

## OUTROS TEMAS

# APRENDENDO A SER NEGRO: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

MARZO VARGAS DOS SANTOS  
VICENTE MOLINA NETO

## RESUMO

*O artigo trata de identificar e compreender de que modo os estudantes negros da rede municipal de ensino de Porto Alegre constituem interações sociais, e como essas se manifestam na cultura estudantil e na Educação Física. Por meio de uma etnografia educativa, reflete sobre a participação do negro na construção da sociedade, que não é isenta de contradições e controvérsias. Os autores realizam análise de documentos, observação participante, diário de campo, grupos de discussão e entrevista semiestruturada. A análise enfatiza o modo pelo qual os colaboradores do estudo se percebem nas relações étnico-raciais, ao tratar dos códigos de significados na cultura estudantil, especialmente quanto ao seu reconhecimento no grupo, revelando que os negros manifestam certa naturalização de uma posição social de inferioridade. As diferentes culturas da escola dão sentidos distintos às ações, rituais e códigos que serão interpretados por aqueles envolvidos com os elementos dessa cultura.*

ESTUDANTES • NEGROS • EDUCAÇÃO FÍSICA • RAÇA

# LEARNING TO BE BLACK: THE STUDENTS' PERSPECTIVE

MARZO VARGAS DOS SANTOS  
VICENTE MOLINA NETO

## ABSTRACT

*The article seeks to identify and understand the mode in which Afro-Brazilian students in the municipal school system of Porto Alegre constitute their social interactions and how such constructions manifest themselves amongst student culture and in Physical Education classes. Using educational ethnography, it reflects on afro participation in the construction of a society that is full of contradictions and controversies. The authors analyzed documents, used participant observation, kept a field diary, led discussion groups and conducted semi-structured interviews. The analysis emphasizes the way in which the study's subjects perceived themselves in ethno-racial relationships when dealing with the codes of student culture, especially when identifying themselves in relation to the group, revealing that Afro-Brazilians manifest a certain naturalization of a social position of inferiority. The different cultures in the school lend different meanings to the actions, rituals and codes, which will then be interpreted using elements of this very culture.*

STUDENTS • AFRO-BRAZILIAN • PHYSICAL EDUCATION • RACE

1

Os termos “branco” e “negro” utilizados neste texto são entendidos como construções sociais, dentro de uma dinâmica de relações pautadas por estereótipos e preconceitos. De acordo com a convenção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, negro é quem se autodefine preto ou pardo. No Brasil, para fins políticos, considera-se negra pessoa de ancestralidade africana desde que assim se identifique.

**E**

STE ARTIGO SE ORIGINA de uma pesquisa empírica (SANTOS, 2007) que teve como objetivo geral identificar e compreender de que modo os estudantes negros de duas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RME/POA – participam das interações sociais e como estas ganham visibilidade na cultura estudantil e na Educação Física escolar. A participação do negro<sup>1</sup> na construção da sociedade, há muito, não tem sido isenta de contradições e controvérsias. Nos dias de hoje, embora exista um debate mais elaborado e civilizado sobre essa questão, percebemos que ainda faltam informação e conhecimento para que se compreenda a real contribuição do negro na construção da sociedade brasileira. “Ser negro, no Brasil, [...] é uma postura política, [...] ser negro é tornar-se negro” (GOMES, 2001, p. 43). Não é tarefa fácil assumir essa postura política diante de toda a bagagem de preconceitos e discriminações vividas diariamente. Menos desafiador é assumir o mito da democracia racial<sup>2</sup> ou se esconder na miscigenação, a fim de tentar não perceber que a sociedade mantém uma visão de hierarquia étnico-racial<sup>3</sup>, em que o negro ocupa posições inferiores. Particularmente no âmbito educacional, essa questão está longe de ser entendida, por falta de uma reflexão profunda e pela pouca quantidade de estudos sobre o negro na educação brasileira.

2

Corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (Gomes, 2005, p. 57).

3

Corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (Gomes, 2005, p. 57).

4

O estudo etnográfico de Willis (1983), realizado na década de 70 nas escolas de classe trabalhadora inglesa, é paradigmático. Nele é possível ver, de forma inequívoca, os conflitos entre os valores da classe média dos professores e os valores da classe trabalhadora, representados nas atitudes dos estudantes.

As relações étnico-raciais, nossas experiências docentes em Educação Física e o choque cultural entre professores e estudantes nos instigaram a tentar compreender e aproximar a Educação Física, a negritude e a escola, em uma espécie de “encruzilhada de culturas”, conforme sugere Pérez Gómez (1998), na perspectiva dos estudantes<sup>4</sup>. Nesse sentido, utilizamos, como referência, o acúmulo de experiência do Grupo de Estudos Qualitativos Formação

de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte – F3P-Efice –, que tem muitas de suas pesquisas realizadas<sup>5</sup> na RME/POA, da perspectiva do professor de Educação Física. Diante dessas contribuições para a área de conhecimento e para a reflexão sobre a Educação Física na RME/POA, consideramos relevante “escutar”, conforme Molina Neto e Molina (2002), e compreender a Educação Física, também, na perspectiva do estudante. Além disso, para pensar sobre os discursos e atitudes relacionados às diferenças étnico-raciais, tomamos como ponto de partida a negritude e seus significados, pois o negro é maioria nas periferias – onde predominam as escolas da RME/POA –, figura central nas situações de racismo e minoria nos estudos na área de conhecimento Educação Física.

Cabe ressaltar que, no âmbito das políticas públicas, Porto Alegre tem realizado algumas ações afirmativas (BRASIL, 2005), colocando as relações étnico-raciais, mesmo que mínima, superficial ou equivocadamente, na pauta de discussões de alguns setores na cidade<sup>6</sup>. Especificamente no âmbito da educação, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – POA – tem promovido parcerias e ações no sentido da educação das relações étnico-raciais e a aplicação da Lei Federal n. 10.639/03<sup>7</sup> na RME/POA, mediante, principalmente, a implantação de uma assessoria específica para dar ênfase às relações étnicas nas políticas educativas do município. A principal importância dessas ações reside no fato de que elas, independentemente da parceria, se revertem em discussão e material pedagógico para as escolas, reflexão e orientação para os professores e, fundamentalmente, dão visibilidade e acesso à história e cultura do povo negro pelos estudantes, possibilitando-lhes perceberem a diversidade cultural como uma construção a ser questionada, problematizada e debatida sem versões definitivas e/ou verdades absolutas.

## SOBRE A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

É possível perceber, ainda que de modo tímido, a expansão do número de estudos<sup>8</sup> que se referem à raça/etnia negra, sua cultura e as relações étnico-raciais estabelecidas no sistema educacional e nos ambientes escolares. Aos poucos, os educadores e educadoras interessam-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. De acordo com Gomes (2002), temas como a representação do negro no livro didático, o silêncio sobre a questão étnico-racial na escola, a educação de mulheres negras, relações étnico-raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional.

5

Já foram abordados temas como a formação permanente, o trabalho docente, planejamento do ensino, esgotamento profissional, interdisciplinaridade, avaliação, prática pedagógica, atuação profissional e política de identificação docente, experiências vividas e transformações sociais. Além disso, estão em andamento estudos que tratam da construção do trabalho coletivo, expectativas e saberes, ensino-aprendizagem e cultura docente.

6

Dois exemplos parecem importantes: a discussão e implementação de cotas raciais e sociais no processo seletivo de ingresso na UFRGS-Universidade Federal do Rio grande do sul- e a criação da lei municipal que dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos para provimento de cargos efetivos (Porto Alegre, 2003).

