre a questão racial nas diversas áreas do conhecimento, quer seja na licenciatura ou bacharelado, para construir uma identidade étnico-racial afirmativa a partir de sua cultura, sua história, seus anseios, pautados numa visão bem realista e não romântica, desmistificando o mito da democracia racial e o racismo cordial presentes na sociedade brasileira.

Dessa forma, é possível observar o quanto as correntes educacionais estão relacionadas ao momento histórico vivenciado pela sociedade. Diante disso, o surgimento de novas perspectivas é resultado das interações e interesses sociais. Nesse sentido, concordamos que, quando se fala em educação, não temos uma resposta final, tudo é caminho, processo e construção. Nessa concepção, esta pesquisa reconhece as contribuições das correntes críticas, entretanto se apoia nas pós-críticas, por compreender que é a que mais se aproxima da perspectiva proposta em nosso estudo. Por esse motivo, buscamos nos aproximar das epistemologias decoloniais, das narrativas, do feminismo negro e dos estudos queer, para tensionar novas possibilidades para o âmbito da Educação Física educacional, sobretudo no contexto da Educação Física escolar.

4.2.1 Perspectivas curriculares e epistemológicas na Educação Física

Com base nos estudos de Carmen Lúcia Soares (1992), Paulo Ghiraldelli Junior (1991), Valter Bracht (1999) e William José Lordelo Silva (2011), é possível compreender que, na área de conhecimento da Educação Física, surgiram ao longo da história alguns currículos inspirados nas correntes educacionais apresentadas no tópico anterior. Isso, com o intuito de atender aos anseios, principalmente da elite, em meio aos importantes momentos históricos, econômicos e sociais.

Nesse sentido, a história da Educação Física está totalmente relacionada com a história do Brasil, uma vez que ela foi muito utilizada a partir de um discurso de defesa da ética, da moral e dos bons costumes. Entretanto, por diversos momentos a área de conhecimento reproduziu e/ou criou concepções e estereótipos excludentes, classistas, machistas, racistas e homofóbicos.

> A área teve sua importância reconhecida, justamente porque respondia aos interesses da elite brasileira e da classe médica, que a utilizou como procedimentos e recursos para prevenir e evitar doenças, em um período em que culminavam ações contra a circulação dos corpos negros libertos, dando início, a partir de então, a novas políticas sobre o corpo a separação entre meninos/meninas, negros/brancos, fortes/fracos. Neste contexto, o professor era visto como um agente da saúde dentro da escola, onde, além das questões já mencionadas, se preocupava também em desenvolver nos alunos, hábitos saudáveis de higiene e saúde, desempenho moral e físico e promover exercícios físicos (Sousa; Costa; Ehrenberg, 2021, p. 20).

Podemos, então, dividir a história da Educação Física no Brasil em dois períodos: o período pré-ditadura militar e pós-ditadura militar. Nas perspectivas curriculares da Educação Física pré-ditadura, tínhamos:

a) higienista, que envolvia questões de ordem, higiene e saúde pública, através de um movimento governamental que buscava promover a saúde da população por meio de estratégias médicas e educacionais, defendendo, inclusive, a eugenia, que é a seleção dos seres humanos, com base em suas características hereditárias, com o objetivo de melhorar as gerações futuras, ou seja, com alto teor racista;

b) militarista, na qual estiveram presentes, em sistemas de ensino, metodologias que priorizavam a disciplina rígida, a hierarquia e o treinamento físico e mental, voltado para a preparação de indivíduos para atividades militares como a defesa da pátria, sobretudo os homens com perfis eurocêntricos;

c) pedagogista, que se baseia em teorias pedagógicas que priorizam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral da/o aluna/o, valorizando o papel do/a professor/a como mediador/a do conhecimento, promovendo práticas educacionais que atendam às necessidades individuais das/os alunas/os, incentivando a participação ativa, a reflexão e a autonomia, na construção do conhecimento relacionado à atividade física, ao esporte e à saúde. Em nenhuma dessas perspectivas educacionais, eram consideradas as questões de raça, gênero e diversidade como elemento importante para a formação humana.

Após a ditadura militar, começaram a surgir ou ganharam mais força as perspectivas curriculares da Educação Física, pautadas nas correntes educacionais não críticas. Estas são os chamados currículos:

a) ginástico, que visava principalmente o conjunto de atividades, exercícios e conteúdos relacionados à prática da ginástica, como técnicas de movimento, habilidades motoras, exercícios de flexibilidade, força e coordenação;

b) esportivista, pautado na ênfase do esporte como ferramenta de desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social, adotando uma variedade de modalidades esportivas, técnicas de treinamento, estratégias táticas, gestão esportiva e regras para a promoção de valores, como trabalho em equipe, respeito, ética, disciplina, liderança e superação;

c) psicomotor/desenvolvimentista, com foco no desenvolvimento global do aluno, considerando aspectos motores, cognitivos e afetivos, integrando atividades que visam a estimular a coordenação motora, o equilíbrio, a lateralidade, noção espacial, percepção corporal, consciência corporal, expressão criativa e interação social, para sua autonomia e bem-estar. Esses currículos pautados nos aspectos motores do corpo humano acabavam por seguir a mesma lógica dos pré-ditadura, ou seja, não focavam

nas questões de raça, gênero e diversidade como elementos importantes para a formação educacional.

Posteriormente, começaram a aparecer as perspectivas curriculares pautadas nas correntes educacionais críticas no âmbito da Educação Física. Surgiram, então, os currículos:

a) cultura de movimento, proposta por Elenor Kunz (1994), refere-se ao conjunto de práticas corporais que envolvem movimento e que fazem parte da cultura corporal (esportes, danças, lutas, ginásticas e jogos) de um determinado grupo social ou comunidade e objetiva reconhecer e valorizar a diversidade de manifestações corporais, promovendo a compreensão do corpo como veículo de expressão cultural e social, sem dissociar corpo e mente, incentivando a participação ativa das/os alunas/os nessas práticas, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo;
b) saúde renovada, proposta por Guedes e Guedes (1996), que tem o intuito de ir além do desenvolvimento físico, abrangendo a promoção da saúde e do bem-estar, incluindo aspectos como nutrição, saúde mental, prevenção de lesões, recuperação e reabilitação. Essa concepção tinha como objetivo proporcionar às/aos alunas/os uma compreensão completa da importância da atividade física para a saúde geral, em busca de estimular hábitos saudáveis que pudessem ser mantidos por toda a vida;
c) cultura corporal, proposta por Soares (1992), que tinha como finalidade superar a visão de aptidão física anterior, visando à compreensão e valorização das práticas corporais em suas diversas manifestações culturais, tais como esportes, danças, lutas, ginásticas e jogos, considerando não apenas seu aspecto físico, mas também seu contexto histórico, social e simbólico, reconhecendo a diversidade cultural por meio das manifestações corporais, incentivando o respeito às diferenças, a valorização da cultura local e o entendimento do corpo como expressão cultural.

Apesar de considerar a importância dos avanços apresentados nas perspectivas curriculares críticas da Educação Física, sobretudo na cultura corporal, também conhecida como “crítico-superadora”, que possui embasamento na corrente educacional crítico-social dos conteúdos, proposta por Dermeval Saviani, talvez o que mais se aproxime de uma perspectiva pós-crítica da educação, seja o currículo cultural, proposto por Neira e Nunes (2011), bem como o que mais se aproxima da proposta defendida neste trabalho, ou seja, da pesquisa narrativa, decolonial. Isso, pois ele considera a integração de práticas corporais, esportivas e de movimento, dentro de um contexto cultural mais amplo, visando ao reconhecimento e à valorização das diferentes expressões culturais relacionadas ao corpo e ao movimento, como

parte integrante da identidade e da história de um povo, incentivando a participação ativa das/os estudantes, por meio de práticas corporais significativas e contextualizadas, tais como danças folclóricas, esportes tradicionais e rituais corporais.

Com base nas perspectivas curriculares da Educação Física, apresentadas acima, no segundo encontro do Ateliê Afrorreflexivo, buscamos dialogar com as estudantes sobre os saberes que estão construindo no curso e contribuem para suas trajetórias enquanto mulheres negras. Para tal, questionamos sobre qual perspectiva curricular da Educação Física elas mais se aproximam. Algumas estudantes tiveram dificuldade para compartilhar informações acerca desse tema. Foi possível observar que existe uma falta de compreensão mais aprofundada sobre o assunto para boa parte delas, talvez ainda não tenham construído tais conhecimentos com mais propriedade, por estarem na primeira metade do curso, assim como aconteceu comigo durante a formação inicial.

São tantas perspectivas curriculares que eu sentia muita dificuldade em compreender, por mais que em cada disciplina as/os professoras/es apresentassem quadros e tabelas explicando as diferenças entre elas, para contextualizar e defender a perspectiva curricular da qual se aproximavam. Por esse motivo, reforçamos a necessidade do breve histórico apresentado acima, uma vez que pode contribuir para que as/os estudantes e professoras/es de Educação Física que venham a acessar esse texto possam revisar tais conteúdos.

Dessa forma, em relação a qual perspectiva mais se aproximam, apenas três estudantes falaram. Dentre elas, Giovanna mencionou:

> Eu acho que a gente acaba não tendo esse negócio de gostar sabe, porque cada professor coloca uma para a gente estudar sobre, aí a gente acaba se inclinando para aquela, aí na próxima disciplina o outro professor já direciona para outra, aí a gente acaba se inclinando para essa outra, aí a gente acaba que tipo… perdido. Eu estudei muito a crítico-superadora, então eu me inclino muito para a crítico-superadora, aí vai de cada professor (Giovanna, 2024).

Assim como Giovanna, durante a minha formação inicial, a crítico-superadora era a perspectiva curricular da qual eu mais me aproximava, exatamente porque muitas/os professoras/es das/os quais eu admirava e me inspiravam a defendiam. Entretanto, como citado anteriormente, sentia que faltava algo e pensava que poderia fazer uma "pedagogia de liquidificador", misturando um pouco de cada uma para tentar suprir tal necessidade, até conhecer as teorias pós-críticas.

Ainda, as outras duas estudantes explicaram:

> Eu acho que eu sou mais da emancipatória, eu gosto dessa ideia de colocar o sujeito para fazer, dele se superar, dele tomar partido e tentar fazer sozinho (Mariana, 2024).

> Exatamente, eu não passei tanto pelas outras, mas semestre passado, a gente teve bastante contato com Paulo Freire por conta da aula de Evódio que foi, prática III, com o livro de pedagogia da autonomia, eu acho que leva muito pra emancipatória [...] então, de certa forma, eu acho que por enquanto eu estou mais voltada para a pedagogia emancipatória (Núbia, 2024).

A partir da fala e do silêncio das estudantes, foi possível perceber que existe um silenciamento em relação às teorias pós-críticas no curso de Educação Física da UEFS, uma vez que as alunas não apresentam conhecimentos prévios em relação a elas. Após a minha inferência e contextualização, a estudante Mariana menciona:

> Eu nem sabia que seria uma forma de pedagogia a decolonial, a gente trabalhou a pedagogia decolonial inclusive em relações étnicos raciais no semestre passado com o Professor Eduardo Miranda, inclusive foi uma disciplina que mudou muito a minha visão, porque eu senti vontade de escrever sobre esse tema (Mariana, 2024).

Assim como Mariana, eu nem sabia que a pedagogia decolonial era uma possibilidade para a Educação Física. Porém, ao me aprofundar sobre ela no curso de especialização, senti que precisava proporcionar esses conhecimentos nas minhas aulas na escola, principalmente no ensino médio, em que as/os alunas/os têm uma preocupação maior com corpo, aparência e estética, de modo que evitam participar das aulas de Educação Física para não se expor, sobretudo aquelas/es que estão descobrindo sua sexualidade e identidade de gênero.

Diante disso, passei a perceber o quão necessário é trabalhar a valorização da diversidade no ambiente escolar e esbarrei na falta de referências no âmbito da Educação Física. Logo, segui/sigo em construção de uma prática pedagógica que contemple tais questões de forma potente e atraente para os jovens, na maioria das vezes, produzindo sozinha o material didático para as minhas aulas.

Sabemos que a Educação Física passou por importantes momentos históricos, os quais resultaram no surgimento de novas perspectivas curriculares. Não existe um consenso entre as/os professoras/es da área, sobre qual é a mais apropriada para o âmbito educacional, entretanto, considerando o momento atual de avanço e disseminação das discussões do feminismo negro e da decolonialidade como importante marco histórico, através da luta dos movimentos negros, indigenistas e LGBTQIAPN+, por meio dos quais temos alcançado importantes marcos legais e se distanciando cada vez mais do modelo eurocêntrico do professor de Educação Física, temos acordo com o posicionamento de Tavares (2020, p. 243):

> Assim, como mulher negra professora de Educação Física, que atua no Ensino Médio Integrado, busco fazer uma docência que não é para o ENEM e tampouco para o mercado de trabalho, o que me atrevi a chamar de binarismo educacional contemporâneo. Sem demagogias, tenho pautado minha docência em uma formação para a vida, a vida como ela é, com fracassos e sucessos, anseios, desejos, prazeres e desprazeres e dúvidas, e para isso, tenho buscado

> oportunizar espaços de fala e a ouvir minhas alunas e meus alunos visando outra educação possível que faça sentido no exercício de aprender e ensinar, entendendo a educação como ato político. E para tanto, esse meu situar no mundo, a constituição da minha identidade racial, e consequentemente, a compreensão das opressões que vivencio e vivenciei, tem sido combustível para a busca pela ressignificação dos currículos e dos saberes pautando as relações étnico-raciais e de gênero.

