

LAZER E LETRAMENTO RACIAL EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE DO MONTE CRISTO EM FLORIANÓPOLIS

Raiane Cunha da Conceição¹

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Samara Escobar Martins²

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Manoela de Sousa Correia³

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Alcyane Marinho⁴

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Resumo: Este artigo teve como objetivo investigar as aproximações e os distanciamentos entre o lazer e o letramento racial em um centro de educação da comunidade do Monte Cristo, em Florianópolis, na perspectiva dos educadores que trabalham nesse espaço. O estudo foi orientado pelas epistemologias latino-americanas, inspirando-se mais especificamente, mas, não exclusivamente, nas epistemologias feministas negras. Nessa perspectiva, estamos nos propondo a um esforço decolonial, que requer de brancos e negros uma postura de posicionamento combativo frente às heranças coloniais, como o racismo. Trata-se de um estudo de caso, descritivo e exploratório com abordagem qualitativa dos dados. Participaram do estudo 18 profissionais do contexto investigado, os quais responderam a um questionário *online* elaborado para essa investigação. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados demonstram a necessidade de ampliação da concepção de lazer na perspectiva da prática educativa. Como fenômeno que se manifesta na cultura, o lazer não está isento de reproduzir os males sociais e, o letramento racial parece um aliado importante na superação dessa característica. Concluímos que no contexto investigado o letramento racial contribui para as experiências de lazer, tornando-as significativas e socialmente localizadas, sendo relevante para o enfrentamento do racismo estrutural.

Palavras-chave: Lazer. Letramento racial. Educação. Igualdade racial.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CNPq/CEFID/UDESC). Email: rquilombola@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CNPq/CEFID/UDESC). Email: samara.escobaar@gmail.com

³ Graduanda de Bacharelado em Educação Física, no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), membro do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CNPq/CEFID/UDESC). Email: manoelacorreiaef@gmail.com

⁴ Professora associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) do CEFID/UDESC. Coordena o Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CNPq/CEFID/UDESC). Email: alcyane.marinho@hotmail.com

LEISURE AND RACIAL LITERACY IN AN EDUCATION CENTER IN THE MONTE CRISTO COMMUNITY IN FLORIANÓPOLIS

Abstract: This article aimed to investigate the similarities and differences between leisure and racial literacy in an education center in the Monte Cristo community, in Florianópolis, from the perspective of educators who work in this space. The study was guided by Latin American epistemologies, drawing more specifically, but not exclusively, on black feminist epistemologies. From this perspective, we are proposing a decolonial effort, which requires whites and blacks to adopt a combative stance in the face of colonial legacies, such as racism. This is a descriptive and exploratory case study with a qualitative approach to the data. 18 professionals from the investigated context participated in the study, who responded to an online questionnaire prepared for this investigation. The data was analyzed using the content analysis technique. The results demonstrate the need to expand the concept of leisure from the perspective of educational practice. As a phenomenon that manifests itself in culture, leisure is not exempt from reproducing social evils and racial literacy seems to be an important ally in overcoming this characteristic. We conclude that in the context investigated, racial literacy contributes to leisure experiences, making them meaningful and socially located, being relevant for confronting structural racism.

Keywords: Leisure. Racial literacy. Education. Racism.

OCIO Y ALFABETIZACIÓN RACIAL EN UN CENTRO EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD MONTE CRISTO EN FLORIANÓPOLIS

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo investigar las similitudes y diferencias entre ocio y alfabetización racial en un centro educativo de la comunidad Monte Cristo, en Florianópolis, desde la perspectiva de los educadores que actúan en ese espacio. El estudio se guió por las epistemologías latinoamericanas, basándose más específicamente, pero no exclusivamente, en las epistemologías feministas negras. Desde esta perspectiva, proponemos un esfuerzo decolonial, que requiere que blancos y negros adopten una postura combativa frente a los legados coloniales, como el racismo. Se trata de un estudio de caso descriptivo y exploratorio con un enfoque cualitativo de los datos. Participaron del estudio 18 profesionales del contexto investigado, quienes respondieron a un cuestionario elaborado para esta investigación. Los datos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados demuestran la necesidad de ampliar el concepto de ocio desde la perspectiva de la práctica educativa. Como fenómeno que se manifiesta en la cultura, el ocio no está exento de reproducir males sociales y la alfabetización racial parece ser un aliado importante para superar esta característica. Concluimos que en el contexto investigado, la alfabetización racial contribuye a las experiencias de ocio, haciéndolas significativas y socialmente ubicadas, siendo relevantes para enfrentar el racismo.

Palabras-clave: Ocio. Alfabetización racial. Educación. Igualdad racial.

Introdução

Ao longo das últimas décadas e através de intensas mobilizações, especialmente dos movimentos negros, os debates acerca das relações étnico-raciais vêm sendo aprofundados no Brasil em diversos âmbitos. As lutas históricas e a articulação desses movimentos reverberam, entre outras conquistas, em ações concretas do Estado legitimando a necessidade de se olhar cuidadosamente para o mal social que é o racismo no Brasil. Nesse enfrentamento, tivemos, por

exemplo, atualizações da legislação antirracista, em que, sob a Lei nº 14.532 de 2023, tipificou a injúria racial como crime de racismo (BRASIL, 2023).

No entanto, ainda que reconheçamos a necessidade e a importância da punição severa contra quem comete o crime de racismo, sabemos que é preciso mais do que isso para combatê-lo em sua essência. Tal perspectiva é defendida por Pinheiro (2023, p. 72), para quem “nenhum crime de racismo deve ser tratado como algo pontual, por mais que a lei os coloque nesse lugar, pois o entendimento pontual do racismo não contribui para a compreensão da sua dimensão estrutural”. Assim, é necessário que façamos profundas reflexões sobre o quadro histórico que constrói a estrutura social que nos constitui enquanto nação e, a partir delas, pensarmos ações educativas que tenham - de fato - poder de transformação da sociedade.