7

Lei que se originou da necessidade de orientar a formulação de projetos para a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos e comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas.

8

No banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – sobre as relações na escola de ensino fundamental na perspectiva do estudante negro, nenhuma tese de doutorado foi encontrada, e seis dissertações de mestrado abordaram esse tema. Relacionando Educação Física escolar e estudante negro, nenhuma tese de doutorado foi referida e duas dissertações de mestrado foram mencionadas. No banco de dados do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial – Nuteses – e na Biblioteca digital da UFRGS nenhuma dissertação ou tese discorria sobre a matéria.

Entre as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, não existe referência alguma em relação ao negro. Quanto à Educação Física escolar na perspectiva do estudante, três trabalhos foram mencionados. Não foram encontrados artigos que tratassem da perspectiva do estudante negro nos periódicos *Movimento*, da Escola de Educação Física - EsEF - da UFRGS, *Revista Paulista de Educação Física*, da Universidade de São Paulo - USP -, e *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE.

A Educação Física, como área de conhecimento e pesquisa, preocupa-se pouco com essas questões<sup>9</sup>. A bibliografia a esse respeito não é muito ampla e a reflexão sobre esse tema combina poucos estudos disponíveis e muitas possibilidades. Este artigo aborda algumas questões presentes de maneira constante na escola e nas aulas de Educação Física e que podem contribuir para a compreensão de algumas reações, atitudes e relações estabelecidas no cotidiano escolar, balizadas em diferentes significados que cada sujeito constrói e em muitos momentos podem representar incompreensão e rejeição das diferenças. Portanto, a reflexão que apresentamos também contribui para compreender com mais profundidade as relações étnico-raciais e o papel do negro na sociedade brasileira no âmbito das ciências humanas e sociais. A seguir trataremos das questões históricas do negro no Brasil, as diferenças étnico-raciais como construções históricas, sociais, culturais e políticas e a relação com a escola, a cultura estudantil e a Educação Física escolar.

## O NEGRO NO BRASIL

Devido aos vários grupos humanos que constituíram a sociedade brasileira, o contexto das diferenças no Brasil passa, necessariamente, por um recorte étnico-racial<sup>10</sup>, questão presente nas construções e práticas sociais. A diferença étnico-racial provoca uma série de relações baseadas em critérios capazes de estigmatizar determinados sujeitos ou grupos em função de traços ou características biológicas. Na sociedade brasileira, as relações se estabelecem baseadas em estereótipos que têm como padrão ideal o homem branco, de pele clara e cabelos lisos. Todos que se afastam desse padrão vão adquirindo ares de inferioridade, fato que o músico brasileiro Caetano Veloso definiria como “narciso acha feio o que não é espelho”. De acordo com Woodward (2000), a diferença é construída social e culturalmente e vinculada à produção de significados. A produção das diferenças étnico-raciais no Brasil ocorreu por meio de oposições binárias e de relações desiguais de poder, que construíram negativamente sujeitos e grupos por meio da exclusão e da marginalização.

A marcação das diferenças entre negros e brancos traduziu o desejo de certos grupos sociais de garantir o acesso aos recursos materiais e simbólicos da sociedade, salientando a estreita conexão com as relações de poder e, portanto, carregados de intencionalidade. Dessa forma, a diferença define quem pertence ou não a determinadas posições e grupos. Segundo Silva (2000), esse processo de classificação – ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos – é central na vida social e possibilitou, pelas relações assimétricas de poder, a alguns grupos, dividir, classificar e hierarquizar, a partir de seus valores, a sociedade em geral. A diferença não é fixa, estável, definitiva e, sim, uma construção, uma relação intencional que precisa ser questionada, problematizada, também no âmbito escolar, considerando seu contexto de multiplicidade – ativa, produtiva,

“Étnico” se refere a agrupamento de pessoas cuja identificação passa pela forma que são tratadas na sociedade. O termo, na expressão “étnico-racial”, marca as relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos, e, também, da raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (Brasil, 2005, p. 13). A noção de “raça”, contudo, permite pensar em um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Gomes (2001) afirma que o destaque às diferenças raciais tem a intenção de realçar o caráter político que essas diferenças assumem ao longo da história, rechaçando a ideia de pureza das raças e o determinismo biológico.

uma máquina de produzir diferenças – em contraponto à diversidade como um estado, uma existência, um dado a ser, quando muito, tolerado e respeitado.

Nesse sentido, o negro recebe uma carga de preconceitos e discriminações mais evidentes que os outros povos e grupos, pois, além do histórico de povo escravizado, teve suas características físicas e culturais vinculadas a aspectos pejorativos e inferiores na constituição da sociedade brasileira.

Mesmo após a abolição da escravatura no Brasil, é impossível negar que a realidade social brasileira era fruto de um contexto histórico escravocrata e colonial, em que o negro, trazido à força da África para trabalhar como escravo, era relegado à condição de “ser inferior”, objeto ou coisa. Segundo Sodré (1988), o escravo configurava-se como um empecilho ideológico à higiene e à modernização, comparado a miasmas e insalubridade. Na realidade, além da condição escrava, o homem negro – que já havia sido excluído da possibilidade de adquirir terras – recebia conotações negativas de parte da sociedade. Escravo e negro eram percebidos, na prática, como a mesma coisa. A relação de dominação que, inicialmente, havia sido baseada na coerção física foi aliada a um processo de justificação e legitimação pela ideia de que a inferioridade do negro seria “curada” pelo embranquecimento cultural<sup>11</sup>, conforme Munanga (1986).

O contexto brasileiro vivia no período pós-abolição da escravatura ausência de considerações sobre o destino da população negra e sobre a incorporação econômica, social e cultural dos ex-escravos à sociedade de maneira efetiva e digna. Efetivamente, segundo Schwarcz (2001), a pretensa libertação dos escravos como presente ao povo negro jogou uma imensa população despreparada e pouco instruída num processo de competição desigual, sobretudo com a mão de obra imigrante que afluía ao país. Afinal, conforme Hasenbalg (1996), o Brasil tinha como projeto nacional o ideal do branqueamento, implementado por meio da miscigenação seletiva e políticas de povoamento e imigração europeia, e propunha, como solução harmoniosa para o problema racial, a desapareção gradual dos negros pela via de sua absorção pela população branca. Dessa forma, de acordo com Schwarcz (2001), firma-se e se naturaliza cada vez mais a hierarquia social e a aceitação das diferenças étnico-raciais e biológicas<sup>12</sup> como fator determinante.

Nesse contexto, o corpo negro foi produzido por meio de discursos preconceituosos, de um histórico de humilhações e violência, de representações inferiorizadas da sua cultura e de intercâmbios sociais em que, muitas vezes, a cor da pele assume significados inquestionáveis e cruéis para os sujeitos da raça/etnia negra, e, nesse processo, adquire as “marcas” da cultura, conforme Louro (2000). A imagem do negro fica associada a aspectos negativos e tanto sua personalidade quanto seu caráter são “definidos” por sua cor, seu cabelo ou suas feições. Para Munanga (1986, p. 52), “não se pode desconhecer que o mundo negro no seu conjunto vive uma situação específica, sofrendo discriminação baseada na cor da sua pele<sup>13</sup>”. Como o corpo

**11** Tentativa de assimilação dos valores culturais do branco; também chamado branqueamento cultural.

**12** Uma das ideias do determinismo biológico estabelecia a relação entre atributos externos e internos, ou seja, acreditava-se que a partir de características exteriores – como a cor, o tamanho do cérebro, o tipo de cabelo – poder-se-ia chegar a conclusões sobre aspectos morais das diferentes raças (Schwarcz, 2001). Segundo Sodré (1988), esse tipo de argumentação, vazado num discurso cientificista, reitera uma constante no racismo doutrinário, que é a essencialização – atribuição de significados universais e eternos ao plural e histórico – da diferença étnica a partir de clichês antropológicos.

