



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**QUE CORPO É O MEU? A construção das representações corporais de
alunos do 5º ano do ensino fundamental do município de Nova Iguaçu**

Tais de Almeida Costa

Sob a Orientação do Professor

Valter Filé (José Valter Pereira)

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC).

**Nova Iguaçu,
Fevereiro de 2016**

305.8

C837q

T

Costa, Tais de Almeida, 1983-

Que corpo é o meu? : a construção das representações corporais de alunos do 5º ano do ensino fundamental do município de Nova Iguaçu / Tais de Almeida Costa. - 2016.

108 f.

Orientador: José Valter Pereira, 1955-
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 100-107.

1. Relações raciais - Teses. 2. Linguagem corporal - Teses. 3. Negros - Educação - Teses. I. Pereira, José Valter, 1955-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

“Que corpo é o meu? A construção das representações corporais de alunos do 5º ano do ensino fundamental do município de Nova Iguaçu”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 03/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Valter Pereira - UFRRJ (Orientador)

Prof.ª. Dr.ª. Amparo Villa Cupolillo - UFRRJ

Prof.ª. Dr.ª. Regina Fátima de Jesus - UERJ

**Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2016**

Dedico primeiramente a Deus e às Santas Almas, pela minha existência e poder chegar até aqui.

Aos espíritos que me protegem e muito me orientaram enquanto matérias: meu pai, Jaguarauçu e meus padrinhos, Valmir Gomes e Ana Maria Gomes, além de tudo sempre torceram por mim. À tia Nilza, melhor tia, que não era madrinha, mas quase. Partiram sem presenciarem minha chegada até aqui, mas deixaram suas pegadas para que eu não me perdesse pelo caminho.

À minha mãe, Nilma, minha inspiração na vida. Incentivando e exigindo sempre o melhor de mim.

Ao meu marido e companheiro Marcus Bárbaro, a vida cruzou nossos caminhos para concretizarmos nossos sonhos juntos, que por coincidência ou não, já eram os mesmos antes de nos conhecermos.

Aos meus irmãos queridos, Fernanda e Gustavo e não podia esquecer da prima-irmã Ana Valéria, tantas histórias, a maior parte repleta de união e alegrias, porque sempre pude contar com vocês para deixar a vida mais divertida.

Ao meu Mestre de Capoeira, Dr. Jorge Felipe Columá, que me viu crescer na vida, nas rodas de capoeira e como profissional, seus ensinamentos me ajudaram a seguir firme, porém gingando e esquivando das dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Valter Filé, pela orientação não só deste trabalho, mas na vida, ajudando a despertar em mim aquele sujeito que questiona o seu lugar no mundo. Pela paciência e compreensão durante as tantas horas de conversas.

À Professora Dra. Simone Chaves, que me acolheu com tanto carinho em seu grupo de pesquisa, orientou os primeiros passos no mundo acadêmico e incentivou eficazmente a busca por novos caminhos.

À Professora Dra. Amparo Villa Cupolilo, de quem sempre fui admiradora desde a época da graduação, pela delicadeza e considerações primorosas na qualificação para que a pesquisa se tornasse uma possível referência dentro do campo da Educação Física.

À Professora Dra. Regina de Fatima de Jesus, pela generosidade e disposição para se implicar com meu texto de qualificação e acrescentar “bakhtinianamente” tantas sugestões enriquecedoras.

Ao meu amigo Rômulo Reis, mestre e quase doutor, longa data de amizade proporcionada pela capoeira, sempre solícito em qualquer situação.

Ao grupo de pesquisas do mestrado, Maria, Eloísa, Marina, Cíntia e Tarciso trocas de experiências e aflições compartilhadas. Em especial ao Adilson que me presenteou com tantos livros (não haveria presente melhor), me cedeu tantas palavras de apoio e principalmente seus ouvidos para os desabafos intermináveis nas idas e vindas dessa empreitada.

Às amigas Claudiane e Sissa, pelo suporte no dia de realizar o grupo focal, além da parceria da Claudiane no trabalho na São Miguel Arcaño e Sissa nas rodas de capoeira.

Aos amigos do jongo, das escolas e da capoeira que participaram dessa jornada direta ou indiretamente, torcendo para tudo dar certo no final, dando apoio para me recuperar dos tropeços e arranhões que às vezes desestabilizam.

Meu povo

*Meu povo veio
Veio de lá de Angola
Meu povo veio
Veio de lá da Guiné
Meu povo trouxe dentro de sua caixola
A capoeira, o jongo e o candomblé
Meu povo veio assim tão aborrecido
Nunca havia sofrido tamanha humilhação
Tempo passou e esse povo aguerrido
Embora tenha sentido
Canta forte esse refrão
Meu povo veio
Veio de lá de angola
Meu povo veio
Veio de lá da Guiné
Meu povo trouxe dentro de sua caixola
A capoeira, o jongo e o candomblé
Meu povo foi e sempre será Quilombola
Mas a história da escola insiste em nos enganar
Veja o senhor, meu povo hoje é doutor
Mas querem que esqueçamos a crença nos Orixás*

(Sandoval Mattos/Marcus Bárbaro)

RESUMO

COSTA, Tais de Almeida, 1983. Dissertação (Mestrado) - Que corpo é o meu?: a construção das representações corporais de alunos do 5º ano do ensino fundamental do município de Nova Iguaçu / Tais de Almeida Costa. – 2016. 107 f.

O discurso da inexistência de racismo no Brasil há muito tempo me causava inquietação. Mesmo sendo negra, quando criança sentia dificuldade em percebê-lo, não era à toa que frequentemente eu estava sendo alertada por meus pais de quanto um negro deveria se “portar bem”, para não dar motivos de ser discriminado negativamente. Porém, ao me tornar professora esse sentimento se intensificou, chegando ao nível da indignação cada vez que presenciava alguns alunos inferiorizando outros por causa da cor da pele, tipo de cabelo e traços fenotípicos. As relações raciais, particularmente as produções humanas que envolvem o movimento com/contra o corpo negro na escola é que direcionaram este trabalho. Como esses alunos, negros ou não, se representam/se identificam? Que noções de corpo trazem para se representarem? O presente trabalho consistiu em analisar as possíveis representações dos corpos dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da escola São Miguel Arcanjo em Nova Iguaçu (RJ), a partir de suas falas, gestos e seus modos de vida registradas através de gravações em vídeo e observações das aulas feitas pela pesquisadora. Buscou-se identificar como se dão essas relações no cotidiano escolar e suas percepções, utilizando a dinâmica de grupo focal para discutir o racismo, o preconceito e a discriminação em suas formações. Assim, inserido no campo da Educação, especificamente na linha de estudos das Relações étnico-raciais, este trabalho vinculou-se ao projeto de pesquisa “Relações Raciais nas escolas e formação de professores”, coordenado pelo Prof. Dr. Valter Filé. Os discursos verbal e corporal desses alunos sobre como o projeto hegemônico de escola “interfere” em seus corpos-vida, serviram de instrumentos para a discussão das implicações desses sujeitos e as minhas com as relações raciais estabelecidas em nossa sociedade na medida em que naturaliza-se o lugar de subalternização do negro e nega-se o racismo.

Palavras-chave: corpo; representações; relações étnico-raciais, ensino fundamental; racismo.

RESUMEN

COSTA, Tais de Almeida, 1983. Disertación (Maestría) - ¿Qué es mi cuerpo?: la construcción de las representaciones corporales de los estudiantes del 5° grado de la escuela primaria, del municipio de Nova Iguaçu / Tais de Almeida Costa. – 2016. 107 f.

El discurso de la ausencia de racismo en Brasil siempre me ha causado inquietud. Aunque negra, cuando niña sentía dificultad en percibirlo, no era sin propósito que con frecuencia era advertida por mis padres como un negro debería "portarse bien", para no dar motivos de ser discriminado negativamente. Sin embargo, al hacerme profesora ese sentimiento se intensificó, llegando al nivel de indignación cada vez que presenciaba algunos estudiantes tratando con inferioridad otros por el color de piel, tipo de pelo y rasgos fenotípicos. Las relaciones raciales, en particular las producciones humanas que implican el movimiento con / contra el cuerpo negro en la escuela es que dirigieron este trabajo. ¿Cómo estos alumnos, negro o no, representan / identifican a sí mismos? ¿Qué nociones de cuerpo traen para representarse? Esta investigación consistió en analizar las representaciones posibles de los cuerpos de los estudiantes del 5 ° grado de la escuela primaria São Miguel Arcanjo en Nova Iguaçu (Río de Janeiro), a partir de sus discursos, gestos y sus estilos de vida registrados a través de grabaciones de video y observaciones de clases realizadas por la investigadora. Hemos tratado de identificar cómo se suceden estas relaciones en el cotidiano escolar y sus percepciones, mediante la dinámica de grupo focal para discutir el racismo, los prejuicios y la discriminación en sus formaciones. Así que, introducido en el campo de la educación, específicamente en la línea de estudios de las relaciones étnico-raciales, este trabajo se vinculó al proyecto de investigación "Relações raciais nas escolas e formação de professores", coordinado por el Prof. Dr. Valter Filé. Los discursos verbales y corporales de estos alumnos sobre cómo el proyecto hegemónico de la escuela "interfiere" en sus cuerpos-vida, sirven como herramientas para la discusión de las implicaciones de estos sujetos y las más con las relaciones raciales establecidas en nuestra sociedad, en la medida en que se naturaliza el lugar de subordinación del negro y se niega el racismo.

Palabras llave: cuerpo; representaciones; relaciones étnico-raciales, escuela primaria, racismo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: FAZENDO DO CORPO O MEU CAMINHO...	09
2. REVISÃO DE LITERATURA: PEDINDO LICENÇA AOS QUE PISARAM NESSE CHÃO ANTES DE MIM	13
2.1 DO CORPO BELO NA ANTIGUIDADE AOS BELOS CORPOS DA CONTEMPORANEIDADE	13
2.2 INDIVIDUALIZAÇÃO DO CORPO X SUBJETIVIDADE DO CORPO	15
2.3 A COSMOVISÃO AFRICANA E A RELAÇÃO COM O CORPO	17
2.4 O CORPO SOCIALIZADO	19
2.5 O RACISMO REFLETIDO NO CORPO	21
2.6 O CORPO NA ESCOLA	23
2.7 QUAIS CORPOS SÃO ACEITOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA?	25
3. O CORPO DA PESQUISA	29
3.1 QUEM VEM LÁ SOU EU...	29
3.2 Ô MARINHEIRO, MARINHEIRO, QUEM TE ENSINOU A NADAR	41
3.3 AVE MARIA! A ESCRAVIDÃO NÃO ACABA MAIS...	48
3.4 CHEGANDO EM TERRAS ALHEIAS, PISO NO CHÃO DEVAGAR...	53
3.5 NÃO NEGO DE ONDE VENHO, TRAGO NA PELE A COR NEGRA E TODO O ORGULHO QUE TENHO	56
3.6 A PROFESSORA ENSINOU E O BURRO NÃO SABE LER...	59
3.7 ÀS VEZES ME CHAMAM DE NEGRA, PENSANDO QUE VÃO ME HUMILHAR...	63
4. PROBLEMATIZANDO E TRAÇANDO OBJETIVOS	70
5. A PESQUISA DE CAMPO ACONTECENDO: O GRUPO FOCAL	72
5.1 PRIMEIRO MOMENTO	78
5.2 SEGUNDO MOMENTO	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: MINHA GENTE EU VOU ME EMBORA, O QUE ME DÃO PARA LEVAR/PENSAR?...	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

1. **INTRODUÇÃO: FAZENDO DO CORPO O MEU CAMINHO...**

Antes de qualquer coisa, a existência humana é corporal.

David Le Breton

Estudar o corpo humano e suas práticas foi uma tarefa que me acompanhou desde o início de minha graduação no curso de Educação Física, não só sob a perspectiva hegemônica científica-mecanicista, mas também pela perspectiva sócio-cultural, que é a que sempre me inspirou dúvidas, inquietações e o desejo de aprofundar minhas investigações. Durante a entrevista para o processo seletivo do PPGeduc¹, me perguntaram porque eu havia escolhido *o corpo* como tema. Respondi que o motivo principal era pela familiaridade que eu já trazia, proporcionada pela minha área de atuação profissional. No entanto, ter passado esses dois anos no mestrado discutindo e refletindo sobre uma maior atenção que podemos dar às histórias singulares (inclusive a minha) para entender como estas se conectam com as grandes narrativas, como diz Filé² (2013), me fizeram perceber que o que veio antes também foi fundamental para essa escolha, a minha relação com o meu corpo de mulher negra, capoeirista, jogueira, e os outros corpos com os quais eu interajo cotidianamente: alunos, professores, amigos e família.

As relações raciais, particularmente as produções humanas que envolvem o movimento com/contra o corpo negro na escola é que direcionaram este trabalho. Uma dissertação que não se propôs a trabalhar com a verdade dominante, mas com alguns modos de ver e vivê-la, contou assim com a colaboração de muitas referências, sejam estas teóricas ou adquiridas ao longo de muitas conversas e orientações, para produzir uma escrita ensaística que pudesse estabelecer relação com a minha vida, a dos sujeitos pesquisados e a nossa sociedade.

Não poderia me considerar a única autora deste texto, portanto destaco os que mais contribuíram para estes processos de ler, escrever, escutar, discutir, pensar... Os autores: Frantz Fanon, Kabengele Munanga, Guerreiro Ramos, Nilma Lino Gomes, Muniz Sodré, Neusa dos Santos Souza, para tentar compreender a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil e

¹ Programa de Pós - Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares;

² Prof. Dr. da UFRRJ, meu orientador na linha de pesquisa: Relações e diversidades étnico-raciais;

como estas instituem o racismo; Boaventura de Souza Santos, atenção às outras epistemologias além das europeias colonizadoras; Hannah Arendt, a *condição humana*, refletir sobre o que estamos fazendo, neste caso a escola como espaço público e de disputas; Michel Foucault, o poder exercido em nós através da disciplinarização sobre nossos corpos; David Le Breton, as relações entre os corpos e as identidades culturais; Jorge Larrosa, a escrita ensaística como possível recurso para desenvolver um problema de pesquisa; Michel de Certeau, estudos do cotidiano para inserí-los no contexto escolar. Filé, Maria, Elô, Marina, Adilson, Tarciso e Cíntia, a cada encontro um convite/convocação a problematizar minha escrita, minha leitura, minha prática e porque não a minha vida? Meus alunos, a inspiração para esta pesquisa, muitas de suas histórias se entramaram às minhas.

Ao contrário do que se pensa, o sistema de ensino público no Brasil abriu suas portas, para a entrada de negros “livres” e pessoas pobres ainda em meados do século XIX. Para a população de escravos, a proibição se mantinha pela legislação que os impedia de ingressarem, em função destes não serem considerados cidadãos brasileiros, pois a maioria havia nascido em continente africano. Barros (2005) ressalta que a escolarização foi pensada nessa época como meio de inclusão no mundo do trabalho livre dos futuros ex-escravos, já que a escola era vista então como local de disciplinarização de corpos e mentes, evidenciando que uma preocupação dos donos de fazendas era de como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção. Isto posto, os processos de escolarização ditos universais acabaram levando a uma adequação dos padrões eurocêtricos não só de educação, como também de comportamento, de higiene, de religião.

Pesquisas demonstraram que um suposto acesso tardio, frequente no imaginário social brasileiro, justificado não só pelo restrito desenvolvimento do ensino público, mas também por uma certa “imprevidência” das famílias negras, resultam em um mito, pois já havia uma concepção dessas famílias sobre a importância da escola na organização da sociedade desde o período imperial, ainda que se desse sob influência de doutrina cristã com objetivos evangelizadores. (MULLER,1999; VEIGA, 2008).

No entanto, muitas foram as dificuldades de permanência dessas pessoas nas instituições formais de ensino, por isso, outras formas de apropriação do saber, dentro dos moldes das

exigências oficiais se fizeram necessárias para que pudessem exercer sua liberdade com o mínimo de dignidade. Embora a “duras penas”, durante o período colonial alguns negros tenham conseguido criar suas próprias escolas, possibilitando a educação nos quilombos por exemplo, outros receberam instrução de pessoas escolarizadas, ou foram introduzidos em asilos de órfãos e lá puderam se escolarizar e tiveram até os que frequentaram escolas particulares (CRUZ, 2005) .

Os movimentos negros também foram muito importantes para a expansão do ensino para a população negra nas primeiras décadas do século XX, como fez a Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo, encaminhando as práticas educacionais pelo viés da mobilização e ação política de resistência e intervenção.

Alguns anos mais tarde, final da primeira metade do século XX, houve um aumento bastante significativo de escolas públicas com oferta de ensino técnico durante o governo de Vargas. O investimento na escolarização do cidadão brasileiro se deu para atender às exigências do estágio do capital que necessitava de maior qualificação da mão de obra, assim, “fechou as portas” para a entrada dos estrangeiros, principalmente os europeus que vinham para cá trabalhar, impulsionando a expansão na área da industrialização e da urbanização, que deveria absorver essa mão de obra nacional e mais qualificada.

Já em meados do século XX, com a ampliação da escolarização, foi possibilitada a entrada de negros e pobres nas escolas públicas, além da obrigatoriedade de efetivação da matrícula pelos responsáveis de crianças a partir dos 6 anos. “Mas, mesmo com a entrada desses sujeitos na escola as questões geradas pelas relações raciais continuaram ignoradas, dissimuladas, e/ou negadas” (FILÉ, 2013, p. 5).

“A escola”, lugar onde “normalmente” passa-se muitas horas por dia e bons longos anos da infância e adolescência, é também onde se define quem pode ou não dar prosseguimento aos estudos de acordo com o desempenho/mérito intelectual de cada um, partindo do pressuposto de que todos os alunos se encontram em igualdade de oportunidades, já que estão tendo acesso à “educação”. Mas foi esta mesma instituição que me possibilitou um recorte comparativo da sociedade na qual vivemos, uma sociedade que produz a desigualdade a partir da “diferença”, que classifica, hierarquiza... e que me fez (re)pensar sobre educação incorporando uma das

diversas provocações de Filé em suas orientações: “Em que medida a educação assume o papel para aumentar ao invés de diminuir essas desigualdades?” (FILÉ, 2015).