Ressaltamos, então, a necessidade da construção de uma nova perspectiva curricular para a Educação Física. Desse modo, buscamos que esta represente e atenda, de fato, às trajetórias e necessidades epistemológicas, históricas e identitárias das professoras de Educação Física negras, bem como das demais diversidades, como veremos no tópico a seguir.

4.2.2 A pedagogia feminista negra e decolonial no âmbito da Educação Física

A maior parte dos conteúdos que estudamos na Educação Física ainda estão fundamentados em correntes educacionais originadas na Europa, e é possível observar o quanto a colonialidade do saber está presente, na atualidade, nesses conteúdos. Algumas/ns pesquisadoras/es já iniciaram um movimento de tensionar essas colonialidades e de pensar em novas possibilidades e perspectivas no âmbito da Educação Física, o que podemos observar nos estudos de Pereira, Gomes e Carmo (2017), Silva (2021), Sousa, Costa e Ehrenberg (2001) e Venâncio e Nobrega (2020).

Tomando como referência uma pesquisa realizada com professoras/es de Educação Física de uma universidade brasileira, as autoras citadas acima afirmam que, em relação aos currículos que foram discutidos para a construção da BNCC, foi possível observar que existe "a hegemonia das teorias curriculares, que almejam espaço nas diretrizes curriculares de uma maneira que pouco dialoga com as professoras e professores que atuam nas escolas" (Sousa; Costa; Ehrenberg, 2021, p. 4). Ou seja, está envolvida pela matriz colonial do poder.

O estudo aponta uma nova possibilidade para se pensar em uma Educação Física pautada na educação popular proposta por Paulo Freire e na discussão racial proposta por Franz Fanon. Necessitamos, portanto, de novos caminhos para a construção da tão necessária Educação Física decolonial, pois, de acordo com Fanon (2020, p. 25), "a verdadeira desalienação do negro requer um reconhecimento imediato das realidades econômicas e sociais".

Nessa perspectiva, vale apontar que os estudos sobre decolonialidade debatidos no grupo modernidade/decolonialidade, aqui na América Latina, têm ganhado cada vez mais espaço nos debates acadêmicos e educacionais. Rita Silva (2021, p. 1) aponta que "refletir a

partir da decolonialidade não se trata de analisar apenas o passado, o pré-moderno, mas parte-se dele para que possa fazer a análise do presente, entendendo como a opressão se dá, tendo como central a ideia de raça".

De acordo com a autora, alguns estudos apontam que, embora as discussões no âmbito da decolonialidade estejam ganhando cada vez mais espaço, essas temáticas não têm sido contempladas nos cursos de Educação Física, sendo essa uma grande lacuna apresentada pela área. De acordo com Pereira, Gomes e Carmo (2017, p. 2),

> O interesse pelo corpo vai transformando-se de acordo com o período histórico em que está inserido. Apresentaram-se questões ao longo da trajetória das ciências sobre o que é corpo? Como conhecemos e aprendemos por meio das experiências corporais? Questionamentos pertinentes para se pensar o corpo enquanto ser da existência no mundo, para se pensar o corpo na Educação, e especialmente na ciência da Educação física. Ideias de oposição e separação entre alma e corpo; de exaltação do espírito, do intelecto e da razão no conhecimento da realidade, foram algumas das marcas herdadas do dualismo ocidental e do positivismo científico, considerando o corpo como inferior em relação ao próprio ser humano. Essa visão corporal dicotômica assume diferentes formas ao longo da história da humanidade. Concomitantemente, vislumbramos possibilidades de superação e de um corpo emancipado na sociedade contemporânea.

Uma parte dessa história, que muito interessa à Educação Física na perspectiva decolonial, é que, a partir das ideias dicotômicas, tais como homem/mulher, branca/preta, alta/baixa, gorda/magra, as pessoas se esqueceram de que elas "são" um corpo. Com isso, começaram a pensar que "têm" um corpo e que esse corpo precisa se adaptar, enquadrar-se ao padrão estético estabelecido socialmente. Porém, esse padrão estético não é aleatório e está totalmente imbricado com a colonialidade do ser e com o sistema heteronormativo patriarcal e elitizado europeu.

Posto isso, consideramos o livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" (Soares, 1992) é uma das obras mais utilizadas e referenciadas na área, haja vista que explica que "a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança, luta e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal" (Soares, 2012, p. 50). Como o livro teve sua primeira publicação no ano de 1992, podemos inferir que, mesmo antes da promulgação da Lei nº 10.639/03 já se considerava, no âmbito da Educação Física, que os conteúdos de origem afro-brasileira deveriam ser trabalhados nos diversos espaços educativos. Entretanto, quando questionadas em relação às disciplinas do curso em que as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 foram abordadas, as estudantes afirmaram: "a gente discutiu ontem em manifestações culturais com professor Víctor" (Lívia, 2024), "acho que só ontem, eu no

meu curso inteiro somente ontem" (Giovanna, 2024). Consideramos a ausência de tais discussões nas disciplinas do curso como uma lacuna, uma vez que:

> O projeto educativo precisa ser reflexo da defesa da diversidade, sobretudo da diversidade étnico-racial, na qualidade de eixo central do currículo (essa é a nossa luta pedagógica de resistência). [...] No que se refere a esses temas, observam-se as lacunas existentes nas políticas públicas, políticas universalistas; por esse motivo, são temas, noções de cidadania que exigem os saberes emancipatórios (construídos, sistematizados e articulados pelo Movimento Negro) na educação, de modo geral, e especialmente, na educação física (Nobrega, 2020, p. 103).

Esse aspecto, possivelmente, se dá por fatores como a hegemonia de algumas práticas e culturas, em detrimento das outras, ou seja, a colonialidade do saber. A partir da Lei nº 10.639/03, tais conteúdos passaram a ser obrigatórios, porém não se sabe até que ponto existe um senso crítico entre as/os professoras/es da área em relação à forma que devem ser abordados. Concordamos com Crelier e Silva (2018, p. 3), quando afirma que "uma implementação não crítica da lei pode reafirmar concepções equivocadas a respeito da cultura africana e afro-brasileira, realimentando conceitos de cunho negativo, reafirmando os mitos e estigmas, perpetuando preconceitos e falsos paradigmas".

Como menciona a estudante Giovanna, por focar no aspecto "classe social", essa perspectiva tem deixado lacunas na formação de professoras/es quanto às questões de raça, gênero e diversidade. Até mesmo quando as/os professoras/es vivenciam opressões sociais "na pele", sentem dificuldade de articular tais temáticas com os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, como é evidenciado pela estudante Giovanna:

> E foi nesse período que eu estava aí tentando firmar sobre... (raça) foi quando Serena Williams que era uma das mulheres mais ricas do mundo, tenista, ela sofreu violência obstétrica por ser negra, aí como é que você não aborda isso de forma sistematizada na escola? Eu acho que a crítico-superadora não fornece assim... Aí teria que eu como... é... não sei. [...] Eu também sou da área de esportes, sou atleta e foi aqui que eu descobri que o esporte é extremamente racista, aí foi um choque, aí foi muita crise de ansiedade, quando você cai na real, o que é mesmo aquilo? Aí você meu deus e agora? (Giovanna, 2024).

Torna-se necessário, então, adotar novas epistemologias e metodologias para abordar as referidas temáticas no ambiente escolar, de forma interseccional, para além dos avanços já inseridos na perspectiva da Educação Física cultural. De acordo com C. Silva (2020, p. 119):

> O esporte, na perspectiva crítica, possui uma grande relevância e compromisso social, e sua ressignificação parte das massas que o praticam em todos os espaços. É ainda fundamental levar esses questionamentos para sala de aula e fazê-los refletir sobre como o racismo permeia a educação física e como muitas vezes não enxergamos tal situação que implica diretamente na nossa formação docente e profissional.

Existe um restrito número de mulheres negras pensando novas epistemologias pautadas nas histórias, crenças, características, nos valores e na estética das mulheres negras no âmbito da Educação Física. Por sentirmos essa necessidade, buscamos nos referenciar também em um crescente número de intelectuais negras no âmbito da educação, de forma mais ampla, como: Akotirene (2020), Bento (2022), Carneiro (2011), Davis (2016), Evaristo (2020), Gomes (2017), hooks (2013, 2019, 2020), Nascimento (2021), Odara (2020), Pinheiro (2023), Ribeiro (2018, 2020) e tantas outras.

Nesse sentido, buscamos aqui fazer um diálogo entre algumas delas para nos ajudar a pensar possibilidades para esta nova concepção da Educação Física. Com isso, temos que uma nova possibilidade pode ser a concepção apresentada pela mulher negra, professora e pesquisadora feminista nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí – a cosmopercepção:

> A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao 'ver'. O olhar é um convite para diferenciar. [...] O termo 'cosmovisão', que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual [...] O termo 'cosmopercepção' é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais (Oyěwùmí, 2018, p. 3).

Dessarte, é possível compreender que precisamos mudar o costume de tratar as inúmeras características humanas (diversidade) a partir da visão (cosmovisão), utilizando um referencial de corpo ocidental como modelo, hierarquizando e classificando pessoas, lugares e territórios em superiores e inferiores. Logo, urge aprender a perceber o outro (cosmopercepção) e a riqueza que existe na diversidade cultural, corporal e racial, bem como reconhecer e valorizar as características, histórias e culturas de todos os povos. Visto isso, é possível verificar na narrativa de Paula (2020, p. 24) que os casos de racismo podem relacionados à cosmovisão:

> Durante o Mestrado comecei a ministrar aulas no ensino superior em diferentes cidades do interior e litoral do estado de São Paulo e então deu-se início a contagem das abordagens policiais. Cheguei a ser parada em dois postos policiais seguidos; parei no mesmo posto policial na ida e na volta da mesma viagem; fui parada sozinha; fui parada acompanhada; de dia, de noite, de madrugada; com carro velho, com carro zero; tendo e sem ter que abrir porta malas; tendo e sem ter que dizer para onde estava indo; por guardinhas simpáticos, por guardas mal humorados, sob mira de escopeta; na estrada, na cidade, e daí você pode estar pensando: 'Ah, mas você viajava bastante!'. Pode ser! Mas um amigo, branco, que viajava tanto quanto eu, nas mesmas regiões do estado (dirigíamos por volta de 20 a 24 horas por semana), nunca foi parado, uma vez sequer, pela polícia.

As obras das mulheres intelectuais negras nos ajudam a compreender a importância de uma formação pautada na decolonialidade e na interseccionalidade, ainda incipiente na Educação Física. Por esse motivo, consideramos o livro "Mulheres Negras professoras de

Educação Física" uma importante referência. Em seu prefácio, Ribeiro (2020, p. 16) ressalta que:

> A força do trabalho coletivo das mulheres negras profissionais de educação física presente neste livro vem justamente a desestabilizar o sistema falido que propõe a naturalização dessas opressões, propondo uma nova trilha para caminhada rumo a novos marcos civilizatórios, pelo bem dessas mulheres e dos jovens de todo o país.

Nesse cenário, quando questionadas em relação ao que acham sobre a perspectiva decolonial e acerca do feminismo negro no âmbito da Educação Física, as estudantes participantes mostram desconhecimento sobre o assunto:

> Minha irmã, ela trabalha com essa perspectiva, foi a partir dela que eu descobri sobre e também tive algumas palestras e eu falei gente eu nunca tinha ouvido falar sobre isso, mas também como a Educação Física não trabalha... a gente não tem professor que trabalha com isso acabou que eu esqueci (Giovanna, 2024).

Além disso, ao falarem sobre quais autores/vivências da área de Educação Física as ajudaram a construir uma identidade negra, todas as estudantes apresentaram dificuldade para responder. Contextualizamos o questionamento citando alguns livros, como "Mulheres negras professoras de Educação Física", e as participantes afirmaram que desconheciam esse livro e qualquer outro nesta perspectiva:

> Eu nunca fui apresentada a esses livros no curso de Educação Física e aí a gente para pra pensar o quanto isso é problemático né, porque não pensam na gente, vários outros livros, de outros autores, a maioria homens inclusive são nos colocados e repetem, mas livros assim voltados a mulheres negras não, eu nem sabia que existia (Mariana, 2024).

