

Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: processos educativos decorrentes da prática social do brincar

Education of ethnic-racial relations in Early Childhood Education: educational processes arising from the social practice of playing

Alessandra Guerra da Silva Oliveira
Luiz Gonçalves Junior

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
São Carlos/SP-Brasil

Resumo

O estudo apresenta resultados provenientes de uma intervenção realizada na educação infantil com crianças de 2 a 3 anos, que objetivou compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar na e para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Como instrumento para registro dos dados coletados utilizamos diários de campo e, a partir das observações realizamos a análise com inspiração na fenomenologia, resultando na construção de duas categorias: A) Brincando-conhecendo-reconhecendo a história e a cultura africana e afro-brasileira; B) Brincando-construindo identidade étnico-racial negra positiva. Consideramos que a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda vem se efetivando nas escolas, e que, através da intervenção decorreram processos educativos de sociabilidade, comunicação, cuidado consigo e com outrem, autoestima e valorização da identidade étnico-racial negra.

Palavras-chave: Processos Educativos; Brincar; Educação das Relações Étnico-Raciais.

Abstract

The study presents results from an intervention carried out in early childhood education with children aged 2 to 3 years, which aimed to understand the educational processes resulting from the social practice of playing in and for the Education of Ethnic-Racial Relations. As an instrument for recording the collected data, we used field diaries and, based on the observations, we performed the analysis inspired by phenomenology, resulting in the construction of two categories: A) Playing-knowing-recognizing African and Afro-Brazilian history and culture; B) Playing-building positive black ethnic-racial identity. We consider that the Education of Ethnic-Racial Relations is still being carried out in schools, and that, through the intervention, educational processes of sociability, communication, care for oneself and for others, self-esteem and appreciation of the black ethnic-racial identity took place.

Keywords: Educational Processes; Play; Education on Ethnic-Racial Relations.

1. Introdução

As discussões no campo da educação das relações étnico-raciais vêm se ampliando no espaço político-educacional, sobretudo após a modificação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), por meio do estabelecimento da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena conforme leis: 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.465 (BRASIL, 2008), que têm contribuído para desmistificar o discurso da democracia racial no Brasil.

Embora o Brasil possua a segunda maior população negra do mundo, atrás apenas da Nigéria, no continente africano, tendo em conta que 56,20% da população brasileira se declarou preta ou parda na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019), as pessoas negras não possuem as mesmas oportunidades sociais, econômicas e políticas das pessoas brancas, pois, conforme Silva (1997, 2011), o racismo e discriminação contra as pessoas negras e indígenas dia-a-dia as desumanizam, marginalizam e as colocam em situação de desigualdade nas diferentes relações e práticas sociais das quais participam.

Conforme dados também do IBGE (2019), as pessoas negras no Brasil respondem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano. Os únicos índices que são maiores referem-se à mortalidade e à população carcerária e considerando as questões de gênero, mulheres negras ainda apresentam piores índices, são mais prejudicadas e marginalizadas socialmente.

Sobre a educação institucionalizada, além da população negra ter menor acesso, as escolas pouco abordam as contribuições do povo negro no desenvolvimento da nação brasileira e discussões sobre a história e situação social deste no período pós-colonização e atualidade. Nos livros didáticos a história do povo negro é tratada de forma pejorativa, relacionada à escravização. A cultura negra embora presente no cotidiano, é invisibilizada e inferiorizada socialmente, frequentemente, por vezes, também no meio escolar (FOGANHOLI; GONÇALVES JUNIOR, 2013; DENZIN; GONÇALVES JUNIOR, 2018).

Já na educação infantil, as crianças negras não encontram nas escolas referências que afirmem positivamente o seu pertencimento étnico-racial, elas sofrem preconceitos e discriminações, que as fazem se sentir menos capazes, bonitas e queridas (OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2015; CAVALLEIRO, 2000).

Buscando reverter esse cenário de desigualdades sociais e raciais existentes na sociedade brasileira e entendendo a educação como meio capaz de transformação social, em

2004, foi homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), com o objetivo de oferecer referências e critérios para regulamentar e orientar a aplicação da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Tais Diretrizes ressaltam que educar para as relações étnico-raciais envolve questionar e rever as relações étnico-raciais já existentes, entre negros e não negros, adultos e crianças, baseadas em preconceitos, estereótipos depreciativos, atitudes e palavras que expressam sentimentos de superioridade de não-negros em relação aos negros. Nesse processo deve acontecer o desencadeamento de afirmação de identidades e da historicidade negada, bem como a ampliação do acesso a informações sobre a formação e diversidade da sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

Neste sentido, o documento (BRASIL, 2004) menciona que a educação das relações étnico-raciais já ocorre nas escolas, mas de uma forma conflituosa e estereotipada, na qual as pessoas negras, seus costumes e valores são inferiorizados. Por isso torna-se necessário ocorrer uma reeducação das relações já existentes de modo que todos os educandos se sintam valorizados e preparados para exercerem sua cidadania.

