

MARZO VARGAS DOS SANTOS

**O ESTUDANTE NEGRO NA CULTURA ESTUDANTIL
E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do título de Mestre em Ciências
do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Ciências do
Movimento Humano
Escola de Educação Física

Orientador: Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marzo Vargas dos Santos.

O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar.

Dissertação de Mestrado.

Objetivo do trabalho: Identificar e compreender 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.

Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS.

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Porto Alegre, 22 de agosto de 2007.

Dr. Alex Branco Fraga

Dr^a. Clarice Salete Traversini

Dr. José Carlos Gomes dos Anjos

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os negros do Brasil, especialmente aos colaboradores deste estudo, pela incessante luta por reconhecimento social. E igualmente, ao meu filho Marzo, um grande parceiro nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Vicente Molina Neto, pela sensibilidade e exemplo ético nas relações.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da ESEF/UFRGS, por compartilharem, incondicionalmente, suas aprendizagens, suas iniciativas e suas experiências.

Agradeço à Maria de Lourdes, pelo incentivo nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos meus pais Wanderlei e Maria Helena, por me mostrarem os caminhos da verdade e da responsabilidade.

Agradeço aos meus irmãos Rafael e Camila, pela amizade verdadeira e por me permitirem fazer parte de suas vidas.

Agradeço a minha família e aos meus amigos, pela compreensão e pelo apoio, fundamental em todos os momentos.

Agradeço aos professores, estudantes e funcionários da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pelo dia-a-dia nas escolas.

Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS, pela disponibilidade e seriedade com que realizam seu trabalho.

Agradeço a todos que contribuíram para a construção deste trabalho.

[...]
Encontrei minhas origens
Na cor de minha pele
Nos lanhos de minha alma
Em mim
Em minha gente escura
Em meus heróis altivos

Encontrei
Encontrei-as enfim
Me encontrei

(Oliveira Silveira)

Será...
que já raiou a liberdade
ou se foi tudo ilusão.
Será...
que a lei áurea tão sonhada
há tanto tempo assinada
não foi o fim da escravidão,
hoje dentro da realidade
onde está a liberdade
onde está que ninguém viu [...].

(G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, Rio de Janeiro, Carnaval 1988)

RESUMO

A dissertação resulta de uma pesquisa realizada com estudantes negros da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e reflete sobre a participação do negro na construção da sociedade que, desde cedo, e ainda hoje, não é isenta de contradições e controvérsias. A RME/POA promove ações visando a equalização das relações étnico-raciais na escola e a implantação da Lei 10639/03, que surgiu de movimentos sociais empenhados na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Os objetivos do estudo são identificar e compreender 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. Abordei, inicialmente, questões históricas referentes à situação do negro no contexto sócio-cultural brasileiro e na instituição escolar, identificando as diferenças étnico-raciais, como construções históricas, sociais, culturais e políticas. Considero que a escola se configura como uma encruzilhada de culturas, onde os diferentes sujeitos vão construindo seus significados nas diversas interações que constituem. Essas culturas, entendidas como conjuntos diferenciados de significados, são condições constitutivas da vida social da escola. Neste contexto, os estudantes geram e requerem um universo distinto de significados e práticas, comunicados pelas crenças, preferências, normas e valores. A educação física escolar se apresenta como um elemento relevante de análise na compreensão de alguns significados atrelados à cultura estudantil. Assim, a questão central do estudo é: **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?** Trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo, caracterizada como uma etnografia educativa. Como procedimentos para obtenção das informações foram utilizados: análise de documentos, observação participante, diário de campo, grupos de discussão e entrevista semi-estruturada. As análises e as interpretações das informações mostraram que a educação física na escola é uma prática social, e tem relação com o significado que os sujeitos, com ela envolvidos, outorgam. Desta forma, as diferentes culturas da escola podem dar sentidos distintos para as ações, rituais e códigos que serão interpretados por aqueles envolvidos com os elementos dessa cultura. Finalmente, no processo de apresentação das interpretações mostro como os colaboradores do estudo se percebem nas relações étnico-raciais, tratando dos códigos de significados na cultura estudantil, especialmente quanto ao reconhecimento no grupo, e apontando como esses sujeitos manifestam certa naturalização de uma posição social de inferioridade do negro.

Palavras-chave: Estudantes Negros, Educação Física Escolar, Relações Étnico-raciais, Etnografia Educativa.

ABSTRACT

The following dissertation is the result of a research on Afro-Brazilian students of the Municipal Educational System of Porto Alegre (RME/POA) and it reflects on the participation that these students have in the construction of a society that from the very beginning is not exempt from contradiction and controversy. The RME/POA aims at equalizing the ethnic-racial relations in schools as well as at the implementation of Act 10639/03 which was the result of social movements that were determined in validating African and Afro-Brazilian History and Culture. The objectives of the study are to identify and understand how Afro-Brazilian students of RME/POA constitute themselves in social interactions and how these constructions are manifested in school culture and in physical education. I initially dealt with historical questions as to the situation of Afro-Brazilians within the social cultural context of Brazil as well as in educational institutions, identifying ethnic-racial differences such as historical, social, cultural and political constructions. I consider school to be a crossroads of cultures where different characters build their significances through the various interactions that they constitute. These cultures, understood as differing collections of meanings are constitutive conditions of social school life. Within this context students generate and require a distinct universe of meanings and practices, conveyed through beliefs, preferences norms and values. Physical education is presented as a relevant analysis element in the understanding of meanings linked to school culture. Therefore the core question of the study is: **How Afro-Brazilian students of RME/POA constitute themselves in social interactions and how these constructions manifest in school culture and in physical education in schools.** It is a research of qualitative focus characterized as an educative ethnography. How were the procedures for obtaining the data used: document analysis, participant observation, logs, discussion groups and semi-structured interviews. The analysis and the interpretations of the data showed that physical education in schools is a social practice and it has to do with the meaning of those who are involved in it give it. Hence the different school cultures can give distinct meanings to the actions, rites and codes that will be interpreted by those involved with the elements of this culture. Eventually in the presentation process of the interpretations I show how the collaborators of the study perceive themselves in ethnic-racial relations, dealing with codes of meaning in school culture, especially as to the recognition within the group and pointing out how they manifest a certain naturalization of the inferior social position of Afro-Brazilians.

Key words: Afro-Brazilian students, physical education in schools, ethnic-racial relations, educative ethnography.

SUMÁRIO

TEXTO INTRODUTÓRIO	11
1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA	15
1.1 O NEGRO NO BRASIL	22
1.2 AS CULTURAS E A ESCOLA	29
1.3 O ESTUDANTE NEGRO NA ENCRUZILHADA DE CULTURAS	34
1.4 A CULTURA ESTUDANTIL	39
2 O CONTEXTO DA PESQUISA – REDE DE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	44
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	47
3 DECISÕES METODOLÓGICAS	49
3.1 PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS	49
3.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	50
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	50
3.4 ELEIÇÃO DAS ESCOLAS E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO	52
3.4.1 Colaboradores da investigação	62
3.5 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES	63
3.5.1 Análise de documentos	63
3.5.2 Observação participante	64
3.5.3 Diário de campo	66
3.5.4 Grupos de discussão	66
3.5.4.1 Contextualizando os grupos de discussão	67
3.5.4.2 Organizando os grupos	72
3.5.4.3 Realizando os grupos	74
3.5.5 Entrevista semi-estruturada	78
3.6 OBTENÇÃO DA INFORMAÇÃO	79
3.6.1 Estudo preliminar	82
3.7 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES ..	84
3.7.1 Categorias de análise	84
3.7.2 Validez interpretativa	85
3.7.3 Triangulação das informações	85
4 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	86
4.1 SER NEGRO, PRETO, MORENO HOJE	86
4.1.1 Relações étnico-raciais	97

4.2 CULTURA ESTUDANTIL: BUSCANDO POSIÇÕES DE RECONHECIMENTO E PRESTÍGIO SOCIAL	104
4.2.1 Educação Física como prática social: possibilidade de reconhecimento, pertencimento e exclusão	116
4.3 INFERIORIDADE CONSTRUÍDA E NATURALIZADA	127
4.3.1 Naturalização de padrões e (in) visibilidade negra	130
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	138
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	158
Apêndice A – Pauta de observações	159
Apêndice B – Roteiro do grupo de discussão	160
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido	161
Apêndice D – Autorização do responsável	164
Apêndice E – Grupo de Discussão: reunião transcrita	165
Apêndice F – Entrevista transcrita	201
Apêndice G – Roteiro para entrevista semi-estruturada	212
Apêndice H – Questionário	213
Apêndice I – Questionário preenchido	214
Apêndice J – Unidades de significado relevante a partir das entrevistas	215
Apêndice K – Unidades de significado relevante a partir dos grupos de discussão	226
Apêndice L – Categorias de análise	238
ANEXOS	239
Anexo A – Carta de aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	240

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro
EFI – Educação Física
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NUTESES – Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial
PETROBRÁS – Petróleo Brasileiro S.A.
PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
RME/POA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESu – Secretaria de Educação Superior
SIE/RME – Sistema de Informações Educacionais da Rede Municipal de Ensino
SMED/POA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
SMDHSU – Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Segurança Urbana
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP – Universidade de São Paulo

TEXTO INTRODUTÓRIO

A participação do negro¹ na construção da sociedade, desde cedo, e ainda hoje, não é isenta de contradições e controvérsias. Nos dias de hoje, embora já exista um debate mais elaborado e civilizado sobre essa questão, percebo que ainda falta informação e conhecimento para que se compreenda a real contribuição do negro na construção da sociedade brasileira. 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. Concordo com Gomes (2001) quando afirma que: “[...] ser negro, no Brasil, [...] é uma postura política, [...] ser negro é tornar-se negro” (p. 43). De fato, não é tarefa fácil assumir essa postura política diante de toda a bagagem de preconceitos e discriminações que acompanham esses sujeitos. Menos desafiador é assumir o mito da democracia racial² ou esconder-se na miscigenação a fim de tentar não perceber que nossa sociedade ainda tem uma visão de hierarquia étnico-racial onde o negro ocupa posições inferiores.

Nesse sentido, minha posição como negro me permite vivenciar situações que de outra forma não seriam possíveis, já que muitas das relações sociais são estabelecidas em função de características físicas, associadas a questões morais e intelectuais. Dessa forma, acredito que, embora seja um compromisso desejável a toda sociedade civil, cabe a mim contribuir para dar visibilidade a questões ligadas ao povo negro e às diversas relações estabelecidas nos ambientes sociais. Não se trata de afirmar que somente negros podem estudar essas questões e nem tampouco querer que os negros só tratem desses assuntos. Entretanto, acredito que o fato de ser personagem principal em situações de racismo e discriminação pode propiciar aos negros uma sensibilidade maior nessas questões e um olhar mais apurado para identificar e compreender certas relações sociais. É preciso estar atento para que essa

¹ Os termos branco e negro utilizados no texto são entendidos como construções sociais, dentro de uma dinâmica de relações pautadas por estereótipos e preconceitos, constituindo subjetividades referenciadas em imagem do negro inferiorizada em relação à do branco (FERREIRA, 2004). De acordo com a convenção do 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.

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).

sensibilidade e compromisso político não se sobreponham aos objetivos científicos de uma pesquisa acadêmica, mas sirvam como diferencial na tarefa de dar voz a determinados sujeitos e grupos. Vejo como um compromisso pessoal e social ampliar o debate sobre a história e a cultura negra no meio acadêmico.

Em meu retorno³ à universidade, tinha muitas dúvidas sobre funcionamento do mestrado, linhas de pesquisa e abordagens teóricas, entre outras. Entretanto, algumas certezas me acompanharam desde as primeiras reflexões sobre a pesquisa científica. Entre essas certezas, destaco a pretensão de aproximar a educação física, a negritude e a escola, na perspectiva dos estudantes. Meu trabalho como professor da rede municipal de ensino de Porto Alegre me mostrou uma realidade onde o choque cultural entre os sujeitos que formam a comunidade escolar gera uma certa tensão, que acaba por influenciar, consideravelmente, a prática pedagógica desenvolvida na escola. Nesse espaço encontram-se, entre outros, professores e estudantes que, geralmente, são de tempos históricos, classes sociais e estruturas familiares diferentes, e o professor, por ser o proponente da ação pedagógica acaba, por vezes, impondo, ou tentando impor, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, esquecendo que sua cultura não é única ou de mais valor que outra(s)⁴.

Nesse cenário de atravessamentos culturais, considero importante pensar sobre os discursos e atitudes relacionadas às diferenças étnico-raciais, tomando como ponto de partida a negritude e seus significados, já que o negro é maioria nas periferias - onde predominam as escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre -, figura central nas situações de racismo e minoria nos estudos em educação física. Os elementos que compõem a negritude são percebidos de diferentes maneiras nos grupos onde transitam e podem provocar aceitação, repulsa ou indiferença entre seus pares. A partir do corpo negro, carregado de significados, ocorrem infinitas possibilidades de relações tanto por parte dos mesmos, quanto por colegas e professores.

³ Concluí o curso de graduação em Educação Física em 1996, fiz uma especialização em 1999 e depois disso ensaiei algumas vezes um retorno oficial à Escola de Educação Física, através de conversas com professores, leituras e participação em eventos e disciplinas do Programa de pós-graduação, como aluno especial.

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, representado nas atitudes dos estudantes.

É perceptível um certo aumento – ainda que pequeno – nos estudos 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 vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro no livro didático, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional (GOMES, 2002, p. 40).

Realizei junto ao banco de teses e dissertações da Capes uma busca por investigações que tematizassem as relações na escola de ensino fundamental na perspectiva do estudante negro. Sobre esse assunto nenhuma tese de doutorado foi encontrada. Quanto a dissertações de mestrado, seis trabalhos (ADÃO, 2006; SANTOS, 2005; CARMO, 2005; JESUS, 2005; SILVA, 2003; RODRIGUES, 2001) abordaram esse tema, embora um deles tenha sido realizado em escolas de ensino médio. Relacionando educação física escolar e estudante negro, nenhuma tese de doutorado foi referida e duas dissertações de mestrado (MESSIAS, 2004 e FARINA, 2002) foram mencionadas, entretanto o argumento central era a história e a prática da capoeira na escola. No banco de dados do Nuteses e na Biblioteca digital da UFRGS, nenhuma dissertação ou tese discorria sobre a matéria.

Outra busca realizada foi entre as teses e dissertações defendidas no PPGCMH. Em relação ao negro não existe referência alguma. Quanto à educação física escolar na perspectiva do estudante, Wenetz (2005), Berwanger (2002) e Peil (1997) foram mencionados. Numa busca por artigos que tratassem da perspectiva do estudante negro, fiz uma pesquisa virtual em três revistas conceituadas na área da Educação Física. A Revista Movimento, da EsEF/UFRGS, a Revista Paulista de Educação Física, da USP, e a Revista Brasileira de Ciência do Esporte não referem artigos que tratem da educação física escolar na perspectiva do estudante negro.

É possível perceber que a educação física, como área de conhecimento e pesquisa, tematiza pouco essas questões. A bibliografia a esse respeito não é muito ampla e a reflexão sobre esse tema combina poucos estudos disponíveis e muitas possibilidades. Nesse contexto, destaco o artigo de Accurso (2002), que traz um breve

histórico sobre o povo negro, no período da escravidão, e sua relação com a capoeira. Destaco, também, o estudo de Pinho (2005) que investigou a percepção dos professores de educação física sobre seus alunos negros, identificando algumas condutas discriminatórias em relação a esses alunos, mas salientando a dificuldade em observar essas condutas pela forma velada como elas ocorriam. O estudo ressalta a necessidade de se discutir na formação básica e continuada dos professores de educação física as diferenças que compõe a sociedade, com a finalidade de abolir preconceitos sociais e raciais.

Dessa forma, o presente estudo pode ser importante na prática pedagógica do professor de educação física porque aborda algumas questões presentes de maneira constante nas suas aulas e que podem ser determinantes na compreensão de algumas reações, atitudes e relações. Essa compreensão pode ser fundamental no planejamento e na prática do professor, bem como na conduta da escola. GOMES (2002) considera importante a compreensão dos mitos, representações e valores, ou seja, as formas simbólicas por meio das quais os sujeitos negros se constroem dentro e fora do ambiente escolar. Essa consideração me permite pensar que as atitudes e relações estabelecidas no cotidiano da escola estão balizadas em diferentes significados que cada sujeito constrói e em muitos momentos podem representar incompreensão e rejeição das diferenças.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral identificar e compreender 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.

1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

A impossibilidade de realizar uma revisão teórica em que fossem contemplados todos os estudos sobre o negro, escola e cultura em diferentes idiomas e matrizes disciplinares parece evidente, considerando o tempo e o espaço de uma dissertação de mestrado. Além disso, não é esse o objetivo de uma revisão dessa natureza. Um dos objetivos principais de uma revisão teórica é mostrar o “lugar” de onde parte o investigador. Dessa forma, construí uma pesquisa partindo de minha visão sobre o assunto, onde procurei embasamento em alguns estudos, salientando aspectos e pontos de vista que me aproximassem dos objetivos aos quais o estudo se propunha.

Nesta seção procuro refletir sobre algumas questões históricas do negro no Brasil, a construção de algumas diferenças étnico-raciais e a relação com a escola e a cultura estudantil. Inicialmente busco situar o negro no contexto sócio-cultural que constitui a instituição escolar, identificando as diferenças étnico-raciais como construções históricas, sociais, culturais e políticas. Em seguida, procuro pensar a escola como uma encruzilhada de culturas onde, conforme Pérez Gómez (1998), os diferentes sujeitos vão construindo seus significados nas diversas interações, tanto na cultura escolar e na cultura estudantil, como nas inúmeras culturas que constituem esse espaço social. Finalmente, defino, e justifico, a educação física escolar como um elemento relevante de análise na compreensão de alguns significados atrelados à cultura estudantil.

Tratar de tema ligado ao povo negro, relacionando-o com escola e cultura exige que se considere o contexto escolar como parte de uma construção sócio-cultural intimamente ligada às relações que ocorrem na sociedade como um todo. As sociedades resultantes da invenção colonial, a exemplo do Brasil, desenvolveram um pluralismo étnico-cultural e biológico gerado pelo próprio processo colonial que obrigou os sujeitos das diversas origens a conviverem num mesmo e único espaço por ele definido (MUNANGA, 2004). Rapidamente, lembro que, para Gadotti (1992), pluralismo significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas. De acordo com Freire (1987), esse diálogo e a convivência num mesmo espaço de várias culturas não é algo natural e espontâneo, é uma criação histórica que implica, entre outras coisas, decisão, vontade política, mobilização e organização. Dessa forma, nossa sociedade foi constituindo uma

diversidade cultural - não como ponto de origem, mas como processo conduzido por operações de diferenciação - presente em todos os momentos e espaços durante a trajetória de formação do país, encontrando na instituição escolar um elemento fundamental nesse processo.

Silva (2000-a, p. 73) critica a noção de diversidade - coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana - porque, mesmo que essa noção não proponha hierarquização das diferenças por critérios absolutos ou essenciais, apenas advoga uma política de respeito e tolerância entre as diversas culturas. Nessa perspectiva de diversidade, “a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”, ou seja, dados ou fatos da vida social diante dos quais devemos nos posicionar. Numa outra perspectiva, entendo que a identidade e a diferença são construções sociais e culturais vinculadas à produção de significados. Nesse sentido, acredito que essas diferenças culturais não devem ser vistas como um simples dado da vida a ser tolerado e respeitado, já que marcam e conformam as identidades. A concepção utilizada por Hall (2000) afirma que as identidades são fragmentadas e multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que, por vezes, podem se cruzar e/ou ser antagônicos. Segundo o autor, elas emergem de relações específicas de poder, sendo, assim, construídas por meio das diferenças. A produção da diferença ocorre, muitas vezes, por meio de oposições binárias e através de relações desiguais de poder, que constroem negativamente sujeitos e grupos por meio da exclusão e da marginalização. A diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos (WOODWARD, 2000).

Segundo Silva (2000-a), a afirmação das identidades e a marcação das diferenças traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais de garantir o acesso aos recursos materiais e simbólicos da sociedade, salientando a estreita conexão com relações de poder e, portanto, carregados de intencionalidade. Dessa forma, segundo o autor, a identidade e a diferença “definem” quem pertence ou não a determinadas posições e grupos. Esse processo de classificação - ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos - é central na vida social e possibilita, pelas relações assimétricas de poder, que alguns grupos dividam, classifiquem e

hierarquizam, a partir de seus valores, a sociedade em geral. As relações de identidade e diferença ordenam-se em torno de posições binárias, fixando uma determinada identidade como norma, atribuindo-lhe todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades são, negativamente, avaliadas. Assim, quero focalizar os contextos criados por essas diferenças culturais em diversos espaços, no sentido de uma coexistência distanciada de hierarquizações e atenta aos seus processos de produção. Nesse sentido, concordo com Silva (2000-a) quando esse afirma que a diferença, assim como a identidade, não é fixa, estável, definitiva e sim uma construção, uma relação intencional que precisa ser questionada, problematizada, também no âmbito escolar, num contexto de multiplicidade - ativa, produtiva, uma máquina de produzir diferenças - em contraponto à diversidade como um estado, uma existência, um dado a ser, quando muito, tolerado e respeitado.

Pensando na escola como lugar de humanização, socialização e formação, é preciso associá-la aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros (GOMES, 2000). Nesse sentido:

Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais - homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças [...] (GOMES e SILVA, 2002, p. 22).

Nesse contexto, porém, nem sempre as diferenças e características pessoais são respeitadas e, cotidianamente, nas escolas, convivem vários sujeitos, com suas particularidades, marcadas por pertencimentos a diferentes grupos sócio-culturais, pois a escola, segundo Fernandez Enguita (1997), é um lugar onde se praticam inclusões, omissões e relações deliberadas e onde sobrevivem os conflitos e contradições sociais. Em alguns momentos, algumas características são vistas como inferioridades, criando-se, até mesmo, definições de senso comum que podem acompanhar os sujeitos durante todo seu processo escolar, balizando, muitas vezes, suas vidas. A sala de aula, o cotidiano escolar e os outros espaços sociais em que circulamos estão impregnados de valores e representações culturais. Por isso, para Gomes e Silva (2002, p. 22), “ao

planejar, desencadear e avaliar os processos educativos, devemos considerar a diferença como constituinte do processo de humanização e formação humana”.

O desafio para o campo da educação, no que se refere à diferença,

é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são constituídos por meio de relações sócio-culturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a importância da diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES e SILVA, 2002, p. 19) [grifo dos autores].

Além disso, em função dos vários grupos humanos que se fizeram presentes e importantes na história e na constituição da sociedade brasileira, Gomes (2000) afirma que a multiplicidade cultural no Brasil passa, necessariamente, por um recorte étnico-racial⁵. Essa questão está presente na vida de todos, nas construções e práticas sociais. A diferença étnico-racial provoca uma série de relações baseadas em critérios que muitas vezes não representam a realidade e são capazes de estigmatizar determinados sujeitos ou grupos em função de algum traço ou característica biológica.

Faz-se necessário pensar em uma educação escolar que articule a questão étnico-racial abrindo espaço para discussões e práticas além das propostas curriculares ou políticas educacionais específicas. A educação como um direito social deve reconhecer o direito à diferença e enfrentar o desafio de identificar e enfrentar as desigualdades sociais e raciais (GOMES, 2001).

As diferenças étnico-raciais são elementos constitutivos das relações sociais tanto na escola quanto em outros espaços, educativos ou não. Utilizo a expressão

⁵ Utilizo a expressão étnico-racial por acreditar que somente a noção de raça ou de etnia não daria a amplitude necessária para o debate em questão; o assunto será abordado mais detalhadamente no decorrer do texto. Lembro, rapidamente, que a noção de raça, antes amparada no conhecimento biológico, já não se sustenta mais, não só pelas pesquisas do DNA, como pelo desenvolvimento dos Estudos Culturais. Hoje se entende raça como um conceito do âmbito da cultura.

étnico-racial respeitando as características biológicas de cada sujeito e grupo, discordando de qualquer associação com idéias de purismo ou supremacia racial. A noção de etnia nos faz pensar em um conjunto de indivíduos possuindo em comum a mesma língua, tradições, história, território, mas não necessariamente uma unidade política (SMED, 2001, p. 46). Refere-se, além disso, a agrupamento de pessoas que se identificam pela forma como são tratadas na sociedade. A utilização do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que as relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (BRASIL, 2005, p. 13).

A noção de raça nos permite pensar em um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Nesse sentido, 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 idéia de pureza das raças e o determinismo biológico.

No contexto das diferenças étnico-raciais na sociedade brasileira, é possível notar que 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, permitindo uma alusão ao músico brasileiro Caetano Veloso quando esse canta “narciso acha feio o que não é espelho”. 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.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (BRASIL, 2005, p. 14).

Embora exista uma associação do termo raça com aspectos puramente biológicos e cientificamente inoperantes, na prática social, quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. O Movimento Negro⁶ e alguns cientistas sociais que estudam questões ligadas ao povo negro, entre eles Gomes (2001, p. 41), usam o termo raça baseados em uma reapropriação social e política do termo, construída pelos próprios sujeitos negros.

Usam-no, ainda, porque, no Brasil o racismo e a discriminação racial que incidem sobre a população negra ocorrem não somente em decorrência dos aspectos culturais presentes na vida desses sujeitos, mas pela conjugação entre esses aspectos (vistos de uma maneira negativa) e a existência de sinais diacríticos que remetem esse grupo a uma ancestralidade negra e africana.

Percebo a importância do termo raça, como construto social, porque apesar de constituir formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, é uma maneira socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Segundo Guimarães (1999-a), as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, mas elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas, baseadas numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informadas por uma noção específica de natureza. O combate ao comportamento social que ela enseja é possível de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite, reafirmando uma noção de raça propriamente sociológica, que prescindia de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica. Por meio dessa noção, pode-se desmascarar o persistente e sub-reptício uso do conceito errôneo de raça biológica, que fundamenta as práticas de discriminação e que tem na “cor” a marca e o tropo principais.

Raça e cor não são algo objetivo e real, em si mesmas, mas demarcam situações reais de discriminação. Para Guimarães (2002), ainda é preciso usar a palavra raça de um modo analítico, para compreender o significado de certas classificações sociais e de certas orientações de ação informadas pela idéia biológica

⁶ Grupos institucionalizados ou não compostos por indivíduos que se reconhecem como negros *ou identificam-se com a defesa de suas causas* e buscam combater o preconceito e a discriminação racial (SMED, 2001, p. 46) [grifo nosso].

de raça. Dessa forma, utilizo o termo étnico-racial, considerando a multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.

Um panorama geral das escolas públicas mostra estudantes pertencentes a classes populares, onde a população negra se faz bastante presente (SANTOS, 1999). Apesar disso, existe uma dificuldade, por parte de muitos negros, em identificarem-se enquanto tal e, quando isso acontece, dificilmente gera orgulho ou satisfação.

A dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, principalmente quando este diferente está relacionado diretamente à herança ancestral africana (GOMES, 2001, p. 43).

Além disso, a miscigenação da sociedade brasileira aumenta essa dificuldade em relação aos pertencimentos étnico-raciais. Dessa forma, o que vemos nas escolas é uma grande diversidade de “cores”, características - físicas e culturais - e comportamentos que, geralmente, depreciam aqueles que se afastam do “modelo ideal”, constantemente proliferado nos meios de comunicação, nos discursos e nas atitudes. Gomes (2001, p. 43) afirma que:

Ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a herança cultural africana recriada e ressignificada em nosso país.

A escola, infelizmente, cumpre, e muito bem, a função de eternizar determinados papéis sociais onde os estudantes não têm voz, as mulheres não têm vez e os negros são considerados como inferiores. Apesar disso, alguns elementos da cultura negra, como músicas, danças e ídolos parecem importantes, na percepção dos estudantes, e se fazem presentes no dia-a-dia escolar. O conhecimento de algumas dessas questões poderá nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo às diferenças étnico-raciais ainda bastante presentes na escola e na sociedade. Nesse sentido, é preciso superar a crença de que a discussão sobre a questão racial deva se restringir aos negros ou aos estudiosos do tema. A escola tem como tarefa dar visibilidade ao assunto, salientando a necessidade de promover o debate e viver a diferença como elemento fundamental na formação dos sujeitos.

1.1 O NEGRO NO BRASIL

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, onde o negro, trazido à força da África para trabalhar como escravo, estava relegado à condição de “ser inferior”, objeto ou coisa. 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 (SODRÉ, 1988).

Na cultura eurocêntrica, tudo que fosse relacionado à cultura do negro era visto, pelo colonizador europeu, como algo sem importância e que, portanto, deveria ser esquecido. Segundo Sodré (1988), a noção de promiscuidade também era associada ao negro, pois a liberdade corporal era o centro do seu processo comunicativo e chocava-se com o comportamento burguês-europeu, que impunha o distanciamento entre os corpos. A cortesia e o refinamento dos hábitos vetavam os toques mútuos e o contato corporal em público, dando espaço ao poder das aparências européias no espaço urbano brasileiro. A apropriação da história e da cultura negra pelo colonizador minimizou as chances de identificação e organização do povo negro, diminuindo a possibilidade de resistência no período da escravidão e dificultando uma possível valorização de qualquer símbolo relacionado ao continente africano. Do continente europeu nutriram-se os sonhos, a consciência e os projetos criadores das elites brasileiras, pretendendo permanecer brancas, infensas a qualquer penetração do simbolismo negro-africano. “Dessa forma, o negro permaneceria como símbolo ontológico da opressão de classe e etnia no Brasil” (SODRÉ, 1988, p.45).

A relação de dominação que, inicialmente, era baseada na coerção física foi aliada a um processo de justificação e legitimação através da idéia de que a inferioridade do negro seria “curada” pela assimilação dos valores culturais do branco, utilizada por Munanga (1986) como embranquecimento cultural⁷. Muitos negros

⁷ Tentativa de assimilação dos valores culturais do branco (MUNANGA, 1986). Também chamado de branqueamento cultural.

incorporaram em si a crença da supremacia branca do colonizador e, pela eficácia da legitimação da inferioridade negra em relação ao branco, chegavam a negar e, até mesmo, a odiar sua própria cor, seus traços e sua origem. Visto dessa forma, o colonizador, ao “emprestar” sua cultura, estaria salvando o negro da sua situação de barbárie e conduzindo-o a uma condição de “civilizado”, ou seja, ao mesmo patamar – superior – do branco europeu. Alguns descendentes de africanos conseguiram superar as adversidades desse contexto e chegaram a compor o que Munanga (1986) chamou de “elite negra”, formada por negros intelectuais que tiveram a oportunidade de acesso aos bancos escolares e aprenderam a língua, a história, enfim, a memória do colonizador. Essa “elite” diferenciava-se dos outros membros de seu povo, pelas trajetórias distintas e pela assimilação de alguns traços culturais do europeu. O contato com o mundo civilizado – europeu, superior – através do idioma, dos livros, dos artefatos, das viagens, possibilitava, através da negação da história e da cultura negra de origem africana, a ilusão de uma ascensão e um prestígio na organização social vigente.

Esses afro-descendentes vislumbravam o reconhecimento social, através do embranquecimento cultural. Ao assimilar os valores da cultura dominante, como vestimenta, alimentação, hábitos, linguagem, estariam garantindo o reconhecimento desejado. Entretanto, essa tentativa foi insuficiente, já que o objetivo do colonizador era acabar com as possibilidades de identificação do negro com sua cultura e qualquer chance de conscientização da real situação de opressão vivida. A imitação de algumas características do europeu levava o negro a piorar sua situação, já que além de continuar a ser humilhado e insultado de diversas formas, ainda passou a ser zombado e ridicularizado pela imitação grotesca que fazia ao tentar “igualar-se” - inclusive fisicamente⁸ - ao colonizador.

Como continuava a ser recusado socialmente, o negro intelectual descobre que uma possível solução a essa situação seria a retomada de si, a negação do embranquecimento, na aceitação de sua herança sócio-cultural que, de antemão, deixaria de ser considerada inferior. A essa retomada, Munanga (1986) denomina

⁸ Alisando os cabelos e, até mesmo, utilizando produtos químicos na pele, a fim de clareá-la um pouco, o negro tenta assemelhar-se ao modelo branco.

negritude, destacando, como objetivo essencial dessa expressão, a afirmação e a reabilitação da identidade cultural dos povos negros.

O contexto brasileiro, ao mesmo tempo em que vivenciava a negritude como possibilidade de identificação cultural, via 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, 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 (SCHWARCZ, 2001). Afinal, como afirma Hasenbalg (1996), o Brasil tinha como projeto nacional o ideal do branqueamento, implementado por meio da miscigenação seletiva e políticas de povoamento e imigração européia e propunha como solução harmoniosa para o problema racial a desapareção gradual dos negros pela via de sua absorção pela população branca. Dessa forma, firma-se e naturaliza-se cada vez mais a hierarquia social e a aceitação da idéia de diferenças raciais e biológicas entre os grupos (SCHWARCZ, 2001). Segundo Guimarães (1999-a), a doutrina liberal do século XIX encontrava, no Brasil, “legitimidade” no aniquilamento cultural dos costumes africanos e na condição de pobreza e de exclusão política, social e cultural da grande massa de negros. Essa condição de pobreza, assim como anteriormente a condição servil dos escravos, era tomada como marca de inferioridade e relacionada à ancestralidade inferior, “explicando” a hierarquia social.

É importante salientar as construções e representações dos negros através da sua história e seus significados dentro da própria cultura, assim como na perspectiva de outras culturas. Seu corpo, sua cor, suas atitudes adquiriram significados, muitas vezes pejorativos, que reforçaram a idéia da inferioridade do negro em relação ao branco e contribuíram significativamente para que esse grupo tivesse sua cultura discriminada e sua negritude negada. O contexto social brasileiro formou-se em condições que, segundo Guimarães (1999-a), fundamentaram as hierarquias sociais, quais sejam: uma desigualdade estrutural entre grupos humanos convivendo num mesmo Estado; uma ideologia ou teoria que justifica ou respalda tais desigualdades em termos do pretenso caráter natural da ordem social.

Parece muito difícil dissociar o corpo negro 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. Anjos (2006) define o corpo como pura subjetividade exposta, desabrigada. Conforme Louro (2000, p. 61), uma das possibilidades de pensar o corpo é como sendo “produzido cultural e discursivamente – e não dado naturalmente – e nesse processo ele adquire as “marcas” da cultura, tornando-se distinto” [grifo da autora]. O sujeito, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. “Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões” (DAOLIO, 1995, p. 40). As formas de reconhecer os corpos irão variar conforme a perspectiva assumida. Os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente e o que os define é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais. Diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em “marcas” definidoras (LOURO, 2000; DAOLIO, 1995).

Nesse contexto, 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. “Não se pode desconhecer que o mundo negro no seu conjunto vive uma situação específica, sofrendo discriminação baseada na cor da sua pele”⁹ (MUNANGA, 1986, p. 52). Uma das idéias 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, 1996, p.169). Segundo Sodré (1988), esse tipo de argumentação, vazado num discurso cientificista,

⁹ 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.

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.

É importante refletir sobre os significados que estejam sendo atribuídos a determinadas características corporais contextualizadas no tempo e no espaço, assim como os processos históricos e culturais que tenham possibilitado a essas características se tornarem especiais em algumas sociedades e grupos, possibilitando status e poder para certos sujeitos, em detrimento de outros. Como o corpo 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 claro representante nas relações de preconceito e discriminação étnico-raciais (LOURO, 2000).

Apoiado em Araújo (2006), cabe ressaltar que, 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 em nossa sociedade, afeta diretamente a mulher negra, pois, associada ao preconceito racial, torna as diversas formas de discriminação mais perversas. Seu acesso às instâncias formais de emprego, saúde e educação no Brasil é restrito, uma vez que a herança cultural que concebe a mulher negra como objeto de exploração sexual e do trabalho escravo ainda predomina no contexto social brasileiro. Quando observamos as funções sociais da maioria das mulheres negras, as encontramos na prestação de serviços informais ou no setor terciário. Segundo Quintão (2004, p. 51), a mulher negra é “triplamente discriminada, por ser mulher numa sociedade machista, negra numa sociedade racista e pobre numa sociedade de classes”.

De acordo com Gomes (2005) e Munanga (2004), em muitas situações, essas relações na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos, mas também devido à relação que se faz entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes a esses grupos. Para esses autores, no Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos

que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determinar valores que, na realidade, independem da aparência. Assim, em nosso dia-a-dia, muitas vezes, consideramos algo aceitável, e até “natural”, fazer piadas ou colocar apelidos em pessoas negras, associando sua aparência física a lugares e condições inferiores ou fora da normalidade. Nesse sentido, Sodré (1988, p. 161) afirma que, para uma parcela da sociedade,

o negro é o que deve ser evitado para que se produza o efeito de confirmação narcisista que a consciência burguesa faz de si mesma – no fundo, um efeito estético, assegurado por uma consciência totalitária (constituída pelo narcisismo do “eu penso, logo existo”), produtora de juízos em que o outro aparece como inumano universal [grifo do autor].

A naturalidade com que certas situações se repetem e se perpetuam em nossa sociedade se faz imperceptível para muitos, pois é fruto de um longo aprendizado ao qual temos acesso constante, seja na família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos e trabalho, entre outros. Nessas relações sociais, o homem manifesta esse aprendizado cultural, que, para Daolio (1995), acontece por meio de seu corpo e possibilita diversas formas de percepção e expressão.

Gomes (2005) afirma que aprendemos a ver o outro, nesse caso o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da origem africana porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Sodré (1988) afirma que o “outro” é introjetado pela consciência hegemônica como um ser-sem-lugar-na-cultura. A visão eurocêntrica aceita o negro como plenamente humano; não um desconhecido, mas um conhecido distante da idéia universal de humano. Não se admite um lugar pleno para o outro. Anjos (2006) fala sobre representação política e afirma que, no Brasil, o poder tem um rosto e ele é branco. Além disso, o processo de diferenciação social indica a forma como se objetiva a racialização das relações sociais no Brasil. Para esse autor,

mesmo nos estratos sociais mais empobrecidos, o capital social baseado em características étnicas funciona de modo a fazer com que as famílias brancas tendam a se inserir em redes de relações que facultam oportunidades de mobilidade ascendente. Por outro lado, o capital social negativo, na forma de

tratamento degradante das autoridades (desde as policiais, as escolares, passando pelas burocráticas e, sobretudo, de empresas empregadoras) tende a neutralizar as aspirações ascendentes das famílias negras (ANJOS, 2006, p. 116).

Nesse sentido, é possível perceber que o corpo negro carrega em si todo o histórico de discriminação e humilhação que os africanos e seus descendentes sofreram em sua trajetória. A negritude pode estar impressa no corpo, já que alguns traços e comportamentos são elementos de identificação com a cultura negra. Como esses elementos são construções culturais, adquirem significados distintos, dependendo da perspectiva em que se encontram. O que importa, segundo Daolio (1995), é a forma como cada corpo é construído, concebido, valorizado e representado. Os corpos se expressam diferentemente, de acordo com a história de cada povo em cada região ao longo da história. De acordo com Guimarães (1999-a), 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 sim em tudo que essa cor e essa pele representam na nossa sociedade e que foi construído social e culturalmente.

Segundo Guimarães (1999-a), a “cor”, no Brasil, funciona como uma imagem figurada da “raça”. Não há nada natural ou espontâneo na percepção sobre os traços fenotípicos e a cor, pois não são neutros com referência aos valores que orientam essa percepção. Traços como cor da pele, formato do nariz, espessura dos lábios ou dos cabelos só têm significado no interior de uma ideologia preexistente - uma ideologia que cria os fatos e relaciona-os uns aos outros -, e apenas por causa disso funcionam como critérios e marcas classificatórios. Alguém só pode ter cor e ser classificado num 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, são nos traços físicos desse corpo que ocorrem as primeiras identificações, bem como as primeiras discriminações em relação à cultura negra. A percepção da diferença ocorre, inicialmente, através das características físicas e, a

partir daí, são relacionadas a uma série de aspectos subjetivos, que constituem um corpo negro fisicamente sujo e feio, intelectualmente incapaz e culturalmente inferior, pois, como afirma Daolio (1995, p. 47), o corpo pode ser percebido como expressão simbólica, “já que toda prática social tem uma tradição que é passada às gerações por meio de símbolos”. Sodré (1988) fala do corpo-território, afirmando que todo indivíduo percebe o mundo e suas coisas a partir de si mesmo, de um campo que lhe é próprio e que se resume, em sua última instância, a seu corpo. O corpo é um limite a partir do qual se define um outro.

1.2 AS CULTURAS E A ESCOLA

Os constantes encontros, desencontros, conflitos e relações cotidianas estabelecidas no interior de uma instituição escolar sugerem a idéia de escola como uma encruzilhada de culturas¹⁰, conforme Pérez Gómez (1998). A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica, entendida por esse autor como o conjunto dos significados e comportamentos que gera a escola como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula, conserva e reproduz condicionam os valores, expectativas e crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem essa instituição.

A cultura escolar influencia as construções individuais e coletivas de professores e estudantes, pois esses vêm seus significados diretamente implicados na encruzilhada de culturas que compõe a escola, visto que o caráter dialético da ação cultural, como afirma Molina Neto (1996, p. 122): “se define ao dizer que os homens e mulheres são ao mesmo tempo produtores e produtos da cultura resultante das relações entre eles e a natureza”. Assim, é possível pensar que as culturas vividas na escola assumem características, locais e temporais, particulares, ao mesmo tempo em que apresentam traços comuns de comportamentos e valores, construídos com o passar do tempo nas relações que vão se constituindo.

¹⁰ Pérez Gómez (1998) propõe o cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletida nas definições que constitui o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios com o meio.

O estudo sobre as culturas que constituem a escola não deve servir para formação de grupos isolados, porque estaríamos criando outras formas de hierarquização cultural e reforçando a idéia de grupos superiores e inferiores. A intenção é compreender os significados que instituem e identificam os sujeitos, deixando claro que esses pertencimentos são movediços e simultâneos. Apesar de constituírem-se como limitadores em certas situações, podem ser elementos importantes na qualificação das práticas pedagógicas e contribuir com a função educativa da escola, pois, muitas vezes, professores e estudantes enxergam certos valores e atitudes de maneiras distintas e até antagônicas. Tal fato acaba, em alguns momentos, inviabilizando o processo educativo de uma forma traumática, colocando em lados opostos grupos sociais que poderiam interagir harmonicamente, com objetivos que, se não são iguais, podem ser alcançados de maneira conjunta.

A função educativa delegada à instituição escolar, que a diferencia de outros processos de socialização, pode ser pensada como o propósito de favorecer o desenvolvimento, nos indivíduos, da consciência de suas possibilidades reflexivas. Refletir sobre si mesmos e seus processos de socialização para entender como está se construindo em cada um a rede de significados que compõem sua cultura é fundamental para decidir sobre sua continuidade (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Assim, é imprescindível entender os mecanismos explícitos e tácitos de intercâmbio cultural desses significados para compreender e estimular os processos de reflexão educativa. Talvez resida nesse entendimento uma das principais contribuições que a escola, enquanto instituição educativa, pode promover juntamente com seus atores. Quanto mais conscientes de tudo que os constitui e os cerca, mais aptos para escolhas estarão. Pérez Gómez (1998, p. 18) afirma que,

os ritos, os costumes, as formas de organizar o espaço e o tempo, os consensos não discutidos, as idéias onipresentes, as expectativas não questionadas, os interesses inconfessados, os códigos aprendidos e reproduzidos de forma mecânica e os roteiros subentendidos... são elementos fundamentais de cada uma das culturas e da rede específica que se articula no cruzamento delas, cuja influência real no inter-relacionamento e construção de significados é mais poderoso quanto mais imperceptível.

Esses elementos culturais constituem as relações sociais. É possível entender nossa perturbação diante de alguns fatos que vão de encontro às nossas rígidas construções porque nos fazem rever ou simplesmente refletir sobre certos conceitos. As relações étnico-raciais, por exemplo, estão calcadas nesses significados que produzimos ao longo do tempo, naturalizando determinadas construções e práticas. A sensibilidade para a compreensão da vida da escola esbarra, muitas vezes, em nosso despreparo para reflexão acerca do mundo e seus acontecimentos; somos capazes de viver uma vida inteira sem questionar, sem duvidar e sem opinar sobre os fatos relacionados à nossa existência. Conseqüentemente, torna-se mais difícil trabalhar na formação de um cidadão crítico e questionador capaz de modificar, construir e, até mesmo, adequar-se conscientemente ao panorama social, político e econômico. Uma das principais funções do educador parece ser a permanente auto-reflexão, com o intuito de situar-se num plano geral, sabedor de suas potencialidades e limitações, onde possa ser fundamental e único no processo coletivo de educação. Dessa forma, possivelmente encontre-se mais próximo de poder exercer, criticamente, seu papel na escola.

O enfoque cultural proposto por Pérez Gómez (1998) não supõe uma simples mudança de denominações, mas de perspectiva. Segundo esse autor, a análise do que “realmente” ocorre na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, sentimentos e atitudes dos estudantes requer descender aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola. As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações simbólicas em meio das quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo. Esse enfoque pressupõe uma aproximação ao conceito de cultura.

Segundo Geertz (1996), cultura pode ser entendida como uma entidade pública que possibilitou ao homem – historicamente – construir-se e representar-se a si mesmo. Não só as idéias senão o próprio corpo e também as emoções são produções culturais. Dessa forma, cultura pode ser considerada “uma condição constitutiva da vida social” (HALL, 1997, p. 27). Para Morin:

Se refere ao conjunto de saberes, saber fazer, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, idéias, o adquirido, tudo aquilo que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta por geração e regeneração a complexidade individual e a complexidade social. A cultura constitui, assim, um capital cognitivo, técnico e mitológico não inato (2005, p. 205).

Cultura, de acordo com Santos (1994), diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Nesse sentido, Molina Neto (1996) entende cultura como sendo, sobretudo, a construção humana que se efetua e se faz explícita a partir do conhecimento produzido socialmente pela experiência humana, na relação dialética homem-natureza e na tentativa histórica de compreender os contextos físicos e espirituais em que se dão as relações, experiências e realizações humanas particulares. Seria insuficiente, nessa análise, tentar entender a realidade de determinado grupo sem a contextualização de seus significados. É importante compreender as expectativas e atitudes dos sujeitos enquanto pertencentes a vários grupos e sua individualidade no interior de cada coletivo. Santos (1994) afirma que cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam.

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. Além de definir cultura como um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para darem sentido ao mundo, reconhece como as questões culturais ajudam a entender quem tem poder e como esse é reproduzido e manifestado nas relações sociais que ligam a escolarização à grande ordem social. Corroborando, assim, a idéia de compreender a escola como uma infinidade de culturas que se entrecruzam, porém sem abdicar de refletir sobre o porquê de algumas práticas, muitas vezes naturalizadas, para que tenhamos a possibilidade de optar pela continuidade, a modificação ou simplesmente a compreensão de tudo que envolve as diferentes relações sociais. Pérez Gómez (1998, p. 16) considera uma cultura como:

O conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as

realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social contingente às condições materiais, sociais e espirituais que determinam um espaço e um tempo. Se expressa em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

O estudo sobre cultura suscita uma infinidade de exemplos de indivíduos e coletivos com suas diversas formas de atuar e relacionar-se com o outro e com o mundo. Cultura nos faz pensar nas idéias 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, como 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 escola assume-se como elemento importante de possível interpretação e compreensão, pois traz sujeitos com seus múltiplos intercâmbios sociais em um tempo e um espaço específicos que giram, nem sempre como prioridade, em torno de uma instituição marcada, historicamente, por relações de controle e poder. Professores, estudantes, pais e funcionários podem ser considerados sujeitos fundamentais no dia-a-dia de uma escola, tendo como pano de fundo determinado contexto sócio-cultural, político e econômico que se faz presente nas relações pensadas e/ou estabelecidas. Essas culturas produzidas e atravessadas no ambiente escolar podem ser determinantes na constituição dos processos educativos que ocorrem na escola e parecem de enorme transcendência para a compreensão dos fenômenos de socialização e educação que têm lugar nesse cenário (PÉREZ GÓMEZ, 1998). A consciência e o respeito às diferenças étnico-raciais são elementos fundamentais nesses processos, pois permitem que os sujeitos identifiquem elementos sócio-culturais e tenham a possibilidade de interpretá-las como particularidades importantes nas relações sociais e não como aspectos capazes de definir alguém como superior ou inferior a outro.

1.3 O ESTUDANTE NEGRO NA ENCRUZILHADA DE CULTURAS

A escola se apresenta como espaço fértil de manifestação e percepção das diferenças étnico-raciais e, ainda, como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. A escola impõe, lentamente, porém de maneira persistente, modos de conduta, pensamento e relações próprios da instituição que se reproduz a si mesma, independente das mudanças que ocorrem em seu entorno. Assim, 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 minorias¹¹ - ou majorias silenciadas, conforme Munanga (2004) - e hierarquizando os sujeitos e grupos de acordo com interesses alheios aos principais envolvidos. Nesse sentido, é possível observar que as ações afirmativas ao povo negro que vêm sendo propostas e realizadas, as organizações e grupos que se articulam em prol do reconhecimento da cultura negra e a valorização da diversidade étnico-racial não recebem a devida importância no planejamento e no desenvolvimento dos processos pedagógicos ocorridos na escola (TRIUMPHO, 1991).

Entendo ações afirmativas como conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2005, p. 12). Para Gomes (2003), a questão das cotas e políticas afirmativas para afro-descendentes se torna política quando estes intentam a construção de uma identidade coletiva, adquirem visibilidade no espaço social e lutam abertamente por um espaço estruturalmente não destinado aos negros. A aceitação pacífica e quase calada da hierarquização da relação branco-negro, em que o primeiro obtém privilégios sociais em nossa sociedade, cria um desconforto geral quando é posta em xeque.

Especificamente na cidade de Porto Alegre, dois exemplos me parecem importantes de serem lembrados, quais sejam: a discussão e implementação de cotas

¹¹ Grupo étnico, cultural, sexual ou de nacionalidade, auto-consciente, à procura de uma posição social melhor, compartilhando o mesmo espaço sócio-econômico, 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.

raciais e sociais no processo seletivo de ingresso na UFRGS 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). Os dois exemplos constituíram processos tensos, que a todo o momento colocaram o negro sob suspeita de buscar privilégios particulares e trataram de remetê-lo a um lugar que, para uma parcela da sociedade, não é na Universidade, no serviço público ou em outras posições com algum prestígio social.

Além disso, é possível perceber outras mudanças em diferentes setores de nossa sociedade que poderiam ser identificadas e compreendidas, constituindo-se em elementos importantes nas ações escolares. Nesse sentido, é possível perceber que as barreiras locais e temporais existentes e resistentes de algum tempo atrás estão cada vez mais transponíveis e até inexistentes em alguns casos. As famílias já não seguem os modelos da tradição judaico-cristã e os relacionamentos interpessoais assumem novas e, até então, impensadas formas. Encontramo-nos em um processo de transformação estrutural nas sociedades avançadas, como consequência do impacto combinado de uma revolução tecnológica baseada em novas tecnologias de informação/comunicação (TIC), a formação de uma economia global e um processo de mudança cultural. A mudança no papel das mulheres na sociedade e o aumento do desenvolvimento de uma consciência ecológica são frutos desse processo (CASTELLS, 1996). O referido momento de transição e mutação substancial da cultura pública, conforme Pérez Gómez (1998), tem como um dos aspectos mais relevantes a recuperação da interpretação cultural da vida social como eixo da compreensão das interações humanas, configurando uma realidade social que apresenta mudanças constantes e comunicação permanente entre os elementos que a constituem.

Apesar disso, a escola, muitas vezes, se propõe ficar à margem desse processo e acredita no isolamento dos acontecimentos em um mundo extra-escolar, na intenção de viver à parte das mudanças sociais, em um local onde existam os mesmos estudantes, a mesma estrutura física, os mesmos conteúdos e relações de uma época que se perdeu no tempo. Numa concepção de escola como cruzamento de culturas, as relações étnico-raciais se constituem em elementos fundamentais, porque suas construções e seus significados resultam das interações que constituem as culturas. É

importante ressaltar o caráter sistêmico e vivo dos elementos que influem na determinação dos intercâmbios de significados e nas condutas dentro da instituição escolar, assim como a natureza tácita, imperceptível e pertinaz dos influxos e elementos que configuram a cultura cotidiana (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Esse encontro de culturas produz efeitos nos indivíduos enquanto pertencentes a diferentes coletivos e nos próprios coletivos e suas relações internas e externas, tornando-se fundamental a contextualização dos significados para os diversos sujeitos e grupos.

Nesse sentido, os estudantes negros encontram sérias dificuldades de vislumbrar elementos de identificação na instituição escolar, como professores e diretores nas relações diárias ou ícones nos diferentes componentes curriculares. O histórico de privações do negro em relação às instituições sociais impede o acesso à sua história e à sua cultura, pois mesmo nas poucas vezes em que pôde freqüentar os bancos escolares, não se via contemplado com dignidade nos fatos históricos, nos heróis, no ensino da religião ou das línguas (MUNANGA, 2004). Cotidianamente, é possível perceber a existência de estudantes negros nas unidades escolares, ao mesmo tempo em que podemos notar a falta de elementos sobre sua história e sua cultura. Dessa forma, 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. Um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão étnico-racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto 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 escolar¹² possa perceber a importância das diferenças étnico-raciais na formação e na riqueza cultural da nossa sociedade.

¹² Entendo comunidade escolar como os vários sujeitos que constituem a escola e o seu entorno. Refiro-me a estudantes, professores, pais, funcionários e moradores circunvizinhos à determinada escola.

Esse cenário de relações e significados atua, consideravelmente, na construção social dos professores e estudantes de uma maneira geral e, mais profundamente, na construção dos estudantes negros, pois estes, além de estarem constituindo-se como sujeitos unos, partícipes de um conjunto de grupos, ainda se deparam com as questões da infância e da adolescência, fases da vida onde a inserção ou a rejeição em determinado grupo exerce direta e fundamental influência na vida e na personalidade de cada um. 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, percebido ou não, proporciona uma série de situações que podem envolver constrangimento, discriminação, isolamento e outras formas de violência, influenciando decisivamente na sua formação.

A complexidade em compreender as diversas culturas mescla-se com a riqueza em mergulhar no universo de cada uma, procurando entender os sentidos que os acontecimentos têm em seus diferentes momentos, contudo, sem perder a dinâmica das relações com a totalidade das relações interculturais. Na escola, encontra-se uma infinidade de interesses baseados em construções particulares e coletivas que acabam cruzando-se e interpenetrando-se a todo o momento, gerando distintas percepções e encaminhamentos. Cada sujeito atuante no ambiente escolar traz consigo seus significados, expectativas, valores e atitudes construídos desde seus primeiros contatos intra-uterinos, que vão transformando-se constantemente nos inúmeros cruzamentos pelos quais são submetidos durante sua existência. Esse emaranhado de significados, produzido pelo cruzamento de culturas na escola, está inserido no contexto da cultura escolar que, por sua vez, faz parte de uma cultura mais ampla, assim como também abarca vários grupos com suas influências culturais, constituindo-se em um abastado ambiente de relações. Em síntese, uma totalidade inter e intracultural.

A perspectiva cultural pretende ser um 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 como nos diversos ambientes pelos quais os sujeitos se constituem. É importante compreender tanto as distintas culturas que se cruzam na

escola quanto a cultura específica que desenvolve e reproduz essa instituição social e que por muito tempo somente significou o negro como sem valor social. Os significados pejorativos atribuídos aos negros – assim como em relação a outros sujeitos, principalmente às minorias – precisam ser constantemente questionados para que sejam problematizados, questionados e banidos os preconceitos e as discriminações, tão onerosas para os sujeitos e para as relações sociais.

Podem ser diferentes os modos de percepção e expressão em relação ao negro em tempos e locais distintos, assim como baseados 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 estar manifestando, através dela, formas de resistência e expressão de seus valores. Além disso, em certos momentos, é possível notar que alguns estudantes negros são protagonistas nos grupos onde atuam, exercendo influência significativa entre os colegas e servindo como modelo de expressão e referência. Essas relações são carregadas de significados bastante particulares que acabam, muitas vezes, marcando profundamente determinados sujeitos.