A fala da estudante Mariana dialoga com a narrativa de Tavares (2020, p. 239), ao relatar sua trajetória enquanto professora de Educação Física negra:

> Eu precisava ouvir outras histórias. Para pensar a minha prática como mulher negra, busquei pensar a prática de outras mulheres negras e pude perceber o quanto me foi negado. Aprendi com Chimamanda Adichie (2009) que poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. Assim, mergulhei em busca de novas histórias e me contaram/contei em outras histórias. Histórias do povo negro, de outras mulheres negras, contada por negras e negros. E percebi que ao me garantir histórias múltiplas fui me politizando, transformando minha consciência e reencontrando minha ancestralidade. [...] A partir dos ideais políticos do feminismo negro antirracista e antissexista no contexto da nossa sociedade multirracial e pluricultural, organizei a proposta da oficina com o objetivo de possibilitar discussões e reflexões feministas de género/raça/colonialismo - numa proposta interseccional - da condição das mulheres negras no processo sócio histórico e sua interlocução com o patriarcado e outras opressões simultâneas e múltiplas que as mulheres negras enfrentam, buscando construir formas outras de descolonização nos diferentes espaços de luta e desconstrução a partir da bandeira antirracista.

Como podemos observar, o padrão de corpo instituído como homem, branco, heterossexual, cristão, magro e alto foi colocado como perfil estético, o que abriu espaço para a defesa da eugenia, para o racismo, embranquecimento, não reconhecimento/pertencimento de pessoas não brancas, sexismo, capacitismo e, ainda, para a desvalorização da diversidade/diferença. As narrativas das estudantes evidenciam a ausência dessas discussões nos diversos componentes curriculares do curso de Educação Física. Entretanto, uma vez que a Educação Física contribuiu para a perpetuação da desvalorização, do epistemicídio, racismo, machismo e das colonialidades, torna-se necessário adotar novas epistemologias e metodologias, ou seja, fazer o giro epistêmico.

Nessa perspectiva, acreditamos que, na perspectiva decolonial, a Educação Física precisa (re)criar o caminho da valorização, do pertencimento e do reconhecimento dos corpos diversos. Isso, de forma que esteja pautada em uma educação antirracista, antimachista, anticisheteropatriarcal, antiepistemicida e contextualizada para promover o letramento racial a partir das escrevivências de mulheres negras, ressignificando, valorizando, empoderando e construindo uma identidade racial e de gênero pautada em valores positivos.

4.3 DESAFIOS E POTENCIALIDADES NAS TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, buscamos identificar as potencialidades e os desafios vivenciados pelas estudantes negras no curso de Educação Física, e como tais questões podem silenciar/desfavorecer e/ou contribuir/potencializar a trajetória dessas alunas. Consideramos que fatores como o distanciamento nas inter-relações no espaço universitário, os posicionamentos tradicionais por parte das/os professoras/es, o epistemicídio das construções teóricas produzidas pelas diversidades, entre outros desafios podem silenciar e desfavorecer a construção identitária. Por outro lado, fatores como a relação professor/a-estudante positiva, o reconhecimento, a afetividade e a representatividade podem ser constitutivos para uma construção de identidade potente, pautada no reconhecimento e na valorização das questões de raça e gênero.

4.3.1 Desafios, limitações e precarizações nas trajetórias das estudantes negras de Educação Física

Viver é partir, voltar e repartir (é isso)

> Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem) (É tudo [...], 2020).

O trecho da música “É tudo pra ontem”, de Emicida, foi mencionado pela estudante Giovanna, no primeiro encontro do Ateliê Afrorreflexivo, quando conversávamos sobre o que a representa enquanto mulher negra. Emicida é um homem negro, rapper, cantor, compositor, apresentador e ativista social brasileiro, além de possuir envolvimento em causas como igualdade racial e direitos LGBTQIA+, abordando em suas letras questões sociais, políticas e culturais. Nessa música, o trecho “viver é partir, voltar é repartir” sugere um ciclo constante de experiências, despedidas e compartilhamento, e o trecho “é tudo pra ontem” sugere reivindicar espaços de validação cultural injustamente interditados às/aos negras/os, o que consideramos estar relacionado aos desafios e potencialidades na trajetória das estudantes negras participantes.

Assim como explica Cida Bento (2022), em seu livro “O pacto da branquitude”, não acreditamos que as/os professoras/es façam uma reunião “na calada da noite”, para planejar e excluir todo o conhecimento produzido pela diversidade cultural. Elas/es apenas seguem, silenciosamente, validando e difundindo apenas os conhecimentos considerados “clássicos”, que, em alguns casos, são até frutos de roubo epistêmico, de modo a silenciar saberes populares e produções científicas, contribuindo, assim, para o epistemicídio. De acordo com a autora, “é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostram uma das características do pacto narcísico da branquitude” (Bento, 2022, p. 19).

Carneiro (2011) pontua que o epistemicídio é um conjunto de processos de dominação que, através do racismo e da discriminação, realiza o rebaixamento da autoestima, a rejeição às/aos negras/os da condição de sujeitos do conhecimento, a desvalorização, negação ou o ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade e a imposição do embranquecimento cultural. Isso, pela produção do fracasso e evasão escolar.

A história da educação passou por diversos paradigmas, dando margem para o surgimento de novas correntes educacionais, entretanto esse processo não se deu de forma instantânea e linear. Por esse motivo, até os tempos atuais, nos diversos níveis da educação brasileira, ainda existem muitas/os professoras/es com uma prática pedagógica mais voltada para pedagogia tradicional, professoras/es conservadoras/es que se ancoram nas/os autoras/es “clássicas/os” que atendem a uma lógica ocidental, com referenciais eurocêntricos.

Redirecionando tais questões para o âmbito da Educação Física, nos estudos de Santana (2020, p. 20), foi possível compreender que a Educação Física, enquanto área de conhecimento,

> [...] compactuou com ideais racistas, sexistas, eurocentristas e homogeneizadores, sofreu diversas crises indenitárias, porém atualmente ainda se caracteriza como uma conceituada área de conhecimento que possui diversas possibilidades para incorporar a perspectiva decolonial a fim de alcançar o reconhecimento e valorização da diversidade e promoção da interculturalidade.

Nesse sentido, acreditamos que algumas práticas docentes causam impactos nas trajetórias de estudantes como um todo, sobretudo para estudantes negras/os, por não se reconhecerem nos referenciais utilizados nas aulas. Sobre essa questão, Roncaglio (2004, p. 104) afirma que "é preciso superar a relação tradicional entre professor/a e estudante que imperou de forma dominante por muitos anos na prática pedagógica, e ainda impera em alguns contextos de ensino em todos os níveis, inclusive no superior". Em sua pesquisa, a autora aponta que, na perspectiva das/os estudantes, o/a professor/a é considerado/a como

> O modelo a ser seguido é o elo do aluno com o conhecimento. Relataram que os professores criticam a escola tradicional e ensinam a importância de incentivar os alunos a trabalhar com o lúdico, mas, na sua prática, em sala de aula, na educação superior, passam muita teoria e não se utilizam da didática e dos recursos pedagógicos que dizem ser importantes. Com isso, os alunos salientam que, em algumas disciplinas, há um hiato entre a teoria e a prática, na ação docente (Roncaglio, 2004, p. 103).

Sabe-se que, pelo viés da identidade pessoal, todas/os as/os professoras/es tendem a ter mais afinidades com uma determinada perspectiva ou grupo de autoras/es, entretanto "a presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade da/o professora/or para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz" (Iza *et al*., 2014, p. 276). Então, para combater o epistemicídio, as/os professoras/es precisam reforçar o autoconhecimento, que

> [...] favorece o conhecimento do outro. Compreender o outro facilita a aprendizagem, especialmente se de maneira contextualizada. Possibilita tomada de consciência sobre os processos de constituição e formação do ser professor e, em decorrência, produz questionamentos, responsabilizações, conformações, assimilações e mudanças de ordem pessoal (Munsberg, 2014, p. 11)

Em relação a tais questões, no curso de Educação Física da UEFS, as estudantes evidenciam o restrito número de professoras/es que apresentam referências diversificadas:

> Teve Ivy e teve Carolina com estágio 1, e ela foi a única professora que trouxe várias autoras mulheres negras e a gente nunca tinha escutado nada, aí ela disse: 'Agora a gente vai estudar essas autoras, a gente não vai estudar o coletivo de autores, mesmo que seja importante, a gente reconhece, mas agora

> a gente vai estudar essas que são importantes também', aí eu caramba… tem mulheres negras escrevendo na área de educação (Giovanna, 2024).
>
> Mas aí a gente pensa, aqui tem gente do quarto, quinto e sexto semestre, mas nesse tempo que a gente já passou a gente só viu com elas e com o EPEEF? (Núbia, 2024).

Ainda, vale citar Elisângela Chaves, uma importante referência, mulher negra, professora de Educação Física e pesquisadora que tem realizado algumas produções sobre gênero e raça no âmbito da Educação Física, especialmente em relação à dança. Em uma de suas pesquisas, defende "o ensino da dança, seus usos na cultura, na educação e na formação social, especificando a intencionalidade e a destinação de seu ensino como uma referência para a educação feminina" (Chaves; Moreno, 2018, p. 261).

É possível perceber o quanto os conteúdos da Educação Física, tal como a dança, podem ser utilizados intencionalmente para determinar conceitos, características e padrões de feminilidade. Então, mesmo na contemporaneidade, em que uma gama de direitos foram alcançados pelas mulheres, estar em um ambiente formativo não escolar, escolar e até mesmo universitário, estudando e vivenciando uma prática corporal tão rica, potente e diversa, no sentido epistêmico, ainda existem brechas para o epistemicídio, machismo e patriarcado, ditando o que é ser feminina e quais as características esperadas de uma mulher, visto que a dança foi utilizada para formar a nova mulher que "precisava estar na cena pública, bela, elegante, mas sem exageros, vulgaridades e sem nunca perder de vista sua principal função: seu lar, marido e filhos" (Chaves; Moreno, 2018, p. 265). Em relação ao corpo da mulher, as estudantes relatam alguns desconfortos vivenciados no curso:

> Tem a questão também de contato físico, que tem professores que usam da disciplina... Inclusive o curso que a gente tem de Educação Física gera muito a questão de contato, aí talvez gere aquela coisa de o aluno ir lá na frente para mostrar alguma coisa, mostrar barriga, mas talvez isso gere desconforto aos alunos, tem aluno mesmo que não gosta de contato físico, não gosta de usar short e top nas aulas (Núbia, 2024).
>
> Isso... ou então poderiam dizer, você vai precisar vir aqui na frente, mas eu vou precisar tocar em você, tá tudo bem? Porque às vezes essa fala já… (Mariana, 2024).
>
> É porque a gente tem o professor ali como se o comando fosse dele, aí ele fala assim: 'vem aqui na frente!', mas para que exatamente? (Lívia, 2024).

Dessa maneira, em alguns casos as/os professoras/es se afastam até mesmo das práticas pedagógicas que defendem, pautadas na amizade e respeito para com as/os estudantes como podemos observar na fala da estudante Mariana acerca da relação professor/a-estudante:

> Às vezes eles fazem essa questão de a gente avaliar eles, mas acho que se não for algo anônimo também é bem complicado de a gente falar a verdade, uma opção também seria uma forma de no anonimato a gente conseguir deixar alguma coisa para eles, para poder guiar, por exemplo, tem uma professora

> que eu gosto muito, mas às vezes ela tem uma prática de se aproximar muito do aluno, às vezes ela é muito íntima, ela fala coisas que acaba deixando um ou outro aluno com vergonha e tal... Acho que isso é uma problemática, intimidade além do comum, acaba sendo invasivo, e nem todos os alunos gostam dessa intimidade, é uma coisa muito individual (Mariana, 2024).

Como é possível analisar na fala acima, construir uma boa relação professor/a-estudante é uma atividade complexa. As pesquisas realizadas por Ribeiro, Oliveira e Ramos (2021) evidenciam algumas dificuldades encontradas nesse processo de interação entre professoras/es e estudantes, principalmente fatores burocráticos, tais como a sobrecarga da profissão docente e a concepção pedagógica tradicional, que podem impactar de forma negativa nesta relação.

Sobre às situações de discriminação ocorridas no curso, as estudantes relataram um acontecimento ocorrido na disciplina de Metodologia do ensino das atividades aquáticas que talvez não seja intencional, mas se configura como discriminação:

> As meninas que usavam trança não podiam entrar na piscina por causa do cabelo, porque não cabia na touca e as meninas de black também não podiam porque não cabia na touca [...] a gente percebia que a natação é muito racista, não só na disciplina mas como no esporte em geral, a partir disso foi que a gente começou a se aprofundar mesmo da história na natação, como surgiu, casos de racismo que começaram a ser levantados sabe, eu acho que foi nessas disciplinas que começou a... 'se falar sobre isso' (Giovanna, 2024)
>
> Mas será que essas pessoas que fazem a touca não teria também uma ideia de fazer uma touca… [para cabelo black] (Núbia, 2024).
>
> Tem a touca, só que a touca não é permitida, inclusive teve uma questão muito grande na mídia porque o comitê que diz que isso pode e isso não pode, não permitiu que fosse usada, só que tinha um porém, as meninas com cabelo liso entravam na piscina sem usar a touca, então porque as meninas de trança não podiam entrar entendeu? (Giovanna, 2024).