O Estado reconheceu, com a criação das leis 10.639/2003 e 11.465 (BRASIL, 2003, 2008), a necessidade de políticas afirmativas que corrigissem injustiças, eliminassem discriminações e promovessem a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. As leis citadas, são frutos de um árduo e longo processo de luta e reivindicações dos movimentos negro e estudiosos preocupados com as questões étnico-raciais.

Assim, com base nas compreensões e exigências atuais dos distintos documentos, referenciais e legislação brasileira, bem como em nosso compromisso social e educacional voltado ao combate ao racismo e as discriminações, realizamos esta intervenção e pesquisa na escola infantil. A temática étnico-racial se torna ainda mais relevante e necessária, diante dos ataques políticos e da elite econômica do país. Recentemente foram várias as tentativas em enfraquecer os movimentos e grupos sociais e em acabar com as ações e políticas afirmativas, a saber, corte de verbas para a educação, ensaio em acabar com as cotas raciais – lei 12.711/2012; (SANTOS, 2020; AMARAL; MASCARENHAS, 2020; ROCHA, 2022). Contextos político, social, econômico que nos faz lembrar que a luta por uma educação antirracista, que respeita as diferenças é diária e permanente.

Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: processos educativos decorrentes da prática social do brincar

Tendo como objetivo central compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar *na e para* a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

Explicitamos compreender prática social conforme Oliveira *et al.* (2014, p. 33), como decorrentes e geradoras de:

[...] interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes [...] em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

E que os processos educativos se dão, em acordo com Gonçalves Junior, Carmo e Corrêa (2015, p. 176-177):

[...] em uma relação mútua de aprendizagem e não só em uma situação em que um ensina ao outro, tendo como pressuposto fundamental para seu desenvolvimento o diálogo equitativo e a intencionalidade dirigida para a cooperação, superação, o ser mais, demandando autonomia, possibilidade de decisão e de transformação.

Assumimos, neste estudo, realizar reflexões em uma perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2002; QUIJANO, 2010), nos apoiando na pedagógica dialógica, com base em Freire (2017), que nos propõe uma educação libertadora, participativa, na qual os indivíduos se tornam sujeitos do ato de se educar, em práxis que implica ação e reflexão do ser sobre o mundo em que vive para transformá-lo em um mundo melhor e mais justo para si e para outrem, visando *ser-mais*ⁱ, no mesmo sentido da educação das relações étnico-raciais, visando superação de práticas dominadoras, acríicas, opressoras e discriminatórias.

Adotar tal perspectiva é se posicionar contra o legado epistemológico eurocêntrico e qualquer modelo educacional tradicional. É propor reflexões horizontais e equânimes com diferentes abordagens, incluindo aportes teóricos de matrizes africanas e latino-americanas, sem colocar uma epistemologia em detrimentos de outras. É reconhecer a existência de diferentes visões de mundo sem inferiorizar nenhuma comunidade ou grupo, assim como nos atenta o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004), Oliveira (2004), Silva (1997).

Partindo deste posicionamento, torna se necessário discorrer sobre a concepção de criança e infância (s) que nos embasamos.

2. Concepção de crianças e infâncias

O modo como a sociedade compreende a criança e suas infâncias, muda de acordo

com o contexto histórico, social e cultural.

Segundo Ariés (1981) até o século XII não existia uma concepção definida sobre criança e sua infância; na Idade Média, a criança era vista como adulto em miniatura. Nos séculos XVI e XVII, renascimento, a infância passa a ser apenas uma etapa de vida que diferencia a criança do adulto. Com as reformas religiosas, a infância passa a ganhar maior atenção, e algumas questões, como a afetividade e sua importância no desenvolvimento infantil, passam a ser consideradas. No século XVIII as crianças ganham espaços no meio social e sua infância é reconhecida como uma época da vida digna de direção e educação.

Ainda com Ariés (1981) sabemos que, no século XX, competiria a família, a Igreja e a sociedade a formação moral da criança, direcionando-a no caminho do bem.

Kuhlmann Jr (1998) nos atenta que desde o século XVI, no Brasil, as crianças já tinham suas especificidades reconhecidas na sociedade indígena, antes da invasão portuguesa. No entanto, com a colonização territorial e a chegada dos jesuítas no Brasil, foi implantado um sistema de dominação no qual os jesuítas acreditavam que eram nas crianças que a fé e as virtudes deveriam ser transmitidas. A imposição da cultura europeia influenciou, porém não mudou a concepção que muitos povos originários tinham sobre as crianças.

Muitas são as comunidades indígenas, por exemplo, existentes em nossa sociedade que conservam suas particularidades e singularidades, como no caso da concepção de infância dos Xikrin apresentada por Cohn (2002), que comprova a existência de uma concepção de infância existente antes da colonização e que se manteve viva nas tradições deste grupo com a colonialidade. Segundo o autor, nas tradições Xikrin, povos indígenas do Pará, as crianças estão no centro das relações estabelecidas na comunidade, participam de todas as atividades e rituais. Quando as crianças nascem dão aos pais a condição de adultos; e é pelo número de filhos que o pai ganha maior participação na oratória e a mãe maior participação nas atividades coletivas (COHN, 2002).