Também considero importante salientar a dificuldade que os estudantes encontram para expressar suas percepções a respeito das origens étnico-raciais e de algumas características fenotípicas que se evidenciam nessas relações. Como, por exemplo, se referir a um sujeito negro sem querer “ofender” ou diferenciar e classificar os colegas que tem tons de pele mais escuros ou mais claros. Moreno, sarará, mulato e outros termos são muito usados entre os estudantes e criam classificações que podem estar enaltecendo determinado aspecto, bem como atenuando outros. Dessa forma, destaco a importância de identificar e compreender a cultura estudantil, porque os estudantes manifestam na escola e nas interações com os colegas e professores aprendizados construídos em diferentes espaços e relações.

1.4 A CULTURA ESTUDANTIL

Acredito que o eixo principal de compreensão de um contexto escolar deva passar pela perspectiva do estudante, pois este se constitui em um dos protagonistas em qualquer relação educativa na escola (ALVENTOSA, 2004). Para tanto, é fundamental a compreensão dos significados, expectativas e atitudes dos estudantes, bem como suas construções sociais inseridas e refletidas tanto no seio da comunidade escolar como nas diversas instâncias onde ele atua. Destaco o estudante entendendo suas construções como, inicialmente, mais particulares e, posteriormente, assumindo diferentes formas nos coletivos que constitua. Nesse sentido, considero que a cultura experiencial¹³, proposta por Pérez Gómez (1998), se pensada a partir dos estudantes, esteja mais vinculada a significados construídos fora do contexto escolar, que no processo de escolarização cruzam-se com a cultura social¹⁴ da escola, configurando a referida encruzilhada de culturas. Essas culturas, entendidas como conjuntos diferenciados de significados, são condições constitutivas da vida social da escola.

Nesse contexto, os estudantes, enquanto grupo social, geram e requerem seu próprio universo distinto de significados e práticas. As construções e representações dos estudantes, quando compartilhadas no coletivo, podem ser entendidas como elementos importantes de identificação e/ou conflito desses sujeitos no próprio grupo. São relevantes os significados que dão sentido e importância a esses elementos culturais comunicados no grupo pelas crenças, preferências, normas e valores e que podem ser interpretados de diferentes formas pelos estudantes. Baseado em McLaren (1991), entendo a cultura estudantil como uma coletividade “descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito”. Portanto, “não se manifesta como uma unidade pura ou [...] homogênea” (p. 35).

De acordo com Hall (1997, p. 16), os seres humanos “são seres interpretativos, instituidores de sentido” e utilizam os muitos e variados sistemas de significado para “definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns

¹³ Pérez Gómez (1998) entende por cultura experiencial a peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e alunas de forma particular têm elaborado, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios com o meio familiar e social que tem rodeado sua existência.

¹⁴ Pérez Gómez (1998) afirma que a cultura social é constituída pelos valores hegemônicos de determinado cenário social.

em relação aos outros”. Dessa forma, entendo que a cultura estudantil é constituída por sistemas ou códigos de significado que dão, aos estudantes, sentido às suas ações e os permitem interpretar significativamente as ações alheias e o mundo que os cerca.

A cultura estudantil se constrói nas interações que se produzem entre os estudantes, entretanto, os sentidos que constituem essa cultura 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 práticas de representação e nas relações que constroem, mantém, consolidam, desafiam ou modificam esses sentidos. As interpretações construídas pelos estudantes fazem parte de um processo em que, além de atribuírem um sentido às interações no próprio grupo, também o fazem em relação a outros sujeitos e grupos. Dessa forma, a comunicação de significados por parte dos estudantes pode ser interpretada, também, por sujeitos não pertencentes a esse grupo. Certas formas de falar e vestir, algumas posturas em relação à escola e à sala de aula - como comentários debochados ou engraçados - que muitas vezes se constituem em elementos de identificação e/ou conflito entre os estudantes e, como tal, apresentam significados importantes no grupo, podem ser vistos como tentativas de enfrentar ou resistir aos valores dominantes na cultura escolar.

Podemos pensar que os estudantes constituem, através das suas interações na escola, culturas que os possibilitam justificarem algumas atitudes plenamente aceitas entre seus colegas – e, por vezes, muito valorizadas –, simultaneamente vistas como absurdas por parte dos professores, por exemplo. Em acordo com McLaren (1991, p. 35), entendo que professores e estudantes “lutam a respeito de interpretações de metáforas, ícones e estruturas de significados” em uma arena simbólica constituída pelas culturas das escolas.

A compreensão que têm os alunos da situação escolar pode ser substancialmente diferente da que têm os professores, até mesmo porque, em alguns

casos, os estudantes se vêem obrigados, pela família ou pelo Conselho Tutelar¹⁵, a freqüentarem a escola; outros acreditam estarem “fazendo favor” aos pais ou aos professores ao comparecerem às aulas e realizarem as atividades propostas. Uma das motivações para que o estudante freqüente a escola está baseada em possíveis relações, como “ficar”¹⁶, namorar, jogar bola, fazer amigos, conversar, desfilar roupas, penteados e acessórios ou, simplesmente, sentir-se parte de um grupo. A escola pode ser um lugar de grandes novidades e descobertas, longe dos olhos dos pais e com o “álibi” de ser um local onde ele é “obrigado” a estar diariamente. Por isso, muitos dos conflitos entre docentes e estudantes têm suas raízes em opostas definições da situação escolar.

Muitas vezes, o que ocorre na instituição escolar é um desconhecimento e/ou uma desvalorização da cultura estudantil, visto que ainda existe o pensamento de que os estudantes vão à escola para receber conhecimento, e o que acontece “extra-sala de aula” muitas vezes não é considerado nesse ambiente. Para Silva (1999), as escolas têm permanecido impermeáveis às experiências juvenis desenvolvidas fora do seu âmbito. Dessa forma a escola, em alguns momentos, parece não estar em condições de receber estudantes que tenham seus valores próprios, se estes não estiverem em consonância com os “corretos e inquestionáveis” valores da escola.

Nesse sentido, os rituais de ensino acabam sendo tentativas de manipulação do “estado de estudante”¹⁷ pela vedação completa do “estado de esquina de rua”¹⁸ (MCLAREN, 1991). Muitos dos conflitos que ocorrem no ambiente escolar podem ser

¹⁵ Órgão encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Foi criado juntamente com outros dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

¹⁶ Na linguagem dos adolescentes, “ficar” indica uma troca de beijos ou carícias momentâneas que não caracterizam compromisso algum. É possível (e muito valorizado) “ficar” com mais de uma pessoa, inclusive num mesmo local.

¹⁷ McLaren (1991) propõe quatro estados interativos em estudo realizado sobre os ritos de instrução na escola. Ao propor o estado de esquina de rua; o estado de estudante; o estado de santidade e o estado do lar, sugere estilos de interação com o ambiente e com os outros. Segundo esse autor, os quatro estados de interação estariam mutuamente emaranhados no sistema e as mudanças de um estado para outro ocorreriam constantemente, de maneira consciente ou não, de acordo com as situações. O estado de estudante se refere a uma adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalhos esperados do “ser um estudante”; há um realinhamento e um reajustamento do seu comportamento.

¹⁸ É proposto por McLaren (1991), e evoca o comportamento que os estudantes apresentam na rua. No entanto, esse comportamento não permanece só na rua, podendo manifestar-se em outros ambientes. O estado de esquina de rua compõe-se de um conglomerado de atributos que, quando colocados juntos, constituem uma determinada maneira de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas.

originados por diferentes interpretações nas culturas da escola, onde a instituição trabalha no sentido de compartimentar os tempos e espaços de maneira rígida. Por vezes os estudantes, talvez como resistência, incompreensão ou rebeldia, não aceitam qualquer situação que se afaste do estado de esquina de rua, enquanto que a instituição escolar quer que o estudante “abandone” esse estado fora dos portões da escola e “assuma” seu estado de estudante, disciplinado e obediente. Porém, McLaren (1991) não propõe uma tentativa de abolir toda e qualquer ordem e rotina, salientando que precisamos de alguma previsibilidade em nosso dia-a-dia para que nos sintamos confortáveis e seguros.

A vida escolar não pode ser vivida somente num ar festivo ou dentro de uma indulgência liminar do desgosto, mas é preciso estar atento, pois a rotina pode pender facilmente para a repressão. Devemos ser cautelosos para que as nossas rotinas não capitulem à contaminação das coerções opressivas ou transformem nossos combates cotidianos, seguros e predizíveis em tortuosos caminhos de arregimentação (MCLAREN, 1991). O estabelecimento de rotinas inflexíveis com vistas à simples transmissão de informações choca-se com uma realidade sócio-cultural constituída por estudantes com significados e conhecimentos construídos, expressos em interesses, valores e atitudes, muitas vezes incompreendidos.

Um ponto importante a ser abordado na busca de um ambiente agradável de convivência e que cumpra sua função educativa passa pela identificação de elementos com significado para os estudantes, a fim de compreender o que pensam esses sujeitos e o porquê de determinadas atitudes, não com a idéia de manipulação, mas com o objetivo de estabelecer uma relação instituída de sentido. Em suas interações, os estudantes constroem representações e relações significativas, constituindo uma cultura a ser compreendida pela escola, pois mesmo que esses estudantes expressem significados produzidos fora desse espaço físico, possivelmente eles irão se refletir no ambiente escolar e influenciar na relação educativa proposta e/ou estabelecida. Podem ser criadas estratégias pedagógicas que ignorem a cultura estudantil, porém, se o contraste entre o que ocorre dentro e fora da escola é demasiado importante, é possível que os estudantes concluam que muitas das atividades propostas pelo professor em aula sejam irrelevantes, portanto destituídas de sentido.

A compreensão do que pensam os estudantes pode aproximar professores e estudantes, na busca de uma melhor relação educativa no ambiente escolar que privilegie a interação humana e o respeito aos significados de cada sujeito, repensando as finalidades da escola e da educação escolar. “Os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes no mundo contemporâneo – em nossas ações, instituições, rituais e práticas” (HALL, 1997, p. 24).

2 O CONTEXTO DA PESQUISA – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Desde 2002, funciona, na cidade de Porto Alegre, a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Segurança Urbana, com o objetivo de coordenar e fiscalizar ações e programas voltados aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de setores historicamente excluídos e discriminados, estabelecendo políticas de prevenção à violência. Essa secretaria trabalha, entre outras, com a coordenação de Direitos Humanos, através dos Núcleos de Políticas Públicas para o Povo Negro, Mulheres, Livre Orientação Sexual, Povos Indígenas e Defesa dos Direitos Humanos.

O Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro tem como objetivo corrigir os mecanismos que produzem discriminações, preconceitos e violência criados, entre outros fatores, pelas distorções e desigualdades sócio-econômicas, formulando, implementando e avaliando políticas públicas e ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial. O Núcleo tem ainda como metas: a igualdade racial e o desenvolvimento sustentável, de modo transversal e solidário para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em parceria com a sociedade.

No âmbito das políticas públicas, Porto Alegre vem realizando algumas ações afirmativas, como utilizar a política de cotas em concursos públicos, reconhecer quilombos urbanos, incluir raça e etnia em seus dados cadastrais - inclusive para os estudantes da RME - e lançar campanhas que se dizem importantes para a auto-estima de negros e negras. Sem entrar no mérito particular da Secretaria dos Direitos Humanos, do Núcleo para o Povo Negro ou das ações afirmativas, é possível perceber que as relações étnico-raciais estão, mesmo que mínima, superficial ou equivocadamente, na pauta de discussões de alguns setores na cidade. É preciso tomar parte do assunto e aprofundar as discussões. A importância em conhecer algumas políticas públicas é que pode nos auxiliar para compreender a relevância das interações que se produzem no contexto escolar. Nesse sentido, Pérez Gómez (1998) afirma a importância no entendimento das características das escolas com relação às determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar.

Muitas vezes, as questões pedagógicas ficam em um plano secundário e a função educativa, que deveria ser eixo principal de reflexão e ação no sistema educacional, acaba servindo como instrumento político e/ou ideológico a serviço de interesses alheios aos atores principais - professores e estudantes. Assim, para Perez Gómez (1998, p. 127), “entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências e discrepâncias nas interações peculiares que definem a vida da escola”.

Em Porto Alegre, especificamente no âmbito da educação, a SMED vem promovendo parcerias e ações no sentido da educação das relações étnico-raciais e a implantação da Lei 10639/03¹⁹ na RME/POA. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da assessoria específica de relações étnicas na SMED que faz as interlocuções possíveis entre as escolas, a prefeitura, a SEPPIR, a UFRGS, o Movimento Negro, outros municípios e outras entidades envolvidas e interessadas no assunto. A lei 10639/03 surgiu da necessidade de diretrizes que orientassem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas. Dessa forma, a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação dessa, que alterou a Lei 9394/1996 (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas de ensino básico. Com essa medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.

A SMED trabalha efetivamente na implantação da Lei 10639/03, principalmente no que tange à formação dos professores e às escolas da RME/POA e municípios da Grande Porto Alegre, como Viamão, Cachoeirinha e Gravataí. Nesse sentido, Pérez Gómez (1998) afirma que o desenvolvimento das instituições está intimamente ligado

¹⁹ A lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica.

ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa.

Uma parceria com a UFRGS possibilitou às escolas da RME/POA o curso de extensão Educação anti-racista e anti-discriminatória: questões étnico-raciais e culturais, bem como participação em oficinas e palestras referentes ao Programa de Extensão Educação anti-racista no ambiente escolar. A Secretaria de Educação de POA também tem parceria e participação intensa no projeto “A Cor da Cultura”. É um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobrás, o Cidan, a TV Globo e a Seppir. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história desse segmento sob um ponto de vista afirmativo, firmando parcerias com municípios. A partir desse projeto, a SMED construiu diversas ações no sentido da formação das escolas e dos professores sobre a temática étnico-racial, na perspectiva do negro, além de uma publicação (SANTOS, 2007) com reflexões, impressões e práticas relativas ao tema. Ainda no âmbito da formação continuada, a SMED proporcionou a participação dos professores no curso de extensão: *Educação – Africanidades – Brasil (EAB)*, que objetiva contribuir na formação de educadores e educadoras para a construção da equidade étnico-racial nas unidades educacionais do Brasil. Trata-se de um curso à distância que previa, entre outras tarefas, uma agenda de discussões nas escolas e o desenvolvimento de um projeto junto aos estudantes.

Entendo que a principal importância dessas ações reside no fato de que elas, independentemente da parceria, revertem em discussão e material pedagógico para as escolas, reflexão e orientação para os professores e, fundamentalmente, visibilidade e acesso à história e cultura do povo negro pelos estudantes, possibilitando a esses sujeitos perceberem a diversidade cultural como construção a ser questionada, problematizada e debatida sem versões definitivas nem verdades absolutas.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

O grupo de pesquisa F3P–EFICE²⁰ tem como um de seus objetivos produzir conhecimento no âmbito da formação de professores e da prática pedagógica que se realizam nos diferentes espaços onde a educação física acontece, e muitas de suas pesquisas foram realizadas na RME/POA. O grupo tem como opção metodológica utilizar em suas investigações uma abordagem qualitativa, no sentido de compreender os significados que constituem os diferentes sujeitos e grupos e os sentidos de suas ações.

Dessa forma, já foram abordados temas como a formação permanente (GÜNTHER, 2000), o trabalho docente (WITTIZORECK, 2001), planejamento de ensino (BOSSLE, 2003), esgotamento profissional (SANTINI, 2004), interdisciplinaridade (PEREIRA, 2004), avaliação (OLIVEIRA, 2005), prática pedagógica (GÜNTHER, 2006), atuação profissional e política (ARAÚJO, 2006), identificação docente (SILVA, 2007) e experiências vividas (SANCHOTENE, 2007). Além disso, estão em andamento estudos que tratam de transformações sociais, construção do trabalho coletivo, expectativas e saberes, ensino-aprendizagem e cultura docente.

Os estudos referidos, realizados ou em andamento, estão construídos na perspectiva do professor de educação física. Diante dessas contribuições importantes para a área de conhecimento que constituíram achados fundamentais para a reflexão sobre a educação física na RME/POA, considero também relevante identificar e compreender o que pensam outros envolvidos nessa prática social que, de acordo com Willis (1983), é uma das poucas formas de aproximar alguns estudantes e a instituição escolar, como espaço e oportunidade de afirmação de seus modos de atuar no âmbito social. Concordo com esse entendimento de que a educação física constitui significados importantes a serem “escutados” e compreendidos, também na perspectiva do estudante (MOLINA e MOLINA NETO, 2002). Para esses autores, escutar, na ação pedagógica, significa dar vez e voz a quem normalmente não tem e buscar a compreensão do que pensam esses sujeitos. Escutar o que os estudantes têm a dizer permitirá que venha à tona o significado que esses sujeitos dão a sua ação quando se

²⁰ Grupo de pesquisa da UFRGS, do qual sou integrante desde março de 2005.

comunicam nas aulas de educação física. Estar atento e aberto a essa escuta é condição para a compreensão do que os estudantes expressam.

Esse é um elemento que pode ser importante no estudo da cultura estudantil, já que o corpo e o movimento são constantes nas relações estabelecidas nas escolas e nas aulas de educação física e provocam tanto sensações de prazer e afirmação, como também relações e experiências traumáticas para determinados sujeitos (AYOUB, 2005). A educação física escolar surgiria como uma possibilidade de estabelecer relações diferentes daquelas que são estabelecidas nas outras disciplinas escolares. Talvez, pela mudança de ambiente; ou pela possibilidade de um maior contato e exposição corporais; ou ainda, pela possibilidade do movimento intenso. Talvez, por, em alguns momentos, permitir que os estudantes aproximem-se do *estado de esquina de rua* (MCLAREN, 1991).

Dessa forma, a educação física escolar estaria voltada, cada vez mais, para os significados que os estudantes constroem ao apropriarem-se criticamente dos elementos da cultura corporal do movimento humano, no sentido de reconhecerem, na reflexão sobre os temas e as práticas, as possibilidades de desenvolver conceitos e valores significativos para sua atuação social. Nesse contexto, muitas relações se estabelecem e o reconhecimento das diferenças, distanciadas de hierarquias, pode ser importante na convivência e no respeito ao outro.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

Nesta seção, apresento as decisões referentes ao problema de pesquisa, caracterização do estudo, instrumentos de coletas de informações e outras questões metodológicas pertinentes à investigação. Acredito, assim como Wittizorecki (2001), que são decisões, e tenho claro que poderiam ter sido outras, mas em razão do desenho de investigação, entendo-as como adequadas.

3.1 PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS

Diante do exposto nas seções anteriores, notadamente na revisão de literatura, esse estudo se propõe a refletir sobre o seguinte problema de pesquisa:

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?

Na intenção de pensar sobre o problema de pesquisa, outras questões emergem como importantes na configuração do estudo:

Como estudantes negros constituem as relações de poder, de pertencimento e de exclusão na cultura estudantil e na educação física escolar?

Qual o significado da educação física escolar na cultura estudantil para os colaboradores desse estudo?

Quais os discursos e atitudes produzidos e/ou vinculados aos estudantes negros na cultura estudantil e nas aulas de educação física?

Como as diferenças étnico-raciais se manifestam na educação física escolar?

3.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Como sublinhei anteriormente, o estudo tem como objetivo geral identificar e compreender 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.

Dele derivam os seguintes objetivos específicos:

Compreender como estudantes negros constituem as relações de poder, de pertencimento e de exclusão na escola e na educação física escolar.

Identificar a concepção de educação física, para os colaboradores do estudo, na cultura estudantil da escola.

Identificar e compreender os discursos e atitudes produzidos e/ou vinculados aos estudantes negros na cultura estudantil e nas aulas de educação física.

Compreender as relações étnico-raciais na educação física escolar.

Identificar e compreender aspectos da cultura estudantil, a fim de contribuir na prática pedagógica do professor de educação física.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo em função das características impressas à investigação porque, segundo Molina Neto (1999), o termo qualitativo é empregado para sustentar um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana.

Além disso, segundo Negrine (1999, p. 61),

uma das linhas mestras que norteia esse paradigma se sustenta na crença de que as generalizações não são possíveis. Isso significa que as inferências que se produzem a partir do processo investigatório se traduzem em hipóteses de trabalho, que se referem a um contexto particular. [...] A base analógica desse

tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

Na investigação qualitativa, a fonte direta das informações é o ambiente natural, constituindo o investigador um instrumento fundamental. Nesse sentido, Eisner (1998) salienta a importância do “eu como observador” (p. 50), referindo o investigador como o instrumento que relaciona as situações e dá sentido a elas. Por isso, Bogdan e Biklen (1994) afirmam ser relevante um longo período de permanência no campo de pesquisa, para que seja possível uma melhor contextualização do ambiente estudado. Esses autores definem a descrição como um aspecto importante da investigação qualitativa, considerando que tudo tem potencial para constituir-se em elementos para a compreensão das questões propostas, abordando o contexto de forma minuciosa. Interessa mais o processo do que simplesmente o resultado ou produto. Eisner (1998) ressalta o caráter interpretativo da investigação qualitativa, porque trata de questões de significado sobre as ações, as relações e os fatos. Pressupõe atenção nos procedimentos, mesmo que a observação e a descrição não se encerrem nos mesmos. O significado ou o modo como os sujeitos dão sentido às suas vidas é fundamental nessa perspectiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa é mais que um conjunto de instrumentos de coleta de informações. É um refinamento da forma como atuamos no cotidiano, pressupondo um compromisso com os colaboradores. É uma atitude frente à pesquisa científica. Envolve problemas de pesquisa que se proponham a identificar, conhecer e compreender significados e representações construídos por sujeitos e grupos. O documento final de uma investigação qualitativa pode ser uma forma de dar objetividade à subjetividade. Nesse sentido, considere essa “atitude”²¹ a mais adequada para refletir sobre o negro, a cultura estudantil e a educação física no contexto escolar.

A investigação qualitativa pode ter uma abordagem etnográfica, “onde os achados, não são privilegiados, apenas particulares” (GEERTZ, 1996, p. 33). A etnografia é um estudo da cultura de uma comunidade, ou de um grupo, ou de alguns

²¹ Esse pensamento foi construído no diálogo com os colegas estudantes do PPGCMH e nas leituras realizadas na disciplina “Instrumentos para a coleta e investigação em pesquisa qualitativa”.

de seus aspectos fundamentais, sob a perspectiva da compreensão global da mesma. Nesse caminho, de acordo com Stigger (2002), o trabalho do investigador desenvolve-se num processo de imersão na cultura estudada, na perspectiva de apreendê-la na sua complexidade, muitas vezes não explícita, interpretando-a a partir das significações que os indivíduos atribuem aos seus comportamentos.

Entretanto, de acordo com André (1995), o foco de interesse dos estudiosos da educação é com o processo educativo e não se fazem necessários certos requisitos da etnografia no seu sentido estrito. Dessa forma, caracterizo essa investigação como uma etnografia educativa, onde pesquisador e colaboradores aprendem com a pesquisa, que a autora referida define como uma adaptação da etnografia à educação. O uso de técnicas tradicionalmente ligadas à etnografia, como o pesquisador tornar-se instrumento de coleta e tratamento das informações, a ênfase no processo, a preocupação com o significado e a realização de um intenso trabalho de campo são características desse tipo de estudo.

3.4 ELEIÇÃO DAS ESCOLAS E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Inicialmente, pretendia realizar o estudo, exclusivamente, em uma escola de ensino fundamental da RME/POA²², com a intenção de aprofundar as interpretações acerca do foco do estudo. A pesquisa qualitativa não objetiva representatividade na quantidade e, dessa forma, investigar o universo estudantil de uma escola seria muito rico, a fim de compreender sua cultura. A escolha da escola respeitou a lógica da representatividade tipológica a partir de critérios importantes a serem observados em relação ao problema de pesquisa (MOLINA NETO, 1999). Os critérios construídos foram os seguintes:

- a) escola considerada de grande porte entre as escolas da RME/POA, com mais de 1200 estudantes. Uma escola grande tem mais turmas, mais estudantes, mais aulas de educação física, enfim, mais singularidades envolvidas num mesmo contexto, fato que nesse caso enriquece a

²² Os motivos pela realização do estudo na RME/POA foram expostos na seção que trata do contexto da pesquisa.

investigação, pois a complexidade é evidente. Além disso, eram maiores as possibilidades na escolha dos colaboradores do estudo;

- b) escola com menor número de estudantes autodeclarados²³ negros²⁴ em relação aos que se declaram não negros. O objetivo desse critério é definir uma escola com proporção, entre negros e não negros, semelhante à da maioria das escolas²⁵ da RME/POA;
- c) escola que tenha participado de algum dos cursos²⁶ - Educação anti-racista e anti-discriminatória, A Cor da Cultura e Educação – Africanidades – Brasil - oferecidos aos professores pela SMED com vistas à implantação da lei 10.639/03 e desenvolvido projeto nesse sentido, a partir desses cursos e
- d) escola em que eu já tivesse trabalhado como professor, pois, dessa forma, já teria tido contato e interação com esse universo estudantil e não seria um estranho absoluto entre todos os estudantes. Esclareço que tive o cuidado necessário para realizar o estranhamento cultural, a fim de que minha presença não prejudicasse a coleta das informações.

Fundamentado nos critérios referidos, defini a escola Comunidade²⁷ para a realização da investigação. A escola tem 1597 estudantes, somados os três turnos em que funciona e, desse total, 330 estudantes se declaram negros. A escola Comunidade participou do curso de extensão Educação Anti-racista e anti-discriminatória, com uma

²³ A auto declaração, no contexto das escolas municipais de POA, consta de um item na ficha de matrícula dos estudantes que é preenchida pelos pais ou responsáveis. Apresenta, como opções, branca, preta, parda, amarela, indígena e outras.

²⁴ O IBGE define como negro, em suas pesquisas, os sujeitos que se auto declaram pretos e pardos. Como critério de escolha das escolas e dos colaboradores, utilizei as categorias negro e não negro, por centrar a análise na perspectiva dos estudantes negros, entendendo que quando um sujeito é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço e outros termos, imediatamente, todos concluem que se trata de um descendente de escravos africanos. Trata-se, portanto, de um negro, e isso acarreta significados econômicos, sociais e políticos desvantajosos em sua vida.

²⁵ Em pesquisa realizada no SIE/RME (20.10.05) percebi que as escolas da RME/POA têm, em média, aproximadamente, trinta por cento de estudantes que se auto declaram negros.

²⁶ Os cursos são brevemente relatados na seção que trata do contexto da pesquisa.

²⁷ Foram utilizados nomes fictícios para garantir o sigilo da fonte.

representação de sete professores e desenvolveu um projeto que envolvia pesquisas, contação de histórias, confecção e organização de materiais, formação de grupos de dança, teatro e outras formas de expressão, intercâmbio com organizações, pessoas e grupos que viessem a problematizar questões relacionadas à história e à cultura africana e afro-brasileira.

Relembro a importância de ter trabalhado nessa escola, onde construí relações de afeto e respeito com professores, estudantes, funcionários e pais, embora saiba do cuidado para não naturalizar os fenômenos estudados. Dessa forma, na coleta e análise das informações, procurei, como Wittizorecki (2001, p. 43), “o exercício do estranhamento com minhas crenças, com minhas concepções, enfim, com o estranhar-me com o que até então, me parecia familiar no universo escolar”. Considero como ponto facilitador o contato prévio com a escola estudada, já que eu mesmo fui o “porteiro”²⁸ na negociação de acesso, que ocorreu no final do ano de 2005, quando realizei o estudo preliminar nessa escola. Esse estudo me aproximou do campo de estudo e, conseqüentemente, dos estudantes, que viriam a ser os colaboradores da investigação.

Como estive na escola até o encerramento do ano letivo 2005, minha presença no início do ano seguinte, para a realização do estudo principal, foi saudada como um retorno e vista com muita tranquilidade, tanto pelos professores e direção, como pelos estudantes. Fui até a escola para reiterar com a direção meus planos de realizar observações e entrevistas com alguns estudantes e analisar alguns documentos da escola, como parte da investigação de mestrado. O contato com a direção foi fraterno e acolhedor. Conversei com a diretora e com uma das vice-diretoras que trataram de me deixar totalmente à vontade para continuar o trabalho e colocaram-se à disposição para tudo o que fosse preciso. Combinamos mais alguns detalhes e logo fui dar uma breve volta pela escola e conversar com alguns estudantes e alguns colegas, agora na condição de pesquisador. Queria saber como estava a escola, como estavam todos e “mostrar” que eu estava de volta para continuar o estudo. Esse contato inicial foi

²⁸ Sujeito que tem vínculo com o coletivo a ser pesquisado e que atua como mediador na aproximação entre o investigador e o(s) colaborador(es), facilitando o acesso ao campo de investigação (GARCIA e CERVANTES, 2004).

importante para “quebrar o gelo”, para me reaproximar do campo e do foco da investigação (diário de campo, 14.03.06).

É uma escola que, visualmente, apresenta um espaço físico reduzido, se comparado com o número de estudantes. É dividida em três prédios principais. No turno da manhã funcionam 25 turmas, em sua maioria de terceiro ciclo²⁹, à tarde funcionam mais 25 turmas, de primeiro ciclo e dos dois primeiros anos do segundo ciclo e, à noite, a escola oferece EJA. As turmas do primeiro e segundo ciclos têm duas aulas semanais de educação física de 50 minutos cada uma, enquanto o terceiro ciclo tem três. A investigação foi focada na perspectiva dos estudantes do terceiro ciclo, cujas aulas eram no turno da manhã. Dessa forma, a descrição de espaços e tempos é referente a esse turno. Em alguns momentos, dependendo da organização do horário escolar e do planejamento dos professores, cinco turmas têm aula de educação física, simultaneamente. Essas aulas acontecem, em sua grande maioria, no pátio ou nas quadras da escola.

A rotina das aulas, em um aspecto geral, é semelhante, e inclui a chegada do professor à sala de aula da turma, onde os estudantes aguardam, “sentados, correndo, brincando, brigando, gritando na janela, escrevendo no quadro, jogando bolinhas de papel ou estojos ou mochilas ou colegas” (diário de campo, 22.03.06). A espera pelo professor também ocorre no corredor, onde são organizados corredores da morte³⁰ e visitas³¹ a outras salas de aula. Após o registro de estudantes presentes ou ausentes, são dadas algumas explicações e feitas ou lembradas algumas combinações, e então a turma se encaminha para um local pré-combinado. Os estudantes fazem exercícios de alongamento e/ou corridas para aquecimento, jogos e exercícios recreativos ou pré-desportivos. Na parte final da aula, e/ou como estratégia pedagógica, acontece o

²⁹ Nas Escolas Municipais de Porto Alegre, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, organizados em três ciclos de três anos cada. O I ciclo corresponde à infância e atende estudantes de seis a oito anos, o II ciclo corresponde à pré-adolescência e atende estudantes de nove a onze anos e o III Ciclo corresponde à adolescência, atendendo estudantes de doze a quatorze anos de idade.

³⁰ Corredor humano que objetiva agredir com tapas, chutes e socos aquele (a) que o percorre correndo. Os líderes e os mais fortes conformam as “paredes” desse corredor e aos outros restam estratégias de “sobrevivência”, como se juntar a essa “parede”, contando com a anuência dos líderes, manter-se afastado ou ser rápido e ágil para passar pelo corredor sem muitas agressões.

³¹ Essas visitas são idas até uma sala que não é a da sua turma, com o objetivo ou pretexto de falar com alguém. Também podem ser no formato de “enfiar” a cabeça ou o corpo na sala alheia para ver ou ser visto. Se a sala estiver fechada, a visita se configura em bater, socar, chutar ou dar uma “voadora” (salto que se assemelha a um pequeno vôo, seguido de chute) na porta e sair correndo.

momento livre, que é organizado pelos estudantes com algumas combinações feitas anteriormente, como não excluir dos jogos os colegas de turma, cuidar o material, não entrar nos prédios e não “invadir” o espaço das outras turmas.

Os espaços utilizados são combinados anteriormente com os professores e informados aos estudantes que, geralmente, respeitam essa demarcação espacial. Entretanto, não é raro ver estudantes de turmas diferentes misturados, como estratégia pedagógica de algum professor ou como iniciativa dos estudantes para jogar com outra turma ou estar próximo de amigos ou namorado(a) (diário de campo, 07.04.06). No momento livre, as práticas mais comuns são o bobinho³², vôlei em roda, futebol ou vôlei, dependendo do espaço destinado à turma no momento. Observei que esse momento é percebido, pelo estudante, também como ocasião para conversar, sentar, caminhar pela escola, ir à secretaria, direção ou biblioteca, dar recados, ir ao banheiro, “ficar”, namorar, mexer no celular, descansar, retocar a maquiagem, olhar a aula de outras turmas ou ir para a fila do almoço³³, sem a anuência do professor. Alguns minutos antes do final do período, o professor acompanha a turma à sala para que aguardem a aula seguinte.

Reitero a afirmação de que a rotina descrita é baseada em observações gerais desses momentos, conversas com professores e estudantes e consulta ao planejamento de ensino (análise de documentos) dos professores de educação física. Não me detenho em uma descrição ou interpretação da prática pedagógica porque foge ao foco do estudo que está ligado ao sentido que a educação física tem na cultura estudantil, o que ela representa para os estudantes e como ocorrem as interações

³² Jogo que pode ser realizado com os pés ou com as mãos, conforme combinação prévia, e consiste em formar um círculo de pessoas que passam uma bola entre si, evitando que o “bobinho” - sujeito que fica no interior do círculo - toque a bola. Se ele assim o fizer, aquele(a) que realizou o passe imediatamente anterior ao toque do bobinho na bola posiciona-se no interior do círculo, passando a ser o bobinho, enquanto o sujeito que ocupava o centro do círculo passa a integrar o grupo que tem a posse da bola e assim sucessivamente. Existem variações desse jogo, como número de bobinhos, partes do corpo que tocam a bola, tamanhos e tipos de bola, entre outras.

³³ As escolas da RME/POA servem café da manhã e almoço para os estudantes que têm aula no turno da manhã. Na escola Comunidade, os estudantes do terceiro ciclo almoçam ao meio-dia, horário em que se encerram as aulas do turno da manhã. Como a entrada no refeitório respeita a ordem de chegada, materializada em uma fila, qualquer minuto pode representar uma posição inicial nessa organização e, conseqüentemente, a possibilidade de almoçar antes dos colegas e ir embora mais cedo, já que não cabem todos, ao mesmo tempo, no refeitório, e a entrada de uns depende da saída de outros.

sociais nas, e a partir das aulas. Os espaços mais utilizados para as aulas de educação física são:

- a) uma quadra de voleibol com dimensões reduzidas e cercada por muros distantes, mais ou menos, 40 centímetros de suas linhas laterais e de uma de suas linhas de fundo. Após a linha de fundo que não tem muro, fica um espaço retangular utilizado para jogos como bobinho e rodinhas³⁴ de voleibol. Esse espaço retangular é utilizado, algumas vezes, para jogar futebol mas, geralmente, a bola bate em alguém que está subindo ou descendo as escadas, já que uma das “goleiras” é um vão que liga o espaço em questão a uma parte da escadaria da escola;

- b) uma área coberta de, aproximadamente, 50 metros quadrados, cercada por um paredão que, pelo desnível geográfico da escola, tem sua parte superior coincidente com um dos muros da quadra de voleibol referida; pela parede lateral do banheiro feminino - refúgio para quem quer escapar das aulas de educação física, entre outras -; por uma arquibancada com seis níveis ou “degraus” de concreto que levam a um pequeno espaço com três mesas pintadas como tabuleiro de xadrez, e seis bancos, igualmente de concreto e pela parede do refeitório. Entre essa área e o refeitório há um corredor com mais ou menos 7 metros de comprimento e três de largura, que recebe uma rede de voleibol e “permite” jogos com equipes de dois ou três estudantes e regras definidas³⁵ no momento. Na área coberta circulam as turmas que se deslocam ao refeitório e, invariavelmente, “participam” de alguma atividade, chutando uma bola, uma mochila ou um(a) colega, xingando, dando algum recado, algum beijo ou algum soco e elogiando ou folgando³⁶ em alguém. É importante lembrar que todas essas ações estão sujeitas a interpretações e

³⁴ Estudantes se dispõem em círculo e realizam passes com bola de voleibol, utilizando fundamentos desse esporte, como toque e manchete.

³⁵ Depende de quem está jogando, já que algumas turmas ou grupos têm regras predefinidas e, na interação das turmas, certas regras são recombinaadas.

³⁶ Expressão utilizada pelos estudantes, significa o mesmo que debochar e pode ser aceito ou não, dependendo do contexto. Justificado como “brincadeira”, pode acabar em briga.

reações, portanto, quase sempre, têm desdobramentos. Em cima da cobertura dessa área, diariamente circulam vários estudantes que vão até lá para buscar bolas que ficam presas e não caem sozinhas pois o telhado não possui declive suficiente. Os professores estão sempre muito atentos a essa movimentação sobre o telhado e demonstram muito receio de que algum estudante caia e se machuque, “mas não tem outra alternativa” (fala de professor, diário de campo, 28.04.06). A maioria das turmas têm “os que sabem subir” e em alguns momentos é possível “negociar uma traquinas³⁷, ou até uns beijo” (fala de estudante, diário de campo, 17.05.06). Ao lado da área coberta, existem duas salas de madeira que são “um forno no verão e um gelo no inverno. O ventilador tá sempre estragado e eu acho que as tia³⁸ só limpam de vez em quando” (fala de estudante, diário de campo, 18.04.06). Essas salas são localizadas em frente aos banheiros. Isso pode ser ruim, porque “tem muito barulho, os abobado³⁹ matando aula e esse fedorão⁴⁰” (fala de estudante, diário de campo, 22.05.06), mas também pode ser bom, porque “dá pra ver os gadinho⁴¹ indo no banheiro, dá pra olhar o jogo, dá pra se distrair quando essas véia tão muito chata” (fala de estudante, diário de campo, 18.04.06).

- c) um espaço retangular de aproximadamente 12 metros quadrados que se transforma em uma quadrinha de voleibol e sedia jogos de duplas ou trios. Eventualmente, também é palco de partidas de futevôlei;
- d) uma quadra poliesportiva com piso de cimento ou “lixa, porque quando o cara cai, arranca um bife da b...⁴²” (fala de estudante, diário de campo,

³⁷ Marca de biscoito recheado, muitas vezes usada como sinônimo de biscoito.

³⁸ É como a maioria dos estudantes se refere às funcionárias da escola, responsáveis pela limpeza. Muitas são familiares de alguns deles, ex-alunas da escola e moradoras da vizinhança. Têm uma relação aparentemente mais próxima que os professores, pela relação de parentesco, de amizade com a família e por representarem uma informante entre a escola e a família, proporcionando segurança para alguns estudantes e ameaça para outros.

³⁹ Forma de se referir a algum colega que tem atitudes bobas ou “infantis”.

⁴⁰ Cheiro ruim e forte.

⁴¹ Expressão utilizada pelos estudantes que se refere a meninos ou meninas interessantes.

⁴² Escoriação leve na região dos glúteos e parte externa da coxa.

26.05.06). É usada para prática de jogos, brincadeiras, corridas e esportes. É o local com mais prestígio para a prática do futebol. A dois metros de uma das linhas laterais da quadra, existe um banco de cimento que possui o mesmo comprimento da quadra e é onde se localizam as torcidas, os reservas, os machucados, os corneteiros⁴³ e tantos outros. No lado oposto ao banco localiza-se um dos prédios principais e como tem algumas janelas de salas de aula voltadas para a quadra, são muito comuns, tanto olhos tímidos ou escondidos, como berros escandalosos e gritos de gol, provenientes de estudantes atentos à movimentação na quadra. Esse fato incomoda bastante os professores de outras disciplinas escolares e, por vezes, é assunto de reuniões entre esses sujeitos;

- e) “atrás da cozinha” é um local onde ocorrem alguns jogos e brincadeiras, principalmente quando o professor propõe o momento livre, que é organizado pelos estudantes com algumas combinações feitas anteriormente, como não excluir nenhum colega, cuidar o material, não ficar batendo nas portas das salas de aula. Eles organizam pequenos grupos por interesse e afinidade e praticam algum esporte ou jogo (diário de campo, 27.04.06). Esse é o local com menor trânsito de pessoas, portanto, também serve para “ficar”, fumar, matar aula e outras “atividades” que requeiram alguma dose de “privacidade” e
- f) qualquer espaço que represente mais de 10 metros quadrados é utilizado para as práticas recreativas ou esportivas. Em dias de chuva, as aulas ocorrem dentro da sala de aula da turma, com jogos⁴⁴ ou atividades envolvendo regras esportivas e funcionamento do corpo humano.

A partir do estudo preliminar, onde conheci um pouco dos significados e dos valores dos estudantes adolescentes, senti a necessidade, pelo foco do estudo, de

⁴³ Sujeitos que ficam falando sobre quem está jogando; geralmente são comentários debochados e pejorativos.

⁴⁴ Dama, dominó, xadrez, jogo de botões, varetas, baralho, memória, banco imobiliário e outros.

entender o quê e como pensam estudantes que já não são mais crianças nem adolescentes, pois já viveram essas fases; que, de alguma forma, poderiam ter outras experiências - escolares e não-escolares -, mas que, por diferentes motivos, ainda não haviam concluído o ensino fundamental e eram estudantes da EJA⁴⁵. A percepção de estudantes negros sobre as relações na escola, na cultura estudantil e na educação física escolar poderiam ter uma outra conotação para estudantes jovens e adultos. Essa necessidade, surgida a partir do estudo preliminar, em nada se assemelhava a uma idéia de comparação entre os sujeitos ou escolas pesquisadas, mas procurava ampliar a possibilidade de identificar e compreender os significados de se perceber negro numa sociedade onde isso é um demérito. A decisão de investigar, também, estudantes da EJA passou pela idéia de que esses sujeitos tinham interações fora da escola, como pais, como trabalhadores, como desempregados⁴⁶, entre outras, que a maioria dos estudantes da escola Comunidade não tinha. A escola Comunidade trabalhava com essa modalidade de ensino mas, por questões operacionais, não foi possível pesquisar os jovens e adultos daquela escola. Dessa forma, defini a escola Sul para fazer parte do estudo, baseado nos mesmos critérios de representatividade tipológica utilizados para determinar a primeira.

A escola Sul tem 1287 estudantes, também divididos em três turnos de trabalho e, desse total, 237 estudantes se declaram negros. A EJA da escola Sul funciona no turno da noite e tem 275 estudantes divididos em 3 turmas de totalidades⁴⁷ iniciais e 6 turmas de totalidades finais. Do total de estudantes, 62 se declaram negros. A escola Sul participou do curso de extensão Educação Anti-racista e anti-discriminatória com uma representação de seis professores, vindo a desenvolver um projeto que objetivava

⁴⁵ A Educação de Jovens e Adultos no Município de Porto Alegre teve seu início no ano de 1989, através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Como política pública no espaço escolar com recursos humanos habilitados da RME, tem por objetivo assegurar a escolarização completa de Ensino Fundamental, com permanência e sucesso, para jovens e adultos com 15 anos e mais que não tiveram acesso à escola na idade própria, e aliando os estudos destes alunos com a formação profissional e/ou geração de renda (Fonte: Site da PMPA: <http://www.portoalegre.rs.gov.br>).

⁴⁶ Defini desempregado, para a investigação, como o sujeito com mais de dezoito anos de idade e que não tem emprego com carteira de trabalho assinada.

⁴⁷ As Totalidades Iniciais visam à construção e à apropriação dos códigos alfabéticos/numéricos, sendo que a complementação desse processo se dá nas Totalidades Finais, proporcionando uma formação intelectual integral nas diferentes áreas, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento através da formulação de hipóteses e da solução de problemas (Fonte: Site da PMPA: <http://www.portoalegre.rs.gov.br>).

qualificar as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Além disso, a escola participou do curso “A cor da Cultura”, com três professores que, posteriormente, estabeleceram um calendário de discussões com professores e estudantes a fim de debaterem o assunto do curso e realizarem ações nesse sentido.

O acesso e a entrada nesse campo de investigação também foram muito tranquilos. Conversei primeiramente com a diretora e a coordenadora da EJA da escola, expliquei o objetivo e a forma da investigação. Depois conversei rapidamente com os professores e especialmente com a professora de educação física a fim de combinar com ela a possibilidade de observar algumas aulas e outras atividades da escola. A professora foi muito receptiva ao estudo, a um esboço de calendário que lhe apresentei e à minha presença em algumas aulas. Percorrido esse caminho, voltei em uma outra noite para conversar com os estudantes e explicar o motivo da minha presença. Alguns deles já haviam sido meus estudantes e, rapidamente, se estabeleceu um clima agradável onde eles se colocaram à disposição para auxiliar no que fosse preciso. “Fazemos qualquer negócio”, falou um estudante, parodiando um comediante da TV. Novamente, eu me sentia aceito no campo de investigação (diário de campo, 07.07.06).

A escola possui mais de quinze salas de aula, distribuídas em quatro prédios, uma área coberta usada, entre outras coisas, para mostras e apresentações culturais dos estudantes, duas quadras poliesportivas, uma coberta e outra não, uma mini quadra de voleibol e outros espaços com bancos, horta e caixa de areia⁴⁸. Pensando no contexto da EJA, é um ambiente amplo, com bastante espaço para convívio e circulação. Cada turma tem uma aula semanal de educação física com duração de aproximadamente 90 minutos.

Os espaços geralmente utilizados para as aulas são as quadras, uma sala de aula definida como sala de educação física⁴⁹ e uma sala de atividades múltiplas, com mais de 50 metros quadrados, também utilizada para reuniões, palestras, mostras e apresentações artísticas e culturais e sessões de vídeo. No início⁵⁰ da noite ou após o recreio, a professora, ao se encaminhar para a sala de educação física, chamava um

⁴⁸ Equipamento de atletismo, usado para saltos.

⁴⁹ Nos turnos da manhã e da tarde, funciona como sala de uma turma do terceiro ciclo e de uma do segundo ciclo, respectivamente.

⁵⁰ As noites são divididas em dois blocos de aproximadamente 90 minutos com um intervalo de 15 minutos entre eles. Os estudantes têm aula de uma disciplina em cada bloco.

número referente à turma com quem teria aula e os estudantes acompanhavam-na. As aulas observadas geralmente iniciavam na sala de educação física, com discussão e/ou questões referentes a algum texto, acontecimento, música ou filme relacionado ao corpo, esportes, exercícios, alimentação e outros assuntos propostos pela professora e/ou sugeridos pelos estudantes (diário de campo, 04.08.06). Depois disso a turma ia para a quadra, onde realizavam exercícios de alongamento, alguma brincadeira ou atividade recreativa e, finalmente, um jogo coletivo com regras flexíveis - uma modalidade esportiva ou algum jogo adaptado para o contexto. Em outras aulas, ao invés de irem para a quadra, foram para a sala de atividades múltiplas, onde realizaram atividades de alongamento, expressão corporal, relaxamento e atividades rítmicas (diário de campo, 25.08.06).

3.4.1 Colaboradores da investigação

Os estudantes colaboradores da investigação foram escolhidos a partir das observações na escola e da análise da fichas de matrícula, especialmente a autodeclaração sobre pertencimento a determinado grupo étnico-racial. Como critério de escolha, enfoquei a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 1999). Pela vinculação ao problema de pesquisa, através da análise documental, identifiquei vinte e cinco estudantes autodeclarados negros na escola Comunidade e quinze na escola Sul. Na escola Comunidade, após realizar algumas observações de aulas de educação física e outros momentos na escola, escolhi estudantes do terceiro ano do terceiro ciclo por terem, em regra, vivenciado diferentes situações na escola e construído diversos significados em relação ao universo estudantil. Na escola Sul, dos quinze pré-selecionados, quatro já não estavam mais freqüentando as aulas e dois faltavam bastante, de modo que optei por não incluí-los. Dessa forma, foram definidos como colaboradores do estudo dezesseis estudantes da escola Comunidade e nove da escola Sul, conforme os quadros a seguir:

NOME	IDADE	TURMA
Lucas	14 anos	C35
Beto	15 anos	C33
Ricardo	15 anos	C35
Tiago	15 anos	C32
Otávio	14 anos	C33
Gustavo	14 anos	C32
Alex	17 anos	C34
Carlos	14 anos	C31
Jarbas	14 anos	C31
Wando	14 anos	C34
Kleitton	14 anos	C34
Jaciara	14 anos	C35
Francisca	15 anos	C31
Fátima	14 anos	C33
Dani	17 anos	C32
Andréa	16 anos	C32

Quadro 1 - Estudantes colaboradores: EMEF Comunidade.

NOME	IDADE	TURMA
Mario	20 anos	T61
Daniel	48 anos	T51
Marcelo	32 anos	T51
Evandro	15 anos	T41
Miguel	17 anos	T52
Diego	16 anos	T42
Denise	18 anos	T51
Karem	16 anos	T61
Márcia	46 anos	T41

Quadro 2 – Estudantes colaboradores: EMEF Sul.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES

De acordo com o desenho da investigação e atendendo às características do problema de pesquisa, utilizei procedimentos para a obtenção das informações, aos quais caracterizo e descrevo brevemente, a seguir. Cabe ressaltar que a universidade à qual estou vinculado exige, para suas pesquisas, um termo de consentimento que deve ser assinado pelos participantes do estudo ou por seus responsáveis. Esse termo foi aprovado pelo comitê de ética da UFRGS (Anexo A) por estar dentro dos critérios estabelecidos por esse comitê.

3.5.1 Análise de documentos

Ao proceder análise de documento(s), é importante contextualizá-lo, ou seja, ter clareza sobre quem, quando, onde e por que o produziu, procurando entender a sua finalidade. Os documentos analisados foram os seguintes:

- a) documentos das escolas investigadas: projeto político-pedagógico, projetos ligados às relações étnico-raciais e à história e cultura negra, planejamentos, fichas de matrícula, registros de alunos encaminhados para a direção e para a coordenação de turno⁵¹, fotografias, cartazes, site da escola, plano de ensino de educação física, avaliações;
- b) documentos da SMED: projetos da assessoria de relações étnicas, tabelas do SIE/RME, documentos descritos na página da RME/POA no site da PMPA;
- c) documentos da PMPA: Leis municipais, documentos descritos no site da PMPA e
- d) outros documentos: Lei 10.639/03, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

A análise de documentos foi importante por me propiciar momentos de leitura e reflexão acerca desse material. Pude perceber que a cidade de Porto Alegre tem algumas políticas públicas voltadas ao povo negro e isso se reflete em leis e ações da SMED. Além disso, conhecer a escola através de seu “arquivo morto” me permitiu perceber que as idéias e propostas contidas nesses documentos eram muito ricas como ponto de partida no campo investigação, mas prescindiam de um mergulho mais efetivo no seu dia-a-dia.

3.5.2 Observação participante

Optei pela observação participante como uma forma de estar mais presente no campo de investigação, atento às interações sociais no contexto da escola. Segundo Triviños, observar não é simplesmente olhar. Observar é,

⁵¹ Setor da escola designado para tratar de assuntos referentes a turmas sem professor, estudantes atrasados ou fora da sala de aula e casos de indisciplina.

destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc. (1990, p. 153) [grifo do autor].

Para Goetz e Lecompte (1988), a observação participante é a principal técnica de coleta de informações. Serve para obter dos sujeitos suas visões da realidade e a forma como organizam seu mundo. Os autores consideram fundamental estar familiarizado com a linguagem específica dos observados, suas variações lingüísticas e gírias, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes, para compreender as diversas situações e fazer os registros com precisão. Salientam, ainda, um problema comum quando se trabalha com observações: a freqüência com que diferem as informações dadas pelos colaboradores com os comportamentos observados. Para Bossle (2003), o objetivo prioritário do observador participante não é ser um igual, mas ser aceito na convivência cotidiana dos participantes e, através dessa interação pessoal com os participantes, buscar a compreensão de aspectos rotineiros, conflitos, rituais e gestos.

Inicialmente, realizei observações generalizadas da escola, dos estudantes nas aulas de educação física e em outros momentos, como recreio, refeitório, torneios e saídas pedagógicas, procurando entender como se davam algumas relações no universo estudantil daquele contexto. Em um momento seguinte de observações, focalizei as observações nos estudantes colaboradores, procurando, então, identificar como esses estudantes, particularmente, interagem com os colegas, com professores, enfim, com tudo e com todos na escola.

A partir daí, construí uma pauta de observações (Apêndice A) para auxiliar no roteiro das anotações e facilitar o registro dos detalhes. Procurava compreender como esses sujeitos interagem, que sentido tinham para eles os acontecimentos, as relações, os outros. A partir de que construções e significados eles agiam e como essas ações os constituíam. Entendo que a importância das observações realizadas esteve

na sensação de proximidade que tive com os estudantes. As observações como investigador me permitiram um olhar que, como professor, talvez eu não tivesse a oportunidade de experimentar. Pude estar atento aos detalhes das interações dos estudantes na escola, como suas falas e atitudes, procurando identificar e compreender o sentido que tinham para esses sujeitos. Saliento que foi de fundamental importância o registro, em um diário de campo, de todas as notas detalhadas sobre as observações, bem como pensamentos e impressões do pesquisador, no sentido de proceder à interpretação das informações.

3.5.3 Diário de campo

Em relação às observações, para que o diário de campo seja realmente importante na investigação, é preciso que o registro das informações seja o mais descritivo possível e não apresente juízos de valor. É um instrumento fundamental por possibilitar o registro dos acontecimentos com riqueza de detalhes, auxiliando na confecção da entrevista semi-estruturada e na busca pela compreensão dos fatos.

Entretanto, o diário de campo é mais do que registro das observações. É o documento onde o investigador faz registros, tanto descritivos como reflexivos, sobre “todo o processo de investigação, desde a negociação de entrada nas escolas, passando pelas primeiras sensações de contato com os colaboradores, até as peculiaridades e curiosidades do ambiente estudado” (WITTIZORECKI, 2001, p. 46). No processo de análise e interpretação das informações e na escrita da dissertação, principalmente, o diário de campo foi imprescindível, pois eram lá que estavam os detalhes, as explicações e os exemplos. A cada nova leitura do diário, informações novas surgiam e a sensação de estar no momento do acontecimento me fazia refletir sobre aquele instante e o aprendizado que me proporcionou.

3.5.4 Grupos de discussão

Aproximando-me dessa prática metodológica, utilizo, como uma das referências de apoio, a tese de doutorado⁵² defendida pela professora Carla Meinerz (2005), na

⁵² Tese intitulada “Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana”.

qual ela explicita - quando escreve sobre os caminhos metodológicos - sua trajetória em relação aos grupos de discussão. Na realização de seu trabalho de campo, fui um dos colaboradores em um dos grupos moderados pela professora Carla, com vistas à sua investigação. Esse fato me trouxe uma sensação de intimidade com o estudo realizado e, a cada parágrafo lido, sentia-me como se estivesse no momento da realização da reunião e até imaginando as etapas e as angústias pelas quais a professora passou. Foi uma participação gratificante e, com certeza, uma das motivações para conhecer melhor essa prática e utilizá-la em minha investigação.

Os primeiros obstáculos surgiram logo de início, pois os autores que consultei – Meinerz (2005); Rodríguez Victoriano (2002); Callejo (2001); Lucas e Orti (1995) e Krueger (1991) – referiam, em diferentes momentos, nomenclaturas distintas sobre uma prática supostamente igual, assim como origem, histórico e perspectivas teóricas díspares. Pareceu-me um pouco delicado adentrar nesse terreno até então desconhecido por mim, e um recuo talvez fosse providencial. Em vez disso, resolvi fundamentar-me nesses estudos, não para esmiuçar a bibliografia existente e, sim, para descobrir, em cada um deles, elementos que possibilitassem a utilização dos grupos de discussão como prática – que exige certa técnica – capaz de constituir-se em um eficiente instrumento de coleta de informações em minha investigação.

3.5.4.1 Contextualizando os grupos de discussão

De acordo com Meinerz (2005), a origem do grupo de discussão, na perspectiva desenvolvida pela sociologia espanhola⁵³, se situa nos anos 50 do século passado, quando alguns sociólogos reinventam uma prática até então utilizada nas pesquisas de mercado, num período em que esses estudiosos constroem suas trajetórias fora da Universidade em função de enfrentamento com a ditadura. Ao final dos anos 60, o grupo de discussão já era uma prática consumada e consolidada nas pesquisas de mercado. “O grupo, no caso da sociedade de consumo, exerce uma função fundamental no sentido de que cada vez mais os sujeitos identificam-se pelas marcas compartilhadas em suas coletividades e suas opções são influenciadas pelas mesmas”

⁵³ Os grupos de discussão, em Meinerz (2005), baseiam-se na perspectiva desenvolvida pela sociologia espanhola, “diferenciando-se, portanto, de outras experiências como as de tradição anglo-saxônica, por exemplo, que também utilizam métodos grupais” (p.32).