Nesse sentido, uma conquista importante na pauta de reivindicações dos movimentos negros foi a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei 10.639 de 2003, que torna obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo de toda a educação básica (BRASIL, 2003). Contribuindo com os avanços advindos da aplicação desta lei e defendendo a necessidade de uma educação de enfrentamento ao problema social que é o racismo, tem-se como possibilidade pedagógica o trabalho com a ideia de letramento racial, que propõe uma importante transferência sobre quem é o ator social racializado, desconstruindo papéis naturalizados e normalizados socialmente em relação à pessoa negra e à pessoa branca (SANTOS; SANTOS; EL-KADRI, 2021; PINHEIRO, 2023).

Schucman (2022), nesta perspectiva, direciona o foco para as pessoas brancas ao tratar da construção do racismo em nossa sociedade, trabalhando o conceito de letramento racial da antropóloga afro-americana France Winddance Twine, sinalizando que ele deve ser “usado na compreensão de como os sujeitos brancos adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e como negociam sua branquitude” (SCHUCMAN, 2022, p. 181). Este ponto é relevante quando pensamos em uma proposta educativa de enfrentamento do racismo, pois de acordo com Pinheiro (2023), pessoas brancas não são racializadas, mas racializam pessoas não brancas, as quais são colocadas em um lugar de menos importantes dentro da lógica da branquitude⁵ de diminuir para dominar.

Assim, parte-se do princípio de que raça e racismo são construções sociais de pessoas brancas, e que o “branco europeu” foi instituído e globalizado como modelo universal ideal de beleza, moralidade e inteligência, em detrimento de todos os outros seres humanos e seus

⁵ Adotamos o conceito de branquitude utilizado por Schucman (2022, p.171), como uma “construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos”.

saberes e culturas (SCHUCMAN, 2022; PINHEIRO, 2023), incluindo a dimensão do lazer. Portanto, desconstruir o paradigma racista que influencia - também - o lazer passa pelo letramento racial, na perspectiva da compreensão de raça para desconstrução do homem branco como padrão de modelo universal de humanidade.

Neste estudo estamos entendendo o lazer como uma necessidade humana e, também, como uma dimensão da cultura que se constrói socialmente, influenciando e sendo influenciado por esta sociedade, a partir das ações, do tempo, do espaço/lugar e dos conteúdos culturais vivenciados, ludicamente, pelos sujeitos (GOMES, 2004). Além disso, é um direito humano internacionalmente defendido e legalmente instituído, no Brasil, pela Constituição Brasileira de 1988 (LUIZ; MARINHO, 2021). Possuindo as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural no qual se desenvolve, o lazer implica reprodução, construção e transformação de diversos conteúdos culturais usufruídos por pessoas, grupos e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espaço de produção humana, que dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade, permitindo a contínua ressignificação da cultura, bem como possibilitando uma leitura crítica do contexto social ao qual se refere (GOMES, 2004; SILK; CAUDWELL; GIBSON, 2017).

O lazer no Brasil, como toda cultura brasileira, foi influenciado pelo colonialismo e sua herança eurocêntrica. O colonialismo privilegia um prisma cultural de herança branca e europeia, tido como mais valorizado em detrimento de outras contribuições culturais, como as africanas e a dos povos originários (DE SOUZA, 2020). O que nos leva a questionar como o letramento racial - ou a ausência dele - influencia as experiências de lazer, especificamente de crianças participantes de um projeto social, desenvolvido no contraturno escolar. Assim, partimos da seguinte pergunta balizadora: Qual o entendimento dos educadores que trabalham neste contexto sobre o assunto em pauta?

Com base nessas premissas e considerações, este artigo teve como objetivo investigar as aproximações e os distanciamentos entre o lazer e o letramento racial em um Centro de Educação (CE) da comunidade do Monte Cristo, em Florianópolis, na perspectiva dos educadores que trabalham nesse espaço. Para tanto, na sequência desta introdução, apresentamos os fundamentos teóricos que balizam a construção do estudo; em seguida, o percurso metodológico adotado para o alcance do nosso objetivo; os resultados e as discussões que surgem na pesquisa e, finalmente, as considerações finais da investigação.

Fundamentos teóricos

Raça como construção social

A ideia de raça/racialização do ser humano - que está no cerne do racismo ocidental - é socialmente construída por um grupo social que a usa para desumanizar um outro grupo, na tentativa de justificar a invasão, a dominação, a exploração e a discriminação destes (PINHEIRO, 2023). Assim, podemos assumir o Brasil como um país firmado sobre bases racistas, pois sua colonização teve a escravização de povos africanos e indígenas como princípio laboral para o crescimento econômico do território. Foi um período em que milhares de pessoas negras foram sequestradas do continente Africano e trazidas à força ao Brasil pelos colonizadores europeus. Em solo brasileiro, quando sobreviviam às condições sub-humanas da viagem, essas pessoas - tal qual os povos originários - foram submetidas a um cruel sistema de escravização, que as desumaniza e destitui de toda a sua cultura e ancestralidade, causando um prejuízo histórico ainda não reparado (KOK, 2010; MARTINS; MARINHO, 2023).

Ao pensar em raça como uma construção social, devemos lembrar que os processos coloniais nas Américas se desenrolaram concomitantemente ao avanço da ciência e do pensamento científico da Europa ocidental do século XV que, neste aspecto, teve uma função ideológica prévia em que, além de segmentar a humanidade, também forneceu a permissão para que o grupo dominante pudesse desumanizar e subalternizar o "outro" não branco e não-europeu (DE SOUZA, 2020; ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020; PINHEIRO, 2023). Colonizadores classificaram os povos colonizados como sendo de outra raça, menos humanos, pautando raça através de características fenotípicas, racializando e inferiorizando aqueles grupos que eram diferentes do "superior" e "civilizado" branco europeu.

Este padrão de produção de conhecimento seguiu sendo a tônica da produção científica ocidental, no Iluminismo europeu dos séculos XVII e XVIII, com o desenvolvimento dos sistemas de classificação animal e vegetal e com as filosofias racistas. No Brasil, como se sabe, teorias eugenistas foram cientificamente amparadas por discursos de pessoas das ciências, da filosofia, da educação e da antropologia, bem como políticas públicas de embranquecimento da população foram colocadas em prática (ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020; PINHEIRO, 2023).