Por esse motivo, consideramos que o letramento racial é importante para todas as pessoas e não apenas para as pessoas negras, pois, ao colocar em prática o autoconhecimento e letramento racial, professoras/es não negras/os poderão reconhecer o seu lugar de privilégio social e o espaço de poder que ocupam na universidade. Com isso, será possível que contribuam para a promoção de uma educação antirracista, pautada na diversidade de conhecimentos e culturas, aproximando-se da identidade das/os estudantes. Tais ações podem contribuir significativamente para uma relação professor/a-estudante embasada em valores positivos, abrindo, assim, espaços para diálogo, aprendizagem significativa e interrelação pessoal entre pares.

Quanto às situações de racismo ocorridas no curso, surgiram os seguintes relatos relacionados a um professor em específico:

> Sobre esse assunto de racismo, eu soube que um colega nosso do curso sofreu né e eu não sei como isso soou para ele, mas uma outra colega me contou que

> um professor falou uma frase bem racista em relação a ele, porque ele usa sempre correntes de prata e tal, ele vem arrumado inclusive, muito bem arrumado, aí o professor perguntou se ele era traficante, algo do tipo... Aí teve alguma outra colega dele que defendeu ele e falou que se ele era traficante, era da boca de outra cidade - da cidade que o professor mora - e quando eu soube disso eu fiquei assim, nossa que problemático, porque estereotipa o perfil de pessoas, que inclusive o rapaz não tem nada a ver com isso e se tivesse também não seria dessa forma que... (Mariana, 2024).
>
> E que pena que a pessoa que sofreu isso não reconheceu no momento (Lívia, 2024).
>
> Muitos casos de racismo, e é como se tipo... um bom dia dele é uma fala escrota dessa. Por exemplo, você fez alguma atividade aí ele diz: 'Você fez isso nas coxas', e o professor mesmo falou, ele explicou o que significava o termo e ele direcionou essa fala para esse mesmo aluno que era negro, tipo 'eu vou ser racista e ponto' (Giovanna, 2024).

Diante das falas que denotam comportamentos racistas por parte de um professor específico, reiteramos que é muito importante que os conhecimentos produzidos pela diversidade sejam garantidos às/aos estudantes negras/os, para que possam reconhecer as situações de racismo e discriminação vivenciadas. Esse é um caminho que pode contribuir para a melhoria do curso, uma vez que as/os estudantes poderão ter mais chances de identificar, combater e denunciar, de forma coletiva, práticas docentes racistas, uma vez que, individualmente, pode ser mais difícil ou até impossível, como podemos observar na fala da estudante Giovanna:

> Esse mesmo professor foi um dos professores que eu passei uma boa temporada nessa disciplina por ficar batendo de frente, questionando por esses casos mesmo e aí eu só consegui passar nessa disciplina porque eu falei: 'eu não vou mais abrir minha boca, vou me calar, vou ficar aqui no cantinho sem ser vista para poder me formar' (Giovanna, 2024).

Acerca das situações de racismo ocorridas entre as/os pares, ou seja, entre as/os próprias/os estudantes no curso de Educação Física da UEFS, as estudantes relatam:

> Desde o meu primeiro semestre casos de racismo acontecem e eu acho que é muito recorrente, e acaba que a gente se questiona porque as pessoas não falam sobre isso. É como se fosse norma. Aí você fica: 'Meu Deus, o que é isso?' E o pior que no final eu fiquei como sendo a chata em alertar sobre isso, porque tem um grupinho que eu ando, às vezes, e um deles é muito racista, só que o resto do pessoal fica dando risada, eu falei 'Gente isso aqui é racismo, pelo amor de Deus'. Mas ele fala que é humor negro. Aí ele fala: 'Ah mas eu falo isso porque são meus amigos', aí eu: 'Independente deles serem seus amigos, você está sendo racista' (Giovanna, 2024).
>
> Hoje a gente estava falando justamente sobre isso, sobre as brincadeiras do negro brincando com o outro negro, um ofendendo o outro e aí minha amiga estava falando que é muito comum no grupo de *WhatsApp* que tem dos amigos dela lá um ficar ofendendo o outro, que o menino mesmo criou uma figurinha dele e colocou a imagem de um macaco em cima e a dele em baixo (Lívia, 2024).

> Semestre passado aconteceu isso, eu tenho dois amigos que entraram junto comigo, uma amiga e um amigo, aí a gente estava saindo do módulo 7, aí ele já estava já na frente e eles tem essa brincadeira de trocar farpas um com o outro... Aí ele falou assim com ela: 'Ah, não sei o que, sua urubua'. Eles dois trocando esse negócio de insultos justamente por conta da cor da pele, aí no caminho, inclusive por causa da coisa que a senhora falou no Epeef [...] eu falei 'Não é assim… tu já imaginou se ele já passou por alguma questão de algum preconceito no passado e você falando aquilo com ele, pode gerar um gatilho e ele a mesma coisa com você' Aí ela falou: 'Amiga, você está certa mesmo' (Núbia, 2024).

Ao tratar sobre situações de racismo, concordamos com a famosa frase de Angela Davis: "Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista". Essa frase reflete muito o que a autora apresenta em seu livro "Mulheres, raça e classe", ou seja, esse posicionamento antirracista e antiepistemicida precisa estar presente nas práticas pedagógicas de todas/os as/os professoras/es em todos os componentes curriculares.

Desse modo, compreendemos que as trajetórias das estudantes negras no curso de Educação Física perpassam por muitos desafios desde o epistemicídio, situações desconfortáveis, até situações explícitas de racismo. Ademais, sabemos que construir práticas docentes antirracistas, antimachistas e antissexistas não é fácil, tampouco é fácil construir uma relação afetiva entre professoras/es e estudantes. Porém, a melhoria dessas relações pode contribuir para o progresso do ambiente acadêmico, para a construção identitária potente por parte das/os estudantes e, ainda, para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas por parte das/os docentes.

4.3.2 Afetividade, representatividade, potencialidades nas trajetórias das estudantes negras do curso de Educação Física

> Vai Dar Certo (Vai Na Fé)
> Com muita coragem, a gente tá de pé
> A gente segue em frente
> De cabeça erguida e sonhos pra viver
> Nada segura a gente, ninguém segura a gente
> Foco, respeito, paz e esperança
> Essa é a missão
> Pelos meus, peço força, saúde
> E, na vida, muita proteção
> E é desse jeito que vai ser
> O Sol, pra gente, sempre vai nascer
> Não importa o que acontecer
> Nossa voz vai ecoar, o brilho iluminar
> Em todo canto, em todo lugar
> Vai na fé (eu tô indo atrás)
> Graças a Deus (eu não choro mais)

> Quero ver minha família bem
> Meus amigos bem, todo mundo bem
> Vai buscar o que é seu, vai
> Vai viver o que é seu, é assim que é
> Sacode essa poeira do pé
> Bora na fé, bora na fé
> Clima lá em cima
> Sem deixar cair, gratidão todo dia
> É o que faz prosseguir na luta do dia a dia
> Tem vários por mim, sem caminhar sozinha (Vai dar [...], 2023).

A música "Vai dar certo (Vai na fé)" da cantora, compositora e multi-instrumentista brasileira Negra Li, que possui letras que abordam temas como amor, empoderamento feminino, raça e identidade, e do jovem negro Mc Liro, em destaque na epígrafe desta seção, foi selecionada para ser utilizada no encerramento dos encontros do Ateliê Afrorreflexivo. Isso, com o objetivo de agradecer pelas contribuições, bem como deixar uma mensagem de força, potência e coletividade para as estudantes que serão as futuras "Mulheres negras professoras de Educação Física".

Consideramos que a música dialoga com o presente tópico, uma vez que transmite uma mensagem de afetividade, representatividade e potencialidade, temas com os quais buscamos encerrar a seção, pois consideramos que as trajetórias das estudantes negras do curso de Educação da UEFS têm se mostrado insurgentes e potentes. A afetividade na relação professor/a-estudante pode ser uma grande aliada para a construção dessa trajetória potente e insurgente.

Segundo Freire (2019), a afetividade precisa estar presente nos diversos saberes necessários à prática educativa, como menciona em seu livro "Pedagogia da Autonomia", dentre eles: a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; o respeito à autonomia do ser da/o educanda/o; o bom-senso; a alegria e a esperança; a disponibilidade para o diálogo e o querer bem às/aos educandas/os, ou seja, a afetividade e a proximidade entre professoras/es e estudantes é um processo de construção da identidade bilateral.

Entendemos, então, que cabe ao/a professor/a, enquanto mediador/a do processo de ensino e aprendizagem, criar possibilidades para que tal relação se dê de forma positiva, afetiva e potencializadora, valorizando as características que, possivelmente, foram minimizadas ou desvalorizadas historicamente pela humanidade, de forma que a/o estudante possa reconhecer a importância da sua identidade na sua futura prática profissional, como menciona a discente Giovanna, em relação às/aos professoras/es do curso que ela possui uma relação afetiva: "Tem professora Suzana que eu acho que é uma professora muito humana, muito acolhedora e

professor AD e professor Dimilson, eu acho que ele é muito sensato assim, ele nos ouve" (Giovanna, 2024).

Para conceituar afetividade, Andrade e Leite (2019) mencionam que, geralmente, o termo "emoção" está mais relacionado ao componente biológico, sendo descrito como uma agitação ou uma reação de ordem física. Já a afetividade está relacionada com uma significação mais ampla, relacionada às vivências e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Na pesquisa que buscou analisar as implicações da afetividade na relação professor/a-estudante na aprendizagem em contexto universitário, os autores apontaram que, em relação às/aos estudantes,

> [...] Todos afirmam que o professor tem neles influência positiva ou negativa no que serão como profissionais de futuro. Os comportamentos/posturas do(a) professor(a) que causam mal-estar aos alunos, são: ameaças, incompreensão, desinteresse, autoritarismo, desrespeito, desprezo, falta de ética e de educação, senso de superioridade. Já os comportamentos e posturas do professor que interferem na aprendizagem dos alunos são: provocar medo e cobrança desnecessária, desmotivação ao aluno, aspecto relacional humano e/ou relação afetiva entre professor e aluno, respeito/desrespeito. Para ser um bom professor no ensino superior é preciso ser qualificado, ter competência e flexibilidade, estar satisfeito com a profissão que exerce, dominar o conteúdo e saber mediá-lo, ter postura de professor em sala de aula, espontaneidade, carisma e simplicidade, humildade, postura ética. [...] Contudo, existem situações em que o professor causa alguma sensação de bem estar interferindo positivamente na sua aprendizagem, tais como: demonstração de felicidade e entusiasmo pelo desenvolvimento de projeto com os alunos motivando-os, interesse pelo conhecimento do aluno, compreensão para com o comportamento do aluno (timidez), acreditar na capacidade e no potencial do aluno, escutar o que o aluno tem a dizer, boa relação interpessoal entre professor e aluno; motivação; valorização do aluno. Tais situações provocam nos alunos: motivação, sensação de liberdade para aprender, vontade de fazer ainda melhor as atividades e melhor se relacionar com o professor e colegas, sentimento de gratidão e respeito pelo professor (Andrade; Leite, 2009, p. 81).

Dessa forma, podemos compreender que a relação estabelecida entre professoras/es e estudantes pode favorecer ou dificultar o processo de construção da identidade e da trajetória das/os discentes no geral, sobretudo das estudantes negras. Nesse viés, consideramos, para além do que já foi mencionado acima pelas/os estudantes desta pesquisa sobre questões de raça e gênero, concepção de corpo e estética, experiências vivenciadas ao longo da formação acadêmica, que a relação entre pares e com as/os professoras/es pautadas/os em valores positivos também são constitutivas e de suma importância para a construção pessoal e profissional

Nessa mesma linha de discussão, Sotero (2020, p. 253) explica: "no momento de escolher uma carreira universitária, pensei nas coisas que eu gostava de fazer e fechei minha

lista de desejos com Publicidade, Economia e Educação Física. Todas estas escolhas tiveram relação com a minha admiração por algum professor(a)". Ainda, a estudante Mariana diz:

> Eu coloquei Educação Física por conta da professora Carla, que foi uma professora que eu tive lá no sexto ano, (no município da Matinha), e que era professora daqui do curso, ela foi uma professora que eu admirava a forma que ela dava aula, a didática dela, eu não sabia nem o que era didática, mas pra mim ela era maravilhosa. Aí eu passei (Mariana, 2024).

Como já mencionado anteriormente, assim como Mariana, a minha escolha pela Educação Física também teve influência de uma professora de Educação Física, uma mulher negra de pele clara, com uma postura extremamente afetiva. Entretanto, a presença dela na escola chamou a minha atenção e das/os demais alunas/os principalmente porque considerávamos uma novidade uma mulher enquanto professora de Educação Física.