Visto que é o modelo eurocêntrico de educação que predomina, ainda assim me interessei em saber de que maneira os alunos negros desse espaço se representam/se identificam? De que maneira os alunos não negros desse mesmo espaço representam/identificam a si mesmos e seus colegas negros ou de fenótipos negros? Quais são as noções de corpo que esses alunos trazem para se representarem? Como a partir do corpo se (de)formam as identidades dos alunos negros nas escolas brasileiras?

Em uma sociedade que camufla o racismo até onde pode, deixando-o vir à tona quando os corpos negros passam a ser um incômodo. Como esses incômodos se refletem na vida dos alunos afro-brasileiros? De que forma esses incômodos se materializam no espaço das salas de aula, das aulas de educação física, dos pátios, dos portões nas horas de entrada e saída? Aproveitei aqui um outro questionamento encontrado em uma das tantas leituras que compuseram este estudo, porém particularmente afetada, refiz inúmeras vezes a pergunta a mim mesma: “Qual a importância de se refletir sobre o corpo na instituição escolar?” (TRINDADE, 2002, p. 68). “Principalmente o corpo negro?” (grifo meu). Talvez levasse todo o tempo do mestrado para responder a esta pergunta, ou quem sabe, eu leve a vida inteira tentando compreender e não somente responder qual o sentido destas e de tantas outras questões que foram surgindo e tornando minhas buscas sempre incompletas.

* * * * *

2. REVISÃO DE LITERATURA: PEDINDO LICENÇA AOS QUE PISARAM NESSE CHÃO ANTES DE MIM...

Este estudo foi respaldado por algumas teorias de crítica à modernidade no que se referem à corporeidade humana dentro das concepções da sociologia, da filosofia, antropologia, e outros, me auxiliando a refletir sobre essa conjuntura gerada na vida cotidiana, envolvendo os diversos processos de exclusão e invisibilização em torno da aparência corporal de negros e negras. “Ecos deste imaginário podem servir para reforçar o preconceito racial e a discriminação, pois os traços fisionômicos de pessoas comuns parecem não estar contidos nesse ideal de beleza e consequentemente essas pessoas são postas em categoria inferior” (GRION; COSTA; CHAVES, 2012, p. 4), incluindo-se aí os negros, desconsiderando-se as características dos diversos grupos, mas sobretudo as peculiaridades e as subjetividades de cada sujeito.

2.1 DO CORPO BELO NA ANTIGUIDADE AOS BELOS CORPOS DA CONTEMPORANEIDADE

Através do corpo, o homem compartilha os sistemas simbólicos com outros membros do seu grupo ou comunidade. “Cada sociedade, cada cultura age sobre o corpo determinando-o, constrói as particularidades, enfatizando determinados atributos em detrimento de outros, cria seus próprios padrões” (BARBOSA, MATOS, COSTA, 2011, p. 24). Portanto, a expressão corporal pode ser socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com as experiências particulares de cada sujeito, tornando fácil para os parceiros de uma mesma comunidade, encontrar significado nas manifestações corporais/culturais.

A história do corpo humano e a história da civilização³ são marcadas por diversos períodos que se conectam para que possamos entender melhor a dinâmica do corpo na atualidade. Alguns desses períodos são destacados como os mais importantes devido às

³ Cf. BARBOSA, MATOS. COSTA, 2011

influências que exerceram sobre as sociedades e que ficaram como legado para as sociedades contemporâneas.

O que trago aqui são apenas breves marcas, que servirão como noções superficiais, pois não abarcarão toda a complexidade histórica a respeito do corpo como alvo na organização das sociedades humanas, desde a ideia de corpo belo na antiguidade até o controle da sexualidade na modernidade:

- Na Grécia Antiga, o que ficou de mais marcante foi a idolatria e idealização do corpo, pois a manutenção de um corpo belo, saudável e a forma mais eficaz de se alcançar a plenitude e manterem-se os humanos mais “próximos” aos deuses.
- Para os Romanos, o corpo adquiriu um caráter mais utilitário, devendo ser preparado para o trabalho e para as disputas. Devido à expansão do cristianismo, o corpo passou a ser associado ao pecado, perdendo o status de magnificência e, obrigatoriamente necessitando ser encoberto, pois diferentemente dos gregos, os romanos não cultuavam a nudez.
- Na Idade Média se caracterizou pela união da Igreja Católica com a Monarquia, foi a época em que mais se evitava a exposição do corpo e da sexualidade, realizando-se castigos e condenações a quem desobedecesse as leis impostas principalmente pela igreja, essas punições eram mais direcionadas às mulheres por serem ligadas fundamentalmente às questões da sexualidade.
- Finalmente, a Era Moderna, que engloba o renascentismo, o iluminismo e o capitalismo, propõe um outro olhar sobre o corpo. O avanço científico determinou um maior uso da razão, fazendo com que a disciplina e o controle dos corpos se tornassem comportamento padrão entre os indivíduos. O dualismo cartesiano (sujeito/objeto) referenciou toda a educação corporal dessa época, se estendendo para os modos de pensar a economia e a produção.

2.2 INDIVIDUALIZAÇÃO DO CORPO X SUBJETIVIDADE DO CORPO

Como se refere Le Breton (2011), que preza pela subjetividade no corpo, o mundo ocidental moderno constituiu-se em um corpo individualizado, lugar soberano do ego, ainda sob influência do pensamento racional positivista, assim como também defendem as autoras Barbosa, Matos & Costa, no artigo *Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje* (2011). Elas afirmam que o corpo pós-moderno é a marca do indivíduo, construído, decorado e expressado por ele, ou seja, o corpo funciona como um limite de fronteira, “fator de individuação” (LE BRETON apud DURKHEIM, 2011, p. 242). O individualismo cria um corpo e um indivíduo ao mesmo tempo, é uma espécie de projeto pessoal, flexível e adaptável aos seus desejos, é subordinação do corpo à vontade, promovendo-o a um “*alter ego*”, que é a passagem do corpo objeto ao corpo sujeito, pessoa. Sujeito de todas as atenções, torna-se uma propriedade de primeira ordem, de todos os cuidados e quando possível de todos os investimentos.

Levando em consideração a reprodução do modelo capitalista que rege esta sociedade, o corpo não poderia ficar de fora dessa demanda, dividido pelas autoras em dois momentos: o primeiro onde a valorização do corpo se deu pela força de trabalho e o segundo, o corpo entra como consumidor e também um bem de consumo. Instituiu-se assim um corpo sexual e produtivo ligado ao prazer, à sensualidade, ao bem estar, à boa aparência e elevado à categoria de status (LE BRETON, 2011; BARBOSA, MATOS, COSTA, 2011).

Apesar da força desta concepção filosófica e da grande difusão que estabeleceu quase que como uma “lei”, a capacidade de existir ao *pensar* apresentada por Descartes, prevalecendo a desconsideração do corpo em favor da razão, outros filósofos como Nietzsche, Foucault, Bourdieu dentre outros divergiram deste pensamento. Segundo Lima (2012), Nietzsche foi um elemento de contraposição à lógica da razão, pois para ele a razão estava no corpo, elaborando uma nova interpretação para a temática do corpo:

Para Nietzsche, ver o real é deixar ele se mostrar como *Corpo*, o modo de aparecer do real (o próprio). Ver isso é ser tocado pelo próprio e não por aquilo que se está como real. Nietzsche aponta para uma percepção imediata, o homem já tomado e tocado pela coisa, o cérebro é um instrumento para isso, é uma afecção tanto sensível como

inteligível. Não há, portanto, intermediação entre o sujeito e o objeto, tudo e afecção, pathos. (LIMA, 2012, p.115)

Nietzsche considera o pensamento como uma atividade do corpo, que ele vai chamar de “grande razão”, enquanto que o eu, produto do corpo, é chamado de “pequena razão”. Mas vale lembrar, que o que Nietzsche faz, não é simplesmente a inversão de valores, tomando o corpo pela razão, e sim como descreve Lima: “Corpo é afeto, perspectiva de ser que se abre, é possibilidade de ser, de poder ser” (Op cit., p.118).

Foucault (1993) chama a atenção para a força do disciplinamento do corpo, além do controle do corpo e da sexualidade, diz que trata-se da genealogia do sujeito, uma genealogia que estuda o sujeito através da história, porque esta se dá num campo que vai além do raciocínio lógico e científico semeado na modernidade. O processo de subjetivação quando relacionado ao corpo, é uma forma de dizer que o sujeito é corpo, que a subjetividade é algo que acontece num corpo e dele não se desvincula. Para Foucault, o corpo está relacionado ao prazer, “de modo que o prazer seja entendido como uma *estratégia circunstancial entre o corpo e os elementos que o envolvem*” (CARDOSO JUNIOR, 2004, p. 347).

E Foucault vai mais “longe”, além de uma *genealogia do corpo*, ele defende a *topia do corpo*, que é o inverso da utopia, pois a utopia seria o “lugar onde se tem um corpo *sem corpo*, um corpo que seria belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração, solto, invisível, protegido, sempre transfigurado” (FOUCAULT, 2013, p. 8). Duas conferências realizadas pelo filósofo que aconteceram em 1966, resultaram primeiramente em uma edição em áudio e depois foram transcritas, mas que só foram publicadas recentemente no ano de 2013, sob a forma de livro intitulado *O corpo utópico, as heterotopias*. Estas conferências serviram de base para a criação de um novo conceito que ele chamou de “heterotopologia”, que significa “os espaços outros”, os “não lugares”, mas não como uma ciência das utopias e sim como forma de contestação dos espaços onde vivemos. Ao falar sobre as utopias humanas relativas ao corpo nestas duas conferências, Foucault de maneira confessional e inovadora, descreve e analisa seus próprios sonhos a respeito de como se “via/identificava” e sobre o que desejava para si:

“O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino (FOUCAULT, 2013, p.14).

Ele se refere também à ambiguidade que este corpo pode assumir, ora sendo completamente visível, ao ser vigiado, ora sendo afastado, captado por uma espécie de invisibilidade ao tornar-se coisa.

Seria este o dilema do corpo negro no Brasil? Vigiado pela suspeição, sexualização, discriminação, invisibilizado pela negação, subalternização, preconceito. Seria este o meu dilema e de tantos outros negros/as que buscam se reconhecer, que buscam por uma identidade sem estereótipos? Narrar/falar a/de si e de seu corpo sem “tradutores”, ter a possibilidade de se (re)descobrir ou compreender a sua própria história. Pensar a heterotopologia foucaultiana é vislumbrar outros lugares e possibilidades para o corpo negro além dos que já estão (im)postos,

2.3 A COSMOVISÃO AFRICANA E A RELAÇÃO COM O CORPO

Dentro da Cosmovisão Africana o corpo é o mundo, é o próprio cosmo. Não existem fronteiras entre morte e vida, e cada sujeito só existe em suas relações com os outros. A participação na linhagem de seus ancestrais, de seu universo ecológico, de sua comunidade, fortalecem da ideia de pertencimento. Em estudo sobre a antropologia do corpo em sociedades “tradicionais”, Le Breton vai dizer: “Pelo seu corpo, o ser humano está em comunicação com os diferentes campos simbólicos que dão sentido à existência coletiva” (Op. cit., 2011, p.37).

O corpo era utilizado como um dos instrumentos da memória, pois o conhecimento produzido pelo corpo ainda mantém sua importância central dentro da cosmogonia e cultura africana de tradição oral.

Para o autor malinês Amadou Hampaté Bâ (1982) a tradição oral é a grande escola da vida, porque é ao mesmo tempo religião, conhecimento, história, divertimento e recreação. Valores que necessariamente perpassam e refletem o/no corpo.

Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana.

Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade a “cultura” não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma *presença* particular no mundo - um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem (Op. cit, p. 183).

Os africanos/as trazidos ou vindos para o Brasil e seus/suas descendentes brasileiros implantaram, marcaram e instituíram princípios por todo o país. A partir desses princípios, desenvolveram-se aqui no Brasil valores civilizatórios que corporificaram um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural, permanecendo inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração, cabendo destacar que, nesta perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (TRINDADE, 2013).

Os principais aspectos dos valores afro-brasileiros considerados mais “importantes” para serem trabalhados e absorvidos pela educação na visão da autora e descritos por ela são:

1. Princípio do Axé ENERGIA VITAL - tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil forem carregados da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida.
2. Princípio da ORALIDADE – Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores.
3. Princípio da CIRCULARIDADE – a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...
4. Princípio da CORPOREIDADE – o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças

como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados.

5. Princípio da MUSICALIDADE – A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança.

6. Princípio da COOPERATIVIDADE – A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro.

7. Princípio da LUDICIDADE – A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé (TRINDADE, 2013, p. 135).

Pensar sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros me remete a trabalhar minha memória e a buscar/tentar de alguma maneira potencializar nos alunos seus modos de serem e estarem no mundo por esses valores e que em alguma medida já trazem consigo algum desses princípios. Uns mais abertamente, outros com algumas reservas, mas que só poderão ser vistos com “bons” olhos a partir do momento em que o racismo for tratado por nós professores como um problema de todos e não apenas de alguns.

2.4 O CORPO SOCIALIZADO

Para Medeiros, certos autores como Bordieu e Merleau-Ponty defendem que os distintos usos do corpo na vida cotidiana se dão de acordo com a incorporação do “*habitus*” e do “esquema corporal” desenvolvidos pelos diferentes grupos sociais. “O hábito se apresenta, então, como essencialmente motor e perceptivo. O ‘esquema corporal’, quer ele funcione como percepção ou como motricidade, só pode se constituir apropriando-se dos principais elementos culturais” (MEDEIROS, 2011, p.283).

E ela segue afirmando que na teoria de Bordieu estes dois conceitos juntos remetem a uma maneira de estar no mundo e que esta se deve a um processo de pertencimento social. Com pensamento próximo ao de Bordieu, Le Breton também afirma que “Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delinea uma visão singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências, etc.” (LE BRETON, 2011, p. 8).

Bourdieu vai falar da somatização das relações sociais de dominação, que se reflete na submissão alojada no corpo socializado. É a partir do corpo e das técnicas corporais que ele vai explicar as relações de poder e dominação, no qual nenhum discurso consegue expressar tão bem essas relações quanto o próprio corpo. Ele vai utilizar as instituições de ensino como exemplo “onde se atesta a associação de duas formas de comunicação e inculcação, a saber, os discursos e a modelagem de um corpo social encarnado em um corpo biológico, servindo de porta voz das crenças socialmente determinadas e aceitas. É lá que se desenvolve a noção de ‘espírito do corpo’” (BORDIEU, 1892 apud MEDEIROS, 2011, p.288). Assunto também tão profundamente estudado por Foucault.

Reforçando esta ideia, Ortega (2008) vai destacar o caráter ambíguo da cultura do corpo ou cultura somática da sociedade atual, pois do mesmo jeito em que há a exacerbação do controle e da vigilância, também é maior a produção de dúvidas em torno dele.

O autor vai chamar a sociabilidade contemporânea de “biossociabilidade”, pois o homem contemporâneo se vê obrigado a constituir uma “bioidentidade apolítica”, levado pelos discursos da saúde e da perfeição corporal, deixando-o subordinado ao disciplinamento, como defendem Foucault e Bordieu. Mas ele também vai chamar atenção para a busca do pertencimento social através das marcas corporais, como uma forma de resgatar a conexão entre sujeito e cultura.

Le Breton sobre esse aspecto também vai afirmar:

Essas marcas corporais preenchem funções diferentes em cada sociedade. Instrumentos de sedução, elas são ainda com maior frequência um modo ritual de afiliação ou separação. Elas integram simbolicamente o homem no interior da comunidade/grupo, separando-os dos outros (...). Elas humanizam o homem colocando-o socialmente no mundo, reproduzindo um ‘status social’(...) (LE BRETON, 2010, pp. 59-60).

Também como proposta de superação do dualismo cartesiano ainda tão vigente na atualidade, Ortega (2008) defende a *fenomenologia corporal* baseado em Merleau-Ponty, como ação de resistência e que em certa medida, vai criticar o *construtivismo social* defendido por Foucault, alertando que a acusação de ambiguidade e instabilidade feitas por Foucault à fenomenologia, se trata da nossa experiência da corporeidade como a “própria subjetividade do corpo” (grifo do autor) como algo reversível, pois nosso corpo não é somente percebido, é capaz

de perceber também, possibilitando a experiência de ser sujeito e objeto ao mesmo tempo, e endossa que “Privilegiar o corpo fenomenológico é privilegiar o corpo que age; ele é fundamental para a ação. Toda ação é, em primeiro lugar, uma ação corporal” (ORTEGA, 2008, p.210).

2.5 O RACISMO REFLETIDO NO CORPO

A classificação é uma característica marcante das sociedades modernas, nomear e posicionar aqueles que são considerados como “outros” por estarem fora da “normalidade” e que são identificados pela diferença, há centenas de anos que ocorre. Porém, Camozzato (2011) destaca uma nova faceta para o racismo contemporâneo, pois diferentemente de como se associava o racismo ao processo de exclusão, ela afirma que este atua de forma contrária, delimitando os espaços de ação dos considerados “outros”, como forma de fazê-los entenderem porque são considerados assim e mais facilmente controlá-los, trabalhando com a naturalização dos valores inscritos na sociedade.

As regras/normas são essenciais para que haja a diferenciação e a captura dos sujeitos, resultando na produção de diferentes modos de existência. Para que um sujeito esteja situado dentro da zona de normalidade, ele precisa estar amparado por um conjunto de saberes que vão dizer “como se é”, “o que se vale”. Isto posto, ela enumera as possíveis consequências de se adaptar às normas.

- a) criam-se saberes ao fabricar e veicular as formas ‘desejáveis’ de *estar sendo* sujeito; b) o poder-saber, ao desejar uma forma de ser sujeito busca subjetivar todos e a cada um, produzindo efeitos de verdade e, com isto, ensinando como ‘se deve ser’; c) quando a subjetivação se efetiva, *resta*, então, aos ditos “diferentes” guiarem-se pelas normas produzidas, a fim de buscarem a modificação de si mesmos – para serem aceitos e/ou aproveitados pelos demais” (CAMOZZATO. 2011, p. 166).