Pelo exposto, entendemos o racismo enquanto construção social e, tal qual, passível de transformação como base ideológica. Assim, conseguimos identificar que as distinções raciais, no Brasil, acarretam desigualdades sociais, as quais definem brancos e não brancos. Nesse sentido, *"alguns estudos raciais adotam o conceito (não biológico) de raça como categoria*

sociológica e política ampla” (COSTA, 2002, p. 1). Raça humana, nesse sentido, é um conceito que se fundamenta histórica, cultural e politicamente.

Branquitude como categoria social

Para Pinheiro (2023), embora a pessoa branca seja quem criou o racismo e a ideia de raça que baliza o racismo brasileiro - inclusive com apoio filosófico e científico em determinado período histórico - ela não se vê racializada. Sobre isso, Schucman (2022) menciona o papel do colonialismo para o racismo, defendendo que só podemos falar sobre o assunto porque estamos em uma sociedade pós-colonial, *“logo não podemos localizar apenas um estrato da sociedade nesta posição. Assim, se os negros são pós-coloniais, os brancos também o são. E se o são, de que forma?”* (SCHUCMAN, 2022, p. 173). Com isso, evoca-se a reflexão sobre o papel da pessoa branca nesse contexto, reconhecendo-a como quem cria a ideia de raça, identificando o local atual dela no contexto do racismo, bem como em relação à responsabilidade da pessoa branca frente ao enfrentamento deste cenário ou, mais objetivamente, em ações que combatam o racismo.

Desde que se estabelece socialmente a ideia de raça para dominar e subalternizar populações negras e indígenas, essas pessoas têm sofrido todo tipo de prejuízo (DE SOUZA, 2020; PINHEIRO, 2023) e - muitas vezes - não se fala explicitamente sobre quem provoca esses danos, esquecendo - ou ignorando deliberadamente - que raça é necessariamente uma categoria relacional. Ora, o racismo não é alheio ao sujeito que o promove, embora muitas pessoas brancas lavem as mãos em relação a essa problemática que elas ajudam a sustentar, mesmo que inconscientemente. Nessa perspectiva, precisamos falar sobre branquitude, referindo-se não ao sujeito branco como indivíduo, mas como uma categoria social, a qual *“representa um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural”* (PINHEIRO, 2023, p. 40).

Schucman (2022) complementa esta discussão, afirmando que o privilégio branco se refere à composição social que, sustentada pelo racismo, privilegia a pessoa branca, por mais antirracista que ela possa ser. No Brasil, a identificação da pessoa branca para compor essa categoria se faz pelo fenótipo e não pelo genótipo. Pinheiro (2023, p. 41) dirá que mesmo vindo de um casamento inter-racial, *“se a sua estética não leva você a receber um baculejo semanal da polícia, se ela não faz você ser seguido no shopping, se ela não eleva a décima potência o seu risco de ser encarcerado ou morto (...) você não é uma pessoa lida como negra no Brasil”*. Não ser exposto a essa violência contínua e permanente é um privilégio branco, por esse motivo,

por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela ainda se beneficia dos privilégios de ser branca em uma sociedade estruturalmente racista. É sobre isso que toda pessoa branca - no mínimo - deveria ter consciência.

Letramento racial e educação antirracista

Além da concepção de Schucman (2022), apresentada anteriormente, outros autores e autoras (SANTOS; SANTOS; EL-KADRI, 2021; BRAÚNA; SILVA; SOBRINHA, 2022; PINHEIRO, 2023) discutem sobre o letramento racial, identificando-o como uma ação de cunho pedagógico, em uma perspectiva de educação antirracista. Tais autores e autoras propõem uma importante transferência sobre quem é o ator social racializado, buscando no processo educativo a desconstrução de papéis sociais naturalizados e normalizados em relação à pessoa negra e à pessoa branca.

Para Braúna, Silva e Sobrinha (2022), cabe à escola assumir seu papel de transformação da sociedade frente ao mal que é o racismo no Brasil, mas, ao invés disso, parece reproduzi-lo em seu interior ao preservar os mecanismos de privilégio branco que estruturam o racismo no país. Nessa perspectiva, Pinheiro (2023) apresenta como caminho para a escola o exercício da decolonialidade, reestruturando a escola, a partir de uma agenda plural, que inclui elementos africanos e indígenas, em oposição à tradicional escola de base europeia, que conta a história dos povos indígenas e negros, no Brasil, sob a ótica do colonizador e a partir da colonização. Também para Santos, Santos e El Kadri (2021), a educação antirracista passa - necessariamente - pela ruptura com o modelo escolar eurocêntrico, incorporando elementos de história e culturas africana e indígena na escola.

Portanto, desconstruir o paradigma racista que influencia, inclusive, as manifestações no lazer, envolve o letramento racial, na perspectiva da ação que proporciona a desconstrução do homem branco padrão adotado como forma universal de humanidade. Para tanto, faz-se urgente a valorização da produção cultural e epistêmica de outros grupos e atores sociais, invisibilizados ao longo da história, tal qual as contribuições africanas e indígenas na composição das matrizes cultural e histórica do nosso país.

Lazer e questões étnico-raciais

Dentre as diversas possibilidades de concepções de lazer, aqui ele está sendo entendido como um fenômeno social e subjetivo que se materializa na cultura, influenciando e sendo influenciado por ela, não podendo ser compreendido sem a análise crítica e ampliada das categorias que o cercam nos âmbitos social, cultural, econômico e político (GOMES, 2004; SILK,

CAUDWELL; GIBSON, 2017). Além disso, o lazer é uma necessidade humana e, também, um direito social brasileiro reconhecido pela Constituição Federal desde 1988, embora isso não signifique que todas as pessoas no Brasil acessam integralmente e da mesma forma esse direito, conforme problematizam de forma assertiva as autoras Luiz e Marinho (2021).