Nesse cenário, cabe destacar a compreensão de Luz e Ramos (2021) sobre as representações que as/os estudantes de Educação Física da UEFS possuem sobre afetividade na relação professor/a-estudante, assim como seus impactos na construção da identidade:

> A afetividade, segundo os entrevistados, influencia de forma positiva uma vez que facilita a aprendizagem, o entendimento, a compreensão, o convívio entre o docente e os estudantes. Entre as falas, nota-se a conotação de superioridade ainda atribuída à profissão do professor, sendo esse um fator que limita a iniciativa de aproximação por parte do estudante que, esperam do professor a abertura para se aproximarem [...] Apesar da dimensão afetiva ser considerada como fundamental no percurso formativo dos indivíduos, ela ainda ocupa um espaço periférico na atuação dos professores formadores, diante disso, é importante que o docente reflita a sua prática cotidianamente visando a melhor qualidade do ensino e incorporando a afetividade como saber necessário a esse processo de formação. [...] Os entrevistados identificaram algumas ações afetivas que podem ser mediadas pelo professor, entre elas: mostrar-se parceiro, amigo e não rival, ser atencioso no olhar e no ouvir, se preocupar com o conhecimento do estudante, mas também com o seu contexto, com a sua origem e saber quais as dificuldades que ele enfrenta diariamente, se dispor a ajudar, perguntar, ouvir e saber ouvir, saber modificar, adequar diversificar, demonstrar, se colocar à disposição, apoiar, motivar, estimular. Identificamos que os participantes consideram a afetividade como elemento crucial da prática docente, que atribuída na dinâmica de ensino pode propiciar uma relação mais próxima e fluida, contribuindo sobremaneira para o melhor desempenho do fazer pedagógico e das aprendizagens (Luz; Ramos, 2021, p. 2-3).

Evidenciamos que as práticas pedagógicas possuem relação direta com a construção da identidade, de forma simultânea e dialética, pois a forma como o/a professor/a se identifica nos diversos aspectos de sua vida (pessoal, familiar, político, profissional) influenciam no modelo de ser humano que ele deseja formar e, consequentemente, na forma como vai organizar suas práticas pedagógicas, para conseguir desenvolver a produção do conhecimento de forma objetiva, contextualizada e reflexiva, tendo em vista essa formação almejada. De acordo com Ramos (2014, p. 56),

> Ampliando essa construção identitária, temos a presença substancial da pessoalidade e da subjetividade do professor e de suas representações. O entrelaçar dos fios, além de ter uma dimensão social e política do trabalho, também é um ato cheio de significado e de simbologia em torno do "ser professor". Nessa perspectiva, esse sujeito vai se constituindo profissional quando confere ao trabalho docente uma relação paralela e simbiótica aos seus valores, ao seu modo de perceber o mundo, à sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios.

Consideramos, de fato, esse movimento de contribuição, para a construção da identidade pautado na diversidade, como um processo muito delicado, pois ao mesmo tempo que contribui para a construção da identidade das/os estudantes, o/a professor/a também passa por um processo de reconstrução de identidade e subjetividade, ou seja, nesse processo o/a professor/a também é uma pessoa, com suas dúvidas, medos, desejos, inseguranças, visão de mundo, relações familiares, entre outras questões que podem influenciar tal relação. Nesse, processo, Silva e Almeida (2013), ao buscar compreender como se estabelecem as relações professor/a-estudante, apontam que, para que tais relações sejam exitosas, as/os professoras/es precisam estar dispostas/os a se questionarem constantemente sobre sua atuação, além da importância de estarem abertas/os a promover mudanças em suas práticas pedagógicas.

Visto isso, acerca da afetividade e das práticas docentes inspiradoras no curso, as estudantes fizeram diversos relatos:

> O professor Evódio, ele passou o livro de pedagogia da autonomia de Paulo Freire para a gente ler e parece que quando eu estava lendo o livro eu estava vendo ele como aquele professor. Tem outro que é o professor Leonardo que eu tive poucas aulas com ele [...] dá para ver a paixão dele ao ensinar (Núbia, 2024).

> Professor Celestino também, teve uma época até que eu entreguei um trabalho e não entreguei assim tão bom, e ele poderia só lançar a minha nota do jeito que estava, e ele falou: 'Eu quero que você refaça, se você quiser, porque eu sei que tem como melhorar', e ele me deu um prazo de mais um dia e eu fiz para melhorar minha nota e passar na disciplina, então eu achei bem humano da parte dele (Mariana, 2024).

> Também tem uns professores que marcaram um pouco pra mim que foram dois: Wellington e Élson que eles sempre percebiam, às vezes quando você está meio cabisbaixa, então eles sempre chegavam e conversavam, eu gostei bastante (Camila, 2024).

> Em relação ao professor Wellington, todo mundo falava que ele iria ser um carrasco e eu falei: 'Meu Deus do céu, o que é que eu vou fazer?' E aí teve uma vez que... eu não sei se foi um mês depois de aula, ele parou, dividiu em grupos de cinco pessoas e chamou todo mundo para conversar e perguntar para a gente como estava a metodologia dele, se tinha dificuldade nos textos, como a gente estava, como estava se sentindo e tudo mais, foi maravilhoso, eu tenho um carinho também muito grande por Wellington. Élson também que é uma pessoa super compreensiva [...] no primeiro semestre eu estava balançada com algumas coisas e ele reparou em mim, no primeiro semestre ele reparou em mim, ele veio me perguntar se estava tudo bem comigo, aí eu

> falei assim: ‘nossa como o professor me enxergou?’ geralmente a gente acha que o professor não está nem aí… que tem aqueles alunos específicos que ele enxerga, mas ele estava ali enxergando todo mundo e me enxergou (Tina, 2024).

> Em relação aos professores e a afetividade, por eu ser a área esportiva e alguns serem também, acaba que eu tenho muita proximidade, a gente conversa extra universidade e acaba ficando muito próximos sabe, com os servidores técnicos também, Tem Lizi, Liziane do LAAF, também é uma pessoa maravilhosa, fora do comum e é uma das pessoas que me ensinou essa questão de toque de pedir permissão... Uma das pessoas que me ensinaram esse tratamento mais humano foi ela, ela é muito especial, e Tiago Firmino, um que dá aula de natação (Giovanna, 2024).

Como podemos observar, no quesito afetividade e boa relação professor-estudante, o curso de Educação Física da UEFS possui muitos pontos positivos. Entretanto, menciona a estudante Mariana:

> Na verdade em relações étnico-raciais, eu também tive discussões muito boas com o professor Eduardo Miranda, mas eu acho que a gente fica buscando alguém que a gente olhe e se reconheça, que a gente olha e fala poxa ela parece comigo, então por mais que as pessoas tenham sido muito muito boas... (Mariana, 2024).

Como podemos observar na fala da discente, o viés da representatividade também é um fator importante para a construção de uma trajetória dotada de sentidos positivos. Possivelmente, as/os estudantes se relacionam de forma mais próxima com as/os professoras/es com as/os quais elas/es se identificam, por fatores relacionados à sua personalidade/identidade. Por esse motivo, ressaltamos a importância de garantir o acesso à diversidade no quadro de professoras/es da universidade, reafirmando aqui a importância das cotas para a diversidade, historicamente excluída na seleção de professoras/es, com o intuito de diminuir o distanciamento de raça, gênero e classes entre docentes e estudantes.

É importante a presença de educadoras/es que indiquem novos caminhos metodológicos e epistemológicos e novas relações professor/a-estudante, com vistas a transgredir e romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser, apresentadas por Quijano (2005). Do mesmo modo, propõe Ananias (2020, p. 144):

> No campo da formação de professores, no qual tenho atuado nos últimos 11 anos, compartilho minhas experiências de vida, acadêmica e profissional como possibilidade de enfrentamento das desigualdades, cuja Educação é a ferramenta de emancipação política e mudança social, principalmente para os sujeitos oprimidos cotidianamente e que podem compreender melhor as raízes de tais desigualdades e pensar formas de superá-las.

Ao realizar uma busca de memórias pessoais quanto ao fenótipo das professoras do curso de Educação Física na UEFS e, também, das professoras que encontrei nos departamentos, eventos, seminários e corredores, ao longo da minha passagem de cinco anos

durante a formação inicial nesta universidade, posso afirmar que, em momentos bem pontuais, pude reconhecer a presença de professoras negras ocupando esses espaços. Quando questionadas em relação a como percebem essa representatividade, as estudantes afirmam:

> Falando de funcionários daqui, tem Dona Inácia lá no PEEF (Parque Esportivo de Educação Física) que também é uma referência e quando a chave vira, a gente vai passando pelos espaços e vai reconhecendo as pessoas negras trabalhando e vai passando dando um bom dia, um boa tarde, tipo: 'Eu estou vendo você aí', eu acho que isso é muito importante, porque as pessoas que estão trabalhando ali como funcionários acham que a gente passa e não dá um bom dia, fica parecendo que eles nem existem sabe... que eles estão ali só para nos servir e eu acho que isso é bem importante (Mariana, 2024).

> Com os professores eu tenho a professora Ivy, professora Alexandra agora, professora Carolina que ela já foi, mas o pequeno período que ela passou ela marcou muito, tem a ex-vice-reitora que eu também me sentia representada, de colegas e amigos aqui... Jaci, foi uma colega de curso desde a entrada ao final do curso, ela já se formou esse ano, é uma negra retinta muito forte e eu vejo nela uma pessoa incrível, uma pessoa maravilhosa. Tirando vocês aqui também... (Giovanna, 2024).

Apesar de reconhecer a importância da representatividade nos diversos espaços sociais, chamamos a atenção, também, para a necessidade de preenchermos os espaços de tomada de decisões e de poder. Isso, para impedir que legislações, regulamentos e sentenças sejam deferidos sem a nossa participação, reproduzindo as desvantagens e injustiças que historicamente a diversidade, dita "minoria", vem sofrendo.

Vale citar que, entre 2023 e 2024, a UEFS teve uma gestão de mulheres na reitoria, na qual a vice-reitora era uma mulher negra. Esse cenário, portanto, configura-se como um avanço, apesar da curta permanência da vice-reitora no cargo. Não sabemos ao certo os motivos para a renúncia, contudo poderíamos tecer algumas reflexões sobre isso.

Ainda, tratando-se de representatividade com a existência de mulheres negras no quadro da docência universitária, para além de ser importante por causar um sentimento de familiaridade, pertencimento e proximidade nas estudantes negras, permitindo, assim, que essas estudantes encontrem maior abertura na relação professor/a-estudante e na construção da identidade pautada em valores positivos, ocupar um cargo na docência, sobretudo na docência universitária, é a ocupação de um espaço de poder, o qual, historicamente, foi negado às mulheres, principalmente as mulheres negras. Visto isso, é também a oportunidade de combater o epistemicídio e o pacto da branquitude, denunciado por Bento (2022, p. 18), como "as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições", ou seja, formas de autopreservação do "universal" e de silenciamento da "diferença", através de um componente narcisístico.

Essa busca por representatividade nos espaços de poder e tomadas de decisão é um processo que nunca se esgota, pois não basta ser uma mulher negra ocupando um cargo. Precisamos de uma atuação engajada, pautada no autoconhecimento, letramento racial e na luta pela garantia de direitos e oportunidades das diversidades sociais ditas como minorias no espaço universitário, para garantir que possamos ocupar outros espaços. Entretanto, sabe-se que uma pessoa nesse patamar sofrerá diversas situações de racismo, discriminação, bem como será questionada quanto à sua capacidade profissional e sua seriedade, sentindo-se, muitas vezes, solitária, o que pode provocar, inclusive, o adoecimento emocional e/ou a desistência do cargo.

Dessa maneira, consideramos que boas práticas pedagógicas podem contribuir para a formação, construção da identidade e, ainda, para as trajetórias das estudantes. Assim, quando questionadas em relação às práticas docentes que consideram inspiradoras, as estudantes relataram:

> Eu acho que a didática e a forma de ensinar do professor Gilmar é muito assertiva, eu gosto muito do jeito que ele ensina o conteúdo, eu consegui aprender, a professora Alexandra também, foi uma professora que me acolheu, eu acho que muito pela questão racial, ela foi muito acolhedora comigo desde a primeira disciplina que eu peguei com ela, professora Ivy que já falamos, não tem nem comentários, o professor Vitão, eu acho que ele é um professor que tem também uma prática pedagógica muito interessante, ele consegue dinamizar as aulas ele tenta viagem de campo para que a gente aprenda de outra forma e sempre chamando a gente a refletir (Mariana, 2024).

> Quando eu entrei eu peguei "Corpo e Diversidade" no remoto [...] [com] Ivy, e ela abria bastante espaço pra gente falar, que eu acho que era um local que a gente se sentia bem, principalmente por poder falar né, a gente se sentia ouvido, porque em muitos momentos a gente quer ser ouvido, a gente não quer ouvir o professor o tempo inteiro, e tem alguns professores que não entendem isso, que eles tem que dar oportunidade para que nós falemos, porque a docência é isso né, mas para se apropriar você precisa falar de forma fluida e não ser ofendido na hora da sua fala, você não quer ser corrigido o tempo inteiro de forma grosseira, acho que a correção faz parte, mas que tem formas de corrigir que são melhores do que outras, sabe? Então eu lembro como se fosse hoje de estar ali sentada na frente do notebook e eu falando da minha trajetória com o cabelo crespo na aula de Ivy e isso me marcou e aí ela acolheu (Mariana, 2024).