**13** Munanga (2004) compara as relações étnico-raciais no Brasil e nos Estados Unidos, afirmando que, para os norte-americanos, essas relações são baseadas na origem dos sujeitos, amparados em um princípio da hipodescendência, enquanto no Brasil a ênfase está na marca ou na cor, combinando a miscigenação e a situação sociocultural dos indivíduos.

14

Nesse contexto, o preconceito e a discriminação se constituíram ainda mais evidentes no caso das mulheres negras que sofreram também com a violência sexual desde o início do processo de escravização no Brasil, conformando, posteriormente, a imagem da “mulata” brasileira como objeto sexual. A discriminação de gênero, ainda não resolvida na sociedade, afeta diretamente a mulher negra, pois, associada ao preconceito racial, torna as diversas formas de discriminação mais perversas. (Araújo e Molina Neto, 2008).

negro foi marcado negativamente pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas discriminatórias, permanece, ainda hoje, como o alvo mais visível e o mais forte representante nas relações de preconceito<sup>14</sup> e discriminação étnico-raciais (LOURO, 2000).

A hierarquização étnico-racial brasileira dependeu menos do caráter das marcas utilizadas – marcas de corpo, vestuário, maneiras de agir etc. – e mais de sua pretensa “naturalidade”. As relações étnico-raciais envolvendo o negro não são baseadas na cor preta ou na pele negra, mas em tudo o que essa cor e essa pele representam na sociedade e que foi construído social e culturalmente. Segundo Guimarães (1999), alguém só pode ter cor e ser classificado em um grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tem algum significado, ou seja, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias racistas. A marca de cor torna-se indelével, não por sinalizar uma ancestralidade inferior, mas porque “explica” a posição inferior atual da pessoa em causa.

Dessa forma, nos traços físicos desse corpo ocorrem as primeiras identificações e as primeiras discriminações em relação à cultura negra. A percepção da diferença ocorre, inicialmente, por meio das características físicas e, a partir daí, estas são relacionadas a uma série de aspectos subjetivos que constituem um corpo negro fisicamente sujo e feio, intelectualmente incapaz e culturalmente inferior.

## O ESTUDANTE NEGRO NA ENCRUZILHADA DE CULTURAS

Segundo Geertz (1996), cultura pode ser entendida como uma entidade pública que possibilitou ao homem, historicamente, construir-se e se representar a si mesmo. Não só as ideias senão o próprio corpo e também as emoções são produções culturais. Cultura, portanto, pode ser considerada “uma condição constitutiva da vida social” (HALL, 1997, p. 27). Para Morin (2005), cultura se refere a tudo aquilo que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta a complexidade individual e a complexidade social. McLaren (1997) usa o termo “cultura” para significar os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida. Sob a ótica de Pérez Gómez (1998), cultura é o resultado da construção social contingente às condições materiais, sociais e espirituais que determinam um espaço e um tempo e nos faz pensar nas ideias particulares que os sujeitos constroem sobre si mesmos, suas atitudes e o mundo que os rodeia. Para compreender uma cultura é necessário não só identificar o que fazem e dizem os sujeitos, mas também, e principalmente, o sentido para eles de um e de outro, num conjunto de significados. Para Hall (1997), cultura é o conjunto de sistemas ou códigos de significado que utilizamos para dar sentido às coisas e para codificar, organizar e regular nossa conduta uns em relação aos outros. Pela cultura, atribuímos sentido às nossas ações e interpretamos significativamente as ações alheias.

A perspectiva cultural é fator importante nessa caminhada educativa que não se encerra na escola, mas que a considera fundamental como elemento convergente de representações e significados que se tocam, se afastam, se cruzam e se assumem diferentemente em cada grupo, influenciando as relações tanto no ambiente escolar quanto nos diversos ambientes pelos quais os sujeitos se constituem. As questões que envolvem as relações étnico-raciais sempre foram tratadas de forma intencional e determinista pela escola, desestimulando a reflexão e o debate, ocultando as minorias<sup>15</sup> – ou maiorias silenciadas, conforme Munanga (2004) – e hierarquizando os sujeitos e grupos de acordo com interesses alheios aos principais envolvidos.

Nesse sentido, os estudantes negros encontram sérias dificuldades de vislumbrar elementos de identificação na instituição escolar – professores e diretores – nas relações diárias ou ícones nos diferentes componentes curriculares. De acordo com Munanga (2004), o histórico de privações do negro em relação às instituições sociais impede-lhe o acesso à sua história e à sua cultura, pois, mesmo nas poucas vezes em que pôde frequentar os bancos escolares, o negro não se via contemplado com dignidade nos fatos históricos, nos heróis, no ensino da religião ou das línguas. O negro não estuda sua origem, os costumes de seus antepassados, nem sua importância na formação do país. A escola, em geral, ainda vê e mostra o negro como povo secundário, que ganha visibilidade apenas no período da escravidão, reforçando a imagem de trabalhador braçal de intelecto reduzido. A escola, como instituição social responsável por uma parcela importante da educação dos cidadãos, deve se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. O reconhecimento e a valorização da cultura negra são elementos importantes nas relações sociais na escola, no sentido de permitir que a comunidade escolar<sup>16</sup> possa perceber a importância das diferenças étnico-raciais na formação e na riqueza cultural da nossa sociedade.

Os estudantes, como grupo social, geram e requerem seu próprio universo distinto de significados e práticas. As construções e as representações dos estudantes, quando compartilhadas no coletivo, podem ser entendidas como elementos importantes de identificação e/ou conflito desses sujeitos, comunicados no grupo pelas crenças, preferências, normas e valores e que podem ser interpretados de diferentes formas por eles. A cultura estudantil é constituída por sistemas ou códigos de significado que dão, aos estudantes, sentido às suas ações e lhes permitem interpretar significativamente as ações alheias e o mundo que os cerca (HALL, 1997). Constrói-se, nas interações que se produzem entre os estudantes, entretanto, os sentidos que constituem essa cultura que não se originam exclusivamente nem no grupo e nem na escola.

Crenças, normas, preferências e valores aprendidos em casa, nos meios de comunicação, com os professores e com outras pessoas e grupos vão, simultaneamente, dando sentidos à cultura estudantil. Esses sentidos não são estáticos, e as interações no grupo consistem na linguagem, como

15

Grupo étnico, cultural, sexual ou de nacionalidade, autoconsciente, à procura de uma posição social melhor, compartilhando o mesmo espaço socioeconômico, político e cultural com outro grupo que é dominante e que não aceita o primeiro em igualdade de condições. É um conceito qualitativo para as Ciências Sociais.

16

Os vários sujeitos que constituem a escola e o seu entorno: estudantes, professores, pais, funcionários e moradores circunvizinhos adeterminada escola.

práticas de representação e nas relações que constroem, mantêm, consolidam, desafiam ou modificam esses sentidos. O estudante negro se constitui num contexto onde sua cultura não é valorizada, por ser negro e por ser jovem, entre outras particularidades. Além disso, seu pertencimento étnico-racial, sendo ou não percebido, proporciona uma série de situações de constrangimento, discriminação, isolamento e outras formas de violência, influenciando decisivamente na sua formação.