Assim, podemos pensar no lazer como uma possibilidade de emancipação e desenvolvimento humano (GOMES, 2014; LUIZ; MARINHO, 2021), representando um interessante mecanismo de transformação social e combate, não apenas ao racismo, mas a todas as formas de preconceito. Ao se voltar de forma mais enfática para suas raízes africanas e indígenas, valorizando-as e valorizando as pessoas que a produzem, o lazer no Brasil poderá estreitar o diálogo com os movimentos sociais, contribuindo para a diminuição das desigualdades entre os distintos atores sociais.

Conforme Gomes (2014), reconhecemos o lazer como produção cultural humana que se constitui em “relações dialógicas com a educação, com o trabalho, com a política, com a economia, com a linguagem e com a arte, entre outras dimensões da vida social, sendo parte integrante e constitutiva de cada coletividade” (GOMES, 2014, p. 12). Deste modo, precisamos considerar que o lazer, ao se materializar na cultura e na sociedade brasileira - estruturalmente racista - não está isento de manifestar, em seu interior, as estruturas de opressão e marginalização das pessoas não brancas; por mais potente que possam ser as possibilidades de usufruto do lazer na busca por uma equidade racial ainda distante na realidade brasileira.

Nessa perspectiva, Luiz e Marinho (2021) discutem que o lazer como direito humano não atinge efetivamente as minorias⁶ sociais e, ademais, as políticas humanitárias universais ampliam as desigualdades existentes, pois não reconhecem as pessoas em suas particularidades. Portanto, precisamos assumir que - de uma forma geral - as oportunidades de lazer para as populações negra e indígena no país são menos expressivas em relação ao grupo social branco (DAS DORES *et al.*, 2021; GURKEWICZ; GRANDO; ALMEIDA, 2023).

Além disso, conscientes do sequestro epistêmico e cultural sofrido pelos povos africanos e originários no Brasil colonial (DE SOUZA, 2020), precisamos pensar que a própria categoria lazer, no país, privilegia um lugar de cultura e manifestação hegemônica que é o lugar da cultura branca ou para a pessoa branca. Nessa perspectiva, Das Dores *et al.* (2021, p. 351) menciona que “praticar o lazer é sinônimo de (re)existir para a negritude”. Portanto, é importante que nos voltemos a estudos e pesquisas que possam “questionar os saberes hegemônicos circulantes, constituídos como história única”, legitimando conhecimentos que considerem as

⁶ O termo se remete a grupos sociais historicamente excluídos da garantia aos direitos básicos por questões étnicas, originárias, financeiras, de gênero, sexualidade etc.

especificidades vividas por diferentes populações no Brasil (DAS DORES *et al.*, 2021, p. 351).

Ademais, o lazer também pode representar um espaço de resistência e luta cultural para grupos sociais marginalizados e invisibilizados, a exemplo dos estudos de Martins *et al.* (2022) e Martins e Marinho (2023), que apresentam a capoeira como uma produção cultural e epistêmica afro-diaspórica, a qual representa uma possibilidade lúdica de existir e resistir a opressões vivenciadas no contexto social. Portanto, possuindo as peculiaridades dos contextos histórico e sociocultural no qual se desenvolve, o lazer implica reprodução, construção e transformação de diversos conteúdos culturais usufruídos por pessoas, grupos e instituições.

Método

Esta pesquisa de campo foi delineada como um estudo de caso, descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa dos dados (MINAYO, 2009; 2013). Além disso, está orientada teoricamente nas epistemologias latino-americanas, inspirando-se mais especificamente, mas não exclusivamente, nas epistemologias feministas negras (DE SOUZA, 2020; ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020; PINHEIRO, 2023). Nessa perspectiva, nos propomos a um esforço decolonial, que requer de brancos e negros uma postura de posicionamento combativo frente às heranças coloniais, como o racismo. Assim, alinhadas com essa abordagem, nos colocamos transversalmente nessa investigação, assumindo um posicionamento ativo no estudo, com nossas histórias diversas, as quais assumem diferentes lugares de inferência perante o tema.

Destacamos que este estudo compõe uma pesquisa submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina, aprovada sob parecer nº 5.798.408, em 7 de dezembro de 2022, portanto, respeita todas as normativas legais estabelecidas para esse tipo de investigação. Para além disso, acreditamos em uma postura ética que transcende os documentos legais, de celebração à vida humana em toda a sua diversidade e de responsabilidade perante grupos sociais invisibilizados, a qual orienta toda a realização do estudo.

Participaram da investigação profissionais de um Centro de Educação (CE) que atuam na comunidade Monte Cristo, na região da Grande Florianópolis. O CE, que não está sendo identificado no estudo por questões éticas, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, oportunizando gratuitamente atividades educativas e de lazer no contraturno escolar. Entre as ações estão atividades de reforço escolar, culturais, turísticas (passeios pela cidade), bem como aulas de

diferentes modalidades artísticas e esportivas. O público atendido é majoritariamente de crianças e adolescentes negros e de renda na linha da pobreza.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário *online* elaborado especificamente para esse estudo, o qual foi validado por duas pesquisadoras familiarizadas com o desenho metodológico da investigação. Este formato foi escolhido para maior aderência de participantes, visto que, em um primeiro contato com o público pretendido, percebemos que entrevistas presenciais pareciam ser menos atraentes para essas pessoas. O questionário consistia em duas etapas: uma de identificação e perfil dos participantes (permitindo respostas curtas) e outra com questões abertas sobre letramento racial, lazer e suas relações. O questionário recebeu respostas até a saturação dos dados (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007), somando 18 respostas que correspondem a 82% do corpo docente total do espaço investigado.