Para além da representatividade, da afetividade e das práticas docentes inspiradoras, ao indagar as estudantes em relação a outros aspectos que consideram como potencialidades do curso de Educação Física da UEFS, surgiram os seguintes relatos:

> Eu não esperava que a Educação Física fosse falar tanto de identidade assim como fala, achei que era algo assim mais esportivizado, mas hoje eu me sinto bem, sinto que escolhi o curso certo, não que eu não queira fazer outras coisas, eu quero fazer outros cursos, mas eu acho que no momento a Educação Física caiu muito bem (Mariana, 2024).

> Eu me identifico com o curso, não só o curso mas a faculdade nos oferece inúmeras oportunidades, eu vivenciei o JUBA, que são os jogos Universitários da Bahia, várias mulheres, em vários esportes [...] (Lívia, 2024).

> Eu gosto bastante do curso, eu gosto da Educação Física, eu gosto que é uma área que trabalha tanto tipo de coisa que eu nem imaginava, que a gente tem o estereótipo de que a Educação Física é voltada para o esporte e eu descobri que tem tantas outras coisas, tipo... Eu não sabia de lutas, não sabia que tinha porque eu nunca estudei lutas na escola (Tina, 2024).

Como foi possível observar nesta seção, apesar dos desafios, limitações e precarizações existentes nas trajetórias das estudantes negras do curso de Educação Física, encontramos também a representatividade, a afetividade e as potencialidades que contribuem para tornar a trajetória das estudantes mais consciente e insurgente. Entretanto, ainda são necessários muitos avanços, o que nos faz compreender que, assim como a sociedade, o curso de Educação Física da UEFS precisa cada vez mais se apropriar das discussões do âmbito da diversidade, através das teorias pós-críticas, como a decolonialidade e o feminismo negro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não possui um viés de conclusão, pois, embora reconheçamos a potência dos encontros do Ateliê Afrorreflexivo, a sensação, para nós, foi de que ainda não terminou, uma vez que a proposta metodológica selecionada, a narrativa, demanda muito tempo cronológico, e esse aspecto pode ter interferido no compartilhamento das trajetórias pessoais, já que algumas estudantes se sentiram muito à vontade para realizar narrativas extensas, enquanto outras quase não falaram, o que nos instigou o interesse em ampliar essas partilhas em oportunidades posteriores. Além disso, assim como defende Venâncio (2020, p. 19), precisamos que

> outras histórias e trajetórias acadêmicas e profissionais de mulheres negras possam ser compartilhadas para vislumbrar as intersubjetividades e a coerência das intencionalidades que interpenetram as nossas vidas, pois é a partir delas que pronunciamos o mundo e somos pronunciadas

É importante ressaltar que, apesar das ricas narrativas, não falar também é uma informação importante para a pesquisa, a exemplo da estudante Lívia que, em alguns momentos, chorava ao ouvir as narrativas das colegas em relação às situações de racismo e preconceitos estéticos que vivenciaram. Quando convidada a compartilhar o motivo do choro, Lívia ficava sem palavras, demonstrando também uma linguagem e expressão que comunica um sentimento e uma forma de (re)pensar essas questões aqui postas. Assim como Lívia, a estudante Lais também chama atenção pelo seu silêncio, associado a um olhar atento ao diálogo na maior parte do tempo.

Com isso, inferimos que as estudantes, ao aceitarem participar da pesquisa, esperavam muito mais um espaço de aprendizado do que de partilha, talvez buscando preencher as lacunas que o curso possui sobre a temática e aprender mais sobre as questões raciais. Apesar de o Ateliê Afrorreflexivo não ter objetivo formativo, consideramos que, de certo modo, configurou-se como esse espaço de aprendizado e letramento racial para as estudantes, indicando novas referências teóricas no âmbito da Educação Física.

O referido processo ocorreu, sobretudo, nos momentos em que dialogávamos sobre os elementos inspiradores do Ateliê Afrorreflexivo, tais como: o trecho da série “Coisa Mais Linda”, em que as protagonistas discutem sobre a dificuldade que possuem em comum, por serem mulheres, mães solo e trabalhadoras, vivendo em uma sociedade patriarcal e machista, entretanto o viés de raça e classe contribui para que tenham experiências muito distintas; e a palestra sobre Diva Guimarães, mulher negra e professora de Educação Física, na qual ela realiza uma narrativa sobre sua trajetória pessoal e profissional e aborda temas que muito

dialogam com esta pesquisa, como a construção da identidade negra, a influência da religião e da família na construção da identidade negra, e a importância da educação na relação professor/a-estudante.

Além de Lívia e Lais, algumas estudantes ficaram mais retraídas em compartilhar suas trajetórias durante os nossos encontros. Foi possível observar que as discentes que se encontram em semestres mais avançados no curso se sentiam mais à vontade para falar, apresentando letramento racial e embasamento teórico sobre o tema, entretanto ressaltam que tal letramento não se deu através dos diversos componentes curriculares do curso de Educação Física, visto que, contrariamente, tratando especificamente do curso, tiveram acesso a essas discussões somente em momentos/disciplinas específicas. No entanto, tais aprendizados se deram através da participação nos diversos espaços universitários, nos movimentos sociais e nas leituras de obras de intelectuais negras da educação. Por isso, consideramos que tais estudantes possuem trajetórias insurgentes, por desafiarem a ordem estabelecida no curso.

Dessa forma, através desta pesquisa, foi possível compreender que a construção da identidade das mulheres negras, sobretudo das professoras de Educação Física, perpassa pela concepção de corpo, estética, raça, gênero e outras subjetividades. As referidas questões evidenciam que é necessário que a formação inicial de professoras de Educação Física seja pautada na ressignificação, valorização e empoderamento de seus corpos, suas subjetividades, características, histórias e, ainda, de sua ancestralidade, criando novos caminhos para transgredir e romper com a colonialidade ainda tão institucionalizadas nos nossos métodos de ensino, para que as estudantes possam realizar suas futuras práticas pedagógicas enquanto sujeitas políticas e contra-hegemônicas, ocupando um espaço social de poder, no qual possam reconstruir, empoderar e potencializar os saberes, a cultura e a história dos grupos historicamente subalternizados, bem como promover a interculturalidade na educação e na sociedade.

Nesse contexto, entendemos também que as correntes educacionais estão relacionadas ao momento histórico vivenciado pela sociedade. O surgimento de novas perspectivas é resultado das interações e interesses sociais, dessa forma reconhecemos as contribuições das correntes críticas, entretanto buscamos nos apoiar nas correntes pós-críticas, por compreender que é a que mais se aproxima da perspectiva proposta em nosso estudo. Ressaltamos, então, a necessidade da construção de uma nova perspectiva curricular para a área aqui discutida, que represente, de fato, as trajetórias e as necessidades epistemológicas, históricas e identitárias das professoras de Educação Física negras e das demais diversidades, assim como atenda a todos esses elementos.

Ademais, acreditamos que, na perspectiva decolonial, a Educação Física pode (re)criar o caminho da valorização, do pertencimento e do reconhecimento dos corpos diversos, pautada em uma educação antirracista, antimachista, anticisheteropatriarcal, antiepistemicida e contextualizada. Isso para promover o letramento racial a partir das escrevivências de mulheres negras, ressignificando, valorizando, empoderando e construindo uma identidade racial e de gênero pautada em valores positivos.

Com isso, cabe destacar que compreendemos que as trajetórias das estudantes negras no curso de Educação Física perpassam por muitos desafios, desde o epistemicídio, as situações desconfortáveis até situações explícitas de racismo. Sabemos que construir práticas docentes antirracistas, antimachistas e antissexistas não é fácil, tampouco é fácil construir uma relação afetiva entre professoras/es e estudantes. Porém, a melhoria dessas relações pode contribuir para o avanço do ambiente acadêmico e para a construção identitária potente por parte das/os estudantes, bem como para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas pelos docentes.

Apesar dos desafios, das limitações e das precarizações existentes nas trajetórias das estudantes negras do curso de Educação Física, encontramos também a representatividade, a afetividade e as potencialidades que contribuem para tornar suas trajetórias mais conscientes e insurgentes. Entretanto, ainda são necessários muitos avanços, o que nos faz ressaltar que, assim como a sociedade, o curso de Educação Física da UEFS precisa cada vez mais se apropriar das discussões do âmbito da diversidade, através das teorias pós-críticas como a decolonialidade e o feminismo negro.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).

ANANIAS, V. E. Família, escola, formação acadêmica e profissional: transformações e reflexões a partir da Educação Física. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 131-145.

ANDRADE, A. K. B. B.; LEITE, M. D. B. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Id On-line - Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [*s. l.*], v. 13, n. 46, p. 58-84, 2019. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1869/2852. Acesso em: 4 jun. 2024.

ANDRIATTI, R. A. M. Vai lutar boxe? Já não basta ter cabelo curto e duro? *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 303-330.

ARAUJO, A. M. M. Ser estudante, professora e pesquisadora negra. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 55-69.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. v. 1. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 abr. 2024.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, [*s. l.*], v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias 112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na educacao-basica. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 72, 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019 pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, 10 jan. 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, 11 mar. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 104, 3 jun. 2024.

BRASIL. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 243, 19 dez. 2018.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em Debate).

CASTRO, P. H. Z. C. de; BAPTISTA, G. G. Gênero, raça e formação docente: análise das ementas da escola de educação física e desportos-UFRJ. **Educación Física Y Deporte**, [*s. l.*], v. 38, n. 2, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341222985_Genero_raca_e_formacao_docente_analise_das_ementas_da_Escola_de_Educacao_Fisica_e_Desportos-UFRJ/. Acesso em: 8 maio 2024.

CHAVES, E.; MORENO, A. A dança e a educação da feminilidade: Belo Horizonte–MG (1930-1960). **Pro-Posições**, [*s. l.*], v. 29, p. 259-284, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/kw6yLrzv7zsV86wdQxCzpyM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2024.

COELHO, T. A. Fundos Solidários negros e movimento negro educador: possíveis conformidades. *In*: PINHO, C.; MESQUITA, T. V. de L. (org.). **Pedagogia Feminista Negra**: primeiras aproximações. São Paulo: Veneta, 2022. https://www.scielo.br/j/pp/a/kw6yLrzv7zsV86wdQxCzpyM/?format=pdf&lang=pt

CORSINO, L.; NASCIMENTO, D. A. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 45, p. 57-75, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7671/6054. Acesso em: 16 set. 2024.

COSTA, R. B. F. Um tributo a você que me (trans)formou. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 277-300.

CRELIER, C. M.; SILVA, C. A. F. da. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. **Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mov/a/YG4dd7ykJvyJwzvpKMQgrYS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2024.

CUNHA, F. S. da. Capoeiras e a Revolta da Vacina. **Revista Espaço Acadêmico**, [*s. l.*], v. 14, n. 166, p. 29-38, 2015.

D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVIDE, F. P.; OSBORNE, R.; SILVA, E. R.; FERREIRA, R. C.; CLAIR, E. S. NERY, L. C. P. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 fev. 2024.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021. (Coleção Feminismos Plurais).

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

É TUDO pra ontem. Intérprete: Emicida e Gilberto Gil. Compositores: Felipe Vassao; Leandro Roque; Thiago Jamelao. *In*: É TUDO pra ontem. Intérprete: Emicida. [*S. l.*]: Laboratório Fantasma, 2020.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência**: a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES JUNIOR, G. L. A metropolização da criminalidade com a territorialização das UPPs: da migração à expansão. **Revista Tamoios**, [*s. l.*], v. 12, n. 1, 2016.

FERREIRA, A. R. A. **A condição adolescente em contexto de vulnerabilidade social**: problematizando violações de direitos com estudantes de uma escola pública municipal de Feira de Santana/BA. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: ciência e profissão**, [*s. l.*], v. 31, p. 374-389, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/CppZVmLfcpHtFr7WCNPgpGq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 nov. 2023.

FIGUEIREDO, Z. C.; PLOTEGHER, A. T. e ALVES, C. A. Experiências formadoras da docência em Educação Física: estudo das trajetórias dos discentes. **Pensar a Prática: Revista da Pós-graduação em Educação Física Escolar**, [*s. l.*], v. 22, 2019.

FRANCO, M. **UPP – A redução da favela a três letras:** uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 32. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, [*s. l.*], v. 10, n. 19, p. 111-131, 2015.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade Profissional docente. **Psicologia Ciência e Profissão**, [*s. l.*], v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.

GALVÃO, Z. Ensinar é minha rebeldia, aprender é minha redenção. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 333-349.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlantas, 2008.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Posfácio. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 351-352.

GOMES, N. L. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, 1999.

GONZÁLEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zacarias, 2020.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [*s. l.*], v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, [*s. l.*], v. 2, n. 10, p. 99-112, 1996.

hooks, b. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2019.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **O feminismo é pra todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução: Bhuvi Libânio. 12. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

IBGE. Cidades e Estados: Feira de Santana. **IBGE**, Feira de Santana, 2022. https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/feira-de-santana.html. Acesso em: 12 out. 2023.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978. Acesso em: 1 abr. 2024.