A imposição cultural eurocêntrica também se estendeu para os povos africanos escravizados e trazidos para o Brasil; porém houve resistência. Suas perspectivas de infância em suas tradições, estavam igualmente consolidadas e se mantiveram.

Silva (1987) expõe que nas culturas africanas apesar da variedade e diversidade existente entre os povos, existem características culturais comuns, além da história marcada pela escravidão e o colonialismo. Nas tradições africanas, os conhecimentos são passados

dos mais velhos para os mais novos, nas experiências e relações que eles estabelecem uns-com-os-outros. Com isso, a responsabilidade pela criança é de todos na comunidade. Ao nascer uma criança, pensa-se que um antepassado vive nela através dos fluídos vitais que lhes são transmitidos.

Em síntese, podemos verificar que a cultura europeia influenciou, mas não conseguiu acabar com as demais concepções existentes.

Muitos foram os avanços e reivindicações sociais, ao longo da história, para que a criança fosse vista, concebida socialmente e em nossa legislação como sujeito produtor de cultura e participante ativo das interações e relações sociais que estabelece, e não um mero espectador passivo desse processo. Criaram-se leis, como Estatuto da criança e do adolescente – ECA (BRASIL, 1990) as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); que reconhecem que as crianças resistem e lutam às diferentes imposições e práticas que não as agradam; possuem vontades e desejos próprios. Na atualidade, os estudos e pesquisadoras/es da infância reconhecem que as crianças criam, inventam, imaginam e fantasiam tudo a sua volta, com particularidades próprias que as diferenciam das demais (BRASIL, 2010; OLIVEIRA, 2000; BRITO, 2021)

Suas infâncias são compreendidas como construção social, um lugar social e simbólico construído nas diferentes culturas, não se referindo apenas a uma etapa do desenvolvimento ou tempo cronológico.

Isto posto, passamos a outros referenciais teóricos que dão suporte a este artigo.

2.1 Colonização e Colonialidade

O fim da colonização, que perdurou durante séculos, não significou o fim da colonialidade, pois as desigualdades e injustiças sociais e raciais se mantem.

Segundo Mignolo (2002), Quijano (2010), o conceito de colonialidade é usado para acreditarmos na imparcialidade de crenças, não considerar os modos de pensar e produzir que não sejam eurocêntricos, de não pensarmos na reprodução da relação colonial e imperial sobre os colonizados e escravizados. Entendem ainda estes autores que só a descolonização do ser e do saber poderá levar a transformação destas relações sociais, econômicas, políticas, etárias, de gênero e raciais injustas.

Vale destacar que entendemos o eurocentrismo como uma ideologia eurocentrada

que carrega a ideia-imagem de uma trajetória evolucionária humana que parte da determinação dos povos invadidos-colonizados como primitivos e inferiores, enquanto os invasores-colonizadores são categorizados como civilizados e superiores, visando justificar a invasão e apropriação de territórios, por meio da colonização e escravização de pessoas. Ideologicamente assim, atribuíram aos não-europeus uma inferioridade pretensamente natural desde as invasões do século XV, a qual, na atualidade, se dá na colonização do pensamento e persiste na forma de desqualificação de pessoas e conhecimentos africanos, afrodescendentes, latino-americanos, indígenas, populares.

Assim, decolonizar, neste estudo, quer dizer ressignificar, romper com as ideias e valores que nos foram impostos pela colonização e colonialidade, pelas relações de dominação e opressão que vivenciamos para assim resistirmos, lutarmos e transformarmos relações sociais, culturais, econômicas, políticas, etárias, de gênero e étnico-raciais injustas em relações equânimes.

Quijano (2010), Mignolo (2002), Dussel (1977) ajudam-nos a refletir sobre a colonialidade e dominação do pensamento que ocorreu com a colonização territorial da América Latina. Estudos destes autores revelam que, além do legado de desigualdades e injustiças sociais profundas da colonização, que estabeleceram relações de opressão dos colonizadores sobre os colonizados, e de dependência dos colonizados em relação aos colonizadores, há também interferências do referencial epistemológico eurocêntrico na compreensão da realidade a partir do contexto de tempo-espço que vivemos e das epistemes que são próprias dos povos originários, africanos que para cá foram trazidos a força e seus descendentes, do saber popular, ou seja, sofremos até os dias atuais com o colonialismo do saber, da linguagem, da memória, do imaginário.

A ideologia eurocêntrica, falseadora da realidade para induzir povos colonizados a sentirem-se primitivos e inferiores diante dos europeus destacados como civilizados e superiores, favoreceu projetos de dominação das civilizações originárias dos continentes americano e africano, até mesmo a identificar pessoas destas como *coisas*, como *se-moventes*, como *não-humanos*.

No tópico a seguir, buscamos situar a Educação Infantil no Brasil diante do contexto de eurocentrismo, colonialidade, racismo e branqueamento que tem se dado desde a invasão da América Latina.