Salientamos que foram utilizados, quando possível e pertinente, os critérios estabelecidos pela *Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ)*, de validade e confiabilidade (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007). Os dados foram organizados com auxílio do *Excel* e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), que consiste em três etapas de análise. Nomeadamente: pré-análise, exploração e tratamento/interpretação dos resultados. Efetivamente, os dados coletados foram: 1) Organizados em uma sistematização inicial das ideias que se aproximavam (pré-análise); 2) Foram identificadas as unidades de registro e de contexto a partir da leitura exaustiva dos dados (exploração); 3) Foram categorizados, para posterior análise, em categorias definidas *a priori*: “Concepção de lazer”, “Concepção de letramento racial”; e “Relações entre lazer e letramento racial”.

Todo o processo de análise foi feito por duas pesquisadoras, e a discordância em relação à categorização das unidades de registro e de contexto foi inferior a 10%. Nesses casos, uma terceira pesquisadora foi acionada para definição final em relação à categorização. Os resultados da pesquisa serão apresentados e discutidos a seguir.

Resultados e discussões

Os dados foram organizados em três categorias de análise, nomeadamente: “Concepções de lazer”, “Concepções de letramento racial” e “Relações entre lazer e letramento racial”. As unidades de registro e de contexto que organizam as categorias podem ser visualizadas na Figura 1.

Figura 1 - Unidades de registro e de contexto.



Fonte: dados do estudo (2023).

A primeira categoria versa sobre a concepção de lazer dos profissionais investigados, bem como suas percepções quanto às contribuições do CE em que atuam para as experiências de lazer das crianças e adolescentes frequentadores do espaço; em uma perspectiva geral e, também, em particular, da atuação do profissional no CE. A segunda categoria se refere aos mesmos elementos que a primeira, mas a respeito da concepção dos participantes sobre letramento racial; bem como ações (ou ausência delas) que contribuam para o letramento racial

de crianças e adolescentes que frequentam o CE. Por fim, a terceira categoria relaciona letramento racial e lazer, trazendo elementos que nos ajudam a refletir, partindo da percepção dos participantes, sobre possíveis influências do letramento racial (ou ausência dele) nas experiências de lazer fora e dentro do CE, das crianças e adolescentes que frequentam o espaço.

Em relação ao perfil dos participantes, possuem diferentes áreas de formação ligadas à educação, saúde e artes, e desenvolvem atividades administrativas (coordenadores), de cuidado à saúde (psicóloga) e docentes (educadores/oficineiros). Dentre os 18 participantes, 13 são mulheres e cinco são homens; com idades que variam entre 24 e 48 anos. Em relação a autodeclaração de raça e cor, os participantes se dividem em: nove pretos(as)/ negros(as), três pardos(as) e seis brancos(as). Seus tempos de atuação na instituição variam de dois meses a dez anos. Informações coletadas sobre o perfil dessas pessoas, identificadas por nomes fictícios, podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil de participantes.

Nome fictício	Idade (anos)	Sexo	Cor/raça*	Cargo/função	Tempo na instituição
Pinheiro	31	homem	pardo	Coordenador de Projetos	5 anos
Tulipa	38	mulher	branca	Assistente Pedagógica	3 meses
Begônia	38	mulher	preta	Educadora	1 ano
Violeta	34	mulher	branca	Educadora	5 meses
Rosa	30	mulher	branca	Educadora	3 anos
Salgueiro	32	homem	pardo	Educador	2 anos e 4 meses
Azaleia	31	mulher	preta	Educadora	9 meses
Camélia	24	mulher	branca	Psicóloga	2 meses
Cravina	24	mulher	preta	Educadora	5 meses
Gerânio	30	homem	branco	Educador	6 anos
Hortênci	48	mulher	negra	Coordenadora Pedagógica	2 anos
Hibisco	25 anos	homem	negro	Educador	1 ano
Gardênia	28 anos	mulher	negra	Educadora	1 ano 4 meses
Íris	44 anos	mulher	branca	Educadora	9 anos
Girassol	43 anos	mulher	negra	Educadora	2 anos
Lírio	45 anos	homem	pardo	Educador	10 anos
Magnólia	29 anos	mulher	negra	Educadora	6 meses
Lavanda	38 anos	mulher	negra	Educadora social	3 anos

* Cor/raça autodeclarada

Fonte: dados do estudo (2023).

Concepções de lazer

A maioria dos participantes traz o lazer em uma perspectiva de momento de relaxamento e diversão, também surgindo elementos que relacionam o lazer com o tempo livre do trabalho e as atividades que proporcionam prazer e bem-estar. Por exemplo, para Pinheiro (31 anos, coordenador de projetos) o lazer é *“uma atividade sem fins laborais, feita para a obtenção de*

prazer, relaxamento e distração”; para Azaléia (31 anos, educadora), *“são atividades que podemos realizar em momentos de tempo livre do trabalho e que nos proporciona sensação de bem-estar”*.

Evidentemente, o lazer busca o prazer e o bem-estar; mas a respeito da percepção dos investigados, gostaríamos de chamar atenção para sua aproximação com a concepção de lazer que é postulada por Joffre Dumazedier. A partir da década de 1970 o Brasil sofre expressiva influência do teórico Dumazedier, o qual aborda o lazer em uma relação de oposição ao tempo de trabalho, muito movido pela organização social europeia da época, em um período de reorganização do trabalho em função da revolução industrial (DUMAZEDIER, 1979).

De forma menos expressiva, o lazer aparece como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social, conforme Hortência (48 anos, coordenadora pedagógica), *“como uma possibilidade de autoconhecimento e reflexão sobre questões pessoais, afetivas e sociais”*. Atualmente, concepções mais atuais de lazer ampliam o conceito de Dumazedier, relacionando o lazer à cultura vivenciada e observando-o em seus aspectos sociais mais amplos (GOMES, 2014; SILK, CAUDWELL; GIBSON, 2017). No entanto, no contexto investigado, a relação dicotômica entre lazer e trabalho parece não estar superada, o que nos faz refletir sobre a necessidade de ampliar as pontes entre teoria e prática.