Corroborando com suas considerações, Camozzato cita Bauman (1998), que vai argumentar que a Modernidade se ancorou em três pilares, a saber: beleza, pureza e ordem para se constituir como civilização. Todos os três instituídos no corpo, portanto, quem visualmente

não destaca algum desses três valores, potencialmente sentirá os efeitos do racismo como desqualificação desse corpo.

A capacidade dos sujeitos transformarem o próprio corpo, segundo Gomes (2003), além de variarem de acordo com cada cultura, também podem se efetivar de acordo com a peculiaridade inerente a cada segmento social dentro de um mesmo grupo. O corpo, ao mesmo tempo em que se submete ao controle, também o ignora, o ameaça e subverte como descreve Certeau (1998), podendo simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, mas também o que se deseja negar.

Nesse sentido, o racismo converte as diferenças inscritas no corpo em marcas de desqualificação e inferioridade. Daí, para Camozzato (2011), tal situação configurar-se como brecha para as constantes alterações feitas no corpo, associando-lhes a uma *colonização interna do corpo* (grifo meu). A colonização do corpo perpassa pela “colonialidade do ser” (MINGNOLO, 2004, p.633), que neste caso, trata-se da submissão aos padrões etnocêntricos, que se supõem universais, porém baseados na Europa colonial.

Esta colonialidade está presente nos discursos sociais e pedagógico a respeito dos negros de forma generalizada, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, pois aborda e expressa impressões e representações sobre esses corpos. De acordo com Gomes (2002), essa situação não se restringe ao discurso. Ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso, e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo.

Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas. Mas quais serão as representações sobre a relação negro e corpo presentes na escola? Em que momentos elas aparecem e como elas aparecem? Como tais representações se manifestam no currículo? Como os sujeitos negros e brancos vivem suas experiências corpóreas dentro e fora da escola? Muitas vezes, esses processos delicados e tensos passam despercebidos pela instituição escolar e pelos/as profissionais da educação, e não são incluídos nos debates e nas discussões desenvolvidas nos cursos de formação de professores/as. O estudo sobre o corpo e o cabelo, como ícones da identidade negra presentes nos processos educativos escolares e não escolares, poderá apontar-nos outros caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos (Op. cit., p. 50).

Para Sodré (2015), no relacionamento dos corpos no trabalho, na escola, na vizinhança, entre os familiares, nas mídias e etc, é preciso que a alteridade se faça presente de modo prolongado e convivial, onde se efetive o respeito às diferenças, sobretudo raciais e não a naturalização das desigualdades sociais, que na maiorias vezes são atribuídas às classes econômicas desfavorecidas e desvinculadas da cor da pele escura predominante nessa camada da população. Estratégia utilizada pelo poder hegemônico da elite para deslegitimar o movimento negro. No entanto, uma das ações utilizadas por esses movimentos para uma tentativa de superação das discriminações negativas relacionadas aos afrodescendentes, tem sido a (re)significação e construção de representações positivas sobre o negro, sua história, sua corporeidade e sua estética.

Ainda para o autor, nomear o fenômeno é intelectual e politicamente correto, porém não controla as múltiplas e sutis formas de discriminação. Mesmo havendo a aceitação intelectual de tudo que diz respeito à diferença, não existe a garantia de uma verdadeira aproximação do Outro. O racismo se evidencia no instante da proximidade, sugerindo uma “invasão” de seu território pelo Outro (o imigrante, o negro, o diferente), ganhando a conotação de intruso, aquele que supostamente “não conhece o seu lugar” (grifo do autor) e desrespeita os limites da hierarquia territorial, vindo a se configurar no nojo ao Outro (corpo, cabelo, jeito falar, se vestir, etc.).

Portanto, não basta que a educação escolar ensine aos estudantes que o racismo é um crime ou que as culturas africanas e afro-brasileiras façam parte do currículo de forma restrita ao folclore nas datas comemorativas, é essencial que haja a problematização da questão racial em nossa sociedade, permitindo aos alunos/as questionarem e entenderem porque os negros e não outros grupos encontram-se nestas situações de preconceitos, discriminações e marginalizados.

2.6 O CORPO NA ESCOLA

A instituição escolar, lugar do controle e correção das operações do corpo, segundo Foucault (1987) dominam as forças e determinam as disciplinas estabelecendo uma “relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (p. 119).

A dicotomia gerada na Era Moderna corpo/mente, pode ser conferida no espaço escolar pela sua própria organização e mais do que isso, a primazia do intelecto como atividade a ser desenvolvida em detrimento de qualquer outra que envolva a ação/movimento.

As “pequenas” técnicas desenvolvidas para a observação minuciosa dos detalhes, as inspeções esmiuçantes, resultaram em uma racionalidade econômica, num ser dotado de domínio sobre a sua própria natureza. E a escola é uma grande alimentadora deste pensamento, executando-o com muita eficácia, pois trabalha com a formação do ser humano, moldando o seu desenvolvimento desde a mais tenra idade.

Ao assumir a função de formar as novas gerações para a reprodução do modelo urbano-industrial, a instituição escolar ignorou concepções que não fragmentam nem subordinam o corpo à mente. Ao contrário, optou por uma visão que, ao hipervalorizar o ego e o intelecto, nega a verdade do corpo. De fato, temos sentido as consequências de um cotidiano regido por uma rotina de esforços mentais e inflexibilidade física. As doenças se manifestam, são resultado de um modo de funcionamento – da sociedade, da fábrica, da escola, da instituição familiar, de cada um de nós – que é alienado em relação a muitas das mais elementares necessidades físicas, como respirar profundamente, alimentar-se sadiamente, dormir bem, relaxar (TIRIBA, 2008, p. 8).

Para Guimarães (2008), o ato cognitivo, inibe o motor, mas não deixa de ser atividade corporal. Não deve haver separação entre o conhecimento do mundo e o que se faz nele, tornando a realidade uma produção singular (subjéctiva), onde a capacidade de o organismo produzir a si mesmo sem destruir sua unidade é denominada pelos autores de *autopoiesis* (a produção de sujeito e a produção de mundo acontecendo simultaneamente) .

Portanto, para a escola, coloca-se o desafio de organizar espaços, objetos, relações que incitem ao movimento, aos encontros, à alegria, à surpresa e ao imponderável. Isso não significa deixar de lado ou de fora o pensamento e a razão, mas de equacioná-los com o corpo e a emoção, na perspectiva de dar sentido e compreender os acontecimentos da vida, o que é diferente de controlar a vida, antes que ela aconteça. (Op. cit, pp. 27-28)

Um exemplo de pesquisa realizada com crianças, em que segue essa mesma proposta de valorizar a produção de si, é a de Adad (2011), *O pensamento de crianças vitimizadas pelas violências sobre o corpo: Uma pesquisa sóciopoética*. Nesta pesquisa, a autora analisa os conceitos produzidos pelas crianças sobre o corpo, possibilitando o aflorar dos problemas que as mobilizam e facilitando assim a produção de outros conceitos sobre o referido tema e ressalta

que a subjetividade da qual ela fala, se trata da construção de uma sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de criatividade que produzam essa subjetividade e não somente a formação de opinião. Por esta razão, a relação estabelecida com essas crianças não se esgota em tê-las como “objeto de estudos”, mas sim como torná-las co-pesquisadores no projeto, sem generalizar ou homogeneizar as ideias levantadas pela pesquisa como um todo.

Nesse sentido, me chamaram a atenção as diversas indagações que se fizeram necessárias para a problematização da referida pesquisa. “Quantos corpos cada criança carrega dentro de si? Quanto pode o corpo criança? Como pensar novas maneiras de problematizar o corpo criança? Como identificar problemas que atravessam e mobilizam o corpo criança? (ADAD, 2011, p.249).

Dentro das linhas de pesquisas em relações étnico-raciais, alguns trabalhos que analisaram os percursos escolares de alunos/as negros/as, revelam que há maiores dificuldades enfrentadas por esses alunos/as em relação a alunos brancos/as no que tange acesso, à permanência e à reprovação, inclusive em escolas públicas, demonstrando a estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades sociais/raciais em nosso país. Comprovando uma necessidade de se (re)pensar esse modelo de escola no Brasil, onde sua estrutura rígida encontra-se inadequada à população negra e pobre desfavorecendo o desempenho desses estudantes.

Foi a partir do aprofundamento nessas questões do cotidiano que as mesmas indagações da pesquisa citada também me auxiliaram a refletir sobre este trabalho, trazendo comigo, para minha práxis, prestando mais atenção na maneira como me relacionava com os alunos, me problematizando como pessoa, como professora e como mestranda.

2.7 QUAIS CORPOS SÃO ACEITOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Historicamente a Educação Física sempre foi questionada quanto a sua permanência no espaço escolar, apresentando diversos tipos de abordagens em sua inserção na escola ao longo dos anos desde a sua obrigatoriedade de oferta a partir do século XIX, mas mantendo como objetivo instituir valores morais, higiênicos, patrióticos, além da manutenção da saúde corporal,

parece ter cumprido muito bem o papel de controle e disciplinarização dos corpos dos alunos. “(...) a Educação Física foi e é fundamental ao bom disciplinamento e controle corporal das crianças e jovens para que o conhecimento e os conteúdos escolares sejam bem aprendidos e aproveitados” (CUPOLILLO, 2007, p. 17).

A manipulação/docilização dos corpos a que se refere Foucault (1987), de uma maneira geral pode ser facilmente percebida nas aulas de Educação Física, o uso do apito, a supervalorização da boa aptidão física, o treinamento, a socialização muitas vezes forçada, a seleção dos mais habilidosos e a obediência sob a forma de disciplina. No entanto, existe um outro viés de pensamento acerca dessas mesmas aulas, explicitado frequentemente nas falas de professores de outras disciplinas, de que estas são o espaço da desordem, da agitação e ansiedade pré e pós aulas, já que os alunos são retirados da configuração padronizada das carteiras em sala de aula e têm a possibilidade de movimentação corporal no pátio ou na quadra. Mas vale esclarecer, que muitas das vezes a movimentação vem acompanhada de técnicas para uma “melhor” execução e a tão desejada sensação de liberdade a que os alunos atribuem para as aulas de Educação Física, é principalmente por se realizarem em espaço mais amplo como a quadra ou pátio.

Então, supostamente ficou restrito às aulas de Educação Física o objetivo de trabalhar a prática corporal. E como é através do corpo que as relações e os encontros se estabelecem, essas aulas parecem possibilitar ou facilitar o estabelecimento dos vínculos e dos afetos entre os alunos, mesmo quando não participam efetivamente da atividade que é proposta para a aula. Em contrapartida, o sentido de conhecimento e inteligibilidade que tais práticas pudessem oferecer se perdeu.

O sentido de corpo que é utilizado pela Educação Física, ainda está bem longe de captar a amplitude de possibilidades para este conceito, sendo necessários estudos cada vez mais transversais, entrecruzando um conjunto de campos de conhecimento que incluam além da biologia e da medicina, a história, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a psicanálise, entre outros capazes de lhe conferir maior variedade de significados e inserções no mundo.

A Educação Física em cada época histórica foi incorporando, produzindo, veiculando, estruturando e utilizando conhecimentos sobre o corpo; porém, tendo como foco

principal a perspectiva biológica e mecanicista. A comparação do funcionamento do corpo a uma máquina é exemplar para compreendermos a visão restrita e simplificadora que predominou. Tal pensamento reforçou a ideia de que o corpo era um objeto a ser estudado, manipulado e treinado com vistas a que se obtivesse o máximo de eficácia em seus movimentos internos e externos (CUPOLILLO, 2007, p. 36).

Por isso este trabalho caminhou na esteira da investigação das representações não como algo dado, buscando compreender como se deu a construção de identidades pelos alunos levando em conta a cultura em que estão inseridos e suas interações através da “experiência corporal vivenciada” (ORTEGA, 2008).

Assim como Santos M. V. (2007) descreve em sua dissertação, mesmo tendo se passado 8 anos, também obtive a mesma impressão que o pesquisador no que diz respeito à pouca referência ou quase nenhuma sobre as perspectivas dos estudantes negros e não-negros em relação à presença de racismo no espaço escolar especificamente nas aulas de Educação Física.

(...)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?(...), a educação física na escola tem importantes significados na *cultura estudantil*, seja no sentido de reconhecimento, prestígio e pertencimento, seja no sentido de exclusão” (SANTOS, 2007, p. 116).

Por também ser considerada como o momento da liberdade, da recreação, da brincadeira, do não fazer nada, etc., principalmente pelos alunos, essas aulas costumam ser bastante aguardadas por eles e pelas professoras regentes no ensino fundamental I também, que consideram este, seu momento de descanso ou a oportunidade de uma pausa mais longa para o café. Os encontros semanais e relativamente curtos, na maioria das vezes não conseguem reunir atividades que contemplem o “gosto” de todos, fazendo com que os alunos participem apenas das atividades que mais lhe agradam, principalmente se estas forem os esportes, tendo maior adesão dos meninos quando é o futebol. A “cultura” do futebol como paixão nacional, se faz presente nas escolas de maneira geral, não só nas aulas de Educação Física, mas em todo e qualquer momento livre que os alunos tenham, seja nos “tempos vagos” e no horário do recreio.

A possibilidade do movimento, da aproximação entre os sujeitos, do contato entre os corpos, maior carga de adrenalina durante as atividades, muitas vezes remetem a situações de tensão, seja pela diferença nos níveis das capacidades físicas, habilidades e aptidões de cada

aluno, seja pelo medo da exposição de suas fragilidades, muitas vezes passando despercebidas por outros alunos e professores ou comumente desrespeitadas pelos mesmos. Tais diversidades, tanto no que diz respeito ao esquema corporal quanto às características físicas de cada um, frequentemente me remetem ao duvidoso sentido de “harmonia” que é disseminado no ambiente escolar e imposto aos alunos como padrão de comportamento, no entanto, quando se encaminham para situações de tensão em chegando ao conflito, que é tão característico a nós seres humanos, facilmente são gerados atos de discriminação e racismo. Contudo mesmo nessas ocasiões, ainda é difícil para os alunos perceberem que são ao mesmo tempo vítimas e agentes destes atos, visto que há uma naturalização das “brincadeiras” e piadas feitas em grupo, durante as atividades propostas em aula, e segundo os mesmos, sem a intenção de inferiorizar o colega. Em alguns casos, dependendo do estado de humor, e do nível de estresse propiciado pela atividade, tais brincadeiras podem se transformar em ofensas, mudando toda a configuração da aula ou da atividade. Os xingamentos reforçando negativamente as diferenças raciais entre os alunos, deixa clara a intenção de humilhar e estabelecer um distanciamento hierárquico, priorizando modelos de corpo, de ser e estar no mundo, de culturas e valores privilegiados como melhores, utilizando argumentos como pobreza, mau cheiro, cabelo ruim, feiura, etc; para designar ao alunos negros e afrodescendentes.

Como foi dito por Marzo Vargas anteriormente, a Educação Física também é o espaço da exclusão, onde os menos habilidosos são rejeitados, a segregação entre atividades socialmente construídas como sendo de meninas ou de meninos muitas vezes são reforçadas, o medo da exposição se acentua em função dos julgamentos de alunos e do/a professor/a, a aceitação e valorização de determinados corpos em troca de êxito. “Em casos como esse, a técnica não supera possíveis preconceitos, apenas os omite em detrimento de outros interesses mais imediatos” (*Idem*, p. 121). Por essas razões estou começando a aprender a “ler o mundo” sob a ótica que complexidade da condição humana nos exige.

3. O CORPO DA PESQUISA

3.1 QUEM VEM LÁ SOU EU...

De fato, soltar a palavra, especialmente a escrita, deixar o corpo expandir sua fala, sua expressão com tesão, desejo, envolvimento, é muito difícil. Falar do corpo, se a palavra não for morta é falar de si próprio, é falar do próprio corpo, é expor-se, comprometer-se, é arriscar-se, descobrir-se e é convidar pessoas a se aventurar conosco neste desafio.

Azoilda Loretto da Trindade

Eu mulher negra, baixa estatura, nem gorda nem magra, um corpo atlético marcado pelos vários anos de prática de esportes, que desde criança me incomodava com as poucas referências de beleza feminina que se aproximassem do meu "biotipo" expostas na televisão. Um cabelo crespo, com o qual eu me conflitava, pois achava que deveria “domá-lo”, mas também não o queria alisado, algumas insatisfações da época da adolescência como também me achar fora do “padrão” por achar meus seios e as nádegas grandes demais, a ponto de ser apelidada de tanajura na escola e que felizmente se resolveram bem, antes mesmo de entrar na fase adulta. Este padrão sobre o qual eu me refiro, é uma das marcas da globalização em nossas vidas, constituída pelo poder do capitalismo.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemónico (QUIJANO, 2005, p.1)

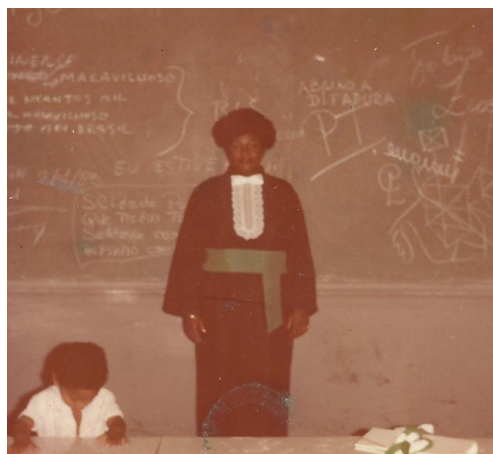
A partir do momento em que aceitei me “entregar” à pesquisa, passei a me deparar, ou melhor, prestar mais atenção aos tantos relatos de mulheres e crianças negras que vivem e viveram tantas histórias parecidas com a minha e que certamente em alguns momentos devem ter pensado serem as únicas a viverem esses conflitos em torno do corpo e da própria identidade, assim como eu. Uma das faces da *colonialidade do poder* (Ibidem) em nossas vidas.