JOSSO, M.-C.; MAHEU, E.; SILVA, S. de S. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista FAEEBA**, [*s. l.*], v. 17, n. 29, p. 17-30, 2008. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/AS-NARRA%C3%87%C3%95ES-CENTRADAS-SOBRE-A-FORMA%C3%87%C3%83O-DURANTE-A-E-Josso-Maheu/12f6588eafad7bb5b6a5275600c0117c57a86ce0. Acesso em: 4 nov. 2024.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KUNZ, E. As dimensões inumanas do esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 10-19, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**, [*s. l.*], v. 3, p. 11-19, 1983.

LIMA, A. C. R. E.; CARVALHO, B. de O.; MALTA, H. L.; CRUZ, M. O. C. Um olhar sobre o perfil do estudante da Universidade Estadual de Feira de Santana: Fatores intervenientes na permanência prolongada nos cursos de graduação. *In*: SILVA, F. O. da; RIBEIRO, M. L. (ed.). **Relação professor e estudante na universidade**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2022. p. 283-323

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, L. A. da; RAMOS, E. M. O. Afetividade e a relação pedagógica entre professores e estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS: implicações no processo de aprendizagem e de construção da identidade docente. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UEFS, 25., 2021, Feira de Santana. **Anais** [...]. Feira de Santana: UEFS, 2021. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/8494. Acesso em: 4 abr. 2024.

LUZ, L. A. da; RAMOS, E. M. O.; RIBEIRO, M. L. Relação professor-estudante e as Implicações na Formação do Estudante de Medicina. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-27, 2022. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6332. Acesso em: 22 maio 2024.

MARIA, Maria. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Fernando Brant; Milton Nascimento. *In*: CLUBE da esquina 1 e 2. [*S. l.*]: EMI, 1978.

MARTINS, B. R. A negação do corpo negro e a educação física escolar. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 1., 2012, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF, 2012. p. 1-21.

MATTOS, I. G. de. **Estética afirmativa**: corpo negro e educação física. 2. ed. Curitiba: Appris, 2021.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, [*s. l.*], v. 2, n. 32, p. 122-151, 2016.

MEDEIROS FILHO, A. E. C. de; ROSEIRA, Í. B. R.; PONTES JUNIOR, J. A. F. Perfil socioeconômico e desempenho de estudantes de licenciatura em educação física no ENADE/BRASIL. **Tendências pedagógicas**, [*s. l.*], n. 35, p. 90-101, 2020.

MESQUITA, T. V. de L. Descolonização do eu: Relações partir de um ponto de vida negro. *In*: PINHO, C., MESQUITA, T. V. de L. **Pedagogia Feminista Negra**: primeiras aproximações. São Paulo: Veneta, 2022. p. 45-74

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: Edufba, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 abr. 2024.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen Editorial, 2019. (Feminismos Plurais).

MOTA, C. dos S. **A influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS no processo de formação acadêmica**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

MULHER negra. Intérprete: Ro Araujo. *In*: MULHER negra. Intérprete: Ro Araujo. [*S. l.*]: Tratore, 2023.

MUNSBERG, J. A. S. Constituição docente: formação, identidade e professoralidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14., 2014, Novo Hamburgo. **Anais** [...]. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2014. p. 1-14.

NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021. (Feminismos Plurais).

NEGRO nagô. Intérprete: Pastoral da Juventude. [*S. l.*]: [*s. n.*], [201-].

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [*s. l.*], v. 33, p. 671-685, 2011.

NOBREGA, C. C. dos S. Eu sou múltiplas vozes negras na narrativa de desenvolvimento da negritude. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 91-111.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 33-51. v. 3.

NOGUEIRA, R. A. dos S. B.; BARROS, R. J. F. de; HOLANDA, J. R. C. de; MONTEIRO, D. B. de M.; MORAIS, L. E. F.; ALMEIDA, J. de A.; TAVARES NETTO, A. de A.; SARAIVA, J. V. de O. T. A revolta da vacina e seus impactos. **Científic@-Multidisciplinary Journal**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/cientifica/article/view/5914/4159. Acesso em: 1 jun. 2024.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen Editorial, 2020. (Feminismos Plurais).

ODARA, T. **Pedagogia da desobediência**: travestilizando a educação. Simões Filho: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, J. S. ; RAMOS, E. M. O. . Perfil dos licenciandos em Matemática e a relação professor e estudante em uma universidade pública baiana. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 30., 2021, Pelotas. **Anais** [...]. Pelotas: UFPEL, 2021.

OLIVEIRA, L. F. CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 ago. 2024.

OYĚWÙMÍ, O. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. **Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 2, p. 294-317, 2018. Disponível em: https://www3.ufrb.edu.br/index.php/novos-olhares-sociais/article/view/4492/2306. Acesso em: 21 fev. 2024.

PAIVA, A. C. de S. O pertencimento da filha do meio. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 39-52.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, [*s. l.*], v. 27, p. 369-386, 2011.

PAULA, A. I. de. Entre a faxina e a bola, a escola! Mas onde está a professora? Sou eu a professora. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 19-35.

PEREIRA, A. S. M. Negra, pobre, mulher e cotista: sobrevivente pela educação. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 73-88.

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P.; CARMO, K. T. do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista COCAR**, Belém, ed. especial, n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIZZINATO, A.; HERNANDEZ, A. R. C.; SEIXAS, C.; MACHADO, F. V. Teorias e análises interseccionais no enfrentamento político de desigualdades e opressões. **Rev. psicol. polít.**, [*s. l.*], v. 20, n. 48 , p. 257-261, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2020000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, E. M. O. **Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana**: teares, linhas e tessituras. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

RAP da felicidade. Intérprete: Cidinho e Doca. Compositores: Julio Cesar Seia Ferreira; Katia Sileia Ribeiro de Oliveira. *In*: EU só quero é ser feliz. Intérprete: Cidinho e Doca. [*S. l.*]: Spotlight Records, 1995.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Editorial, 2020. (Feminismos Plurais).

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, M. L.; OLIVEIRA, J. da S.; RAMOS, E. M. O. Relação Professor e Estudante na Universidade: Visão de Acadêmicos do Curso de Letras. **Revista Internacional Educon**, [*s. l.*], v. 2, n. 1, 2021.

RIOS, P. P. S. Discursos de equidade de gênero em educação: fabricação das diferenças no espaço escolar. *In*: RIOS, P. P. S.; MENDES, A. M. (org.). **Educação, gênero e diversidade sexual**: fabricação das diferenças no espaço escolar. Curitiba: CRV, 2018.

RIOS. P. P. S. **O estranho que habita em mim**: subjetivações de gênero na educação. Curitiba: CRV, 2022.

RODRIGUES, J. C. R. Entre guerrilhar e amar, estou eu na realidade de ensinar. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 149-167.

RODRIGUES, M; COELHO, H. Caso Amarildo: 10 anos depois, seis PMs condenados seguem trabalhando na corporação; ninguém está preso. **Veja Rio**, Rio de Janeiro, 13 jul. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/07/13/caso-amarildo-10-anos-depois-seis-pms-condenados-seguem-trabalhando-na-corporacao-ninguem-esta-preso.ghtml. Acesso em: 8 fev. 2024.

RONCAGLIO, S. M. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia: ciência e profissão**, [*s. l.*], v. 24, p. 100-111, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/ygCGmbsHsYf3g9Ffr7JRt6p/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 abr. 2024.

SALES, L. V.; ALMEIDA, N. F. P. de. Diversidade racial e educação física escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979-2013). **Conexões**, [*s. l.*], v. 13, n. 1, p. 129-161, 2015.

SANTANA, A. C. A. F. **Identidade docente, raça e gênero na educação física**: um relato de experiência. 2020. 23 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2020.

SANTANA, B. S. Educação física e transgeneridade: novos olhares e perspectivas sobre diversidades corporais e identidades de gênero. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Realize, 2017.

SANTOS. M. A. C. dos. Não somos invisíveis! *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 209-226.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SILVA, A. C. S. **A construção da identidade profissional docente e seus impactos na prática pedagógica dos professores de Educação Física do PIBID-UEFS**. 2017. 65 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

SILVA, A. J. M. Um hino para a cidade: as disputas pela representação da memória e identidade através dos hinos cívicos em Feira de Santana, no século XX. **CLIO: Revista Pesquisa Histórica**, [*s. l.*], v. 35, n. 2, p. 51-74, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaclio/article/view/230445. Acesso em: 4 out. 2024.

SILVA, C. M. da. **Professoras negras**: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4887/1/arquivo926_1.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

SILVA, C. S. da. Eu, mulher negra professora de educação física. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 115-127.

SILVA, E. P. da; MANO, A. de M. P. Identidade profissional docente: concepções de futuros professores. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 184-208, 2018.

SILVA, F. O. da; ALVES, I. da S. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-26, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020104.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, K. V. P.; ALMEIDA, G. G. de. Educação Superior: elementos na relação professor-aluno que contribuem com a inovação do processo de ensino-aprendizagem. *In*: CONFERÊNCIA FORGES, 3., 2013, Recife. **Anais** [...]. Recife: UFPE, 2013. p. 13-58. Disponível em: https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/K-Silva_G-Almeida_Educacao-superior.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, R. de C. O. Educação Física e decolonialidade: Encontrando brechas decoloniais na formação de professores/as para a diferença. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, W. J. L. **Crítica à Teoria pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA. J. P. da. Este e qualquer lugar que eu queira estar, é o meu lugar. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 171-182.

SILVEIRA, C. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, [*s. l.*], v. 41, n. 27, 2011.

SOARES, C. L. **Educação Física**: Raízes Européias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2004.

SOARES, C. L. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOARES. M. **Letramento**: um tema de três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOTERO, M. Dança e/na Educação Física escola: superação pessoal e combate ao preconceito. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 249-273.

SOUSA, C. A.; COSTA, T. B.; EHRENBERG, M. C. Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-27, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/44110/45599. Acesso em: 15 abr. 2024.

SOUZA, E. C. de; RAMOS, M. D. P. Insubordinações científicas: modos de pesquisa no grupo de pesquisa (auto) biografia, formação e história oral (Grafho). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [*s. l.*], v. 9, n. 24, 2024.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TARDIN, R. G. **Análise do perfil socioacadêmico de estudantes cotistas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Desportos, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

TAVARES, M. L. (Re)vivendo uma trajetória para falar o que se cala: quando a professora de educação física se reconhece como mulher negra. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 229-246.

TEIXEIRA, A. B. M.; FREITAS, M. de A. Aspectos acadêmicos e profissionais sobre mulheres cientistas na física e na Educação Física. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 20, 2015.

UEFS. A Graduação na UEFS. **UEFS**, Feira de Santana, [202-]. Disponível em: http://www.prograd.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64. Acesso em: 27 abr. 2024.

UEFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI. 2017 - 2021. Feira de Santana: UEFS, 2022.

UEFS. **Resolução Consepe 096/2019**. Aprova o novo Projeto Pedagógico e as normas de regulamentação do Curso de Licenciatura em Educação Física e dá outras providências. Feira de Santana: UEFS, 10 ago. 2019. Disponível em: http://www.educacaofisica.uefs.br/arquivos/File/Resolucao0962019.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

VAI DAR certo (vai na fé). Intérprete: Negra Li e MC Liro. Compositores: Marquinho Osócio; Anchieta; Daniel Musy; Pedro Paulo Castor dos Santos; Mc Liro; Dj Gm; Julio Raposo Feliciano da Silva; Uiliam Esteves da Silveira. *In*: VAI DAR certo (vai na fé). Intérprete: Negra Li. [*S. l.*]: Universal Music, 2023.

VENÂNCIO, L. Abre a roda que eu quero entrar: da ciranda do racismo ao enfrentamento do mundo. *In*: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. p. 185-206.

VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020. v. 42.

VIOLA, K. A história de Maria Maria, música mais tocada do oitentão Milton Nascimento. **Veja Rio**, Rio de Janeiro, 25 out. 2022. Disponível em: https://vejario.abril.com.br/beira-mar/maria-maria-mais-tocada-milton-nascimento/. Acesso em: 10 maio 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ELUCIDADO[37]

Você está sendo convidada como a participar da pesquisa TRAJETÓRIAS E INSURGÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, na condição de colaboradora. O objetivo principal desta pesquisa é compreender como se constituem as trajetórias das mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana. Essa pesquisa será realizada pela mestranda Ana Cláudia Almeida Ferreira Santana sob a orientação do Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos, pessoas com as quais você poderá manter contato através dos endereços e telefones listados ao final deste termo caso necessário.

A pesquisa será realizada em duas etapas, a primeira etapa será realizada através do preenchimento do presente questionário, cujas informações poderão ser utilizadas na referida pesquisa após a sua autorização. A segunda etapa constará na socialização das narrativas pessoais das estudantes selecionadas através da análise dos dados da na primeira etapa, em encontros denominados como "ateliês afro-reflexivos". Ao final do questionário sinalize seu interesse em fazer parte da segunda parte da pesquisa para produção dos dados, deixando sua identificação nominal.