Podem ser diferentes as maneiras de percepção e expressão em relação ao negro em tempos e locais distintos, assim como baseadas nas várias relações que atravessam simultaneamente os sujeitos. Músicas, danças, vestimentas, gírias, acessórios e ídolos identificados com a raça-etnia negra são alguns elementos valorizados nos contextos escolares e, muitas vezes, adquirem importantes significados na cultura estudantil. Embora pareça não existir uma reflexão específica sobre os significados desses elementos na cultura negra, por parte dos estudantes, eles podem manifestar, por meio dela, formas de resistência e expressão de seus valores. Destacamos a importância de identificar e compreender aspectos da cultura estudantil, porque os estudantes manifestam na escola e nas interações com os colegas e professores aprendizados construídos em diferentes espaços e relações.

## CAMINHO METODOLÓGICO

O problema de pesquisa que sustenta nossas reflexões se resume na seguinte questão: “Como estudantes negros da RME/POA se constituem nas interações sociais e como essas construções se manifestam na cultura estudantil e na Educação Física escolar?” A investigação foi realizada com 25 estudantes autodeclarados<sup>17</sup> negros e caracterizou-se como uma etnografia educativa.

Para obter as informações necessárias e construir nossos argumentos, utilizamos a análise de documentos, a observação participante com registros em diário de campo, os grupos de discussão e a entrevista semiestruturada. Cabe ressaltar que a universidade à qual estamos vinculados exige, para suas pesquisas, um termo de consentimento que foi assinado pelos participantes do estudo e/ou por seus responsáveis. Esse termo foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por estar dentro dos critérios estabelecidos por ele.

O tratamento das informações foi realizado desde a negociação de entrada nas escolas – início da coleta e dos registros –, mediante leitura reflexiva dos instrumentos e do contexto estudado, passando pela conclusão do trabalho de campo. Efetuamos a leitura das transcrições das entrevistas e das reuniões dos grupos de discussão, identificando as unidades de significado relevantes que, posteriormente, foram agrupadas em categorias de análise, destacando os diferentes significados nas falas dos colaboradores, por proximidade temática, tornando possível a triangulação dessas falas, o conteúdo dos documentos analisados e a bibliografia utilizada. A validade interpretativa ocorreu na forma de devolução das transcrições das entrevistas

17

A autodeclaração, no contexto das escolas municipais de POA, consta de um item na ficha de matrícula dos estudantes, preenchida pelos pais ou responsáveis. Apresenta, como opções (de cor?), branca, preta, parda, amarela, indígena e outras.

e das reuniões dos grupos de discussão. Realizamos a triangulação das informações obtidas no campo de investigação, o referencial teórico utilizado e as interpretações por nós realizadas com o objetivo de abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Nessas interpretações também foram submetidas ao exame de um especialista no assunto com a finalidade de verificar sua coerência e plausibilidade.

## CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O processo de interpretação das informações considerou a escola como uma encruzilhada de culturas a partir das percepções de estudantes negros, por entender que as interações sociais, no Brasil, pelo que já foi exposto, tendem a invisibilizar e inferiorizar esses sujeitos. Portanto, iniciamos esse processo de apresentação das interpretações mostrando de que modo os colaboradores percebem o olhar da sociedade em relação ao negro. Em seguida, tratamos das relações étnico-raciais e a naturalização de uma posição social de inferioridade do negro, finalizando com a abordagem de alguns de seus significados na cultura estudantil, em especial, seu reconhecimento no grupo e na Educação Física escolar.

## SER NEGRO, PRETO, MORENO, HOJE

O brasileiro, independentemente da sua descendência, da sua cor ou do seu tipo de cabelo, percebe diferença entre negros e não negros, seja na questão estética seja na questão social. O que distingue basicamente essas percepções é que alguns acreditam na diferença como algo dado e imutável, enquanto outros entendem a diferença como construída e naturalizada de forma a privilegiar certos grupos em detrimento de outros. A hierarquização das diferenças entre negros e não negros está tão naturalizada na sociedade que os próprios negros tendem a depreciar cor, cabelos e feições que lhe são típicas. Afinal, de acordo com Goffman (1963), um sujeito estigmatizado aprende e incorpora o ponto de vista dos “normais”, assumindo também as crenças sociais em relação a sua identidade e, posteriormente, aprende as consequências de possuir um estigma<sup>18</sup>, percebido na fala da estudante:

– Porque eu não podia sair pra rua, o gurizinho me chamava “oh nega do cabelo duro”. Olha, eu ouvia aquilo, eu chorava, chorava, chorava. Parecia que tinham me dado uma facada. Mas é triste [...] eu não podia... e eu não podia responder, porque ele era branco e tinha o cabelo bem bom. **(Grupo de discussão B)**

Segundo Guimarães (1999), a cor, na sociedade, significa mais que a pigmentação da pele. Algumas características físicas – a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e o formato dos lábios – adquirem importância na definição da cor de um indivíduo e são, portanto, índices de valor negativos

18

Caracteriza-se sociologicamente por um sujeito, que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana, mas por possuir um traço o qual se impõe à atenção e afasta aqueles que ele encontra, acaba destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus; característica diferente e inferior da prevista – modelo/padrão ideal.

referentes aos negros. Durante muito tempo, e ainda hoje, alimentou-se a ideia de que os mulatos e os negros mais claros e educados seriam sempre economicamente absorvidos, integrados cultural e socialmente e cooptados politicamente pelo padrão branco. Por isso, o negro busca, em muitos momentos, aproximar-se desse padrão, como forma de assumir posições menos desprivilegiadas na hierarquia social e diminuir as possibilidades de sofrer discriminação e preconceito:

Ah eu vou misturar, vou casar com branco porque aí minha filha sai com o cabelinho melhor, não sai com o cabelo pixaim” [risos].

**(Márcia, 19.12.2006)**

- O negro quer namorar com o branco por pensar que seu filho vai nascer um pouco mais amenizado na cor [...] - Eu quando era pequena dizia, “eu, mãe, quando eu crescer não vou casar com negro [...] porque a minha filha vai nascer negra e eu vou ter que pentear o cabelo dela”. **(Grupo de discussão B)**

De acordo com Guimarães (1999), a ideia de raça está subjacente à de cor e é, a todo o momento, acionada para realimentar identidades sociais a partir das formas de aparências e suas convenções que determinam a hierarquia social, ainda visível no país; não apenas como um vestígio da ordem escravocrata, mas como ideologia que “justifica” as desigualdades a partir da ilusória democracia racial brasileira e da pretensa naturalidade do sistema de hierarquização do qual fazemos parte.

Socialmente, foram construídas algumas regras de etiqueta racial para disfarçar o constrangimento no uso da palavra “negro”, tanto no sujeito que recebe a denominação quanto em quem a profere. Dessa maneira, Beto entende que “pra não dizer, ‘ah, tu é negro’, dizem ‘ah tu é moreno’” (entrevista, 23.11.2006). Assim como se constitui em “um tipo de defesa que as pessoas têm pra [...] não dizer ‘ah, porque eu sou negro’” (entrevista Daniel, 27.12.2006). Nas regras da etiqueta racial evita-se usar expressões que possam ofender o outro, mesmo que esse outro seja percebido como inferior. O princípio básico é fingir que o outro não é tão diferente, pois diferença pode significar inferioridade. Em determinados contextos, a tentativa de amenizar o valor pejorativo da palavra “negro” dá uma conotação de falsidade a outras expressões, como percebe Márcia no exemplo: “Ele disse assim ‘oh, Márcia, oh, Márcia, tu sabia que eu tenho agora um genro moreninho?’, aí eu disse assim ‘moreninho não, diz de uma vez, Néelson, diz preto, não fica fazendo rodeio, diz nego’. Aí ele ficou todo sem graça assim, né?” (entrevista, 19.12.2006).