No meu primeiro autorretrato realizado na aula de artes na antiga quinta série por volta dos doze anos, utilizei uma tinta marrom, que era a que mais se aproximava à minha cor de pele. Eu nunca tive dificuldades em me reconhecer negra, não via como um problema o fato de ter a pele escura, e hoje entendo que fui educada dessa maneira, por isso fico pensando e essa é uma das tantas problematizações dessa pesquisa: Porque para alguns negros é tão difícil essa identificação?

Minhas implicações com as questões étnico-raciais se iniciam dentro de minha própria família, filha de pais negros, funcionários públicos, os dois com formação de nível superior completo, nunca passamos necessidades financeiras. Pela classificação econômica, pode-se dizer que fazemos parte de uma “classe média trabalhadora”. No entanto, sempre foi enfatizado por eles, o quanto era mais difícil para nós negros alcançarmos “boas oportunidades” dentro da nossa sociedade, de que o racismo, o preconceito e a discriminação sempre existiram e por isso nossa conduta (minha e de meus irmãos) devia ser sempre “correta”, pois na opinião deles, o negro no Brasil sempre é posto em situação de suspeita e demérito.



*Meu pai em sua segunda formação de nível superior, Administração (1988)



*Minha mãe também em sua segunda formação de nível superior, Serviço Social 1982)

Minha mãe dizia, praticamente todos os dias que devíamos dar nosso melhor em tudo que fôssemos fazer, para que nunca houvesse a oportunidade de duvidarem da nossa capacidade pelo fato de sermos negros, pois algum dia fatalmente seríamos vítimas de preconceito. Depois do falecimento do meu pai quando eu tinha 17 anos, as “verdades” dela se reforçaram como as minhas crenças, pois eu, sendo negra, devia dar o meu melhor em tudo, já que “para os negros tudo é mais difícil!”, ela sempre dizia isso. “Ser melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o ‘defeito’, para ser aceito. Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o melhor, dado unânime em todas as histórias de vida” (SOUZA, 1983, p.40). Assim eu fazia, apesar de naquela época nunca ter sentido “na carne” tal situação, e mesmo quando muitas vezes ouvia das pessoas com as quais eu convivía que eu não era negra e sim morena, eu não entendia isto como uma forma de discriminação negativa, mas estava sempre pronta para corrigir: “negra!”, pois eu fazia questão de dizer que sendo filha de dois negros, eu só poderia ser negra também.



*Eu (de óculos) e meus irmãos quando estudávamos os três em escola particular religiosa(1989).

Ser chamado de moreno no imaginário nacional significa a representação da “mistura”, a miscigenação tão característica a nós brasileiros, efeito da ideologia racial de se tornar branco

um dia ou clarear a família e supostamente amenizar a condição de negro, que nos foi imposta de maneira *monocultural*. A gradação de cores demonstradas pelo senso do IBGE⁴ na década de 80, é analisada por Munaga (1999) como sendo uma classificação dos indivíduos não somente em função de seus fenótipos, mas também e sobretudo em função de sua posição na sociedade. Ou seja, quanto maior a ascensão econômica, menos preto se é. E como minha família estava inserida na classe média, nós não éramos vistos como pretos por boa parte das pessoas ao nosso redor ou nos viam como “os pretos de alma branca”.

Não me recordo, como disse anteriormente, de durante a minha infância e adolescência encontrar atores negros que fossem protagonistas ou que interpretassem personagens da classe média e alta nas novelas os “lugares” em eram sempre muito bem marcados, sempre papéis secundários e subalternizados, os comerciais e propagandas da TV não tinham os afro-brasileiros como público-alvo.

Graças à militância dos movimentos negros, esse quadro vem se modificando ainda que timidamente, sendo um pouco menos frequente a presença de negros retratados de forma estereotipada pelos meios de comunicação, mas que ainda não são suficientes e tampouco impedem os casos de racismo e desrespeito que acontecem cotidianamente, como o que me ocorreu no início do ano de 2014, no qual uma discussão no trânsito resultou em uma agressão verbal (ato criminoso) por parte da outra motorista que se referiu a mim como: “Crioula safada, sua macaca!”. Essas coisas acontecem com tanta frequência em qualquer lugar do Brasil, que nos acostumamos a olhar de forma bastante naturalizada, sem buscar as devidas resoluções legais, evitando se expor frente às autoridades, porque um crime de injúria não possui a mesma pena de um crime de racismo, e muitas vezes “não dá em nada”, passando longe de serem noticiados pela mídia, a não ser quando ocorrem com pessoas famosas.

Posso afirmar que em função do curso de mestrado, fui capaz de perceber a necessidade de se investigar como e por que surgem afirmações como estas. Estudando sobre as relações étnico-raciais no Brasil encontrei algumas referências que fundamentam e corroboram o pensamento de boa parte da nossa população, assim como o meu, de meus alunos e o de minha

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

família em algumas situações. A que escolhi para utilizar nesse momento foi a do sociólogo norte-americano George Reid Andrews que ao pesquisar a história dos negros - particularmente dos negros na América Latina, veio para o Brasil e constatou, assim como outros pesquisadores a presença do *mito* da democracia racial, que consiste na convivência harmoniosa entre brancos e negros sob condições de “quase completa igualdade”. Sua pesquisa se concentrou no estado de São Paulo nos anos finais da década de 70 e em suas observações e análises, acabou confirmando e registrando no livro *Negros e brancos em São Paulo* (1888-1988), esse mesmo pensamento tão naturalizado e perpetuado por uma parcela considerável de brasileiros:

Esta “ideologia dos brancos” (ideologia racista) também contém um poderoso componente de estereótipo antinegro que tem suas raízes profundas na história, no folclore, na cultura brasileira, mas que vai soar dolorosamente familiar a qualquer cidadão dos Estados Unidos. Os negros são vistos como criminosos, preguiçosos, estúpidos, irresponsáveis, promíscuos, mal cheirosos – a essência do Outro que contamina a sociedade. No grau em que estas imagens negativas são aceitas e acreditadas no Brasil – e o grau é realmente alto, em todos os níveis da sociedade (...) (ANDREWS, 1991, pp. 262-263).

Nessa mesma linha de investigação que questiona tal mito, em âmbito nacional o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes foi um dos precursores, quando para compor o projeto UNESCO na década de 60, escreveu o Ensaio *O negro no mundo dos brancos*, para a coletânea de pesquisas sociais sobre a situação do negro no Brasil, analisada também a partir do estado de São Paulo. Porém sua análise que se embasava no aspecto de classes, não atendeu completamente às peculiaridades inerentes às relações raciais no Brasil. Reforçou o conceito de *anomia social* pressupondo que o negro não tinha condições nem capacidade de acompanhar o crescimento econômico e o desenvolvimento sociocultural em que se encontrava a cidade de São Paulo na época. Para justificar tal conceito ele falou sobre seus fatores e efeitos, na obra *A integração do negro na sociedade de classes*, que foi lançada alguns anos depois do ensaio para a UNESCO. “(...) Ao que parece, neles se encontram as ‘fontes de inércia’ que neutralizaram ou tardaram o empenho de classificação e de ascensão sociais da *gente negra* (grifo do autor)” (FERNANDES, 2008, p. 120-121). Passando a receber muitas críticas de outros pesquisadores posteriormente. Este conceito desenvolvido por Florestan Fernandes, ainda é muito forte em

nossa sociedade, mesmo após quase sessenta anos ainda é bastante comum se ouvir discursos como este, da anomia social sofrida pela população negra, inclusive entre os negros.

Acredito que a maior e melhor intenção dos meus pais ao fazer tais comentários era de nos proteger de um possível sofrimento, como encontrarmos dificuldades em arrumar um emprego quando nos tornássemos adultos em função de nossa cor. Provavelmente também cresceram e se formaram enfrentando essas mesmas condições, talvez por isso nos alertavam e cobravam tanto. E assim, sob esses cuidados fui trilhando meu caminho, tentando seguir os ensinamentos e passos de meus pais.

Bastante do que vivi com minha família, estava em parte de acordo com o pensamento de Neusa dos Santos Souza em seu livro *Tornar-se Negro*, quando diz que a ascensão social do negro está atrelada à construção de sua emocionalidade. “A emocionalidade, era a tentativa de livrar-se da concepção tradicionalista que via o negro econômica, política e socialmente inferior e submisso, sendo obrigado a tomar o branco como modelo de identidade” (SOUZA, 1983, p.19). Digo “em parte”, porque muito da identidade negra não se perdeu, ou melhor, não foi abandonada, na medida em que o samba, a umbanda e o grupo de origem se mantiveram. A ideologia do branqueamento como aponta a autora, não se instituiu completamente, pois mesmo de forma “inconsciente” nos reforçaram a ideologia de negritude contra o *mito negro* e o mito da democracia racial.

Incrustado em nossa formação social, matriz constitutiva do superego de pais e filhos, o *mito negro*, na plenitude de sua contingência, se impõe como desafio a todo negro que se recusa à submissão, posição de subalternidade. Interpelado num tom e numa linguagem que nos dilacera por inteiro, nós negros nos vemos diante do desafio de conhecê-lo e eliminá-lo(...) (SOUZA, 1983, p. 26).

Neste sentido, concordo com a autora que obviamente cabe a negros e não-negros a execução desta tarefa, por isso optei por omitir a palavra *negras* no título desta dissertação, pois é fácil constatar que o mito negro é feito por imagens fantasiosas e depreciativas compartilhadas por ambos. Cabe à sociedade, mas principalmente a mim como professora negra que se incomoda com essa situação, a linha de frente dessa luta, assumindo o lugar de sujeito ativo e da pesquisa. E é isso que eu gostaria de motivar em meus alunos, que ainda se encontram no ensino

fundamental, principalmente os menores, um pouco do que venho aprendendo nesse período de mestrado, junto ao que meus pais me ensinaram em como ser negro e principalmente ter orgulho por tudo que muitos de nossos ancestrais deixaram como legado.

Todavia, a naturalização do racismo perpassa toda a nossa história e mesmo com resistências, se renova a cada dia aqui no Brasil, revelando a maneira como ele estrutura praticamente todos os tipos de relações e faz com que as pessoas considerem “normal” a falta de equidade entre a nossa população, reduzindo-o apenas à questão social, quando é dificultado para alguns o acesso à educação, como já foi exposto, aos serviços públicos, ao poder político, ao capital financeiro, às boas oportunidades de emprego, às estruturas de lazer, ao tratamento igualitário pelos órgãos judiciais, em detrimento de vantagens, benefícios e liberdades que a sociedade concede abertamente para outros, tudo em função do fenótipo, como analisa Moore (2012, p.229).

Assim como tantos professores, não tive a oportunidade de tomar conhecimento sobre a lei 10639/03 (lei federal que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo das redes de ensino no Brasil) durante meu curso de Licenciatura Plena em Educação Física, que teve início em 2002 e durou até 2006. Destacando principalmente as competências técnicas e burocráticas dos “saberes escolares”, pouquíssimas questões relativas à raça e ao racismo foram inseridas nas discussões acadêmicas durante o meu processo formativo “oficial”. Independentemente da área e do tempo de criação da lei citada, ainda se tem conhecimento de que muitos cursos de formação de professores não abordam de maneira adequada os objetivos e a sua efetiva implementação, estabelecendo a falta de “preparo”, limites ideológicos e manutenção do status quo por parte dos novos educadores.

Através dos estudos para esta pesquisa, procurei buscar compreender os efeitos nesses mais de dez anos de promulgação da lei 10639/03 e as tentativas de implementação de políticas de ações afirmativas que de acordo com a SEPPIR⁵ visam corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos., objetivando reverter a representação

⁵ Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal

negativa dos negros; promover igualdade de oportunidades e combater o preconceito e o racismo. Mas para além disso, propõem:

Uma Educação para as Relações Etnicorraciais, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (CNE, 2004, p. 15).

Esta citação me faz lembrar muito bem das palavras de minha mãe e o quanto ela já se preocupava em fazer isso conosco quando éramos crianças (mesmo que algumas vezes se desse de forma equivocada), pois sempre dizia que nunca poderíamos sentir vergonha do que somos e menos ainda permitir que nos humilhassem por conta disso, que deveríamos valorizar nossa “cultura” e especialmente nos aceitar com todas as nossas características (cabelos crespos, lábios mais grossos, o nariz achatado, a cor da pele mais escura, a bunda grande), mas pra isso tínhamos que nos agarrar ao maior bem que eles poderiam nos garantir que era a Educação, e aí sim disputar pelas “mesmas oportunidades” em condições iguais e respeitadas pela sociedade, assim como as outras pessoas.

Todas essas orientações foram muito importantes para que eu me tornasse a mulher que sou hoje, contudo, no desenrolar dessa pesquisa, tentei além de ampliar os conceitos para o aprofundamento da mesma, busquei também me adaptar a um “novo” processo metodológico de escrita e de pensamento acadêmicos, que me fizeram refletir sobre o que foram e o que poderão ser as minhas experiências pessoais, profissionais e sociais. Meu orientador e os companheiros do grupo de pesquisa, juntos com alguns autores me convocaram a repensar quem é a Tais.

Tais mulher negra, que vem aprendendo a lutar para romper com a imposição do ideal de branquitude, mesmo buscando galgar ascensão social; **Tais** capoeirista, que busca enfrentar o machismo sempre presente na capoeira e que nas rodas é conhecida como *Agbara*⁶; **Tais** como uma das lideranças em um movimento cultural que pesquisa, difunde e faz *Jongo*⁷; **Tais**

⁶ Palavra de origem Yorubá; força, poder (dicionário yorubá - português)

⁷ Manifestação afrobrasileira de canto, dança e percussão, realizada por comunidades da região Sudeste e que segundo alguns autores, deu origem ao samba.

professora de Educação Física que tem buscado se “desformatar” e também descaracterizar o espaço das suas aulas como o lugar de aprendizado somente da técnica, mas visando facilitar para que seja também um lugar de encontro e da troca de afetos.

Há bem pouco tempo atrás, eu me definiria como uma pessoa estudiosa, responsável, perseverante, obediente e bastante exigente comigo mesma, mas as conversas com o grupo...me causaram tanto estranhamento. Um estranhamento de descobertas, que me deu a impressão de a cada segunda e quarta (dias em que nos reuníamos para a orientação coletiva), voltar para casa sendo outra(s). E que não foi preciso assumir um “personagem” para cada lugar, porque sou todas essas ao mesmo tempo. Estranhamento este, a ponto de ler a minha primeira “autobiografia” ainda bem no começo e perceber que havia ali, “*Os recursos para um bom adestramento*” (FOUCAULT, 1999, p. 141).

A disciplina e mais esses outros elementos descritos acima, eram para mim o sinônimo da boa educação que recebi de meus pais, saber me comportar, saber me impor, não envergonhá-los, etc. Mas pude perceber que era exatamente assim que eu vinha nesses oito anos de magistério, apenas reproduzindo um papel de vigilante dos alunos, submetendo-os todos a um mesmo modelo, desconsiderando muitas vezes suas subjetividades. O sonho da maioria dos professores da educação básica, manter a turma sob controle e disciplinados, em que passei a me perguntar: Estava realmente ensinando ou somente disciplinando?

Mesmo com todas as adversidades inerentes à escola pública no Brasil, nunca me imaginei lecionando fora desse espaço, nem o fato de poder dar continuidade à minha formação acadêmica, onde o “caminho comum”, poderia ser deixar o ensino fundamental e médio e partir para o ensino superior. Pois é o trabalho com esse segmento que me toca e tem me possibilitado compreender as facetas de um racismo pseudoingênuo que passeia pelos corredores e salas de aula e que se reforçam no cotidiano por alunos e professores. E como eu poderia entender o que se passava na escola sem estudar seus cotidianos? Cotidiano que sempre fez parte de mim, pois nunca me distanciei deste lugar e aqui estou eu, hoje como professora-pesquisadora, que tenta lutar por uma educação antirracista e acredita que esta mudança de paradigmas só será possível se os sujeitos cotidianos puderem ter visibilidade, se tiverem a oportunidade de serem ouvidos. Como disse Ferrazo (2003), essa visibilidade pode ser possível a partir das narrativas desses

sujeitos, “(...) afirmando-os como *autores/autoras*, também protagonistas dos nossos estudos” (p. 171).

Mas foi no grupo de pesquisa do mestrado que entendi a necessidade de me assumir também como sujeito da pesquisa e me comprometer de fato com ela. Estudar “sobre” o espaço escolar, era antes me colocar a olhar de fora, achar de maneira leviana que poderia não interferir nos processos e que uma metodologia bem definida, facilitaria todo o “andamento” da pesquisa, porque assim se pensa antes o que pode acontecer. Novamente recorro a Ferraço, no mesmo artigo *Eu, caçador de mim*, no qual ele consegue deixar muito claro e ainda potencializar o sentido de se estudar “com” os cotidianos, porque “Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, [em alguma medida] somos nosso próprio tema de investigação” (Op. cit., p. 160).

Na medida em que fui me deparando com outras possibilidades de ver o mundo, determinadas leituras, assim como esta que citei, foram me ajudado a refletir e a questionar o quanto naturalizamos as narrativas hegemônicas e como damos tão pouca/nenhuma importância aos acontecimentos que nos atravessam. Acredito que essa produção de autoconhecimento utilizada por mim até hoje, reflete um “sujeito individual, sujeito são e maduro, definido normativamente em termos de autoconsciência e autodeterminação, e no qual temos certa tendência a nos reconhecer, ao menos idealmente, (...)” (LARROSA, 1994, p. 40). O autor me abriu uma via para exercitar a *desfamiliarização* de mim mesma, exercício muito mais penoso do que o exercício físico, o qual eu estou tão acostumada a fazer. E por que foi/tem sido tão difícil me desfamiliarizar? Aos 32 anos, estou me dando conta de que ainda não dou conta de mim mesma! “Porque a ideia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase ‘natural’ esse modo tão ‘peculiar’ de entendermos a nós mesmos” (Op. Cit., 1994).

Como disse bem no início, a presença do racismo em nossa sociedade era assunto constante em casa, mesmo de forma generalizada. Tenho certeza de que foram essas conversas que me impediram de acreditar no mito da democracia racial tão difundido entre nós brasileiros. Dessa forma, toda vez que este assunto era posto em discussão seja entre amigos ou mesmo nos ambientes de trabalho e também no mestrado, fazia e continuarei fazendo questão de deixar clara

a minha posição, afirmando que o racismo está presente todos os dias, inclusive nos pequenos gestos, que antes eu não era capaz de reconhecer. Infelizmente, muitas pessoas ainda não o reconhecem, assim como meus alunos e dezenas de pessoas com as quais eu já tive oportunidade de conversar sobre esse assunto.