(MEINERZ, 2005, p.33). “O ato de consumo é grupal e marca as diferenças sociais entre consumidores, portanto, uma investigação que buscasse as motivações para o consumo, tinha de ser com grupos” (p. 36). Nos anos 70, o grupo de discussão vai além das pesquisas de mercado e começa a ser utilizado para pensar outros campos sociais, como a política, a participação social e a educação. “Lentamente, desde os anos 80 e 90, vem crescendo o número de sociólogos e a pluralidade de correntes usuárias dessa prática” (p. 35). Lembro que, nos anos 60, Paulo Freire (1987) utilizou os chamados círculos de cultura como estratégia metodológica, tanto na pesquisa quanto na alfabetização de adultos, no Chile.

“A fundamentação teórica elaborada inicialmente baseou-se na lingüística e na psicanálise, por tratar-se de uma técnica alicerçada sobre os discursos produzidos em grupo” (MEINERZ, 2005, p.36). Tanto que, em seus primeiros momentos, o grupo de discussão imitava parcialmente um grupo terapêutico e atribuía à figura de um psicanalista o papel de moderador da dinâmica e de intérprete dos fenômenos produzidos, porém essa dependência foi rapidamente abandonada. A prática permitiu ver, em seguida, que os emergentes micro-situacionais só eram produtivamente interpretáveis – de acordo com os fins concretos da investigação – se analisados com a macro-situação social a que pertenciam os participantes dos grupos. Nesse caso, a visão dos psicanalistas não era a mais adequada; era preferível que os sociólogos ficassem a cargo de toda a tarefa, como condição para que adquirissem teoria e prática pertinente (LUCAS e ORTI, 1995).

Meinerz (2005) afirma que “o grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática qualitativa de investigação social” (p.32). Segundo Callejo (2001), aprender uma técnica não é o mesmo que uma prática. Uma prática exige a experiência de um “saber estar na investigação em cada momento”. “Uma prática só se aprende com a prática. A investigação social, no que poderia considerar-se seu sentido mais completo, é uma prática e não uma acumulação de técnicas” (p. 10).

O autor segue, dizendo que “o grupo de discussão não é um grupo de discussão” (p. 21), pois o agrupamento que se forma é um horizonte da prática de investigação, constituindo-se em “uma via para conhecer e não uma finalidade” (p. 22). A interação a que se propõe o grupo de discussão é momentânea e construída pelos

diálogos estabelecidos, elaborando um discurso social. Segundo Meinerz (2005), “busca-se, através desse discurso, numa microssituação artificial, reproduzir elementos de uma macrorrealidade social real. Os indivíduos falam para construir o grupo” (p. 39). A autora ainda considera que uma das principais características do grupo de discussão “é que ele não interessa como grupo em si, mas como uma agrupação artificial, construída com objetivos bem delimitados, num tempo e espaço específicos” (p.36). Ainda, de acordo com Rodríguez Victoriano (2002, p. 32):

O grupo de discussão aspira a reproduzir o discurso ideológico cotidiano sobre a realidade social, [...] representado pelos sujeitos reunidos, para interpretar em seu contexto a valoração [...] sobre a questão investigada, suas crenças e expectativas. A discussão reproduz o discurso ideológico cotidiano (argumentos, idéias, motivações) do grupo social a que pertencem os participantes.

Interpretada e aplicada de diversas maneiras, essa prática constitui-se em um protocolo de aplicação flexível e aberto. Pode ser considerada relativamente generalizada, tanto na investigação social de caráter mais geral como no próprio mundo das investigações de mercados e publicitárias (LUCAS e ORTI, 1995). No grupo de discussão, há uma projeção ao nível macro-social, pois não existe micro-situação sem essa projeção. É preciso atentar-se para a questão de representatividade, a fim de que se possa operar socialmente, além dos participantes do grupo de discussão (CALLEJO, 2001).

Trata-se de uma situação pública, um encontro de pessoas que não se conhecem, reunidas por uma demanda de investigação. Na oportunidade, busca-se a reprodução do discurso cotidiano do grupo a que pertencem seus participantes, com suas idéias, argumentos e motivações, relativos aos seus comportamentos sociais. Cada participante é nada mais nada menos do que o representante de um determinado discurso, sendo que sua trajetória individual tem uma importância secundária (MEINERZ, 2005, p. 36).

De acordo com Meinerz (2005), a partir de uma fundamentação teórica inicial, uma nova geração de sociólogos vem lhe agregando outras perspectivas.

Os novos intelectuais procuram recuperar o caráter crítico da investigação social mediante os grupos de discussão, já que parcela da popularização dessa prática veio da capacidade que a análise social de uma microssituação (o grupo) possui para a manipulação motivacional (dos consumidores) e para a manipulação ideológica (dos cidadãos) em uma macrosituação (a sociedade) (p. 35).

Um dos argumentos que Callejo (2001) utiliza para explicar a relevância do grupal na investigação social é que as formas da circulação social de discursos podem ser mais bem observadas quando não estão em circulação concreta, sendo o grupo um âmbito adequado essa observação. Segundo Rodríguez Victoriano (2002), no grupo de discussão é importante que se realize uma análise sócio-hermenêutica do discurso, pois se busca o sentido e a relevância frente à precisão. Dessa forma, propõe que se analise “o nível textual que estuda a significação do texto produzido na reunião e o nível contextual que busca dar conta do sentido ou conexão prática que tem esse discurso com o contexto social” (p. 33), não podendo ser considerado à margem das condições sociais de sua produção e de seus produtores. Para esse autor,

a análise sociológica dos discursos consiste na reconstrução crítica de seu sentido ligado à contextualização histórica da enunciação. A interpretação se baseia na força social e nos espaços comunicativos concretos que geram e contextualizam os discursos dos atores sociais como práticas significantes (RODRÍGUEZ VICTORIANO, 2002, p. 34).

Há muitas técnicas que utilizam o grupal, inclusive com essa mesma denominação. Callejo (2001) aponta algumas diferenças entre, por exemplo, os grupos focais (DAMICO, 2004; LOUZADA, 2005) e os grupos de discussão, destacando que nos últimos há uma ênfase na interação do grupo, enquanto que nos primeiros há uma tendência em acentuar a interação do grupo com o moderador, constituindo uma espécie de entrevista em grupo. Callejo (2001) coloca algumas vantagens na utilização dos grupos de discussão e, entre elas, destaco a interação direta entre o investigador e os colaboradores – embora não seja essa a ênfase principal –, a possibilidade de observar os comportamentos não verbais e o fato de constituir-se uma prática flexível, que permite ir pensando e falando no andamento da discussão. Boa parte das vantagens atribuídas a essa prática pode caracterizar outras práticas de investigação,

especialmente de caráter qualitativo. Dessa forma, o autor ressalta que alguns objetivos de investigação adaptam-se melhor à utilização dos grupos de discussão e cita os estudos sobre processos de exclusão como um exemplo. Parece evidente que, nessa perspectiva, o estudo sobre a questão ligada ao negro e outras minorias se vê contemplado.

Um grupo de discussão contém, fundamentalmente, perguntas abertas, que permitem aos participantes selecionar a forma de responder. Não é simplesmente uma discussão livre de um tema interessante (KRUEGER, 1991). Uma importante limitação a ser destacada é a dificuldade que alguns sujeitos encontram para expressarem seus pensamentos verbalmente e/ou perante a um grupo de ouvintes. Mesmo que sejam tomadas todas as precauções na formação do grupo, podem se estabelecer algumas relações que escapem à observação atenta do pesquisador. Essa e outras limitações serão amenizadas com a análise e triangulação de informações advindas de outros instrumentos de coleta.

Callejo (2001) ressalta a importância do investigador na moderação do grupo, afirmando que ele se reflete no que diz e no que faz o grupo. Mesmo que o moderador se cale, seus gestos e roupas serão notados.

O investigador, como sujeito envolvido, deve entender-se nesse jogo e saber que, quando fala de objetividade e subjetividade, refere-se a uma mesma e indivisível realidade. O grupo de discussão é uma prática que procura dados para compreender essa realidade (MEINERZ, 2005, p. 38).

Nesse sentido, é preciso estar atento às resistências do grupo em falar (risos, burburinhos), aos silêncios produzidos no debate (expressões de aprovação ou reprovação), e às contradições entre o que se diz e o que se faz, pois são elementos fundamentais para a análise, que “está presente em todo o processo de investigação, desde a seleção dos componentes até a forma como se desenrola a discussão” (MEINERZ, 2005, p.42). Quanto ao processo de interpretação das informações,

é importante observar que não se trata de fazer uma análise de conteúdo, nem lingüístico, nem psicanalítico, mas sim de reconstruir o sentido dos discursos em sua situação de enunciação, contextualizados em sua realidade micro e

macrossituacional. Para tanto, é fundamental pensar também no que não é dito ou enunciado no grupo, mas aparece na prática de seus componentes, observada anteriormente. Os descompassos entre o que se diz e o que se faz são essenciais para uma análise aprofundada do fenômeno em investigação (MEINERZ, 2005, p. 42).

Através desse instrumento para coleta de informações, é possível reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes, as motivações e as expectativas de sujeitos e grupos em determinado contexto social. A seguir, apresento alguns elementos que, somados ao que já foi exposto em termos de fundamentação teórica e relevância, foram fundamentais para a definição desse instrumento para o trabalho de campo.

3.5.4.2 Organizando os grupos

O reconhecimento de discursos, atitudes e opiniões dos estudantes que vivem as relações e a sua articulação na cultura estudantil e na educação física escolar parecia fundamental para interpretação das informações dentro do desenho metodológico deste estudo. Dessa forma, busquei algumas alternativas para viabilizar a utilização dos grupos de discussão, questionando algumas características constantes na literatura.

A bibliografia consultada propõe que o grupo de discussão seja um encontro entre pessoas que não se conheçam, para evitar que deixe de ser uma reagrupação com objetivo determinado e passe a ser um grupo frente ao moderador ou frações de grupos e indivíduos enfrentados entre si (CALLEJO, 2001). De forma semelhante, Krueger (1991) afirma que, em um grupo, não se deveria incluir amigos íntimos nem companheiros de trabalho. Como esse estudo seria realizado em apenas duas escolas, a probabilidade de que os colaboradores se conhecessem era quase absoluta. Entretanto, esse mesmo autor não inviabiliza os grupos de discussão no caso de conhecimento prévio dos colaboradores e salienta que é preciso ter muitas precauções ao conduzir a reunião em uma organização, especialmente com pessoas que têm contatos regulares entre si. Aponta, ainda, para a dificuldade na análise das informações, já que os sujeitos podem estar respondendo em função de experiências, fatos ou discussões anteriores.

Nesse sentido, organizei os grupos de maneira a evitar sujeitos que tivessem relações de parentesco e amizade ou alguma aversão mais evidente, procedendo a essa organização após um considerável período de observações e a análise de documentos como, por exemplo, fichas cadastrais dos estudantes.

Callejo (2001) propõe que a escolha das pessoas solicitadas a participar de um grupo de discussão deva ser feita por uma pessoa diferente daquela que, depois, moderará a reunião, para que se evite que os participantes estabeleçam algum tipo de vínculo prévio com o moderador. No entanto, acredito que, no âmbito escolar, o conhecimento prévio desses colaboradores por parte de quem os escolhe pode ser importante, permitindo, assim, que o professor possa fazer a busca dos participantes e também a moderação da reunião, pois a relação de confiança estabelecida – por menor que seja – talvez venha a ser um diferencial para que os estudantes se expressem com mais naturalidade e seja criada uma situação mais favorável ao diálogo. Possivelmente, essa relação preexistente ao grupo de discussão traga novas perspectivas a essa prática quando realizada em ambiente escolar, desde que estejamos atentos às relações de intimidação e constrangimento, que podem nos “dizer” muito. Além disso, o professor pode ser importante na escolha dos colaboradores, pois, algumas vezes, os participantes da reunião a fazem em função da relação que têm com quem os convida (CALLEJO, 2001). Dessa forma, a possível existência de um vínculo e um canal aberto ao diálogo podem auxiliar na compreensão de situações e significados que qualifiquem as práticas e as relações.

Outro ponto citado por Callejo (2001, p. 91) é que “o recrutamento dos participantes das reuniões se sugere que seja feito através de profissionais especializados, caracterizados por sua amplitude de redes sociais”. Se a rede social a ser compreendida é a escola, os professores do estabelecimento em questão são, supostamente, os profissionais com a visão mais ampla.

A escolha do moderador também deve ser pensada cuidadosamente. Um moderador alheio à organização teria, numa visão de neutralidade científica, a vantagem de ser imparcial, porém não estaria familiarizado com a cultura organizacional. Os moderadores internos, no caso um professor da escola, estarão seguramente mais familiarizados com a organização. Além disso, terão mais condições

de perceber os comportamentos verbais e não-verbais e contextualizá-los, tanto em relação à rede social que se forma na reunião como em relação à rede social mais ampla, no caso, a escola. Essa contextualização é fundamental para relacionar as informações obtidas com o problema central ao qual o estudo se propõe a refletir. Isso qualificará a análise e interpretação das informações que, segundo Krueger (1991), no grupo de discussão são mais complexas, pois a interação gera um contexto social que deve ser muito bem observado.

A partir dos argumentos referidos e pensando a escola como um contexto social em que reitero a importância da utilização de grupos de discussão como um dos procedimentos para obtenção das informações, concluí que, como professor e investigador responsável pelo estudo, estaria legitimado a convidar os colaboradores, moderar a reunião e interpretar as informações.

3.5.4.3 Realizando os grupos

O primeiro passo foi construir as questões que norteariam essa reunião com um grupo de estudantes, baseado nas observações realizadas na escola e nos registros em diário de campo, nos momentos já referidos. Depois de concluída essa etapa, confiei as questões a um professor da rede municipal de ensino de Porto Alegre a fim de que ele, pela experiência e poder de reflexão, validasse as questões, no sentido de analisar a possibilidade de coletar informações pertinentes ao estudo através delas. O professor referido considerou-as adequadas e fez alguns acréscimos importantes, totalizando onze temas (Apêndice B) que iriam guiar o grupo de discussão. Realizei pessoalmente o convite para a participação dos estudantes, salientando que essa reunião não era uma atividade da escola, e sim da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, decorrente de um estudo que eu estava efetuando, portanto a participação seria facultativa e espontânea. Tratava-se de um convite para uma reunião de aproximadamente uma hora, onde conversaríamos sobre algumas questões referentes à escola, aos estudantes e às relações étnico-raciais. Procurei deixar claro a eles que a participação nessa reunião constituiria-se em uma colaboração ao meu estudo. Por isso, ao final de cada reunião entreguei aos estudantes, como retribuição, um kit

escolar composto por duas canetas, uma caderneta e uma régua, o que foi recebido com satisfação.

Esses estudantes convidados para o grupo de discussão receberam com antecedência um termo de consentimento (Apêndice C) com informações sobre o estudo, que deveria ser assinado por eles e, também, uma autorização (Apêndice D) para a participação, a ser assinada pelos seus responsáveis, no caso dos estudantes menores de dezoito anos. Organizei três grupos de discussão, os quais chamei de grupo A, B e C. Antes de cada reunião, conforme Krueger (1991), recordei aos participantes que esse encontro era parte de uma pesquisa e não um comitê de planificação ou tomada de decisões. O objetivo é evitar criar a impressão de que a organização, no caso a escola, terá mudanças drásticas em função da reunião. É preciso lembrar aos participantes que a intenção é recolher informações de certo número de pessoas e depois oferecer alguns pontos de vista e considerações na confecção do trabalho de pesquisa. Os passos descritos até aqui foram comuns. As particularidades e a organização de cada um serão relatadas a seguir:

Grupo A: O grupo foi composto por dez meninos, estudantes da escola Comunidade. A reunião está descrita no estudo preliminar (seção 3.6.1).

Grupo B: A idéia inicial era realizar dois grupos de discussão na escola Sul, um com os homens e outro com as mulheres. Entretanto, as colaboradoras nessa escola eram apenas três e se mesmo assim eu organizasse uma reunião com elas, correria o risco de, na falta de uma ou duas, inviabilizar a discussão. Então, propus a essas três estudantes que realizássemos uma reunião na escola Comunidade, em dia e horário bom para todos. Dessa forma, para compor o grupo B, foram convidadas as três estudantes da escola Sul, que compareceram, e cinco meninas estudantes da escola Comunidade, das quais duas compareceram. No dia da reunião, portanto, o grupo foi composto por cinco estudantes. Foi muito interessante observar como aquelas estudantes que até então não se conheciam, enquanto grupo, conversaram tranquilamente antes mesmo do início “oficial” da reunião. O começo da reunião, quando as participantes falavam de suas lembranças sobre a trajetória escolar, parecia

meio artificial. Não me refiro a silêncios e olhares, pois isso é importante na discussão, mas a “frases prontas” que, devido às observações realizadas, não parecia ser o que aquelas estudantes pensavam.

Logo que a discussão pendeu para situações e episódios do dia-a-dia escolar e o sentido de muito do que era falado, as estudantes pareceram mais à vontade. As relações étnico-raciais foi o assunto que proporcionou mais interação no grupo. As lembranças tristes eram compartilhadas e alguns apelidos e situações embaraçosas foram alvos de muitas risadas. O motivo das risadas pode não significar alegria, mas deu uma sensação de familiaridade entre as estudantes e suas trajetórias. Confesso que fiquei satisfeito quando “ensaiei” o final da reunião e isso não foi bem aceito, continuando a discussão por mais um bom tempo. Sobre a reunião, Denise acha que,

foi maravilhosa. Por que tu te conhecer um pouco mais, tu ouvir opiniões totalmente diferentes do que tu pensava, tu entrou num debate assim que tu viu algumas coisas, por exemplo, raça, racismo, essas coisas todas. Que cada um tem uma, tem um pensamento diferente, tem umas palavras diferentes para mostrar. Nesse ponto de nós cinco estar juntas, eu acho que foi um momento de todo mundo parar um pouquinho para ver que se nós temos umas opiniões diferentes, [...] isso pode tá ajudando as outras pessoas. [...] porque cada um de nós ahn mostrou um pouco de si que nós, a gente realmente às vezes não se conhecia, né (entrevista Denise, 26.12.06).

Quando falavam sobre cor de pele, discriminação e, principalmente, cabelo e situações vividas, interagiam de uma forma como se eu não estivesse presente. Ficava apenas observando atentamente e fazendo anotações, para não perder detalhes. Em um determinado momento, “lembraram” de mim, e uma delas perguntou: “Sor⁵⁴, sua mulher, o senhor é casado? Sua mulher... é preta?” (Muitos risos). Antes mesmo de ouvirem minha resposta, tiraram suas conclusões e completaram: “Então ela sabe como é o cabelo” (Grupo B). A reunião foi realizada em uma sala de aula da escola Comunidade, fora do horário de aula, constituindo um ambiente tranquilo e sem intervenções externas ao grupo.

⁵⁴ É uma expressão usada pelos estudantes como uma redução da palavra professor; numa variação de gênero, também é usada a expressão “sora”, para referir-se à professora.

Grupo C: O grupo C foi composto por seis estudantes homens da escola Sul que desde o início da reunião interagiram e expuseram suas opiniões sobre os assuntos propostos. Mário achou que “alguns estavam bem à vontade. Outros tavam meio assim nervosos também. Que nunca falaram, acho que nunca falaram também assim sobre esse tipo de assunto” (entrevista Mário, 29.12.06). Apesar da opinião de Mário, percebi que todos os assuntos formam igualmente debatidos. Obviamente o “poder de fala” dos sujeitos não é o mesmo e uns acabam falando mais que outros. Isso é importante e o contexto da discussão é composto por essas diferenças. Para Daniel, “isso também vai da experiência também. Pode notar por que os que falaram menos são os que têm menos experiência de vida até”. O estudante também notou a interação entre os participantes, achou “muito boa a participação de todos. Espontânea, nada forçado, nada fingido” (entrevista Daniel, 27.12.06). A reunião foi realizada em uma sala de aula na escola Sul em um local tranquilo. Fomos interrompidos algumas vezes por recados de colegas, mas nada que tenha representado algum problema ou interrupção na discussão.

As três reuniões foram gravadas com autorização prévia dos colaboradores e, posteriormente, transcritas (Apêndice E). Depois da transcrição, organizei encontros⁵⁵ em pequenos subgrupos para que os colaboradores lessem a transcrição das reuniões e validassem as mesmas, concordando, alterando ou suprimindo alguma(s) de suas falas. Como as reuniões transcritas perfizeram, cada uma, aproximadamente 30 páginas, os estudantes começavam lendo todas as falas, mas depois acabavam se detendo apenas nas suas. O processo de validação durou, em média, trinta minutos com cada pequeno grupo.

É aceitável pensar que a reunião dos grupos de discussão cria a possibilidade de identificar e compreender, na interação dos sujeitos, situações que não viriam à tona de uma outra forma. Nesse sentido, é possível depreender, nessa interação, algumas falas, expressões e reações representativas de determinado grupo social, nesse caso dos estudantes. Essa prática pode ser importante para a compreensão dos significados

⁵⁵ Em posse de quatro cópias das transcrições de cada grupo, organizei o grupo A em dois subgrupos com três estudantes e um com quatro; o grupo B em um subgrupo com duas estudantes e outro com três e, finalmente, o grupo C, em dois subgrupos com três estudantes cada.

e representações relacionados ao ambiente escolar. Assim, creio que proporcionou uma aproximação interessante, especificamente em relação ao problema de pesquisa desse estudo.

Os grupos de discussão – juntamente com outros procedimentos metodológicos – podem ser importantes na coleta de informações em estudos que objetivem compreender significados relacionados à educação física escolar, em particular, e à educação em geral. A importância se dá pela possibilidade de reunir uma representação de sujeitos que vivem as situações reais dessas aulas, num espaço de discussão onde os discursos não estão em circulação concreta, buscando, na interação entre eles, elementos que, relacionados a outros contextos, apontem caminhos para a compreensão da(s) realidade(s).

3.5.5 Entrevista semi-estruturada

Optei pela utilização de entrevistas com os estudantes, buscando obter informações na fala desses sujeitos, conforme Minayo (2002), complementando e aprofundando os assuntos debatidos nos grupos de discussão. Segundo Bogdan e Biklen, (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Utilizei a entrevista semi-estruturada pois, de acordo com Triviños (1990), esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o colaborador alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Segundo esse autor, podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do colaborador.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. Nesse sentido, pretendo realizar entrevistas com perguntas abertas aos estudantes, definidas as questões depois de realizadas as observações, a análise dos

documentos e os grupos de discussão, na intenção de coletar informações que ainda não tenham surgido ou que não tenham sido devidamente aprofundadas.

Efetuei sete entrevistas individuais semi-estruturadas, que foram gravadas, com consentimento prévio dos colaboradores. Após realizar a transcrição das entrevistas (Apêndice F), devolvi-as aos colaboradores, a fim de que eles procedessem à validação das mesmas, através de leitura e concordância, alteração ou supressão de alguma(s) fala(s) suas. As entrevistas seguiram um roteiro construído por mim (Apêndice G), a partir da análise documental, das observações, do diário de campo e dos grupos de discussão. Tiveram a duração de aproximadamente uma hora, foram realizadas em local tranquilo e agendadas com bastante antecedência.

3.6 OBTENÇÃO DA INFORMAÇÃO

O processo para a obtenção da informação ocorre, segundo Molina Neto (1999), desde a negociação de acesso ao campo. Todos os momentos que seguem são partes do mesmo processo. Os procedimentos que utilizei e referi no capítulo anterior estiveram intimamente conectados, e a riqueza das informações residiu nessa unidade projetada e obtida. O processo da pesquisa qualitativa não permite visões estanques, parceladas e isoladas. Triviños (1987, p. 137) afirma que a pesquisa qualitativa “se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se e reformulando-se constantemente”. Dessa forma, todos os momentos da pesquisa servem para reflexão sobre o que foi feito, constante interpretação e orientação para organizar os passos seguintes, num “processo unitário e integral”.

Durante esse processo, procurei estar atento aos detalhes referentes ao problema de pesquisa, observando, ouvindo, perguntando, buscando informações pertinentes ao trabalho e seguindo adiante, freando, mudando trajetórias, acelerando, enfim, construindo um caminho investigativo. Um dos muitos momentos de parar e redefinir o caminho foi quando conversei com as responsáveis pela secretaria, ou secretárias, das escolas investigadas sobre o processo de autodeclaração de cor/raça constante na ficha de matrícula dos estudantes. As conversas ocorreram separadamente, mas elas foram unívocas em afirmar constrangimento, tanto para

quem⁵⁶ faz a pergunta “qual é a raça/cor do aluno (a)?”, como para quem tem que responder. Isso, segundo Hasenbalg (1996), é uma indicação de que as pessoas não estão acostumadas a falar com naturalidade sobre questões referentes às relações raciais.

Nessa situação, Anjos (2006, p. 56-57) afirma que, para quem responde a pergunta “qual é a tua cor/raça?”, a resposta tende a ser tanto mais demorada e embaraçada quanto mais a pessoa se sabe reconhecida como negro. No entanto, interpretar esse embaraço como ausência de consciência étnico-racial, tomando como realidade única as opções propostas na ficha em questão, pecaria por ignorar que a realidade das configurações sociais está nos reconhecimentos que dela fazem os sujeitos envolvidos e que não existe uma realidade última e profunda que estaria além desses reconhecimentos. Para esse autor, a resposta a um questionamento do tipo não atinge mais do que a superfície do sistema de classificação em questão e, portanto, as respostas colhidas nada são além da “forma como os indivíduos estão dispostos a se apresentar num questionamento superficial” como nesse caso.

As secretárias relataram situações em que “a criança era visivelmente preta e as mães diziam que elas eram brancas ou pardas. Em outros casos queriam acrescentar moreno ou mulato, nas opções da ficha. São situações muito constrangedoras” (diário de campo, 27.03.06). Para Anjos (2006, p. 58), “a forma como os indivíduos estarão dispostos a se autot classificar, certamente, varia conforme as conjunturas nas quais ele se encontre”. Foram relatadas, também, situações em que elas foram chamadas de “brancas sujas e racistas”, que estariam querendo “anotar a cor do filho delas para não dar vaga na escola” (diário de campo, 27.03.06). Se a denominação da cor é traduzível em termos de *status* e posição social, haverá então uma discrepância entre autot classificação e classificação fenotípica por terceiros. A autot classificação tende ao embranquecimento, em função da desvalorização que carregam as definições “pardos” e “pretos” (GUIMARÃES, 1999-a).

Nesse sentido, Schwarcz (2001, p. 73) afirma que o uso social⁵⁷ da cor faz com que sua utilização em documentos oficiais, entre outros, seja objeto de disputa. “Quem

⁵⁶ Funcionário(a) da secretaria da escola, responsável pelo preenchimento dos dados e que eu chamo, para efeitos de descrição do processo, de perguntador.

⁵⁷ Forma como os sujeitos definem as raças/cores/etnias em função de diferentes relações sociais.

responde altera sua formulação tendo em mente a pessoa - a cor e a posição social e cultural - que faz a pergunta”. Sobre isso, Anjos (2006, p. 58) afirma que categorias como,

negro e preto aparecem com um caráter tanto mais estigmatizante quanto mais “estranho” parece ser o agente da pesquisa. Assim, a pergunta pela cor ou raça ganha um forte caráter normatizador, isto é, alvejante. O simples fato desta inquirição sobre a raça acontecer numa sociedade racista impõe ao entrevistado a necessidade de escapar ao estigma. Essa configuração da situação de entrevista tem um certo poder de produção de um branqueamento momentâneo. A minúcia na resposta revela a estratégia de aproximação tanto quanto possível de um padrão branco normatizador.

Diante dos constrangimentos, das respostas agressivas e de muita desconfiança por parte dos pais e responsáveis no momento da matrícula de seus filhos, as secretárias das escolas referidas encontraram soluções para driblar esse “confronto”. A partir de certo momento, passaram a não perguntar “qual é a raça/cor do aluno (a)?”, deixando, na ficha de matrícula, essa opção em branco ou “assinalando o que via. Se era branco ou moreninho, colocava branco e se era bem escurinho, marcava preto” (diário de campo, 16.08.06). Essa alternativa utilizada pelas escolas fez com que eu não pudesse mais “confiar” nessa autodeclaração, mesmo que superficial e manipulável, como forma de identificar, também de forma superficial, como aqueles estudantes se percebiam em relação à raça-etnia. Além disso, as secretárias me informaram que, para os estudantes que já freqüentavam a escola antes de 2003⁵⁸ e que, portanto, não haviam respondido ao item cor/raça na ocasião da matrícula, alguns professores ficaram responsáveis por obter essa informação junto a eles. No entanto, elas não sabiam me dizer quem eram esses professores, nem a forma como eles obtiveram essas informações. Portanto, eu não poderia saber se a autodeclaração dos colaboradores do estudo traduzia o que eles pensavam.

Dessa forma, construí e apliquei oralmente um pequeno questionário individual aos colaboradores (Apêndice H), que permitiu, a partir dos meus conceitos, contrastar com o que afirmava a autodeclaração de cada um. Como os questionários (Apêndice I) confirmaram as fichas de matrícula, dei seqüência ao estudo sem alterar, nesse caso, o

⁵⁸ Ano em que as escolas municipais de POA passaram a registrar o pertencimento étnico-racial dos estudantes na ficha de matrícula.

desenho metodológico que seguia. Reitero a superficialidade da autodeclaração e, apoiado em Anjos (2006), entendo que o fundamental é identificar e compreender os múltiplos sistemas de classificação étnico-racial e a relação de forças entre elas, na percepção dos estudantes. Esse autor afirma que “só a permanência em campo poderá apresentar ao pesquisador o lugar que uma ou outra classificação ocupa dentro do sistema completo de classificação do grupo” (p. 58). Acredito que a permanência no campo de investigação e os procedimentos referidos para obtenção das informações me propiciaram um pouco dessa compreensão.

3.6.1 Estudo preliminar

Realizei o estudo preliminar com a intenção de praticar a utilização de alguns instrumentos de coleta de informações, especialmente as observações e o grupo de discussão. Segundo Bossle (2003), o estudo preliminar é o momento propício para ajustar os instrumentos, a fim de perceber se eles são capazes de responder o problema de pesquisa. “É recomendável que se realize esse tipo de estudo, antes do estudo principal, com uma pequena amostragem de participantes que tenham o mesmo perfil definido no projeto original” (NEGRINE, 1999, p. 65). Pode ser considerado um treinamento para a realização do estudo principal. Dessa forma, é possível modificar, ajustar ou manter elementos que proporcionem informações importantes para o estudo, bem como experimentar a utilização dos instrumentos.

Foram realizadas observações das aulas de educação física, do recreio e nos momentos de troca de períodos em uma escola municipal de Porto Alegre. As observações ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2005, com o objetivo de identificar alguns discursos e atitudes dos estudantes que pudessem estar relacionadas ao problema central do estudo. Essas observações foram registradas em um diário de campo e serviram para reflexão e análise das diversas situações presenciadas naquele contexto social. Também serviram para a confecção de algumas questões a serem utilizadas no grupo de discussão realizado ao final das observações.

A realização desse estudo preliminar permitiu minha primeira experiência como organizador de um grupo de discussão. Procedimentos, como construir as questões norteadoras da reunião, validá-las com um colega, definido por sua experiência no

contexto escolar e poder de reflexão, convidar os participantes, sujeitos representativos desse grupo social, organizar o local da reunião e coordená-la, serviram como aprendizado e treino importante para o trabalho de campo que, a partir desse estudo, estava iniciado.

O estudo preliminar me permitiu observar que alguns elementos importantes na cultura estudantil se relacionam diretamente a questões referentes ao corpo, aos esportes e outras interações no ambiente escolar e adquirem sentidos importantes entre esses sujeitos. Foi possível perceber que os estudantes envolveram-se nas discussões, demonstrando seus olhares sobre os temas relacionados ao seu dia-a-dia na escola, com um certo nível de reflexão baseado em suas diferentes percepções e trajetórias de vida.

A realização desse estudo preliminar possibilitou um contato muito próximo com a prática dos grupos de discussão e, conseqüentemente, me aproximou de algumas dificuldades e limites que essa prática apresenta. Pude verificar que a bibliografia sobre o assunto não é muito extensa, dificultando a conceituação teórica e a diferenciação entre grupos de discussão e outras técnicas grupais de coleta de informações. Além disso, considero importante salientar que certos aspectos propostos pela bibliografia consultada, como formar o grupo com pessoas que não se conheçam, não concentrar na mesma pessoa a função de organizar e moderar o grupo e, no caso de jovens, realizar a reunião fora de instituições governadas por adultos, constituíram-se em dificuldades marcantes, principalmente no início do trabalho. Os aspectos referidos, se entendidos como prioridade, inviabilizariam os grupos de discussão em determinados contextos sociais, como nas escolas, por exemplo.

No entanto, essas dificuldades iniciais foram importantes para manter uma atenção especial em certos momentos, tanto na formação dos grupos quanto na realização da reunião, proporcionando um diferencial no estudo, já que tive a possibilidade de praticar a organização de um grupo de discussão fora do ambiente em que ele foi concebido e é mais conhecido. Dessa forma, foi preciso pensar alternativas para que a realização dessa prática não se transformasse em uma simples conversa entre amigos ou em uma discussão que fugisse aos objetivos da investigação. Penso que a relevância desse estudo reside, principalmente, no fato de ter sido realizado em

uma escola apenas, onde os colaboradores não eram amigos íntimos nem parentes, mas, também, não eram totalmente desconhecidos entre si. Além disso, eu, como ex-professor da escola e investigador, fui o responsável pela seleção dos colaboradores, pela moderação da reunião e pela interpretação das informações, e a reunião ocorreu na própria escola. Essas alternativas encontradas para a realização do estudo não descaracterizam o grupo de discussão como prática qualitativa de investigação social. Pelo contrário, se apresentam como possibilidades para qualificar o trabalho sério e criterioso realizado nas investigações no âmbito educacional e escolar.

3.7 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Para Sodré (1988), interpretar é a operação básica de “leitura” do real, de atribuir-lhe significações através de modelos de entendimento. Assim, a interpretação é feita a partir de uma modelização representativa, ou seja, interpreta-se sempre uma interpretação já dada. De acordo com Goetz e Lecompte (1988), a escolha do referencial teórico e as estratégias de seleção e coleta de informações relacionam-se diretamente aos processos de análise e interpretação. Nesse sentido, afirmam que “os etnógrafos analisam a informação que dispõe ao longo de todo o estudo” (p. 173).

Neste estudo, o tratamento das informações foi realizado desde a negociação de entrada nas escolas, início da coleta e dos registros das mesmas, através da leitura reflexiva dos instrumentos e do contexto estudado, passando pela conclusão do trabalho de campo, onde tive as informações na sua totalidade e finalizei com o relatório textual da investigação.

3.7.1 Categorias de análise

Inicialmente, conforme Molina Neto (1999), efetuei a leitura das transcrições das entrevistas e grupos de discussão, identifiquei os assuntos e o significado do que diziam os estudantes, ou seja, as unidades de significado relevantes. Identifiquei 428 unidades a partir das entrevistas (Apêndice J) e 361 unidades nos grupos de discussão (Apêndice K), totalizando 789 unidades de significado. Após nova leitura, agrupei-as em 19 conjuntos de significados denominados categorias de análise (Apêndice L). Realizei esse procedimento para destacar os diferentes significados nas falas dos

colaboradores, por proximidade temática, tornando possível a triangulação entre essas falas, o conteúdo dos documentos analisados e a bibliografia utilizada.

Num segundo momento, após a leitura dos fragmentos das entrevistas e dos grupos de discussão, já reunidos por proximidade temática, agrupei as categorias de análise em três blocos e três sub-blocos temáticos.

3.7.2 Validez interpretativa

A validade interpretativa se deu na forma de devolução das transcrições das entrevistas e da reunião dos grupos de discussão. Além disso, submeti o documento final da investigação a um professor de educação física alheio ao estudo, com experiência no trato com estudantes adolescentes e sensibilidade para refletir sobre questões ligadas ao negro. Também submeti as conclusões do estudo, em forma de conversa, a dois estudantes não participantes do estudo, para que eles assegurassem a validade do mesmo.

3.7.3 Triangulação das informações

Realizei a triangulação entre as informações obtidas no campo de investigação, o referencial teórico utilizado e as interpretações por mim realizadas com o objetivo de, como Triviños (1987, p. 138), abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.

A partir da revisão de literatura e do caminho metodológico exposto, que conformam o campo de investigação, algumas considerações podem ser referidas.

4 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O processo de interpretação das informações considerou a escola como uma encruzilhada de culturas, onde se institui a cultura estudantil, ou seja, os significados que constituem e dão sentido às ações e interações dos estudantes na escola. A educação física na escola, pensada como uma prática social, depende e tem relação com o significado, expressa ou comunica significados. Dessa forma, as diferentes culturas da escola podem dar sentidos distintos para as ações, rituais e códigos, que somente serão interpretados por aqueles que dispõem de certos elementos dessa cultura. Esta investigação se propôs a compreender a cultura estudantil e a educação física como prática social com códigos ou sistemas de significado constituintes dessa cultura, 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, inicio esse processo de apresentação das interpretações procurando mostrar como os colaboradores se percebem nas relações étnico-raciais. Em seguida, trato de alguns códigos de significados na cultura estudantil, especialmente ao reconhecimento no grupo, e finalizo apontando como os colaboradores percebem e manifestam a naturalização de uma posição social de inferioridade do negro.

4.1 SER NEGRO, PRETO, MORENO HOJE

Ser negro, no Brasil, envolve uma série de construções sócio-culturais e contradições que constituem os sujeitos e, conseqüentemente, as relações que esses sujeitos estabelecem constantemente. A construção social do que representa a cor ou a raça/etnia das pessoas em nossa sociedade está baseada na idéia de que existe a normalidade representada pelos sujeitos brancos que, segundo Piza (2000), vivem sem se notar racialmente e, a partir desse padrão, as relações foram se construindo, muitas delas de forma intencional, onde até mesmo a pobreza branca é diferente ou não faz parte da pobreza negra.

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 e, portanto, carregado de

características pertencentes a determinados sujeitos e grupos, enquanto outros entendem a diferença como construída e naturalizada de forma a privilegiar certos grupos em detrimento de outros. As diferenças entre negros e não-negros estão tão naturalizadas em nossa sociedade que os próprios negros tendem a depreciar sua cor, seu tipo de cabelo e suas feições. 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 conseqüências de possuir um estigma.

Para Goffman (1963), estigma⁵⁹ é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena. A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Assim, os primeiros aspectos percebidos admitem antecipar a categoria e os atributos de alguém, o que o autor define como identidade social. Essas pré-concepções são transformadas em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso. O autor usa o termo estigma em referência a um atributo extremamente depreciativo, pensando em uma linguagem de relações, e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso, e sim um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, mesmo que existam importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito.

Goffman (1963) menciona três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de comportamentos desviantes do padrão

⁵⁹ Segundo Goffman (1963), os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou um traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos.

social. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Para Cavalleiro (2000), os negros estariam presos aos estigmas tribais. Entretanto, acredito que a identidade social do negro está marcada pelos três tipos de estigmas mencionados, da seguinte forma: cor da pele e textura do cabelo associados a defeitos físicos, relatos históricos intencionais relacionando o africano e seus descendentes à marginalidade, violência e “falta de caráter”, além da criação e hierarquização de raças biológicas, tendo o negro como o último nessa escala. Os tipos de estigma referidos possuem as mesmas características sociológicas: um sujeito que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se impõe à atenção e afasta aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção a outros atributos seus. Esse sujeito possui um estigma, uma característica diferente e inferior da prevista – modelo/padrão ideal.

A cor, determinada principalmente pelo cabelo crespo e pelo tom escuro da pele, é uma das características mais marcantes e estigmatizadas na diferença entre negros e não negros. No Brasil, a cor funciona como uma imagem figurada da raça, pois a aparência física e os traços fenotípicos não são fatos neutros com referência aos valores que orientam a nossa percepção. Não há nada espontaneamente visível na cor da pele, no formato nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos, ou mais fácil de ser discriminado nesses traços que em outros. Tais traços só têm significado no interior de uma ideologia preexistente, que cria os fatos e relaciona-os uns aos outros, transformando-os em critérios e marcas classificatórios. Nós temos cor e somos classificados em grupos de cor pela existência de uma ideologia em que a cor das pessoas tem algum significado (GUIMARÃES, 1999-a).

Dessa forma, mesmo entre os negros, é possível perceber uma desvalorização intensa, pois quanto mais escura for a cor da pele e quanto mais crespo ou duro for o cabelo, ou seja, quanto mais distante do padrão ideal branco o sujeito estiver, mais chance de ser rejeitado e discriminado. Para Goffman (1963), o sujeito estigmatizado tende a estratificar seus pares de acordo com o grau de visibilidade e imposição de seus estigmas. Ele pode, então, tomar em relação àqueles que são mais evidentemente

estigmatizados do que ele as atitudes que os não-estigmatizados tomam em relação a ele.

Essas classificações estão associadas à ideologia colorista⁶⁰, que deu origem a outras formas de racismo, mas que também consideram o padrão da raça-etnia branca como ideal. “É toda uma cascata de menosprezo que se instalou, indo do mais claro ao mais sombrio” (MUNANGA, 2004, p. 41). Cria-se uma confusão e uma insegurança para assumir-se negro e uma necessidade de afastar-se dessa definição socialmente construída e depreciada. Alguns discursos afirmam igualdade entre brancos e negros, mas é possível perceber, em muitos momentos, uma depreciação em relação a si mesmos e a certas características fenotípicas.

- 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).

As lembranças depreciativas sobre a relação com sua cor e seu cabelo provocaram marcas profundas, advindas de histórias muito parecidas de sofrimento e humilhação.

- Ah eu fiz uma vez luzes loira, aí eu não gostei de loiro, por que eu acho que preto com loiro fica feio. Fica aquela coisa, “tu já é preto” (Grupo de discussão B).

- [...] quando é aquelas nega micoca lá é brabo. O preto já é fogo né, então se não se ajeitar, ajeitar o cabelo, principalmente as gurias, não tiver um cabelinho decente não dá (Grupo de discussão A).

A cor, em nossa sociedade, significa mais que pigmentação da pele. Algumas características físicas, como 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 em relação aos negros. Para Guimarães (1999-a), a marca de cor torna-se indelével porque “explica” a posição inferior atual da pessoa

⁶⁰ A ideologia colorista foi construída na segunda metade do século XVIII em relação aos não-brancos. Surgiu baseada em cálculos matemáticos e tinha como objetivo classificar esses sujeitos numa escala de cores, onde os piores eram os mais escuros. Ver Munanga (2004).

em causa e, através da linguagem, esses valores negativos se propagam, constituindo verdades.

De acordo com Hall (1997), a linguagem é um elemento fundamental na construção e circulação do significado, ou seja, o significado surge a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação. Nessa perspectiva, os ditos fatos normais são, portanto, também fenômenos discursivos. A atribuição de significados a sujeitos e grupos constitui representações. É preciso estar atento ao contexto em que as representações são construídas e a intencionalidade que adquirem nas diferentes relações. Como já foi dito anteriormente, os significados atribuídos aos negros sempre estiveram intimamente ligados a aspectos pejorativos pelo histórico – intencionalmente construído – de escravidão e inferioridade. A partir desse histórico, inúmeras analogias foram feitas entre as características físico-culturais do povo negro e dimensões sócio-psicológicas, que, de certa forma, foram naturalizadas através da linguagem e dos discursos⁶¹, “ativando a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 1997, p. 40).

Os colaboradores dessa pesquisa afirmaram que negros e brancos são iguais e que a única diferença entre eles estaria na cor da pele. Quando fazem essas afirmações, falam de uma relação ideal, em que todos seriam iguais em oportunidades e estariam à vontade para expressarem sua satisfação em ser negros. Demonstram orgulho de sua cor, valorização de sua raça e associação do negro à beleza, simpatia e satisfação. Afirmam que a utilização de termos como moreno, mestiço, sarará, mulato, loiro, pardo, amarelo, alemão e outros está equivocada, porque todos os brasileiros são negros ou brancos, mesmo existindo diferença na descendência ou na cor da pele:

[...] eu sou preta porque sou preta, porque o meu pai e a minha mãe eram pretos, né. [...] Tem a mulata que eu digo que é preta, né, a gente que tem a mania de dizer mulato, mas todos são iguais. O preto é preto, não tem diferença nenhuma. Eu acho que é preto. Todo mundo é igual (entrevista Márcia, 19.12.06).

⁶¹ Segundo Silva (2000-b), “nas perspectivas críticas, a ênfase está nas formas pelas quais os recursos retóricos e expressivos do discurso são utilizados para a obtenção de certos efeitos sociais, isto é, a preocupação está nas conexões entre discurso e poder” (p. 43).

Entendo que essas afirmações referem-se a uma relação ideal porque em outros momentos os colaboradores falaram que ser negro não é bom para todos e que alguns não gostam e/ou têm vergonha da sua cor:

[...] as pessoas, aquelas que têm a cor morena mais escura, aí já tem mais preconceito. Tem algumas pessoas que se ofendem, mas outras que levam tudo na brincadeira. Acho que o, pra algumas pessoas acho que ela já se, ela já, já pegam assim, já ficam mais tristes por que tão chamando ela de um jeito só por causa que ela tem a pele mais escura. [...] Tem algumas pessoas que já queriam mudar de cor porque elas são mais escuras (entrevista Lucas, 05.12.06).

Nosso sistema de hierarquização social, que, segundo Guimarães (1999-a), consiste em gradações de prestígio formadas por ocupação e renda, origem familiar, cor e educação formal, funda-se sobre dicotomias como brancos e negros, que se reforçam mútua, simbólica e materialmente em favor dos primeiros. Nesse sentido, as afirmações de igualdade não se sustentam quando os colaboradores expõem percepções a respeito de algumas questões, como: as empregadas domésticas em sua maioria são negras, lugares que têm atendimento ao público geralmente não empregam negros e a maioria mora em lugares menos favorecidos, porque raramente tem bom poder aquisitivo:

Não, lá onde eu trabalho, a única preta é eu e mais outra. É eu e mais uma colega. [...] O resto tudo é branco. [...] as empregada doméstica, vão levar as roupa das patroa, são pretas também. [...] Preto com dinheiro é muito raro. Que vão lá é só, mais assim, mais as empregada doméstica, né. Pretas que vão levar roupa das patroa, né (entrevista Márcia, 19.12.06).

Não, agora assim oh, a oportunidade vem muito do, do poder aquisitivo também. Daí vai dizer “ah mas não tem por que não quer”. Não, não tem porque talvez porque não teve, os pais não tiverem condições de dar uma oportunidade, de dar um estudo. E outra, a maioria, tu pode ver, que a maioria disso aí, não querendo discriminar, são, são negros, são, são pessoas que moram em, em, [...] lugares já menos favorecidos. Por quê? A maioria, uns não tiveram oportunidade, não deram oportunidade pra eles (entrevista Daniel, 27.12.06).

Os colaboradores percebem que o estereótipo do negro inferior, marginal e sujeito é muito forte em nossa sociedade, e isso constrói uma relação injusta e discriminatória:

- É o, é o que eu chamo duma, daquela, daquela cultura um pouco..., cultura bagaceira. Porque aquele negócio do pessoal assim “ah tinha que ser coisa de negro”.

- É.

- “Tinha que ser”.

- Qualquer coisinha...

- “Ah tinha que ser negrão”.

- Qualquer coisinha, qualquer coisinha é coisa, é, tá fazendo, tá fazendo negrice. Tá fazendo... bah..., aquele negão, não sei o quê. Nem é negão, “ah o negão”, não sei o quê, é porque é alto. Aquele negrão, um branquelo lá, mais de dois metros é “aquele negão”, não sei o quê. “Bah peguei uns neguinho correndo”. Tudo branco correndo. “Ah peguei uns neguinho correndo”. Tudo assim.

- “Vamo lá, negrada”. Não tem um negro no meio, né?

- Não sei se o Senhor vai concordar comigo, o pessoal aqui vai concordar comigo, mas, geralmente, negócio de briga, assalto...

- É.

- ... ou um cara que encarar o outro. Pô o cara foi encarar um cara, mas também o cara era um negrão desse tamanho. Esses tempo, o cara tava brigando, mas o cara é um negrão, porradão... sempre tem um negão, nunca é um branco. Nunca o senhor vai ouvir dizer “pô era um brancão de dois metros de altura”. Bah sempre tem um negão.

- Eu vou dizer uma coisa pra vocês. Hoje eu tava comentando na sala de aula, sobre a reportagem do... Roberto Taminski, né. Esses dias, eu tava vendo, ele critica muito esse pessoal que usa o moleton, chapeuzinho na cabeça e o casaquinho com toca e coisa. “Cara, isso aí de, que nem todo marginal, né, nem tudo que usa isso aí é marginal, mas todos os marginais usam”. Aí, isso, é... aí tu vê o nego lá, o neguinho lá com isso aqui e... bom..., por que que ele não disse o branquinho, o Alemãozinho, o loirinho? (Grupo de discussão C).

Segundo Guimarães (1999-a), durante muito tempo, e ainda hoje, alimentou-se a idéia 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 a minha, aí minha filha sai com o cabelinho melhor, não sai com o cabelo pixaim (risos), cabelo pixaim, então vou misturar a raça”, “ah eu não gosto desse nego, eu não gosto de nego, eu vou casar com branco”. Então, querem misturar as raças. Aí é que sai o mais clarinho (Márcia, 19.12.06).

- O negro quer namorar com o branco por pensar que seu filho vai nascer um pouco mais amenizado na cor.

- Eu quando eu era pequena eu 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”. [...] Porque o que eu passei com os meus cabelos, né (Grupo de discussão B).

Segundo Guimarães (1999-a), a idéia 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 em extinção, 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.

Os colaboradores afirmaram que no Brasil só existem brancos e negros, e aqueles que utilizam outros termos têm vergonha da sua raça/etnia. Entretanto, ao falarem sobre suas relações na escola e em outros espaços, utilizaram diferentes expressões para designarem a si e aos outros, explicitando certa confusão e embaraço na utilização da palavra negro:

- Eu acho que aqui oh, aqui só existe duas raças. Ou tu é branco ou tu é preto. Mas...
- Se tu vem da, da família negra, tu é negro.
- Eu penso assim. Eu vim da família negra, eu sou negra.
- Não. Eu acredito que se tu é da cor negra, tu é negro. Se tu é da cor branca, tu é branca. Mas as pessoas dizem “ah é moreno” só pra, pra diminuir um pouco o nome. Porque se tu é muito preto é preto. Se tu é mais claro, é moreno. E assim por diante. Mas eu acredito que só exista preto ou branco. Não tem meio, meio termo.
- Como vocês se definem?
- Saroba.
- Morena.
- Sarará.
- Negra.
- Preta. Negra (Grupo de discussão B).

Essa confusão ocorre, muitas vezes, quando os sujeitos retiram da palavra negro seu caráter de categoria política, dando-lhe o sentido de cor, igualando negro a pessoa de cor preta (PIZA, 2000). Segundo Maggie (1996), os escravos trazidos da África eram classificados com termos de cor como preto mina, preto angola e outros, e isso definia o seu lugar social; preto e escravo eram quase sinônimos. Após a abolição, a questão da diferença entre negros e brancos foi colocada na cor com um significado biológico. A distinção entre os negros, agora livres, e os não-negros passou a ser designada através da homologia entre cor e biologia, em que os pretos eram diferentes porque biologicamente inferiores. Além disso, a cor foi associada a uma diferença e hierarquização cultural. Os termos cor e raça passaram a definir sujeitos biologicamente

inferiores e também culturas hierarquicamente concebidas. Assim, no Brasil, falar em cor ou raça passou a significar também falar em desigualdade biológica e cultural, além de econômica e social.

Com essa posição social inferiorizada, estabelecida historicamente através do longo processo anterior de humilhação e subordinação, o próprio termo negro ou preto, que designa o grupo étnico-racial já é, em si mesmo, um termo pejorativo, e passa a ser uma síntese verbal para toda uma constelação de estigmas referentes à formação étnico-racial identitária dos descendentes de africanos. A própria cor adquire tal função simbólica, estigmatizante, como bem demonstram os sinônimos listados em dicionários de língua vernácula: sujo, encardido, lúgubre, funesto, maldito, sinistro, nefando, perverso etc. “O estigma pode estar tão bem assentado que é possível, por exemplo, a um negro se sentir ofendido por uma referência tão sutil quanto esta: ‘também olha a cor do indivíduo’” (GUIMARÃES, 1999-a, p. 173).

Dessa forma, alguns negros tentam desvincular-se da palavra negro pela carga depreciativa que esse vocábulo foi adquirindo através dos tempos e que é, naturalmente, proferida de diversas maneiras nas relações sociais, sempre representando algo ruim. Por isso, para Lucas, “algumas pessoas têm vergonha da cor” (entrevista Lucas, 05.12.06). Marcelo faz uma associação direta entre negro e cor da pele e entende que isso cause vergonha para alguns, como pode ser observado em sua fala:

Vergonha. Vergonha da cor. Eu, eu, eu acho isso, professor. Vergonha da cor. Por que no momento que diz assim “ah o negrão”, “não, eu não sou negrão, olha a minha cor aí oh, eu sou, eu sou sarará, eu sou moreno, negão é o fulano ali que é bem mais preto que eu”. Então, isso aí é, é uma vergonha que ele tem da própria cor da pele dele, isso aí é uma vergonha que ele tem. Não porque ele ache que “ah eu, a minha cor da minha pele”, não, ele é uma vergonha. A pessoa que não gosta de ser chamada de negro, ou ele tem uma outra definição pra si próprio “eu não sou negro, eu sou sarará, eu sou moreno, eu sou mestiço”, isso aí é um, uma definição, como é que eu vou lhe dizer, um, uma fantasia dele. Que ele tem vergonha da cor que ele tem, essa é verdade. É isso que eu penso pra mim. A pessoa que não gosta de ser chamada de negro e acha uma outra, uma outra definição pra cor da pele dele, ele tem vergonha da cor que ele tem (entrevista Marcelo, 29.11.06).

Socialmente, foram construídas algumas regras de etiqueta racial, para tentar esconder o constrangimento que o uso da palavra negro causa 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 Beto, 23.11.06). Assim como se constitui em “um tipo de defesa que as pessoas têm pra [...] não dizer ‘ah porque eu sou negro’” (entrevista Daniel, 27.12.06). 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 - já que diferença pode significar inferioridade -, também para que ele não se manifeste em relação a outras situações onde a cor ou a raça acabam sendo determinantes. Mário expressa isso da seguinte forma:

[...] me chamam na rua assim “ah o moreno”. O cara pensa “ah se chamar de negro vai achar que vai ofender”, mas eu sei que eu sou negro, me chama de negro. Chamar de moreno eu acho bobagem. Eu vejo, tu vê assim. Eu vejo ah chamar de afro-descendente é porque tá com medo de chamar de negro e acha que a pessoa, eu vou me ofender. [...] Eu acho isso bobagem (entrevista Mário, 29.12.06).

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 relatado:

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, Néilson, diz preto, não fica fazendo rodeio, diz nego”. Aí ele ficou todo sem graça assim, né (entrevista Márcia, 19.12.06).

O uso da palavra negro pode ser percebido como ofensa e evitado por vergonha ou para não ofender. Em outros casos, essa expressão é utilizada intencionalmente como ofensa, xingamento e forma de agressão. Para Beto “é como um preconceito com uma outra pessoa que, que te xinga da tua cor. Que é branca, que xinga da tua cor” (entrevista Beto, 23.11.06).

Na escola, uma das ofensas mais graves e passíveis de originarem discussões e brigas é ofender a mãe do colega. Uma ofensa desse tipo serve como justificativa para qualquer tipo de reação do ofendido, não importando o momento e o local em que se encontrem os envolvidos. Pode ser no pátio, na quadra, na sala de aula, na sala da coordenação de turno e, até mesmo, na sala da direção, local temido por muitos

estudantes por representar, dentro da escola, a última instância de negociação quando eles transgridem determinadas regras (diário de campo, 15.09.06). No entendimento de Mário, ofender a mãe, a família ou chamar de negro apresentam o mesmo sentido na tentativa de agredir alguém:

Que elas não têm mais o que, elas não têm mais o que argumento pra falar assim de, de palavras, não têm mais o que falar. E elas vêem que não tão conseguindo, então passam pra isso aí, pra negro ou ofende, ou ofende a mãe, ou ofende o teu, a tua família toda. Eles procuram isso (entrevista Mário, 29.12.06).