2.2 Relações étnico-raciais na educação infantil

O eurocentrismo, a colonialidade, o branqueamento a par do mito da democracia racial são artefatos ideológicos eurocêntricos extremamente eficazes, ao mesmo tempo em que cruéis, pois muitos indivíduos não conseguem se aperceber da desumanidade e situação de racismo, discriminação e opressão a que são submetidos. Destacamos que tais ideologias não atingem somente às pessoas negras, mas todas as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, inclusive as brancas, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “[...] os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social” (BRASIL, 2004, p. 16).

Todavia, para as pessoas negras e indígenas no Brasil, quando não lhes era negado o acesso a escola, o ensino era usado para reforçar o apagamento das raízes raciais e culturais destas, e despertar o desejo de ser branco (SILVA, 2007).

Estudos realizados na Educação Infantil denunciam a existência do racismo e discriminações (CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, F. 2004; SANTIAGO, 2014).

Segundo Cavalleiro (2000) o branqueamento na escola acaba se dando pela falta de tempo-espaco dado à criança negra para suas manifestações culturais, nas atitudes dos professores, na falta de representatividade de professores/as negros/as, nos cartazes e nos materiais didáticos. As crianças negras são obrigadas a se branquearem, ou seja, agirem e pensarem como crianças brancas para serem aceitas dentro e fora da escola.

Para Oliveira, F. (2004), o racismo e a discriminação presentes na Educação Infantil aparecem de forma um pouco distinta daquele encontrado no ensino fundamental, identificado no desempenho escolar mais baixo das crianças negras. Na Educação Infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, uma vez que existe um tratamento inferiorizado dado às crianças negras em relação às brancas.

Santiago (2014) realizou pesquisa com crianças de 3 anos e seus respectivos docentes em uma creche, como resultado identificou que as crianças negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas e explicita que os choros, os gritos e outras manifestações de desobediência nos corredores da escola ressoavam como um movimento

de resistência frente ao poder exercido pelo universo adulto branco sobre os corpos infantis negros.

Denzin e Gonçalves Junior (2018) consideraram, em pesquisa realizada com crianças em projeto social de lazer, que o desconhecimento de aspectos das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras indica a necessidade de conhecer para reconhecer a presença e influência destas em nossas práticas. Consideraram ainda, que por vezes, é preciso antes reconhecer a existência, as práticas, as influências e contribuições de povos africanos e afro-brasileiros, para se permitir conhecer. Sem a clareza de tal dialética corremos o risco de erroneamente e pejorativamente entender outras formas de conhecimento, por exemplo, africanos e afro-brasileiros, como inferiores ou folclorizados.

Com base em tais estudos percebemos que as relações estabelecidas nas escolas são conservadoras, racistas, permeadas de tratamento diferenciando as crianças negras e não negras, com prejuízo para as primeiras, pairando ainda práticas de branqueamento, invisibilidade e omissão diante de situações discriminatórias.

Infelizmente, identificamos em tais pesquisas, que a situação discriminatória racial ocorre na sociedade brasileira em geral ainda na atualidade, inclusive no tempo-espço em que as crianças mais deveriam estar protegidas, na escola, abrangendo também as de Educação Infantil. Os efeitos destas práticas podem trazer dor e sofrimento para todos os envolvidos, inclusive para as crianças de 2 a 3 anos, com as quais realizamos esta investigação na prática social do brincar.

Destacamos compreender a prática social do brincar como potência e possibilidade de desencadear processos educativos, possibilidade de constituição, formação e afirmação cultural dos sujeitos. Nas brincadeiras, as crianças se comunicam e tomam conhecimento de si e do mundo, aceitam a existência dos outros e se identificam como distintas de outras crianças, estabelecendo relações sociais, construindo conhecimentos e desenvolvendo-se integralmente (BRASIL, 2012).

Segundo Oliveira, V. B. (2000) o brincar não significa apenas recrear, se divertir, mas caracteriza-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma, com outrem e com o mundo. Através do brincar a criança pode desenvolver capacidades como a atenção, memória, imaginação, ainda propiciando o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, sociabilidade e criatividade.

Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: processos educativos decorrentes da prática social do brincar

Brito (2021) acrescenta que o brincar, a atenção e o cuidado são essenciais para a expressão dialógica da criança em sua relação com educadores, familiares, demais crianças, desde sua forma de ser e sentir-se no e com o mundo, pronunciando sua compreensão dele.

Maranhão (2009, p. 48), ao realizar estudo especificamente com brincadeiras e jogos de matriz africana, destaca que: “[...] os jogos para os africanos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade, o indivíduo vive dentro de comunidades onde ensina/aprende dentro de uma unicidade”. E complementa que o jogo, a brincadeira, a dança, na perspectiva africana de ser, não são dicotomizados em corpo e mente, em pessoa e mundo. Assim, observa serem tais práticas integradas à vida (MARANHÃO, 2009).

Esta compreensão do ser integral se revela na seguinte frase do filósofo senegalês Senghor (1965, p. 84): “O negro-africano poderia dizer: ‘Eu sinto, eu danço o Outro; eu sou’. Dançar é descobrir e recriar”.

Sendo assim, em nossa perspectiva, a prática social do brincar não deve ser entendida como mera atividade física ou como algo que se dá de modo desprendido do viver, pois se manifestam em um ser integral em fruição da vida (GONÇALVES JUNIOR, 2010).