Para Nascimento (1978) e Oliveira (1996), as definições que designam os brasileiros ora por sua aparência ora por sua origem, manipulando conceitos como genótipo ou fenótipo, não podem negar que no Brasil a marca é determinada pelo fator étnico-racial. Assim, quando um sujeito é designado

preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço e outros termos, o que todos compreendem, imediatamente, é que se trata de um descendente de escravos africanos. É, portanto, negro, não importa a gradação da cor da pele, e isso tem significados econômicos, sociais e políticos em sua vida. Essas diferenças de cor da pele e de outros aspectos do fenótipo e as regras que organizam essas diferenças variam no tempo, são ensinadas e apreendidas socialmente, perduram e se modificam segundo interesses e estratégias de indivíduos e grupos na sociedade.

Nesse contexto, de acordo com Gomes (2002), a comparação dos sinais do corpo negro com os do branco europeu e colonizador serviu de argumento para a formulação dos padrões de beleza e de fealdade que persistem até hoje. O aprendizado de certas regras culturais transforma, de maneira rígida, algumas características fenotípicas em símbolos de desgosto e humilhação. Entre os estudantes, os apelidos relacionados ao tipo de cabelo são muito usados no ambiente escolar para provocar risos e servem como forma de menosprezo a alguns colegas e afirmação de outros.

Esses apelidos e comparações representam lembranças de extremo sofrimento para alguns estudantes e foram referidos no estudo como lembranças marcantes na trajetória escolar. Foi possível perceber, no grupo de estudantes colaboradores do estudo, que, em relação ao cabelo, as mulheres sofrem mais com os apelidos, as “brincadeiras” e as comparações. Para uma das estudantes, “a gente fala de um jeito como se fosse a pior coisa do mundo, né? Mas é que pra mulher é a pior coisa do mundo”. Ela afirma que em certos momentos não tinha vontade de ir à escola porque “falavam ‘ah olha lá o cabelo de bombril’, ‘oh bombrilzinho’” e uma colega completa: “Eu sofri por isso também quando eu era pequena. Que nojo!” (Grupo de discussão B). De acordo com Gomes (2002), a maneira com que a escola e a sociedade veem o negro e emitem opiniões sobre corpo, cabelo e estética tocam a subjetividade e deixam marcas profundas na vida desses sujeitos. Nesse sentido, Goffman (1963) afirma que o sujeito estigmatizado percebe estímulos, nas diversas relações que estabelece, que não conseguem lhe proporcionar o respeito e a consideração que lhe permitam a autoaceitação, fazendo com que esse sujeito tente “corrigir o(s) seu(s) defeito(s)” com meios para clarear a pele e alisar o cabelo, entre outros.

Isso leva à construção de estratégias para tentar “romper com os estereótipos do negro escabelado e sujo” (GOMES, 2002, p. 44). Uma estratégia bastante comum, principalmente na infância, é o uso de tranças, um elemento importante na cultura africana e afrodescendente, mas que, na fala de uma estudante, serve para ocultar uma insatisfação com o próprio corpo, afinal, diante de “um cabelo ruim, [...] o melhor remédio é botar trança nele” (Grupo de discussão B). Também para esconder os cabelos, alguns estudantes utilizam bonés<sup>19</sup> e toucas. Percebemos, em algumas situações, que existe uma preocupação muito grande, por parte dos estudantes, com a aparência, e que é preferível enfrentar as “regras oficiais” a ter um reconhecimento

#### 19

Em um torneio de futsal realizado na escola, estava combinado que não seria permitido o uso de boné durante os jogos. No início de uma das partidas, um dos estudantes se recusou a tirar o boné e, sob a pressão do professor responsável e dos colegas para que cumprisse o que fora estabelecido, optou por retirar-se da quadra e não participar do evento. Como ficou por perto, assistindo aos jogos, o professor questionou sua atitude, dizendo que era muito mais simples tirar o boné do que ficar fora do torneio. O estudante disse ao professor que talvez fosse mais fácil para ele que “tem cabelinho bom”, mas no seu caso, que está “com uma juba” e “a raça não ajuda”, melhor ficar fora a “passar vergonha na frente dos outros e das gurias” (Diário de campo, 11.8.2006). Já Daniela se recusou a tirar a touca durante uma partida de voleibol em um torneio interescolar em que representava sua escola e, além de retirar-se da quadra, desferiu uma série de palavrões aos árbitros e aos professores, acusando-os de racistas. Depois, mais calma, ela disse que poderia “ser arrastada e obrigada”, mas não tiraria sua touca porque seu cabelo “estava horrível” e ela não estava ali para “servir de chacotinha” para os outros (Diário de campo, 05.12.2006).

negativo no grupo. Nessas situações, os estudantes desejavam esconder o que talvez representasse, naquele momento, uma forma de exclusão por um sinal reconhecidamente desprestigiado no grupo – o cabelo negro – e, portanto, inferiorizado.

A repetição de determinadas representações do padrão eurocêntrico, através de inúmeros produtos culturais, dificulta nossa percepção sobre a construção desse padrão, nos fazendo, por vezes, acreditar que essa realidade não foi inventada intencionalmente.

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As relações étnico-raciais na sociedade brasileira permitem que os não-negros se vejam como naturalmente superiores, pois quando afirmam em seus discursos o respeito e a igualdade social e cultural não levam em consideração o grande número de negros nas favelas, nos subempregos e nas condições de miserabilidade, nem o baixíssimo número de negros nas posições de prestígio social. Nessas afirmações está implícita a naturalização da hierarquia social, cultural, econômica e política, visto que não questionam uma desigualdade tão evidente, afirmando, conforme Portella (2007), um pacto invisível e silencioso que é socialmente estruturante e está cristalizado em todos os setores da sociedade. Dessa forma, o negro enfrenta o racismo silencioso e, até, “cordial”, que desencoraja a indignação e estimula a passividade diante das situações, expressa nas palavras de Mário:

Nunca passei, acho que, preconceito, assim, grosseiramente, assim, mas eu já passei por alguns preconceitos, assim, pequenos, assim, que eu deixei passar, eu passei. Não adianta eu me estressar por causa disso que acho que a minha vida toda eu vou passar por isso, não adianta se estressar por causa disso. (Entrevista, 29.12.2006)

As situações de discriminação e preconceito atuam fundamentalmente na construção de uma identidade social estigmatizada. A estigmatização da identidade social do negro permite que o insulto<sup>20</sup>, por vezes travestido de brincadeira e independentemente da intenção dos envolvidos, tenha a função de colocar ou relembrar as posições nas relações de poder. De acordo com Guimarães (2002), a estigmatização requer um aprendizado, que passa necessariamente por um processo de ensinar aos “subalternos” o significado da marca de cor. No contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, esses insultos são mencionados nas diferentes situações de conflito e intencionam referir aos negros o “seu lugar”, transformando uma discussão em briga ou aceitação da sugerida condição de inferioridade pelo silêncio e isolamento.