Mário ainda fala sobre formas de preconceito e coloca como equivalentes as dificuldades sofridas por deficientes físicos e negros:

Preconceito não só na cor negra como nas outras deficiências físicas, baixinho, mas negro é a mais, sempre é a mais preconceito. [...] Que vai acontecer essas dificuldades, que nem o senhor tá falando de preconceito, pode acontecer, de outros tipos de coisa. Mais, mais preconceito de cor, de altura, de deficiência física. Mas lutem. Tem, tem vários exemplos, né. Vários exemplos de pessoas que com seus defeitos, com seu, seu tipo de cor conseguiram. Conseguiram vencer (entrevista Mário, 29.12.06).

Além da cor da pele, outras características fenotípicas associadas aos negros, como tipo de cabelo e feições do rosto, recebem valor depreciativo nas relações sociais e servem como índices de afastamento do padrão construído para legitimar certas hierarquias. Essas características podem ser percebidas - porque são usadas - como xingamento, conforme afirmam os estudantes:

- ... não me lembro se é modelo de cabelo que diz ou tipo de cabelo, diz carapinha.
- É.
- Carapinha. É o cabelo enrolado. Aí vai botar ali, não, tem cabelo crespo. Crespo é carapinha. Cabelo de negro é carapinha. Só que se tu vai falar carapinha prum negro “que carapinha? Que que isso, carapinha?”. Tá me xingando. Não sabe o que que é.
- Aliás, eles nem sabem que que é carapinha.
- Tá me xingando... (risos)
- Ah mas é. Vai dizer pro cara assim “oh meu teu cabelo é carapinha, o cara fica brabo”... (Grupo de discussão C).

De acordo com 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. 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. Trata-se, portanto, de um negro, não importa a graduação da cor de sua 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.

4.1.1 Relações étnico-raciais

Em muitos grupos sociais, entre eles a escola, costuma-se não falar em diferenças étnico-raciais como forma de ocultar a existência de tratamentos e oportunidades desiguais entre negros e não-negros, reforçando a idéia de democracia e igualdade racial no Brasil. Segundo Carneiro (2000, p. 311), “o mito da democracia racial brasileira, além de estabelecer uma falsa consciência sobre as relações raciais no Brasil, impediu por quase um século que as práticas discriminação racial fossem criminalizadas”. Essa prática social de silenciamento é comum e bastante difundida, a ponto de provocar desconforto naqueles que referem algum tratamento desigual ou situações de discriminação ou preconceito. No âmbito escolar, Gonçalves (1987, p. 28) aponta a existência de um “ritual pedagógico do silêncio”, que reproduz na escola a exclusão e a marginalização dos estudantes negros, através da sua invisibilidade no currículo escolar e em todo o processo de escolarização.

A idéia 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. Sodré (1988, p. 161-162) afirma que a razão ocidental tem dificuldade para lidar com a existência do negro,

a não ser no plano dos discursos de reconhecimento formal das diferenças, que vão desde textos legais até enunciados filosóficos afirmadores da igualdade humanitarista dos homens. [...] Quando se abandona o plano doutrinário, visceralmente racista, e se entra no âmbito das práticas cotidianas, costuma ocorrer, na atitude benigna com relação ao sujeito negro, a hipócrita condescendência sentimental ou turística. Tudo isso é muito frágil, porque o grupo eurocêntrico como um todo não pode enxergar nenhuma organicidade simbólica no indivíduo negro nem em sua Origem. Só consegue lhe destinar na consciência o lugar da desordem orgânica, de um resto inassimilável de História, do que não se simboliza.

Os colaboradores dessa pesquisa reproduzem os discursos oficiais afirmando, inicialmente, não perceberem diferenças étnico-raciais, a não ser em algumas características físicas, mas que “ninguém é diferente” e todos são tratados igualmente em todos os lugares e situações. Da mesma forma, em pesquisa realizada com jovens negros na cidade de São Paulo (MORENO, 2000), as falas iniciais negaram a percepção de preconceito, mas o aprofundamento da conversa acaba revelando episódios de racismo vividos ou presenciados, de forma marcante e sofrida, em diferentes situações, como na rua, no ônibus, na escola, na atitude da polícia ou no mercado de trabalho. Segundo Paré (2000), essa aparente indiferença e negação da discriminação, entre outros, funcionam como mecanismos ou ações de defesa de estudantes negros que sofrem discriminação e “aprendem” a lidar com a vergonha de ser negro, o medo da rejeição, a baixa auto-estima, o desgosto às piadas racistas e a tristeza por não saber reagir. Nesse sentido, no decorrer das entrevistas e discussões, algumas circunstâncias de preconceito étnico-racial foram referidas, como na fala da Márcia:

Não, eu... sim, às vezes quando a gente vai numa loja, né, ou quando a gente vai no mer, no supermercado, né. Sempre tem, um pouco, mas sempre tem. [...] As pessoas dizem que não são racistas, mas são (entrevista Márcia, 19.12.06).

E discriminação étnico-racial, na fala de Beto:

Eu já vivi uma. O meu vizinho, a gente tava jogando bola, aí caiu a bola dentro do pátio dele. E eu “ô, dá pra pegar?”, “não, não vou, não devolvo bola pra negro”. O cara “ah, não devolvo bola pra negro, vou furar essa bola aqui por que é bola de negro; sai daqui guri, preto não fica, negro não fica na frente da

minha casa, não sei que”. Daí eu saí de, com a cabeça baixa e não falei nada. Fiquei com aquela, fiquei com aquilo no peito, no coração, fiquei com aquilo apertado (entrevista Beto, 23.11.06).

Os negros percebem que o tratamento não é igual para todos e as situações de racismo, discriminação e preconceito vão sendo vivenciadas e assimiladas de diferentes formas. No âmbito escolar, conforme Moreno (2000, p. 18), “o que marca é o silêncio com relação ao tema”, visto que, por ser um assunto pouco abordado na maioria dos contextos sociais, dificulta aos professores uma discussão embasada e transparente. 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 esquiva, satisfaça a escola, mas faltam parâmetros para outro tipo de reação. Mais do que na manifestação do preconceito, o racismo se revela no que Moreno (2000, p. 17) denomina “falta de modelos de reação” na escola, na família e em tantos outros grupos sociais por onde transitam esses sujeitos. 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 relacionarem-se com seus colegas. Não parece muito fácil identificar essas situações. De acordo com Goffman (1963), a vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o sujeito percebe seus atributos como impuros e negativos. Na ausência de uma percepção saudável do intercâmbio social com quem

não sofre com o estigma, o sujeito estigmatizado pode tornar-se desconfiado, hostil, ansioso e confuso. Nesse momento, a presença próxima de sujeitos pertencentes ao padrão aprendido como ideal reforça a baixa auto-estima. Entretanto, o auto-ódio e a autodepreciação podem ocorrer em momentos de solidão, ou seja, nos encontros consigo mesmo.

De acordo com Guimarães (1999-a), o racismo é uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais. Desse modo, racismo não é mais uma ideologia que justifica desigualdades, mas um sistema que as reproduz. Nesse sistema, alguns grupos que se definem e são definidos por meio de atributos étnico-raciais – como a cor – ocupam, de modo permanente, posições de poder e posição social assimétricas, como resultado da operação de mecanismos de discriminação, construindo um panorama onde os sujeitos de cor preta ou negra não têm as mesmas oportunidades e não competem, em pé de igualdade, pelos mesmos recursos econômicos, sociais e culturais. O autor refere alguns mecanismos de discriminação e chama de psicológicos ou individuais aqueles que consistem na criação e manutenção de um grande percentual de pessoas com baixa auto-estima em grupos que apresentam determinadas características somáticas ou culturais.

A sistemática inferiorização das características relacionadas aos negros, e a socialização desses valores, tanto por meio da escolarização formal quando por meio de redes informais de informação, contribui fundamentalmente para a baixa auto-estima do negro, como é possível perceber nas palavras de Mário:

É, isso aí me incomodou um pouquinho na hora ali. Pela cor da pele... acho que é pela cor da pele que a pessoa sofre também. [...] Eu, sinceramente, eu acho, eu não é pra mim achar, mas é normal isso acontecer isso, né. A pessoa já tá acostumada com isso, né. A pessoa se acostuma com isso. E que a pessoa já se acostuma com isso. Acho que tem que pegar e falar alguma coisa, mas eu não... eu acho que, já tá, já tá tão estressado com o trabalho, eu não, procuro não me estressar muito mais por causa disso. Chegar estressado em casa, eu... Deixo, eu passo, eu passo uma borracha nisso e deixo correr, toco a vida, sido tocando a fita. Quando eu ent... ahn comecei a... quando eu entrei na quarta [série], eu tava quarta [série], no, comecei a estudar na terceira, na quarta, na quarta série, da terceira a quarta série, comecei a ver, assim. Comecei a ouvir as histórias assim do, nas histórias, filmes também, comecei a olhar muito filme e vi, fui vendo também o que acontecia, o que aconteceu já nas, antigamente, entendeu. Daí eu comecei a ver que eu ia sofrer preconceito,

ia sofrer, a minha família ia sofrer preconceito também pela cor. Aí comecei a entender o que é sofrer preconceito (entrevista Mário, 29.12.06).

E, também, na fala de outros 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).

Na educação física escolar, os estudantes negros se destacam nas atividades corporais da mesma forma que todos os outros estudantes. As técnicas e habilidades desenvolvidas permitem que os estudantes classifiquem a si e aos outros como “ruins, pernas de pau, esforçados, bons de bola” (diário de campo, 08/11/06) e outras denominações que, aparentemente, não levam em consideração o pertencimento étnico-racial. Mesmo assim, é possível perceber que os estudantes negros, quando são reconhecidos positivamente no grupo social, através do esporte, por exemplo, logo fazem relação com esportistas negros com prestígio social, valorizando principalmente a sua cor, sem medo ou vergonha.

Segundo Guimarães (1999-a), outro mecanismo de discriminação atua, na vida cotidiana, por meio da exclusão ou da discriminação direta - de indivíduos em relação a outros -, ainda que discreta, polida ou amável, infelizmente, muito comum para os negros, como relata o estudante:

Já, uma, sempre tem, às vezes tem isso também, a família não aceita, como uma, uma namorada minha era loira, a família dela ficava meio pra trás, ah a família dela ficava meio pra trás e não queria falar, mas ela, a minha namorada falava, ela contava o que que tava acontecendo lá, o porquê que não queria apresentar de vez em quando assim e não queria falar, a família dela tava meio com, pra trás. Eles eram tudo descendente de alemão, alemão e ela, a família ficava pra trás, ficava preocupada com os filhos, sofrer preconceito, mas eles tavam fazendo preconceito (entrevista Mário, 29.12.06).

O racismo brasileiro, segundo Martins (2000), manifesta-se também na forma de preconceito, largamente difundido na sociedade, presente nas relações sociais de forma sistemática, como um costume injusto. Para esse autor,

o preconceito racial, no país, transformou-se em uma espécie de racismo tolerado, que permeia as relações sociais, definindo laços de parentesco, servindo de critério para adoção de um padrão de imagem pública, conformada em novelas, comerciais de TV, que leva a crer que a sociedade brasileira é apenas “branca”, ou caminha nessa direção, como ideal, ou ainda autoriza a disseminação de músicas e piadas desqualificadoras, pejorativas (p. 417) [grifo do autor].

De acordo com Schwarcz (2001), estamos diante de um tipo particular de racismo; um racismo sem cara, que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade das leis e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. A cor é sempre lembrada nas situações de conflito. 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 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, principalmente nas aulas de educação física, apelidos e “brincadeiras” em relação ao negro eram bastante freqüentes e propiciavam tanto brigas e discussões como 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, 11/08/06) 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, como afirmam os estudantes:

- Não, não, mais na brincadeira mesmo.
- É tem uns que é brincadeira, mas tem uns que falam pra ofender.
- É mas fala porque eles já tão brigando, mas não tem assim o cara chegar e brigar contigo porque tu é preto (Grupo de discussão A).

Entretanto, para Guimarães (1999-a), o insulto de ordem étnico-racial, na maioria dos desentendimentos, é o fato que instala o conflito, e não uma decorrência deste. A dicotomia e as atitudes discriminatórias são reintroduzidas sempre que se

chega perto da fronteira; ela é resultado não de diferenças objetivas, mas da seleção de dados, elementos e costumes, em determinados momentos acionados e lembrados.

Para Guimarães (1999-a) e Schwarcz (2001), raça e cor não são algo objetivo e real, em si mesmas; apenas demarcam situações reais de discriminação percebidas no trabalho, no lazer, na educação, baseadas em certas marcas sociais, referidas, no conjunto, como “aparência” - ou seja, gestos, atitudes, fala, vestimenta, cuidados com o corpo -, mas cujo principal marcador é a cor da pessoa. Nos tantos embates humilhantes com a polícia, nas admoestações com as pequenas autoridades do cotidiano – porteiros, guardas, seguranças –, cor e raça são relidas, num movimento que essencializa esses termos e os transforma em idioma local. Beto afirma já ter vivido situações marcadas pela cor e aparência:

Ah não, na relação de namoro tem, tem, tem, tem guria que o cara chega “ah, vai conversar, não, tu é preto, tu é negro, não gosto de negro, só gosto de branco”. [...] Isso é normal. Pra mim, isso é normal. [...] E dizem. “ah não gosto de ficar com negro, só gosto de ficar com branco”. E ela é negra. Tem, tem muita negra que se o cara chega nela “ah não gosto de ficar com preto, só gosto de ficar com branco”. E o cara fala “ah tu é negra também; por que tu tem esse preconceito?” Mas elas não falam, só sai. [...] Ah, isso é comum. Isso pra mim não, não é muito, não é como um preconceito com uma outra pessoa que, que te xinga da tua cor. Que é branca, que xinga da tua cor. Isso pra mim não é um preconceito (entrevista Beto, 23.11.06).

Para Sodré (1988), o racismo existe tanto na rejeição agressiva do outro como em sua assimilação condescendente, que leva o sujeito não pertencente ao grupo discriminado a evocar nostalgicamente a babá negra da infância, a proteger benevolmente o “seu” negro - que pode ser tanto um empregado doméstico quanto um solitário eleito na multidão dos excluídos - ou a aplaudir a “espontaneidade folclórica” das festas e ritos. Na imagem construída através da história e aceita socialmente, os negros têm conformado o que se entende por ralé, gentinha, povão, destituídos de individualidade e, portanto, de direitos. Em geral, no Brasil, poucas são as possibilidades de ascensão social do negro; entre as mais recorrentes está o esporte, mais especificamente o futebol, além da dança e da música. Dessa forma, uma conclusão apressada e intencional determinou o negro ligado exclusivamente ao movimento corporal mecânico, relacionado à força de trabalho escravo que acompanha

a imagem desses sujeitos ainda hoje. A imagem do negro que somente corre, joga e pula também está na escola. No ambiente escolar, o espaço que acaba permitindo ao corpo e ao movimento se expressarem, quase que exclusivamente, são as aulas de educação física, e é onde o estudante negro encontra algum espaço de manifestação e relação com a escola. Já que ele não está presente nos livros, nos heróis da história, nos poetas e escritores, que esteja ao menos nos espaços esportivos.

Essa é a impressão mais perversa do racismo, que consiste em negar, a uma parcela dos nacionais, a igualdade e a individualidade plenas desfrutadas por outras, segregando-a e discriminando-a no acesso a bens, serviços e emprego, ou ainda limitando-a nos seus direitos à cidadania.

4.2 CULTURA ESTUDANTIL: BUSCANDO POSIÇÕES DE RECONHECIMENTO E PRESTÍGIO SOCIAL

Nessa seção, procurei manifestar minha compreensão a respeito dos 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 sua cor e seu cabelo lhes indicam um “lugar” desprestigiado nesse contexto e nesse grupo social, entre outros.

Na opinião desses estudantes, a escola é importante para que eles possam estudar, mas principalmente para encontrar os(as) amigos(as), as(os) namoradas(os), praticar esportes, enfim, “é melhor do que ficar em casa” (entrevista Beto, 23.11.06). Afirmaram, ainda, que a relação com os professores às vezes é tensa, pois estes trazem problemas e preocupações particulares e “descontam” nos alunos. No entanto, valorizam bastante e sentem-se respeitados quando alguns professores participam de certas modas inventadas por eles, como gírias, gestos e maneiras diferentes de cumprimentar. É uma forma de sentir-se reconhecido pelo professor. Esse reconhecimento é muito valorizado entre os estudantes e pode ser percebido na forma de agitação ou bagunça na escola. Mesmo quando essa agitação gera problemas ao

estudante, como repreensão dos professores, direção, coordenação de turno ou comunicado aos pais, existe certo orgulho nos “agitadores” que encontram, assim, uma forma de reconhecimento entre seus pares. Segundo Meinerz (2005), há razões e regularidades nessas atitudes. A busca pela afirmação de uma identidade entre os estudantes, construída na interação concretizada em amizades, namoros e brigas, ou mesmo na contraposição com a autoridade representada pelos educadores, é componente fundamental e ordenador dessas ações.

Para Meinerz (2005), o grupo social é o espaço e o tempo da sociabilidade. A escola, como instituição, talvez não tivesse por objetivo principal formar grupos, mas o faz, sendo fundamental, dessa forma, entendê-la como espaço de socialização. O reconhecimento e a valorização da identidade do estudante é ponto central no processo de socialização que ocorre no ambiente escolar. A busca pelo reconhecimento entre os colegas foi referida pelos colaboradores como algo fundamental nas suas relações na escola. Denise aponta, como uma lembrança marcante, quando foi escolhida como ajudante e líder da turma, ocupando uma posição importante diante do grupo:

Uma lembrança que eu acho que pra mim é uma recordação enorme foi [...] que me escolheram pra ser ajudante de turma e, e líder. Eu acho que foi uma das recordações mais marcantes. [...] Porque eu me destaquei bastante. A turma me achava que eu era uma pessoa muito, muito legal, simpática, que eu tinha um pouco assim uma coisa meia de liderança. Aí eu achei que foi por isso que eu me destaquei (entrevista Denise, 26.12.06).

Mário relembra, em sua trajetória escolar, um concurso de beleza do qual foi vencedor e refere esse episódio como importante para sua auto-estima:

[...] é um concurso que eu ganhei de rei e rainha, assim. Que eu achava que eu não nunca ia ganhar nada no colégio, assim. Fui participar porque o colégio, os alunos pediram também. E eu ganhei esse concurso, assim, de rei e rainha. Achei legal também. Nunca ganhei nada, assim, de concursos no colégio, nada assim. E eu achei legal isso aí. Foi o que me marcou, assim, pro resto da minha vida. [...] tinha vários guri lá, também. Achei que, tinha vários guris bonitos lá, eu fiquei ali. Bah vou lá só pra dar um apoio pro colégio, né. Não dá pra trás com a gurizada lá. E fui. Desfilei e ganhei, assim, fiquei super feliz também, né. [...] Minha auto-estima subiu mais, né. Que eu achava que, por mais que eu tivesse amigos essas coisas assim, eu queria, eu não sei, tinha o desejo conseguir uma coisa, assim, além... não sei como eu posso te explicar, deixa eu ver... é alguma coisa, um concurso. Sempre via as pessoas ganhando e sempre me deu uma vontade de participar de alguma coisa assim e, mas não, nunca tive a oportunidade. Apareceu essa oportunidade e, eu fiquei super feliz.

Aumentou minha auto-estima, assim, como físico, também, assim, né. Uma pessoa pra ganhar um concurso de rei e rainha tem que ser um pô, tem que ser bonito também, né. Daí eu fiquei super feliz também, né (entrevista Mário, 29.12.06).

Os exemplos referidos ficaram marcados para esses sujeitos porque são exceções na trajetória escolar do estudante negro. Nesse sentido, de acordo com 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.

A valorização do estudo aparece, mesmo que timidamente, em algumas falas, mas não apresenta a mesma ênfase de outras possibilidades de adquirir prestígio e destacar-se entre os colegas. É possível uma alusão a Willis (1983), onde *colegas* é o termo autodeterminado para aqueles que desenvolvem um processo de socialização e uma cultura rebelde à escola em oposição aos *otários*, que, para os *colegas*, são os estudantes que atendem às expectativas do sistema escolar.

- Eu acho que é o cara que joga bola, que faz a balaca ali e chega fazendo a balaca e já era, não tem que estudar e isso é mais valorizado.
- O cara que joga, que pega⁶² as gurias, sor.
- Mas tem gente que estuda, e também pega.
- O pessoal que estuda né bah, estuda e coisa tal bah é tri inteligente, mas não fica muito na mídia, já aquele que é popular no colégio, que, eu sou um que, o pessoal todo me conhece, joga bola, faz isso faz aquilo o pessoal conhece mais o Alex, aquele lá é o Alex coisa e tal, agora se fala aquela lá é o Rodrigo, bah um guri tri inteligente não pega muito assim sabe, agora a pessoa que tá sempre na rua conversa com todo mundo, fica mais assim na foto, aparece mais, mas não esquecendo do colégio, né (Grupo de discussão A).

É possível observar que existem muitos valores importantes no universo estudantil que nem sempre vão ao encontro das expectativas da cultura “oficial” da escola. O destaque e o prestígio entre os colegas podem ser conquistados de diferentes formas, e a manutenção dessas conquistas adquire importância fundamental nesse meio social:

- Cada um acha um jeito de aparecer, uns é brigando, outros é jogando bola, outros é sendo estudiosos, conversando, coisa e tal cada um dá um jeito de não ser esquecido né.

⁶² Pegar, no sentido usado por esse estudante, significa o mesmo que “ficar”.

- Popular é aquele que tá sempre fazendo as coisas, tá sempre assim na pessoa dos outros, sempre que tem um negócio bom ele tá no meio e a roupa, assim, conta muito, o cara botar uma..., fazer um estilo assim, que nem pegar fazer uma moda, inventar um cumprimento novo, fazer um negócio legal que pegue sabe, já é popular, já um ato de popularidade.

[...] o aluno fica legal, é uma moda, todo mundo fazendo um negócio, por que que eu não vou fazer, vou fazer também, tem que curtir, então quem faz a moda, quem inventa os negócios tá sempre ali na [vitrine], é popular (Grupo de discussão A).

Os estudantes consideram que, para ser popular na escola, é importante ser reconhecido no grupo, destacando-se em alguma atividade ou moda que seja imitada pelos outros. Foi possível observar que algumas formas de destaque funcionam como resistência a certas regras e normas da escola. Dessa forma, alguns estudantes saem da sala de aula sem autorização do professor, não realizam as atividades propostas ou envolvem-se em brigas e encontram, nessas atitudes, uma maneira de serem reconhecidos como sujeitos que não aceitam passivamente as regras, sendo vistos, entre seus colegas, com certo respeito ou idolatria.

A necessidade de reconhecimento e prestígio alimenta rivalidades construídas na escola, bem como aquelas advindas de outros meios, como a escolinha do bairro, a vizinhança, as festas, os jogos na comunidade. As tensões nascidas na escola, algumas vezes, também tomam outras proporções e ultrapassam seus muros, invadindo outros espaços sociais dos quais os estudantes participam. A origem de alguns desentendimentos e brigas pode confundir-se devido à estreiteza das relações, mas as motivações, ao menos as declaradas, são muito similares e significativas para esses sujeitos, como afirma Mário:

[...] tem uns que querem ser melhores do que os outros assim. Eles procuram se, ser o bom da sala. Querem ser os melhores. Ou fisicamente, no estudo, querem ser sempre, se destacar. E eles fazem tudo, querem brigar, um quer ser mais forte que o outro, vão, vão se botar nos outros. Já aconteceu muitas vezes comigo já. Vão se botar nos outros, querem ser os maiorais da sala. [...] Eles, um quer ser melhor do que o outro. [...] se mostrar que são mais fortes, são mais inteligentes, são, são melhor no futebol, são melhor em alguma coisa. Aí quer se destacar, querem tá na frente na sala de aula. Eles querem sempre tá se mostrando (entrevista Mário, 29.12.06).

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 que era da nossa raça” e quando explica essa percepção:

A minha professora Eni. É na, a minha, professoras todas, essa professora Eni ela era muito querida, e era da raça, era preta que nem nós. Mas ela era tão querida. Ela não definia aluno nenhum, os aluno pra ela era todos iguais. E ela ajudava todo mundo (entrevista Márcia, 19.12.06).

A estudante citada vislumbrava na professora referida uma identificação importante e uma forma de ver o negro em uma posição social na escola que lhe proporcionava certo orgulho, já que, de acordo com Cavalleiro (2000, p. 100), o estudante negro aprende a perceber a escola como um “espaço que não é o seu”.

Outros estudantes demonstram a importância de se sentir aceito no grupo através do seguinte exemplo:

- O cara faz um corte de cabelo, na semana que vem já tá todo mundo com o mesmo corte de cabelo.
- é que tudo isso daí é moda né meu, se tu fizer uma vez e um ou dois fizerem, o pessoal começa a fazer, pô, ta todo mundo fazendo e eu não vou fazer, ninguém quer ser diferente (Grupo de discussão A).

No entanto, a afirmação de identidades de alguns estudantes passa também pelo não-reconhecimento e desprestígio de outros. Lucas afirma que certos estudantes fazem questão de zombar e humilhar outros para afirmarem seu prestígio e seu poder no grupo:

Por, por mais assim tu tá com teus amigos e se sentir mais. Começar a falar assim, tentar impressionar, começar a falar pra impressionar. É mais pra se sentir mais. [...] É, que comece a rir, que veja que ele é engraçado. Alguma coisa (entrevista Lucas, 05.12.06).

Outra forma de diminuir o colega para afirmar-se no grupo pode ser observada no dia-a-dia de uma escola, quando acontecem as relações de namoro, paquera ou até mesmo amizade entre meninos e meninas. As tentativas são de menosprezar um dos sujeitos do “casal” para afirmar-se diante do outro ou inferiorizar o casal para afirmar-se diante do grupo (diário de campo, 06.12.06). Os estudantes costumam usar algumas gírias para dar o “tom engraçado” às observações feitas sempre em público:

- É, mas tem gente que avacalha né, passa uma guria que já não é tão bonitinha e o cara “ô baranga”, não sei que, já folga.
- Se a gente passa com uma bonitinha, alguém já grita “vai oh polenta”...
- ... só acompanha.
- Só o quê?
- Só acompanha.
- Só acompanha as galinhas (Grupo de discussão A).

Em alguns casos, os “desprestigiados” reagem, buscando melhor posição nessas relações, mas, em outros, essa posição é “determinada” e tão reforçada durante a trajetória escolar que a atitude desses sujeitos, como autodefesa, é assumir um discurso de aceitação ou indiferença, conforme a fala de Lucas:

Não sei. Não sei, se é por não ter nada o que falar. Ou ficam aceitando ou não ligam ou guardam pra si, não ficam implicando, não fazem nada. Tem algumas pessoas que já partiu pra agressão. Já perguntam “que que foi? Não gostou?”. Essas coisas, já pegam e já querem brigar, já querem fazer outras coisas. [...] Não, é que eu sou mais... eu já ignoro porque, por causa que se eu, se eu partir pra agressão não vai adiantar nada. Se eu começar a falar, se eu retrucar, aí que eles vão encher mais meu saco. Então, eu não falo nada. [...] Meus amigos? Ah o, eles falam que não é pra mim ligar. Mas eu falo “eu não ligo”. Que eu acho que se eu me importar, vai fazer alguma coisa? Vai adiantar alguma coisa? Vão continuar me enchendo. Eu tenho que ficar quieto pra ver se eles param. [...] Não, triste não me deixa. Só constrangido de vez em quando, às vezes. Na frente de algumas pessoas (entrevista Lucas, 05.12.06).

Segundo Mattos (2006), um sujeito pode sofrer distorções em relação à sua auto-imagem se aqueles que estão ao seu redor não reconhecerem suas capacidades e propriedades. “Não-reconhecimento pode ser uma forma muito potente de opressão, ao apreender alguém em uma imagem falsa, distorcida e reduzida de si mesmo” (p. 135). Assim, aquele que não tem reconhecimento positivo no grupo vai se isolando, como forma de não precisar enfrentar situações diárias de exclusão, restando-lhe apenas assumir seu desprestígio no grupo e encontrar formas “menos arriscadas” de se relacionar. Lucas percebe que alguns são respeitados por terem fama de brigões, já “os outros são mais quietos, são mais, ficam mais quietos, na deles” (entrevista Lucas, 05.12.06). Para Mário, aqueles que ficam quietos também querem estar entre os melhores, mas não se manifestam. Para ele,

[...] alguns preferem ficar quietos, na sua. Não se meter com ninguém, mas... é sempre assim. Eles, um quer ser melhor do que o outro. Alguns ficam, ficam na sua, mas também porque queriam ser, mas não se manifestam assim. É o que eu vejo [...] (entrevista Mário, 29.12.06).

Esse silêncio manifestado por alguns estudantes é bastante comum e, portanto, preocupante, especialmente em relação a estudantes negros, porque pode estar associado à vergonha de seu pertencimento étnico-racial a partir da percepção de que integra um grupo inferiorizado na escola (CAVALLEIRO, 2000).

A exclusão assume diferentes formas no contexto escolar, e as reações e marcas produzidas combinam-se no processo de identificação dos sujeitos, ou seja, o “conjunto de representações e ações sobre o mundo, os quais nos identificam como indivíduos pertencentes a uma sociedade” (MEINERZ, 2005, p. 129). Nesse processo, a escolarização e a socialização vivida na escola são partes importantes na construção desses sujeitos que transitam por diversos grupos sociais. Enquanto estudantes, convivem diariamente com formas de discriminação, afirmadas do seguinte modo:

- Pelo fato de dar alguma opinião e não poder se expor do que tu tá falando e uma pessoa chegar em ti “pô mas não dá pra ti calar a boca” num modo que seja agressivo, aí tu vai sentir. Por que ele pode ter uma oportunidade como eu. E eu to tendo a minha oportunidade e eu vejo isso por que é o preconceito que não deixa eu me expor no que eu quero falar. Eu acho que pra mim apresenta um pouco de preconceito.

- [...] Tem muito preconceito de cor, raça, jeito de falar, jeito de ser, é tudo isso, é preconceito que não acaba. Torna a pessoa se afastar, ficar quieto num canto pra não ser humilhado por outros.

- [...] por exemplo, quando uma pessoa não consegue fazer o exercício [na aula de educação física], tem sempre um que conta uma piada, faz uma brincadeirinha de mau gosto por ela não conseguir.

- É, eu concordo também com a colega porque eu acho que é o contrário, de vez de começar a rir, tentar ajudar por que é o modo da pessoa ver onde tá tentando aquela dificuldade e vim uma outra pessoa “pô vou te ajudar, eu vou tentar te, te, ahn, fazer tu melhorar no que tu tá precisando”. Sempre surge uma piada, uma risadinha. Isso eu acho que é uma falta de respeito (Grupo de discussão B).

Os grupos sociais estabelecem diferentes maneiras de se relacionarem, em que os sujeitos assumem posições distintas frente aos desafios diários, e uma imagem vai sendo construída perante o grupo. A escola, geralmente, é o primeiro grupo social, depois da família, onde algumas diferenças são confrontadas. É onde a criança começa a perceber o outro, fora do ambiente familiar. As relações que se estabelecem nesse

momento vão formar a imagem de quem ela é, no contato com o outro. 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, pode ter percebido a cor de sua pele e a textura de seu cabelo, mas isso não era motivo de piadas, deboches e constrangimento. Dessa forma, os estudantes negros se deparam com a situação de, enquanto estudantes, integrarem um grupo que valoriza o reconhecimento, o prestígio e o destaque positivo nas suas relações, ao mesmo tempo em que, enquanto negro, 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.

É inegável que todos os estudantes vivem situações contraditórias em sua escolarização, visto que transitam constantemente entre posições de prestígio e desprestígio, reconhecimento e não-reconhecimento e outras formas de se perceber e perceber o outro nas relações. 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, algumas danças e sempre associada à marginalidade e inferioridade. O negro aprende a se enxergar como fora do padrão.

Considero fundamental analisar a construção e a naturalização da inferiorização do negro na sociedade brasileira. Em nosso sistema de representações, o branco é dado como natural. Tal fato situa esses sujeitos em determinadas posições de prestígio – construídas historicamente – nas relações de poder (SANTOS, 1997). Na educação eurocêntrica, da qual somos produto, o negro só se faz presente na escola quando é estudado o período da escravidão, perpetuando sua imagem como escravo, inferior, ladrão e tantos outros adjetivos pejorativos, muitos deles naturalizados socialmente, com *status* de verdade, também entre os negros. Dessa forma, aprende desde cedo a ocupar o “seu lugar” nos espaços sociais e a depreciar tudo o que envolve esse lugar, garantindo, nesse processo, as posições de prestígio - naturalizadas - ocupadas por

outros. Essa naturalização é dada pelo caráter de realidade que as representações adquirem na repetição de determinadas representações hegemônicas, que adquirem *status* de verdade única.

A discussão sobre as representações passa por questionar certas naturalizações e atentar-se para a história dos processos de produção dos significados, em que os diferentes discursos constituem verdades sobre os corpos (SANTOS, 1997). O silêncio que envolve essa temática na escola contribui para que as diferenças sejam entendidas como desigualdades naturais e os negros como naturalmente inferiores:

- [...] moreno nada mais é do que o medo de chamar de negrão.
- É um preconceito.
- [...] o racismo às vezes tá no próprio negro que não gosta de ser chamado de negro.
- É o próprio negro que não gosta de ser chamado de negro. (Grupo de discussão C).

Essas afirmações são parte de uma face perversa do racismo que se configura na sua apropriação pelos próprios negros, que apreendem a visão de inferioridade construída sobre eles, induzindo-os a reproduzir preconceitos e discriminações contra seu próprio grupo étnico-racial, contribuindo significativamente para sua auto-rejeição.

A presença efetiva do negro na escola é fundamental no desenvolvimento de uma cultura escolar que proporcione crescimento para todos, pois traz à tona muitos aspectos ocultos da nossa história e permite que os sujeitos possam se enxergar nos livros (LIMA, 2005; SANTOMÉ, 2003; SOUSA, 2005), nos fatos (ANJOS, 2005; WEDDERBURN, 2005) e nos ídolos de forma digna. As pessoas, principalmente as crianças, imitam atos que obtiveram êxito e que foram bem-sucedidos em sujeitos que detêm prestígio e autoridade no grupo social (DAOLIO, 1995). 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, 13.06.06). As funções de diretor(a), professor(a), palestrante, em sua maioria, não são ocupadas por negros

(CAVALLEIRO, 2006). A invisibilidade nas posições de prestígio social e o desempenho de papéis subalternos contribuem significativamente para que o estudante negro desenvolva um processo de auto-rejeição e rejeição de seu grupo étnico-racial (SILVA, 2005). A representação do que é ser negro no Brasil faz com que ninguém queira assumir sua negritude, já que, para muitos, essa condição é uma vergonha ou uma ofensa, como percebem os estudantes:

- Pra diminuir. Por que o nome “preto” né ahn, ahn, essa raça preta, morena, negra é muito forte, né.
- E também tem pessoas que têm vergonha da raça que, que é, daí falam isso pra despistar, pra não dizer que é negro.
- Pra não ser taxadas como preconceito.
- A pessoa tem, as pessoas, a própria pessoa tem preconceito dela mesma.
- A pessoa branca chama “ah o moreno”, porque tem vergonha de dizer que tu é negro, né. Já pra não deixar aquela coisa muito forte, então eles dizem que tu é morena, né (Grupo de discussão B).

Além disso, Piza (2000) considera fundamental que se trabalhe não apenas a positividade da identidade negra, mas, também, relações étnico-raciais positivas como fator de desenvolvimento moral de toda a sociedade brasileira. Afirma, ainda, que é preciso estabelecer modos de convivência em situação de igualdade, entre crianças e adultos, brancos e negros, em vários espaços sociais – clubes, escolas, esportes, trabalho –, seja através de políticas de ação afirmativa, seja em projetos de parceria, visando à convivência. Nesse sentido, Cavalleiro (2000) afirma que a despreocupação com a convivência étnico-racial na escola pode colaborar para a formação de sujeitos preconceituosos e discriminadores e levar os estudantes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acríptico dos adultos à sua volta.

Uma outra situação desconfortável envolve as inúmeras brincadeiras e apelidos que são relacionados ao negro e que podem ser percebidas como formas de discriminação, mas que, muitas vezes, se fazem passar por inocentes e sem intenção de ofender. Os estudantes percebem a existência de distinção por raça-etnia ou características fenotípicas no ambiente escolar, mesmo que as associem, muitas vezes, a brincadeiras “sem maldade”. Dessa forma são socialmente aceitas, mesmo que causem constrangimento em certos sujeitos.

- Sai apelido né, sai apelido.
- Mas não tem diferença.
- Tem cara que, chega aí neguinho, mas não, não tem nada a ver né.
- Eu não tenho preconceito. Tem uns que chegam pra ofender, oh negrito de merda (Grupo de discussão A).

Não sei. Acho que... não sei dizer por que, por que deles mexer comigo, não sei. E não é só comigo também. Com várias outras pessoas. [...] Ahã. De vez em quando é só por frescura, brincadeira. Mas de vez em quando as pessoas falam sério. [...] É. Em algumas ações, em falar também. [...] Não. Deixar de ser meu amigo não, porque eu só falava de vez em quando. Porque quase ninguém, quase não falava comigo. Daí eu ficava mais com aquele grupo que eu ficava e não falava muito. Eles ficavam no grupo deles e eu ficava no meu (entrevista Lucas, 05.12.06).

Guimarães (1999-a) entende que a legitimidade de diversas formas de violência e de discriminação são práticas generalizadas de interação para parcelas significativas da população e limita o exercício da plena cidadania dos negros, pois torna invisível a discriminação racial. As práticas racistas são encobertas para aqueles que as perpetuam por uma conjunção entre senso de diferenciação hierárquica e informalidade das relações raciais, o que torna permissíveis diferentes tipos de comportamentos verbais ofensivos e condutas que ameaçam os direitos individuais, como pode ser observado na afirmação da estudante:

Ah é ahn ah eu já tive, sim, apelidos quando eu acho que tava na primeira série, quando eu fazia Maria Chiquinha. [...] quando era, no caso, quando eu era pequena, né. Ah eu já tive apelidos já no colégio, como é “nega do cabelo duro”, “bombril”, essas coisas que as pessoas não sabem o que falam. Mas eu já tive, sim. Mas pra mim eu levei na maior paciência (entrevista Denise, 26.12.06).

Trata-se de um racismo às vezes sem intenção, por estar naturalizado, às vezes “de brincadeira”, mas sempre com conseqüências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos. No ambiente escolar pode gerar isolamento, agressividade e outras situações prejudiciais aos sujeitos, enquanto estudantes e nas demais relações que estabelecem. A não percepção de situações discriminatórias contrasta com afirmações dos estudantes, que lembraram muitas situações de discriminação vividas na infância, na escola, e que não foram esquecidas com o passar do tempo, ainda causando sofrimento:

Só que eu me lembro que na época, quando eu estudava lá no D. Pedro, tinha professora, a professora Marli, era uma baixinha loirinha, a professora Marli. Eu não sei, eu na minha opinião, eu achava que ela era um pouco meia racista, porque a gente, eu e mais duas colegas, nós era as únicas preta da sala de aula, às vezes a gente pedia uma explicação dela, que ela era professora de Português, a gente pedia explicação pra ela, ela dava tal explicação bem rápida assim pra gente e deu. Agora com os outros assim os branco que era da cor dela, ela dava uma explicação melhor. Eu, no meu ver, eu comentava com as minhas amiga da, da minha raça, eu dizia pra ela “gurias, eu acho que ela é racista, ela não gosta de negro”, “ai Márcia é bobagem tua”, “não, vocês cuida pra vocês ver uma coisa, elas vem dá, ela vem dá uma, uma explicação bem rápida pra gente e pros outros não, pros outros a explicação era bem, bem longa”. [...] Não, mas eu sei que ela era racista mesmo. A gente sente, né, quando a pessoa é racista, né. E ela era. Mas só que ela não, ela era aquele tipo de racismo assim não ofender, né. Ela aquele tipo de racismo assim do jeito dela, da maneira dela agir assim, né. Ela não ofendia com palavras, nem nada. Era a maneira dela agir assim com a gente que era preta, sabe. De certo ela também tem, vinha de raízes, que tem criança branca que é racista, né. Ahn já vem desde pequena racista, né (entrevista Márcia, 19.12.06).

Não, agora depois dessa fase de, nas primeiras, no, no, no, no primário, na época tinha muito disso. Na minha época tinha muito. Mas a gente não levava a sério, tinha aquele negócio “ah porque negro é macaco”, umas coisas de, de, de, de criança mesmo (entrevista Daniel, 27.12.06).

- Uma vez, uma vez lá no Ceará, eu fiz chapinha no meu cabelo. O meu cabelo é volumoso. E a minha mãe que eu devia ir pro colégio com ele solto. E eu fui avacalhada a manhã inteira. Eu botei o pé no colégio até o momento que eu saí, eu fui avacalhada. Até, até uma hora eu peguei e me irritei. Peguei o casaco de um amigo meu e botei o capuz. Por que não dava mais, ele é muito volumoso. Então, quando ele tá solto fica pior ainda. Sou chamada de leão, de... bah de um monte de coisa. Muito ruim (Grupo de discussão B).

Um discurso geral dos estudantes negros procura não ferir ou contrariar o mito da democracia racial brasileira, entretanto foram referidas várias situações de preconceito e discriminação vivenciadas. É mais fácil perceber a discriminação em situações concretas, onde a ação do racismo é imediata. 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. 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.

Na seção que segue, procuro refletir sobre a percepção dos estudantes a respeito da educação física escolar e o significado dessa prática social na cultura estudantil.

4.2.1 Educação Física como prática social: possibilidade de reconhecimento, pertencimento e exclusão

A educação física na escola pode ser considerada uma prática social - expressa ou comunica significados - que tem códigos interpretáveis pelos sujeitos envolvidos. Apoiado em Hall (1997) e Neira e Nunes (2006), entendo que os estudantes constroem, a partir dessa prática, significados expressos em atitudes, rituais e códigos e que dão sentido às suas interações. A partir desses significados emerge o conhecimento subjetivo que, segundo Molina e Molina Neto (2002), precisa ser explicitado e escutado. Compreender a educação física na perspectiva dos estudantes é uma tarefa árdua pela complexidade em “colocar-se no lugar” do outro, e extremamente instigante, no sentido de contrapor nossas ações, teorias, planejamentos e verdades, enquanto professores. Atentar para o que pensam esses sujeitos. Como percebem nossas aulas e nossas atitudes? Que sentido adquirem nossas aulas no meio estudantil, esse mundo, às vezes, indecifrável para quem não conhece seus códigos? Procuro, nessa seção, mostrar que 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, 23.11.06). Relataram sensações e lembranças boas, demonstrando bastante satisfação:

Ah, sinto uma coisa muito boa pra, ah louco pra, o cara fica, eu fico louco pra jogar uma bola com os colegas. Tem as vezes que é até melhor tu jogar um futebol com os colegas do que os amigos de fora. Os colegas te respeitam, ficam te respeitando. Na [educação] física pra mim, agora bah o cara fica imaginando “ah louco pra jogar um vôlei, depois jogar um futebol, handebol e basquete”. Só um pouquinho que seja agora, chega ali só joga só um pouco e já fica satisfeito. Fica satisfeito (entrevista Beto, 23.11.06).

As aulas de educação física são percebidas como possibilidade de “se enturmar com as pessoas, conhecer pessoas novas” (entrevista Mário, 29.12.06). “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, no meu caso” (Lucas, 05.12.06). A forma de relacionamento vivenciada nas aulas de educação física, diferente da maioria dos momentos em que os estudantes estão na escola, é relatada por Mário:

Acho muito importante. Acho importante. [...] Não só ficar sentado. Como na sala de aula, tu vai ficar só sentado, não vai participar, não vai fazer exercício físico, tu trabalha. Na Educação Física tu vai trabalhar exercício físico, tu vai trabalhar o teu corpo. Vai, não vai ficar com o corpo, como é que é mesmo, entrevado ali na, se passar um tempo ali sentado na sala de, na cadeira. Na Educação Física tu vai trabalhar com o corpo, trabalhar movimentos. Correr sempre, se divertir assim. Não..., acho que é isso. [...] e... poder falar com as pessoas (entrevista Mário, 29.12.06).

Dessa maneira, as diferenças étnico-raciais podem vir à tona de uma forma discriminatória em função de uma relação corporal mais próxima e diferente de outros momentos. Isso faz com que os estudantes estejam mais expostos a “brincadeiras” e insultos raciais.

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, 25.05.06). 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. Beto entende assim:

Educação Física [...] todo mundo tem que participar. Não pode falar “ah eu não quero participar” e fica sentado. [...] Educação Física tinha que, tinha que ser assim. Não é só largar a bola. “ah joga aí e deu”. Educação Física tinha que fazer exercício, fazer um monte de negócio (entrevista Beto, 23.11.06).

Lucas entende que para relaxar e sair da sala de aula “tem a hora do recreio, mas são poucos minutos” (entrevista Lucas, 05.12.06). Sendo assim, ele prefere a educação física porque é um recreio exclusivo para sua turma, onde podem usar todos

os espaços da escola sem serem incomodados pelos que se acham donos da escola ou pelos pirralhos⁶³ (diário de campo, 07.04.06).

O esporte é um elemento central na percepção dos colaboradores em relação à educação física. De acordo com Corrêa e Moro (2004), a ascensão do esporte no Brasil deu-lhe um caráter de hegemonia dentro da cultura corporal do movimento humano, fazendo com que a educação física escolar assumisse os códigos da instituição esportiva, os quais estariam influenciando a educação física até os dias atuais. Nesse sentido, Denise faz a seguinte afirmação:

Porque é uma hora que tu pode aplicar vários esportes, tu pode ahn fazer trabalhos em grupos. Os jogos, principalmente os jogos pra mim eu acho que isso sim que simboliza a Educação Física. Pra mim, isso seria a Educação Física (entrevista Denise, 26.12.06).

Beto percebe um espaço para a prática e uma possibilidade de profissionalização, assim como outros colegas seus, que apontam o futebol como “grande sonho” de suas vidas (diário de campo, 18.04.06):

Porque se não, se tu não tem Educação Física, o que tu vai fazer de esporte na vida? De repente tu pode, Educação Física, de repente tu, mais adiante, tu pode engajar num esporte aí e viver daquele esporte. Se não tem Educação Física, não tem como tu saber as, como é que tu vai olhar um futebol sem saber as regras do futebol. Educação Física ensina as regras do futebol (entrevista Beto, 23.11.06).

Alguns estudantes referem, no aprendizado das regras, certa importância na relação com o esporte:

- E é bom também porque tu aprende as regras. Tipo, se tu gosta de futebol, tu aprende as regras do vôlei, do basquete também.
- Eu não jogo futebol, futebol não é educação física.
- Tu vai aprendendo as regras de cada uma dessas... como é que eu digo... tu aprende as regras né, de cada um desses esportes (Grupo de discussão A).

Os estudantes afirmaram nas entrevistas e nos grupos de discussão que, atualmente, não percebem situações de discriminação ou preconceito nas aulas de

⁶³ O estudante adolescente considera pirralho algum colega de menor idade ou sujeito com atitudes infantis, com o qual a convivência “ameaça” a comprovação de sua maturidade desejada.

educação física. Creio que tais afirmações sejam decorrentes da naturalização das situações discriminatórias, já que, na prática, expressões como “macaco”, “negrão” e “meia-noite” são freqüentemente utilizadas em meio a jogos e brincadeiras. 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 (diário de campo, 07.07.06). Em outros momentos, os apelidos e as expressões pejorativas foram tomados como insultos e geraram situações tensas, desentendimentos e brigas (diário de campo, 09.05.06). Depende da situação, como afirmam estes estudantes:

- Às vezes acaba, dependendo, quem é amigo tipo assim, eu mexo com o cara mas o cara é meu amigo, o cara vai mexer comigo eu vou ficar naquela né.
- É tem uns que levam na esportiva, agora já tem uns que não gostam, aí eles falam a primeira vez, bah, meu, não curto isso daí, aí se o cara não parar aí já começa a embaçar né (Grupo de discussão A).

Segundo Guimarães (2002), os insultos raciais agem como instrumentos de humilhação, demarcando o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade. Em uma das observações às aulas de educação física, presenciei uma briga que se originou no meio de um jogo de futsal em que um estudante chamou o colega de gordo balofo porque esse colega não conseguiu dominar um passe próximo à goleira adversária. Prontamente, o menino que havia sido chamado de gordo retrucou, dizendo que preferia ser gordo balofo a ser um negro fedorento que não tinha comida em casa e vinha à escola somente para comer. Em seguida, os dois se aproximaram e, em meio a mais ofensas de ambos, envolveram-se em agarrões, chutes, socos e outras ações difíceis de serem definidas (diário de campo, 06.04.06). Quando a relação entre os sujeitos envolvidos está tensa ou desgastada por algum motivo, uma das partes resolve utilizar o insulto como modo de humilhar o seu desafeto. O insulto, no caso, sinaliza a passagem do insulto para o conflito.

As aulas de educação física na escola, entendidas pelos estudantes como momentos de atividade em grupo onde 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 expor muito para evitar tais situações, como afirma Denise:

Não, não é... Eu só vi em Educação Física. Não posso dizer, assim, que eu vi em outras matérias. Mas eu acho que para mim é em Educação Física nesse termo de, de trabalhar em grupo, fazer atividades em grupos. [...] É. Dificulta porque ou a pessoa não te conhece, ou vocês têm que se ahn se comunicar duma forma diferente. Mas tem que falar, tem que se expor. Então, esse fato de se expor com a outra pessoa que, de vez em quando, de vez em quando diferencia. Não sabe se ela vai te aceitar, não sabe se ela tá pensando bem de ti ou mal. Nesse ponto (entrevista Denise, 26.12.06).

A participação nas aulas de educação física é um discurso unívoco no contexto escolar. Os professores, os estudantes que gostam das aulas, os que fazem por obrigação e os que dão um jeito de não participar afirmam - ao menos no discurso - que a participação nas aulas é fundamental (diário de campo, 21.06.06). Entretanto, Lucas afirma que quando algum estudante não quer “fazer” aula, “não faz, mas fica sentado, não faz nada. O professor não deve fazer gritaria com quem não quer participar” (entrevista Lucas, 05.12.06). Já Beto acha que “deve haver punição para quem não participa” (entrevista Beto, 23.11.06). Em meio a essas percepções, é preciso estar atento para identificar uma possível situação de discriminação, entendida por Daniel como “olhar e dizer: não quero fazer atividade contigo, por exemplo” (entrevista Daniel, 27.12.06). Essas situações são de difícil identificação, até mesmo para quem está sendo discriminado, e geram diferentes atitudes, desde afastamento do grupo ou justificativas de problemas médicos até brigas com colegas, como explica Denise:

Na escola não. Assim, até, ahn eu não digo racismo, mas em fazer uma atividade com uma pessoa que tu não conhece, às vezes não sabe que é racismo que ela tá pensando ou é porque a pessoa tem diferentes modos de falar ou, ou caminhar ou fazer algum esporte. Eu só, assim, eu acho que apresenta ainda em Educação Física quando tem alguma atividade para fazer em grupo ou jogar com alguém em dupla. Eu acho que apresenta um pouquinho de racism... não é racismo, eu digo. Mas um pouquinho de diferenças. [...] Não, eu acho que... pelo menos, nunca aconteceu comigo, né. Mas ahn eu acho que com outras pessoas que chegassem, assim, tivesse num esporte e chamasse a pessoa de negro, ela não ia gostar, ou ia guardar para si ou ia reagir com violência. Mas eu acho que ainda apresenta. Mas em Educação Física. Em atividades de Educação Física (entrevista Denise, 26.12.06).

Beto afirma que “os apelidos incomodam mais, dentro da sala de aula” (entrevista Beto, 23.11.06). Na quadra ou no pátio, durante as aulas de educação física os apelidos são comuns, mas ninguém dá muita importância. “Orelha”, “patê”, “bola”, “negão”, “macaco” e outros transformam-se em maneiras de chamar o companheiro ou pedir a bola. Percebi que a técnica e a habilidade esportivas prevalecem na escolha e aceitação das equipes na prática dos esportes, pois nesses momentos, pensando em relações de poder, os mais habilidosos e técnicos levam vantagem porque os estudantes estão preocupados em vencer os jogos.

Entretanto, se o passe não vem ou alguém faz uma falta mais forte, esses apelidos soam como ofensas e podem acabar em briga (diário de campo, 08.05.06). “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, já que esses se manifestam em situações de conflito ou tensão, como jogos e contatos corporais. Anjos (2006) afirma que os sujeitos em confronto partem de uma definição-padrão (cor branca, cabelo liso, nariz delgado), da qual as disposições de reconhecimento medem e classificam o grau de afastamento. Os insultos raciais são baseados nesse grau de afastamento e no valor pejorativo que ele adquire nas relações sociais.

Em muitas situações, os estudantes procuram reproduzir, na escolha das equipes esportivas e na forma de jogar, durante as aulas de educação física, as mesmas relações que estabelecem fora da escola, como em escolinhas⁶⁴ e equipes ou em atividades recreativas das quais participam na comunidade (diário de campo, 22.05.06). Dessa forma, rejeitam os menos habilidosos e tendem a valorizar aqueles que podem proporcionar maior sucesso momentâneo. Em casos como esse, a técnica não supera possíveis preconceitos, apenas os omite em detrimento de outros interesses mais imediatos. O sentimento de exclusão está bastante presente para os estudantes e pode ser percebido na diferença técnica em determinado jogo ou na própria organização das relações na escola e na educação física:

⁶⁴ Como são chamadas as escolas esportivas de diversas modalidades que se propõem a ensinar esporte(s) a crianças e adolescentes.

- E não só ficar naquela panelinha. “ah é só esse grupo aqui e pronto, fechou”.

- Que a pior coisa é a pessoa ser excluída. “Ah não, não vamo, não vamo, não vamo escolher o fulano pro nosso time por que ele joga mal, ele vai afundar o time, ele não joga bem, ele não pega a bola bem”.

- Mas aí que tá o erro né, porque o time não é um só, o time é um grupo né.

- O time é o conjunto todo.

- Eu sei por experiência própria, eu já fui no, não fui tantas vezes assim, mas eu já fui excluído, eu me senti mal. Eu vi que as pessoas não queriam que eu ficasse perto, não queria. “Ah não dá, não sei que”, por ser alto, por ser negro. Tu te sente mal.

- Ser excluído não é bom.

- É. Não é bom.

- A pessoa ficar excluída não é bom.

- Gera, gera um monte de coisa. É... a pessoa acaba ficando doente. Gera um stress, gera um, gera toda uma deficiência ali que já começa a pensar “pó mas será que sou tão diferente assim do, do fulano? Será que eu nunca vou conseguir jogar igual ele joga ou pelo menos parecido? Será que eu não vou conseguir fazer uma jogada direito? Será que eu não vou conseguir fazer alguma coisa?”

- A exclusão é, é horrível.

- A pessoa se sente mal. A pessoa tá... a própria mãe, digamos assim, a própria mãe não sabe, que eu chego em casa, acha que tá feliz, tá indo pro colégio, tá, tem amigos, não tem, não sabe por que, a mãe não sabe o que fazer e ele tá lá se torturando porque não tem, porque não consegue chegar perto das pessoas e acaba torturando.

- Então o caso aquele das vezes os filhos chegam em casa e querem sair da escola ou querem sair de algum lugar “ah não quero mais ir pra tal curso”. E as pessoas não sabem por quê.

- Às vezes “não, porque é preguiça, porque... é malandragem”. Mas não, às vezes ele não tá se sentindo bem, tá sendo excluído. Vai lá e fica num canto. Ninguém quer, ninguém coloca o Daniel porque o Daniel não sabe fazer nada (Grupo de discussão C).

O sentimento de exclusão se contrapõe a uma das boas lembranças sobre educação física referidas por Marcelo como marcante na sua trajetória escolar:

Ser lembrado como uma pessoa má ou uma pessoa que fez uma ruindade isso aí não é legal. Agora o senhor ser lembrado a vida toda “bah o professor que eu tive lá de Educação Física, bah um espetáculo, bah aquele cara tinha uma união, juntava o pessoal, não tinha distinção, era menino e menina, todo mundo junto”. O senhor sempre vai ser lembrado pela aquela coisa boa que o senhor fez. Agora o senhor ser lembrado por uma maldade que o senhor fez, “não, o professor aquele era ruim de negócio, tava sempre dividindo o pessoal”, “ah o fulano, deixa o fulano jogar ali, o fulano é melhorzinho que tu”. Ser lembrado por uma coisa ruim é ruim, mas agora o senhor ser lembrado a vida toda por coisas boas, isso aí é maravilhoso. Não tem preço (entrevista Marcelo, 29.11.06).