Com tais referenciais teóricos, a seguir apresentamos trajetória metodológica e os respectivos procedimentos de intervenção, coleta e análise de dados.

3. Trajetória metodológica: Procedimentos de Intervenção

A proposta de realização de uma intervenção ⁱⁱsobre o Brincar *na* e *para* a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil se deu por compreender que essa temática deve ser abordada em todas as etapas educacionais e, como visto por Rosemberg (2012), poucos são os estudos realizados com as crianças pequenas, principalmente com as de até 3 anos, historicamente tratadas com discriminação e marginalização, já que quanto menor a idade da criança menos são socialmente valorizadas.

Buscando reverter este cenário de discriminações e invisibilidade, assumimos o compromisso ético, social, político em realizar uma intervenção com a prática social do brincar que envolvesse o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com crianças.

A citada intervenção ocorreu em uma instituição de educação infantil, localizada na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo, Brasil, sendo a escolha da escola intencional, por esta ter sido considerada como referência na inserção do ensino da cultura

afro-brasileira nas salas de aula do município, em 2008, inclusive conquistando o prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT). Foram realizados 17 encontros, de junho a agosto de 2014, com dez crianças de 2 a 3 anos, sendo três meninas e sete meninos, após autorização do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (Parecer Consubstanciado CEP n. 685.811), bem como dos pais ou responsáveis por meio de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

De posse de tal autorização convidamos os familiares das crianças participantes do estudo para sugerirem brincadeiras, jogos e vivências lúdicas a serem realizadas na intervenção, sendo também convidados a participar da parte das vivências implicadas no estudo.

Em todos os encontros realizávamos uma roda de conversa inicial e final com as crianças e com os pais ou responsáveis, quando presentes, apresentando no início a proposta de brincadeira, jogo ou vivência a ser realizada com elas e, ao final da prática, refletíamos coletivamente acerca da atividade e possíveis desdobramentos.

As brincadeiras, jogos e vivências realizadas no processo de intervenção foram: contação de histórias com personagens negros (heroínas e protagonistas); manuseio de instrumentos musicais de origem africana; jogos de matriz africana; danças africanas e afro-brasileiras; capoeira; confecção e brincadeiras com bonecas e bonecos negras/os; culinária africana e afro-brasileira.

3.1 Procedimentos de Coleta de Dados

Com a intencionalidade de compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar realizamos intervenção pautada *na* e *para* Educação das Relações Étnico-Raciais, adotamos a perspectiva de investigação qualitativa, por compreendermos que ela garante uma relação mais próxima do pesquisador com os participantes do estudo, um contato direto com o ambiente e situação estudados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como procedimentos de coleta de dados utilizamos o registro sistemático das observações em diários de campo, que conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 150), trata-se do “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

3.2 Procedimentos de Análise de Dados

Nos inspiramos na fenomenologia, ancorada em Merleau-Ponty (1996), o qual compreende a fenomenologia como o estudo das essências, que, filosoficamente, volta-se à compreensão e não a explicação, sem pressupostos, do que se afirma ser natural, respeitando e considerando as experiências vividas pelos sujeitos face às coisas e/ou fenômenos, na procura do contato com outrem e com mundo mediado em intersubjetividades.

Para estabelecer uma compreensão dos dados coletados, as anotações sistemáticas registradas em diário de campo foram organizadas em categorias temáticas, as quais foram estabelecidas *a posteriori*, isto é, emergiram da análise dos dados, que teve início com a realização de diversas leituras dos registros do diário de campo e, ao se identificar convergências, divergências nos trechos marcados nas descrições presentes nos diários de campo, foi possível construir categorias, unidades de significado objetivando movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado (MARTINS; BICUDO, 2005).

No próximo tópico desta pesquisa, construção dos resultados, as unidades de significado são utilizadas na discussão das categorias temáticas, sempre identificando os diários de campo (DC) das quais elas foram extraídas, sendo que os excertos de diários de campo serão identificados pela numeração correspondente em números romanos (I, II,...) e a identificação das unidades de significado em algarismos arábicos (1, 2,...). Assim, no caso de utilização de um excerto do diário de campo V, unidade de significado 2, teremos a seguinte notação entre parênteses: (DC V - 2).

4. Construção dos Resultados

Emergiram duas categorias: A) Brincando-conhecendo-reconhecendo a história e a cultura africana e afro-brasileira; B) Brincando-construindo identidade étnico-racial negra positiva.

A) Brincando-conhecendo-reconhecendo a história e a cultura africana e afro-brasileira- Em um primeiro momento, conforme registrado no diário de campo (DC IV-2), e pautados na pedagogia dialógica (FREIRE, 1994, 2017), convidamos os familiares das crianças a realizarem pesquisa sobre a história e cultura dos países africanos. Buscamos com esta atividade desmitificar a associação do continente africano como se este fosse um país, favorecendo reflexão acerca da existência de cinquenta e quatro países, com diversidade linguística, social, cultural, política, histórica e econômica, bem como realizar conjuntamente aos familiares, assim como entre nós pesquisadores e as crianças participantes do estudo,

levantamento de brincadeiras, jogos, danças, lutas, entre outras práticas corporais realizadas por diferentes povos africanos, estendendo-se também a manifestações afro-brasileiras.