Apesar disso, devido aos diversos estudos sobre esta temática que o classificaram como *racismo estrutural*, buscaram-se diferentes formas de combater esse racismo disfarçado de “brincadeira” que é tão peculiar a nós brasileiros. “A ausência de tensões abertas e de conflitos permanentes é, em si mesma, índice de ‘boa’ organização das relações raciais?” (FERNANDES, 1972, p. 21). Este questionamento de Florestan Fernandes em plena década de 70 mantém-se tão atual porque nossa sociedade, que há muito acompanha o pensamento moderno-ocidental reproduziu a ideia da boa convivência entre negros e brancos sem se preocupar com as “funções/lugares” demarcados.

O que sempre foi “função/lugar” de preto ou o que sempre foi “função/lugar” de branco, se não forem maculadas, não se conjuga como um problema. No entanto, muitos acreditam que se for por mérito, esses “lugares” podem até serem desconfigurados, mas justifica-se a falta de equilíbrio entre a quantidade de negros e brancos nas mesmas posições sociais, como sendo responsabilidade de quem se vitimiza e não se esforça para ascender social e economicamente.

Seguindo o fluxo e acompanhando a produção das grandes narrativas, eu acreditava ter recebido uma “boa educação”, mas que para essa nova contingência não foi suficiente para responder a tantos questionamentos que foram surgindo no decorrer desse trabalho, efizeram-me perguntar novamente: Que boas escolas foram essas, que nunca me proporcionaram discussões sobre o fato de eu estar ali e representar um número tão pequeno entre tantas pessoas brancas sentadas naqueles bancos?

Primeiro pude estudar em uma escola particular religiosa da C.A. à quarta série do ensino primário, e a outra grande parte de minha vida passei em carteiras do Colégio Pedro II, depois de tentar o concurso para admissão por duas vezes. Foram sete anos desde a antiga quinta série até o terceiro ano do ensino médio, convivendo com colegas de poder aquisitivo mais alto que o de minha família, na maioria brancos, pois a quantidade de alunos negros naquela época era pouco expressiva. Acredito que ainda continue assim lá no Pedro II, pois seu processo seletivo ainda

exige um “alto nível” de conhecimentos universais e hegemônicos tanto para alunos, quanto para professores, e muitos negros não se encontram “preparados” a disputarem uma vaga, que geralmente são bem poucas. Por isso as referências negras de professores e funcionários também eram bem restritas na minha época de aluna, contribuindo para a manutenção do nível de “excelência” e tradição (que a meu ver não deixam de ser uma exclusão) assumida por esta rede escolar.



*Colégio Pedro II, no 3º ano do ensino médio (2001).

Nesses anos atuando como professora, percebo que houve avanços, no mínimo nas escolas onde trabalho que são das esferas estadual e municipal. O corpo docente já possui uma quantidade relevante de professores negros e os serviços oferecidos pelo “pessoal de apoio” como cozinheiros/as, serventes, porteiros/as, já não constam em sua maioria de pessoas negras. Em contrapartida, estas para o senso comum, apresentam pouca “qualidade no ensino”, principalmente por conta dos/das alunos/as que recebem, sendo sua maior parte de alunos/as pobres e negros/as.

Esse tratamento que é dado ao signo na escola pública, (...) vem se refletir na desqualificação da cultura dos/das professores/as, de seus alunos e suas alunas, que em sua maioria pertencem às classes populares e são afro-descendentes, quando lhes é imposta como única e verdadeira, a visão da classe hegemônica, que é eurocêntrica (JESUS, 2004, p. 57).

A educação pública de “antigamente” considerada por muitos como a “boa” educação, estava vinculada à mecanismos excludentes, como os exames admissionais que foram mencionados acima, (que acontecem ainda hoje nas instituições federais tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio e superior). Porém, no período da República e início do século XX, em muitos casos, esses exames selecionavam os alunos a partir da procedência familiar, ou seja, o acesso poderia ser facilitado aos alunos que comprovadamente tivessem condições de acompanhar o nível de ensino em função de já apresentarem “bases” éticas e morais compatíveis com a instituição. Consequentemente, uma grande parcela de alunos das classes populares se viam impossibilitados de disputar uma vaga, além de apresentarem muitas dificuldades para dar prosseguimento às exigências escolares, fosse em função da fome, ou do trabalho, ou falta de adequação ao sistema, ou falta de incentivo familiar, dentre outros.

Mas ainda assim, existe um discurso muito forte da população brasileira em geral, de que é esse o sistema que deveria retornar e prevalecer para que a “qualidade” na educação pudesse ser retomada.

3.2 *Ô MARINHEIRO, MARINHEIRO, QUEM TE ENSINOU A NADAR ...*

*Para ser bom capoeira, ô para ser bom capoeira ô iá iá não
precisa ser doutor, todo mestre é doutorado nessa arte meu
senhor!*

Mestre Camaleão

Durante quase toda a infância convivendo na intimidade com poucos negros, a não ser o do meu eixo familiar, pude “experienciar” um mundo paralelo, se é que posso chamar assim. Aos treze anos comecei a praticar capoeira, depois de dois anos praticando ginástica olímpica com mensalidades caras em uma universidade particular bem conhecida aqui no Rio. Lá na ginástica também não tinha nenhum aluno negro, a não ser meu irmão que ficou por pouco tempo, pois só ia lá pra brincar e logo se desinteressou quando o professor passou a exigir mais

responsabilidade de nós. Para mim não havia dificuldade, eu me orgulhava de poder estar ali e fazia questão de dizer que nunca havia sofrido preconceito (pelo menos não que eu percebesse!).

Preconceito pra mim era ser impedida de entrar em algum lugar ou sofrer algum tipo de agressão física ou verbal motivados pelo racismo. Por isso a dificuldade em percebê-lo, foi assim que eu havia aprendido nas “boas” escolas pelas quais passei e de certa forma com meus pais, que sempre falavam de racismo, mas eu não entendia que entre a classe média, ele era e continua comodamente velado.

Assim como meus alunos, eu nesta idade não era capaz de perceber as sutilezas do racismo, ainda mais na escola, entre os amigos, também acreditava que todas as pessoas eram iguais, principalmente perante Deus.

Durante a conversa no grupo focal (metodologia de pesquisa sugerida pela banca no exame de qualificação, que será detalhada mais à frente) sobre o filme assistido por eles, que tinha o racismo como tema, algumas das respostas dadas pelos alunos quando perguntados sobre a existência de racismo no Brasil, se aproximaram bastante da ideia que eu tinha sobre racismo quando na idade deles: *“Branco e preto não são melhor que ninguém, são tudo a mesma coisa”*. A não ser quando há algum tipo de ofensa explícita. *“Quando a pessoa é negra ficam chamando de macaco e quando a pessoa é branca ficam chamando de branca azeda”*. Isso eles consideram racismo, na sua forma estrutural, qualquer pessoa que sofra discriminação pode ser considerada vítima de racismo.

Minha referência de vida, além dos meus pais, passa a ser também o meu professor de capoeira, com quem eu estava pelo menos três horas do meu dia, três vezes por semana e quase sempre era mais do que isso, pois os fins de semana também passaram a ser preenchidos pela capoeira. Um cara branco, formado em Educação Física. Eu imaginava que ele tinha explicação para tudo quanto era dúvida daquela turma de adolescentes, e ainda por cima contava tantas histórias sobre os negros da época da escravidão (desconhecidas por mim), como ele podia saber tanto? Foi então que eu resolvi mergulhar de cabeça nesse “mundo” da capoeira. No entanto, minha mãe me trazia à superfície quase sempre, pois apesar de se dizer desprovida de preconceitos, me alertava sempre da minha falta de esperteza para lidar com os “malandros” que faziam capoeira. Quando eu saía pra ir a alguma roda na rua ou apresentação sempre

acompanhada pelo meu irmão mais velho por conta da minha pouca idade, era esse o argumento que ela usava, todas as vezes recomendando cuidado. Depois que fiquei mais velha e ela entendeu que “não tinha mais jeito”, eu não desistiria da capoeira, passou a dizer: “capoeira só, não enche barriga, acho bom você estudar!”. No pensamento dela e de muitas outras pessoas a capoeira ainda é vista de forma estigmatizada, “coisa de preto, de vagabundo”, que não é um ofício digno, não sendo possível manter o sustento de alguém ou de uma família.

Diferente de tudo o que eu estava acostumada, a capoeira era realizada em uma instituição pública que oferecia cursos gratuitos para a comunidade local e adjacências, em Quintino Bocaiúva, bairro do subúrbio do Rio. Lá comecei a conviver com pessoas que não me eram tão “familiares”, mas com quem eu me identificava, pela identidade étnico-racial negra. Mesmo assim, isto não impediu de que muitas vezes eu estranhasse algumas situações, me levando a achar o “jeito” diferente deles, pois falavam “errado”, alguns andavam sujos, muitos usavam as calças de capoeira que eram emprestadas aos alunos que não podiam comprar, ou seja, eles eram carentes financeiramente.

Fazendo esse resgate na memória, tomo consciência de que na época eu me achava “melhor” do que eles. Eu também como qualquer pessoa, não estava livre de ter preconceitos e fazer discriminações negativas. Meu olhar era outro, eu pensava ter discernimento sobre essas questões, já que sempre se falava de racismo em casa.

Mas por outro lado, tinha algo ali que muito me incomodava, meus colegas da capoeira estavam sempre fazendo piadinhas e brincadeiras de cunho racista uns com os outros e achavam normal tudo aquilo, não percebiam que muitas vezes as brincadeiras humilhavam, coisas do tipo: “*Seu macaco burro!, Tá fazendo merda, tinha que ser preto!, Preto quando não suja na entrada, caga na saída!*”, era um negro falando para outro, mas eu não aceitava, pois não era assim que eu havia aprendido com meus pais. Isso sim era racismo pra mim!

No entanto, meu professor de capoeira que sempre me chamou de “negona”, eu até gostava, porque nunca me vi morena e sentia que ele não usava tom pejorativo, (mesmo sendo branco). Entendia como uma alusão à minha personalidade, sentia que ao se referir a mim como “negona”, destacava a minha postura destemida e muitas vezes abusada, principalmente ao se tratar do jogo da capoeira, pois fisicamente nem sou tão negona assim, só tenho 1,55 m de altura!

A capoeira me influenciou muito durante toda a minha adolescência e ainda influencia na fase adulta, são quase vinte anos de aprendizado e relações diversas com ela: com a sua parte musical utilizando as cantigas e os instrumentos; sob a forma de luta aperfeiçoando as técnicas para atacar e para me defender; pelo viés da dança desenvolvendo o ritmo e o tempo para os diferentes tipos de jogos; no esporte melhorando minhas capacidades físicas, como a agilidade, a velocidade de reação e a percepção corporal; pelo diálogo de corpos entendendo que o respeito pela integridade física do companheiro é essencial para que haja sempre um encontro; e como jogo/brincadeira compreendendo que só acontece na coletividade... Mas foi devido à sua característica desportiva, que optei pela Educação Física como profissão, já havia disputado alguns campeonatos e antes de me graduar na universidade eu já era instrutora de capoeira no município de Nilópolis, na Escola Municipal de Capoeira Mestre Pastinha⁸.

Contudo, apesar de toda a produção imaginária das relações entre a malandragem e a capoeira nos discursos de mestres e professores de capoeira, e até de quem não pratica como minha mãe por exemplo, analisado e descrito na tese de doutorado sob o título: *Da Navalha ao berimbau: A malandragem no imaginário da capoeira carioca* de MOREIRA, 2011. (Meu mestre, conhecido na capoeira como Mestre *Columá*). Não foi por esse prisma que encaminhei meu entendimento e a minha maneira de vivê-la. Aprendi uma capoeira institucionalizada, ensinada em lugar fechado, com um método muito bem definido, que prezava pela técnica, pela disciplina, com hora pra começar e terminar, longe das adversidades da rua e da supostamente malandragem.

Na visão de Lacé Lopes (1999) existe a tentativa de ultrapassar esses limites por parte de alguns grupos de capoeira, para ele a capoeira já vem há alguns anos passando por um “fenômeno de embranquecimento” (Op. cit., 1999, p.61) bem antes da minha iniciação em 1996. Parafrazeando o autor, hoje eu também concordo que seja um “lamentável processo de aburguesamento, onde a capoeira em nome de uma discutível modernidade, despreza a negritude mandingueira e adota trejeitos importados” (Op. cit., p.63). Principalmente em se tratando da capoeira “regional”. O grupo de capoeira em que comecei e posteriormente me desliguei e o

⁸ 1ª Escola Pública de Capoeira do Brasil.

grupo do qual eu faço parte há 15 anos, assumem bem estas características e eu me adequei a elas, apoiando e defendendo a concepção de que desta forma a capoeira poderia ser inserida em qualquer lugar, falando de outro modo, nos “melhores” lugares.



*Roda de capoeira organizada pelo grupo que faço parte (2003).

No entanto, mesmo com um esforço de desvincularem-na dos estereótipos, ser levada para cada vez mais longe das suas raízes de matrizes africanas assim como também ocorre com o candomblé e a umbanda e até hoje ainda sofrer preconceito por ser oriunda dos negros escravizados, ela me ajudou a manter, ainda que não fosse de forma intencional, muito dos valores civilizatórios afro-brasileiros como a ancestralidade, o axé, a circularidade, a memória, a corporeidade, a religiosidade, a cooperação, a oralidade, a musicalidade e a ludicidade que de certa forma, eu já trazia comigo como uma espécie de “herança” familiar (mesmo não dando conta de todos os aspectos) e apesar de toda a negação desses valores pela educação formal que recebi, muitas vezes por instinto eles foram inseridos no meu cotidiano sem que eu percebesse, é como diz a letra de um ponto de jongo da amiga também capoeirista Roberta *Asa Branca*: “O meu axé não é ensinado na escola!”.

Mediante ao tempo dedicado a esta arte, se torna impossível negar que praticar/vivenciar a capoeira tenha me acrescentado tantos momentos felizes na vida, um deles, é de me provocar de algum modo, a mesma sensação de quando estou em um centro de Umbanda, (religião com a

qual me identifico e frequento desde criança levada pela minha mãe), tenho para mim que existe a mesma relação de concentração, devoção e respeito à ancestralidade, espírito de coletividade, assim como eu via no centro em que frequentava. Embora o sincretismo sempre tenha estado presente, pois também fui batizada e fiz primeira comunhão na igreja católica, as raízes negras acabaram soando mais alto aos meus ouvidos. Como analisa Munanga em seu livro *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*: “No Brasil atual, as cercas e as fronteiras entre as identidades vacilam, as imagens e os deuses se tocam, se assimilam. Por isso, tem-se certa dificuldade em construir identidade racial e/ou cultural "pura", que não possa se misturar com a identidade dos outros” (MUNANGA, 1999, p. 123).

Dentre as tantas coisas que a capoeira me proporcionou, o que considero como uma das mais marcantes foi poder conhecer e aprender a valorizar outros movimentos culturais de resistência, também de matrizes africanas, dos quais participo ativamente como o Maculelê, o Jongo, o Samba de roda, o Côco de roda⁹ e outros, que pra mim também se configuram como um Movimento Negro Contemporâneo, onde os valores afro-brasileiros também são destacados em diversas instâncias, discriminações positivas ocorrem para a valorização das características principalmente fenotípicas dos negros e sobretudo, posicionamentos políticos vão se fazendo necessários. Dentro desse contexto, me amparo em Michel de Certeau para pensar a capoeira e as rodas de jongo que acontecem pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro, como espaços que têm subvertido a ordem dos determinantes sociais, são pequenos acontecimentos que vão (re)configurando um pensamento de hierarquização social ainda hegemônico, mas que aos poucos vai sendo destituído para dar lugar à multiplicidade humana.

Essas influências que são trocadas a cada encontro, simbolizam para mim a apropriação desses espaços, não como lugar de pretos, mas como uma maneira de se colocar no mundo. A exemplo: quando vejo pessoas (moças e rapazes) usando torsos e turbantes (pano de cabeça) e não relaciono mais à questão religiosa e consigo achar belíssimo, penso que foi esta mudança de paradigma que vem me permitindo usá-los também, sem necessariamente ser em um movimento de jongo, extrapolando esses espaços e utilizando-os em qualquer ocasião; no trabalho, na

⁹ Dança tradicional do Nordeste brasileiro, tem sua origem na união da cultura negra com os povos indígenas no Brasil.

universidade e igualmente me achar bonita, quando anteriormente eu me sentiria tão pouco à vontade, que jamais pensaria em sair de casa chamando tanta atenção, independentemente de muitos acharem que é apenas uma moda.



*Roda de jongo que acontece mensalmente em Madureira (2013).

Domingues (2007) me ajuda a relacionar a ideia deste exercício de movimento cultural coletivo a um movimento negro, onde ele diz que o segundo é a luta dos negros na perspectiva de solucionar seus problemas na sociedade, especialmente os provenientes de preconceitos e de discriminações raciais, que lhes são comuns, os marginalizando no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Nestes casos, a “raça” (grifo do autor), e, por conseguinte, a identidade racial, vai funcionar não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das demandas políticas. Neste sentido, ele afirma que a organização dos negros em torno de um projeto comum de ação se dá pela “raça”. Petronilha Beatriz e Luiz Alberto Gonçalves no artigo sobre *O movimento negro e a educação* compartilha das mesmas ideias:

As organizações desempenham vários papéis no interior da população negra. São pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais (grupos que preservam valores afro-brasileiros), ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos

artísticos com forte conteúdo étnico (hip-hop, blocos afros, funk e outros). Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política (GONÇALVES;GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 139).

Essas manifestações possibilitam exaltar a ancestralidade negra e conseqüentemente os negros que as mantêm, ainda que elas não se deem apenas por pessoas de pele escura, mas que se consideram afrodescendentes e acreditam na importância de difundir essas práticas como expressões da cultura brasileira, auxiliando na emergência de fatos históricos que ainda são silenciados pelas instituições formais e que se deram também a partir dos negros escravizados.