Para participar da primeira etapa da pesquisa você deve preencher de forma *online* o presente formulário que tem como finalidade mapear o perfil racial e socioeconômico das estudantes que se identificam com o gênero feminino matriculadas entre o segundo e o sétimo semestre no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana. As informações obtidas neste formulário poderão ser utilizadas para auxiliar na compreensão das trajetórias das estudantes negras através da interseccionalidade das categorias gênero, raça e classe.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS através do parecer nº 3.413.070 e segue atentamente as orientações as orientações contidas nas Resoluções Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/12 pesquisas científicas envolvendo seres humanos na área de saúde e 510/16 pesquisas científicas envolvendo seres humanos na área de ciências humanas e sociais.

Portanto, ao responder estas perguntas para participar deste estudo você não terá nenhum custo ou prejuízo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, pode ocorrer algum tipo

[37] Por considerar que a palavra/termo "esclarecido" não se enquadra na perspectiva desta pesquisa, no título e no corpo do texto do documento TCLE a palavra "esclarecida" foi substituída pela "elucidada".

de desconforto por compartilhar ou narrar informações pessoais ou confidenciais, sentindo-se incomodada em responder, caso isso aconteça você pode optar por não responder.

No que se refere aos benefícios não haverá benefícios financeiros ou pessoais, entretanto a participação no estudo é de extrema importância, uma vez que poderá te auxiliar na reflexão sobre sua trajetória enquanto mulher negra estudante e futuramente professora de Educação Física, para que possa reconhecer sua potência enquanto mulher negra atuando na educação e para que possa reafirmar, ressignificar e potencializar as características, história, cultura dos povos mais respeitosa, amistosa e potencializadora, tais ações podem trazer benefícios pessoais e profissionais para você, as/aos suas/seus futuras/os estudantes e a sociedade como um todo.

Diante de qualquer tipo de dúvida ou questionamento você será elucidada sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar podendo realizar contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem penalidade ou prejuízo.

Para a produção das informações da segunda etapa serão realizados encontros denominados “ateliês afro-reflexivos” com as estudantes que atendem aos critérios da pesquisa, tal seleção será realizada através da análise dos dados da na primeira etapa, os encontros dos “ateliês afro-reflexivos” ocorrerão, preferencialmente, em formato presencial, pois em se tratando da perspectiva das narrativas a proximidade entre as envolvidas na pesquisa é um diferencial, em caso de impossibilidade da realização de encontros presenciais, será possível optar pela forma virtual (através de chamada de vídeo que será gravada).

Para contribuir com a segunda etapa da pesquisa você deverá compartilhar suas experiências e concepções em forma de narrativa pessoal junto a pesquisadora irá conduzir o diálogo, gravar e posteriormente transcrever na íntegra a sua fala. A narrativa deve ser sobre sua trajetória, ou seja, sobre *o que é* e *como é* ser uma mulher negra, estudante do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Caso sinta-se à vontade para tal você, ao participar da segunda etapa dessa pesquisa, você será identificada como colaboradora, desta forma, sua identidade será referenciada neste trabalho, caso não se sinta à vontade, sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, com a garantia de confidencialidade, privacidade e anonimato, neste caso, os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade acadêmica e científica, mas você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

As gravações e transcrições das narrativas provenientes dos “ateliês afro-reflexivos”, serão arquivadas junto aos pesquisadores e ao Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE-UEFS), sendo destruídas após o período de 5 anos. Ao final do estudo você terá acesso aos resultados desta pesquisa através de uma cópia da versão final com os resultados da pesquisa. Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- Da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- Da segurança de que, caso não autorize, não serei identificada e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com as Resolução 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde;
- Do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- De que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- De que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- De não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

Uma cópia deste formulário contendo o consentimento informado será fornecida a você via email e a outra ficará em posse da pesquisadora responsável por 5 anos, sendo destruídas após esse período. Caso sinta-se elucidada e concorde em participar deste estudo, assinale seu consentimento abaixo:

Dados do pesquisador responsável: Evódio Maurício Oliveira Ramos

Endereço profissional: Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo VI, Departamento de Saúde (Colegiado do Curso de Educação Física). Avenida Transnordestina, S/N, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana, BA. Contato: (75) 3161-8871, emoramos@uefs.br ou ppge@uefs.br

Dados da pesquisadora: Ana Cláudia Almeida Ferreira Santana

Endereço profissional: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2. Avenida Transnordestina, S/N, Novo Horizonte - CEP 44036 900, Feira de Santana - Bahia - Brasil. Contato: 75 98136-6464, anaclaudia.pondix@gmail.com ou ppge@uefs.br

Ao clicar no botão abaixo você concorda em participar desta pesquisa nos termos do TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche esta página no seu navegador.

Li e concordo em participar da pesquisa.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL RACIAL E SOCIOECONÔMICO DAS MULHERES ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Prezada Estudante,

O presente questionário tem por objetivo mapear o perfil racial e socioeconômico das estudantes que se identificam com o gênero feminino matriculadas no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana e está vinculado à pesquisa intitulada: TRAJETÓRIAS E INSURGÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. As informações produzidas irão integrar o trabalho de dissertação realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob a orientação do Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos. O objetivo da pesquisa é compreender como se constituem as trajetórias das mulheres negras estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, realizada pela mestranda Ana Cláudia Almeida Ferreira Santana.

QUESTÕES SOBRE O PERFIL RACIAL E SOCIOECONÔMICO

Identificação Racial:
- Amarelo
- Indígena
- Branca
- Parda
- Preta de pele clara
- Preta de pele escura

Data de Nascimento: ___ / ___ / ____

Cidade onde mora: _____

Bairro onde mora: _____

Estado civil:
- Casada
- Solteira
- Viúva
- Divorciada
- Outro

Você tem filho/a?
- Sim
- Não
- Outro

Caso tenha respondido SIM na questão anterior (Você tem filho/a?), descreva quantos são, qual sexo, idade. Caso tenha respondido NÃO na questão anterior (Você tem filho/a?), responda: NÃO SE APLICA:

Ao total, quantas pessoas residem na casa onde você mora?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 ou mais

Em média, qual é a renda líquida do seu grupo familiar (pessoas que residem com você):

- Até um salário mínimo
- De um a dois salários mínimos
- De dois a três salários mínimos
- De três a quatro salários mínimos
- De quatro a cinco salários mínimos
- Cinco salários mínimos acima

Você ingressou no curso de Licenciatura em Educação Física desta universidade pela política de cotas étnico-raciais?

- Sim
- Não

Qual semestre você está cursando atualmente?

- Primeiro
- Segundo
- Terceiro
- Quarto
- Quinto
- Sexto
- Sétimo
- Oitavo
- Outro

Você fez ou faz parte de alguma política de ações afirmativas e/ou de fomento/estímulo à docência? na universidade? Se sim, qual (ais)?

- Não faço parte de nenhuma política de ações afirmativas
- Bolsa de Iniciação Científica
- Bolsa de Extensão Universitária
- Bolsa de Monitoria
- Bolsa Permanência
- Bolsa de Iniciação à Docência
- Bolsa de Residência Pedagógica
- Outro

Caso exista a necessidade da sua participação em uma próxima etapa da pesquisa, você gostaria

de participar?

- Sim
- Não

CONTATO PARA A PARTICIPAÇÃO NA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Caso tenha respondido SIM para a participação na próxima etapa da pesquisa preencha as informações abaixo para que possamos entrar em contato com você. Caso tenha respondido NÃO para a participação na próxima etapa da pesquisa preencha com: NÃO SE APLICA

Nome completo: _____

Endereço de email: _____

Telefone para contato - WhatsApp: _____

APÊNDICE C – ATELIÊ AFRORREFLEXIVO

Os encontros dos Ateliês Afrorreflexivo aconteceram de forma presencial, em uma sala disponibilizada pelo programa de pós-graduação PPGE, na Universidade Estadual de Feira de Santana, com duração máxima de 2h, onde foi criando um ambiente aconchegante e acolhedor para que as estudantes colaboradoras da pesquisa se sentissem à vontade para narrar suas trajetórias enquanto mulheres negras estudantes do curso de Educação Física.

Foram utilizados elementos disparadores para potencializar o diálogo, tais como charges, fotos, vídeos, textos e músicas ou poemas para realizar o encerramento das atividades.

ATELIÊ AFRO-REFLEXIVO 1

TEMA: Identidade
OBJETIVO: Identificar como se dá a construção da identidade de estudantes negras do curso de Licenciatura em Educação Física.
DATA: 06 de Setembro de 2024
HORÁRIO: 11:30 às 13:30
LOCAL: Sala 13 do prédio de Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2 - UEFS
ELEMENTO DISPARADOR:

- Represente em texto, letra de música, desenho, nuvem de palavras ou de outra forma que desejar: O que te representa enquanto mulher negra?

QUESTÕES:

1. Com base na sua trajetória pessoal, como tem sido se constituir enquanto uma mulher negra?
    a. Fale um pouco sobre sua infância enquanto uma criança negra:
    b. Fale um pouco sobre o bairro que você cresceu e sobre as memórias afetivas que construiu lá:
    c. Fale um pouco sobre a influência da religiosidade para a construção da sua identidade enquanto mulher negra:
    d. Fale um pouco da sua relação familiar com foco nas questões de raça e gênero:
    e. Quando você começou a se identificar enquanto mulher negra?
    f. Você sempre se achou uma pessoa bonita? Ou acreditou no mito do negro apontado por Neuza Santos Souza (2021)?

2. Com base na sua trajetória pessoal, como tem sido se constituir professora de Educação Física negra?
    a. Qual é a sua relação/afinidade com as práticas corporais?
    b. Por qual motivo escolheu o curso de Licenciatura em Educação Física?
    c. Você ingressou no curso pelo sistema de cotas raciais? O que pensa sobre o assunto?
    d. Como se deu o interesse pela docência?
    e. Atualmente você se identifica com o curso?

ENCERRAMENTO: Poema Vozes-Mulheres de Conceição Evaristo (2017)

ATELIÊ AFRORREFLEXIVO 2

TEMA: Saberes
OBJETIVO: Analisar as contribuições/silenciamentos das teorias educacionais na construção da identidade de mulheres negras.
DATA: 13 de Setembro de 2024
HORÁRIO: 11:30 às 13:30
LOCAL: Sala 13 do prédio de Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2 - UEFS
ELEMENTO DISPARADOR:

- Trecho da série: A Coisa Mais Linda – Netflix (2022)

QUESTÕES:

1. Quais espaços/vivências/debates/autores te ajudaram a chegar nessa compreensão acerca do seu reconhecimento enquanto mulher negra?
2. De que forma os conteúdos e vivências do curso de Licenciatura em Educação Física contribuíram para tal?
    a. De que forma as questões de raça, gênero e diversidade são abordadas/estudadas nas diferentes disciplinas ao longo do curso? (Lei 10.639/03 e 11.645/08)
    b. De qual corrente teórica, no âmbito da Educação Física, você mais se aproxima? Você se sente representada por ela? Explique:

ENCERRAMENTO: Música: Se joga - Lary e Negra Li (2018)

ATELIÊ AFRORREFLEXIVO 3

TEMA: Vivências
OBJETIVO: Refletir sobre desafios e potencialidades vivenciadas pelas estudantes negras no curso de Educação Física.
DATA: 20 de setembro de 2024
HORÁRIO: 11:30 às 13:30
LOCAL: Sala 13 do prédio de Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2 - UEFS
ELEMENTO DISPARADOR:

- Palestra: INSPIRA BRASIL / BA – DIVA GUIMARÃES (2017)

QUESTÕES:

1. Em sua percepção, como se dão as relações interpessoais enquanto estudante negra do curso de Educação Física, ou seja, com as/os colegas estudantes, professoras/es, funcionários, gestão, etc.?

   a. Existe alguma prática docente na qual você se inspira e gostaria de seguir nas suas futuras aulas?
   b. Existe alguma prática docente na qual você discorda e considera que precisa ser revista?
   c. Você se sente representada pelo quadro de docentes da universidade e do curso (reitoria, colegiado, professores)?
   d. Como se dá a questão da afetividade na relação professor/a-estudante?
2. Quais são os desafios vivenciados enquanto estudantes negras no curso de educação física?
   a. Mencione desafios de ordem física, estrutural, econômica, relacional, metodológica ou quaisquer outros;
   b. Estudantes negras possuem desafios distintos das estudantes não negras? Quais? Porque?
3. Quais são as potencialidades vivenciadas enquanto estudantes negras no curso de educação física?
   a. Mencione pontos positivos, boas práticas, boas experiências de ordem física, estrutural, econômica, relacional, metodológica ou quaisquer outros;
   b. Mencione práticas inovadoras, vivências potencializadoras, espaços formativos, leituras, aprendizagens, etc.

ENCERRAMENTO: Música: Vai dar certo (Vai na fé) - Negra Li e Mc Liro (2023)