Uma das práticas levantadas pelos familiares foi a capoeira, jogo-de-luta-dançada (OLIVEIRA, A. L. 2021) desenvolvida no Brasil por africanos e descendentes escravizados visando luta pela liberdade (OLIVEIRA, G. A.; GONÇALVES JUNIOR; LEMOS, 2018). Para realização desta prática convidamos um capoeirista para nos apoiar no desenvolvimento da atividade, apresentando mais e melhor a movimentação (ataque, defesa, contra-ataque), a história, os instrumentos musicais típicos (berimbau, atabaque, pandeiro, agogô e reco-reco) e princípios do jogo na roda de capoeira de forma lúdica.

Inicialmente, as crianças apresentaram certa resistência em interagir com o Professor convidado, mas no decorrer do brincar capoeira, todas foram ficando curiosas, se interessando e passando a participar ativamente.

O Tio Pretoⁱⁱⁱ ficava rindo, rodopiando e dançando ao som do pandeiro. O Professor se apresentou para as crianças e passou o pandeiro para que todas as crianças pudessem tocá-lo e manuseá-lo. Ele convidou as crianças que estavam na porta para participar e Toby e Campeão vieram. O Professor entregou o pandeiro na mão do Toby e ele começou a rir e a tocar (DC IX-3).

Acompanhando o cotidiano das crianças na escola, pudemos perceber que a intervenção estava sendo significativa para as crianças. Em uma conversa com a professora da turma, esta nos relatou que as crianças a todo o momento rodopiavam, dançavam e cantavam as músicas aprendidas nas brincadeiras propostas (DC XV-6), especialmente as relacionadas ao brincar capoeira e cacuriá^{iv}. Em uma das conversas, a professora disse que “[...] estava notando mudanças no comportamento da Lili, pois antes ela não conversava e era muito tímida e que depois que começamos a desenvolver o projeto ela ficou mais desinibida e começou a falar com ela” (DC VII-11).

A propósito, a exemplo da capoeira, também no brincar cacuriá convidamos duas professoras para nos auxiliar na vivência, por serem praticantes e estudiosas do tema melhor apresentar os princípios desta dança afro-brasileira, a roda, o uso da caixa do divino, a vestimenta, o puxador dos versos, as palmas e as respostas com rimas.

Enquanto uma das professoras convidada tocava o tambor, as crianças e nós educandos, dançávamos e cantávamos as músicas: “[...] as crianças giravam, dançavam, cantavam e riam ao mesmo tempo”(DC XI-10).

Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: processos educativos decorrentes da prática social do brincar

Ainda nesta prática as crianças começaram a pedir que cantássemos algumas músicas do repertório delas e no fim de cada música elas em coro diziam: “*de novo, de novo!*” (DC X-11). Conforme vimos em Senghor (1965), Maranhão (2009) e Gonçalves Junior (2010) a integralidade se revela no sentir, no ser-estar, no dançar das crianças participantes.

Nestas vivências ocorreram trocas dialógicas de saberes entre as crianças e entre as crianças e pesquisadora e professores/as convidados/as, incluindo músicas típicas das manifestações afro-brasileiras capoeira e cacuriá, assim como do repertório musical delas.

Em outras ocasiões da intervenção com a prática social do brincar utilizamos bonecos e bonecas que juntos confeccionamos com as crianças usando tecidos pretos e recortes de revistas, apoiando também visualmente a contação de histórias africanas e afro-brasileiras (DC VIII -8).

Diariamente, quando chegávamos à sala referência da turma, as crianças vinham ao nosso encontro e perguntavam se iríamos ler alguma história, e quando lembravam de personagens que havíamos apresentado, comentavam e pediam para recontarmos a história (DC VI-1). Ou seja, cada vez mais iam interagindo entre elas (crianças), bem como com adultos (professores, pesquisadores, familiares), em torno do brincar, favorecendo processos educativos de sociabilidade, comunicação, atenção e cuidado consigo e com outrem, como também apontaram os estudos de Oliveira, V. B. (2000) e Brito (2021).

Ademais, a dialética conhecer-reconhecer / reconhecer-conhecer, também vistas em Denzin e Gonçalves Junior (2018), favoreceu a compreensão da história e cultura africana e afro-brasileira de modo contextualizado, possibilitando base para construção de identidade étnico-racial negra positiva, como detalharemos com base na análise nos dados de campo na categoria a seguir.

B) Brincando-construindo identidade étnico-racial negra positiva- Pouco a pouco ao longo da intervenção as crianças em geral foram conhecendo, reconhecendo e sentindo valorizadas suas origens históricas e culturais, ao mesmo, as crianças negras, foram construindo identidade étnico-racial positiva.