De forma geral, os participantes acreditam que as ações conjuntas do CE contribuem para as experiências de lazer das crianças e dos adolescentes que frequentam o espaço, corroborando com Silk, Caudwell e Gibson (2017), para quem o lazer não pode ser observado de forma isolada, sem considerar nossas experiências de forma mais ampla. Isto, pensando nos momentos que elas estão no CE, mas também acreditando que as vivências proporcionadas neste espaço reverberam em outros momentos, fora do CE. Cravina (24 anos, educadora) ilustra essa questão:

Através de diferentes experiências. No próprio atendimento que o CEDEP proporciona diariamente existem diferentes momentos de lazer no espaço e dentro das oficinas. Além disso, em semanas específicas durante o ano, existem ações institucionais pontuais que contribuem para o lazer dos educandos e educandas, como por exemplo: semana das crianças, competições esportivas internas e externas, festival de rua, apresentações artísticas etc.

Nessa perspectiva, também para Luiz e Marinho (2021), o lazer representa uma possibilidade frutífera de emancipação e desenvolvimento humano que reverbera em transformação social, *“justamente porque a garantia do direito ao lazer está interligada a outros direitos universais, como educação, saúde, trabalho, assistência social e outros”* (LUIZ; MARINHO,

2021, p. 50).

Para os participantes do estudo, a contribuição do CE para as experiências de lazer dos seus alunos se efetiva pelo espaço físico e materiais que são disponibilizados, favorecendo a exploração de diversas manifestações corporais e artísticas; também, pela valorização do desejo das crianças e adolescentes, bem como pela sistematização de ações pedagógicas que valorizam a autonomia, o lúdico e o imaginário criativo. Para ilustrar esta questão temos a fala de Gerânio (30 anos, educador):

Através de diferentes experiências, no próprio atendimento que o CE proporciona diariamente, existem diferentes momentos de lazer no espaço e dentro das oficinas. Além disso, em semanas específicas durante o ano, existem ações institucionais pontuais que também contribuem para o lazer dos educandos e educandas, como por exemplo: semana das crianças, competições esportivas internas e externas, festival de rua, apresentações artísticas, passeios na cidade etc.

Por outro lado, dois dos participantes não acreditam que o CE contribua para as experiências de lazer das crianças e adolescentes que frequentam o projeto e justificam mencionando que não acreditam ser objetivo primeiro do CE proporcionar momentos de lazer, devendo focar em aspectos de complementação escolar. Além disso, relacionam lazer a momentos de tempo livre, o que impossibilitaria, nessa perspectiva, sua manifestação nas ações do CE. Essa perspectiva se afasta da concepção de lazer defendida neste trabalho, pois não contempla o lazer na sua dimensão de cultura vivida e experienciada, nem o observa em sua relação com a dimensão lúdica e com a manifestação do brincar (GOMES, 2014; MARTINS; MARINHO, 2023). Desta forma, podemos entender que a lógica do trabalho e da produtividade não está isenta de se manifestar no cotidiano das ações do contexto investigado, ainda que o público-alvo sejam crianças e adolescentes.

Ao falar de sua atuação profissional no CE, em particular, quase a totalidade dos participantes acredita contribuir com as experiências de lazer das crianças e adolescentes que frequentam o espaço ao proporcionar acesso à cultura e ao esporte, o que também acaba reverberando - na perspectiva deles - nas escolhas que seus alunos fazem fora do CE em relação ao seu lazer. Conforme Pinheiro (2023) e Braúna, Silva e Sobrinha (2022), profissionais da área da educação que atuam de forma direta no dia a dia escolar têm um papel decisivo na construção do ambiente pedagógico e na efetivação dos objetivos pedagógicos. Um dos participantes não acredita contribuir para as experiências de lazer dos seus alunos e justifica tal questão por sua falta de experiência com o tema lazer. Em todos os casos, eles reconhecem seu papel como fundamental no desenvolvimento de atividades que possam proporcionar

experiências de lazer significativas para as crianças e os adolescentes do CE.

Concepções de letramento racial

As concepções de letramento racial dos participantes da investigação surgiram em três dimensões que se destacaram na codificação dos dados, são elas: pedagógica, política e social. Para 11 dos participantes, letramento racial é uma ação pedagógica que se relaciona com a educação antirracista; mas, também surge uma ideia do letramento racial ligada a uma ação política de combate ao racismo. Além disso, sete dos participantes localizam o letramento racial dentro de um esforço decolonial, de reconhecer a estrutura do racismo para destruí-lo.

De certa forma, todos os participantes localizaram suas respostas em sintonia com as concepções de letramento racial apresentadas no estudo (SANTOS; SANTOS; EL-KADRI, 2021; SCHUCMAN, 2022; BRAÚNA; SILVA; SOBRINHA, 2022; PINHEIRO, 2023). Nas palavras da participante Hortência (48 anos, coordenadora pedagógica):

O letramento racial é uma proposta que está relacionada com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas no decorrer da história deste país. Em sociedade que é organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do branco, vivemos com a falsa ideia de igualdade, e como já nos explicou Silvio de Almeida o racismo é estrutural e institucional. Estando neste estado que tem invisibilizado o povo preto há séculos, o letramento racial é urgente. Nesta perspectiva a educação popular é um caminho inovador para alavancar a boniteza e a potência da negritude de Santa Catarina.

Para os profissionais que atuam no CE, o centro contribui para o letramento racial dos seus alunos e alunas. Eles atribuem essa contribuição à própria proposta pedagógica de valorização da cultura local, o que facilitaria o desenvolvimento com o tema. Também mencionam formações continuadas e encontros pedagógicos que dão suporte para o trabalho com o tema. No entanto, a partir da fala supracitada da participante Hortência, e sabendo que o CE possui ampla representação negra no seu quadro profissional, destacamos a importância dessa representatividade quando nos referimos à educação de enfrentamento e superação do racismo. Conforme Pinheiro (2023), é importante para as crianças crescerem vendo pessoas negras em espaços de liderança e de poder, pois essa experiência registra, na construção subjetiva da criança, que esse é um lugar possível para elas. Essa autoconsciência pode ser percebida na fala de Hibisco (25 anos, educador):

Sou um educador negro e considero que minha presença em sala de aula desencadeia diversos debates. Seja em relação ao meu tom de pele ou ao meu cabelo, percebo que as discussões sobre raça aparecem esporadicamente em sala. Além disso, me preocupo em levar para as aulas temas que aprofundem essas

discussões (estilos de dança e músicas de origem negra).