Segundo Gonçalves (1987, p. 28), o “ritual pedagógico do silêncio” reproduz na escola a exclusão e a marginalização dos estudantes negros, mediante a invisibilidade no currículo escolar e em todo o processo de es-

20

O insulto racial é capaz de, simbolicamente, fazer o insultado retornar a um lugar inferior já historicamente constituído e reinstaurar esse lugar, uma vez que está provido de significado subjetivamente ofensivo a quem aprendeu que faz parte da comunidade estigmatizada referida pelo epíteto.

colarização. A ideia é não falar em raças ou situações de racismo para não contrariar a fantasiosa harmonia étnico-racial que se propõe a ocultar as desigualdades naturalizando-as sempre desfavoravelmente aos negros. Dessa forma, aprendemos nos discursos oficiais que somos todos iguais, mas no dia a dia as relações não apresentam essa harmonia discursiva. “As pessoas dizem que não são racistas, mas são” (entrevista Márcia, 19.12.2006).

Os negros percebem que o tratamento não é igual para todos e as situações de racismo, discriminação e preconceito são vivenciadas e assimiladas de diferentes formas. O silêncio, em relação ao tema, dificulta aos professores uma discussão embasada e transparente. De acordo com Moreno (2000), as intervenções dos professores, e também de muitas famílias, geralmente são no sentido de não “aumentar o problema”, não “criar caso” ou aguardar justiça divina, mesmo que reconheçam certas discriminações. Não significa que essa reação contemplativa, ou esquivada, satisfaça a escola, mas faltam parâmetros para outro tipo de reação. O silêncio diante de certas situações, a aceitação de apelidos e brincadeiras e a ocultação desses desconfortos são parte de um “aprendizado” constante dos negros na escola.

Especificamente na Educação Física escolar, manifestações de racismo entre os estudantes podem ser contidas temporariamente pelas habilidades físicas e esportivas e pelo sentido de equipe que fundamentam algumas atividades. Nesses momentos, é conveniente igualar a todos e a cor da pele não têm relevância, porque as relações de poder se manifestam mais pujantes aos fortes, rápidos e habilidosos tecnicamente. Entretanto, a noção de inferioridade “colada” ao negro não desaparece e a qualquer instante ela pode ser acionada. Basta uma situação de conflito, como um choque corporal, derrota ou divergência em um jogo para que o termo “negro” seja utilizado para diminuir ou ofender alguém. Essa possibilidade, por si só, é capaz de constituir sujeitos constantemente prontos para reagir a agressões ou ataques de cunho racista, muitas vezes percebidos pela escola como estudantes agressivos, excessivamente quietos e/ou com dificuldades de relacionamento.

A sistemática inferiorização das características relacionadas aos negros e a socialização desses valores contribuem fundamentalmente para a baixa autoestima do negro, como é possível perceber na fala dos estudantes: “A televisão se refere ao negro como marginal, diferentemente do branco, já é força do hábito, força de expressão. [...] Pode ser que alguns pensem ou falem de forma racista em segredo, porque isso sempre vai existir, já me acostumei” (Grupo de discussão C).

Geralmente, é muito difícil perceber o racismo nas brincadeiras, pois depende do contexto e da intenção de quem as profere. É importante ressaltar que certas frases e apelidos acabam se naturalizando a ponto de causar estranheza quando alguém se diz ofendido. Algumas frases com sentido racista são ditas e ouvidas com uma frequência preocupante em diversos espaços sociais e podem gerar desentendimentos e brigas, mesmo

quando não têm a intenção explícita de ofender ou magoar. Nas observações realizadas nas escolas, apelidos e “brincadeiras” em relação ao negro eram bastante frequentes e desencadeavam tanto brigas e discussões quanto gargalhadas e descontração aparente, inclusive daquele(a) que estava sendo alvo da chacota. Além disso, expressões como “é isso aí, macaco”, “valeu negão”, “boa, preto” (Diário de campo, 11.8.2006) foram usadas constantemente entre os estudantes com a mesma naturalidade usada para dizer o nome de alguém. As brigas não acontecem porque alguém é preto, mas quando alguém está brigando é uma maneira de insultar e ofender o outro.

## **CULTURA ESTUDANTIL: BUSCANDO POSIÇÕES DE RECONHECIMENTO E PRESTÍGIO SOCIAL**

Nos códigos e sistemas de significados que constituem e dão sentido às ações e interações dos estudantes na escola, é possível notar que em alguns momentos o pertencimento étnico-racial não se manifesta explicitamente. Entretanto, é importante reiterar que os estudantes colaboradores se assumem negros e, portanto, constituem suas relações na escola e na cultura estudantil como sujeitos que percebem que cor e cabelos lhes indicam um “lugar” desprestigiado nesse contexto e nesse grupo social, entre outros.

A busca pelo reconhecimento entre os colegas foi referida pelos colaboradores como algo fundamental nas suas relações na escola. Denise (entrevista, 26.12.2006) aponta, como uma lembrança marcante, o ato de ser escolhida ajudante e líder da turma, ocupando uma posição importante diante do grupo; e Mário (entrevista, 29.12.2006) relembra, em sua trajetória escolar, um concurso de beleza do qual foi vencedor e refere esse episódio como importante para sua autoestima. Essas situações ficaram marcadas para esses sujeitos porque são exceções na trajetória escolar do estudante negro. Afinal, conforme Cavalleiro (2000), o sistema formal de educação é desprovido de elementos propícios à identificação positiva de estudantes negros com a escola, provocando distorções de conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnico-raciais.

Os estudantes visam, no processo de socialização vivido na escola, sentir-se parte de um grupo, pertencer. O pertencimento é vivenciado e percebido de diferentes maneiras. Márcia evidencia sua percepção quando fala que “tinha uma professora muito querida que era da nossa raça, era preta que nem nós” (entrevista 19.12.2006). A estudante citada vislumbrava naquela professora uma identificação importante e uma forma de ver o negro em uma posição social na escola que lhe proporcionava certo orgulho, pois o estudante negro aprende a perceber a escola como um “espaço que não é o seu” (CAVALLEIRO, 2000, p. 100).

É na escola, geralmente, que a criança começa a perceber o outro, fora do ambiente familiar. É na escola que o negro se percebe negro; que seu cabelo e sua cor são diferentes de alguns de seus colegas e professores e que isso lhe atribui inferioridade nesse meio social. Até então, a cor da pele e a

textura do cabelo não eram motivo de piadas, deboches e constrangimentos. Dessa forma, os estudantes negros se deparam com a situação de, como estudantes, integrarem um grupo que valoriza o reconhecimento, o prestígio e o destaque positivo nas suas relações, ao mesmo tempo em que integra um grupo estigmatizado e que convive fundamentalmente, em seu processo de identificação, justamente com o não-reconhecimento, o desprestígio social e o destaque negativo de sua imagem.

A principal diferença entre os estudantes negros e os não negros está na invisibilidade com que os primeiros aprendem a conviver e naturalizar. Mesmo que, entre os estudantes, alguns negros assumam posições de prestígio e sejam reconhecidos e valorizados no grupo, fora desse contexto eles percebem que sua imagem está limitada e é exclusivamente ligada a certas representações, como o carnaval, alguns esportes e/ou danças e sempre associada à marginalidade e inferioridade. O negro aprende a se enxergar como fora do padrão.