Nas contações de histórias, por exemplo, com personagens negros protagonistas, destacados como reis, príncipes, heróis, corajosos, com cabelos e cor de pele bonitos, as crianças negras foram se identificando, as demais conhecendo e reconhecendo, e várias participantes identificando amigos, familiares e conhecidos com os personagens dos livros:

[...] conforme íamos lendo a história, Bob Marley mostrava seu bracinho e falava: “olha”, mostrando sua pele; ao que dissemos: “sua pele é linda igual a da menina do livro”. Ele começou a rir e balançar os braços olhando para seus amigos. (DC II-4) [...] a Pretinha, a Lili e o Simeão iam colocando suas mãos em seus cabelos e iam falando “olha”, comparando os cabelos deles com os cabelos ilustrados no livro. [...] Lili sorriu e disse: “É lindo igual ao meu”, apontando o dedo para o livro. Ao ler trecho do livro que falava das tranças de personagem negra, Pretinha falou que também gostava de tranças (DC V-3).

Em outra vivência que realizamos, no caso brincar de salão de cabelereiro, identificamos o desvelar da autoestima das crianças participantes:

[...]Danone pediu-nos para pentear os cabelos dele. Quando o penteamos ele foi se olhar no espelho e sorriu (DC V-7). [...]Penteei os cabelos de Campeão para cima e passei gel, falei para ele se olhar no espelho, ele foi se olhou e começou a rir passando as mãos no cabelo (DC V-8).

Quando terminamos a brincadeira fomos para o parque. Ao passarmos próximos de duas auxiliares de limpeza, as crianças começaram a mostrar seus cabelos, com um enorme sorriso no rosto “[...] Danone, Campeão e o Toby falaram: “olha tia que lindo” passando as mãos nos cabelos, rindo e saindo correndo” (DCVI-9).

Essa autovalorização dos cabelos foi observada no relato desta e de outras crianças negras ao longo dos encontros da intervenção, tal qual quando fomos desenhando e construindo conjuntamente história de príncipe e princesa africanos e a participante Lili, orgulhosa, se identificou com os cabelos da princesa desenhada, que eram enrolados, cacheados.

Sorrisos, gestos, olhares, falas, foram algumas das formas de comunicação usadas pelas crianças para demonstrarem a satisfação que estavam tendo consigo mesmas e com as outras no desenvolvimento das brincadeiras, na ampliação da participação, interação e autoestima.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ressaltam que no fazer educacional devem acontecer ensino e aprendizagem acerca da diversidade étnico-racial e cultural presente na sociedade brasileira, desencadeando afirmação de identidades étnico-raciais positivas entre os diversos povos que compõem e constroem a nação, em relações justas, equânimes (BRASIL, 2004).

Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: processos educativos decorrentes da prática social do brincar

Em acordo com Quijano (2010), Mignolo (2002), Dussel (1977), que discorrem que mesmo com o fim do período colonial e de escravização, se fazem presentes a colonialidade e certa dominação epistemológica, fazendo-se fundamental trabalhos no contexto escolar e não-escolar para transformar as representações e estereótipos negativos de africanos, afro-brasileiros, bem como indígenas, no imaginário coletivo, favorecendo construção de referenciais epistemológicos e étnico-raciais positivos.

5. Considerações

Brincando individualmente, ou umas com as outras, as crianças vão significando, produzindo e reproduzindo o que lhes acontece, representam as relações que estabelecem com seus professores/as, amigos e demais participantes da comunidade escolar, podendo depois interconectar processos educativos desencadeados neste tempo-espaço com outros tempos-espaços e pessoas. Assim, desenvolver esta intervenção e pesquisa com a prática social do brincar na e para a Educação das Relações Étnico-Raciais possibilitou vivências, nas quais familiares e, sobretudo as crianças participantes, se expressassem dialogicamente com ideias, palavras, gestos, olhares, risos e posturas, voltadas ao conhecimento, reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Consideramos que as brincadeiras e vivências proporcionaram processos educativos de sociabilidade, comunicação, atenção e cuidado consigo e com outrem, autoestima e valorização da identidade étnico-racial negra. As crianças, se orgulhavam, por exemplo, de seus cabelos e corpos, se movimentavam, brincavam, cantavam e dançavam com brincadeiras e instrumentos musicais de matriz africana.

Desenvolver contextos educativos nas quais todas as crianças negras e não negras possam se sentir valorizadas, incluindo suas características fenotípicas, como cor da pele e tipo de cabelo, é fundamental no tenso processo de construção da identidade negra nas escolas brasileiras, local onde ainda tristemente se observa representações estereotipadas e negativas acerca do negro, cabendo ao professor/a, coordenação pedagógica, comunidade escolar e sociedade brasileira em geral, destacar às crianças que todas as pessoas, comunidades, culturas e povos têm valor, independente de seu tipo racial.

Nesta direção, consideramos que processos educativos desencadeados no espaço escolar que conheçam, reconheçam, respeitem e valorizem o pertencimento étnico-racial, a diversidade racial e epistemológica, a interculturalidade e as identidades das crianças negras

e não negras poderão servir de apoio e referência para novas aprendizagens, como também serem assim incorporados, refletidos e transmitidos nas diferentes relações que a criança estabelecer dentro e fora do ambiente escolar.