Por outro lado, três participantes relataram que, embora o CE tente contribuir com o letramento racial das crianças e dos adolescentes que frequentam seu espaço, não atinge esse objetivo. Estes profissionais parecem não ter tido as mesmas experiências que os colegas, pois mencionam como dificuldade a ausência de informações que auxiliem no trato pedagógico das questões étnico-raciais. Apesar disso, uma das pessoas que não percebe a contribuição do CE para o letramento racial dessas crianças e desses adolescentes denuncia a dificuldade e - ao mesmo tempo - a importância do tema, ao mencionar que *“é muito delicado falar disto em um local em que, no mínimo, 80% dos educandos são pessoas negras e nem 40% sabe disso”* (Cravina, 24 anos, educadora).

Aqui, conforme alguns autores (SANTOS; SANTOS; EL-KADRI, 2021; BRAÚNA; SILVA; SOBRINHA, 2022), defendemos que é necessária uma organização dos espaços educativos, administrativos e processos didáticos que deem suporte, sem sombra de dúvida, a todos os profissionais envolvidos com o contexto, de forma a sistematizar a ação antirracista; possível e necessária na educação. Para Pinheiro (2023), o letramento racial precisa passar por todas as pessoas envolvidas no processo educativo, desde os prestadores de serviço e administradores, até os professores, para então chegar às crianças. Para além do suporte dos centros de educação, também se faz necessária uma rede colaborativa que perpassa desde políticas públicas eficientes e solidárias a estas causas, até centros comunitários fortalecidos, capazes de acolher famílias carentes de espaços para dialogar sobre os temas trazidos pelas escolas e pelos centros de educação.

Sobre suas atuações, em particular, dois dos profissionais mencionam não trabalhar com questões étnico-raciais; pois, sentem-se inseguros e sem informações suficientes para trabalhar o tema. Os demais participantes desenvolvem atividades que contribuem para o letramento racial dos seus alunos e alunas, buscando construir em suas práticas representatividades étnico-raciais plurais, auxiliando no letramento racial. Estes participantes, corroborando com Santos, Santos e El-Kadri (2021), atribuem muito do que fazem a uma iniciativa própria e protagonista, possível por possuírem certa autonomia de proposição em suas aulas.

Relações entre lazer e letramento racial

Todos os participantes conseguiram ver relação entre letramento racial (ou ausência dele) e experiências de lazer. Os registros encontrados em suas respostas podem ser organizados em dois contextos: um deles diz respeito às implicações de letramento racial nas

experiências de lazer e o outro trata dos encadeamentos resultantes da ausência do letramento racial no contexto do lazer.

Nesse sentido, de acordo com os participantes, o letramento racial contribui para que seus alunos e alunas se sintam pertencentes aos espaços e, no mínimo, questionem criticamente quando se sentirem desconfortáveis em espaços públicos aos quais eles têm direito de usufruir. A questão do espaço é muito interessante para pensarmos as oportunidades de lazer e como elas são vivenciadas de forma diferente pelas diversas populações. Conforme Rosa (30 anos, educadora):

O acesso ao letramento racial nos permite conhecer e indagar alguns espaços, mesmo públicos, que não são frequentados por algumas pessoas. Pensar em quem são essas pessoas, qual a cor e a etnia delas que não frequentam determinados espaços públicos de lazer. Por quê isso ocorre? Por que esses acessos são difíceis? Seja por transporte e questões de políticas públicas entre outros atravessamentos, impostos pela branquitude.

Para Das Dores et al. (2021, p. 352), “ainda que as pessoas possam construir desejos semelhantes sobre o lazer, as vivências e as barreiras impostas às pessoas negras constituem particularidades que precisam ser tensionadas”. Relação similar é apresentada na investigação de Martins et al. (2022), que identifica a capoeira - luta secular afro-diaspórica - como possibilidade para grupos invisibilizados pensarem e negociarem a ocupação dos espaços públicos da cidade. Isto é, o lazer relacionado ao letramento racial pode ser uma possibilidade de empoderamento da população negra e de conscientização da população branca, sobre como negociar os espaços da cidade em busca de um ideal democrático, capaz de valorizar as experiências das diversas pessoas em suas particularidades.

Outro aspecto positivo mencionado pelas pessoas investigadas, na aproximação entre lazer e letramento racial, é a valorização da ancestralidade e da cultura das crianças e dos adolescentes afrodescendentes e indígenas, o que - de acordo com estudos anteriores (SANTOS; SANTOS; EL-KADRI, 2021; BRAÚNA; SILVA; SOBRINHA, 2022; GURKEWICZ; GRANDO; ALMEIDA, 2023) reverbera na própria consolidação de suas identidades. No caso de crianças e adolescentes brancas se inscreveria na oportunidade de valorização da contribuição de grupos étnicos não brancos na construção cultural da sociedade brasileira, tornando-as possíveis agentes causadores das “fissuras entre os brancos e a branquitude” (SCHUCMAN, 2022). Além disso, contribui para a compreensão do lazer na esfera do direito humano e social. Nesse sentido, para Camélia (24 anos, psicóloga):

É a partir do acesso à informação e estímulo do pensamento crítico que as pessoas podem compreender melhor as estruturas que lhes atravessam e de que forma lhes atravessam dependendo dos seus recortes (raça, gênero, classe social...). À medida que tomamos consciência do lugar que ocupamos no mundo podemos tanto rever nossos comportamentos como nos empoderarmos do que for preciso, tendo consciência do que nos afeta.