A educação física, para alguns estudantes, está muito associada a momentos de lazer, prática esportiva, descanso, tempo livre, passeio pelas dependências da escola, dar recados, ir à secretaria ou à direção, conversar com amigos, fazer nada ou fazer qualquer coisa, enfim, poucas vezes ela tem o sentido de área de conhecimento ou componente curricular (diário de campo, 21.06.06). Alguns estudantes percebem na educação física uma das poucas - senão única - possibilidades de destaque no grupo de convivência representado pela turma ou escola. É uma forma de reconhecimento no grupo, fator de extrema importância no universo desses estudantes e referido por Denise, quando essa afirma que “a Educação Física seria a esperança... de reconhecimento nos jogos” (entrevista Denise, 26.12.06). Mário conta um episódio ocorrido na escola em que montou, com outros colegas, uma equipe de futebol, e pela qualidade da equipe eram reconhecidos na escola e conseguiam destaque, mesmo entre os colegas mais velhos. O estudante considera uma lembrança marcante em sua trajetória escolar:

Futebol, assim. Tanto que no Osório, no Osório, eu não tinha na quarta série, quarta série pra lá, não tinha, a quarta série não podia jogar bola. E como eu queria jogar bola, tava na quarta série, eu gostava de jogar bola, eu comecei a levantar a gurizada pra montar um time de futebol lá pra, pra jogar. E era só da quinta pra cima assim, daí não podia, daí a gente começou a jogar bola na, nos, nos recreios, começamos a se, tinha um time bom pra jogar, começamos a se destacar no futebol. O professor viu a gente e resolveu botar a gente pra jogar. Tanto que a gente ficou em segundo lugar no campeonato, né, que a gente mostrou que a gente podia, a gente tava querendo, querendo mesmo, a gente se destacou e ficamos em segundo lugar no campeonato. Nos outros a gente ganhou, ganhamos um também (entrevista Mário, 29.12.06).

Esses jogos e torneios sempre fizeram parte de suas aulas de educação física, onde ocorriam a organização, os treinos e as disputas, sob a coordenação dos seus professores, como afirma Denise:

Uma lembrança assim que eu acho que ahn ahn pra mim ficou marcante foi numa, um passeio que eu tive que eu me destaquei como jogadora de vôlei. E eu nunca, nunca sabia jogar vôlei, naquele momento era a hora. Acho que foi uma coisa marcante porque eu me, eu me superei naquilo que eu não sabia e eu acho que o vôlei, naquela, naquela momento pra mim foi onde eu me destaquei mais e isso foi uma recordação. [...] Bom, eu como aluna eu acho que, eu sempre na, na matéria de Educação Física eu sempre fui... como eu posso dizer, como é que eu sempre fui? Ah eu acho que eu me destacava, eu acho que eu agia de uma forma que pode ser um pouco diferenciada dos

outros, mas eu tinha aquele contato mais com o esporte. [...] Sim, eu praticava vôlei no campeonato da Escola Olímpia Pereira, uma outra escola que eu estava presente estudando. Eu me destacava muito como ahn no vôlei. E pra mim foi bastante legal porque daí eu me destaquei mais agora aqui no Zona Sul (entrevista Denise, 26.12.06).

Mário vê na educação física uma forma de destaque pelo trabalho corporal e contato com diversas práticas que permitem uma maneira diferente de se expressar e se relacionar na escola:

E eu achei bah, achei super legal na Educação Física assim, várias coisa também que a gente, que eu tava sempre querendo participar de esporte assim diferentes também que tinha, vários esporte, salto em vara, corridas que tinha diferentes, não só futebol. Eu tava sempre ali, eu gostava também de trabalhar o, o corpo também. Achava legal assim. Sempre adorei Educação Física (entrevista Mário, 29.12.06).

Foi possível depreender, na fala dos estudantes, a identificação com sujeitos e práticas entendidas como pertencentes ao universo negro que detêm 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 valorizados no meio estudantil permite que esses estudantes valorizem seu pertencimento étnico-racial e em diversos momentos se autodeclarem negros, sem constrangimento. Em relação ao esporte, o basquete é associado ao negro norte-americano, representando um elemento de origem negra em que, além do jogo propriamente dito, existem as roupas e acessórios característicos do esporte, bastante difundidos pela mídia e valorizados entre os jovens.

- Então acho que o basquete tinha que ter mais um espaço dentro da educação física sabe, porque os negros americanos têm essa fama de jogar basquete é porque, porque eles jogam mais do que a gente joga futebol, esportes deles são basquete, o beisebol e a gente quase não aprende porque a gente também não pratica.

- E o visual dos caras é muito show. A gente acaba copiando o estilo deles (Grupo de discussão A).

Seus ídolos no esporte são, majoritariamente, negros e isso denota uma sensação de intimidade com tais práticas. Através desses esportistas conhecidos por

todos, com prestígio entre os colegas de aula, é possível assumir uma identidade negra, e esse fato não será pejorativo nem 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).

Nesse sentido, Rosenfeld (1993) afirma que, mesmo quando negros protagonizaram fatos no campo da literatura e da arte, essas criações permaneciam quase desconhecidas para as amplas massas do povo e mesmo quando tinham ciência desses fatos, sentiam demais a distância desses representantes de seu grupo e não se viam exaltados neles. Quanto ao jogador de futebol, contrariamente, havia uma sensação de pertencimento. Com a valorização dos jogadores negros, cresceu simultaneamente a auto-estima das massas, e elas passaram a sentir o jogador negro como seu representante.

As relações no contexto escolar reproduzem algo muito recorrente na sociedade de forma geral, em que os negros se destacam no esporte, na dança e na música, ou seja, áreas muito 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 acessórios são de fundamental importância para tal grupo social. Os estudantes negros, em especial os mais jovens, dificilmente percebem como negativo o fato de não se verem representados em posições sociais como 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 com corpos “esculturais” e invejados.

Entretanto, apesar de ser importante para a auto-estima 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 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. Dessa forma, é bastante comum certo orgulho pela visibilidade desses sujeitos. Acredito que seja importante conhecer e divulgar as trajetórias desses atletas para os quais, talvez, como afirmaram Molina e Molina Neto (2002) sobre os *colegas* de Willis (1983), o corpo tenha sido o mais eficiente meio de expressão e afirmação em suas atividades na escola e fora dela.

Sobre os atletas negros com destaque social positivo, Corrêa (1985) afirma que, para muitos deles, não sobrou alternativa, a não ser a superação diária de infinitas barreiras, assim como costuma acontecer com todos os negros, homens e mulheres, adultos e crianças que ousem adentrar em ramos de atividade que possam propiciar prestígio social, visto que não é uma posição “permitida” ao negro. A autora afirma que, nesse trabalho de superação, nunca definitivo, o número de desistentes é bem maior que o de vitoriosos, e o mesmo racismo que empurra o negro para uma constante superação vive atento aos que obtêm sucesso para, diante de qualquer falha, cobrar-lhes a concessão de um dia tê-los deixado subir os degraus da fama. Os que desistem o fazem porque percebem, geralmente de maneira correta, que, não importa o que algumas pessoas admitam, elas na verdade não aceitam o negro e o vêem como inferior e/ou incapaz. Os padrões sociais aprendidos tornam-no intimamente suscetível ao que os outros vêem como sua inferioridade ou defeito, levando-o inevitavelmente a concordar que, na verdade, ele é inferior em alguns aspectos (GOFFMAN, 1963).

Ainda sobre os atletas negros com prestígio social, Rosenfeld (1993) afirma que essa fama se traduz em possibilidades puramente econômicas - com efeitos sociais em seus descendentes - e, mesmo com prestígio como atleta, não encontra, na mesma medida, o reconhecimento social. Conforme o autor (p. 104-105), “ao ídolo abrem-se todas as portas, mesmo a dos palácios”, mas seu reconhecimento não é o social, e sim por uma situação extraordinária de atleta. Dessa forma, ele seria “um rei na esfera do entusiasmo festivo e do êxtase das massas, nessa posição comparável aos atores ou músicos nas cortes dos séculos passados: eram bem considerados, mas não eram levados inteiramente a sério”.

Seria muito inocente pensar que atletas, músicos e artefatos negros teriam a capacidade de, isoladamente, reverter um contexto rígido de desprezo e invisibilidade do povo e da cultura negra. Entretanto, fica evidente a importância de vislumbrar-se além dos conhecidos estereótipos que estigmatizam o negro como inabilitado para a aceitação social plena. Nesse sentido, reitero a importância da identificação dos estudantes com esses atletas “famosos”, mas não se pode permitir que a imagem do negro fique “aprisionada” ao estereótipo de atleta significado em massa corporal que somente joga, pula ou corre; seria dar continuidade às representações de animalidade relacionadas aos negros.

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 auto-estima e na auto-imagem dos estudantes negros.

4.3 INFERIORIDADE CONSTRUÍDA E NATURALIZADA

As relações étnico-raciais no Brasil estão baseadas na idéia construída e naturalizada da inferioridade do negro, em que sua cor e seu tipo de cabelo são vistos como ofensa. Dessa forma, não é nada fácil assumir-se negro e encontrar formas de enfrentar as situações de discriminação e certas piadas e brincadeiras consideradas inofensivas por quem as profere. O padrão de beleza aceito socialmente e bastante difundido na mídia inclui características de homens, mulheres e crianças brancos e

assume ares de naturalidade entre todos, assim como a imagem negativa do negro dentro de uma presumida ordem natural. Segundo Guimarães (1999-a, p. 30), essa ordem sempre produziu justificativas - teológicas, científicas ou culturais - e, por delimitar as distâncias sociais, criou sistemas de hierarquização rígidos e inescapáveis. Assim, por exemplo, “os negros eram escravizados ou mantidos em situação de ‘ralé’ porque sua ‘raça’ seria, intelectual e moralmente, incapacitada para a civilização”. Hoje os discursos já não se baseiam mais na questão biológica como determinante, mas muitas atitudes ainda dão o tom de naturalidade à invisibilidade do negro nos espaços de prestígio sociais, como certos cargos políticos, cursos superiores, programas de TV e outros. Essa invisibilidade faz com que grande parte dos negros não se sinta capaz de estar em certos “lugares” porque “realmente” não lhe pertence, como afirma Daniel:

Eu acho que cada um é cada um, né. Eu acho que a pessoa, eu acho assim, enquanto tu não te sente [...] bem como tu é, tu não vai ver ninguém bem. [...] Eu acho que a pessoa que se ofende é quando ela, ela não se acha que ela tá pronta pra encarar a realidade. Eu, isso aí passa dos dez, doze, quatorze, vinte, cinqüenta anos e às vezes a pessoa morre e não tão preparada pra encarar a realidade. Eu me sinto bem. E acho que tem muitos que se acham discriminado porque eles mesmos se discriminam. Como eu tenho colegas. Eu tenho colegas que dizem “ah vamo lá em lugar tal”, “não, lá não entro, lá não entra negrão, não, lá só entra branco”. Isso é bobagem (entrevista Daniel, 27.12.06).

A inferioridade naturalizada à qual me refiro permite 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. Não quero, com isso, duvidar do que dizem certas pessoas quanto às relações étnico-raciais, mas atentar para o fato de que em suas palavras está implícita a naturalização da hierarquia social, cultural, econômica e política, visto que não questionam uma desigualdade tão evidente. Para Portella (2007, p. 04), questionar esses processos que resultaram na exclusão da população negra possibilita a constatação da existência de “um pacto invisível e silencioso que foi naturalizado, 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 Mário, 29.12.06).

As situações de discriminação e preconceito são percebidas como insulto e atuam fundamentalmente na construção de uma identidade social estigmatizada. Segundo Guimarães (2002), a função ou a intenção do insulto pode variar, mas estão sempre ligadas a uma relação de poder. No processo de estigmatização, criam-se justificativas para os insultos, como percebemos na fala de Mário:

Mas tem vezes que pega pesado assim, mas eu procuro relevar. Acho que a pessoa, a pessoa não, ela não sabe, não sabe nem o que tá falando. Tentou, ela queria me machucar e ela viu que não conseguiu, dei as costas, a pessoa se, viu que não tava agradando e parou com isso. Mas isso aí eu acho que vai sempre acontecer, vai sempre tirar chacotinha, essas coisas assim. Enquanto não houver, existir pessoa vai ter preconceito [...] não adianta se estressar que vai, eu sei que vai sempre, vai ter isso pelo mundo todo (entrevista Mário, 29.12.06).

A estigmatização da identidade social do negro permite que o insulto, por vezes travestido de brincadeira e independente 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, a ponto de provocar, nesses sujeitos, conflitos internos e sensação de impotência diante das situações do dia-a-dia, como refere o estudante Mário:

Não tive nenhum problema assim grande assim. Me chamavam de negrão porque era negrão, sou negrão mesmo, sou negro. Nunca tive problema nenhum assim no colégio assim. [...] Às vezes, acho que às vezes assim até me sentia um pouco mal, mas eu esfriava a cabeça e deixava, deixava pro outro lado. Me sentia, não sei acho que, até que eu acho que até, de vez em quando subia o meu sangue, mas eu não partia pra ignorância. Deixava ele falar sozinho e saía (entrevista Mário, 29.12.06).

Guimarães (2002) afirma que o insulto racial é capaz de, simbolicamente, fazer o insultado retornar a um lugar inferior já historicamente constituído e reinstaurar esse lugar, já que está provido de significado subjetivamente ofensivo a quem aprendeu que faz parte da comunidade estigmatizada referida pelo epíteto. 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 através do silêncio e do isolamento.

4.3.1 Naturalização de padrões e in (visibilidade) negra

Discutir a construção de padrões socialmente aceitos como verdades absolutas passa, necessariamente, por discutir certas naturalizações do que seja considerada beleza, por exemplo, e questionar o contexto e a intenção dessas construções. Em todos os segmentos sociais é importante perceber que as diferenças fenotípicas não definem nada além de estereótipos que foram criados para hierarquizar determinados sujeitos e grupos. Foram produzidos discursos e práticas decorrentes da história econômica, social, política e cultural da nossa sociedade, justificando e reforçando privilégios para esses grupos (SANTOMÉ, 2003).

É preciso resgatar a história dos processos de produção de significados, que, segundo Santos (1997, p. 101), “não se dão sem lutas, mas, antes, se travam em complexas redes de poder, onde diferentes discursos se entrelaçam para constituir verdades sobre os corpos”. Nesse contexto, como afirma Gomes (2002-a), 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. Dessa forma, é possível observar que esses sinais determinam e naturalizam certos “lugares”, classificando os sujeitos de acordo com os interesses, como expressa Mário:

Assim, no trabalho, também, assim, [...] já vi várias, não escolher uma pessoa, ela tinha mais condições sociais, mais condições de estudo, essas coisa assim, mas escolheu a branca [...] assim. Aí deixou a negra por causa de que era negra, deixou a negra, deixou a pessoa de cor negra por causa que não iam gostar. Os clientes que iam entrar lá não, não iam gostar. Já vi isso já. Vários lugares assim também (entrevista Mário, 29.12.06).

A eficácia da classificação baseada em padrões construídos de forma intencional pode ser percebida na expressão “boa aparência”, muito conhecida e utilizada, principalmente, em relações de trabalho e recrutamento de funcionários. Essa expressão é fruto do processo de substituição de categorias étnico-raciais mais explícitas por uma noção de conteúdo moral, como metáfora da cor. Segundo Damasceno (2000), a “boa aparência” não é um sinônimo natural de “só para brancos”, mas sim uma construção social onde as características fenotípicas são determinantes na interpretação das regras culturais. Com elas, aprende-se a interpretar a “boa aparência” e os outros modos de dizer quem é bonito(a), honesto(a), confiável etc... Bruno expressa precisamente a percepção de padrões de beleza muito bem internalizados que reforçam a idéia de hierarquia étnico-racial, relegando a imagem do negro a níveis cada vez menos capazes de proporcionar orgulho:

Porque tem negras que não, não se arrumam. É só elas dar uma arrumadinha que nem loira ou qualquer branca, que vai ficar bonita igual. Ninguém é feio. Se tu dando uma arrumadinha, se ajeitando ali, ajeitando o cabelo, tu fica bonita. Mas eu acho que, que a cor negra tem muita, tem muita pessoa que não, que as, que as negra não se arrumam muito, não gostam do seu jeito. E tem muita gente que não “ah não gosto da minha cor” (entrevista Beto, 23.11.06).

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. Os estudantes dão alguns exemplos, sempre de modo pejorativo:

- Uma Mata Atlântica.
- Cabelo ruim.
- Cabelo ruim mesmo, sor.
- Ruim, duro.
- Que não cuida o cabelo, sor.
- Chega pra se pentear. O cabelo...
- O cabelo nasce pra cima.
- Aquele cabelo meio amarelado.
- É parece o Hommer do Simpson (risadas).
- Pode ser crespinho, agora, bah tem gente que...
- Tem umas que parece um Bombril.
- Bombril.
- Esfregão de aço (Grupo de discussão A).

Dessa maneira, esses apelidos e comparações representam lembranças de extremo sofrimento para alguns estudantes e foram referidas no estudo como lembranças marcantes na trajetória escolar. Pude 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 como a escola e a sociedade vêem o negro e emitem opiniões sobre seu corpo, seu cabelo e sua estética tocam sua 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 auto-aceitação, fazendo com que esse sujeito tente “corrigir o(s) seu(s) defeitos” através de meios para clarear a pele e alisar o cabelo, entre outros, fazendo eco à associação de algumas características - corporais, sociais, culturais, históricas - à inferioridade ou incapacidade. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla e os apelidos que reforçam o estigma são, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas por esses estudantes.

Para as crianças e adolescentes negros a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura dos cabelos assume lugar de destaque em seus processos de identificação. Segundo Gomes (2002), a rejeição do cabelo, por exemplo, pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa auto-estima, percebida na fala das estudantes:

- Meu cabelo é tão ruim que chega a cair sozinho.
- O meu também, o meu é pior.
- Não, eu acho que o pior da, de tudo é o cabelo. Se tu não tem uma aparência legal.
- Da raça, né?
- É, sim, da raça negra.
- O cabelo já muda o visual. Muda bastante.
- Se tu não tem um cabelo aquele mais ou menos, tá as pessoas já te olham. Tu mesmo já te olha.

- Bah o meu cabelo tava ruim, não vou, não vou me arrumar hoje e fica, né. E fica, vai deixando.
- Mas a gente sempre quer, sempre quer arrumar, né (Grupo de discussão B).

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 afro-descendente, mas que, nas falas que seguem, serve para ocultar uma insatisfação com o próprio corpo:

- O meu cabelo, ele é um cabelo ruim. Por isso que eu faço trança.
- Eu faço só trança nele. Meu cabelo eu tenho uma briga muito feia com ele todo dia. Daí o melhor remédio é botar trança nele.
- O meu cabelo, [...] quem já viu ele do jeito que ele tá, solto, sem trança, ele tá crespo. Ele é um crespo ruim.[...] Então, é muito ruim. Por isso que eu faço trança (Grupo de discussão B).

Também para esconder os cabelos, alguns estudantes utilizam bonés e toucas. Esses adereços, muitas vezes, são debatidos em reunião de professores, que pensam em soluções para eliminar os bonés na sala de aula, sob a alegação de que atrapalham a visão do estudante e impedem que o professor veja o seu rosto e seus olhos (Diário de campo, 06.10.06). As toucas, na maioria das vezes, são de lã e, como são usadas mesmo em dias quentes, aumentam a sensação de calor. Nas aulas de educação física, alguns estudantes ficam “encharcados” de suor, com a touca e a cabeça molhadas, mas não se desfazem do acessório (Diário de campo, 30.03.06).

Em um torneio de futsal realizado na escola, havia sido feita a combinação de 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 a combinação estabelecida por eles, optou por retirar-se da quadra e não participou do evento. Como ficou por perto, assistindo aos jogos, o professor questionou sua atitude, dizendo que era muito mais simples tirar o boné 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, 11.08.06). Já Daniela recusou-se 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 “branquinhos de m...” e “racistas f.d.p”⁶⁵. 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, 05.12.06).

Percebi, nessas situações, entre outras, 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 negativo no grupo. Nos casos referidos, os estudantes desejavam esconder o que talvez representasse, naquele momento, uma forma de exclusão através de um sinal reconhecidamente desprestigiado no grupo - o cabelo negro - e, portanto, inferiorizado.

Outra estratégia bastante utilizada para lidar com a rejeição ao próprio cabelo e com a necessidade de aproximá-lo do padrão de beleza - comprido, liso, macio e solto - tão divulgado na mídia e tão valorizado socialmente é o alisamento e/ou o alongamento dos fios, como mostram as falas das estudantes:

- Vejo por mim. Ai esses produtos de agora que alisam, tu já fica assim. Ai eu vou passar em mim.
- Tu não tá te sentido bem?
- Não, é que assim, ele é muito ruim. Então, qualquer produto que tu passa nele, dá queda. E pra mim ir num salão afro, putz, é muito caro.
- Eu mesma pra tentar arrumar esse pixaim que eu tenho, eu pintei de tudo quanto é cor, perdi um monte de cabelo.
- Eu, eu, o meu cabelo sempre foi ruim, né (Grupo de discussão B).

Ah que é ruim de pentear, cabelo ah de, uma maçaroca. Eu tinha vontade assim mudar ele e alisar ele, que ele ficasse mais liso, mais solto. Fica mais fácil de pentear. O cabelo da raça é triste, né. É brabo (entrevista Márcia, 19.12.06).

Essa rejeição provoca sofrimento profundo em certos sujeitos e motiva qualquer atitude e conseqüência em busca do padrão ideal de beleza que, além do tipo de cabelo referido, inclui pele alva, nariz e lábios afilados e outras características que em nada se aproximam do fenótipo negro. Sobre o padrão de beleza, as estudantes ainda falaram:

⁶⁵ Expressões ofensivas.

- Mas um corpo perfeito pra mim seria sem uma celulite, sem uma estria, um baita duns peitão (risos), uma bunda gigante (risos), uns cabelos longos bem lisos. Esse seria o corpo perfeito.
- Boa definição, né.
- Que nem minha mãe que [...] tá com o cabelo liso, ficou tri bonita.
- Meu sonho é ter cabelo comprido, né.
- Sabe qual o meu sonho de criança? Levantar da cama e não precisar pentear o cabelo.
- A Barbie (Grupo de discussão B).

Nesse sentido, ser mais bonito(a), ter um cabelo mais liso ou uma cor menos escura representam valores importantes na hierarquia social que valoriza e produz os corpos que “somos ou queremos ser: uma mulher mais atraente, um preto mais clarinho...” (SANTOS, 1997, p. 106).

A mídia nos mostra diariamente heróis, heroínas, galãs, homens e mulheres bonitas dentro de um padrão étnico-racial muito distante do negro. 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. Para Santos (1997), é evidente, no cinema, nas revistas, nos comerciais e nas telenovelas, a ausência de negros ocupando diferentes posições na vida cotidiana ou, quando aparece, ocupa, usualmente, o lugar de empregado, bandido ou favelado. Em outros casos, é colocado em situações que visam discutir, exatamente, a questão do preconceito racial, porém são histórias que reforçam a branquidade como o natural. Sobre isso, os estudantes citam,

um exemplo claro, que tá na televisão, o senhor já viu negro na televisão fazendo papel de rico? Hoje em dia tem um papel melhor, é dentista, é médico, é advogado, é isso. Mas o senhor nunca viu negro rico na novela. É empregado ou é amigo de muitos anos ou é, como é que se diz, ou é governanta ou é um mordomo que já trabalha a trocentos [muitos] anos na família. [...] papel de escravo, de mordomo, de motorista, de não sei o que, de não sei o que (Grupo de discussão C).

A música identificada como de origem negra causa certo orgulho por circular na mídia e em vários grupos sociais, por vezes muito distantes da realidade desses estudantes. De acordo com Guimarães (1999-b), os modelos criados pela forma de ser e de se vestir que acompanham esses estilos musicais passam a ser copiados mesmo

por aqueles que não são negros nem vivem nas periferias, a ponto de virarem “moda” e serem assimilados por outros grupos sociais, mesmo sem a reflexão política e social a que algumas dessas músicas se propõem. Desse modo, esses “elementos musicais” permitem, em determinados momentos, reconhecimento, visibilidade e possibilidade de associar a imagem do negro aos padrões de beleza. A esse respeito, os estudantes consideram que:

- Agora essa moda aí todo mundo é, curtindo Hip-hop, não sei o que é [...].
- É, quem tá dando na moda é os preto. Os preto tão bonitos.
- Música agora é hip-hop, até as patricinhas tão gostando. Os preto tão pegando as branquinhas (Grupo de discussão A).

Nesse sentido, Sansone (1996) afirma que alguns aspectos das relações étnico-raciais, em particular aqueles mais associados às práticas culturais e ao lazer, como o gosto musical, o uso do visual negro e o universo das idéias e dos ideais são mais suscetíveis de circularem em diferentes esferas sociais. A maioria dos clipes de música negra traz homens e mulheres negros com roupas sensuais e que monopolizam as atenções pela beleza e poder de sedução, em histórias de romances em que esses sujeitos são os protagonistas. Esses clipes são bastante assistidos pelos estudantes e proporcionam, no dia-a-dia desse grupo social, certo prestígio aos negros e uma perceptível mudança na auto-estima desses sujeitos por se enxergarem além dos estereótipos pejorativos conhecidos. É evidente que ainda existe uma relação muito íntima com a exploração da sensualidade, que pode reforçar os estereótipos que associam o negro à sexualidade exagerada, mas essa exploração é constante em relação a clipes destinados a jovens, não é privilégio dos negros. Atento a isso, observei que, mesmo assim, esse universo musical proporciona ao negro uma sensação de identificação com sujeitos em posições sociais de prestígio, capazes de vislumbrarem protagonismo em termos de beleza, moda e atitudes destacadas positivamente em seu grupo social.

A identificação com a cultura e a presença de sujeitos negros na mídia com prestígio no meio estudantil proporciona certo orgulho em afirmar-se negro. Os ídolos⁶⁶ referidos pelos estudantes são em sua maioria negros, como Milton Gonçalves (ator), Denílson (jogador de futebol), Ronaldinho Gaúcho (jogador de futebol), Jardel Gregório (atleta de salto triplo), Daiane dos Santos (atleta de ginástica artística), Fifty cent (cantor) e Ruth de Souza (atriz). Nesse sentido, percebo como importante que os colaboradores conheçam esses sujeitos e os utilizem como referência, possibilitando uma identificação étnico-racial. Destaco que os estudantes salientaram que esses “famosos”, em algum momento, já se assumiram publicamente negros. É preciso questionar a intenção das programações veiculadas nos meios de comunicação, mas parece impossível negar a influência que exercem na visão de mundo, principalmente das crianças e jovens. Dessa forma, é importante que se desenvolva uma visão crítica sobre essas programações, associada a uma visibilidade positiva, tanto da história e da cultura negra como, também, de sujeitos negros que possam servir de referência, além daquelas tão amplamente divulgadas e conhecidas.

⁶⁶ Esses estudantes também têm ídolos não-negros, mas a temática das entrevistas e dos grupos de discussão fez com eles elegeassem alguns para serem mencionados (diário de campo, 26.04.06).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

No decorrer do trabalho, muitas vezes me percebi fazendo anotações de idéias que considerava importantes de serem retomadas no capítulo final dessa dissertação. Eis que chega o difícil momento de organizar essas idéias, agregá-las a outras e sistematizar um texto final de algo que não parece finalizado, porque permanece a sensação de que muito ainda poderia ter sido falado, lido, perguntado, observado e questionado. A limitação do tempo para conclusão da dissertação, que em muitos momentos nos pressiona e incomoda, em outros funciona como motivação para escrevermos, já que a visibilidade de todo nosso esforço investigativo e da riqueza do campo de pesquisa depende da nossa escrita.

Neste texto final, que chamo de considerações transitórias para resgatar a noção de pesquisa como processo sem verdades definitivas e acabadas, procuro, inicialmente, retomar “o lugar de onde falo”, ou seja, como negro, em uma sociedade baseada no racismo “silencioso” e “cordial” e como professor de educação física da RME/POA, preocupado com o choque cultural entre professores e estudantes e motivado a escutar e tentar compreender o que pensam esses estudantes. Também reafirmo algumas considerações importantes no processo de interpretação das informações e, finalmente, destaco as aprendizagens percebidas durante e a partir desse processo.

A definição do problema de pesquisa e dos objetivos de um trabalho investigativo são questões éticas e políticas, e não meramente técnicas. Dessa forma, a proposta de identificar e compreender 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 reflete a intenção de escutar esses sujeitos a respeito do que pensam, principalmente, sobre o que significa ser negro e ser estudante nessa rede de ensino nos dias atuais. Como professor da RME/POA, sempre considerei fundamental identificar elementos da cultura estudantil a fim de compreender certas falas e atitudes dos estudantes. Além disso, no decorrer do trabalho, sobretudo durante a revisão de literatura, fui percebendo, cada vez mais, a invisibilidade do negro

nas posições de prestígio social e o silêncio sobre as relações étnico-raciais, especialmente no contexto escolar.

Foi impossível não “retornar” à minha vivência estudantil no ensino básico, em que sempre fiz parte de um grupo pequeno de estudantes negros. As leituras que realizei durante o mestrado me fizeram entender os silêncios durante minha escolarização, a dificuldade de interagir com os colegas de aula, a invisibilidade de outros negros no currículo, nos livros e nos exemplos usados pelos professores. O único dia no ano letivo em que eu saía da invisibilidade era justamente o mais constrangedor: *treze de maio*, apontado como o “dia da libertação dos negros, com glórias para a princesa Isabel” e, se possível, uma cratera para que eu pudesse sumir diante de olhares e risadinhas que se voltavam para mim. Os momentos em que eu conseguia interagir melhor com os colegas de aula eram durante as aulas de educação física, nas quais eu era percebido com certo destaque positivo no grupo. Essas reflexões reforçaram minha intenção inicial, que era aproximar as discussões sobre a cultura estudantil, a educação física escolar e as relações étnico-raciais na perspectiva do negro.

A opção pela pesquisa qualitativa sempre esteve acompanhada da idéia de trabalhar com versões da realidade - e não verdades absolutas -, buscando produzir elementos que propiciassem clareza e coerência sobre o objeto investigado. Por vezes, a ansiedade de pesquisador iniciante fazia aflorar uma necessidade de “grandes achados”, mas um dos meus importantes aprendizados consiste em perceber que “nossa pesquisa não mudará o mundo, mas pode mudar nossa visão sobre o mundo”, de acordo com Fensterseifer (informação verbal)⁶⁷.

Foi fundamental e desafiador interagir com os estudantes, especialmente através das observações, das entrevistas e dos grupos de discussão. A interação dos estudantes nas aulas de educação física, percebida por eles nos trabalhos em grupos e equipes, suscita questionamentos do tipo: “o que o outro pensa de mim?” ou “o que o outro acha que eu penso sobre ele?”, acionando, muitas vezes, mecanismos de defesa relacionados à etiqueta étnico-racial que se materializa em não chamar o colega de

⁶⁷ Em aula inaugural da disciplina “Seminário Avançado: Seminários em Ciências do Movimento Humano”, do PPGCMH/ESEF, Paulo Fensterseifer, em 12 de março de 2007.

negro para que este não se ofenda ou fingir que não percebe as diferenças de cor de pele, tipo de cabelo e outras características. Quanto ao estudante negro, especificamente, tende a não chamar atenção para tais aspectos, pois também constitui esse “acordo social”, onde se acredita no mito da democracia racial com igualdade de oportunidades para todos e se naturaliza a invisibilidade do negro nas posições de reconhecimento social. Esse mito, segundo Hasenbalg (1996), sustenta uma etiqueta e regra implícita de convívio social pela qual se deve evitar falar em racismo, já que essa fala se contrapõe à crença na convivência justa e harmoniosa dos grupos étnico-raciais, reguladora da interação social no cotidiano. Além disso, tende a inibir linhas de ação reivindicatórias individuais e coletivas.

A presença do racismo na escola é percebida, pelos estudantes, nas situações do dia-a-dia, como xingamentos e apelidos e, por vezes, confundida com simples brincadeiras. O racismo institucional, manifesto na ausência da história e da cultura africana e afro-brasileira dos currículos escolares, na invisibilidade do negro no livro didático e nas figuras importantes da história, no silêncio sobre as relações étnico-raciais e na intencionalidade da produção e hierarquização das diferenças, não é percebido pelos estudantes colaboradores dessa pesquisa. Tal constatação pode indicar caminhos para entendermos por que o racismo e o conseqüente desprestígio social do negro, que constituem nossa sociedade em diferentes contextos, muitas vezes, são naturalizados e, portanto, inquestionáveis.

Os colaboradores deste estudo se constituem com a percepção de que quando um sujeito é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo ou mestiço, a compreensão imediata é que se trata de um negro, não importa a graduação da cor de sua pele, e isso tem significados econômicos, sociais e políticos em sua vida. Dessa forma, mesmo se auto-afirmando descendentes de africanos, independentemente da denominação utilizada, os colaboradores da pesquisa se sentem confusos ao utilizarem a expressão negro para designarem a si ou aos outros em função das regras de etiqueta racial, criadas para esconder o constrangimento causado pelo uso social dessa expressão. Em determinadas situações de interação social, como no mercado de trabalho e na valorização da beleza estética, esses estudantes vêm, na aproximação

do padrão eurocêntrico, formas de assumirem posições de prestígio na hierarquia social e diminuírem as possibilidades de sofrerem com o racismo.

Os estudantes percebem que o tratamento não é igual para todos, e os casos de discriminação e preconceito vão sendo vivenciados e assimilados de diferentes formas. Os aprendizados relativos à etiqueta racial, manifestos no silêncio diante de certas situações, na aceitação de apelidos e brincadeiras e na ocultação desses desconfortos, são construções dos colaboradores deste estudo. Quando reconhecidos positivamente no grupo social, através do esporte, por exemplo, logo fazem relação com esportistas negros com prestígio social, valorizando, principalmente, a sua cor, sem medo ou vergonha, explicitando a escassez de modelos de reconhecimento em outras instâncias sociais.

Os estudantes se constituem nas interações sociais, e a escola é um contexto importante nessas construções e manifestações, pois é onde o sujeito percebe o outro, fora do ambiente familiar, formando sua auto-imagem no contato com o outro. Dessa forma, os estudantes negros enfrentam a situação de constituírem uma cultura estudantil que valoriza o reconhecimento, o prestígio e o destaque positivo nas suas relações, ao mesmo tempo em que integram um grupo étnico-racial que é estigmatizado e que convive fundamentalmente em seu processo de identização, justamente, com o não-reconhecimento, o desprestígio social e o destaque negativo de sua imagem.

Os estudantes, de uma forma geral, vivem situações contraditórias em sua escolarização, transitando entre posições de prestígio e desprestígio, reconhecimento e não-reconhecimento no grupo. Já os estudantes negros, por sua vez, além disso, convivem com a invisibilidade no ambiente escolar e, mesmo quando assumem posições de prestígio e reconhecimento entre os estudantes, fora desse contexto eles percebem que sua imagem está limitada e associada à marginalidade e inferioridade. O negro aprende a se enxergar como fora dos padrões de prestígio social e isso se manifesta na cultura estudantil, sendo percebido pelos estudantes colaboradores no sentido pejorativo atribuído a seu pertencimento étnico-racial, associado, muitas vezes, a brincadeiras “sem maldade” e representando lembranças de sofrimento para esses

sujeitos, referidas neste estudo como situações marcantes em suas trajetórias escolares.

Os apelidos e comparações pejorativas são recorrentes na cultura estudantil como forma de auto-afirmação e reconhecimento de alguns estudantes no grupo social e ocorrem a partir da inferiorização do outro, marcando os estudantes negros de forma especial, visto que seus traços fenotípicos, sua história “oficial” e sua cultura são construções carregadas de sentido depreciativo e bastante utilizadas como deboches, ofensas e insultos. Nesse sentido, as construções desses estudantes se manifestam na educação física escolar na naturalização de interações discriminatórias em relação ao negro. Dessa forma, expressões pejorativas, freqüentemente utilizadas em meio a jogos e brincadeiras, são percebidas pelos estudantes colaboradores com certa naturalidade e ativam mecanismos de defesa, expressos na busca de posições “defensivas” e/ou “invisíveis”, de modo a evitar a exposição corporal que salienta seu estigma.

Na educação física escolar, em situações que exigem formação de grupos ou equipes, muitas vezes, a hierarquização das diferenças étnico-raciais é escamoteada temporariamente pelas habilidades físicas e esportivas, sendo conveniente, nesses momentos, “esquecer” essas diferenças em função de um objetivo mais imediato. Entretanto, basta uma situação de conflito, como um choque corporal, derrota ou divergência em um jogo para que o negro seja “relembrado” de que sua “aceitação social” não é completa. Ainda assim, os estudantes também encontram possibilidades de se constituírem e manifestarem essas construções de formas positivas na educação física escolar. A concepção dos estudantes colaboradores sobre a educação física relaciona conhecimentos e práticas que lhes permitem protagonismo e interação positiva na escola, como esporte, movimento, dança, expressão corporal e musical, ou seja, elementos que os aproximam de contextos sociais onde o negro detém prestígio, mesmo que esse prestígio também seja, em muitos momentos, uma forma temporária de escamotear a hierarquização das diferenças étnico-raciais. Os elementos desse universo identificado como sendo de origem negra, como ídolos, vestimentas e acessórios artísticos e esportivos, com significados importantes, especialmente na cultura estudantil, estão associados à concepção de educação física dos colaboradores

deste estudo e constituem possibilidades de construção e manifestação positiva no contexto escolar.

Neste capítulo final do trabalho, considero importante refletir sobre a importância da pesquisa realizada com os estudantes e as escolas da RME/POA. A partir dos debates travados nas reuniões do grupo de pesquisa F3p-Efice, entendo que a dissertação de mestrado, como um primeiro incursão à investigação científica, deve se propor a responder, ao menos, três questionamentos, no sentido de avaliar o possível alcance dos objetivos e reflexões propostas inicialmente, quais sejam: Qual a contribuição do trabalho para a área de conhecimento? Qual a contribuição para o investigador? Qual a contribuição para os colaboradores?

Como contribuição para a área de conhecimento, destaco 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. O objetivo, obviamente, não é prescritivo, mas apenas oferecer mais alguns elementos na tentativa de estabelecer vínculos com nossos estudantes, fato que pode qualificar nossa prática pedagógica. Ainda sobre a área de conhecimento, vejo como necessário que a educação física se faça mais presente no debate sobre as questões étnico-raciais no contexto escolar.

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. Como professor de educação física, e mesmo procurando estar atento a esse tema, sei que existe uma série de questões que dificultam algumas iniciativas nesse sentido. Portanto, entendo que não é tarefa simples. Entretanto, acredito 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 nossa sociedade, nossas escolas e nossa educação

física escolar. Escutar aos estudantes negros nesta investigação possibilitou-me identificar algumas formas de racismo, expressas em preconceitos e atitudes discriminatórias, que constituem os sentidos e as interações na escola e nas nossas aulas, bem como seus mecanismos de defesa. Um olhar e uma escuta atentos, nesse sentido, podem permitir que os estudantes percebam as diferenças de uma forma positiva.

As contribuições e aprendizagens que tive foram inúmeras, muitas delas já referidas no decorrer do trabalho e do capítulo que segue. Perceber e assumir que não somos os únicos detentores da verdade e que a própria verdade não é única - assim como a(s) cultura(s) -, é um aprendizado tão importante quanto difícil de ser assimilado. Compreender uma outra cultura, uma outra lógica, permitir outras verdades e diferentes perspectivas, sem a soberba de alguém que apenas admite a presença de “um outro” menos capaz ou menos qualificado, é um aprendizado que desacomoda nossas estruturas, no sentido de enriquecer nossa visão de mundo e, por conseguinte, nossas interações sociais. Esse aprendizado foi possível devido ao processo de vivenciar a pesquisa qualitativa, a análise e interpretação das informações e os procedimentos para obtenção dessas informações, especialmente o contato com os grupos de discussão, surgido da necessidade de valorizar a interação entre os colaboradores e o conhecimento produzido nessa interação.

Essa trajetória foi, em todos os seus momentos, extremamente rica, instigante e desafiadora, e entendo que é preciso referir, de uma forma especial, que, a partir dessa trajetória, me tornei negro. Sempre tive a pele escura, o cabelo crespo e a sensação de ser percebido, em muitas situações, de uma forma diferente, “fora do lugar”, mas somente este estudo me possibilitou compreender o sentido dessa cor e desse cabelo nas interações sociais. Agora entendo e concordo com Santos (1997) e Gomes (2001) quando dizem que ser negro é uma opção ou uma adesão política, antes que algo dado pela cor ou ancestralidade africana; não é algo que venha inscrito na cor da pele. Nesse sentido, quero reiterar a importância e a urgência da aplicação da Lei 10.639/03 e da política de cotas raciais nas Universidades, que ao prepararem universitários negros nas diferentes áreas do conhecimento - assumindo posições de prestígio social - estarão formando, também, docentes negros nessas áreas de conhecimento. A

formação de um 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 uma 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 ao romper com o silêncio que constitui as relações étnico-raciais, de uma forma geral, em nossa sociedade e ao possibilitar a eles a manifestação e a percepção de opiniões, angústias, dúvidas, histórias de vida, lembranças, acontecimentos e vivências sobre o assunto. Denise, colaboradora dessa pesquisa, expressa a percepção desse silêncio da seguinte maneira:

Com certeza, no meu ver eu acho que é um assunto que é pouco falado, até às vezes pode sair numa reportagem, numa revista, mas não é ler a reportagem, o importante é falar na tua família, com teus amigos sobre isso, [...] eu acho que nesse ponto deveria falar um pouco mais em família, em amigos, em departamentos de trabalho, acho que é importante falar sobre isso (entrevista Denise, 26.12.06).

E afirma a importância de rompimento do silêncio das relações étnico-raciais, tanto na abordagem do tema, quanto na interação com outras pessoas nas discussões em grupo. Para Denise, é importante,

tu te conhecer um pouco mais, tu ouvir opiniões totalmente diferentes do que tu pensava, tu entrou num debate assim que tu viu algumas coisas, por exemplo, raça, racismo, essas coisas todas. Que cada um tem uma, tem um pensamento diferente, tem umas palavras diferentes para mostrar. Nesse ponto de nós cinco estar juntas, eu acho que foi um momento de todo mundo parar um pouquinho para ver que se nós temos umas opiniões diferentes [...] Que isso pode tá ajudando as outras pessoas. E nesse termo de, de entrevista, acho que para mim foi maravilhoso porque tu conversou de umas coisas que hoje em dia não se conversa. E foi um debate bastante, bastante, vamos dizer, [proveitoso]. [...] eu acho que para mim foi um modo de conhecimento, um pouco mais sobre o assunto e to vendo que dá para falar, assim, não digo diariamente, mas às vezes de vez em quando sobre isso com a tua família, com os teus amigos (entrevista Denise, 26.12.06).

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

função 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, expressos no recado de um estudante: “Ah, eu gostaria de deixar um alô pro pessoal da faculdade aí, quando vocês quiserem dar uma palestra aqui, sejam bem-vindos no nosso colégio” (grupo de discussão A) e na seguinte fala de Denise:

Ah, eu quero dizer que eu adorei participar da entrevista, achei maravilhosamente bem, é um assunto que hoje em dia eu acho que a gente deveria falar um pouquinho mais [...] e dizer, se precisarem de mim eu estou ao dispor pra falar sobre esses assuntos porque eu acho que todo brasileiro tem o direito de se expor assim, conversando, batalhando numa coisa que precisa ser falada hoje em dia e se puder passar isso para outras pessoas, acho que é bem importante (entrevista Denise, 26.12.06).

Em acordo com Portella (2007, p. 04), entendo 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 forma que os sujeitos possam se perceber - e perceber o outro - em diferentes lugares e em diferentes narrativas.

REFERÊNCIAS

ACCURSO, Anselmo da Silva. O negro e a educação física. In: **Negras Histórias no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2002.

ALVENTOSA, J. P. Molina; VELERT, C. P.; DEVÍS, J. D. Um estúdio sobre los materiales impresos em Educação Física: implicaciones para la formacion Del professorado. In: **Movimento** v. 10, n. 1, p. 41-70. Porto Alegre, jan/abr de 2004.

ADÃO, Sandra Regina. **Movimento hip hop**: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar. Florianópolis: UFSC, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. **No território da linha cruzada**: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANJOS, Rafael S. Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARAÚJO, M. L. **“Essanegrão!”**. Um estudo sobre as relações étnicas relacionadas ao negro no contexto escolar. Monografia de Conclusão de Curso. Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

AYOUB, Eliana. Memórias de Educação Física escolar. In: **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Porto Alegre: EsEF/UFRGS, 2005, CDROM.

BANK, Bárbara J. Las culturas de iguales y el reto que plantean a la enseñanza. In: Biddle, Bruce J.; Good, Thomas L.; Goodson, Ivor F. **La enseñanza y los profesores II**: la enseñanza e sus contextos. Temas de educación. Barcelona: Paidós, 2000.

BERWANGER, Carlos Eduardo. **A relação entre esporte e educação na perspectiva dos alunos do ensino médio das escolas particulares**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSSLE, F. **Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: Um estudo em Quatro Escolas dessa Rede de Ensino. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, UFRGS, 2003.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In: **Conselho Municipal dos direitos da criança e do adolescente**. Porto Alegre, out/ 1994.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10639/03**, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 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.

CALLEJO, Javier. **El grupo de discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ed. Ariel, 2001.

CARMO, Daniela do. **O "lance da cor"**: um estudo sobre estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana – 2000/2001. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CARNEIRO, Jaqueline Rezendo. **A educação intercultural e o protagonismo juvenil na educação física escolar**: um estudo etnográfico. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Monografia de conclusão de curso em Licenciatura em Educação Física) Escola de Educação Física, UFRGS, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Estratégias legais para promover a justiça social. In: HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donaldo; WILLIS, Paul. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Relações raciais no cotidiano escolar**: implicações para a subjetividade e a afetividade. Projeto A cor da Cultura, 2006.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. **Educação física escolar**: reflexão e ação curricular. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CORRÊA, Lúcia Helena. Racismo no futebol brasileiro. In: DIEGUEZ, Gilda Korff (org.). **Esporte e poder**. Petrópolis: Vozes, 1985.

DAMASCENO, Caetana Maria. “Em casa de enforcado não se fala em corda”: notas sobre a construção social da “boa” aparência no Brasil. In: HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DAMICO, José Geraldo Soares. “**Quantas calorias eu preciso [gastar] para emagrecer com saúde?**” Como mulheres jovens aprendem estratégias para cuidar do corpo. Porto Alegre: UFRGS, 2004. (Dissertação de Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFRGS, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do Corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. A Antropologia Social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara M.; RUBIO, Kátia (org.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: HUCITER, 2001.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

FARINA, Sinval Martins. **Ayolwua**: corporeidade, capoeira e cultura negra nos ambientes da escola e da rua. Pelotas: UFPEL, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2002.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **La escuela a examen**. Madrid: Pirâmide, 1997.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: Educ.; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GARCÍA, Enrique Rivera; CERVANTES, Carmen Trigueros. La negociación. Piedra angular de la investigación cualitativa. In: CAMACHO, Álvaro Sicilia; FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan Miguel (Coords.). **La otra cara de la investigación**: reflexiones desde la educación física. Sevilla: Wanceulen, 2004.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. 7.ed. Barcelona: Gedisa, 1996.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D.. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores: um diálogo necessário. In: **Educação em Revista**, n. especial, p. 151-167. Belo Horizonte, set/2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça. In: **Cultura e trabalho**: Histórias do negro no Brasil. 2.ed. Porto Alegre: 2001.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: **Revista Brasileira de educação**, São Paulo, n. 21, p. 40-51. Ed. Autores Associados, set/out/nov/dez 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 01. jan./jun, 2003.

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

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 27-30. 1987.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999-a.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. Rap: transpondo as fronteiras da periferia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999-b.

GÜNTHER, M. C. C. **A Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período entre 1989 à 1999**: um estudo a partir de quatro escolas da Rede. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, UFRGS, 2000.

GÜNTHER, M. C. C. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos. Um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46. UFRGS, Faculdade de Educação, jul/dez 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

JESUS, Lori Hack. **Trajetórias de vida e estudo de alunos negros do Ensino Médio da cidade de Tapurah/MT**. Cuiabá: UFMT, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

KRUEGER, Richard A. **El grupo de discusión**. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirâmide, 1991.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 02., p. 59-75. UFRGS, Faculdade de Educação, jul/dez 2000.

LOUZADA, Mauro. Aulas mistas e separadas por sexo em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. In: **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Porto Alegre: EsEF/UFRGS, 2005, CDROM.

LUCAS, Ángel de e ORTÍ, Alfonso. **Génesis y desarrollo de la práctica del grupo de discusión**: fundamentación metodológica de la investigación social cualitativa. Investigación y Marketing, n. 47, 1995.

MAGGIE, Yvonne. "Aqueles a quem foi negada a cor do dia": as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, Marcos Chor (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MARTINS, Sérgio da Silva. Direito e combate à discriminação racial no Brasil. In: HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MATTOS, Patrícia Castro. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

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

MESSIAS, Marta Iris Camargo. **A importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de educação física escolar a partir do conteúdo capoeira**. Santa Maria: UFSM, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola**: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOLINA NETO, Vicente. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. Tese de Doutorado. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidade de Barcelona, 1996.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: MOLINA NETO, Vicente & TRIVIÑOS, A. N. S.. (Orgs.) **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. p. 107- 139. Porto Alegre: Sulina, 1999.

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, Rachel. O adolescente negro em São Paulo. In: **Revista Palmares**. n.4. Brasília/DF: Fundação Cultural Palmares, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

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

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

_____. **Superando o Racismo na escola**. (apresentação) 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente & TRIVIÑOS, A. N. S.. (Orgs.) **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. p. 61-93. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal – crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Prefácio. In: MAIO, Marcos Chor (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

OLIVEIRA, Lusana R.; WITTIZORECKI, Elisandro; BOSSLE, Fabiano. Avaliação nas aulas de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005. Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-ROM.

PARÉ, Marilene Leal. **Auto-imagem e auto-estima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar**. Porto Alegre, PUC-RS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

PEIL, Luciana Marins Nogueira. **O movimento humano no esporte e o esporte na escola: o pensar dos alunos**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

PEREIRA, R. R.. **A Interdisciplinaridade na Ação Pedagógica do Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2004.

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

PINHO, Vilma A. Relações raciais no contexto educacional: a percepção de professores de educação física sobre alunos negros. In: **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Porto Alegre: EsEF/UFRGS, 2005, CDROM.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PORTELLA, Tania. Combate às desigualdades na educação escolar. In: **Democracia Viva**. Rio de Janeiro, n. 34, p. 03-07, jan/mar 2007.

PORTO ALEGRE. **Lei complementar n 494**, de 10 de setembro de 2003, que dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos para provimento de cargos efetivos, e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.portoalegre.rs.gov.br> . Acesso em: 20 abril de 2006.

QUINTÃO, A. A.. A imagem das mulheres negras na televisão brasileira. In: CARRANÇA, Flávio & BORGES, Rosane da Silva (Orgs.). **Espelho infiel: o negro no jornalismo brasileiro**. São Paulo: IMESP, 2004.

RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima Bezerra. **Socializando para ser negro?** Os embates da família, da escola e do adolescente. Teresina: FUFPI, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal do Piauí, 2001.

RODRÍGUEZ VICTORIANO, Jose Manuel. **Los discursos sobre el medio ambiente en la sociedad valenciana (1996-2000)**. Valencia: Universitat de Valencia (Quaderns de Ciències Socials), 2002.

ROSENFELD, Anatol. **Negro, macumba e futebol**. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANSONE, Lívio. As relações raciais em Casa Grande & Senzala revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização. In: MAIO, Marcos Chor (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SANTINI, J. **A Síndrome do Esgotamento Profissional: o “abandono” da carreira docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2004.

SANTOS, Adriana Conceição Santos dos (Org.). **Diversidade Étnica: dialogando com a história e a cultura negra**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SANTOS, Aretusa. **Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 81-115. UFRGS, Faculdade de Educação, jul/dez 1997.

SANTOS, Sandra. Alunos, estes desconhecidos. In: **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5.ed. p. 159-177. Petrópolis : Vozes, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. In: **Raça e Diversidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: Edusp, p. 147-185, 1996.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Cultura e trabalho: Histórias do negro no Brasil**. Vocabulário crítico. 2.ed. Porto Alegre: 2001.

SILVA, Ana Célia. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Lúcia Marsal Guimarães. **Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade** – escola e construção da identidade étnica. Salvador: UNEB, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2003.

SILVA, Márcia. O Hip Hop como registro do sentir e do desejar. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000-a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000-b.

SILVA, Lisandra Oliveira. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identização docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do

Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUSA, Francisca M. do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TRIUMPHO, Vera R. Santos. A questão racial e a educação: uma releitura a partir do povo negro. In: **Rio Grande do Sul: aspectos da negritude**. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

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

WITTIZORECKI, E. S. **O Trabalho Docente dos Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, UFRGS, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PAUTA DE OBSERVAÇÕES

Observação:

Escola:

Local:

Data da observação:

Estudante:

Início:

Término:

1. Observar o contato e a interação com outros estudantes durante as aulas de educação física, no recreio, em saídas pedagógicas, nos intervalos entre as aulas, no refeitório, no pátio da escola e em outros momentos escolares.
2. Observar o contato e a interação com o(a) professor(a) durante as aulas de educação física, no recreio, em saídas pedagógicas, nos intervalos entre as aulas, no refeitório, no pátio da escola e em outros momentos escolares.
3. Observar o que faz e como reage o estudante em situações de conflito (em situação de aula e extra-aula).
4. Observar as intervenções e comentários do(a) estudante durante as aulas com outros(as) estudantes e com o(a) professor(a).

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

A - Como é a convivência dentro da escola, nos diferentes espaços, no recreio, na sala de aula, no refeitório, na quadra, em outros locais dentro da escola?

B - Como são as relações que vocês estabelecem com os professores, com outros estudantes, com funcionários e outras pessoas?

C - Como seria, se vocês pudessem fazer a escola ideal, como seria uma escola ideal pra vocês? Que tempos e espaços teríamos? Como seriam esses locais? Que forma seria essa escola ideal? Quando se fala em escola ideal o que vocês pensam? Se vocês pudessem mudar tudo, como seria?

D - Qual o papel ou a importância da Educação Física na escola? Como ela deve acontecer, como deve ser feita? Na opinião de vocês, o que deve ser trabalhado nas aulas de Educação Física?

E - Como vocês percebem as diferenças entre as pessoas? Qual a importância dessas diferenças na escola? Que tipos de diferenças existem entre as pessoas?

F - O que determina quem é negro, quem é branco hoje em dia nas nossas relações? Existem características que sejam de negros, de brancos?

G - Como vocês lidam com o próprio corpo? Como vocês lidam com seu corpo, com o seu jeito de ser, com as suas atitudes, com o seu cabelo, com a sua cor?

H - O que vocês percebem que é mais valorizado aqui no colégio entre vocês, o que é mais importante nas relações entre os estudantes?

I - Em relação ao esporte, ao estudo, à roupa, ao cabelo, ao estilo musical, como vocês definem as preferências?

J - A família de vocês fala sobre o que é ser negro ou branco? Como é fora da escola, as oportunidades são as mesmas?

K - Como vocês percebem as diferenças e as relações entre os estudantes nas aulas de Educação Física? Tem diferença em relação às outras aulas?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo sobre a cultura estudantil educação física escolar e diversidade étnico-racial”.

Nesse sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, com este estudo. Você terá acesso a uma cópia deste termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento e sempre que desejar.

Objetivos do estudo:

- Identificar e compreender as relações étnico-raciais que ocorrem no ambiente escolar;
- Identificar e compreender como essas relações se manifestam na educação física escolar;
- Publicar resultados da pesquisa em revistas e congressos relacionados com as áreas da educação, educação física e saúde.

Procedimentos:

1º) Observação das aulas de educação física e dos diversos momentos em que o estudante encontra-se na escola;

2º) Realização de um grupo de discussão, previamente agendado, a ser realizado nas dependências da escola, com duração máxima de uma hora. Os resultados serão gravados, transcritos e devolvidos para a confirmação das informações coletadas.

3º) Realização de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada nas dependências da escola, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para a confirmação das informações coletadas.

Riscos e benefícios do estudo:

1º) Sua adesão como colaborador(a) com o nosso estudo não oferece nenhum risco à sua saúde, nem o(a) submeterá a situações constrangedoras.

2º) Você receberá cópia da sua entrevista (individual e/ou coletiva) para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.