3.3 AVE MARIA! A ESCRAVIDÃO NÃO ACABA MAIS...

(...) E a universidade que surge, cada vez mais escolar, torna quase impossível, qualquer movimento, por modesto e insignificante que seja, que trate de ir contra o curso ordinário das coisas.

Jorge Larrosa

Iniciei minha graduação em 2002 na UFRRJ Campus Seropédica e o quadro pouco havia se modificado comparado à escola. Claro que havia alunos negros cursando a licenciatura em Educação Física, mas não chegava nem a um terço da minha turma de sessenta alunos, nessa época ainda não existia a política de cotas nas universidades, mas eu já estava acostumada com tudo aquilo, “*era assim mesmo*”, ainda que as pessoas não externassem, a impressão que me dava era de que aquele lugar estava reservado para poucos negros ou de preferência nenhum. Mérito dos esforçados, sempre me qualificaram como tal e era nisso que eu acreditava, então merecia estar ali. Mas ainda assim, eu tinha o desejo de poder ver mais alunos negros na “minha” universidade, porque eu sabia que as oportunidades não eram iguais para todos. Eu e minha família estávamos fora das estatísticas voltadas para os afro-brasileiros.



Ao entrar para a faculdade de Educação Física aos dezenove anos, eu tinha uma preferência, que venho cultivando até hoje. Eu já queria atuar no campo de Educação, mais precisamente na escola, pois não me interessava muito pelas outras áreas que a educação física oferece, por isso quando terminei a graduação no de 2006, pouco tempo depois fui fazer uma especialização em Educação Física escolar, mas que não foi concluída pela falta da monografia. O tempo foi passando, eu andava com essa culpa e pensava frequentemente em realizar novamente uma especialização nessa mesma área e finalmente obter o diploma, mas na realidade, do que eu sentia falta mesmo era de continuar estudando.

Até que fui convidada para participar do grupo de pesquisa e extensão do projeto “Corpos em Debate” pelo NESPEFE¹⁰ na UFRJ em 2010, sentia a necessidade de dar prosseguimento aos estudos acadêmicos a fim de ampliar e fundamentar as práticas pedagógicas desenvolvidas em todos os campos em que atuo, seja como professora de Educação Física no ensino fundamental e médio e também como militante na área de cultura popular brasileira.

O projeto de pesquisa “Que corpo é o meu? A construção e desconstrução das representações corporais de alunos do 5º ano do ensino fundamental do município de Nova Iguaçu”, começou a ser pensado nessa época, juntamente com a Prof.^a Dr.^a Simone Chaves e os

¹⁰ Núcleo de Estudos Sociocorporais em Educação Física e Esportes da EEFD/UFRJ.

companheiros do grupo. Os estudos sociais, culturais e do imaginário social sobre corpo eram as bases teóricas que norteavam as pesquisas e os trabalhos, utilizando autores como Le Breton, Foucault, Beauvoir, Maffesoli, Teves, Mauss e outros. Me identifiquei com a proposta, principalmente por estar dentro do meu campo de atuação, gostava muito de estar ali participando daquelas discussões. Até que uma nova integrante se agregou ao grupo, Aline. Ela não era da Educação Física, era das Ciências Sociais e se apresentou expondo outras interpretações sobre as questões de corpo, sobretudo relacionada às relações étnico-raciais, que até então eu não tinha despertado o interesse em pesquisar, ela dispunha de um cabedal teórico que eu nem conhecia, como Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro, Stuart Hall, etc., (intelectuais negros que pesquisam sobre as relações e diversidades étnico-raciais) tudo isso organizado em argumentos que na época, a meu ver, pareciam muito bem fundamentados e que me “contaminaram”, passamos a trocar informações, textos e conversas que me abriram os olhos para pensar e querer investigar sobre ser negro no Brasil.

Já em 2013, por incentivo de meu mestre de capoeira, Dr. em Educação Física na área de Capoeira e também da Prof^a. Dr^a. Simone, orientadora do grupo *Corpos em Debate*, concordei que era hora de tentar a prova do mestrado. Colaboraram muito para elaboração do meu pré-projeto, assim, resolvi encarar três processos seletivos, mesmo não me sentindo preparada. E assim cheguei até aqui. Foi preciso pensar as novas teorias e (re)pensar as antigas que referenciavam meu projeto de pesquisa, conhecendo novos autores, outra forma de ler, outra forma de escrever, outro jeito de pensar...

E esse(s) outro(s) jeito(s) de pensar foram bastantes complexos pra mim, ao contrário do que muita gente pensa, não seguir a norma padrão e escolher outro caminho fora do pensamento hegemônico é bem mais difícil do que parece. Se colocar efetivamente como autor de um texto, lidar com a exposição de uma escrita subjetiva e autobiográfica, não significa escrever de qualquer modo, ou qualquer coisa acerca de si, mas sim utilizar a escrita e a leitura como “lugares de experiência” (LARROSA, 2014).

Na relação tensa configurada pelo íntimo, o espaço autobiográfico, no qual inserem-se os estudos autobiográficos, temporalizados, contextualizados, é convertido em sinal de perigo e de fronteira, em lugar de passagem e de possibilidade de transgressão entre o público e o privado, que por sua dimensão imaginária, não é só região desconhecida, mas também de movimento, de ruptura. Ao sinal de perigo, atribuímos a

desestabilização, o deslocamento das situações estáveis; à perspectiva de fronteira, atribuímos a fertilidade dos limites borrados entre o que se sabe e o que não se sabe, entre o que se diz pela escrita e o que a escrita não consegue dizer. São questões fundamentais para o que pode ser entendido como formação (CAMARGO, 2010, p.28).

Ao ensaio também pode se atribuir essas características, pois o mesmo também é rejeitado pela razão dominante por motivos bem próximos, as fronteiras estabelecidas para se determinar o que é ou não ciência, vão definindo como “deve” ser um texto acadêmico, além de definirem também a quantidade de produções para se alcançar elevadas pontuações no currículo lattes, muitas vezes sem levar em conta a qualidade de tais produções. O fenômeno do *capitalismo cognitivo*, como vem sendo chamado, se dá justamente pelo fato do trabalho intelectual estar historicamente ligado aos mecanismos capitalistas de apropriação da mais-valia, como afirma Sodré em seu livro *Reiventando a Educação*

Larrosa também é um grande crítico dessa crescente tendência nas produções acadêmicas que se referencia pelo modelo do trabalho, na qual muitas vezes “escraviza” professores e alunos universitários e é tão pouco discutida, independentemente da postura política que se assuma. Defensor do *ensaio*, também como possível escrita acadêmica. “O uso do ensaio constitui-se uma atitude política, ética e estética. Uma defesa de bens culturais ameaçados pela maquinaria acadêmica e suas plainas que operam para o homogêneo” (FILÉ, 2006, p.32). Ter optado por esse caminho me ajudou e continuará ajudando a refletir sobre a imposição de seguirmos e aceitarmos uma única maneira de ler e escrever, sem cogitar se quer a existência ou invenção de uma outra possibilidade. Na visão de Sodré, isto pode significar:

Um reformismo revolucionário, isto é, dentro de um projeto de superação de formas capitalistas de existência. Mas em termos filosóficos, isso implica *uma atitude menos epistemológica e mais hermenêutica*, ou seja, privilegiar a multiplicidade interpretativa para levar em conta o pluralismo das singularidades históricas, isto é, da diversidade simbólica correspondente aos seus diferentes modos de inserção na existência (Op. cit., 2012, p. 37).

Ao serem perguntados sobre o que pode o corpo na escola, os alunos participantes do grupo focal responderam “doutrinadamente” com as atividades que eles já fazem todos os dias, acredito que temos a tendência de nos acomodarmos com a rotina e assim não abrimos os olhos e

nem o coração para aquilo que “nos acontece” como nos indica Larrosa, e as coisas só nos acontecem no cotidiano e não na rotina. E é assim que vamos aprendendo e ensinando a não valorizarmos os pequenos acontecimentos.

“Pode fazer tudo, menos fazer besteira!” (502).

“Andar, escrever e prestar atenção. Só!” (501).

“Estudar, jogar bola, correr, mexer no celular e tudo que não é besteira” (502).

“Falar, escrever, escutar e fazer bagunça também, ler e me esforçar” (501).

Assim como quando perguntados sobre o que deveria poder o corpo na escola, poucas respostas, saíram do padrão do “bom comportamento”:

“Saber respeitar cada um de nós, não devemos brigar na escola(...)” (501).

“Eu queria que essa escola dava mais educação!” (501).

A não ser duas:

“Podia ter arte aqui na escola, ter passeio” (501).

“Podia também ter teatro” (501).

Tanto se fala sobre o real sentido dos currículos escolares tanto para alunos como para professores, comumente fora da realidade e do interesse, o cumprimento dos currículos muitas vezes acaba se tornando uma tarefa desestimuladora do “aprendizado” consciente, emancipado, fechando as portas para a experiência no sentido daquilo que nos acontece, como defende Larrosa.

Dar sentido ao que nos acontece não é buscar informações e acumulá-las, é exatamente o contrário, é abrir/ceder espaço para aquilo que nos toca, porém, mesmo com a observação do autor, de ser praticamente impossível nos dias de hoje, não será disso que os alunos falam

quando dizem que a escola poderia ter mais passeio ou aulas de teatro? Uma abertura para a experiência no sentido de experimentar, descobrir. Nas palavras do autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p 25).

A aluna que sugere aulas de teatro na escola, fala posteriormente de sua paixão em ser atriz, e exatamente como o autor descreve, ela como sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuída por ele, e mais do que isso seu desejo de ser atriz é tido por ela como algo quase inatingível, pois ela só vê a realização desse desejo através de um curso nos Estados Unidos.

Pensar sobre a “experiência” dessa aluna me causa um sentimento de impotência ao imaginar que a educação escolar pautada em paradigmas técnico-científicos possa “encobrir” sua paixão com conhecimentos hegemônicos, forçando-a a abandonar sua forma singular de estar no mundo com o passar dos anos e dos ciclos escolares, assim como faz com a maioria de nós.

3.4 CHEGANDO EM TERRAS ALHEIAS, PISO NO CHÃO DEVAGAR...

A escrita como encontro com a alteridade, como um desmanchar do idêntico, a escrita como um “outramento”. Uma estranheza.

Leila Domingues Machado

Estranheza, foi isso o que eu senti. Dificuldade e segundo Filé, até um pouco de resistência em fazer pesquisa de um outro jeito, onde eu não devo me esconder, onde sou tão sujeito quanto os alunos, porque ao tentar compreender/investigá-los, eu compreendo/investigo a mim mesma. E o que eu vim buscar, a princípio, neste programa de mestrado? Conhecimento,

aprovação das minhas opiniões, ratificar informações, comprovar o que eu pensava sobre os alunos..., entendi que era tudo que se opõe ao sujeito da experiência.

Em função dos diversos questionamentos que foram surgindo ao longo da pesquisa, fui encontrando teorias e conceitos que me ajudaram a pensar nas possibilidades de como eu, professora da rede pública municipal e estadual, poderia desenvolver uma pesquisa voltada para a investigação das representações de corpo apresentadas por crianças; moradores da Baixada Fluminense; com idade variando entre dez e quatorze anos; no 5º ano do ensino fundamental da rede educacional do município de Nova Iguaçu e que tipos de influência recebem para se representarem, confirmando ou negando minhas atuais reflexões acerca das relações étnico-raciais na escola e em que medida está havendo ou não uma tentativa de mudança na política que aparentemente se mantém fiel aos interesses da classe dominante e que tem sobrevivido ultimamente do discurso da diminuição das desigualdades sociais.

O fato de atuar profissionalmente em escolas públicas da Baixada Fluminense e lidar com alunos negros há alguns anos, me conferia certa segurança ao falar sobre aquilo que eu acreditava e pretendia pesquisar, mesmo sem nunca ter parado para questionar minha práxis tanto em sala de aula quanto na quadra e tampouco as relações com os alunos. Um acontecimento que me deixou atônita logo nas primeiras orientações foi ouvir a seguinte pergunta feita por Filé: “Onde está a Tais no seu texto?”. Imediatamente tentei encontrar uma resposta plausível, gaguejei, mudei o tom da voz, mas eu não tinha resposta...Pensei nisso durante semanas, pois me ver como sujeito da minha própria pesquisa era algo que eu jamais havia imaginado. O que é que poderia ser importante em mim que deveria estar nesse texto? Eu não era capaz de me ver em meus alunos, não acreditava que parte dos meus problemas podia ser os mesmos problemas deles, e apesar de negra, entendia que a minha realidade era muito diferente da deles, me fazendo acreditar que era sobre a influência do racismo nos corpos deles e que eu deveria falar e não de mim.

Cheguei ao mestrado com a mesma euforia de quem planeja por alguns meses uma viagem e está pronto para embarcar, “tudo” conferido, pesquisa prévia sobre o lugar, roteiro em mãos e uma bagagem cheia de certezas. Certezas que estavam numa mala tão pesada, que ao passar pela balança foi detectada como peso extra e que poderia me custar caro se eu insistisse

em carregá-las, resolvi despachar só o que era possível, afinal em uma viagem, é sempre bom deixar espaço na mala para as lembranças materiais, neste caso, as novas percepções que vão sendo apreendidas por esta nova experiência, experiência no sentido dado por Larrosa, porque cursar esse mestrado foi de fato um acontecimento.

Desembarquei, ainda com uma angústia/medo de ter deixado um bocado das “minhas coisas”, como “me virar” num lugar onde não conhecia praticamente nada? Aos poucos fui descobrindo e identificando quais eram as minhas “dores” e as tais certezas ainda estão se dissolvendo e se transformando em dúvidas. O desafio foi durante bastante tempo tentar compreender a “língua” em que meu orientador se comunicava com a gente e realmente me senti como se estivesse aprendendo um outro idioma. Logo no início fui tentando encontrar as implicações que me fizeram chegar até aqui; tentando aproximar meu pensamento ao das mestrandas mais antigas, na busca por referências positivas, mesmo sabendo que há bem pouco tempo atrás passaram pelas mesmas aflições, mas não esconderam que ainda estavam mergulhadas sobre elas. Fui seguindo os seus conselhos e me esforçando para deixar de resistir.

Busquei desenvolver a caminhada, habitar meus espaços de escrita e de leitura, compreender o que eram experiências, dando atenção aos acontecimentos e me fazer presente, visível, já que este era o meu texto. Nem parecia tão difícil! Mas, como foi e ainda está sendo! Algumas vezes parecia impossível me desprender do padrão acadêmico da razão e escrever de forma passional, como sugere a professora Leila Machado em seu artigo *O desafio estético da escrita* (2004). Em outro artigo, Machado e Almeida comparam o ato de pesquisar aos encontros com o/no mundo:

Encontros com o/no mundo fazem ressoar no corpo/pesquisador a afirmação de uma batalha! Linhas de resistência que insistem em conjugar o verbo pesquisar como ativação de um pensamento que se faz, que se faz sentido a partir de fluxos da existência e que, por isso, não está em busca de uma verdade absoluta ou de respostas apaziguadoras. Esse pensamento quer exercitar-se em sua potência de pensar, de inventar sentidos para o que vivemos, para o que nos toma como indagação e urgência, nos interpelando sobre o que temos feito em/de nossas vidas, em/de nossos trabalhos, em/de nossos escritos, em/de nossas pesquisas (MACHADO e ALMEIDA, 2014, p. 03).

Exatamente como fui me sentindo ao realizar esta pesquisa. Titubiei todas as vezes que me atrevi a falar sobre o assunto, que tentava explicar, que me metia a encontrar respostas. Mas quando passei a “sentir” e não somente ver a problemática da pesquisa, a tensão foi diminuindo, me foi posto o desafio... e eu aceitei com todos os meus limites.

3.5 *NÃO NEGO DE ONDE VENHO, TRAGO NA PELE A COR NEGRA E TODO O ORGULHO QUE TENHO...*

Ser negro é, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Neusa dos Santos Souza

O que “dizem” os corpos dessas pessoas que estão fora do que se convencionou como sujeitos possíveis para essa sociedade? De acordo com Le Breton (2010), as representações são as tentativas de identificação e personificação do corpo pelo próprio homem como fenômeno social, cultural e simbólico, é a produção da subjetividade a partir da aparência dentro do meio onde está inserido. Como as crianças negras têm produzido suas aparências?

Ainda conforme Le Breton, o conjunto de representações produzidas por crianças são apreendidas por um processo de aquisição de *ethos* que depende das condições da sociabilidade que as cercam (família, grupo de amigos, escola, mídia, etc.) e moldarão suas maneiras de interpretar o mundo. A existência do homem é corporal e carregará as marcas fornecidas e ajustadas pelo contexto sociocultural desde o seu nascimento. Este processo de assimilação de comportamentos o acompanhará por toda a sua vida.

O corpo humano como qualquer outra realidade no mundo, é socialmente concebido e a análise de sua representação social oferece uma via de acesso à estrutura de uma sociedade específica. Nele “alojam-se” desejos, segredos e mistérios, uma educação

moral e não somente física, um ser humano que precisa de desafios para instigar o imaginário.

Entendendo o homem como construtor de significados para suas ações no mundo, imersos numa dinâmica cultural, possuindo um universo de representações sobre o mundo e o corpo; entendendo que a sua ação não é um dado isolado, mas um conjunto de representações (SOARES; LORO, 2006, p. 8).

Será que as referências de identidade desses alunos realmente têm sido tomadas a partir de seu enraizamento social?

Se a representação corporal está relacionada com a dinâmica sociocultural dos sujeitos e, em se tratando de Brasil, existe o consenso sobre sua diversidade cultural e étnica, por que ainda há tantos obstáculos para o estabelecimento de “uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico?” (GOMES, 2012, p.105). Como romper com a universalização, hegemonia e silenciamentos tão característicos no ambiente escolar, como propõe a lei 10639/03?

No começo das discussões do grupo de pesquisa, quando o Adilson¹¹ trouxe em seu texto o conceito do tornar-se negro de Neusa dos Santos Sousa, eu tive bastante dificuldade para compreender bem, porque pra mim não existia essa possibilidade, eu sempre me vi negra, pois tinha aprendido isso com meus pais. Mas pude perceber através da pesquisa que a questão não é tão simples, nem para meus alunos e nem para tantas outras pessoas com as quais já tive a oportunidade de conversar e constatar o quanto essa dificuldade para eles é muito forte.