Referências

AMARAL, Marina; MASCARENHAS, Gustavo. Cotas sim! Fraudes não! Entrar, permanecer e enegrecer. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2020/07/14/cotas-sim-fraudes-nao-entrar-permanecer-e-enegrecer/>> Acesso em 20 set. 2022.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: MEC, 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, Brasília, seção 1, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 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, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm > Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas**: manual de orientação pedagógica: modulo 3. Brasília: MEC, 2012.

BRITO, Miriã M. Atendimento educacional hospitalar em uma perspectiva lúdica: processos educativos emergentes. **Motricidades**: Rev. SPQMH, v. 5, n. 2, p. 165-179, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n2-p165-179>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COHN, Clarice. A Experiência da Infância e o Aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes; NUNES, Ângela (orgs.). **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, pp. 117-149.

Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: processos educativos decorrentes da prática social do brincar

DENZIN, Aline S.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Africanidades para e na educação das relações étnico-raciais. **Motricidades**: Rev. SPQMH, v. 2, n. 2, p. 91-105, 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2018.v2.n2.p91-105> >. Acesso em: 20 mai. 2022.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação na América Latina**. 2. ed. Tradução de Luiz João Gaio. Piracicaba/SP: Loyola/UNIMEP, 1977.

FOGANHOLI, Claudia; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Kilombo como corpo próprio: africanidades na educação física escolar. **Lecturas**: Educación Física y Deportes (Buenos Aires), n. 187, p. 1-10, 2013. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd187/africanidades-na-educacao-fisica-escolar.htm> >. Acesso em: 20 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (org.). **Educação física escolar**: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010. p. 49-67.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CARMO, Clayton S.; CORRÊA, Denise A. Cicloviagem, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. **Licere** (Centro de Estudos de Lazer e Recreação. Online), v.18, n.4, p.173-208, 2015. Disponível em: < <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1282/965> >. Acesso em: 23 mar. 2022.

IBGE. PNAD Continua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf-2019/ >. Acesso em: 15 jun. 2021.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo, Centauro, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MIGNOLO, Walter D. **The geopolitics of knowledge and the colonial difference.** South Atlantic Quarterly Winter, 2002.

OLIVEIRA, Alessandra G. S. **Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil.** 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, André L. Do capoeira para a capoeira: reflexões etimológicas e existenciais. **Motricidades:** Rev. SPQMH, v. 5, n. 3, p. 355-363, 2021. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n3-p355-363> > Acesso em: 20 mai. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Gilmar A.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; LEMOS, Fábio R. M. Processos educativos desvelados na roda de capoeira da Associação Pena de Ouro. **Motricidades:** Rev. SPQMH. v. 2, n. 3, p. 177-189, 2018. Disponível em: < <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2018-v2-n3-p177-189> > Acesso em 20 mai. 2022.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EDUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, Vera B. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

ROCHA, Marcelo. Bolsonaro propõe mudar lei antiterrorismo com brecha para punir movimento social. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/03/bolsonaro-propoe-mudar-lei-antiterrorismo-com-brecha-para-punir-movimento-social.shtml> >. Acesso em: 20 set. 2022.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 11-41.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”:** hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SENGHOR, Léopold S. **Um caminho do socialismo.** Rio de Janeiro: Record, 1965.

SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lucia M. A. (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha B. G. **Entre o Brasil e a África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte. Mazza, 2011.

SILVA, Vivian P.; CARDOSO, Mariela P. A. Danças populares brasileiras. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: o lazer em uma perspectiva latino-americana, 3, 2007, São Carlos. **Anais [...]** São Carlos: SPQMH-DEFMH/UFSCar, 2007.

Notas

ⁱ Conforme Freire (2017), somos seres condicionados, mas não determinados, logo inconclusos e dotados da possibilidade existencial de transcendência, de *ser-mais*.

ⁱⁱ O artigo é fruto de uma dissertação de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

ⁱⁱⁱ Observamos que em atenção às premissas éticas, os nomes das crianças participantes do estudo foram substituídos por nomes fictícios escolhidos por elas próprias com participação das famílias.

^{iv} Dança afro-brasileira praticada ao som das caixas do Divino (tambores) animada por cantor que desenvolve passos da dança e canta versos, de improviso ou conhecidos, que são respondidos em coro pelas pessoas presentes (SILVA; CARDOSO, 2007).

Sobre a autora e autor

Alessandra Guerra da Silva Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007), licenciatura em História pelo Centro Universitário FICO (2019), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, doutoranda em Educação pela UFSCar. Trabalhou por 12 anos como professora da Educação Infantil do município de São Carlos - SP, atualmente trabalha como coordenadora pedagógica na Ed. Infantil do município de São Carlos- SP.

E-mail: aleguerraoliveira@gmail.com.br / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2304-4052>

Luiz Gonçalves Junior

Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1989; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993; Doutor em Ciências Sociais pela PUC/SP, 1998; Pós-Doutor em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal, 2003. Professor Titular do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-SP.

E-mail – luizgj7@gmail.com. / Orcid- <https://orcid.org/0000-0003-1585-0596>

Recebido em: 27/07/2022

Aceito para publicação em: 18/08/2022