3º) Este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos problemas relacionados à prática pedagógica na escola, possibilitando, também, informações à formação de professores.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizada.

Voluntariedade:

A recusa do (a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Contatos e questões:

* Escola de Educação Física/UFRGS

Av. Felizardo, 750 – Jardim Botânico

CEP: 90690-200

Fones: 33165830 e 33165811

* Comissão de pesquisa

compesq@esef.ufrgs.br

* Professor orientador

Vicente Molina Neto

Fone: 33165821

* Marzo Vargas dos Santos

marzovargas@yahoo.com.br

Fones: 3249.2674/92823052

Marzo Vargas dos Santos

Eu, estudante da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido (a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura:.....

Data:.....

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL

Autorizo o (a) estudante
a participar, como colaborador (a), em pesquisa a ser realizada na E.M.E.F.
Comunidade, tendo como título provisório “Cultura estudantil: aproximações
entre educação física escolar e diversidade étnico-racial”.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências
do Movimento Humano da UFRGS e será realizada pelo professor Marzo Vargas
dos Santos.

Responsável:

Assinatura:

APÊNDICE E – GRUPO DE DISCUSSÃO: REUNIÃO TRANSCRITA

Grupo de discussão B

Local: sala de aula da EMEF Comunidade

Início: 19h40

Término: 21h07

MARZO: Bom, estamos reunidos aqui na sala de Educação Física da escola, ahn, onde realizaremos mais um grupo de discussão, ahn, na nossa investigação. São dezenove horas e quarenta minutos. Hoje é dia doze de dezembro de dois mil e seis. Ahn, como é a convivência dentro da escola, ahn, nos diferentes espaços, no recreio, na sala de aula, no refeitório, na quadra, em outros locais dentro da escola? Como são as relações que vocês estabelecem aqui, ahn, com as determinadas pessoas: com, com os professores, com outros estudantes, com funcionários e outros?

MARCIA: Olha, o colégio pra mim foi ótimo. Ahn, estudei no outro colégio lá no Centro, Marco Freitas, mas ahn esse colégio pra mim aqui foi melhor que o Marco Freitas. Os professores são ótimos, não tenho queixa de nenhum professor, os colegas também. Na hora da Educação Física, o professor é nota dez (risos). A única coisa que eu tenho um pouco de dificuldade é, é na hora de, de, de fazer Educação Física por que eu me sinto muito cansada, né. Às vezes não, não, não participo muito da Educação Física. Ahn na hora do, do recreio, os colegas são ótimos colegas. Tenho muita... me entroso com os colegas, os colegas também se entrosam com a gente. Ahn eu não tenho nenhuma queixa a falar. Tanto do, do colégio, quanto do colégio, dos colegas, dos, dos professores, da, dos funcionários que fazem a comida é nota dez o colégio (...) principalmente pra mim, né, professor. Não sei.

Karem: Ah eu também não tenho nenhuma reclamação a fazer. A única coisa que eu gosto é de respeito. Como eu respeito as pessoas, essas pessoas também tem que me respeitar. Professor igualmente, não é por que é professor que pode chegar e falar o que quer e bem entende na hora pras pessoas. Eu acho que tem que respeitar os alunos como os alunos respeitam eles. E é isso e eu sou muito bem respeitada graças a Deus como eu respeito eles.

Denise: Bom, pela pergunta eu, o que eu posso dizer da escola é maravilhosa, é a segunda escola que eu, que eu estudo aqui em Porto Alegre. Eu acho que eu aprendi, o aprendizado é muito bom. Os professores, então, nem se fala. São bem atenciosos em forma de ma..., de conversar, de dar aula. Os funcionários, então, excelentes, muito bem educados na hora de servir, na hora de conversar. Entre os colegas ainda tem aquela, aquela coisa meio de desenturmação, brincadeira, mas quando a gente tá todo mundo junto, por exemplo, em Educação Física eu acho que é um modo da gente reconhecer mais, mas é um trabalho em equipe, vamos dizer. Mas a escola, a escola realmente é ótima, os professores também. A enturmação dos colegas também são muito bom. E com os funcionários também é ótimo.

Dani: A escola pra mim é como uma prova que eu consegui passar. Conheci bastante pessoas especiais, bastante pessoas legais. Fiz bastante amizades. Os professores são maravilhosos. Os funcionários nem se falam. São muito legais. E gostei desse colégio aqui por que eu aprendi várias coisas. Aprendi a, a ser gen-gentil, aprendi a, a brincar. Principalmente, nas aulas de Educação Física. Adoro esporte, pratico bastante. É isso aí.

Andréa: Eu acho que essa escola foi muito boa pro meu aprendizado. Ahn, os professores são bons. O respeito, em primeiro lugar.

MARZO: Como seria, se vocês pudessem mudar, como seria uma escola ideal pra vocês? Que tempos teríamos, ahn que espaços, né, que locais nós teríamos? Como seriam esses locais? Que forma seria essa escola ideal? Ahn, por exemplo, que idades teríamos ahn misturados, separados? Como seria uma escola ideal assim? Quando se fala em escola ideal o que que vem à cabeça de vocês? Se vocês pudessem mudar tudo, tivessem esse poder?

Andréa: Sem bagunça, com mais respeito.

Márcia: É que sala de aula tem muito adolescente, né. Então, na hora de dar aula eles atrapalham muitas vezes as matérias do professor. Principalmente, às vezes, a professora de, ahn, a Professora Marina, de Espanhol, ela, às vezes, ela tem que parar as salas de aula dela pra chamar a atenção dos alunos. Eu, no meu ver, nem, nem todos. Mas alguns alunos deviam de ser separado das salas de aula junto com os outros que, os adultos e os, os outros jovens, né, que querem aprender. Uma separação, né, daqueles bagunceiros.

Karem: Eu acho que uma escola ideal pra mim seria, se eu pudesse fazer uma lavagem, eu fazia uma lavagem em todas as, as pessoas pra não ter racismo. Por que pode dizer “ai, eu não tenho, não tenho racismo”, mas quase todo ser humano tem racismo com as pessoas. E a questão de jovens, sim, tem bastante jovens em sala de aula, principalmente no EJA, mas, ahn, imagina se fosse só as pessoas mais velhas assim, não, não, an... não chamando as pessoas de velhas, mas só falando de mais idade. Não ia ter motivo de riso, a gente não ia rir. Não discordando de ti. Mas a gente não ia ter motivo de riso. Não ia ter quem xingar, o professor vai xingar quem? Vai xingar as paredes? Não vai xingar as paredes. É isso aí.

Denise: Uma escola perfeita pra mim, eu acho que seria aquela que não tivesse preconceito. Por que, hoje em dia, a gente tá acompanhando a maioria das vezes tem preconceito. É numa atividade. Isso seria um modo de, de tirar e ver... onde teve o erro, que a gente possa conversar, possa ahn dar aula sobre como é que a gente pode melhorar. Isso seria uma aula perfeita. Ter esportes dados por si mesma, ahn atividades que tu possa criar. Isso seria uma escola, uma atividade perfeita e um acompanhamento perfeito. Isso seria um lado ideal.

Dani: Eu concordo com a minha colega e dou todo apoio. E uma escola, pra mim, perfeita também seria ahn que os colegas, os, os alunos jovens respeitassem, que tem

bastante gente que não se respeita aqui dentro. Não aqui dentro como em outros, outras escolas que tem do SEJA à noite. E que eles consigam se desenvolver bastante assim como me desenvolvi aqui.

MARZO: Qual o papel, qual a importância, se é que tem, da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, na EJA? Ahn e como ela deve acontecer, como deve ser feita, na opinião de vocês, o que que deve ser trabalhado nas aulas especificamente de Educação Física? Então, se é importante, ter Educação Física na EJA e como deve ser, o que que deve ser trabalhado, de que forma?

Andréa: A Educação Física no EJA, ela é importante pra se conhecer. Para ter mais aulas em grupos e debate, que dá chance de todo mundo expressar o que sente.

Denise: A Educação Física eu acho que na escola Sul, eu acho que é uma Educação Física real. Tem bastante atividades, tem, tem muito conhecimento. E pra mim, na minha opinião pra melhorar, eu acho que eu não melhoraria nada por causa que nós temos bastante conhecimento, temos conversas, risos. Tem um fatos que acontecem em outros esportes que a gente possa ter feito antes em outra escola, acho que é bem, bem comunicativo mostrar, falar e se apresentar pro outros colegas por que é bem importante.

Alguns segundos de silêncio.

Karem: Eu acho que a Educação Física não tem que mudar nada. É uma Educação Física normal, né. Tem atividades normais como qualquer outra Educação Física. E eu acho que a Educação Física no SEJA é bom por causa que tu cansa, tu te estressa a semana toda, todo mundo se estressa a semana toda. Mas no SEJA mais, por causa que aqui tem mais adultos, pessoas que trabalham. Aí tu chega de noite, faz uma atividade física, que tem muitas pessoas que não gostam, mas relaxa o corpo. E é bom, que tu vai ali e bota tua força, tua raiva numa bola, num chute e assim por diante.

MARZO: Como vocês percebem as diferenças, todos os tipos de diferenças, entre as pessoas?

Andréa: Uma falta de respeito.

MARZO: Uma falta de respeito? E, e, e como essas diferenças... e qual a importância dessas diferenças na escola, no ambiente escolar? Que tipos de diferenças existem entre as pessoas? E como, e qual a importância dessas diferenças na escola?

Denise: Eu acho que uma diferença que eu vejo muito ainda é o preconceito numa escola. Pela algumas opiniões, a pessoa te olhar atravessado. Isso acho que prejudica um pouco no teu, no teu reconhecer, pra ti poder se expor pra outra pessoa. Eu acho que pra poder dar uma revirada em tudo isso, acho que é parar pra pensar onde tá o erro. Por que pode ter alguma, uma... a pessoa do lado uma hora tu pode precisar, mesmo não conhecendo ela ou se encontrar, eu acho que um dia ela pode ter

preconceito daquela pessoa, mas de repente será que ela vai precisar amanhã, depois? Eu acho que poderia mudar um pouquinho isso.

MARZO: Nós falamos, tu falou de preconceito, né, e tu percebe aqui na escola algum tipo de preconceito, qual tipo?

Denise: Sim, sim. Pelo fato de dar alguma opinião e não poder se expor do que tu tá falando e uma pessoa chegar em ti “pô mas não dá pra ti calar a boca” num modo que seja agressivo, aí tu vai sentir. Por que ele pode ter uma oportunidade como eu. E eu to tendo a minha oportunidade e eu vejo isso por que é o preconceito que não deixa eu me expor no que eu quero falar. Eu acho que pra mim apresenta um pouco de preconceito.

Andréa: E não é só aqui, é também fora do colégio. Tem muito preconceito de cor, raça, jeito de falar, jeito de ser, é tudo isso, é preconceito que não acaba. Torna a pessoa se afastar, ficar quieto num canto pra não ser humilhado por outros.

Karem: É realmente. É verdade. Tanto as pessoas que têm mais condições vem pro colégio um pouco mais arrumada, um pouco mais direito. Vem com um sapato direito, uma roupa direita. Tem pessoas que não têm essa condição, essa condição de vida. Vem com uma roupa mais humilde. E tem às, às vezes, nós mesmo, não posso negar que eu não faço isso por que acho que quase todo mundo faz. Olha pra pessoa que tá mais humilde e diz assim “Olha lá, tá vindo um maloqueiro”, “ah olha lá, tá de roupa feia”. Acontece isso e isso tem que mudar. Tem que mudar por que se não mudar qualquer dia o mundo vai acabar e a pessoa, ninguém vai acabar se respeitando.

MARZO: Essas diferenças que vocês colocaram como de dar oportunidade, da, da cor, da raça, da roupa, isso se, isso aparece muito, é mais forte, é mais observado na Educação Física?

Andréa: É, em partes. Pelo, por exemplo, quando uma pessoa não consegue fazer o exercício, tem sempre um que conta uma piada, faz uma brincadeirinha de mal gosto por ela não conseguir.

Karem: É, eu concordo também com a colega por que eu acho que é o contrário, de vez de começar a rir, tentar ajudar por que é o modo da pessoa ver onde tá tentando aquela dificuldade e vim uma outra pessoa “pô vou te ajudar, eu vou tentar te, te, ahn, fazer tu melhorar no que tu tá precisando. Sempre surge uma piada, uma risadinha. Isso eu acho que é uma falta de respeito.

Alguns segundos de silêncio.

MARZO: Que raças, que etnias ou que cores ahn estão presentes no nosso dia-a-dia? Que raças existem?

Karem: O branco e o negro, né. Acho que é uma raça que é... que é fundamental hoje em dia pra alguém falar sobre preconceito. Que é uma etnia bem considerada.

MARZO: Só brancos e negros?

Márcia: Não, tem alemão, gringo...

Karem: Gringo, mulato...

Márcia: ...índio

Dani: Sarará.

Andréa: Saroba, que é mais claro, mas tu vê pelo cabelo.

Márcia: Lá no colégio, lá no, lá no Centro, tinha muito era de índio. Índio tinha muito índio lá no colégio. Aqui não, não tem. Mas lá tinha bastante. Que é uma tribo que tinha de índio, não sei como é que era o nome deles. Lá em Viamão que eles estudavam lá no EJA, lá no Centro.

Andréa: Aqui tem muito saroba, o que o sor é.

Karem: O que o sor é.

MARZO: O que que define...

Karem: Saroba?

Andréa: Saroba? É meio amarelado. Puxar pro branco e pro preto.

Dani: É as duas raças ao mesmo tempo.

Karem: É café-com-leite.

Andréa: Mas é um pouco mais amarelado.

Dani: É misturado.

Andréa: É.

MARZO: Que outros nomes têm? Isso que eu quero saber. Saroba, café-com-leite...

Márcia: Mulato.

Dani: Índio, negro.

Karem: Negro e branco, misturado.

Márcia: O alemão com preto é negro aço?

Dani: Que um tem a raça do pai, o outro tem a raça da mãe.

Márcia: O alemão com preto é negro aço?

MARZO: Por que Negro aço?

Márcia: Aqueles, aquelas pessoas bem brancas que mal assim os olhinhos, mal enxerga. Já viu?

Karem: (risos) Eu já vi.

Andréa: Eu também.

Márcia: Claro que tem, professor.

MARZO: Isso é negro aço?

Márcia: Claro, é negro aço. É o negro preto com alemão.

MARZO: E essa mistura que vocês colocaram aí, é saroba e de café-com-leite. Tem outras, outras nomenclaturas, outros nomes?

Dani: Não.

MARZO: Tu te define como?

Dani: Saroba.

Karem: Morena.

Andrea: Sarará.

Denise: Negra.

Marcia: Preta. Negra.

MARZO: Uma, uma vez a, não sei se vocês estavam presentes, uma... eu fui falar de alguma coisa com uma, uma turma sobre um, um momento que tinha de um concurso, que tinha uma reserva pra negros e eu coloquei pra turma que eu tinha sofrido alguma coisa né desse tipo e um colega falou que "bah mas professor ahn tu não é negro, tu é moreno".

Márcia: É, mulato.

MARZO: Que que vocês acham disso? Por que que ele falou isso?

Karem: Eu acho que aqui oh, aqui só existe duas raças. Ou tu é branco ou tu é preto. Mas...

Dani: Se tu vem da, da família negra, tu é negro.

Karem: Claro.

Dani: Eu penso assim. Eu vim da família negra, eu sou negra.

Karem: Não. Eu acredito que se tu é da cor negra, tu é negro. Se tu é da cor branca, tu é branca. Mas as pessoas dizem “ah é moreno” só pra, pra diminuir um pouco o nome. Por que se tu é muito preto é preto. Se tu é mais claro, é moreno. E assim por diante. Mas eu acredito que só exista preto ou branco. Não tem meio, meio termo.

Dani: Amarelado. Azulado, não.

MARZO: E por que que se fala essas coisas? Moreno, saroba...

Karem: Pra diminuir. Por que o nome “preto” né ahn, ahn, essa raça preta, morena, negra é muito forte, né. As pessoas tem um pouco de ...

Dani: E também têm pessoas que tem vergonha da raça que, que é, daí falam isso pra despistar, pra, pra não dizer que é negro ou dizer que é branco.

Andréa: Pra não ser taxadas como preconceito.

Dani: A pessoa tem, as pessoas, a própria pessoa tem preconceito dela mesma.

Denise: É. Depois acaba pegando também o apelido, né.

Karem: É verdade.

MARZO: Como é que é?

Denise: Isso pelo modo de trocar, da própria pessoa dizer que é negra e falar de um outro tipo, vai dizer que sou morena. Isso acaba tornando-se um apelido, né.

Márcia: O moreno, a pessoa branca chama “ah o moreno”. É moreno por que eles têm vergonha de dizer que tu é negro, é preta né. Já pra não deixar aquela coisa muito forte “tu é negra”, né, então eles dizem que tu é morena, né.

Denise: Sim, acaba pegando.

Karem: Tem muita gente que se ofende também por causa que vem e diz “ah ahn preta” ou “negra”, né.

Dani: A gente se ofende um pouquin... Isso.

Karem: As pessoas se ofendem por causa disso.

MARZO: Pode falar.

Márcia: Olha, pra começar, o próprio racismo, o pior racista mesmo é o negro.

Karem: É verdade.

Márcia; É o negro que é racista. Se ele não fosse racista, ele não casaria com uma branca, tu não acha? Que aí vinha, viria assim oh, a cor de vocês.

Andréa: É o que ta sendo abordado na novela, a guriuzinha, ela é mistura com índio. E ela é preconceituosa. E ela, e ela, a madrasta, no caso...

Karem: ...que é negra.

Andréa: A mulher do pai dela que é negra. Então, ela tem preconceito.

Karem: Mas isso aí eu acho que já vem dos pais.

Andréa: É, também.

Karem: Por que os pais têm que botar na mesa pros filhos que não tem que ser negro. O meu irmão, ele fala assim oh. É, o meu irmão tem seis anos, ele diz assim "ai, quando eu crescer eu não vou casar com uma preta".

Márcia: Oh viu? É ali que começa.

Karem: Aí eu disse assim "por que, mano?", "ah porque preto é feio, eu gosto de branca". Eu disse assim "tá, então tu não gosta de mim". Ele "não, mana, eu te amo". Eu disse "não, tu não gosta de mim, por que eu preta". Ele "não, mana, tu é preta, mas tu é minha mana". Eu disse "mas não interessa, tu tem que gostar de todo mundo". E assim se tu não puxar a um filho ou a um irmão ou a um parente, qualquer pessoa que teje próxima de ti, se tu não puxar desde pequeno, quando crescer vai ser racista.

Andrea: Mesma coisa que eu falei para o meu irmãozinho, ele se ofendeu porque um colega chamou ele de negro. Nada a ver, tu é. Não pode ter vergonha da tua raça.

Denise: Daí que tem que os pais tem que começar chamar pela atenção, né. Por que uma hora se tem algum trabalho em grupo e tem um negro ela vai querer ahn, colocar o colega pro lado? É um modo que eles têm que ver onde tá o erro também.

Karem: É, mas às vezes até pra poder sai no jornal ou alguma coisa "ah an fulano de tal assaltou a, a casa, aí aparece um negro". Aí a, a própria pessoa de dentro de casa: "ai olha lá, mais um negro roubando lá". Aí passa um, um moreno meio sujo pela rua lá "tá passando um maloqueiro lá oh". É sempre negro, é sempre, é sempre.

Denise: Sempre.

Andréa: A maioria das partes dos maloqueiros, dos bandidos que eles falam, todo mundo só olha pros pretos, que o número é menor do que os brancos. Tem mais brancos assaltando do que negros.

Marzo: Que que determina quem é negro, quem é branco hoje em dia nas nossas relações? Tem características que sejam de negros, de brancos?

Dani: Eu acho que não, por que tanto negro como o branco, os dois são normal.

Karem: É, são iguais.

Dani: São iguais, não tem nada de diferença. Por que a cor é negra, outra é branca.

Karem: E todos nós viemos do mesmo lugar né. Nós somos ahn de uma só, de uma só, de uma só raça. É que alguns subiram mais, e outros desceram mais, né.

Dani: E uns que tão subindo.

Karem: Uns pegaram mais sol e outros pegaram menos. Tem que perguntar melhor pro professor, mas eu sei que alguns subiram mais pro Planeta Terra e outros desceram.

Denise: Eu acho que nesse sentido de negro e branco, eu acho que nós temos todas as regras que nós temos no Brasil ou em qualquer outro país, serve pra um, tem que servir pra outro. Eu acho que tudo modifica um pouco nesse fato de cada um é um, mas eu acho que nesse, nesse departamento de obediência ahn recurso, essas coisa, todos nós passamos pelo mesmo trabalho.

MARZO: Tudo isso que a gente falou, essas relações, essas dificuldades, esses preconceitos. Na, voltando pra Educação Física, especificamente. Isso aparece muito, aparece mais?

Eu acho que sim.

MARZO: Por que?

Denise: Por causa que nesse treino de atividades. Professor pede pra fazer uma atividade, se a pessoa olha assim pro outro “ah eu não vou fazer com essa pessoa”. Aí fica aquela coisa, dúvida né “pô é um exercício, tem que fazer ahn com os companheiros, nós temos que se ajudar”. Aí começa aparecer a palavra “preconceito” por causa de não participar das atividades.

Karem: Tá mais fica mais junta as pessoas né. Ficam mais agrupadas, uma mais perto da outra. Daí se alguém é, é, é homossexual aí fica muito perto, um homem fica perto do homossexual “ah to perto desse bicha”, “ah é nojento”, “ah to perto duma, duma pessoa que gosta de mulher, to perto dessa machorra e ai ela pode querer me agarrar”.

Interrupção, colega dá um recado na porta.

MARZO: Bom, retomando a Karem dizia que as pessoas ficam mais próximas, né, tem que se tocar e isso dificulta em alguns momentos.

Andréa: Em alguns momentos também aparece o preconceito, mas não só na escola.

MARZO: O que?

Andréa: Lá onde eu faço curso tem um guri que ele é meio afeminado. Então, tem muita gente que trata ele com carinho, mas pelas costas tão falando dele por que eu já vi. Então é o, é o cinismo que também influencia no preconceito.

Karem: Mas tem muito bicha por aí... é, pessoal não gosta de bicha, né, não. Eu tenho um tio bi... ahn... homossexual que ele é mais fiel a tua pessoa do que uma mulher. Uma mulher vem nos teus ouvidos e conversa contigo. Aí tu acaba contando coisas pessoais, ela vai lá e conta pra outra amiga. Da outra amiga vai pra outra amiga. E o homossexual não. Ele acaba ficando pra ele. Ele até comenta, tudo. Mas ele é o mais amigo do que uma outra pessoa, do que uma outra mulher.

Denise: Isso é verdade.

Karem: Ele é mais amigo, ele é mais compreensivo, atencioso, carinhoso. O meu tio é o único que me procura. Eu tenho sete tio homens, ele é o único homossexual. Ele é o único que me procura. Nenhum vem me procurar. E ele é o mais querido e ninguém gosta dele. E eu gosto dele.

Andréa: E esse meu colega do curso, ele é muito tranqüilo, mas bagunça, e todo mundo diz que ele é isso, que ele não pára de bagunçar. E alguns levam na maldade ou na questão de ser gorda que é outro tipo de preconceito que também é levado na maldade, "ah aquela gorda, aquela obesa". Isso acontece muito na Educação Física. E ela "ah eu não vou fazer com aquela gorda, ela não vai acertar, não vão conseguir".

Denise: Começa a aparecer aquelas palavras que a, a própria pessoa não aceita e não gosta que falem, né.

Dani: Ela acaba guardando pra ela mesma.

MARZO: Isso é muito diferente em outros lugares? Na família de vocês, ou no trabalho ou onde vocês moram, essas relações...

Karem: Não é tão diferente.

Dani: É a mesma coisa.

Karem: Um exemplo é a minha mãe que é gorda e eu chamo ela de balofa.

Andréa: É, eu também chamo minha mãe de gorda, mas de uma forma carinhosa.

Dani: É.

Karem: É, a minha mãe também, é uma forma carinhosa. Mas mesmo assim, sabe, é diferente.

Denise: Um pouco de preconceito

Karem: É, preconceituoso.

Dani: Tem parente que são pior do que pessoas que, estranha.

Karem: É, bem assim.

Andréa: Eu tenho uns parentes meus que eles vão na casa dos outros só pra catar e pra falar mal.

Denise: Ahan.

Andréa: Pra falar mal e daí sai falando...

Dani: Sim, fazer intriga, né.

Andréa: É, por exemplo ah a, uma pessoa chega pra te falar “ah sabia que a minha filha, ela tá namorando”. E aí ela vai passando, passando, passando, daí chega “ah filha da fulana anda com não sei quem, com mais não sei quem, com mais não sei quem”.

Karem: É verdade. Logo quando eu comecei a, a namorar eu tinha treze anos. É, é nova, é pode até ser. Mas eu sou casada até hoje com uma pessoa boa. A vizinhança dizia assim oh pra minha mãe “sua filha vai engravidar cedo, se juntou com o primeiro maloqueiro, agora vai, vai ficar grávida, depois vai ficar aí lavando fralda, não vai fazer nada da vida”. Hoje em dia, meu marido tem um serviço bom, ganha bem, dá de tudo, minha casa tem tudo.

Denise: Tu não engravidou.

Karem: Não engravidei. To estudando, quero ser alguém. A filha dos vizinho, a filha dos vizinho...

Denise: Os que tavam falando antes.

Karem: ...um virou, um virou traficante, o outro anda na esquina usando droga e o outro tá na clínica pra dependentes.

Márcia: Hum...

Denise: Mas eu acho que assim, eu no meu caso eu acho que o preconceito vem mesmo da família por que logo nas festas de final de ano ahn sempre tem um que vem “ah mas tu tá mais gorda, tu tá mais magra, ah o fofinha, ah mas tu tá seca, hein”. Começam a falar. Aí começa a aparecer os apelido das própria, dos próprios familiares depois que de vez em quando te machuca, aí tu não quer ouvir. Aí eles começam a falar, vai falar pra não falarem, aí começam já as brigas, discussões, aí começa a...

Karem: Não é todo mundo que gosta. Por mais que tu pode tá dentro da, da tua família, não é todo mundo que gosta que chegue e diga pra ti “ai como teu cabelo tá diferente”, “ai como tu mudou, depois que tu casou tu anda tão diferente, tu tá relaxada contigo né”. E parece que as pessoas têm o prazer de te dizer isso.

Denise: É. Pior que é verdade. Eu assim, eu que convivo com Departamento de Trabalho assim, eu escuto muito assim da minha chefe “ah mas hoje tu tá mal-humorada, ah tu tá com uma cara de braba”. Mas é uma coisa que tu tem que se levantar, mesmo que esteja te deixando pra baixo, sabe. Mas aquilo te machuca por que tu tenta, tá muito concentrada em alguma coisa e vem uma pessoa e te diz assim “ah mas por que que tu não olha pra minha cara hoje, ah tu tá muito cheia”. É uma coisa que já é um outro departamento né. Mas a gente escuta isso no Departamento de Trabalho. É bem difícil.

Andréa: Uma vez uma prima minha veio dizer que eu tava pegando corpo, o que que eu andava fazendo. A minha mãe acha isso um absurdo perguntar isso pra mim. Na época eu tinha o que, quatorze anos. Perguntar isso pra mim, sendo que ela aprontava coisa muito pior. Então, ela achou um absurdo perguntar aquilo pra mim. O que eu andava fazendo que eu tava pegando corpo.

MARZO: O que determina se um corpo é bonito ou não?

Andréa: Depende dos olhos de quem.

MARZO: De vocês.

Andréa: Dependendo do jeito que tu te sente bem, tá com teu corpo bonito.

Denise: Eu digo assim, eu acho que ninguém é perfeito né. Mas eu acho que, que o gosto que a pessoa tem não é motivo pra dizer o que ela deve mudar. Eu acho que se já conhece aquela pessoa, sabe que ela é assim, tu tem que assim interter com ela e vê onde ela tem os seus próprios defeitos, conhecimentos. Aonde ela, ela vai se enxergar, não precisa a gente chegar lá e dizer isso, já é uma definição de que ela própria...

Andrea: É. Que ela é bonita do jeito que ela é, pra que mudar. Vai pelos outros e acabar estragando e ser infeliz com ela mesmo.

Karem: Ah corpo perfeito, perfeito nada...

Denise: Acho que ninguém tem.

Karem: Nada é perfeito. Por que tem... tá aí, as, as artistas são as, são as principais fontes né. Que tu vai lá, elas botam o botox no rosto, faz lipoaspiração, botam silicone, aí passa três meses elas vão lá e tão tirando silicone, tão botando mais botox no rosto, nunca tá perfeito consigo mesma. Aí o que que sobra pra nós?

Andréa: Aí bate uma foto delas bem de perto pra ver. Sempre tem alguma coisa. Ou tem uma pé de galinha ou tem uma estria. Ninguém é perfeito. Não existe pessoa perfeita. Mesmo fazendo um monte de cirurgia, não existe.

Karem: Mas um corpo perfeito pra mim seria sem uma celulite, sem uma estria, um baita duns peitão (risos), uma bunda gigante (risos), uns cabelos longos bem liso. Esse seria o corpo perfeito.

Denise: Boa definição, né.

MARZO: Eu perguntei se... é... um corpo ahn bonito ou não. E uma, não sei se é diferente pra vocês, mas o que que determina ahn a pessoa ter boa aparência ou não?

Denise: Uma boa aparência, eu acho que é aquela pessoa que se cuida, tem uma saúde boa, se trata, faz os exames necessários que precisa. Eu acho que isso que é dizer que ela tem uma aparência boa. De saudável, ahn que se cuida, caminha, procura sempre tá disposta. Isso acho que é uma aparência saudável.

Andréa: E tá de bem com a vida. Não adianta fazer tudo isso e tá..., ser mal-humorado.

Denise: Ahan.

Karem: Ah acho que a aparência mais boa é tu, tu tando limpa, com a, com a roupa limpa, cheirosa é o que importa mais. Tem muita gente aí que tá com uma roupa lindinha, maravilhosa...

Dani: De marca.

Karem: ...quando levanta o braço, principalmente no ônibus, vem aquele cheiro. Aquele cheiro horrível. Aí tem muita gente que é limpa, que é, que pode ser mais humilde, mas é limpa, é limpa. Não precisa usar perfume, ou um shampoo bom, ou um condicionador bom, mas que seja limpinho. Mas eu sei que tem muita gente aí que não tem condições de comprar um desodorante. Quando a minha mãe era pobre, ela disse pra mim uma vez...

Marcia: A tua mãe é rica agora?

Karem: Não. Tem mais condições, né. Quando eu era miserável, vamos dizer assim, bem pobre. Ela dizia, ela disse pra mim que não tinha desodorante. Sabe o que ela passava pra não ahn representar que tinha odor de baixo do sovaco? An limão. Ela passava limão.

Márcia: Limão?

Karem: Limão. Tudo pra não sentir o cheiro. Tem várias coisas aí né que tu pode usar pra não ter um cheiro ruim. Não um cheiro bom, mas não feder né.

Denise: O modo dela se próprio, se fazer a própria higiene daí.

Karem: É. A própria higiene.

Andréa: Aquelas modelo que tem. Abre o roupeiro delas pra ver se não tem uma roupa suja. Olha pra ver se elas lavam. É, que elas não tem um defeitinho.

Denise: É que tu sabe, eu, eu convivo muito com isso. Eu tenho várias pessoas na família que são modelo e chegam lá em casa. Eu vou pra casa delas pra posar e vejo aquela bagunça. Tu pede uma blusa, elas fazem isso aqui oh. Aí vão lá em casa “ah Denise que bonito teu roupeiro”. Pois é, isso é organização, coisa que tu não tem, mas tu pode. Tu vê onde tá o erro. “ah eu vou tentar arrumar um pouquinho mais”. Agora essa semana eu fui na casa delas tá lindo o roupeiro delas, depois que elas viram o meu. Falta um pouquinho, né.

MARZO: Ela colocou alguma coisa já a respeito disso, mas eu vou abrir a pergunta pra todas. Como deve ser, na opinião de vocês, ahn falando de beleza, de boa aparência, a pele, o cabelo, o rosto e outras características que vocês acham importantes?

Márcia: A pessoa tem que cuidar seu corpo, né. Eu, principalmente, andar com o cabelo sempre arrumadinho, né. Quando pode, né. Nem sempre a pessoa pode, né, ajeitar o cabelo e unhas, é... não pintadas, mas cortadinha, limpinha, né.

Denise: Fazer aquela auto-higiene.

Márcia: Sim, claro. Não adianta andar pintada, rebocada e fedorenta, né.

Denise: Pois é, né. Sem escovar os dente.

Karem: Olha, eu conheço amigas, amigas que eu tinha antigamente, hoje já não tenho mais. Antigamente, saía com elas, tava bonitinhas, bem pintadinhas, bem bonitinhas, cabelo um amor. Sabe o que é um dia, sabe, não sei se fez seguido, mas se fez um dia fez sempre, ela entrou no banheiro, falou assim, pediu pra tomar um banho. Ela entrou no banheiro, deixou a porta meio aberta, eu fiquei sentada na escada na frente. Ela tirou a calcinha, botou outra e botou outra roupa por cima e, vamos. Eu fiquei apavorada. “Vamo, vamos indo, então”. Tirou assim, né, tirou só a roupa e botou outra assim. Ai, que nojo. Que nojo aquilo.

Denise: É. Hoje em dia tá difícil, por que eu, a maioria do pessoal tenta se embelezar de uma forma, mas às vezes não vê que falta um pouco de higiene primeiro pra depois se embelezar. Ahn na aparência, no modo de se arrumar, nas pintura, a gente nota

tudo isso. Pode tá ótima “bah a miss do mundo”, mas olha sempre tem alguma coisa que falta.

Andréa: Não adianta ta com o cabelinho bem arrumadinho, bonitinho e cheio de piolho. Não adianta.

Dani: Eu também acho que em primeiro lugar a vaidade é uma coisa importante pra gurria. Não só pra gurria, pro homem também. Não importa se tem condições ou não, a pessoa tem que ser vaidosa com ela mesma.

Andréa: Mas mais pras gurias mulheres que elas já tem, elas já transpiram mais do que homem.

MARZO: É muito diferente isso de beleza, de boa aparência, de higiene entre homens e mulheres?

Denise: Acho que não. Hoje os homens também procuram sempre an fazer uma... ai, estar arrumadinho na hora de sair, na hora de tá em casa, sempre cortando as unha. Eu acho que se tem, se vê a mulher fazer eu acho que também chama um pouco mais de atenção. Vê que eles não faziam, agora tão começando a fazer. Acho que é um modo também de mostrar, né.

Dani: Mas que toda mulher gosta de homem cheiroso. E homem também, gosta da mulher cheirosa.

Andréa: Alguns ainda acham que é coisa de boiola ir a um salão de beleza. Aí fica com aquela casca nos pés.

Karem: Na minha casa tem lixa. Meu marido lixa os pé. E se não lixar, ele vai lixar no asfalto (risos).

MARZO: Quando eu perguntei o que que determinava, que que é um corpo bonito, boa aparência, ahn alguém perguntou, alguém disse, tá mas na, na, na opinião de quem, né. É, é muito diferente?

Karem: É.

Marzo: A opinião de vocês, como vocês se enxergam e como os outros enxergam vocês?

Andréa: É. Eu botei como as gurias e os guris, mas dos guris é diferente.

MARZO: Como é que é?

Andréa: Que o guri se é pra ser só amigo ele vai chegar pra ti. Tem um corpo, tu é magrinha, não tem barriga, sabe, não anda com o cabelo bagunçado, anda sempre

arrumadinha, pintada. Só que se não isso já é motivo de risadinha. “ah por que aquela dali tem barriga”, “aquela dali é gorda”.

Karem: Ah comigo nunca aconteceu isso. Eu nunca fui de me arrumar, de me pintar, eu não gosto de tá parecendo um arco-íris, né. Sombra, em cima uma, outra em baixo, batom, eu não gosto muito disso. Pra mim, o básico é ficar ahn cheirosa que nem eu disse, um pouco arrumada se tiver condições, e um brinquinho pra mim é o máximo. Mas, às vezes, tu sai de casa empolgada, feliz, bota uma roupa bem bonitinha. Bah, to bonita, to legal. Chega na frente de uma pessoa “ai, mas que blusa é essa que tu tá? Coisa mais ridícula essa blusa”.

Dani: Te põe pra baixo.

Karem: Tu te desestimula total. Tu cai duro pra trás.

Dani: Daí depois não sente nem vontade de se arrumar de novo.

Karem: Não sente. Ontem eu botei, ontem eu vim com a minha bolsinha que eu ganhei de palha, de palhinha, pro colégio, né. Eu já não sou de usar bolsa. Aí eu to saindo com a bolsa bem feliz, minha tia me olha e diz assim “ai coisa feia tu com essa bolsa, tá de tênis e de bolsa”. Eu fiz assim “oh...”, dá uma vontade de mandar longe, né, mas tu tem respeito. Eu, pelo menos, tenho respeito com a minha tia, com a minha vó. Dá vontade “mas vai cuidar da tua vida, deixa a minha em paz”. Aí eu já fui lá, troquei a bolsa, troquei o tênis, troquei a calça.

Denise: Eu já não faziria a mesma coisa. Eu, eu sairia com a bolsa, por que eu, eu tô vendo que a minha tia já me colocou pra baixo, mas se eu vou sair pra rua, alguma pessoa vai dizer “ai que bonita a tua bolsa”. Eu acho que vai mudar a fala, sabe. Por que te colocar pra baixo eu sei que é fácil, mas vamos ver se a pessoa, quando tu for colocar a mesma coisa, tu não vai ver se vai ficar diferente nela. Mas também não vai chegar nela, vai dizer que tá feio, né. Eu acho que muda um pouquinho.

MARZO: O olhar dos outros e a opinião dos outros incomoda vocês?

Denise: Atrapalha muito.

Andréa: Pra alguns.

Dani: Quem falar que não, ta mentindo.

Karem: Mas às vezes as pessoas dão opinião ruim, mas elas queriam tá no, no, no nosso papel, sabe.

Dani: Até mesmo, tem gente que fala por inveja.

Karem: É, verdade. Tem gente que fala por inveja. Principalmente por isso.

Denise; Até no fato de serviço, essas coisas assim, bah eu sei que serviço tem que tá na estica, né. Bem arrumado, perfumado. Mas sempre tem uma pra te dizer “ah mas teu perfume tá muito cheiroso, onde é que tu comprou?”, “ah mas tu sabe cheira o meu? Ai o meu ai todo estranho, eu coloco ele, mas me sinto toda estranha”. Mas por que que tu tem que ver o meu primeiro se não admira o teu, sabe. Então, acho que é um modo também ahn de serviço, em casa, até pra te arrumar de vez em quando. Te arrumar bem, aí vem teu irmão “bah mas essa tua blusa não combinou nada contigo”, “ai troca”. Eu disse “não, mas to me sentindo bem, não é tu que vai ter que usar, é eu”. Então, acho que é uma coisa bem assim.

Andréa: Aí tu vai no salão, tu arruma o cabelo, chega um “ai esse teu penteado não combinou muito contigo”. E tu levou horas fazendo aquilo. “Não combinou contigo”. Aí tu te desanima toda, né. Não tem mais...

Denise: E cada um tem seu gosto, né. Mas vem uma pessoa e, desfazer aquilo ali, fica xarope.

MARZO: E na escola a, a aproximação dos colegas, ahn amigas ou amigos ou algum outro tipo de interesse de namoro, essa aproximação acontece em função de aparência também, de roupa, de cor, de cabelo.

Andréa: Acontece por que eu já passei muito por isso. Por causa do meu cabelo já sofri muito.

Karem: Eu quando eu era pequena sofria, agora não sofro mais. Quando era pequena, a minha mãe até um dia ia botar um processo na minha vizinha por causa que o guri dela era menor, então o processo iria pra mãe, né. Por que 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, é, é, e ela é, aí a minha mãe dizia assim “vai, minha filha, vai lá buscar pão, ele não vai te chamar de novo, eu vou ficar aqui na frente te olhando”. “Qual é o pente que te penteia, oh nega”. E eu “bah, que guri, né”. E eu não podia... e eu não podia responder, por que ele era branco e tinha o cabelo bem bom. Aí eu dizia pra minha mãe “oh mãe...”

Márcia: Mas qual a diferença do branco pro preto?

Dani: É que eles se acham.

Andréa: É.

Dani: Eles acham que podem mais que o negro.

Márcia: Não, não tem diferença nenhuma. Não.

Dani: Eu acho que não tem diferença.

Andréa: Alguém chega pra ti e fala “ah como, como tu tá com o cabelo bonito”, “ah como é que tu fez?”. Tu dá meia volta, ela espera só um pouquinho, ela chega pra outra amiga dela e diz, bota tua moral lá em baixo “ah que ridículo o cabelo, que não sei o que”.

Denise: É o que aconteceu comigo esse final de semana. Bah eu senti, eu procurei, eu tava trabalhando e o meu namorado foi pra me ver no serviço. Aí ele olhou assim pra mim “ai tu tá tão maquiada, mas, essa maquiagem não combinou contigo”. E aquilo me machucou que eu voltei no banheiro e tirei tudo com raiva. Eu acho que ele poderia ter elogiado. “ah hoje tu tá bonita”. Poderia ter mudado, né. Mas às vezes te chateia também. Acho que acontece seguido.

MARZO: É. Pode existir amizade entre negros e brancos, amor, relação de harmonia?

Denise: Claro.

Márcia: Pode.

MARZO: Existe ou pode existir?

Denise: Pode existir.

Márcia: Existe. Ih, um monte.

Karem: Principalmente negro com branco, né. O negro quer se enturmar com o branco ou quer namorar com o branco por pensar que seu filho vai nascer um pouco mais amenizado na cor.

Andréa: Eu tenho uma amiga que ela é branca, branca, branca, branca, muito branca, eu já namorei índio. Então, pode, sim, minhas amigas tudo branca namoram preto, mas preto azul.

Márcia: É sinal que elas não são racista. Quem é racista é ele. Ele tá sendo racista, não elas.

Andréa: Mas tem, aí vem uma que fala que negro, como aconteceu no outro colégio, chegaram pra mim e falaram “ah ela tá falando isso de ti”, chegaram pra ela “ah ela tá falando isso de ti”, tá falando do fulano, tá falando do cicrano. Isso fez, nós ali, nosso grupo se afastar metade do ano, se afastamos, por intrigas que os outros falaram de nós ou por falar de quem anda com nós. Então, isso afeta, mas ao mesmo tempo ahn causa uma grande harmonia em quem confia, né.

MARZO: Vocês já disseram que nessas relações se acentuam, né, aumentam na Educação Física pela aproximação, por tem que trabalhar junto com outro. E nas, em outras práticas corporais também na, também da Educação Física, mas não só trabalho de quadra, como por exemplo danças, é, brincadeiras, isso aparece também ou aparece mais?

Dani: O preconceito?

MARZO: É.

Dani: Também. Preconceito tem em todo lugar. Não importa a hora, não importa o que tu teje fazendo vai ter preconceito.

Denise: Por exemplo, agora a pouco tempo teve uma apresentação aqui de ahn de uma turma que se apresentou de noite numa exposição, vamos dizer. E ela, ela tinha que falar com, com um outro amigo dela. Só que ele tava meio perdido. Bah ela queria ser melhor de todas pra se apresentar. Mas será que ela olhou pra ele e perguntou se ele queria falar? Eu acho que às vezes isso acontece também em nisso, em dança, o parceiro é preto e ela é branca “ah mas será que eu não posso dançar com outro”. Aí fica meio... mas acontece.

Andréa: Uma amiga minha, ela pegou sábado passado ela foi se apresentar e teve, mais a classe social, preconceito de classe social. Então, ela errou no passo ballet, sabe. Ela errou. E em vez das patricinha ajudar, não, começaram a rir. Ela se sentiu mal, largou tudo, saiu chorando. Por que todo mundo, as gurias começaram a rir dela e ela tava tentando fazer o melhor, ela nunca fez ballet. Então, é a primeira experiência. Na vista de pais, diretores, professores, amigos, em geral, comunidade toda tava lá. Em vez de ir um e ajudar pra ela não se sentir mal, não. Foi lá e humilhou ela. Então, achei isso um absurdo.

Karem: Mas como ela tem preconceito com o pobre, com o pobre, o pobre também tem preconceito da patricinha. Tu vai “ah olha uma patricinha”, “ah olha lá a pati pobre”. Pati pobre, né. Tá lá pati pobre, patricinha “ah coitada, não trabalha, vive às custas do, do pai”. Aí já se sente a gostosa. Tem muita gente que “ah como eles têm preconceito com nós, nós temos preconceito com eles”. E é assim em geral. Todo mundo se acha mais do que as pessoas, sempre tem alguém que se acha menos do que os outros, ou alguém que se acha mais. É difícil as pessoas se darem, se darem bem, se tu olha uma blusa diferente a essa blusa “ah mas ela tá com uma blusa mais bonita do que a minha”.

Andréa: Amanhã, eu vou vim com uma melhor do que a dela.

Karem: É, e assim por diante. Tu sempre quer ser mais do que a pessoa que tá na tua volta.

Andréa: Ou tu ter assim, alguém de uma classe menor, pobre metida, que acha que é dona do mundo e tem dinheiro, mas não tem. Aí vão lá. Olham aquelas que tem, que tem uma calça social um pouquinho mais legal, uma roupinha legal, vão lá. Pra conseguir, elas pegam roupas dos outros pra se exhibir. E tanto que pode ficar até feio, que a roupa não pode, pode não combinar com a pessoa. Então fica até feio, fica até feio pras pessoas.

Karem: Mas tem muita gente por aí, meu tio é auditor do Bannisul, e se tu vê ele na rua tu diz que ele é um mendigo. E realmente, o carro dele é todo arranhado, eu não sei qual é que é o carro dele, acho que é uma Parati, o carro dele é todo, todo arranhado. Ele anda de chinelo, as unhas, os cascos do pé horrível. Ele tem um óculos da década de dez.

Márcia: Mas ele vai assim?

Karem: Ele anda assim.

Márcia: Vai pro serviço?

Karem: Pro serviço, não, pro serviço ele vai de, de terno e gravata, né.

Denise: Na área de lazer dele, então, que ele anda assim.

Karem: Não, quando ele chega em casa, ele já tira. Ele vai no supermercado assim, ele visita parente assim. Mas, assim ele é assim no pessoal dele. Mas na casa dele tem. É de três andares, bem direitinho. Mas ele? Ele sai na rua, tu diz olha lá.

Dani: É. Ele pode ter dinheiro, mas é humilde.

Andréa: Quando eu era menor, eu era um guri escrito, minha mãe que me incomodava pra andar que nem uma guria. Aí que eu comecei a usar saia, usar maquiagem, eu não gostava. Até um ano atrás, eu não sabia me pintar, não sabia passar um lápis. Então, eu acho que é do jeito que a pessoa se sente bem.

Denise: Mas no caso do tio da, da Karem, se ele não, não faz no Departamento de Trabalho, é que é aquilo, né. Trabalho é trabalho, o que ele faz de fora dali não interessa a mais ninguém.

Dani: Não, não interessa pra mais ninguém.

Andréa: Ninguém tem nada a ver com a vida dos outros.

Denise: É, com certeza. Se ele quiser andar de, vamos dizer, de cueca, é problema dele. Pode ter certeza que pode parar e receber uma plaquinha: despedido, né.

Karem: É, verdade. E pior é que ele anda assim.

Dani: Quem vai andar vai ser ele, né.

Denise: É, pois é. As pessoas vão falar, mas ele se sentindo bem, ele tem que passar por cima, né.

MARZO: Finalizando, vocês já tão meio cansadas, ahn como vocês lidam com o próprio corpo? Como cada uma de vocês lida com o seu corpo, com o seu, com o seu corpo, com o jeito que é, com as suas atitudes, com o seu cabelo, com a sua cor?

Karem: Eu tento mudar tudo.

Márcia: Mudar a cor?

Não, não, a cor não. Cabelo eu passo produto, passo tinta. No corpo eu compro Dove Firmador, compro essas coisas. Tudo pra tentar firmar mais.

Márcia: Mas tu é tão nova menina.

Denise: Fazer o que? Firmar o que? Não tem que firmar mais, firmar. E o marido, mas tu diz que tá bom aqui.

Karem: Não, mas deixa ele. Ele não tem opinião.

Márcia: Não, mas isso é opinião dela. O corpo é dela.

Karem: O coitado não abre a boca pra nada. Daí eu vou lá, tenho o cartão da farmácia, compro...

Dani: Meu cabelo é tão ruim que chega a cair sozinho.

Karem: O meu também, o meu é pior.

Andréa: Eu faço só trança nele. Meu cabelo eu tenho uma briga muito feia com ele todo dia. Daí o melhor remédio é botar trança nele.

Karem: Não, eu acho que o pior da, de tudo é o cabelo. Se tu não tem uma aparência legal.

Márcia: Da raça, né?

Karem: É, sim, da raça negra.

Dani: O cabelo já muda o visual. Muda bastante.

Karem: Se tu não tem um cabelo aquele mais ou menos, tá as pessoas já te olham. Tu mesmo já te olha.

Dani: Bah o meu cabelo tava ruim, não vou, não vou me arrumar hoje e fica, né. E fica, vai deixando.

Denise: Mas a gente sempre quer, sempre quer arrumar, né.

Karem: Sempre quer mudar. Sempre quer mudar. Nada é perfeito.

Denise: Tu olha uma propaganda tem lá marca de batom, tu já fica assim “será que vai ficar bonito pra mim? Ah eu vou tentar, vou arrumar”. Mas quando tu vê que vai servir pra ti, tu tá sempre querendo modificar, sempre arrumar. Não digo aquela coisa de silicone, aquela coisa, mas tu te arrumando ahn, ahn indo no salão, em casa mesmo e perfumando, fazendo as unha, eu acho que muda bastante.

Dani: Eu mesma faço minhas unhas, sou manicure.

Denise: Acho que não precisa daquela auto-avaliação, mas sempre quer melhorar alguma coisa.

Karem: Sempre, sempre quer melhorar alguma coisa.

Denise: Vejo por mim. Ai esses produtos de agora que alisam, tu já fica assim. Ai eu vou passar em mim.

Andréa: O meu cabelo, ele é um cabelo ruim. Então...

MARZO: Continuando a fita, tu falava sobre o teu cabelo, como é que tu te... como é a tua relação com ele, o que que isso te trás?

Denise: Tu não tá te sentido bem?

Andréa: Não, é que assim, ele é muito ruim. Então, qualquer produto que tu passa nele, dá queda. E pra mim ir num salão afro, putz, é muito caro.

Dani: Eu mesma pra tentar arrumar esse pixaim que eu tenho, eu pinteí de tudo quanto é cor, perdi um monte de cabelo.

Andréa: O meu cabelo, ele tá alisado. Ele tá meio liso, mas quem já viu ele do jeito que ele tá solto, sem trança ele tá crespo. Ele é um crespo ruim. Então, eu tenho que, a, agora a minha mãe achou um produto que ela passa só pra soltar os crespos. Fica meio cacheado. Aí ele fica volumoso. Uma vez ela tentou me levar no salão, da-daí só que queimou meu cabelo, né. Daí, eu não uso mais. Então, é muito ruim. Por isso que eu faço trança.

Karem: Eu, eu, o meu cabelo sempre foi ruim, né. Parece aqueles papo de casal, né.

Andréa: Quando eu era pequena eu falava “ah olha lá o cabelo de bombril”, “oh bombrilzinho”

Dani: Eu sofri por isso também quando eu era pequena. Que nojo.

Denise: Eu também sofria e hoje dizem “ ah que morena bonita”

Karem: Quando eu era pequena todo mundo me chamava de nega na rua. Aí foi logo quando eu comecei a crescer, comecei a me arrumar mais, todo mundo queria dá, ficar com a neguinha, né? A nega feia, a pixaim era horrível. Mas depois que tava crescendo aí passou um tempo, esses dias eu, eu encontrei um amigo aí “ah como tá diferente Karem, tá, tá bonita, né”. Eu disse “é, brigado”. “ai com quantos anos tu tá?”, “com dezessete”. Aí eu já falei “tenho dezessete, já to três anos casada”, já vou me adiantando. “Três anos casada...”. “Tão cedo?”, “ahan”. Já vou me adiantando. Por que pra vim estragar todo mundo vem. Mas pra te ajudar não tem ninguém.

Dani: Pra levantar teu astral não tem ninguém.

Denise: Isso aí. Família, até quando a família vem de fora assim “pô eu vi aquela tua foto, tava dentuça, ai que lindo teus dente agora, nosso, tu tá enorme, tu tá grande”, “bah a senhora se lembra quando o seu filho me chamava de cabelo de vassoura? e olha meu cabelo agora”. Então, às vezes a gente muda, né.

Andréa: A mesma coisa, quando eu vou lá na minha madrinha, ela, eles não gostam do meu cabelo, eles falam que esse cabelo não fica bem pra mim. Aí eu levo o que? Quatro horas, coitadinha, eu perco toda minha manhã colocando, ficar bonitinho, tá, deixo ele arrumadinho. Chega no outro dia, olham pra minha cara “ah eu não gostei, tá, tu tava melhor com teu cabelo solto, ai não gostei de trança”.

Dani: Pra eles nunca fica bom.

Andréa: É. Isso dá uma raiva.

Karem: Eu, assim... em relação ao meu cabelo, a minha família sempre foi pra me ajudar, né. 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. O homem chega lá, passa a máquina e deu. Mas a minha família sempre me ajudou a comprar produto, ah eu só uso um, um produto né no meu cabelo que senta bem por que eu tenha medo que os outros caia, né, meu cabelo. Mas eu usava o Skala, o Skala saiu de linha agora eu uso o Hair Life. Mas eu uso o Hair Life o de menos, menos, sabe, aquele pra cabelo cach... que eu tenho medo se eu passar mais forte, cair. E se cair meu cabelo, olha, meu Deus...

Márcia: Vai ficar micoquinha.

Karem: Não. Olha só, um dia eu fui no salão de beleza, né, e a minha amiga disse assim “ah eu vou lá, eu desbaste meu cabelo”, eu disse “tá, vamos lá”. E eu com o dinheiro tudo, sentei. E só as crianças, né. Só fui eu e mais a outra guria pra, pra ir eram crianças. Sentamos no salão, meu cabelo tava na bunda, eu te juro, o cara me cortou o cabelo e ele deixou acima da orelha. (risos) O cabelo não fazia chiquinha, ele não fazia. Vocês tão rindo, mas é verdade. Foi num salão de beleza ali de Ipanema. É bom o salão de beleza. Foi caro na época, eu não me lembro quanto foi. Mas foi caro. Como é o nome do salão? Esli. Ali em Ipanema o salão, Esli.

Risos.

Karem. Isso aconteceu comigo. Olha, eu chorava tanto que a minha, minha vó é cabelereira, né, ela fez o curso, o curso dela no Lupa, antigamente...

Márcia: Bah, ela se puxou.

Karem: É, no Lupa. Ela fez o curso, sabe que a minha vó ia pro curso e ela queria fazer isso e aquilo no cabelo. Aí eu tive que falar pra ela. Olha, ela ligou pro salão, botou tanto a boca no cara. Aí sabe o que que o cara teve a capacidade de falar pelo telefone pra minha vó? "Ah fazer o que se a tua neta tem um cabelo ruim?" Bem assim, deixou meu cabelo acima da orelha. Não fazia Chiquinha, chegava até aqui e espigava (risos).

Andréa: E tem aquele, é, é... Como é que que é o nome daquele...

Dani: Henê?

Andréa: É. Henê, preto.

Márcia: Olha, vocês não falam do henê.

Andréa: E daí, ela passou, fez tudo bonitinho. Quando eu fui falar a cabeça caiu todo o cabelo (risos).

Denise: elas sempre dizem "Tu pode passar e não vai dar queda de cabelo..."

Dani: Olha que eu passei no cabelo...(risos).

Denise: (risos) Mais uma...

Dani: ...sabe oxigenada, água oxigenada? Pra descolorir, né, pra deixar loiro e botei sal amoníaco junto.

Márcia: Ahh!!! Ficou todo picotado.

Dani: Pra clarear o cabelo, deixei meia hora. O cabelo (risos), o cabelo quebrava. Eu chorei, chorei tanto, o que eu perdi de cabelo pra tentar arrumar isso daqui. Meu deus do céu. Me arrependi, né, de ter feito isso com o meu cabelo.

Karem: Aquela amiga que anda comigo, a Dani, aconteceu a mesma coisa com ela (risos).

Dani: Botou sal amoníaco?

Karem: Não botou sal amoníaco. Ela passava, ela passava...