Falar em construção da identidade étnico-racial negra, como já afirmado anteriormente, não pode se limitar a uma compreensão da afirmação identitária individual, é preciso que se compreenda como ocorreram e ainda ocorrem os processos de afirmação coletiva, ou seja, como os negros e negras da diáspora, de diferentes etnias africanas, aqui afirmaram sua identidade de resistência, traduzindo práticas originalmente diferentes na África em prol da manutenção das raízes comuns, de uma ancestralidade africana. (JESUS, 2004, p.27)

Para Stuart Hall (2001), a identidade é algo que se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não como alguma coisa com a qual já nascemos, pois ela está sempre se formando. Assim, ele sugere que não se fale em identidade de maneira definida e acabada,

¹¹ Companheiro de idas e vindas, nas pesquisas acadêmicas e também orientando do Prof. Dr. Valter Filé.

mas sim que se fale em *identificação*, que vai sendo construída. Essa *identificação* conceituada por ele, se constitui pela identidade cultural/nacional, que é formada e transformada no interior da “representação”, como um conjunto de significados e produtoras de sentidos. E continua, afirmando que as culturas nacionais não são compostas apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações, que influenciam e organizam tanto nossas ações, quanto a concepção que se tem de si mesmo, formando essa identificação.

No caso do Brasil, apesar da história fundacional se pautar na “harmonização” cultural das três raças, o branco, o índio e o negro, foi a primeira que prevaleceu política e ideologicamente se sobrepondo às outras, deixando um vestígio de negação e inferioridade para os não-brancos.

Se há uma cultura que, historicamente, foi sendo instituída e considerada superior, como é o caso da cultura branca, de origem europeia, que subjugou as demais como inferiores, é porque há uma ideologia dominante que assim fez/faz crer. Portanto, é preciso desnaturalizar o que é construção ideológica a fim de dar visibilidade à cultura negra e, assim, proporcionar o diálogo entre as culturas que emergem das narrativas e das práticas de professores/as negros/as junto aos alunos e alunas das classes populares, apreendendo aí essa diversidade de nossa formação em sua realidade concreta (JESUS, 2004, pp. 83-84).

O relato de uma aluna que se declarou como branca, ao serem perguntados quanto ao que gostariam de ser, representa claramente qual é o ideal e o referencial a partir de “artistas de novela” que são destacados, principalmente pela emissora mais assistida no país.

Eu queria ser mais branca! Eu gosto de branco porque eu queria ser mais branca, eu gosto tia, de branco. Eu quero ser atriz. Eu queria começar na Malhação (novela para o público adolescente) porque eu acho a Malhação o máximo! Tia, eu quero aprender a falar português direito, que eu não sei falar, depois é..., fazer curso de inglês, e terminar e fazer artes cênicas nos Estados Unidos e de lá eu fazer um não sei o que lá pra conseguir ser atriz no papel e poder fazer novela (Sunamita, grupo focal 501, 2015).

Munanga vê como difícil a tomada de consciência ao nível grupal dos diversos mestiços (mamelucos, mulatos e outros) para se auto proclamarem como povo brasileiro, com identidade própria, mestiça e ressalta que o total de cores encontrado no censo da década de 80, demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante

simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, o branco, onde a identidade étnica do brasileiro é substituída por mitos próprios não-brancos e negros especialmente, que procuram esquecer e/ou substituir a concreta realidade por uma enganadora magia cromática na qual o dominado se refugia para aproximar-se simbolicamente, o mais possível, dos símbolos criados pelo dominador.

Esse processo teria sido prejudicado pela ideologia e pelo ideal do branqueamento. Se todos (salvo as minorias étnicas indígenas), negros, mestiços, pardos – aspiram à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política, como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca? (MUNANGA, 1999, p.108).

Tanto nas respostas dos meus alunos do 5º ano na escola em Nova Iguaçu, relacionadas às perguntas elaboradas para esta pesquisa quanto em conversas informais que tenho com alunos das escolas estaduais (do 6º ano até o ensino médio), os discursos são muito parecidos. Independentemente do tom de pele, desde as mais claras até as mais escuras, é comum os alunos se classificarem como morenos, “esquecendo” que outras características além da quantidade de melanina vão indicar o seu pertencimento étnico-racial.

3.6 A PROFESSORA ENSINOU E O BURRO NÃO SABE LER...

Ao comporem a história da nação, terminaram por estabelecer a ideia de uma hierarquia entre as raças: ao branco cabia representar o papel de civilizador, caberia a este aperfeiçoar ao índio. O negro era o responsável pelo atraso.

Maria Lúcia Rodrigues Muller

Que tipo de educação foi oferecida à população na ocasião em que esta se tornou um direito a todos os cidadãos brasileiros? O processo de escolarização para o povo foi apresentado como um fator homogeneizante da cultura; preconizava-se a ideia de civilizar os negros e pardos, o que significou a desqualificação das “práticas culturais” desta parte da população, mas que não valia para os filhos da elite branca, pois era possível verificar em documentações que, em geral,

as famílias mais abastadas não enviavam seus filhos às escolas públicas, preferindo a aprendizagem no domicílio ou em aulas particulares, para que esses não se misturassem aos pobres/negros.

Mesmo com a oferta de educação pública para os filhos de negros (inclusive escravos), pardos e brancos pobres, a falta de frequência diária impedia uma maior qualidade no aprendizado e essas faltas ocorriam por diversas razões, mas principalmente pela própria pobreza, que obrigava muitos alunos, principalmente os meninos, a deixarem de ir às aulas para ajudar os pais na renda familiar, o que dificultava a permanência e conseqüente progressão dos mesmos.

Ao falar de educação estética para o povo, Cynthia Greive Veiga faz uma afirmação a respeito da incorporação da população aos novos preceitos políticos, sociais e culturais no Brasil, na época da República e que aparentemente pouco foram modificados, se mantendo até os dias atuais.

As ênfases relativas à formação de um povo não são coincidentes; perpassam pela tensão expressa nos pressupostos de formação do cidadão e do trabalhador, mas se aproximam na ideia de que a tarefa regeneradora é longa e interminável. Um dos grandes ensinamentos da França revolucionária é o de que a educação supõe uma vigilância “sem descanso nem reparos” e da emergência de uma concepção pedagógica em que os hábitos e os valores do passado precisam ser apagados (VEIGA, 2000, p. 405).

O trabalho é tão “bem feito”, que grande parte da população ao entrar para a escola é estimulada a apagar os valores que trazem em suas histórias, grupos de alunos assim como parte da sociedade, possuidores de culturas e perfis desviantes das reforçadas pela mídia atualmente, são consideradas marginais, devendo ser combatidos e evitados. A autora aponta para o fato de a educação estética ter relegado dinâmicas culturais diversificadas, universalizando também um padrão de percepções e sentimentos. Essa teoria fez as pessoas acreditarem que o “belo” deve ser alcançado porque este é exterior a nós, representado num ideal estético de beleza.

Milton Santos, quando fala sobre cultura no texto “*A Transição em Marcha*” (2001), argumenta de forma contrária, enfatizando que a cultura popular tem força suficiente para não se deixar sufocar pela cultura de massas, homogeneizadora, que iguala a todos e tenta impor

padrões estéticos, políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, o autor confirma a necessidade da integração orgânica para a construção da imagem corporal desses alunos, baseando-se em suas realidades, na expressividade de seus símbolos, manifestados na fala, nas músicas e na riqueza das formas de intercurso e solidariedade entre as pessoas. E que podem ser potencializadas pela afetividade. Mas ao se passar tanto tempo na escola, muitas vezes se “desaprende”, o corpo vai sendo silenciado, muitas vezes chegando a ser invisibilizado.

Tomando a escola como um lugar público, a escola deveria ser o espaço de visibilidade dos alunos. Para Arendt, o termo *público*, significa o próprio mundo, comum a todos, mas que ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens. A autora exemplifica o sentido de visibilidade, usando os escravos, que não eram vistos como pessoas: “Assim a desgraça da escravidão consistia não só no fato de que o indivíduo era privado de liberdade e visibilidade, mas também no medo desses mesmos indivíduos obscuros de que, por serem obscuros, morreriam sem deixar vestígio algum de terem existido” (ARENDR, 2007, p. 65).

Ser visto e ouvido por outros, é o que marca a existência dos sujeitos, mesmo que essa existência ganhe visibilidades diversas de acordo com quem o faz (pelo menos assim deveria ser, no entanto o pensamento hegemônico e a imposição dos paradigmas sociais e culturais que estamos submetidos há tantos anos, nos põe uma sombra sobre nossos olhos, nos incapacitando de pensar e buscar outras possibilidades de nos fazermos presentes no mundo). Na esfera pública, ou mundo comum, a realidade deveria se dar pelas diferenças de posição e variedades de perspectivas. Quando o conformismo artificial de uma sociedade anula a pluralidade humana, é como se os homens se tornassem seres privados de serem vistos e ouvidos pelos outros, ou seja, produzindo a inexistência. “O mundo comum, o espaço público acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se permite uma única perspectiva” (ARENDR, 2007, p. 68).

Milton Santos e Hannah Arendt, assim como Boaventura de Sousa Santos em seu artigo “*Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*”, sugerem o pensamento de novas formas de nos organizarmos política, social, cultural e economicamente, a criação de alternativas aos paradigmas estabelecidos, buscar nossa existência e possibilitar a existência de todos.

O discurso de superioridade dos professores para com os alunos ainda “imperam” na maioria das salas de aula, fortalecendo o distanciamento e mantendo a subalternização dos alunos, que assumem a responsabilidade por um comportamento da falta de interesse. Uma das alunas, ao reclamar do tom como a professora se dirige aos alunos, diz: *A tia fica gritando com nós!* Uma outra toma a defesa da professora e responde:

Mas tem um motivo! O quê que vocês ficam fazendo dentro da sala? Conversando, fazendo bagunça... Igual a professora falou, ela vem de longe pra ajudar a gente e ela falou pra gente se esforçar, quem quiser, mas se não quiser, do mesmo jeito ela vai receber o dinheiro dela, ela vai tá trabalhando..., então, o esforço tem que vim da criança e não da professora, porque ela tá aí pra ajudar (Izabel, grupo focal, 501).

Este pequeno relato da segunda aluna confirma como no cotidiano das escolas, incluindo as relações entre professores e alunos, (e essa em questão não é diferente), se dá de forma unilateral e que tais posturas assumidas por diversos professores (não posso me excluir) em algumas situações, vão seguindo apenas a lógica hegemônica, sem abrir espaço para ouvir os anseios do Outro e menos ainda para nos colocarmos no lugar deles, muitas vezes, ao sentirmos dificuldades em sermos ouvidos, fazemos usos desses argumentos, que vão além de um pensamento simplesmente corporativo, pois mesmo sem percebermos estamos colaborando para a manutenção do *status quo*. Assim, a universalização do ensino se faz baseada na ontologia colonial do ocidente para países como o nosso, deste modo, impede a pluralidade de culturas e nega identidades, além de fortalecer a ideia de marginalização de um determinado grupo social para que outros sejam considerados dignos.

Acredito com Maldonado Torres, Sodr e e Santos, B. S. na necessidade de descolonizar o saber e o ser para que haja transforma o, pois o paradigma da descoloniza o busca oportunizar um mundo onde se respeite e se reconheça a dignidade de cada um, pois como afirma Sodr e: “Descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enuncia o da ‘verdade’   din mica cultural de um centro, no caso a Europa” (2012, p. 19). A *descoloniza o* para Torres (2012)   mais do que a independência territorial,   pensar e pôr em prática outros modelos de existência, se pautar em uma mudança epist mica como a dos movimentos sociais por exemplo, ou buscar

valorizar o que está mais perto, dentro da própria comunidade ou localidade onde a escola se insere, visando compreender e aproximar os interesses dos alunos, pois como diz Santos, B. S. em sua frase emblemática: “(...) a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global” (2002, p. 273).

Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com princípios concorrentes de pertença hierárquica, e portanto, com concepções concorrentes de igualdades e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (...) (SANTOS, 1997, p.30).

3.7 ÀS VEZES ME CHAMAM DE NEGRA, PENSANDO QUE VÃO ME HUMILHAR...

A luta contra o racismo anti-negro não é contra ser o Outro. É uma luta para entrar na dialética do Eu e do Outro.

Frantz Fanon

O que vem a ser o outro? Alguém que é diferente fisicamente de mim, que se comporta diferente de mim, que pensa diferente de mim, que tem a cor diferente da minha, etc.? O pensamento ocidental muitas vezes nos convence à busca de uma “verdade absoluta” sobre as coisas, que domina e elege um único modelo a ser seguido. Para isso, desqualifica e aniquila as diferenças, não sobrando espaço para a interação.

O racismo é, historicamente, um modo de organizar povos dominados. O racismo doutrinário foi, desde fins do século XIX, uma opressiva manifestação de consciência da universalidade da fantasia do homem branco europeu como valor equivalente universal de toda humanidade possível, donde a imposição de um critério racial de classificação hierárquica das classes sociais. Negro, índio e mulato seriam, por conseguinte, formas incompletas de ‘homem pleno’, modelado pelo europeu (SODRÉ, 2012, p. 50).

Cada vez que nos dispomos a nos colocarmos no lugar do outro, podemos aumentar as possibilidades do estabelecimento de relações lineares, e sobretudo respeitadas, como preconiza a *Cosmovisão Africana*, considerando a natureza, a espiritualidade, ancestralidade, solidariedade,

etc. Porém, não foi isso que nos ensinaram, o legado da colonização nos forçou a acreditar nunca ter havido uma civilização negra. “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (FANON, 2008, p.46).

Nas palavras de Kabengele Munanga (1999), o modelo seguido por aqui, supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o “etnocídio” (p. 106).

Para Le Breton (2008), o pensamento ocidental forja uma ideia de individualização nos sujeitos, que em alguns casos, detecta a convivência com o Outro, como uma presença intolerável, presença de um corpo estranho, corpo que se apresenta com características distintas às suas e a de seu grupo e dependendo do caso, inalteráveis; situação que relaciono ao racismo e que me faz lembrar de um trecho na introdução do livro *Peles negras máscaras brancas*: “Racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele” (FANON, 2008, p.15). E acrescenta que para entendermos como tais **construções** ocorrem, o caminho lógico é examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados. Acredito ser através da linguagem sem dúvida, e no seu sentido mais amplo. Pois penso que também sejam formas de linguagem a observação, a imitação, as expressões corporais, as demonstrações de afeto e outros, atuando como fontes de conhecimento e produtores de saber.

Investigar essas construções é a proposta deste trabalho. Como se dão as construções do ser negro no imaginário das pessoas? (Neste caso o meu e o dos meus alunos principalmente). Conforme já foi dito em outros momentos, sabemos da existência de um lugar social historicamente atribuído ao negro em nosso país, o lugar da subalternidade e da invisibilidade. No entanto, também é intenção desta pesquisa “desocultar” histórias, potencializar fatos “comuns”, confiando na possibilidade de que estes nos ajudem a compreender como meninos e meninas em sua maioria negros/as e pobres, fazem/vem fazendo para se manterem neste mundo

que muitas vezes os rejeita, que os marginaliza, e que há muito se instituiu como sendo dos brancos.

Muitas vezes, quando se fala em racismo, pensa-se num suposto problema exclusivamente do negro, que são os próprios negros que se discriminam, problemas de aceitação, mania de perseguição, baixa autoestima, entre outros. Existem problemas sim, que vão muito além destes, problemas que emergem pela complexidade das relações sociais e interpessoais que afligem negros, mestiços e brancos do Brasil. Por isso, o pensamento de Guerreiro Ramos (1954) se torna tão pertinente e ainda atual quando afirmou que não havia um *problema do negro* e sim uma *patologia coletiva*, contrariando o pensamento dos sociólogos antecessores à sua época que tratavam do “problema” apenas como um processo de aculturação e à luz de uma ciência importada (europeizada), que não abria espaço para uma investigação a partir de uma situação vital e menos ainda eram capazes de enxergá-lo como essencialmente psicológico, assim como justificou o autor :

O processo de europeização do mundo tem abalado os alicerces das culturas que alcança. A superioridade prática e material da cultura ocidental face às culturas não europeias promove, nestas últimas, manifestações patológicas. Existe uma patologia cultural que consiste, precisamente, sobretudo no campo da estética social, na adoção pelos indivíduos de uma determinada sociedade de um padrão estético exógeno, não induzido diretamente da circunstancia natural e historicamente vivida. É, por exemplo, esse fenômeno patológico o responsável pela ambivalência de certos nativos na avaliação estética. O desejo de ser branco afeta, fortemente, os nativos governados por europeus (Op. cit., p. 24).

Aplicando esta situação a nossa sociedade àquela época, o autor afirmou ainda que a condição do negro no Brasil só era sociologicamente problemática em decorrência da alienação estética do próprio negro e da hipercorreção estética do branco brasileiro, ávido de identificação com o europeu. Para a superação desse quadro, Ramos apresentou como possibilidade a importância e a necessidade do *sujeito de cor* (como muitas vezes ele nomeou) se afirmar de modo autêntico como negro. E explica: “começa-se a melhor compreender o problema quando se parte da afirmação — *niger sum* (grifo do autor). (...) pois introduz o investigador numa perspectiva que o habilita a ver nuances que, de outro modo, passariam despercebidas”.

Parece ser isto que vem ocorrendo desde que me comprometi a assumir esta pesquisa como efetivamente minha. Trouxe para esse ato de pesquisar, a postura política do *niger sun*, e descobri após ler o texto de Guerreiro Ramos com um pouco mais de atenção, que estava seguindo seus “conselhos”, mesmo de forma intuitiva.

Além de destacar a questão psicológica, Ramos também chamou a atenção para o “problema do negro” ser de caráter estético. Isso significava dizer que ele considerava legítimo elaborar uma estética social na qual a cor negra fosse um ingrediente positivo, já que em sua concepção, essa era a sua mais importante matriz demográfica.