A presença efetiva do negro na escola é fundamental, pois traz à tona muitos aspectos ocultos da nossa história e permite que os sujeitos possam se enxergar nos livros, nos fatos e nos ídolos de forma digna. Os sujeitos identificados como representantes de prestígio da raça/etnia no contexto estudado possibilitam que alguns estudantes negros reconheçam seu pertencimento étnico-racial e, dessa forma, possam assumir uma postura de liderança e de exemplo em suas relações. Na escola, o negro está majoritariamente representado no(a) servente, no(a) guarda, no(a) cozinheiro(a), posições que não desfrutam de um reconhecimento valorizado entre os estudantes (Diário de campo, 13.6.2006). Segundo Cavalleiro (2006), as funções de diretor(a), professor(a), palestrante, em sua maioria, não são ocupadas por negros, contribuindo significativamente para que o estudante negro desenvolva um processo de autorrejeição e rejeição de seu grupo étnico-racial.

A discriminação “mais sofisticada”, presente nos livros didáticos, no currículo escolar, nos meios de comunicação, entre outros, é mais difícil de ser percebida, mas ao longo do tempo esse tipo de discriminação causa uma assimilação dos estereótipos negativos veiculados ao negro. É mais fácil perceber a discriminação em situações concretas, nas quais a ação do racismo é imediata. A cultura estudantil identificada no contexto dessa investigação manifesta a busca por posições de reconhecimento e prestígio no grupo social, em que os códigos específicos são permeados por uma cultura escolar que silencia diante do preconceito e das situações de discriminação com os negros e naturaliza o desprestígio social desses sujeitos.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA SOCIAL: POSSIBILIDADE DE RECONHECIMENTO, PERTENCIMENTO E EXCLUSÃO**

De acordo com Hall (1997) e Neira e Nunes (2006), a Educação Física na escola, como uma prática social, expressa ou comunica significados que têm códigos

interpretáveis pelos sujeitos envolvidos. Os estudantes constroem, a partir dessa prática, significados expressos em atitudes, rituais e códigos e que dão sentido às suas interações. A Educação Física na escola tem importantes significados na cultura estudantil, seja no sentido de reconhecimento, prestígio e pertencimento, seja no sentido de exclusão.

De forma geral, os estudantes afirmaram que a Educação Física é “a melhor matéria que tem” (entrevista Beto, 23.11.2006). As aulas de Educação Física são percebidas como possibilidade de “se enturmar com as pessoas, conhecer pessoas novas” (entrevista Mário, 29.12.2006). “É uma sensação boa. Porque acho que tu já convive mais com os teus colegas, tu já faz coisas diferentes até com quem tu não fala” (entrevista Lucas, 5.12.2006). A forma de relacionamento vivenciada nas aulas de Educação Física é diferente da maioria dos momentos em que os estudantes estão na escola (entrevista Mário, 29.12.2006). Muitas vezes, a aula de Educação Física é vista como uma forma de sair da sala de aula, relaxar. É um momento muito esperado e festejado pelos estudantes, mesmo por aqueles que fazem qualquer coisa, menos as atividades propostas pelo professor (Diário de campo, 25.05.2006). Para alguns estudantes, é um dos poucos momentos de prazer na escola. No entanto, essa sensação contribui, entre outras coisas, para que a Educação Física seja confundida com o recreio escolar (entrevista Beto, 23.11.2006).

Os estudantes afirmaram que, atualmente, não percebem situações de discriminação ou preconceito nas aulas de Educação Física. Essas afirmações decorrem da naturalização das situações discriminatórias, porque, na prática, as expressões “macaco”, “negrão” e “meia-noite” são frequentemente utilizadas em meio a jogos e brincadeiras, e mesmo não contando com a aceitação de quem está sendo adjetivado, geram risos e descontração no grupo. Dessa forma o preconceito pode passar despercebido por alguns. Em alguns momentos, os apelidos e as expressões pejorativas são tomados como insultos e geram situações tensas, desentendimentos e brigas (Diário de campo, 9.5.2006).

As aulas de Educação Física na escola, entendidas pelos estudantes como momentos de atividade em grupo, nas quais as pessoas estão mais próximas fisicamente, podem, em alguns momentos, propiciar situações de insulto ou conflito étnico-racial, fazendo com que alguns estudantes fiquem “na defensiva”, sem se exporem muito para evitar tais situações (entrevista Denise, 26.12.2006). Em meio a um jogo, se o passe não vem ou alguém faz uma falta mais forte, os apelidos soam como ofensas e podem acabar em briga (Diário de campo, 08.05.2006). “Na hora do jogo, o cara só quer saber de jogar, ganhar, nem liga para os apelidos, a não ser quando perde, pois aí usa o apelido para brigar e ofender” (Grupo de discussão A). Nesses momentos, muitas vezes, o pertencimento étnico-racial emerge de forma ofensiva, e os apelidos “funcionam” como insultos raciais, por se manifestarem em situações de conflito ou tensão, frequentes em jogos e atividades corporais.

Foi possível depreender, na fala dos estudantes, a identificação com sujeitos e práticas entendidas como pertencentes ao universo negro, que têm certa visibilidade e prestígio social, também em outros grupos étnico-raciais. A possibilidade de enxergar-se nos atletas, nas músicas e danças, nos símbolos de moda e beleza muito importantes no meio estudantil permite que esses estudantes valorizem seu pertencimento étnico-racial e em diversos momentos se autodeclarem negros, sem constrangimento. Seus ídolos no esporte são, majoritariamente, negros e isso denota uma sensação de intimidade com tais práticas. Por meio desses esportistas conhecidos por todos, com prestígio entre os colegas de aula, é possível assumir uma identidade negra, e esse fato não será pejorativo e, tampouco, motivo de sentimento de inferioridade:

- E não desfazendo, né, mas se forem olhar os pretos estão nos melhores focos da mídia aí é preto, é Ronaldinho, foi o Pelé, Mike Tyson os melhores, coisa tudo aí tudo é preto né, meu. Tudo que é esporte aí é os preto na frente [...] Tudo que é primeiro é preto, é Ronaldinho, Jardel Gregório, aquela, Daiane dos Santos, é tudo da cor né, meu. Então eles ficam meio mordidos por isso. Estão ocupando mais espaço. [...] É que eu acho que todos os pretos são mais assim no esporte. **(Grupo de discussão A)**

As relações no contexto escolar reproduzem algo muito recorrente na sociedade de modo geral, em que os negros se destacam no esporte, na dança e na música, ou seja, áreas comumente associadas a elementos corporais em contraponto a atividades consideradas intelectuais. As atividades “intelectuais” relacionadas ao estudo no âmbito da escola não são muito valorizadas na cultura estudantil. Dessa forma, é possível concluir que, nos sistemas de significados que dão sentido às ações desses estudantes na escola, o negro encontra alguns espaços de prestígio social, visto que os esportes, as danças, as roupas e os acessórios são fundamentais para esse grupo social. Os estudantes negros, em especial os mais jovens, dificilmente percebem como negativo o fato de não se verem representados em posições sociais, por exemplo, advogados, jornalistas e escritores, entre outros, porque essas posições gozam de menos prestígio entre os estudantes, em relação a jogadores de futebol e atletas em geral, cantores e dançarinos(as).

Entretanto, apesar de ser importante para a autoestima de alguns estudantes negros que conseguem destaque em determinadas situações, essa valorização de elementos associados ao negro na cultura estudantil, além de reforçar os estereótipos de sambista e jogador de futebol como única forma de destaque social, não impede que, fora dos muros da escola, esses sujeitos se deparem com uma realidade que apenas dá prosseguimento ao silêncio e à invisibilidade vividos na escola.