Dani: Eu chorei, chorei.

Márcia: Olha que invenção.

Karem: Ela passava Alisetinge

Dani: Me arrependi.

Denise: Tu não lia as instruções?

Karem: Alisetinge, Alisetinge no cabelo. Eu, eu não fazia essas coisas no meu cabelo. Alisetinge. Aí só que ela em vez de passar é de um, é de mês em mês, passa só na raiz, né, de mês em mês tu passa. Tu passava de mês em mês só na raiz. Ela passava de quinze em quinze dias em todo cabelo. O cabelo não agüentou, caiu todo. (risos) Olha, até hoje, coitadinha olha, tanto é que eu nem toco no assunto.

Denise: Ficou bem, como tá o cabelo dela agora?

Karem: Ah ficou, ficou bonzinho.

Risos

Karem: Sor, sua mulher, o senhor é casado? Sua mulher...é preta?

Muitos risos.

MARZO: Saroba.

Então ela sabe como é o cabelo.

MARZO: Não, não, mas o cabelo dela é um pouco mais, mais fino. Mas a mãe dela é bem, bem...

Denise: Bem preta.

MARZO: Não, da cor da Márcia.

Dani: Eu puxei o cabelo do meu pai.

MARZO: O pai dela é...

Dani: O cabelo do meu pai é todo enroladinho.

Márcia: Claro, claro.

MARZO: É.

Andréa: O meu cabelo é pior que o do meu pai. O do meu pai é crespo.

Dani: O do meu pai é... crespo.

Márcia: Olha o racismo, olha o racismo.

Dani: Não, o meu pai é... Eu sou negra também. O meu pai tinha uma foto do quartel que era desse tamanho. Eu tinha o cabelo igual quando eu era pequena. Meu pai disse que penteava de garfo.

Márcia: Ahh! Do tempo do Black Power.

Andréa: O meu cabelo ele crescia, ele cresci pra cima...

Black Power. Se tu tá com o cabelo grande assim...

Dani: Ahan, meu pai usava.

Andréa: Tem uma foto dele com a ex-mulher dele que o meu irmão guarda, né, que é a mãe dele. Então, eu olho pra aquela foto e começo a rir por que ele tá com um capacete na cabeça. Aquele baita... e ele me jura de pé junto que ele ia pro salão, gastava uma grana pra deixar aquele cabelo assim. Que no caso, agora...

Márcia: É que naquele tempo se usava assim.

Andréa: Naquele tempo, há cinqüenta anos atrás.

Denise: Que nem minha mãe disse que quando ela usava black power ela teve que tirar foto com o cabelo enorme pra colocar na identidade e agora sem ser nessa semana, na outra, ela perdeu a identidade, chegou em casa "minha filha, graças a Deus, eu me livreí daquela identidade". E eu "por que, mãe?", "O meu cabelo desse tamanho". E aí agora ela fez uma que tá com o cabelo liso, ficou tri bonita. Mas ela disse que graças a Deus que ela se livrou daquela foto.

Andréa: O meu cabelo só crescia pra cima, o crespo, ele não cresce pra baixo, ele não cai. Ele só cresce pra cima.

Dani: Ele só cai pra baixo quando tu molha.

Denise: É.

Dani: E quando tu pentia. E quando seca, meu Deus. Que desastre.

Andréa: O meu cabelo como ele era crespo e a minha mãe ainda não tinha feito trança no meu cabelo. Então, ela penteava esse treco. Quando ela conseguia.

Denise: Esse treco (risos).

Andréa: Meu cabelo era tão ruim, tão crespo, que o pente não entrava.

Márcia: Bah.

Dani: E se entrava, quebrava o garfo.

Andréa: É bem assim.

Karem: Por falar em alisamento, ah logo quando eu entrei pro colégio, a minha vó disse “ai minha filha, vamos alisar o teu cabelo”. E eu bem feliz, vou alisar os cabelos. Sabe o que ela me fez? Ela mandou eu deitar numa mesa, ela passou ferro no meu cabelo (risos).

Dani: Ela passou ferro no teu cabelo?

Muitos risos.

Dani: Aquilo queima o cabelo, né? A chapinha que é a chapinha queima, imagina o ferro.

Karem: Não, é que na época não tinha, não existia a chapinha e, sim, era, era o ferro, né. Tá mas o ferro só pega nas, nas ponta, né? Por que se pegar no couro cabeludo o ferro vai queimar, né. Olha, daí fui com a, com o rabo de cavalo liso, cabelo solto, a raiz tudo crespa. Ai, que raiva. Olha, que horror. Me chamavam de, de leão, mico-leão-dourado. Tudo. E eu fui bem feliz pro, pro colégio, cheguei lá, que horror. E pior que eu já passei de tudo no meu cabelo, babosa. Peguei um dia a tal da planta da babosa, abri aquela planta, minha mão ficou cheia de espinho, minha mão cheia de espinho.

Dani: Eu também fiz isso.

Andréa: Não, babosa eu não passei.

Karem: Babosa, aquela gosma era, é uma gosma muito fedorenta e muito ruim, né. Aí eu pegava aquela gosma, aquela gosma e passava no cabelo . E nunca, parece que tinha que botar mais...

Denise: Não via resultado.

Karem: Tinha que passar mais, eu abria mais babosa. Minha mão cheia de espinho.

Denise: quando tu lembrou do ferro, sabe? Quando a minha primeira vez que eu fui fazer chapinha, a gente tá, a gente tava lá na casa de uma tia minha e tinha faltado luz. Então, não deu pra gente ligar a chapinha. Aí só que a gente tava precisando imediatamente, que era meus quinze anos, então eles tavam vendo de qualquer maneira pra eu poder me arrumar, né. Aí, aquele dia foi um desastre. Tinha estragado carro e eu não sabia como é que eu ia pros quinze anos. Eu não sabia de mais nada. Aí, minha tia “bah minha filha sabe aqueles ferro que a gente coloca carvão dentro?”. “Aquele que a senhora tem em cima do fogão, assim?”. E ela disse “é, aquele. Pô eu posso colocar carvão e passar no teu cabelo”, “tá, então vamo”.

Márcia: Mas como?

Denise: Não, ela colocou carvão, ela ahn, ahn colocou álcool e acendeu o carvão dentro do, dentro do ferro.

Márcia: E se sai aquilo tudo na cabeça?

Denise: Mas o ferro era pesado pra caramba. Eu era magrinha. Eu era bem magrinha e baixinha, então eu tava, o cabelo pra trás assim.

Márcia: Ai, meu Deus.

Denise: Ela colocou (risos)...

Márcia: Ela é louca, meu Deus.

Denise: Tia, tia tá queimando (risos). Mas nunca mais. Até faço chapinha, eu não gosto de chapinha por que cai todo cabelo e eu não... A do ferro eu sofri.

Andréa: Uma vez, uma vez lá no Ceará, eu fiz chapinha no meu cabelo. O meu cabelo é volumoso. E a minha mãe que eu devia ir pro colégio com ele solto. E eu fui avacalhada a manhã inteira. Eu botei o pé no colégio até o momento que eu saí, eu fui avacalhada. Até, até uma hora eu peguei e me irritei. Peguei o casaco de um amigo meu e botei o capus. Por que não dava mais, ele é muito volumoso. Então, quando ele tá solto fica pior ainda. Sou chamada de leão, de... bah de um monte de coisa. Muito ruim.

Karem: Ah eu sofri, mas eu, eu sofri só até os doze anos. Acho que tem que impor respeito pros outros te respeitar.

Denise: Não só o cabelo, né. É o formato do corpo. Às vezes sai aquele pneu, aí ficam falando “ah mas que que é isso? Tá parecendo que tá grávida” aquela coisa, daí tu pega e “não, não, é que eu tô comendo um pouco mais”. Aquelas desculpas que as pessoas dão por que tá gorda.

Karem: Tu deixa de comer, passa mal pra emagrecer .

Denise: Tem um pneuzinho, aí depois a gente fica “ah sou gorda”. Aí nem precisa mais, né. Agora tem essa moda aí de tirar sobancelha, então. Coisa mais difícil.

Karem: Ah eu não tiro sobancelha. Tá louco.

Andréa: Eu tirei.

Karem: Ah uma vez fui tirar a tal da sobancelha, chorei de olhar no espelhinho “tic, tic...” Cada tic, cada fiozinho que eu tirava, era um, era uma lágrima que caía. Daí eu disse “nunca mais vou tirar essa porcaria”.

Andréa: O meu colega, ele depila o rosto dele todinho com uma pinça, todinho.

Denise: Quem?

Andréa: O meu colega. Dele e do namorado dele. Ele disse que do namorado dele, ele leva quatro horas.

Karem: Namorado?

Andréa: É ele é gay. Então, ele depila todinho o rosto. E eu “meu Deus, deve ficar um monstro”. Ele “não, tô acostumado”. E eu “bah”.

Denise: E eu acho que agora esse negócio de só pra mulher não dá. Eu vejo pelo meu irmão.

Andréa: É, não existe.

Denise: Gente, por Deus. Final-de-semana agora, ele tava lá em casa e a sobrancelha dele tava bem grossa sabe, e ele olhou pra mim e, “mana, tira a sobrancelha pra mim”. E eu disse “o que que tu tá me perguntando? Eu não acredito. Tu tira a sobrancelha”.

Karem: Ah não, eu acho feio homem que tira a sobrancelha.

Andréa: Que a maioria dos guri que tiram a sobrancelha são pagodeiro, né. Então, “ah aqueles pagodeirinho...”

Denise: Ahh, tão bonitinho!

Karem: Ah eu não acho bonito um homem tirando sobrancelha.

Denise: Meu irmão é pagodeiro e quando eu tirei, ele ficou bonito.

Andréa: É.

Karem: Ah, irmã coruja.

Denise: Não vou dizer assim “bah meu irmão é pagodeiro, mas ficou feio”.

Andréa: Meu irmão, ele é pagodeiro. Se ele tirar a sobrancelha, avacalha. Se ele tirar a sobrancelha dele, vai avacalhar todinho.

Karem: Mas tem um colega do meu marido, o molocotrom é o apelido do cara.

Denise: Molocotom?

Karem: Molocotom, eu fui na festa da firma sábado, a sobrancelha do cara começa aqui, faz um “v”, faz um “v” aqui no nariz, molocotom o apelido o cara. E eu não acreditei, os guri tudo falando “não, que ele tenta, mas tem um ‘v’ no nariz” e eu “mas tem um ‘v’ mesmo será?”. Mas o cara chegou perto de mim e eu em vez de eu ficar

quietinha, eu olhei pra cara do cara. (risos) Ai, coitado. Só que ele disse, já tá acostumado com as brincadeira, né. Até eu disse depois pro meu, pro meu marido “ai amor desculpa, né, não fiz por querer, né, escapou”.

Dani: Eu não me agüentei.

Karem: Escapou. Coitado, de repente o cara ficou até mal. Tava com a família, com os filho lá. Aí ele disse “não, ele já tá acostumado”. Mas eu olhei pra cara do cara e vi, mas tem um “v”, a sobrancelha é junta. Aí vem as duas assim e se junta aqui.

Denise: Cruzes.

Karem: Ai, a pior coisa do mundo que eu vi.

Andréa: Alguém fala alguma coisa do fulano, tu não acredita. Tu olha pro fulano, não agüenta, tem que rir. Não dá pra agüentar.

Karem: Mas é, daí que vem os preconceitos.

Denise: Ahan, eu vejo muito disso aí.

Andréa: É, só que daí tu levar pra brincadeira. Por exemplo, tu ta num grupo, fala alguma coisa, é na brincadeira. Aí que tu não dá bola, agora, se é o preconceito, aí a coisa já muda de lado. Aí tu vê que a pessoa tá falando com maldade já. Pra esculachar mesmo.

Dani: É verdade.

Denise: Eu ainda esses dias, eu disse a mesma coisa assim pra minha irmã, pra minha mãe “ainda bem que essa semana, aquele mês teve a festa do ridículo”, aí podia ir de qualquer maneira, por que preconceito durante a semana tu escuta um monte. Daí quando sai uma festa é a melhor coisa que tem, né.

Andréa: É verdade.

Denise: Que as pessoas ficam “ai, ai eu me pinto assim, a pessoa vai lá e diz que tá ridículo”. Então pelo menos tu vai numa festa, tu te veste do jeito que quer e...

Andréa: Claro.

MARZO: Me parece que vocês referiram bastante, pelo menos em relação ao cabelo, muito quanto à infância de vocês, né “ah até os doze, até os treze”. E hoje, hoje em dia como é que é?

Denise: Agora tá bom (risos).

Andréa: Meu sonho é ter cabelo comprido, né.

Dani: Meu cabelo, ainda procuro arrumar. Não, mas eu não perdi o cabelo na infância.

MARZO: Foi agora?

Dani: No ano passado. Eu estraguei todo meu cabelo.

Márcia: Tu cortou?

Dani: Ahn?

Márcia: Tá cortado?

Dani: Não, ele tá todo picoteado mesmo. Sabe, tá uma parte aqui curta, outra aqui também. Aí todo curtinho, sabe? Tipo um “z”.

Márcia: Vai ter que cortar parelho pra crescer parelho.

Karem: Mas cortar parelho, aí corta tudo, né.

Dani: Não corto o cabelo, o meu cabelo eu não corto mais.

Andréa: Eu disse pra minha mãe que não corto o cabelo, se dependesse dela, o meu cabelo taria sempre curto.

MARZO: Curto?

Andréa: Curto.

Karem: Eu pra mim, o meu cabelo agora tá bom. Tá bom, graças a Deus. Tá bom, eu uso meu Hair Life, lá e tá ótimo.

Denise: Ou Alisetinge (risos).

Karem: Uso meu Hair Life... O ruim é que o produto tu, tu, tu usa o produto, mas não pode pintar em mais, depois de um mês.

Denise: Pois é.

Andréa: Eu ia pintar o meu de preto, daí a cabeleireira, a amiga da minha mãe, falou que só depois de quatro meses.

Karem: Não, eu sei um mês.

Dani: O meu eu pinte de roxo, de vermelho, de verde, de azul, eu estraguei, estraguei pra caramba. De loiro, de preto.

Karem: Ah eu fiz uma vez luzes loira, aí eu não gostei de loiro, por que eu acho que preto com loiro fica feio. Fica aquela coisa, “tu já é preto”, ah o preto se pintar de loiro... aí eu tirei o loiro e botei o vermelho.

Andréa: Todo mundo diz, todo mundo diz que preto tem mania de cabelo loiro. Não gosta de cabelo preto, tem que ser loiro.

Denise: Eu vejo por mim, sabe. Por que, eu, bah eu... gente, por Deus, eu tomei um choque no final-de-semana quando vi uma tia minha. Eu tenho uma tia que tem sessenta anos. Ela é morena, mas uma, uma morena assim escura, sabe. Bem escura.

Karem: Bem escura.

Denise: Quando eu olho assim no portão, eu vou cumprimentar “mas não é a tia Araci”, bem assim. Eu olhei, toda loira. Sabe aquele loiro forte? Aí eu olhei assim...

Karem: Que chega a ser branco?

Denise: É. E eu olhei assim. É tipo a Leona, sabe. E disse...

Márcia: Ah.

Denise: “Ai, por favor”. Eu que sou nova não aceito essas coisas. E ela que é minha tia, colocou, tá se sentindo bem, então tá ótima.

Dani: Mas é estranho, não combina.

Denise: É. É chamativo também, né. Por que é uma pessoa já que tem uma certa idade. Não é só pela idade, mas acho também que tem que ter um departamento. Se ela gosta daquela cor, vai fazer o que? Vai dizer pra ela que tá ridículo?

Karem: Mas a pessoa te que sabe o senso do ridículo, por que tem pessoas mesmo que são muito ridículas. Aí se ninguém vem e diz, a pessoa não se toca.

Dani: Daí acaba as pessoas jogam piada, né.

Karem: É. Daí acaba ficando motivo de chacota. A minha tia uma vez saiu com o cabelo branquinho, branquinho, branquinho, era um papel. Ah não, fui obrigada a dizer “pelo amor de Deus, vai tirar isso do cabelo que tá horrível, horrível”. Olha só, só aparecia o cabelo, botava ela no escuro dava pra fazer de luz o cabelo dela. Só aparecia o cabelo. Ela escureceu o cabelo, ela fez escuro. Não escuro, mas ficar um loiro mel, sabe?

Andréa: Uma amiga minha passou chocolate no cabelo. Creme de chocolate.

Karem: Ah não, que treco fedorento.

Andréa: De chocolate. Tem que ficar dois dias sem lavar o cabelo.

Karem: O que?

Andréa: O creme de chocolate no cabelo.

Karem: Eu não gosto de cabelo liso.

Andréa: Ele é assim, ele é, ele tem o cheiro de chocolate, daí quando cheira, enjoa.

Denise: É aquilo, né. Muita química, o cheiro às vezes te incomoda, né.

Andréa: E ela sofreu por que daí tem que passar e ficar dois dias com aquele produto, sem lavar a cabeça. Depois é só lá no salão deles, só lavar e aplicar ele de novo.

Denise: Como é que é? Dois dias...

Andréa: Dois dias sem lavar o cabelo.

Denise: Dormir com o produto na cabeça?

Andréa: Por que daí ele, ela passa, seca o teu cabelo, deixa ele bonitinho, e aquele cheiro fica. É a mesma coisa fazer escova progressiva. O cheiro não sai do cabelo. É pra chorar. Literalmente, o cheiro da escova progressiva.

Karem: Eu não gosto de cabelo liso.

Denise: Também não.

Karem: Eu se alguém chegasse pra mim e dissesse “eu aliso teu cabelo de graça”, eu não, eu não quero alisar meu cabelo. Ah não.

Denise: Problema é que depois, né, na hora fica lindo, maravilhoso. Mas tu vai acompanhar ele durante a semana, tu vai dizer “por que que eu não, por que que eu fiz? Só gastei dinheiro”. Às vezes tu fica assim.

Andréa: O meu cabelo é muito volumoso.

Denise: Ai eu tudo o que eu queria era tirar o volume do meu, por que eu, eu tinha, assim, tinha semanas, eu queria ficar dentro de casa com os cabelo solto. Eu me olhava no espelho e tava assim oh.

Karem: Sabe qual o meu sonho de criança? Levantar da cama e não precisar pentear o cabelo.

Denise: A Barbie.

Andréa: Tipo aquela da novela, tipo a, como é que é, “O maluco no pedaço”. Elas acordam, elas vão pra frente da TV e não precisam arrumar o cabelo. Sabe?

Denise: Não existe.

Andréa: Só acordam, só amarram e deu, tá bonito.

Denise: Hoje em dia não é assim. A gente tem que se atravessar na frente do espelho, pentear, arrumar.

Márcia: Acorda linda.

Karem: Acorda de manhã, é uma tristeza.

Denise: Mas tem dia tu fica, tu olha assim “bah eu consegui pentear ele tão bonitinho aquele dia, hoje eu não consigo”.

Karem: É verdade, é verdade. Já aconteceu várias vezes comigo. Tem dias que tu arruma ele bem bonitinho, ele fica bem puxadinho. Mas tu vai lá outro dia, tenta fazer igual “bah mas não tá parecido”.

Andréa: Ou é a chiquinha que não ajuda ou perdeu a elasticidade.

Karem: Não, mas eu que fui prender o cabelo... já tava, já tava em cima da hora, eu tinha que ir no Centro, né, e sete horas da manhã já tava em cima da hora, nada aberto. E eu lá, né, puxando a Chiquinha pra dar as voltas. Daqui a pouco a chiquinha rebenta.

Dani: Que raiva que dá.

Denise: Isso não é nada.

Karem: E eu “onde é que eu vou conseguir chiquinha agora?”. Que o meu cabelo acho que uns três meses sem o tal do Hair Life. Tavam desce tamanho. Eu disse “solto não dá pra ficar, que que eu vou fazer com o tal do cabelo?”. Eu fui na minha roupa e tirei um elástico, fiz de elástico, tive que fazer.

Denise: Mas pode ver, esse, essas chiquinhas que tão vindo agora não seguram. Ai tu usa um dia e não segura.

Andréa: Imagina pra segurar as tranças. Meu cabelo, eu tenho franja. Eu amarro ele, ele solta. Aí sai aquele cogumelo daqui, é ridículo.

Karem: Ah eu acho engraçado como é que os ricos conseguem ter um cabelo tão lindo, né.

Denise: Pois é. Olha a Xuxa, né.

Karem: Tu sabia que o cabelo da Xuxa era ruizinho? Não era, não era liso.

Andréa: Vira e mexe, eles tão sempre com o cabelo diferente e bonitinho.

Denise: É verdade.

Márcia: Tem dinheiro.

Denise: Mas quem sofre mais são as mulheres, por que os homens tu olha pra eles, só se complicam mais é com a barba, aquele cabelão do corpo, que o resto...

Andréa: O homem passa a máquina no cabelo e deu.

Karem: Eu quando eu era pequena, a minha mãe dizia que eu falava assim oh, eu falava, falei do meu irmão agora e me lembrei de mim, a minha mãe dizia assim oh, que, qual, que eu falava “eu, mãe, quando eu crescer não vou casar com negro. Eu posso até namorar, mas eu não vou casar com negro por que a minha filha vai nascer nega e eu vou ter que pentear o cabelo dela”. Ela dizia que eu falava. Por que eu passei com, com os cabelo, né. Aí eu dizia “não, que eu também não vou casar com negro”. Casei com o tal do nego. Mas não sei se vou ter filho, né. Ainda tá em andamento a coisa.

Denise: Que nem nós lá em casa, eu gosto de ver muito, quando a família tá reunida, que a gente gosta muito de ver o passado, sabe. E nesse final-de-semana, a minha tia que mora com a gente em casa tava de aniversário, fazendo quarenta e oito anos. Aí, uma tia minha, a irmão dela, veio e falou assim “bah, Darilce, tu se lembra quando a gente era pequena que eu fui uma vez na venda e o cabelo, aqueles o cabelo Bob Esponja, sabe, e o neguinho te chamou de nega do cabelo duro”. Ela disse que viu uma pedra e atirou. E ela tava lá comentando, lembrando, né. “Bah, mana, aquele dia eu tava junto” Eu não agüentava mais de rir. Foi tão engraçado. E ela disse que hoje, o nego, ele tem o cabelo Black Power, virou mendigo. Pra quem tava chamando ela no passado, agora tá mendigando, né.

Andréa: É. Tem muita gente que fala, fala, mas é pior. Pega o futuro pela frente, não sabe o teu futuro, acaba sendo pior.

Karem: É verdade, eu aprendi.

Andréa: Aconteceu com a minha madrinha. Que ela falou pra minha mãe, que ela é tia da minha mãe. “ah que a Andrea, ela vai, ela vai ter filho cedo, que ela vai andar com Deus e todo mundo”. A filha dela anda com o Belém Velho inteiro. Então...

Karem: Eu acredito nisso de futuro. Ou não. O meu dindo falou pra mim... sempre são os dindos, né. Meu dindo falou uma vez pra mim ah eu me arrisco, por que eu comecei a namorar. Mas eu sempre tive cabeça, disso eu posso me orgulhar por que eu sempre tive cabeça.

Karem: Lá em casa, às vezes quem dá conselho pra minha mãe sou eu. Aí, ele disse assim pra mim “ai, tu não vai ser nada na vida”. Aí eu disse pra ele – meu pai mora em

Guaíba e ele mora lá – eu disse assim “é, eu só vou voltar aqui quando eu tiver o meu diploma na mão e eu vou ter o prazer de esfregar na tua cara, tu vai comer”. E ele “ah por que tu não vai ser nada, tu vai ser uma simples qualquer”.

MARZO: Bom, eu gostaria de agradecer as, as meninas, as cinco meninas que estiveram aqui trabalhando ahn são vinte e uma horas e sete minutos. Então, estamos encerrando mais um grupo de discussão. Muito obrigado e até mais.

APÊNDICE F – ENTREVISTA TRANSCRITA

Colaborador: Beto

Início: 09h57

Término: 10h36

Local: Sala de aula da EMEF Comunidade

Marzo: Bom, são nove horas e cinquenta e sete minutos. Estamos iniciando a entrevista aqui com o Beto, da Escola Comunidade, numa, numa das salas de aula aqui do bloco B. Ahn, eu gostaria que tu me descrevesse a tua trajetória como estudante. Como, como foi e como é até hoje a tua vida como estudante. Quando e onde tu já estudou, e se tu trocou de escola ou se tu parou de estudar em algum momento ahn, e qual foi o motivo dessa parada ou dessa troca.

Beto: ah eu já estudei em vários colégios, no Chicá, em Camaquã, que eu não me lembro o nome do colégio, aqui no Comunidade. Parei por causa de, que eu fui, me mudei de colégio e não deu pra pegar as transferência do colégio. Aí fiquei uns meses sem, sem estudar. Mas a minha trajetória aqui, do estudo aqui no colégio aqui foi muito bom. Teve umas complicação, umas coisa boa. Mas foi bom.

Marzo: Que lembranças boas que tu tem nessa tua vida escolar aí?

Beto: Bah muito boa, muitos professores bons, como o senhor, de física, o sor de Matemática do ano passado, a sora Carla que, que dá aula aqui de noite, não sei se dá de tarde.

Marzo: E alguma lembrança ruim ou alguma lembrança, alguma dificuldade assim que tu enfrentou em algum momento.

Beto: Ah teve umas dificuldade na terceira série. Momentos ruins quando eu estudei no Chicá também, muita briga. Toda hora no Diretor.

Marzo: Brigas que tu tava envolvido?

Beto: Ahã, era eu e meu primo. Eu e ele agitava o colégio só.

Marzo: E como é que era isso? Tu, era por que essas brigas?

Beto: Por que a gente agitava o colégio todos dias. Até uma Diretora, não sei se é Diretora ou Vice, que, que era Diretora lá do Chicá, que ela me conhece.

Marzo: Te conhece de lá?

Beto: Ahã.

Marzo: Ahn e durante a tua, o teu estudo, a tua vida na escola, como era a tua, como é que foi, como é que era a tua relação com os professores?

Beto: Ah eu sempre tive, eu sempre tive uma relação boa com todos professor. Nunca tive nada com nenhum professor. Me dou bem com todos. Todos que eu estudei agora se eu, se eu vim falar com eles, eu falo normal com eles. Nunca tive relação ruim com eles. Com todos.

Marzo: E com os colegas?

Beto: É te, tem uns colegas que são, o cara não se dá muito bem, mas tem a maioria o cara, a maioria eu me dou bem. Bah muito. Tem muitos que são amigo. Amigo de colégio, né.

Marzo: É diferente amigo de colégio?

Beto: É. É diferente amigo de colégio e amigo de se criar junto.

Marzo: Por que?

Beto: Por que quando a gente se cria junto cada um sabe da sua vida, da vida do outro. E amigo de colégio é, é só aquele momento, aquele ano e deu. Aquele minuto que tu fica amigo ali, aí parece que é amigo amigo, mas não. É uma amigo só de escola. Convive por um ano inteiro. De repente, tu pode separar aí né não se vê mais. Como agora, no fim do ano, tive vários amigos aqui no colégio, agora como é que eu vou ver eles, até moremo na mesma vila, mas custa pra ver um, ver outro.

Marzo: Não se encontram?

Beto: Hum-hum.

Marzo: Por que tu acha?

Beto: Não, não sei. Cada um, tem coisa cada um sabe sua vida, né. Se lembra de um, se lembra do outro, mas, difícil comunicar.

Marzo: E fora da escola tu tem muitos amigos?

Beto: Bah fora da escola tenho um monte.

Marzo: Ahn, que lembranças tu tens das tuas, das, de aulas de Educação Física. Toda, em toda tua, tua vida escolar.

Beto: Bah lembrança muito boa. Que todas, todas aulas de Educação Física eu participei de todas, né. Não fiquei nenhuma de participar. Todas em qualquer esporte ou aquecimento, ahn eu sempre fazia todas.

Marzo: Tu te sentia bem sempre nas, pra praticar.

Beto: Bah! Ahã, melhor matéria que tem, né.

Marzo: Tu acha? Por que?

Beto: Eu acho. Bah que tu faz esporte, se aquece. Sempre, sempre em disposição, não fica sentado só pensando. O cara pensa e faz com o corpo. Usa o seu corpo pra Educação Física.

Marzo: Isso é bom?

Beto: Isso é bom.

Marzo: Ahn, o que que tu, o que que é Educação Física pra ti? O que que significa a Educação Física?

Beto: Ah a Educação Física significa pra mim que é, que é uma, uma, uma aula assim que tu faz esporte com outras pessoas, conhece como é que é essas pessoas. Se aquece, faz um monte, um monte de negócio. Significa pra mim que é muito bom a aula, não fica sentado.

Marzo: E é importante ter Educação Física na escola?

Beto: Pra mim é. Pra mim tem, pra mim é importante. Por que se não, se tu não tem Educação Física, o que tu vai fazer de esporte na vida? De repente tu pode, Educação Física, de repente tu, mais adiante, tu pode engajar num esporte aí e viver daquele esporte. Se não tem Educação Física, não tem como tu saber as, como é que tu vai olhar um futebol sem saber as regras do futebol. Educação Física ensina as regras do futebol.

Marzo: Isso é importante pra tua vida tu acha?

Beto: Isso é importante. Pra mim e pra qualquer um, eu acho.

Marzo: Como é que tu vê isso, tu acha importante e como é que tu, tu sente assim nos teus colegas? Sobre os outros?

Beto: Ah, tem uns que não gostam, né. Tem uns que não fazem. E tem uns que fazem, muitos que gostam. Metade gosta da Educação Física. A maioria gosta, né. Por que é

uma aula que é fora de, fora da sala de aula, aquele negócio trancado, só sentado assim. Eu acho que a maioria gosta da Educação Física.

Marzo: E os que não gostam tu acha que é porquê?

Beto: Não querem, acho que não querem correr, não querem participar da, desse tipo de brincadeira, esporte, ou jogar bola, assim. Tem uns que não querem participar da Educação Física, Educação Física dá, dá uma saúde pra pessoa, muito boa.

Marzo: Como tu acha que devem ser as aulas de Educação Física na escola? Se tu pudesse definir, determinar como vai ser a aula, quantas vezes por semana, que horário, quem vai participar, se é por turma, se não é, se tu pudesse inventar uma Educação Física ótima pra ti, como é que seria?

Beto: Pra mim tinha que ser quatro, quatro, quatro vezes ao dia, quatro, quatro matérias dele, que falam né, quatro matérias, e tem uma Educação Física que todo mundo tinha que participar, todo mundo tem que participar. Não pode falar “ah eu não quero participar” e fica sentado. “Não, tu participa ou se não tu sobe”. Aquilo ali é pela vida dele, é uma coisa que significa pra ele muito, e ele não sabe, né. Não quer participar do negócio. Educação Física tinha que, tinha que ser assim. Não é só largar a bola. “ah joga aí e deu”. Educação Física tinha que fazer exercício, fazer um monte de negócio pra por que se não, vai que vai jogar só a bola e dá um problema no músculo aí. Tinha que ser uma coisa, ser recente sempre.

Marzo: Tu acha que tinha que ser quatro vezes por dia ou por semana?

Beto: Por semana.

Marzo: Quatro vezes por semana?

Beto: Ahã.

Marzo: E o que teria, que atividades, que práticas teriam nessa tua Educação Física aí?

Beto: Ah todos esporte quase, até os esporte que não, não tem aqui no Brasil que eles esquecem, que a Escola não, não pratica. Tem um monte de esporte que ela não pratica. Como o atletismo, como mostra a televisão aí, essas coisa de alpinismo.

Marzo: Quando nós falamos em Educação Física, pensa, pensa numa aula de Educação Física, num momento de Educação Física legal assim, ou não legal, né, num momento de Educação Física, que sensações, que que tu sente assim agora, pensando, te imaginando se tivesse numa aula, que que tu sente?

Beto: Ah sinto uma coisa muito boa pra, ah louco pra, o cara fica, eu fico louco pra jogar uma boa com os colega. Tem às vezes que é até melhor tu jogar um futebol com os colega do que os amigo de fora. Os colega te respeitam, ficam te respeitando. Na Física pra mim, agora bah o cara fica imaginando “ah louco pra jogar um vôlei, depois jogar um futebol, handebol e basquete”. Só um pouquinho que seja agora, chega ali só joga só um pouco e já fica satisfeito. Fica satisfeito e...

Marzo: Que práticas corporais ahn essas práticas que tu colocou, que que mais te agrada, que que mais tu gosta de fazer?

Beto: Eu gosto de duas coisas: eu gosto de futebol e basquete. Mas eu sei jogar vôlei, handebol, mas o que eu mais prefiro é futebol e basquete.

Marzo: E essas práticas têm na Escola?

Beto: Tem. Futebol e basquete é o que tem um pouco mais, né. Basquete tem, tem, tem menos. O que tem mais é futebol e vôlei, né. Que é, que pratica mais, né. Tinha que ter, tinha que ser, tipo um dia só de futebol, um dia de vôlei, um dia de basquete, um dia de handebol, de qualquer coisa.

Marzo: Tu acha que é possível dessa forma, que a Educação Física seja assim?

Beto: Eu acho que é. Acho que tem, acho que é possível.

Marzo: E da onde tu tirou esse, tu acha que tu tirou essa, esse gosto pelo futebol e pelo basquete?

Beto: Ah, de olhando televisão, o meu pai ensinou, ensinou não sei, vendo meus amigos jogando. Daí é, tenta jogar com alguma pessoa no esporte, depois tu vai ver que se tu conseguir jogar, tu vai gostar daquele esporte. Nem que tu seja um perna-de-pau, pelo menos tá participando pra ver como é que é, já, já, influência no, no esporte.

Marzo: Como é que tu te define em relação a tua cor ou tua raça?

Beto: Minha cor eu acho muito boa. Eu gosto de ser preto. Pra mim, todo mundo é igual, a cor são igual. Minha cor, nasci assim, vou morrer assim, né.

Marzo: Tu te define como preto, como negro, como o que?

Beto: Como negro.

Marzo: Como negro?

Beto: Ahã.

Marzo: E que aspectos, o que te leva a esse entendimento? Por que que tu entende que tu é negro?

Beto: Ah, eu entendo que eu sou negro por que da minha cor, né. Todo mundo fala. Desde épocas passadas falava “ah negro, negro, negro é dessa cor, branco é daquela cor”. Daí como na minha família, né, são, são negro, eu nasci assim escuro. Minha cor que eu prefiro.

Marzo: Como é que é tua, quem é que, quem é que mora contigo? Tu mora com quem?

Beto: Moro com a minha mãe, meu padrasto e minhas três irmãs.

Marzo: E todos são negros?

Beto: Todos são negros.

Marzo: Como é que isso é tratado na tua casa ou conversado? Tu lembra assim quando é, se a tua mãe conversou contigo ou conversa? Vocês tem essas conversas em casa?

Beto: Temo, temo. Tem, a minha mãe fala que tem um pouco de, ahn descendente de Chinês que é meu tio, né. Descendência de um monte de coisa. Descendência de, de mais negro. E assim foi. Fez um, fez uma salada de fruta com as cor. Aí tudo ficou...

Marzo: E como é ser negro hoje em dia?

Beto: Ser negro tem, tem pessoas que ser negro é bom, né. Mas tem pessoas que tem preconceito. Tem muito branco que tem preconceito. Muita gente, tem até negro que tem preconceito com a sua cor. Não gosta da sua cor, não gosta da, da cor da sua mãe. Pra mim tinha, pra mim nasceu com aquela cor, tem que ser a tua cor, tem que adorar a tua cor. Deu. Não pode ser diferente. Ninguém é diferente. Ninguém mais que ninguém na vida.

Marzo: E tu vê isso de não gostar da cor ou de ter preconceito nos teus amigos?

Beto: Eu vejo. Nos meus amigos não. Mas tem, tem parente que “ah ah tu é muito preto e pá”. Daí a gente só fala “sou preto, nasci assim e gosto de ser preto”. Tem muito branco que faz coisa aí de branco aí, que preto não faz.

Marzo: Tu acha que tem coisa de branco e coisa de negro?

Beto: Eu acho que tem. Tem negro, negro fazem muito mais coisa do que vários branco que tem aí.

Marzo: Que tipo de coisa?

Beto: Ah tem, tem coisa que, tipo assim, pra arrumar, os brancos ficou ali tomando pau daquele coisa de arrumar, arrumando aquela coisa ali. Só chega ali um, um preto e arruma e já tá bem arrumadinho. Aí a gente fala “ah não é preconceito”. Aí tem gente que, às vezes a gente brinca “ah que coisa de branco isso aí”. Mas isso aí não é nem preconceito, é só um jeito de falar, um jeito de, de falar com outros, das outras cor. Mas todo mundo é igual.

Marzo: E como é que é isso na Escola?

Beto: Ah, na Escola, na Escola, na Escola todo mundo se respeita, todo mundo é, todo mundo tem cor diferente, mas, comigo sempre, sempre me dei bem com todo mundo, branco. Mas nunca vi preconceito com ninguém na Escola. Nem dos professor, funcionário, nenhum.

Marzo: Nunca? Nem lá na tua infância, tuas lembranças?

Beto: Ah nunca. Na minha eu não me lembro. Foi normal. Cada pessoa respeitava sua cor.

Marzo: E o, o, os teu colegas? Eles pensam assim, tu acha? Pelo o que vocês conversam ou pelo o que tu ouve em outras situações assim quando tá observando?

Beto: Ah, os meus colegas que eu ando são igual a eu. São parecido com, que nem eu. Ninguém tem preconceito, todo mundo acha que isso é normal, que isso tem que ser todo mundo não é, não é diferente. E os outros que eu não converso, que eu converso menos, eu não nunca conversei bastante com eles. Daí eu não sei como é os outros. Pra mim, pra mim todo mundo acho que é assim, na Escola, os colega. Na Escola tu vai conviver com todo mundo. Com branco, negro, alemão, vai conviver com todo mundo na Escola. Não pode ser preconceituoso.

Marzo: E o que que é importante nessa relação de alunos assim, quando vocês tão sozinhos ou no recreio ou em torneios, o que que é importante entre vocês assim?

Beto: Ah o importante é ter união entre nós, união e ver que todo mundo tem que ser, todo mundo tem que participar numa boa, todo mundo tem que participar numa boa se não o negócio não, não fica legal. Se não fica uma bagunça ali, daí já não sai, um faz uma complicação daqui. Todo mundo tem que se reconhecer na Escola. Vai se ver um ano, um ano inteirinho, tu vai se ver e vai ficar com aquela complicação, aquela gana que fica, que fica olhando “ah eu não gosto desse guri aí”, “tá não gosta, que bom, né, fica na tua”. Não complica as matéria, não faz bolo. Tipo um torneio vai ter, fica lá o bolor ali, ficam brigando. Daí, sim, acaba o torneio e nunca tem nada pra gente participar entre o colégio inteiro quase, entre as turma.

Marzo: Por que que uns, ah, uns alunos são mais, mais valorizados assim do que os outros? Quando na hora do jogo por que que é geralmente um que, que escolhe, ou um que diz quem vai jogar, quem não vai jogar? Na hora do recreio por que que uns jogam, outros nunca jogam, ficam sempre sentados? Como é que isso é definido entre vocês assim?

Beto: Pra escolher, tem aquele, né, tem aquele que, que é mais confiante, não é muito de briga, daí escolhe, escolhe, daí quando escolhe, escolhe os melhor. E no recreio, no recreio tem aqueles panelinha, né. Tem aqueles panelinha que jogam ali e nunca querem sair. Daí tem próximo, mas não, não querem deixar por que eles, eles acham que comandam tudo e não querem deixar os menor jogar. É que nem, é que nem vôlei no ano passado. A gente deixava todo mundo jogar, né. Próximo, todo mundo jogar, até

guria jogava no vôlei. Agora vai ver na, na cancha ali pra ver se jogava os pequeno e as guria ali. Não jogavam, era só aquelas panelinha de sempre. O ano todo aquela panelinha de sempre.

Marzo: Quem é que forma essas panelinhas? Quem é que tá nessas panelinhas aí?

Beto: Ah, quem tá é aqueles que jogam bola, que, que acham que jogam um monte de bola mais que os outros, mais que os outros e fazem as panelinha, pegam a bola dos baixinhos na área coberta pra jogar na cancha ali. Por que eles não fazem a panelinha e na trazem a bola?. Isso aí daí dizem que pros pequeno “ah empresta a bola vamos jogar lá”. Aí só jogam um jogo, sai ele e entra, entra um das panelinha e não sai mais. E aí são vinte minutos só de recreio. Daí acaba nem jogando.

Marzo: E tu acha que isso é por que, por medo? São os maiores que...

Beto: É, eu acho que isso, acho que os pequeno tem medo por que “ah eles são já de uma série avançada do que nós, são maior e vão dar em nós”.

Marzo: E tu quando queria jogar no recreio?

Beto: Ah, jogava por que eu me dava com todo mundo, me dava com essa panelinha, mas assim nem jogava muito no recreio futebol. Só no fim do ano que eu joguei umas três vez ai, só que eu me dava com todo mundo, me dou com todo mundo, aí jogava. Eu vinha lá de cima e “Ah, sou o próximo”, aí convidava os outros que tá fora vamos jogar, né. E jogava junto com eles. Sempre botei os que tavam fora a jogar. Nunca peguei os de dentro. Todo mundo tem que jogar.

Marzo: E na Educação Física é assim também?

Beto: Ah, Educação Física eles já deixam jogar já por que tá com o professor. O professor tá em cima ali olhando. Se não fosse o professor olhando ali, da turma mesmo já fazia panelinha e não queria sair mais. Da minha turma já não, na minha turma nem que não tivesse professor a gente fazia, é, um gol e entra o próximo, que era mais ligeiro, né. Durava os, o período. Nas outras turma eu não sei como é que é.

Marzo: Tu já viu ou já viveu alguma situação de racismo ou de preconceito?

Beto: Eu já vivi uma. O meu vizinho, a gente tava jogando bola, aí caiu a bola dentro da pátio dele. E eu “ô, dá pra pegar?”, “não, não vou, não devolvo bola pra negro”. O cara “ah, não devolvo bola pra negro, vou furar essa bola aqui por que é bola de negro; sai daqui guri, preto não fica, negro não fica na frente da minha casa, não sei que”. Daí eu saí de, com a cabeça baixa e não falei nada. Fiquei com aquela, fiquei com aquilo no peito, no coração, fiquei com aquilo apertado.

Marzo: O que que tu sentiu? O coração apertado, e o que mais assim?

Beto: Não, uma coisa que não deveria ser, né. Que ele tá vivendo numa terra que as cor são tudo misturada. Onde ele vai, vai ter que encontrar um negro e não pode na rua assim, tá encontra um negro, ou tipo vai no Centro, tu tem alguém que tu vai bater. Tem alguém que tu vai bater. Não vai ficar assim, ninguém vai bater, e vai que ele bate num preto ali e fala isso, e a outra pessoa é maior que ele. Vai dar uma camaçada de pau nele. Isso nunca se sabe.

Marzo: E qual era a tua vontade nesse momento que ele falou? Era sair de cabeça baixa mesmo ou era...

Beto: Minha vontade era, era nem falar nada, baixar a cabeça e deixar, deixar ele viver, ele, ele sentir o que ele falou, perceber o que ele falou. Depois, na vida ele ia ver o que ele tinha falado.

Marzo: Tu comentou esse fato com alguém.

Beto: Não, só com o senhor agora.

Marzo: E na tua família também? Tua mãe, teus pais?

Beto: Minha mãe às vezes, minha mãe às vezes eu falava. Minha mãe também já viveu, minha vó, metade da minha família já viveu isso também.

Marzo: E o que que eles dizem sobre isso?

Beto: Ah, é só tu abaixar a cabeça, abaixa a cabeça e, e deixa ele pensar em o que ele falou. Não fala nada, deixa ele pensar o que ele falou. Um dia ele vai perceber que daqui a pouquinho não vai ter amigo mais, vai ter que precisar de um negro. Ele não vai sobreviver sem um. Até na família dele pode nascer um negro.

Marzo: E tu já viu ou já viveu alguma situação de preconceito, como eu já te perguntei, na Escola? Ou nas Escolas que tu já estudou?

Beto: Na Escola, não. Nunca. Nunca, ah eu nunca, por que eu já que eu me dava com todo mundo, acho. Aí ninguém me discriminou.

Marzo: E tu nunca viu discriminação em relação a um outro colega também?

Beto: Não, nunca vi também. Nunca vi.

Marzo: E, esse, e no recreio que tem essa panela ou na Educação Física que, que não tem panela por que o professor tá olhando, alguma dessas relações que acontece ali, ela é por causa da cor da cor, ou por ser negro ou branco, ou é realmente só por medo dos maiores?

Beto: É. Pra mim é só realmente isso aí. Por que os outros são maior. Ele não é, só por isso. Uns são mais forte “ah aquele lá, aquele lá é da oitava e eu sou da quinta, nem vou me meter com ele por que vai que ele me dá em mim, e aí deu. Aí manda eu ficar quieto, se não eu vou subir lá em cima”. “Nem vamos jogar por que eles são maior, eles que comandam na Escola”, como eles dizem, né. “Ah a oitava manda na Escola”. Mas eu não acho. Todo mundo, todo mundo, o colégio é pra todo mundo.

Marzo: E nas relações de, de amizade? Interessa quem é negro, quem é não negro, quem é branco, quem tem a pele mais clara, mais escura, nas relações de amizade assim, nas tuas e na, e na, nas outras que tu vê?

Beto: Não. Pra mim, pra mim, pra mim, nas minhas amizade todo mundo não tem preconceito com nada, todo mundo anda, anda com branco, com preto. Cumprimenta. E acho que os meus amigos também. Acho eu vejo muito, muito branco junto com preto ali. Um branco só com um monte de preto, um preto só com um monte de branco ali. Ninguém tem preconceito com nada.

Marzo: E nas relações de namoro? Namorar ou ficar ou achar bonito?

Beto: Ah não, na relação de namoro tem, tem, tem, tem gurria que o cara chega “ah, vai conversar, não, tu é preto, tu é negro, não gosto de negro, só gosto de branco”.

Marzo: Tu já ouviu, alguém já te disse isso?

Beto: Já, um monte de vez já. Mas pra mim seria só, só relação de namoro, relação de, de ficar, eu acho. Mas na relação de ser amigo aqui tem, ela tem muito amigo preto, muito amigo branco. É só na relação de tu não conhecer e ela falar isso assim. Isso é normal. Pra mim, isso é normal.

Marzo: Tem meninas que não ficam com, com negros?

Beto: Com negro, é.

Marzo: E dizem isso?

Beto: E dizem. “ah não gosto de ficar com negro, só gosto de ficar com branco”. E ela é negra. Tem, tem muita negra que se o cara chega nela “ah não gosto de ficar com

preto, só gosto de ficar com branco”. E o cara fala “ah tu é negra também; por que tu tem esse preconceito?” Mas elas não falam, só sai.

Marzo: E elas falam com naturalidade assim?

Beto: É. Como tiver falando com outra pessoa assim. Tiver falando contigo, fala normal contigo.

Marzo: Isso é comum, então, entre os...

Beto: Ah, isso é comum. Isso pra mim não, não é muito, não é como um preconceito com uma outra pessoa que, que te xinga da tua cor. Que é branca, que xinga da tua cor. Isso pra mim não é um preconceito.

Marzo: E, e vocês meninos em relação às, às gurias?

Beto: Eu, eu não tenho, eu não tenho preferência. Qualquer cor, eu acho que, que menina também tinha que ser assim. Eu acho que são iguais a mim, tem uns que não “ah não eu prefiro loira, só fico com loira, só namoro loira”. Que nem , que nem menina também. Guri é que nem menina também.

Marzo: Tem amigos teus ou, ou amigos, não, mas colegas ou alguma situação que tu já viu de, de algum cara que não fica com, com negra?

Beto: Não, meus amigo não. Mas eu já vi pessoas falando já. Pessoa assim que são amiga, amigo dos meus amigo falando. Eu já vi muito isso.

Marzo: Por que que tu acha que é? Por preconceito, por achar feia ou...

Beto: Não, é que eu acho que preconceito não é. Por que tem negras que não, não se arrumam. É só elas dar uma arrumadinha que nem loira ou qualquer branca, que vai ficar bonita igual. Ninguém é feio. Se tu dando uma arrumadinha, se ajeitando ali, ajeitando o cabelo, tu fica bonita. Mas eu acho que, que a cor negra tem muita, tem muita pessoa que não, que as, que as negra não se arrumam muito, não gostam do seu jeito. E tem muita gente que não “ah não gosto da minha cor”.

Marzo: Nas tuas relações que tu, nas relações que tu vive, na tua família, na escola, com os teus amigos, ahn, com as meninas, namorar ou ficar, como é o entendimento dessas pessoas sobre as raças, sobre as cores? É o mesmo que o teu assim?

Beto: Eu acho que é o mesmo. Não sei. Tem muita pessoa que não acha. Mas eu acho, acho que todo mundo tem que ser o mesmo.

Marzo: que raças existem?

Beto: Bah pra mim, pra mim, né, eu acho que só existe branco é branco, negro é negro. Pra mim existem só essas cores. Não existe cor morena, ahn cor loira. Eu sou, “eu sou ah sou chocolate e pá”. Pra mim, tu é negro ou tu é branco. Só. Pra mim é só isso.

Marzo: E por que que as pessoas, teus amigos, eu não sei se tu usa, pelo que que tu me disse, não, mas ou na tua família ou nos teus amigos, por que que as pessoas usam esses outros nomes: moreno, mulato, sarará, chocolate? Por que que as pessoas usam esses nomes?

Beto: Eu acho pra não, eu acho que pra não dizer, “ah tu é negro”. Aí dizem “ah tu é moreno”. Pra mim acho que é isso, pra não dizer direto “tu é branco, tu é negro”. Mas não é, não é tu dizer. A pessoa é negra ou branca por que nasceu assim, né. Mas eu acho que tem, acho que é só do jeito de falar. Pra mim, é só do jeito de falar das pessoas.

Marzo: Tu acha que existe ahn, características ahn, como modo de vestir, ou modo de andar ou músicas que são relacionadas mais a negros ou mais a brancos? Ou tu acha que é tudo igual isso?

Beto: É, pra mim é tudo igual, né. Pra mim é tudo igual, né. Pra mim, roupa, roupa todo mundo usa a base igual. Sempre tu vê, “ah, eu to com essa roupa aqui”, tu vê daqui um pouco um, um branco lá “ah a mesma roupa que eu”. Todo mundo tem, todo mundo é igual, todos se veste, se veste do teu jeito. As música, escuta música, eu to escutando uma música aqui, tem um branco escutando a mesma, quase a mesma música. Mais ou menos o estilo da música. Pra mim isso não, não tem preconceito. Isso é...

Marzo: E em relação às práticas corporais como esportes, danças, lutas, também?

Beto: Pra mim também. Todo mundo participa, todo mundo tem que participar, todo mundo é igual. Ninguém é diferente de mim.

Marzo: Tu tem algum ídolo assim?

Beto: Tenho. Tenho um ídolo americano aí.

Marzo: Quem é?

Beto: Fiftcent

Marzo: Que que ele é? Que que ele faz?

Beto: Cantor de RAP. E um, um jogador, né, que eu gosto, o Denílson.

Marzo: Denílson?

Beto: ahã.

Marzo: E tu acha que tu gosta dele por que? Desses dois? O que que te chamou a atenção?

Beto: Por que um canta música, um canta música que eu gosto das música dele. Eu gosto das música dele. E por que o, o que joga, joga bola. Eu acho que ele joga muita bola e eu queria tipo ser, ser ele jogando bola. É difícil. Tem que nascer com o dom. Ninguém nasce com...

Marzo: E esse cantor, qual é o estilo de música que ele canta?

Beto: De RAP. Canta RAP americano.

Marzo: Como é que tu lida com teu corpo? Que que tu acha de ti, do teu corpo, como tu é?

Beto: Eu acho, eu acho muito, muito bonito. Um negro muito bonito. Gosto de mim, tem pessoas que não gostam da, deles. Eu gosto de mim, gosto como eu sou. Não, não é pensar, não é pensar “ah o que que ela vai falar, o que que eles vão falar, o que ela vai falar?”. Não, tu tem que falar do teu, do teu jeito. Não pode deixar outra pessoa falar do teu jeito. Gosta do teu jeito, a outra pessoa não gosta. Deixa ela. Ela não gosta, mas eu gosto de mim. Não é preferência dos outros, é tua preferência.

Marzo: O que que tu entende como um corpo bonito? O que que é um corpo bonito pra ti?

Beto: Corpo bonito pra mim é a pessoa, pessoa que as mão feita, os pé feito, ahn com o rosto perfeito. Tem muita gente que nasce com deficiência no rosto. Um rosto perfeito, se arruma bem. Aí... se arruma bem pra sair, pra ir pra cada lugar. Pra mim, pra mim isso é bonito. Se arrumar. Ninguém é feio. Só se arrumar que fica bonito. Eu já tinha falado aquela hora. Só no jeito de se arrumar, que vai ficar bonito. Tem gente que tem estilo. Às vezes tu bota uma roupa e tu se olha “ah não gostei dessa roupa, fiquei feio”. Aí tu bota outra “bah fiquei bonito com essa roupa”. É o estilo da roupa, jeito que se veste. Cada um tem o seu jeito pra se vestir, se acha à vontade e gosta de andar assim.

Marzo: Entre os, entre os colegas, homens, mulheres, meninos e meninas, que que é importante em termos de beleza, assim? Que que vocês valorizam nela, que que elas valorizam em vocês assim, que tu percebe?

Beto: Ah eu percebo que a gente, a gente, a gente vê elas, gosta delas, porque o jeito delas, “bah ela é tri bonita ali”. Mas tu não sabe como é que ela é em casa. Se tira a roupa, fica com uma roupa assim à vontade em casa. Tu não sabe, tu só vê naquela hora “bah pintadinha, que bonita”. Mas não sabe como que ela é sem pintura. Eu acho que elas devem pensar assim também. Não sabe como é que a pessoa é, só vão pela, pelo, pelo bonito. Não sabe como é que a pessoa é por dentro.

Marzo: Por que tu usa, por que tu tem esse estilo assim de se vestir? Por que tu veste essas roupas, por que tu usa esses acessórios? Da onde é que tu tirou isso aí?

Beto: Ah eu tirei de muitos cantores de rap, que são raper’s. Usam corrente, anel, brinco. E daí eu gostei desse estilo e me senti à vontade com esse estilo. Cada um teu seu estilo. Tipo roqueiro, bah a gente olha na rua “cruzes que coisa de louco aquilo ali, usando aquelas roupa”. Não, mas é o estilo da pessoa. Pessoa gosta de, de andar assim, se sente à vontade. Cada um faz seu estilo. Faz, não, né. Imita dos outros que tão na televisão, pessoas que tão na rua. Vê que tu gostou, faz o, faz o estilo. Tenta fazer igual. Mas, faz o, tenta fazer igual, mas faz diferente dos outros.

Marzo: É tudo imitação, tu acha?

Beto: É, tudo imitação. Um passa pro outro.

Marzo: Não se cria o estilo?

Beto: Não, não se cria o estilo. Tem até estilo que se cria. Tem. Mas é... tem estilo que se cria, mas é tudo, tudo copia do um do outro. Difícil tu ver um estilo criado. Tu vê um imitando o outro. Bah tu vê, bah uma pessoa lá “bah gostei do estilo dela, gostei do estilo que ela se veste”. Daí tu vai lá, imita e deu. Daqui a pouco tem outra tem outra. Aí tu vê, tem um monte de gente que, parecido com o mesmo estilo que tu...

Marzo: E como é que tu tá te sentindo agora num momento que tu sai dessa escola que tu estudou por algum tempo e vai pra uma escola que tu nem sabe qual é ainda, não sabe quem que tu vai encontrar ahn se vão te tratar dessa mesma forma como tinha aqui, vários amigos? Que que tu tá sentindo nesse momento?

Beto: Ah, to me sentindo meio que apavorado, né. Bah como é que vai ser na outra, não conheço ninguém, não conheço ninguém. De repente eu posso encontrar um amigo, daí ficar conversando com ele, mas meio difícil. Mas daí a gente, o cara vai ficar aqui “bah não tem ninguém pra conversar que nem antes, que tu conviveu bastante tempo”. Daí tu já sabe, já tem amigo já faz tempo. Lá tu só vai ter três ano e vai ser difícil tu arranjar amigo, né. Mas eu, eu faço amigo ligeiro. Me dou com os professor rápido também. Sou uma pessoa que faço amigo ligeirinho. Faço amigo ligeiro. Pra mim tem até, tem vezes que “bah sair dessa escola aqui, eu vou sentir falta dessa escola”. Daí tu passa pela frente “bah essa escola foi boa, me dei tri bem nessa escola”. Sai pra outra. As vezes tu pode se dar bem, às vezes não.