Por outro lado, na perspectiva dos investigados, a falta de explicações sobre as relações étnico-raciais restringe as possibilidades de lazer, reforça a continuidade do apagamento cultural negro e indígena; bem como contribui para a manutenção e perpetuação do racismo no âmbito do lazer. Tal perspectiva é ilustrada com a fala de Tulipa (38 anos, assistente pedagógica), para quem “ (...) a ausência de letramento racial em diversos espaços proporciona uma continuidade no apagamento das culturas dominadas e a perpetuação da desvalorização de raças não dominantes ou não brancas”.

A fala de Tulipa denuncia e materializa a existência do epistemicídio que “reforça o apagamento cultural da negritude e reafirma a construção de uma única história em que a branquitude se coloca como centro” (DAS DORES *et al.*, 2021, p. 330). Nesse sentido, percebemos a impossibilidade de uma posição neutra na relação entre lazer e letramento racial. Se, por um lado, a aproximação entre os dois conceitos contribui para a diminuição das desigualdades sociais - aqui discutidas a partir do racismo - por outro lado, o afastamento alimenta inequivocamente as relações desiguais preponderantes na sociedade.

Considerações finais

Acreditamos que a investigação cumpre o seu objetivo de investigar as aproximações e os distanciamentos entre o lazer e o letramento racial em um CE da comunidade do Monte Cristo, em Florianópolis, na perspectiva dos educadores que trabalham nesse espaço. Os resultados encontrados neste estudo demonstram a necessidade de ampliação da concepção de lazer na perspectiva da prática educativa. O lazer, compreendido no âmbito do direito humano e social, contribui para a emancipação e desenvolvimento humano, reverberando em transformação social. No entanto, como fenômeno que se manifesta na cultura, o lazer não está isento de reproduzir os males sociais. Nesse sentido, o letramento racial na perspectiva da educação antirracista, parece um aliado importante na superação dessa característica. Conforme os resultados apresentados, pode-se notar uma percepção promissora dos educadores investigados a respeito dessa relação.

Foram fatores limitantes da pesquisa a dificuldade de coleta de dados presencialmente.

Se, por um lado, o questionário online possibilitou o estudo nesse contexto especificamente, por outro, a utilização de entrevistas, por exemplo, poderia trazer uma riqueza de detalhes aos dados, valiosos em pesquisas qualitativas. Ainda assim, estes achados podem ser considerados um importante avanço na reflexão proposta sobre lazer e letramento racial, contribuindo para os estudiosos e profissionais da área. Sugerimos que novos estudos sejam desenvolvidos de forma a explorar mais diretamente as ações pedagógicas concretas realizadas no lazer, na perspectiva do letramento racial e problematização da branquitude.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e atual. Lisboa: Edições, v. 70, 2009.
- BRAUNA, Carla Jeany Duarte; SILVA, Davison Souza da; SOBRINHA, Zélia Maria Lemos Andrade. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4> Acesso em 15 julho. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 14.532**, de 11 de Janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14532&ano=2023&ato=eebATQE10MZpWT61b> Acesso em 15 julho. 2023.
- COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, Londrina, v. 24, p. 35-61, 2002.
- DAS DORES, Lucilene Alencar; DA SILVA, Adriano Gonçalves; RAMOS, Danilo da Silva; STOPPA, Edmur Antonio; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Rompendo os Silêncios sobre o Perfil do Lazer da População Negra no Brasil. **Licere**, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, p. 324–356, 2021. DOI: 10.35699/2447-6218.2021.37730.
- DE SOUZA, Caroline Ramos do Carmo. Construções epistemológicas feministas decoloniais: pensares e ações que falem mais de nós, por nós!. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 19-35, 2020.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

GOMES, Christianne Luce. Lazer - concepções. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 120-125.

GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-19, jan./abr. 2014.

GURKEWICZ, Fabrício; GRANDO, Beleni; ALMEIDA, Dulce. Elementos para pensar a questão indígena em Rondônia: as Políticas Públicas de Esporte e Lazer. **Tellus**, [S. l.], v. 23, n. 50, p. 93-123, 2023. DOI: 10.20435/tellus.v23i50.895.

KOK, Glória Porto. **A escravidão no Brasil colonial**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

LUIZ, Maria Eduarda Tomaz; MARINHO, Alcyane. Lazer e direitos humanos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2021.

MARTINS, Samara Escobar *et al.* Traditional capoeira street circles in Florianópolis (Southern Brazil): impacts of the covid-19 pandemic. **Leisure Studies**, Londres, v. 41, p. 1-16, 2022.

MARTINS, Samara Escobar; MARINHO, Alcyane. A história da capoeira e suas possibilidades lúdicas, brincantes e imaginárias. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 1 - 21, 2023

MINAYO, Maria Cecília Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador anti-racista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n.3, p.1440-1468, dez. 2020.

SANTOS, Cecilia Gusson; SANTOS, James Rios de Oliveira; EL-KADRI, Michele Salles. Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. **Entretextos**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 153-172, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. **Portuguese Literary & Cultural Studies: The Open Veins of the Postcolonial: Afrodescendants and Racisms**, University of Massachusetts Dartmouth, v. 34/35, p. 171-189, 2022.

SILK, Michael; CAUDWELL, Jayne; GIBSON, Heather. Views on leisure studies: pasts, presents & future possibilities? **Leisure Studies**, Londres, v. 36, n. 2, p. 153-162, 2017.

TONG, Allison; SAINSBURY, Peter; CRAIG, Jonathan. Consolited criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, Londres, v. 19, n. 6, p. 349-357, 2007.

NOTA DOS AUTORES

Declaração de conflito de interesses

O presente estudo não possui conflitos de interesses.

Contribuição dos autores

R. C. C. e S. E. M. participaram da concepção do projeto de pesquisa, planejamento, levantamento e interpretação dos dados, redação. M. S. C. e A. M participaram da interpretação dos dados e redação do texto. R. C. C., S. E. M., M. S. C. e A. M. fizeram a revisão intelectual crítica do texto.

Endereço para correspondência

R. Pascoal Simone, 358 (LAPLAF/CEFID/UDESC) – Coqueiros
Florianópolis - SC, CEP: 88080-350.

Submissão: 15/08/2023

Aceite: 30/09/2023