A Lei Federal n. 10.639/03 explicita, entre outras propostas para a escola, a necessidade de dar visibilidade a representantes da história e cultura africana e afro-brasileira e seus descendentes, no sentido de proporcionar aos estudantes o reconhecimento e a valorização de negros importantes na construção da sociedade brasileira, como possibilidade de conhecimento e respeito à história e às contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais. Esportistas, como os referidos pelos colaboradores, não são os únicos negros de destaque social positivo, mas são os que mais têm visibilidade na mídia, e é bastante comum certo orgulho pela visibilidade desses sujeitos. Acreditamos que seja importante conhecer e divulgar as trajetórias desses atletas para os quais, talvez, conforme Molina Neto e Molina (2002), o corpo tenha sido o mais eficiente meio de expressão e afirmação em suas atividades na escola e fora dela.

Essas considerações vêm ao encontro do que propõe a lei referida e criada para tratar da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar. O destaque positivo e a visibilidade da atuação dos negros nas diversas áreas de conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social, entre outros, interferem positivamente na autoestima e na autoimagem dos estudantes negros.

## **CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS**

Consideramos importante refletir sobre a importância da pesquisa realizada com os estudantes e as escolas da RME/POA e pensar nas possíveis contribuições para os colaboradores do estudo e para a Educação Física, como área de conhecimento, perspectivando relações mais consistentes com as ciências humanas e sociais.

Como contribuição para a área de conhecimento, destacamos a relevância de compreender a Educação Física escolar na perspectiva do estudante, visto que ele se constitui em um dos protagonistas nessa prática social e, muitas vezes, a escola e o professor não têm condições – pelo acúmulo de atribuições – de escutar o que esses sujeitos têm a dizer sobre o sentido de determinadas ações. Ainda sobre a área de conhecimento, julgamos necessário que a Educação Física se faça mais presente no debate sobre as questões étnico-raciais no contexto escolar, pois, como foi evidenciado nessa disciplina, pela centralidade da cultura corporal, os estudantes negros têm possibilidades importante de afirmação cultural e reflexão sobre as relações étnico-raciais, muito mais do que em outros tempos e espaços escolares.

A cultura estudantil tende a valorizar bastante os elementos da cultura corporal e existe uma relação muito próxima com a história e a cultura negra, que parece pouco trabalhada no dia a dia da escola. Na qualidade de educadores, e mesmo procurando estar atentos a esse tema, sabemos que existe uma série de questões que dificultam algumas iniciativas nesse sentido. Portanto, estamos diante de uma tarefa complexa. Porém, acreditamos que, no momento, antes mesmo de buscarmos atividades que relacionem a história e a cultura africana e afro-brasileira à nossa área de conhecimento,

é fundamental que possamos romper com o silêncio sobre as relações étnico-raciais, com a falácia da igualdade de oportunidades aos negros nas relações sociais e com a hierarquização naturalizada das diferenças. As consequências dessa política do silêncio conformam a sociedade, as escolas e a Educação Física escolar. Escutar os estudantes negros nesta investigação possibilitou-nos identificar algumas formas de racismo, expressas em preconceitos e atitudes discriminatórias, que constituem os sentidos e as interações na escola e nas nossas aulas, e os seus mecanismos de defesa. Um olhar e uma escuta atentos, nesse sentido, podem permitir que os estudantes percebam as diferenças de uma forma positiva.

Nesse sentido, a política de cotas raciais nas universidades, ao prepararem universitários negros nas diferentes áreas do conhecimento – assumindo posições de prestígio social –, formarão, também, docentes negros. A formação de maior número de docentes negros, o aumento qualificado do debate sobre as relações étnico-raciais e a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, também no ensino superior, podem significar às escolas e aos estudantes uma aproximação importante com outra perspectiva da nossa história, da nossa cultura, da construção das diferenças e das interações sociais que constituem os contextos escolares.

Em relação aos estudantes colaboradores, a investigação foi importante para romper com o silêncio que constitui as relações étnico-raciais, de forma geral, em nossa sociedade, e ao possibilitar-lhes a manifestação e a percepção de opiniões, angústias, dúvidas, histórias de vida, lembranças, acontecimentos e vivências sobre o assunto.

Abordar a temática das relações étnico-raciais na escola, na Educação Física ou em outros contextos pode gerar constrangimentos em alguns sujeitos e grupos em razão de diferentes vivências e construções. Entretanto, foi possível perceber, com os colaboradores do estudo, que muitos desses constrangimentos estão, justamente, relacionados à escassez de diálogos e discussões que venham a desnaturalizar certos padrões e romper com a hierarquização das diferenças. Experiências positivas nesse sentido podem representar abertura e/ou permanência de canais importantes de diálogo.

Em acordo com Portella (2007), destacamos que conhecer as questões de fundo que contextualizam esse debate é um exercício essencial para assimilar a importância da inserção do tema na educação brasileira, na perspectiva das diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, é preciso tratar dessas questões de fundo e propor uma “revisão histórica também dos olhares, dos saberes e das práticas, não apenas das relações pedagógicas”, mas das interações sociais cotidianas, de modo que os sujeitos possam se perceber, e perceber o outro, em diferentes lugares e em diferentes narrativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. L. ; MOLINA NETO, V. “Essanegranão!”: a prática política-pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 29, n.2, p. 7-8, jan. 2008.

BRASIL. Lei n.10639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003.

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, 2005.

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

\_\_\_\_\_. *Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade*. 2006. (Projeto A cor da cultura)

GEERTZ, C. *La Interpretación de las culturas*. 7.ed. Barcelona: Gedisa, 1996.

GOFFMAN, I. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça. In: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cultura e trabalho: histórias do negro no Brasil*. 2.ed. Porto Alegre, 2001. p. 40-45.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p. 27-30, 1987.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

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

HASENBALG, C. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, M. C. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, CCBB, 1996. p. 235-249.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

McLAREN, P. *A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, 2002.

MORENO, R. O Adolescente negro em São Paulo. *Revista Palmares*, Brasília, n.4, p. 9-23, 2000.

MORIN, E. *O Método 6: ética*. 2. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, A. *O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA, L. L. Prefácio. In: MAIO, M. C. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, CCBB, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La Cultura escolar e la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.

PORTELLA, T. Combate às desigualdades na educação escolar. *Democracia Viva*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 3-7, jan./mar. 2007.

PORTO ALEGRE. (Município). *Lei complementar n. 494*, de 10 de setembro de 2003. Dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos para provimento de cargos efetivos, e dá outras providências. Porto Alegre, 2003.

SANTOS, M. *O Estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre.

SCHWARCZ, L. M. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, T. T. A Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SODRÉ, M. *O Terreiro e a cidade*. Petrópolis: Vozes, 1988.

VELOSO, Caetano. Sampa. In: \_\_\_\_\_. *Muito: dentro da estrela azulada*. Polygram, 1978. (Disco)

WILLIS, P. *Aprendendo a trabalhar: como los ticos de la clase obrera consiguen trabajos de classe obrera*. Madrid: Akal, 1983.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

## MARZO VARGAS DOS SANTOS

Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, integrante do Grupo de Pesquisa F3P- Eface, desde março de 2005  
[marzovargas@yahoo.com.br](mailto:marzovargas@yahoo.com.br)

## VICENTE MOLINA NETO

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona, professor de Graduação e Pós-Graduação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
[vicente.neto@ufrgs.br](mailto:vicente.neto@ufrgs.br)