Marzo: Tinha uma frase que tu usava nas aulas, algumas aulas “ah só por que eu sou preto”. Por que que tu usava isso? Da onde é que tu tirou? E qual era a intenção com essa frase?

Beto: Não, eu tirei dum, dum filme que, que tinha uma, que a mãe do, do guri era, era branca e ele era negro, que o pai dele era negro, né. E a mãe dele não deixava e daí

ele falava “bah mãe, só por causa que a minha cor é diferente que a tua, né, só por causa que eu sou preto”. Daí eu peguei. Peguei. Qualquer coisinha que não deixavam eu fazer ou deixavam “ah professor...”, tipo assim, chegando uma pessoa ali “ah professor deixa eu ir no banheiro?”, “ah não”, daí eu chegava “oh sor deixa eu ir no banheiro?”, “ah pode ir”, daí eu falei “ah só por causa que eu sou preto, né, tu deixa eu ir, deixa eu fazer as vontade”. Aí tipo que nem lá na minha rua lá né, moro na dezesseis do lado daquela madeira grande, daí aquela porta, tu passa, tava com os meus amigo, tu passa na frente da porta, a porta se abre. Aí eu falo “ah só por causa que eu sou preto, a porta abre sozinha pra mim”. Abre a porta sozinha. É só uma brincadeira.

Marzo: Brincadeira?

Beto: É. brincadeira que, que eu peguei da televisão. Daí a gente fica, eu fico falando toda hora.

Marzo: Teus amigos, esses teus amigos que tu falou de fora da escola são também negros ou não?

Beto: Não, os meus amigos são negros, brancos. É tudo misturado.

Marzo: Tem uma amizade legal, assim, de infância.

Beto: Ahan, tenho uma amizade legal. Bah de infância, desde pequeno. Eu ando com eles agora pra qualquer lado. Todo mundo fala “ah por que tu, por que tu é assim com teus amigo?”. Por que tipo assim, ah que tu, tu prefere teus amigo do que uma namorada. Ah é que meus amigos eu me criei com meus amigo. Me criei desde pequeno. E ela não, ela eu conheci recém. Se é pra ficar com ela ou com meus amigo, eu fico com meus amigo, por que eu me criei com eles desde pequeno. E é assim, é uma infância tipo irmão. Se criamos junto, todo mundo sabe de todo mundo.

Marzo: São dez horas e trinta e seis minutos. To encerrando a entrevista aqui com o Beto. Muito obrigado.

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1 - Eu gostaria que tu descrevesse tua trajetória como estudante. Como foi e como é até hoje a tua vida como estudante. Quando e onde tu já estudaste, e se tu trocasse de escola ou se tu paraste de estudar em algum momento e qual foi o motivo dessa parada ou dessa troca.

2 - Que lembranças tu tens da tua vida escolar?

3 - Durante o teu estudo, a tua vida na escola como foi e como é a tua relação com os professores? E com os colegas?

4 - Que lembranças tu tens das aulas de Educação Física?

5 - O que é Educação Física pra ti? O que significa a Educação Física? É importante ter Educação Física na escola?

6 - Como tu achas que devem ser as aulas de Educação Física na escola? Se tu pudesses definir, determinar como vai ser a aula, quantas vezes por semana, que horário, quem vai participar, se é por turma, se não é, se tu pudesses inventar a Educação Física, como seria?

7 - Como tu te define em relação a tua cor ou tua raça? Como isso é tratado ou conversado na tua casa? Vocês têm essas conversas em casa? E os teus colegas? Eles pensam como tu?

8 - O que é importante na relação dos alunos, quando vocês estão sozinhos ou no recreio ou em torneios, o que é importante para vocês?

9 - Tu já viste ou já viveste alguma situação de racismo ou de preconceito?

10 - Nas relações de amizade e de namoro, interessa quem é negro, quem é não negro, quem é branco, quem tem a pele mais clara, mais escura?

11 - Por que as pessoas usam outros nomes, como: moreno, mulato, sarará, chocolate, para falar sobre os negros?

12 - Tu achas que existem características, como modo de vestir, ou modo de andar ou músicas que são relacionadas mais a negros ou mais a brancos? Ou tu achas que não tem diferença?

13 - Entre os colegas, homens, mulheres, meninos e meninas, o que é importante em termos de beleza? Quem é considerado bonito(a) e porque?

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO

Nome:

Data de nascimento:

Cidade:

Idade:

O que tu pensas sobre o teu corpo?

O que tu pensas sobre o teu rosto?

O que tu pensas sobre o teu cabelo?

Qual é a tua cor? O que tu pensas sobre a tua cor?

Qual é a tua raça? O que tu pensas sobre a tua raça?

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO

Nome: *Dani*

Data de nascimento: *15/03/1989*

Cidade: *Porto Alegre*

Idade: *17 anos*

O que tu pensas sobre o teu corpo? *Normal.*

O que tu pensas sobre o teu rosto? *Normal.*

O que tu pensas sobre o teu cabelo? *Porcaria.*

Qual é a tua cor? O que tu pensas sobre a tua cor? *Morena, mistura com branco.*

Qual é a tua raça? O que tu pensas sobre a tua raça? *Negra.*

**APÊNDICE J – UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE
A PARTIR DAS ENTREVISTAS**

1. trajetória escolar boa
2. relação com professores: lembranças boas
3. agitação na escola
4. certo orgulho em ser um dos agitadores
5. boa relação com professores
6. bom diálogo com professores dentro e fora da sala de aula
7. boa relação com a maioria dos colegas
8. concepção de amizade
9. efi: participação em tudo
10. efi: esporte e aquecimento
11. efi: melhor matéria escola
12. efi: fazer esporte
13. efi: se aquecer
14. efi: disposição
15. efi: não ficar só sentado
16. efi: pensar e fazer com o corpo
17. efi: usar o corpo
18. efi: aquecer
19. efi: fazer esporte com outras pessoas
20. efi: conhecer outras pessoas: como elas são
21. efi: fazer muita coisa
22. efi: é muito bom
23. efi: não ficar sentado
24. efi: é importante na escola
25. efi: uma das raras possibilidades de contato com esportes
26. efi: possibilidade de se profissionalizar/viver de algum esporte
27. efi: aprender as regras dos esportes
28. efi: é importante para todos
29. efi: é bom porque é fora da sala de aula
30. efi: não ficar só sentado
31. efi: maioria dos alunos gosta
32. efi: uns não querem correr
33. efi: uns não querem participar de jogos, brincadeiras e esportes
34. efi: não deve ser só largar a bola
35. efi: fazer exercícios
36. efi: queria que fosse mais vezes por semana
37. efi: vontade de praticar outros esportes
38. efi: preferência por futebol e basquetebol
39. efi: pratica seus esportes preferenciais
40. efi: trabalha um pouco de cada esporte (uns mais e outros menos)
41. efi: deveria trabalhar igualmente todos os esportes
42. gosto por esporte: tv, família, amigos
43. gosto por esporte: olhar outros praticando e praticar

44. gosto por esporte: se conseguir praticar, vai gostar
45. sua cor: boa
46. definição de que negro é dessa cor e branco é daquela cor
47. família negra
48. nasceu escuro
49. prefere ser negro
50. existe diálogo com família sobre descendência
51. auto-definição: fruto de uma mistura de cores
52. ser negro é bom para alguns
53. alguns negros têm preconceito com sua própria cor
54. alguns não gostam da cor de sua mãe (insatisfação)
55. nasceu com determinada cor, tem que gostar
56. ninguém é diferente
57. existe respeito à cor do outro
58. colegas não têm preconceito
59. acham as diferentes cores normais
60. na escola todos convivem (negro, branco, alemão)
61. todos têm que se reconhecer
62. brigas e confusão influenciam para que não aconteçam atividades de integração entre as turmas (ex: torneios esportivos)
63. atividades de integração entre as turmas são importantes
64. os mais confiantes escolhem as equipes no jogos entre alunos
65. no recreio existem panelinhas
66. efi: se não tivesse professor, haveria panelinhas
67. já viveu situação de racismo
68. saiu de cabeça baixa, sem falar nada
69. preconceito: vontade de não falar nada
70. namoro: algumas gurias não ficam com negros por não gostarem de negro
71. em relação à amizade não acontece
72. no namoro/ficar sim
73. algumas dizem: não gosto de ficar com negro, só com branco
74. algumas negras dizem isso também, é comum
75. não vê como preconceito
76. preconceito é quando um branco te xinga da tua cor
77. alguns guris também só ficam com loiras
78. tem negras que não se arrumam
79. basta se arrumar, como as brancas (padrão)
80. muitas pessoas negras dizem que não gostam de sua cor
81. características, roupas e músicas são iguais para negros e brancos
82. em relação às práticas corporais, brancos e negros são iguais
83. ídolos: cantor de rap americano (negro) e jogador de futebol (negro)
84. se acha um negro muito bonito
85. alguns não se gostam
86. beleza: mãos e pés feitos, rosto perfeito, se arrumar bem
87. ninguém é feio, basta se arrumar
88. cada um tem seu jeito
89. pela aparência não é possível saber como a pessoa é, pois ela está arrumada

90. é importante cada um ter seu estilo (fazer, imitar)
91. imitar os que estão na tv, na rua
92. estilo é passado de um para outro
93. estilo é cópia
94. existe influência da tv
95. brinca de dizer “só porque sou preto”
96. tem amigos brancos e pretos
97. meu grupo X grupo deles
98. sobre preconceito, nunca falou em casa
99. sobre preconceito, nunca falou com ninguém
100. guarda para si, tem vergonha
101. deixa para si, pois considera-se reservado
102. pouca relação pelos apelidos e por ser reservado
103. ignora piadas e apelidos
104. agressão não adianta
105. era aceito nos jogos (aceitação)
106. não sabe se a efi é importante na escola, acha que é
107. fazer coisas diferentes, até com quem não fala
108. às vezes me fazia bem, às vezes me fazia mal
109. me fazia mal quando mexiam comigo
110. auto-definição: raça negra
111. sou como sou, não posso mudar
112. sou negro porque meus pais são negros
113. defino que sou negro pela minha cor
114. ser negro é bom
115. uns se ofendem, outros levam na brincadeira
116. uns querem mudar de cor (nos mais escuros)
117. uns adoram sua cor, convivem bem com todos
118. raças: preto e branco
119. outros termos: vergonha da cor
120. Xuxa (tv) queria ser negra, talvez por gostar da cor negra
121. escola: tem mais negro que branco
122. alguns alunos são respeitados por serem brigões, bater nos outro, botar medo
123. outros preferem não enfrentar, ficar mais quieto
124. para jogar nas panelinhas tem que jogar bem
125. negros e brancos são iguais
126. ficar/namoro: importa a beleza e não a cor
127. alguns sofrem preconceito: magro, gordo, pele escura
128. apelidos são para brincar, debochar
129. tentar impressionar, aparecer para os amigos, se sentir mais, fazer os outros rirem, verem que ele é engraçado, aparecer, ser o tal
130. lembrança boa: quando foi escolhida como ajudante e líder da turma
131. posição de reconhecimento no grupo
132. importância da escola: o aluno pode passar ensinamentos para familiares, filhos
133. aprender agora e ensinar depois

134. insegurança em tomar iniciativa de conversar com outros
135. diferença de idade causa essa insegurança
136. efi: lembra de um torneio em que representou a escola
137. jogos simbolizam a efi
138. esperança de reconhecimento nos jogos
139. privilegiada em fazer exercício, treinamento
140. práticas corporais: voleibol e basquetebol
141. tem que ter esporte
142. importante para aprender cada esporte
143. auto-definição: negra
144. se define assim pelo seu sangue, cor, cabelo, olhos
145. ser negra representa beleza e simpatia
146. na escola existem brancos e negros
147. sente-se bem por ser negra
148. adora sua cor
149. percebe racismo na tv
150. racismo: já viveu (ônibus)
151. fato foi mais que racismo, foi maior tragédia de sua vida
152. racismo não deveria existir
153. somos iguais, temos os mesmos direitos
154. acha que se alguém a chamasse de negra num jogo, guardaria para si ou reagiria com violência
155. efi: é mais fácil de acontecer racismo, porque as atividades são em grupo
156. efi: é uma forma diferente de se comunicar
157. efi: tem que falar, se expor e não se sabe se o outro vai aceitar
158. não comenta sobre racismo com a família
159. já ouviu comentários na família
160. já sofreu com apelidos racistas
161. pelo seu cabelo já foi chamada de nega do cabelo duro e bombril
162. essas pessoas não sabem o que falam
163. tive paciência
164. brancos e negros tem direitos iguais
165. ex. de racismo: na faculdade só tem brancos numa turma, não tem negros, mas no esporte não é assim
166. acha que negra com pela escura pode se tratar como morena
167. morena é o mesmo que negra
168. é importante falar sobre racismo e preconceito
169. é importante ouvir a opinião dos outros, se conhecer melhor
170. vê em reportagens, mas acha importante conversar com alguém
171. acha importante falar sobre isso
172. filho(a) de pai e/ou mãe negra, é negro
173. não é moreno, é negro
174. importância e necessidade em falar sobre essas questões
175. lembranças boas da escola - amigos, me sinto feliz tendo amigos
176. toda minha história na escola foi amizade
177. tem que ter alguém de confiança, contar teus segredos
178. ganhou concurso de beleza na escola (rei e rainha)

179. achava que nunca ganharia nada na escola, mas ganhou o concurso
180. esse fato o marcou para o resto da vida, tinha 17 anos
181. acha que foi escolhido para representar a turma porque fala, aparece, se destaca
182. a gurizada estava sempre do meu lado
183. sempre era escolhido como líder nos grupos
184. também contava aparência, liderança
185. estava sempre envolvido com colegas, não brigava, ajudava na escola
186. destaque
187. depois do concurso, subiu minha auto-estima
188. ficou feliz com a oportunidade
189. também tinha que ser bonito para ganhar o concurso
190. se achava com pouca chance porque não se acha bonito
191. seus colegas sempre saíram com um monte de gurias
192. algumas gurias chegavam a brigar por certos colegas
193. participou do concurso para colaborar com a turma
194. lembranças ruins: fora de gurias, xixi de professores (M: relações)
195. aprendeu com essas lembranças, nada que parasse sua vida
196. hoje acha-se melhor na escola por se empenhar mais, está mais interessado
197. gosta de música de igreja
198. pretende trabalhar com música e informática, tem que estudar muito
199. rel. com prof. ótima, só teve prob. com uma, mas não sabe porque
200. acha q tem q respeitar o prof. , baixar a cabeça
201. rel. com colegas sempre procurei entender e respeitar
202. alguns não vão com tua cara
203. uns alunos querem ser melhores que outros
204. querem ser os bons da sala, ser os melhores
205. ou fisicamente ou no estudo, querem sempre se destacar
206. uns querem brigar, ser mais forte que o outro, querem ser os maiores da sala
207. alguns preferem ficar na sua, quietos
208. alguns ficam quietos, mas também queriam ser destaque, mas não se manifestam muito
209. se mostrar para as gurias, para os colegas
210. mostrar que são mais fortes, mais inteligentes, melhores nos esportes
211. querem se destacar, se mostrar
212. as gurias querem ser mais bonitas, se vesti melhor
213. namorar e ficar com mais gente
214. lembranças da efi: ótimas
215. futebol, jogar bola
216. na quarta série, organizou uma equipe tão boa que participou do torneio da quinta série e ficou em segundo lugar
217. participou de coisas diferentes, não só futebol, vários esportes: salto com vara, corridas
218. gostava de trabalhar o corpo, ginástica
219. efi: se enturmar com as pessoas

220. não ficar só dentro da sala de aula
221. só precisa ficar quieto em alguns momentos
222. conhecer pessoas novas
223. acho muito importante
224. não só ficar sentado na sala
225. fazer exercício físico, trabalhar o corpo
226. não ficar com o corpo entrevado na cadeira
227. trabalhar com o corpo, trabalhar movimentos, correr sempre se divertir
228. poder falar com as outras pessoas
229. possibilidade de estar mais perto de todos os colegas
230. possibilidade de mostrar outros talentos (M: reconhecimento, destaque, linguagem corporal)
231. deveria ser todos os dias
232. vários esportes: basquete, vôlei, não só futebol, ginástica, ginástica olímpica, handebol, sair da mesmice
233. exercício físico também, alongamento
234. exercício físico, trabalhar com o corpo, suar bastante
235. alguns colegas não querem correr, não querem suar
236. outros pensam que é só futebol, ou só outra coisa, eu acho que é tudo
237. uns acham que é só um lazer e não precisam fazer nada, tem preguiça
238. pratica corporais q mais gosta: exercícios para braços e pernas, karatê, capoeira e basquete
239. sua cor: acha ótima, acha linda
240. auto definição: negro, pela sua cor
241. ou é preto ou é branco, sem meio termo
242. aprendeu que é negro na escola e na família
243. existe preconceito com o negro e também com outros, mas com o negro existe mais
244. já viveu situações de preconceito, não grosseiramente, mas pequenas
245. não adianta me estressar, vou passar por isso a vida inteira
246. procura relevar essas situações, às vezes as pessoas não tem culpa
247. enquanto existir pessoa, vai ter preconceito
248. sempre me chamaram de negrão, acho normal pq sou negro e alto
249. nunca percebi preconceito na escola pq eu não dou bola
250. as vezes me sentia um pouco mal, mas procurava esfriar a cabeça
251. às vezes subia meu sangue, mas não partia para a ignorância
252. quando não se tem mais argumentos, chama de negro, ou ofende a mãe, a família, negro está entre as piores ofensas
253. acho que tem vários tipos de negros, de cores escuras: marrom, preto, marrom claro
254. sinceramente, acho que é preto ou branco e pronto
255. outras raças e cores: alemão, amarelo, moreno, pardo, negro
256. na família sempre aprendeu que só existe preto e branco
257. na escola sempre houve brincadeiras de chamar de negrão, mas nunca briguei por causa disso
258. usa-se negrão ou moreno também para chamar alguém que não se saiba o nome

259. teve uma namorada loira e a família dela não o aceitou
260. existem casos de meninas não ficarem com alguém por ser negro
261. não falam claramente, mas não ficam com negro
262. os melhores jogadores de basquete são negros
263. já viu várias situações de preconceito
264. já viu pessoas brancas serem escolhidas para serviços, mesmo com menos condições de estudo que um negro
265. já vivei situações de preconceito racial/racismo num banco, tentou se controlar, mas percebeu nitidamente o racismo
266. preconceito é pela cor da pele
267. acho normal, não é pra eu achar, mas eu acho. A pessoa se acostuma com isso.
268. acho que deveria falar alguma coisa, mas já estamos tão estressados com outras coisas que deixamos passar, passo uma borracha e toco a vida
269. assunto racismo preconceito não é falado em casa nem na escola
270. outros termos: as pessoas acham que chamar de negro vai ofender o outro
271. quer ser chamado de negro, moreno é bobagem, afrodescendente também
272. efi: antigamente era mais prática, mais futebol
273. meninas jogavam vôlei e outras brincadeiras, meninos futebol
274. hoje tem teoria e prática
275. hoje os alunos têm explicação sobre o que estão fazendo, sabem para que serve o alongamento, por ex.
276. hoje tem alongamento, aquecimento
277. antigamente era só futebol para os meninos e brincadeiras para as meninas
278. efi: era brincar, cada um fazia o que queria, hoje tem teoria e prática
279. efi: é importante no quartel para o condicionamento físico
280. efi na escola, não que seja obrigatório, mas o prof. determina o que é para ser feito
281. se não fosse assim, ninguém ia querer alongar ou aquecer, por ex.
282. efi ajuda no corpo e na saúde
283. efi explica para que servem tais exercícios
284. efi estimula o corpo, não deixa o corpo relaxar
285. efi acentua a existência de clube do bolinha e clube da luluzinha
286. uns tem mais habilidade, mas todos podem se ajudar
287. auto-definição negro
288. se entende negro pelo que vê na história do Brasil e da África
289. acha que não existe branco puro, o brasileiro é uma mescla de todas as raças
290. mas o negro é descendente do africano e acabou
291. acho errado alguém definir-se mestiço, sarará ou moreno; ou é branco ou é negro
292. outras definições: vergonha da cor
293. a vergonha é da cor da pele, tem vergonha de ser negro

294. não admitem ser negros, essas pessoas queriam ser brancos ou alemães, ter uma pele mais clara para não serem chamados de negros
295. ser negro: lutar pelo seu espaço
296. negro batalha, mas tb está muito acomodado
297. hoje em dia as amizades estão mais sinceras, não se vê pela cor da pele
298. não liga para situações de racismo
299. na sua função (motorista) vive situações de racismo todos os dias (xingamentos no trânsito)
300. existem muitas situações de racismo contra o negro, mas não dá bola, não se abala
301. lembrança de uma prof. negra (da nossa raça), pessoa boa, ensinava bem direitinho
302. profa. era querida, não diferenciava os alunos, todos eram iguais
303. já teve duas profas pretas
304. quando adolescente, percebia racismo na escola
305. a gente sente quando a pessoa é racista
306. era um racismo de não ofender com palavras
307. racismo estava em algumas atitudes
308. tem criança branca que é racista
309. racismo vem desde pequeno
310. viveu situação de racismo (vinda de criança) quando adulta
311. fato causou constrangimento na mãe da criança
312. as pessoas dizem que não são racistas, mas são
313. usa-se outros termos, moreno, mulatinho, mas é negro, é negrão
314. falar moreninho é rodeio, temos que falar preto, negro
315. chamar um negro de moreno pode ser para esconder o racismo
316. única coisa que muda de um negro para um branco é a cor
317. moreno é um preto mais clarinho, mas é negro
318. brancos não aceitam verdadeiramente pretos na família, não gostam da mistura de raças
319. não esqueço nunca das atitudes racistas da professora referida
320. efi exercitada na quadra, fazendo exercício, alongamento
321. melhora o corpo, sai o cansaço, anima
322. efi é muito importante
323. faz parte da escola como as outras matérias
324. fazer alongamento, mexer o corpo
325. o preto é da raça negra, origem africana
326. ao olhar alguém, percebe se é negro pela cor, pela pele, pelo cabelo
327. existem misturas que fazem com que alguns negros sejam mais clarinhos mas todos são pretos, todo mundo igual
328. usa o termo mulato quando a pessoa é mais clara, misturada
329. se preto casar com branco sai com cabelo melhor, não sai pixaim
330. mesmo assim, é negro, é preto
331. negro deve valorizar a sua raça
332. quem não gosta da sua cor, é racista
333. concepção de racismo: aquele que não gosta da cor negra, sendo negro ou não

334. ensina a filha que ela é negra e não branca
 335. seu filho diz “eu sou negrão”
 336. queria mudar o corpo “emagrecer e mudar o cabelo”
 337. seu cabelo é ruim de pentear
 338. seu cabelo é de maçaroca
 339. queria mudá-lo, alisá-lo para que ele ficasse mais liso, mais solto mais fácil de pentear
 340. cabelo da raça é triste, é brabo
 341. negra fica com cabelo bonito quando alisa (padrão)
 342. no trabalho (lavanderia cara) a maioria das colegas é branca
 343. clientes são gente do dinheiro (brancos) e empregadas domésticas (pretas)
 344. preto com algum dinheiro é muito raro
 345. pretos geralmente são empregados
 346. as empregadas domésticas em sua maioria são negras
 347. antigamente a relação prof. aluno era mais respeitosa
 348. hoje está bem diferente
 349. alunos são iguais, mas educação é diferente
 350. a educação vem de berço, de casa, família
 351. hoje os estudantes tem mais liberdade e se excedem
 352. antigamente profs. e alunos eram mais distantes, hoje estão mais próximos
 353. rel. com colegas: sempre boa, nunca tive inimizade
 354. efi: antigamente era tudo prática, não existia aula teórica
 355. efi era mais uma diversão
 356. efi futebol
 357. efi hoje tem teoria
 358. efi antigamente jogava futebol, mas não sabia as regras, hoje te ensinam, as regras do futebol
 359. efi escolar é diferente da efi no exército
 360. efi exército era mais preparação física do corpo, não tinha teoria(não se entendia o que estava fazendo, tudo mecânico)
 361. na escola tem teoria
 362. na escola hoje tem teoria, o aluno faz alongamento e sabe porque e para que
 363. efi alguma coisa para ensinar, educar
 364. efi ensina o físico, o corpo, a mente
 365. físico não é só corpo, também é mente
 366. efi é um ensino, uma preparação
 367. físico não é só massa muscular
 368. efi é saúde
 369. efi fazer algum exercício que não prejudique a saúde e sim ajude
 370. efi suma importância na escola
 371. é uma matéria que muitas vezes só é vista nos meios de comunicação (tv)
 372. não se tem a idéia do que a efi pode fazer de bom
 373. não que os alunos vão ser esportistas, mas nos ajuda no dia-a-dia
 374. ajuda uma pessoa normal, pessoa de idade, no dia-a-dia

375. efi deve ser teoria e prática
376. efi deve ensinar a que se propõe os exercícios
377. todo o esporte tem, além de diversão, algo a mais, que seja benéfico para o corpo
378. efi entender o que cada exercício traz de bem para o corpo
379. efi deve explicar para q serve cada atividade
380. na efi da escola da filha, é só futebol
381. a efi é uma matéria igual às outras, embora seja um esporte, é uma matéria igual
382. branco que não gosta de negro e vice-versa são racistas
383. por dentro somos iguais, não existe diferença
384. a diferença está na cabeça das pessoas
385. auto definição: afro-descendente
386. sou negro pq tenho descendência africana
387. meu avô era português (por incrível que pareça cor pele cabelo) minha avó era africana (descendente de escravos) , eu sou uma mistura, sou o típico brasileiro
388. brasileiro não tem raça, é uma mistura
389. tem esse entendimento e também viu na tv num programa que falava de raças
390. meu avô era gringo, meu pai sarará, avó era pretinha, mãe bem escura, uma filha bem clara, bem sarará e outra bem morena
391. em família esse assunto é pouco falado (rel étnicas)
392. cada um é cada um
393. se tu não te sente uma pessoa completa, ninguém vai te sentir Daniel p.6
394. digo: eu sou negrão
395. raças: preto e branco
396. não existe moreno, é preto ou branco
397. cada um define-se como quiser
398. quando a pessoa se ofende, é pq não está pronta para encarar a realidade (ser chamado de negro)
399. às vezes a pessoa morre e ainda não está preparada para encarar a realidade
400. oportunidades são para quem tem um bom poder aquisitivo
401. maioria dos negros moram em lugares menos favorecidos
402. a maioria dos negros não teve oportunidade
403. já vi muita situação de racismo e preconceito
404. já viveu situação de racismo e preconceito no trabalho (portaria)
405. hoje não vê racismo na escola (adulto), mas quando criança sim
406. ouvia muito: negro é macaco
407. acha que é coisa de criança, nunca se importou
408. efi discriminação é olhar e dizer: não quero fazer atividade contigo, por ex.
409. na sua família, escuta comentários do tipo: se fosse branco, não faria isso
410. uma filha namora um pretinho e a outra um branco
411. assunto não é pouco debatido, hoje é mais debatido
412. acha que o Movimento Negro separa muito os negros e quer tudo para os negros, isso também é discriminação

413. Movimento. negro esquece que também existem italianos, alemães e não só negros e brancos
414. presente para os africanos, tudo era batucado, vem do sangue
415. o italiano é mais de dança folclórica
416. nunca tive problemas em ser baixinho e preto
417. se as pessoas cuidassem mais de si mesmas, seriam melhores
418. a pessoa não se arruma para si e sim para o outro cuidar
419. na adolescência eu queria estar arrumado para ser notado
420. todo o jovem se preocupa com a aparência
421. em função do trabalho, também me preocupo
422. corpo bonito=corpo saudável, em que o dono(a) do corpo se sintam bem
423. se a pessoa está bem consigo, vai se achar bonita e os outros também
424. outros termos: começou no cruzamento das raças
425. utilizados para não se chamar de negro
426. não tem isso, ou é preto ou é branco, claro ou escuro
427. é tão bonito dizer: eu sou negro
428. existem tantas negras e brancas bonitas por aí

APÊNDICE K - UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE A PARTIR DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

1. necessidade do estudo para trabalhar futuramente
2. escola é fundamental para todos
3. é melhor do que ficar em casa
4. em casa não tem nada para fazer
5. na escola tem os amigos, é uma segunda casa
6. não só para estudar, mas pelos amigos, gurias, namoradas.
7. estuda e ainda pode conversar com os amigos
8. é melhor do que ficar em casa
9. além de estudar, podemos praticar esportes
10. às vezes parece que estamos presos na escola, dá muita vontade de chegar em casa, mas em casa não tem nada para fazer
11. a gente fala mal da escola, mas quando não tem aula, sentimos falta
12. ir à escola é bom para ver o pessoal, é aquela folia
13. poderíamos ter apenas um mês de férias
14. mas, quando chega o meio do ano, o cara quer parar de vir à escola
15. na escola é valorizado o cara que joga bola, que faz a balaca, não precisa estudar
16. é valorizado o cara que pega as gurias
17. alguns estudam e pegam as gurias
18. quem estuda é tri inteligente, mas não fica muito na mídia
19. o cara que é popular no colégio, é conhecido por todos, joga bola, faz isso e aquilo o pessoal conhece e admira mais
20. a pessoa tá sempre na rua, conversa com todo mundo, fica mais na foto, aparece mais
21. o brigão é valorizado se ganha a briga, depende de quem ganha
22. motivo da briga é alegria, vai todo mundo pra cima, baita algazarra
23. cada um tem seu jeito de aparecer, uns brigando, outros jogando bola, sendo estudioso, conversando com todos
24. cada um dá um jeito de não ser esquecido (reconhecimento)
25. os que jogam bola tem mais amizade que os que brigam, por exemplo, jogar faz amizade, uns convidam os outros para jogarem
26. os que brigam só são amigos de seus grupinhos, tipo ganguezinha para arrumar bolo, confusão
27. é importante jogar bola, futebol ou qualquer outro jogo, a fama é de quem está jogando onde tem bastante gente olhando
28. ser popular é estar sempre fazendo as coisas, participando de tudo
29. estar sempre onde tem um negócio bom acontecendo
30. ter um estilo, fazer uma moda, inventar um cumprimento novo, fazer um negócio legal, que pegue, é um ato de popularidade
31. o cara faz um corte de cabelo e todos imitam
32. às vezes o corte de cabelo cai no ridículo, sendo discriminado, motivo de risos e a pessoa muda o corte

33. moda: se alguém fizer algo e um ou dois imitarem, o pessoal todo começa a fazer
34. se ta todo mundo fazendo, tu vai querer fazer, ninguém quer ser diferente (pertencimento)
35. se todos estão fazendo, porque eu não vou fazer; vou fazer também
36. quem faz a moda, quem inventa coisas legais é popular
37. alguns professores participam de algumas modas inventadas pelos alunos (gírias, gestos cumprimentos)
38. é bom quando isso acontece, é estranho e engraçado; esse professor é considerado mais esperto (é valorizado)
39. a gente vai descobrindo o professor fora da sala de aula
40. de outra forma fica só a relação professor-aluno e aluno-professor
41. fora da sala, a gente (aluno e professor) brinca, se diverte, fala sobre diversos assuntos
42. fora da sala a gente conversa de igual para igual, fica uma coisa legal entre professor e aluno
43. o cara tem mais vontade de estudar quando o professor é mais amigo, não é tão fechado ou só briga e xinga o aluno
44. professor legal é parceiro, brinca, conversa, é extrovertido
45. alguns professores passam pelo aluno fora da sala de aula e nem cumprimentam, parece que não conhecem
46. quem é muito gordo ou muito magro recebe apelidos
47. qualquer coisa é motivo de apelidos, beijo, orelha grande
48. apelidos entre amigos são aceitos, se não, vira briga
49. as gurias são nojentas, metidas, mas umas são legais
50. umas acham que, por usarem roupas bonitas/de rico, são mais que os outros, esnobam os outros
51. aqui é um colégio de vila, não é no centro, todo mundo se conhece, tem que ter amizade
52. algumas gurias são parceiras, são legais
53. umas tem papo cabeça, outras só falem besteiras, só falam de homem, isso irrita o cara
54. demonstram que não gostam quando as gurias falam de guris que já ficaram ou namoraram
55. acham que, para as gurias, o cara que tem moto tem tudo
56. se o cara tem moto, tem todas as gurias
57. dentro da escola, fica mais fácil chamar a atenção das gurias tendo um boné original, tênis e celular da moda
58. elas são muito interesseiras
59. se não tem essas coisas, elas nem olham
60. as gurias preferem ficar com os caras mais velhos, das séries mais avançadas, é um troféu, um prêmio
61. mesmo não gostando do guri, é um troféu ficar com um guri mais velho e poder dizer para todo mundo
62. eles também consideram um troféu ficar com uma guria mais velha, de uma série mais avançada

63. gurias só se preocupam se o cara tem moto ou usa alguma roupa ou acessório original, para ficar com ele
64. algumas gurias só ficam com os que, aparentemente, tem a mesma condição social delas
65. maioria dos guris ficam com as meninas só pelo corpo; primeiro vêem o corpo e, depois, o rosto
66. guris não valorizam muito a roupa
67. se o cara passa com uma guria feia, os outros gritam: baranga. se passa com uma bonita, gritam: polenta (menosprezar o outro)
68. observam nas gurias o corpo, a bunda, as coxas, se não tem barriguinha
69. nega micoca (cabelo ruim, cabelo curto) é brabo
70. preto já é fogo, se não se ajeitar, não ajeitar o cabelo, principalmente as gurias, não tiver um cabelinho decente fica difícil
71. alisar o cabelo pode melhorar (padrão)
72. negativo: perna cabeluda, umas não tomam banho, ficam com cheiro desagradável
73. nega micoca: cabelo ruim, que não cuida o cabelo, cabelo ruim, duro, cabelo que nasce para cima, cabelo meio amarelado, parece o hommer Simpson, pode até ser crespinho, mas...
74. se a guria já tem o cabelo ruim e ainda não se cuida é brabo
75. umas parecem um bombril, esfregão de aço
76. umas meninas usam até boné (ocultar)
77. das características das raças/etnias surgem muitos apelidos, mas não tem diferenças muitos levam na esportiva
78. existem muitos apelidos e brincadeiras, às vezes são para ofender: "negrito de merda" e em outras vezes é de brincadeira: "negrinho do pastoreio"
79. chamar o outro de negro é só brincadeira
80. quem tem fama de bagunceiro na sala de aula, é acusado/culpado sempre que ocorre algum problema. o professor sempre xinga quem tem a fama, não importando se ele está envolvido ou não
81. na escola não tem a sensação de racismo, só acontecem brincadeiras sobre a cor ou a raça
82. alguns falam (apelidos, brincadeira) para ofender
83. as brigas não acontecem porque alguém é preto, mas quando alguém está brigando é uma maneira de ofender (inclusive nos jogos)
84. é todo mundo da mesma cor, se não é preto é meio moreno
85. é difícil a gente ver o cara branco mesmo, de cabelo loiro
86. os pretos estão maiôs na mídia, Ronaldinho Gaúcho, Pelé, Mike Tyson, são os melhores
87. tudo que é esporte, é os pretos na frente
88. o hip hop, música negra, todos estão curtindo, quem está na moda são os pretos (novela onde a menina rica ia a baile funk)
89. alguns brancos não gostam de jogar porque não querem suar, sujar a roupa
90. tudo que é primeiro é preto, são todos da cor
91. brasileiro é preto, é branco, é uma cor indefinida, todo mundo mistura com todo mundo, não tem como ser racista

92. existe mistura de raças nas famílias
93. algumas gurias são feias, mas conversam numa boa; algumas bonitas são metidas
94. tem umas feias simpáticas e umas bonitas antipáticas, que se enchem da onda
95. num passeio da escola, todos debocharam de uma besteira dita por um colega, inclusive as professoras (participação do prof. na cultura do aluno)
96. o homem tem orgulho de sua masculinidade, quando vê um veado, tem vontade de ofendê-lo
97. se o cara é amigo de um veado(ou alguém que dizem que é) todos acham que o amigo é gay também
98. ser chamado de gay é uma humilhação
99. ofensa quanto à sexualidade é o que mais acontece na escola
100. algumas gurias gostam de ser amigas dos gays; eles tem os mesmos gostos delas, falam dos mesmos guris
101. não é bom andar com um cara que tem a fama de gay, para os outros não acharem que tu também é gay
102. efi: se o cara é baixinho ou não sabe jogar bem, é discriminado e excluído do fogo pelos colegas
103. os apelidos incomodam mais, dentro da sala de aula(diário de campo: na efi acontecem mais apelidos, mas ninguém dá bola; negão, macaco, a não é só a maneira de chamar o companheiro ou pedir a bola. se o passe não vem ou alguém faz uma falta mais forte, aí sim esse apelidos são para ofender e pode virar briga)
104. 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
105. efi: no jogo devemos incentivar o colega e não ficar xingando
106. alguns são fominhas, não passam a bola. se o cara é forte, ninguém fala nada, mas se é fraquinho, alguns querem bater nele
107. entre um branco e um negro procurando um emprego, o negro não será escolhido porque os outros têm medo dele
108. discordo, hoje tem negros conseguindo cargos importantes, os mesmos cargos que os brancos, às vezes ganhando mais, mas antigamente a cor pesava mais na decisão
109. para conseguir um bom emprego, tem que estar bem apresentado, ter rosto bonito, roupa decente, todos os dentes na boca(conversa no grupo não gravada cabelo liso, rosto limpo, claro)
110. ídolos: os pretos
111. os pretos são mais do esporte, porque os brancos estão no colégio e os pretos estão na vila, como não tem nada para fazer, vão jogar bola
112. os brancos são filhinhos de papai, pagam para jogar, os pretos vem da origem, estão sempre jogando
113. o branco paga escolinha, o preto faz peneirão
114. o negro quando não está no colégio, por falta de outras opções, fica jogando futebol com os guris
115. jogar bem vem de família

116. tem alguns brancos que são legais(diário de campo: jogos e campeonatos de várzea contra escolas particulares. a percepção é de que todos são brancos ricos, filhinhos de papai...)
117. não tem nada a ver a cor na hora de jogar melhor ou pior, mas os negros jogam melhor
118. alguns professores estão irritados com problemas pessoais ou em outra sala de aula e descontam no aluno
119. é prova e mais prova
120. no início do ano, o aluno está meio sem vontade e pelos xingamentos dos professores chegam ao final do ano totalmente sem vontade de estar na aula
121. é bom quando a professora explica bem e não fica só mandando copiar
122. se o aluno entende a matéria, ele não vai ficar conversando, vai fazer os exercícios
123. efi: os professores deveriam valorizar outros esportes, além de futebol e vôlei
124. os americanos jogam basquete porque praticam bastante, diferente de nós que só jogamos futebol
125. a maioria não sabe jogar porque os professores não ensinam o basquete
126. efi é conhecer e praticar esportes
127. efi: nas aulas o professor deve definir o esporte a ser trabalhado e trabalhar somente esse esporte por dois ou três meses
128. tudo se aprende, se os professores incentivarem, nós aprendemos a jogar todos os esportes
129. basquete e handebol são considerados esportes diferentes, pois a maior prática é de voleibol e futebol
130. no Brasil não existem locais para jogar basquete e pouquíssimas pessoas tem bola; a escola é o único lugar onde podemos jogar, mas o Brasil é o país do futebol
131. na tv, quando tem jogo de basquete, poucos assistem, mas futebol, pode ser qualquer jogo sem importância que todos assistem
132. o vôlei tem uma bola mais barata e a rede pode ser colocada em qualquer lugar (diário de campo:limbo)
133. música da moda é hip hop e funk (música negra)
134. nas festas toca hip hop, pagode e funk
135. nas festas é hip hop e funk, mas não tem um bar só de hip hop, só de funk e pagode
136. o funk e o hip hop vem crescendo
137. todos estão vendo que o hip hop não é só dança; tem as danças e muitas outras atividades, é um movimento, e o funk ficou um pouco para trás
138. o hiphop fala da situação do país, no mundo e o funk fala de qualquer coisa, são músicas sem conteúdo
139. o hip hop combina dançante com pagode, conta uma história toda, é mais romance, namoro
140. o hip hop tem assunto
141. o funk cresceu porque as gurias gostam de dançar e os guris gostam de ver as gurias dançando

142. o rock não tem coreografia, a gente dança pagode e hip hop, mas o rock é o cara ser locão
143. efi: o cara tira o estresse
144. efi: brinca, volta melhor para a sala de aula
145. efi: prazer, satisfação, alegria por marcar um gol
146. saiu da escola para trabalhar, poder comprar como os amigos
147. rel. com professores: acha importante o incentivo que os professores dão, botar pra cima, motivar
148. incentivo dos professores importante no retorno e permanência na escola
149. no retorno aos estudos recebeu apoio e incentivo de vizinhos e colegas
150. voltou a estudar por contato com a escola através do filho
151. família toda estuda na escola
152. é importante o incentivo da família para continuar estudando
153. sua volta à escola incentivou a volta da mãe
154. teve incentivo da família e dos filhos para retorno aos estudos
155. importante a escola para contato com novas tecnologias
156. efi necessária na escola, uma das matérias fundamentais
157. efi ativ. física
158. não só a prática, a teoria é importante
159. não adianta jogar ou praticar algo sem saber porque e para que serve
160. teoria e prática são fundamentais
161. efi um meio de estar junto, poder conversar, todo mundo junto, enturmado, fazendo um trabalho, jogando
162. efi diferente da sala de aula, onde é preciso prestar atenção, não pode falar muito
163. efi tu pode estar junto, fazendo o trabalho, mas pode conversar junto (em grupo, coletivo)
164. efi pode descontrair
165. efi aprende as regras de vários esportes
166. futebol não é efi
167. efi integração entre as pessoas, sem distinções, todos participam, todos fazem parte, dentro da sua limitação, faz o que é possível
168. efi cada um tem seu ritmo
169. efi é interagir, estar todos juntos
170. efi tb tem passeios, campeonatos inter turmas e inter escolas, conhecer outros colégios
171. efi possibilidade de conhecer outras pessoas, outras realidades
172. efi espaço de aprendizado das regras para quem não sabe
173. efi é um bem para a saúde
174. efi única possibilidade de atividade física
175. efi uma forma de relaxar
176. efi uma forma de aprender e realizar alongamento para fazer também em outros lugares
177. efi relaxa, deixa o corpo relaxado e preparado para o outro dia
178. efi poderia ter outros esportes: atletismo, corridas, gin. olímpica
179. EUA ganham várias medalhas olímpicas pq aprendem na escola várias modalidades, influência da tv, mídia

180. existe investimento
181. efi não pode ser só futebol e voleibol
182. no Brasil, fica-se no que está em alta no momento (aparece na tv)
183. influência da tv: quando tem um atleta ganhando existe divulgação
184. efi: deveria ter mais tempo, talvez um período por dia
185. efi mais tempo para o corpo não perder o ritmo
186. efi poderia ter um tipo de aula conjunta, sempre no início das atividades
187. efi aula conjunta, tipo aquecimento, momento de relaxar entre o trabalho e a escola, preparar para a aula, alongar
188. efi aula coletiva para integrar os alunos (todos) e tirar o estresse, entrar na sala de aula relaxado
189. efi poderia juntar duas turmas e poder fazer uma turma contra a outra, no futebol, para quem gosta
190. efi criar outras coisas, sair da rotina de futebol e vôlei
191. efi é preciso incentivar outras habilidades das pessoas, não dá para ficar só no futebol e no vôlei
192. efi proporcionar novas experiências corporais para possível identificação dos alunos
193. rel. com colegas: amizade só de colégio é ruim, pessoas que só se falam na escola, fora dela nem cumprimentam
194. a pessoa que mais sabe é a que menos fala, a que menos fala é a que mais escuta
195. é preciso deixar que as pessoas falem para saber como realmente elas são
196. é importante olhar no molho, saber a intenção, mas tratar bem as pessoas, com atenção
197. efi é possível integrar a todos, mesmo os mais tímidos
198. sem relações boas na escola, a pessoa pode até parar os estudos, tem que haver incentivo
199. efi é importante tentar ajudar o outro, não ficar só na panelinha
200. a pior coisa é a pessoa ser excluída
201. ser excluído não é bom
202. a exclusão é horrível
203. nos jogos, na efi, na escola
204. ser negro algumas vezes gera exclusão
205. preconceito existe na rua, na frente de casa, no mercado, no ônibus, em todos os lugares
206. muitas vezes as pessoas fazem que não enxergam, disfarçam
207. existe preconceito inclusive na efi
208. afinidades existem, mas o trabalho em grupo deve ser entre todos, afinidades na rua, na escola somos todos colegas
209. todos são iguais, não tem que tratar diferente
210. se me chamar de negrão, melhor
211. o ruim é o preconceito
212. moreno é o medo de chamar de negro
213. às vezes o racismo está no próprio negro que não gosta de ser chamado de negro

214. se for alemão não se ofende
215. em escola pública até não acontece tanto preconceito, na escola particular acontece mais
216. hoje se vê mais o potencial, o estudo que a cor
217. muitas vezes o negro se acha excluído e não corre atrás, é preciso se qualificar e esquecer o racismo
218. Brasil é um lugar que não tem raça definida
219. Brasil é misto
220. Brasil é uma mistura de raças com descendentes de africanos, alemães e italianos
221. nos casos de racismo envolve pessoas de pele clara com pessoas de pele mais negra (brancos e negros)
222. o racismo vem da época da escravidão, isso vem vindo até hoje
223. frases racistas são uma cultura bagaceira
224. associação do negro com ladrão, marginal (palavra negrão, negrinho, negrada)
225. em brigas, as pessoas sempre referem o termo negrão
226. mídia refere-se a negro como marginal, diferentemente do branco, já é força do hábito, força de expressão
227. o negro é visto como marginal, sujeito de que se deve desconfiar, julga-se o livro pela capa, hoje em dia a aparência conta muito
228. ser negro é visto pela sociedade como sinônimo de mal arrumado, sujo, desleixado
229. não deveria haver cotas para negro e sim facilitar o acesso dos negros ao estudo, dessa forma teríamos meio a meio na universidade
230. não facilitar, mas não dificultar
231. cotas: sensação de discriminação, inferioridade, favor
232. para o índio até pode ser
233. deve ser igual para todos, basta estudar, se esforçar
234. acham que as cotas não precisam de aprovação nas provas, basta ser negro (M: importância da questão histórica, divulgação)
235. tv tem discurso (só discurso) de igualdade, apoio e justiça aos negros
236. imagem de beleza na tv é branca, loira, não tem espaço para negros
237. tv passa imagem de beleza como rosto bonito (feições brancas, européias?) cabelo legal liso
238. negro é minoria ou não existe como beleza (tv)
239. é importante quando aparecem negros e negras bonitas em lugares de destaque, em posições de prestígio social
240. tv negros nas novelas nunca são ricos, hoje até são advogados, médicos, mas ricos não
241. trazem muitos exemplos de discriminação em setores da sociedade e tv
242. ser negro não depende só da cor da pele, pode ser bem preto ou nem tanto e deve ser visto como negro e não moreno
243. cor morena não existe
244. o cabelo do negro é carapinha, mas o negro não gosta (construção do termo), quer dizer cabelo crespo, considera carapinha um xingamento

245. na escola atualmente não existe distinção pela cor ou cabelo, todos se relacionam bem, existe uma harmonia bem grande
246. existe uma harmonia bem grande
247. pode ser que alguns pensem ou falem de forma racista em segredo, pq isso sempre vai existir
248. situação explícita de racismo ou preconceito não foi notada na escola atualmente M: mas existe nas lembranças de infância
249. relações na escola são ótimas atualmente
250. importante o respeito entre todos. os professores também tem que respeito com os alunos
251. entre os colegas as vezes existem algumas brincadeiras, deboches
252. efi é um modo de se conhecer melhor, trabalho em equipe
253. na efi aprendi a brincar
254. efi adoro esporte, pratico bastante
255. na escola o respeito deve estar em primeiro lugar
256. separar os alunos jovens dos mais velhos por causa da bagunça
257. deveria ser feita uma lavagem para não existir racismo
258. quase todo ser humano tem racismo com os outros
259. uma sala de aula precisa de jovens para ter motivo de riso, alegria, é legal o professor xingando os alunos, senão não tem graça
260. escola perfeita é escola sem preconceito
261. na escola devemos ter aula sobre preconceito para ver onde está o erro, devemos conversar sobre o assunto
262. efi poder criar alguns jogos e esportes é legal
263. efi importante para os alunos se conhecerem
264. efi ter aulas em grupos, debates
265. efi dá chance para todos expressarem o que sentem
266. efi tem bastante atividades, tem conhecimento, conversas, risos
267. efi atividade física, relaxamento do corpo
268. efi bota tua força, raiva na bola, num chute
269. na escola existe preconceito contra que expressa sua opinião, se manifesta nas aulas
270. existe preconceito contra quem se expõe demais
271. existe preconceito de cor, raça, jeito de ser, de falar
272. em função de preconceito, a pessoa se afasta para não ser humilhada
273. existe desrespeito com quem usa roupas velhas, surradas
274. efi qdo alguém não consegue fazer algum exercício, sofre com piadas de mal gosto
275. essas piadas e risadinhas são falta de respeito
276. raças: brancos, negro, alemão, gringo, mulato, índio, sarará, saroba, café-com-leite, misturado, nego aço (alemão com preto)
277. saroba tem a pele clara mas se nota pelo cabelo
278. na escola tem muito saroba
279. saroba: é meio amarelado, puxa pelo branco e pelo preto, as duas raças ao mesmo tempo
280. saroba: é o café com leite, mas um pouco mais amarelado, é misturado
281. negro aço é mistura de preto com alemão

282. auto definição diferente da percepção sobre raças
283. só existem duas raças, branco e preto, não tem meio termo
284. quem vem de família negra é negro
285. se é da cor negra é negro, se é da cor branca é branco
286. falar moreno é para diminuir um pouco a carga de preconceito
287. alguns tem vergonha de sua raça, usam outros termos para tentar despistar
288. alguns tem preconceito/vergonha de si mesmos
289. falar moreno e outros termos é por vergonha de ser e de dizer a palavra negro
290. expressão negro é muito forte, muito carregada (significados)
291. muitos se ofendem ao serem chamados de negros
292. nós nos ofendemos também
293. o negro também é racista senão não casaria com branca
294. preconceito vem dos pais, começa desde cedo (criança)
295. percepção de que preto é feio, procura de relação (amizade, namoro) com branco
296. mídia (jornal, tv) sempre mostra o negro envolvido em roubos e assaltos
297. pessoas tem medo do negro
298. percepção de que todos enxergam o negro como inferior, ladrão, marginal
299. negros e brancos são iguais/normais, só muda a cor da pele
300. preconceito e dificuldade nas relações é muito notado na efi
301. efi uns não querem fazer atividades com outros por preconceito com negros, suados, fedorentos, homossexuais
302. efi pessoas ficam mais juntas, mais próximas
303. efi aparece muito preconceito com pessoa gorda
304. uns não querem jogar com pessoas gordas pq acham que a pessoa vai jogar mal, não vai correr
305. corpo bonito depende como a pessoa está se sentindo
306. na definição de corpo perfeito/bonito, inclui cabelos longos, bem lisos (padrão)
307. já sofri muito por causa do meu cabelo (apelidos e deboches qdo criança)
308. eu sofria quando pequena, agora não sofro mais
309. era chamada de negra do cabelo duro, chorava muito, parecia que tinha levado uma facada
310. eu não podia responder pq ele era branco e tinha o cabelo bem bom M: sensação de inferioridade, naturalizada
311. a diferença é que os brancos acham que podem mais que os negros, mas não tem diferença
312. pode haver boa relação entre negros e brancos
313. o negro quer se relacionar do branco pensando que seus filhos serão mais claros, amenizar a cor
314. já se envolveu em brigas com colegas que tinham atitudes racistas
315. efi em aulas de dança, às vezes a menina não quer dançar com o rapaz negro
316. existe preconceito da maioria das pessoas, do negro com o branco e vice-versa, do rico com o pobre e vice-versa...

317. na escola existe competição de quem vem usa a melhor roupa, cabelo
318. tu sempre quer ser melhor que teu colega
319. no meu corpo eu tento mudar tudo, passo produto e tinta no cabelo para ficar melhor
320. meu cabelo é ruim
321. eu tenho uma briga muito feia com meu cabelo todo o dia, o único remédio é botar trança
322. o pior de tudo é o cabelo da raça negra
323. o cabelo muda o visual, dá boa aparência
324. com cabelo feio as pessoas te olham diferente
325. vontade/necessidade de alisar o cabelo (padrão)
326. o meu cabelo é um cabelo ruim
327. para arrumar o pixaim que tenho já fiz de tudo
328. meu cabelo é um crespo ruim
329. o meu cabelo sempre foi ruim
330. qdo criança era chamada de bombril, bombrilzinho
331. sofri muito qdo era pequena
332. me chamavam de cabelo de vassoura
333. para a mulher negra o cabelo é a pior coisa do mundo
334. minha família sempre me ajudou a comprar produtos para o meu cabelo
335. muitas risadas e depreciação do próprio cabelo e das situações vividas
336. um cabeleireiro me disse certa vez que meu cabelo era ruim
337. já usei todos os tipos de produtos para melhorar/alisar o cabelo, água oxigenada, sal amoníaco, ferro quente, henê
338. já chorei muito por causa do meu cabelo
339. o meu cabelo é pior que o do meu pai
340. meu pai se penteava de garfo
341. meu pai é do tempo do black power, parecia um capacete (apelido pejorativo)
342. meu cabelo cresce para cima
343. minha mãe usava black power, agora está com cabelo liso, está tri bonita (padrão)
344. cabelo crespo não cresce para baixo, só para cima
345. só desce quando molha
346. compara o seu cabelo a um treco, uma coisa
347. meu cabelo era tão ruim que o pente não entrava, se entrasse quebra o dente
348. quando comecei a freqüentar a escola (criança) minha avó mandou eu deitar numa mesa e passou ferro quente no meu cabelo para alisar
349. lembranças muito ruins da infância na escola com seu cabelo e as diferentes tentativas de alisar (padrão)
350. lembranças depreciativas sobre relação da família com cabelo provocam muitos risos pela familiaridade de situações entre as estudantes. histórias muito parecidas de sofrimento e humilhação
351. sofria muito na escola em função do meu cabelo, fui muito avacalhada na escola
352. brincadeiras dá para agüentar, mas se for preconceito aí não

- 353. meu sonho é ter cabelo comprido
- 354. preto com cabelo loiro fica feio, tu já é preto ainda vai pintar de loiro é brabo
- 355. tu já é preto
- 356. preto tem mania de cabelo loiro, tem que ser loiro
- 357. muita química no cabelo deixa cheiro ruim
- 358. meu sonho desde criança é poder levantar da cama e não precisar pentear o cabelo, sofrer
- 359. acordar de manhã é uma tristeza
- 360. barbie, xuxa (tv, padrão, símbolo de beleza, cabelo perfeito)
- 361. quando criança eu dizia que não casaria com homem negro para não ter filha com cabelo ruim

APÊNDICE L – CATEGORIAS DE ANÁLISE

1. significado de ser negro
2. uso da expressão/palavra negro
3. diferença e igualdade
4. preconceito/ defesa contra preconceito
5. diálogo
6. inferioridade construída e naturalizada
7. padrão de beleza
8. mídia
9. “brincadeiras”
10. relações étnico-raciais na escola
11. educação física e participação
12. educação física e esporte
13. educação física e sensações
14. educação física e movimento
15. educação física em relação à sala de aula
16. educação física como socialização
17. educação física diferente ou igual ao recreio escolar
18. posição de reconhecimento/destaque social na escola
19. competição na escola

ANEXOS

**ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE APROVAÇÃO**

proj:expesq

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:

Número : 2006590

Título : OS SIGNIFICADOS DA NEGRITUDE NA CULTURA ESTUDANTIL E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisador (es) :

<u>NOME</u>	<u>PARTICIPAÇÃO</u>	<u>EMAIL</u>	<u>FONE</u>
VICENTE MOLINA NETO	PESQ RESPONSÁVEL	vicente.neto@ufrgs.br	33165869
MARZO VARGAS DOS SANTOS	PESQUISADOR	marzovargas@hotmail.com	

O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião nº 11 , ata nº 77 , de 26/10/2006 , por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Porto Alegre, quarta-feira, 8 de novembro de 2006


LUIZ CARLOS BOMBASSARO
 Coordenador do CEP-UFRGS

*Recib. original e cópia
Em 21/03/07*