Retomando o pensamento de Marzo Vargas dos Santos (2007), concordo que seja importante salientar as construções e representações dos negros através da sua história e seus significados dentro de seus próprios conhecimentos, assim como na perspectiva de outras culturas. “Seu corpo, sua cor, suas atitudes adquiriram significados, muitas vezes pejorativos, que reforçaram a ideia de inferioridade do negro em relação ao branco e contribuíram significativamente para que esse grupo tivesse seus “costumes” discriminados e sua negritude negada” (p. 24)

A negação da negritude no sentido que o autor Kabengele Munaga (1986) lhe atribui vai muito além de uma questão individual, o processo assimilacionista de dominação perpassa os fatores históricos, linguísticos, políticos, psicológicos e culturais de um grupo imenso de pessoas, deixando “riscos” em nossa memória coletiva por várias gerações. Concordo com Munanga quando afirma:

Graças a busca de sua identidade que funciona como uma terapia de grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua *negritude* antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (MUNANGA, 2012, p.19).

Utilizando o conceito de Oracy Nogueira, o preconceito racial no Brail é exercido em relação à aparência, às características físicas e fenotípicas, então esse tipo de preconceito é denominado por ele de *preconceito de marca*, a quantidade de pigmentação pode determinar o

tipo de tratamento, o acesso a alguns espaços, a oferta de educação, saúde e trabalho, bem como as execuções penais.

A estrutura social do nosso país, ou seja, a divisão de classes está diretamente ligada às questões de cor/raça, já que o período de mais de 300 anos de escravidão deixaram “sequelas” difíceis de tratar. As desigualdades raciais se refletem nos índices de desenvolvimento humano entre a população negra/parda e a população branca, mantendo a primeira em condição de desvantagem e subalternização, utilizados como mecanismos de “congelamento das posições sociais” (PAIXÃO, 2013).

No processo de desenvolvimento econômico, a revolução industrial aliada à vinda dos europeus (em maior proporção os italianos) para compor a nova “classe trabalhadora” configuraram uma tentativa de mudança nos usos do corpo pela população e de uma mão de obra supostamente mais qualificada.

A introdução das máquinas nos modos de produção além de disciplinar, deu início à uma homogeneização dos gestos, hábitos e até dos conceitos de beleza, resultando em uma “necessidade” de se enquadrar ou se aproximar dos modelos estabelecidos pela nova ordem social e, que apesar de se reconfigurarem a cada dia, ainda mantêm esses mesmos valores na atualidade, sendo veiculados diariamente pelos meios de comunicação, incentivando a busca por modelos que de certa forma inacessíveis para a maioria da população podem acabar se tornando “por um lado objeto de idealização, mas por outro, potencial alvo de estigmatização, caso não corresponda aos padrões expressos na própria publicidade” (TURNER, 1992 apud BARBOZA; MATOS; COSTA, 2011, p. 30)

Nessa mesma linha de raciocínio, Grion, Costa e Chaves (2012) também alertam para a existência de uma padronização nos modelos de corpo atuais, cristalizados na estética e na busca incessante e algumas vezes desmedidas desses valores. Parece existir um grande esforço por parte das diferentes instituições em propagar essas “verdades”, além das próprias políticas educacionais também contribuir para a eliminação e apagamento da diversidade de formas corporais, que na maioria das vezes desvia das eleitas pela mídia, que aponta para um padrão de corpo branco, magro, saudável e jovem.

Os efeitos dessa prática servem para reforçar e realçar preconceito racial e a discriminação, fazendo com que muitas vezes, o próprio negro deseje uma identificação com a estética branca, como afirmou Ramos (1954), pois os traços fisionômicos do negro ainda não estão contidos nesse ideal de beleza, desconsiderando-se as peculiaridades de cada grupo, não respeitando os costumes, as manifestações artísticas, as práticas religiosas, e muitas vezes ocultando ou rechaçando a influência artística, cultural africana, trazida pelos escravizados, em tempos de colonização, fundamental para a construção dos corpos brasileiros.

Entender a beleza, a sensibilidade e a radicalidade da cultura de tradição africana, impregnada de norte a sul deste país e não somente no segmento negro da população, é um aprendizado a ser incorporado pelos que cuidam das políticas educacionais. O mundo africano recriado no Brasil é belo e cheio de sabedoria. Nele, tanto o homem como a mulher são vistos na sua totalidade e não como fragmentos. Nesse modo de ser e de ver a existência e o mundo, as várias dimensões do ser humano são destacadas: a racional, a ética, a estética, a corpórea, a espiritual, a ecológica, a política, etc., construídas ao longo do acontecer humano e nos diferentes ciclos da vida” (GOMES, 2001, p.95).

Este processo descrito e sugerido na citação de Gomes, é um processo que caminha durante centenas de anos de forma bastante lenta, parecendo inclusive em algum momento ter retroagido, principalmente quando o projeto político-nacional estimava o desaparecimento da população negra através da miscigenação e indicava que o fenômeno aconteceria após algumas gerações. Esse pensamento deu credibilidade e fortaleceu a ideologia da mestiçagem, dificultando a identificação com as raízes negras, trabalhando o imaginário coletivo da seguinte forma: “Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações do poder” (MUNANGA, 1999, p. 108). Buscando sempre que possível se distanciar das raízes negras.

Porém nos últimos anos, as questões do racismo e as formas de combatê-lo vêm sendo debatidas com muita frequência, inclusive as redes sociais têm realizado um papel de ajudar a promover, de certa forma, uma transformação desse pensamento, encorajando um sem número de pessoas afrodescendentes, principalmente os jovens, que acessam com maior frequência essas mídias a “assumirem” sua negritude e “resgatarem” suas origens.

Sodré (2012), vai chamar essa interação dos grupos sociais diversos por meio dos recursos informáticos de “praça virtual”. As possibilidades mobilizadoras da rede eletrônica abrem espaço para a *aparência* (ARENDT, 1998), para os encontros e também para uma “democracia digital”. São blogs, páginas, sites e outros meios incidindo de modo educativo sobre o campo social, fora do espaço escolar, configurando um novo espaço público e agregando valor social, proporcionados pela trama de relações intersubjetivas capazes de dar um curso transformador a essas novas tecnologias.

No entanto, esses recursos em si mesmos não são suficientes ou não podem ser considerados a salvação para acabarem com a discriminação racial, mas um lugar de trânsito (ético-político) entre as singularidades, onde as questões das diferenças e das desigualdades entre os seres possam ser discutidas e/ou socializadas levando indivíduos e instituições a assumirem ou incorporarem o princípio da diversidade humana.

* * * * *

4. PROBLEMATIZANDO E TRAÇANDO OBJETIVOS...

Após esse tempo de discussões e reflexões acerca de vários textos de pensadores e intelectuais da Antropologia, Sociologia, Educação e Filosofia, sejam pelas discussões do grupo de pesquisa do mestrado: *Educação, sociedade do conhecimento e conexões culturais, vinculado à Rede de Estudos das Conexões Culturais e Aprontos Multimídias, coordenado pelo Prof. Valter Filé*, ou nas disciplinas que pude cursar, apresento aqui as contribuições que me fizeram forçar meu pensamento a novas elucubrações, olhares, colocações ou mesmo amadurecimento de algumas ideias, que se fortaleceram em função da afluência dos diversos conceitos estudados, com esta dissertação de mestrado.

Desse modo, a pesquisa se concentrou em discutir como as relações raciais interferem nas representações de corpo circulantes na nossa sociedade, inegavelmente influenciadas pelo eurocentrismo, e que aparentemente se enquadram nas teorias *biomédicas*¹² como uma representação socialmente construída. Nesse contexto, pensando, além disso, também era a proposta pesquisar os usos do corpo pelos alunos dentro do ambiente escolar, que pudessem vir a ser constituídos pela expressão da *cultura corporal*¹³ adquirida. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a cultura corporal é um campo de atuação da Educação Física. Sendo de fundamental necessidade sua contextualização dentro do campo educacional.

No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social, e a atuação dos meios de comunicação em produzi-los, transmiti-los e impô-los; (...) uma discussão sobre a discriminação sexual e racial, entre outras coisas pode favorecer a consideração da estética do ponto de vista do bem-estar, as posturas não consumistas, não preconceituosas, não discriminatórias e a consciência dos valores coerentes com a ética democrática. (PCNs-Educação Física, 1997, p. 25)

¹² Higienismo, eugenia (LE BRETON, 2010).

¹³ Cf. PCNs Educação Física, 1997.

Neste sentido emerge o problema desta pesquisa: Quais representações do corpo estão presentes no imaginário dos alunos do 5º ano do ensino fundamental?

O objetivo geral consiste em analisar e compreender as representações de corpo do grupo referido a partir de seus modos de vida, de suas “diversidades” (MUNANGA, 2012), buscando combater o racismo, o preconceito e a discriminação.

Os objetivos específicos são: (I) verificar como os alunos se identificam em relação ao próprio corpo, através da observação e dinâmica de grupo focal; (II) examinar as relações de corpo no cotidiano escolar dos alunos; (III) detectar diferenças e percepções étnico-raciais; (IV) estabelecer relações entre dados observados e as representações corporais coletadas.

* * * * *

5. A PESQUISA DE CAMPO ACONTECENDO: O GRUPO FOCAL



*Pesquisa de campo, exibição do filme (2015).

Baseei-me na obra *A invenção do cotidiano* de Michel de Certeau para tentar compreender as maneiras como os alunos lidam no cotidiano com situações de racismo e produções de desigualdades dentro e fora da escola, ou seja, estudar as “práticas comuns e maneiras de fazer” (1998) que se dão no dia a dia do espaço escolar. A partir de seus discursos corporais e verbais, a pesquisa procurou descrever e trazer para a discussão acadêmica conversas que resultaram de duas aulas voltadas para questões que abordaram as relações étnico-raciais, tomando os corpos e a identidades como temas provocadores para possíveis reflexões sobre o racismo, além de tentar proporcionar maior familiaridade com o problema. Este trabalho se deu a partir de um fio condutor que foi o filme *Vista minha pele* do diretor Joel Zito Araújo.

Sinopse: Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são Alemanha e Inglaterra, enquanto os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca, pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa de estudo que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade. Maria quer ser “Miss Festa Junina” da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a superação do padrão de beleza imposto pela mídia, onde só o negro é valorizado, à resistência de seus pais, à aversão dos colegas e à dificuldade em vender os bilhetes para seus conhecidos, em sua maioria muito pobres. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas vão se envolver numa série de aventuras para alcançar seus objetivos. O centro

da história não é o concurso, mas a disposição de Maria em enfrentar essa situação. Ao final ela descobre que, quanto mais confia em si mesma, mais capacidade terá de convencer outros de sua chance de vencer (<http://cineaprendizagem.blogspot.com.br/2011/04/vista-minha-pele.html>).

Ficha Técnica:

Gênero: Documentário

Duração: 15 min

Ano: 2004

País: Brasil

Direção: Joel Zito Araújo & Dandara

Como buscar as representações que os alunos têm acerca de seus corpos e dos corpos dos outros? Durante bom tempo em que fui construindo essa escrita, ficava pensando de que maneira essa fala dos alunos poderia ser apresentada para me ajudar a pensar sobre a problemática do racismo.

Primeiramente me veio à cabeça a possibilidade de fazer entrevistas com eles, mas diversas vezes fui questionada pelo meu orientador e pelo grupo de pesquisa: “Como a fala pode ser mais importante do que o movimento para alguém que está pesquisando corpo?”. Em uma das orientações coletivas, me foi sugerido pela amiga Marina¹⁴ que eu fizesse observação das aulas com anotações em diários de campo, como uma maneira de conciliar as duas coisas.

Confesso que fiz por algumas semanas e após o exame de qualificação parei para repensar de que forma voltaria a conduzir a pesquisa e acabei deixando de lado as anotações relativas às aulas. Senti dificuldades em relacionar o conteúdo das aulas de Educação Física com o que realmente eu queria investigar, que eram as relações raciais e interpessoais entre os alunos e de que forma isso repercute em nossas vidas, em nossos corpos, pois nem sempre eu conseguia “enxergar” as situações de preconceito e discriminação que eu esperava ver, mesmo que em alguns momentos, durante as atividades e brincadeiras, eu ouvisse xingamentos racistas e presenciasse discriminações entre eles; e na esperança de resolver o problema rapidamente eu fazia intervenções apenas para repreender o/a aluno/a que se manifestou como racista, principalmente quando o mesmo possuía a cor da pele escura.

¹⁴ Companheira do grupo de pesquisa

E foi esse tipo de situação que sempre me incomodou bastante ao longo desses anos como professora, muito mais do que os silenciamentos quanto a presença do racismo na escola. Mas o problema continuava sempre no mesmo lugar, e o que fui aprendendo durante esse tempo, é que existe um sentido para o não dito e a me questionar quanto ao que eu pensava ser uma pesquisa e assim poder compreender a fala da Professora Dra. Mailsa, quando na banca do Adilson, diz: “Não é possível fazer ciência sem comprometer-se”.

Custei a entender, mas passado o exame de qualificação, com a ajuda da banca, compreendi que a pesquisa estava seguindo por um caminho de “inspiração etnográfica” (CUPOLILO, 2015), e não *etnografia* como eu acreditava ser, mesmo partindo do princípio da existência de interação e intimidade entre mim e os sujeitos pesquisados (já que acompanhei a maioria dos alunos dessas duas turmas desde 2013), mas sempre sendo lembrada de que devo considerar as incertezas. “Com o cuidado devido para não subjugar as coisas do mundo, reduzindo-as às nossas verdades, mas nos relacionando e aprendendo com os acontecimentos, que vão nutrir as aprendizagens” (FILÉ, 2013, pp. 21-22).

Dessa forma, considerando as sugestões das Professoras Dras. Amparo Cupolilo e Regina de Jesus, componentes da minha banca de qualificação, optei pelo trabalho com *grupo focal* para lançar uma discussão em forma de debate. Para o desenvolvimento da dinâmica, foram utilizadas 8 questões problematizadoras que serviram para estimular a conversa acerca de como as relações raciais se dão na convivência familiar, com os amigos e principalmente na escola, e como estas influenciam em suas representações corporais, a fim de que suas construções e/ou desconstruções do que entendem como corpo, passassem a ter visibilidade não só para mim, mas para seus colegas, professores, funcionários e quem mais tiver a oportunidade de ler esta dissertação.

De acordo com Iervolino e Pelicioni (2001), o grupo focal pode ser utilizado no entendimento das diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço. Pode ser considerada uma espécie de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e respostas dos participantes. A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, em que

objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal).

A coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente. As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar. Cabe ao moderador do grupo (geralmente o pesquisador) criar um ambiente propício para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona, sem que haja nenhuma pressão para que seus participantes votem, cheguem a um consenso ou estabeleçam algum plano conclusivo. Este ambiente relaxado e condutor de troca de experiências e perspectivas deve também ser garantido através de alguns outros cuidados como atenção ao desempenho das funções.

Para o desenvolvimento do trabalho com o grupo focal, foi necessário o desempenho de apenas três (eu mediadora, Claudiane observadora e Sissa operadora de gravação) das seis funções descritas por Cruz Neto et al (2010, p.74):

Mediador: A função-chave da técnica. É responsável pelo início, pela motivação, pelo desenvolvimento e pela conclusão dos debates, sendo a única que neles deve intervir e que pode interagir com os participantes. A qualidade dos dados e das informações levantados no Grupo Focal está intimamente vinculada a seu desempenho, que se traduz (a) no favorecimento da integração dos participantes; (b) na garantia de oportunidades equânimes a todos; (c) no controle do tempo de fala de cada participante e de duração do GF; (d) no incentivo e/ou arrefecimento dos debates; (e) na valorização da diversidade de opiniões; (f) no respeito à forma de falar dos participantes; e (g) na abstinência de posturas influenciadoras e formadoras de opinião.

Observador: Função que tem como objetivo analisar e avaliar o processo de condução do Grupo Focal, atendo-se aos participantes isoladamente e em suas relações com o Mediador e Operador de Gravação. Suas anotações devem ter como meta a constante melhoria da qualidade do trabalho e a superação dos problemas e dificuldades enfrentados, adotando como ponto de partida (a) se cada participante sentiu-se à vontade diante dos profissionais; (b) se houve integração entre os participantes; (c) se eles compreenderam corretamente o intuito da pesquisa e (d) a forma como as funções de Mediador e Operador de Gravação foram exercidas.

Operador de Gravação: Função destinada à gravação integral – de acordo com o equipamento disponível - dos debates.

As aulas de educação física possuem apenas 45 minutos e acontecem apenas uma vez por semana, assim, foram necessários dois momentos específicos para a realização da atividade, na tentativa de proporcionar um momento diferenciado aos alunos, para que pudessem discutir e expor de que forma se sentiram afetados pelo filme apresentado. A ideia da atividade era deixá-los bem à vontade para que falassem o que quisessem sobre o racismo, sem repressões, sem correções, com o mínimo de interferência da minha parte e de quem estava me apoiando, para tentar captar com a câmera, na medida do possível, toda espontaneidade deles.

As questões serviram como instrumento de provocação para que os mesmos pudessem se expressar com mais liberdade, e seguiram o seguinte procedimento: gravação das atividades através de filmagem, com o objetivo de registrar as conversas e as movimentações deles e em seguida realizar a transcrição dessas falas e anotações das expressões corporais que indicassem relação com o problema em questão, propiciando coleta de dados para posterior análise desses materiais.

Respeitando a ética e o direito de imagem dos alunos, foi preparado um termo de autorização para ser assinado pelo responsável do aluno que estivesse interessado em participar, já que existia a possibilidade da divulgação das imagens posteriormente. Os alunos foram previamente informados, porém sem muitos detalhes sobre o que seria esse momento “diferenciado”, além da importância da participação de cada um para compor esta pesquisa. O filme foi assistido por 19 alunos da turma 501 no período da manhã e 15 alunos da turma 502 no período da tarde. Após a exibição, as questões problematizadoras foram lançadas ao longo da conversa com o intuito de estimular uma externalização das afetações causadas pelo filme, verificar quais eram suas representações corporais, e incentivar construções e/ou desconstruções do que entendiam como corpo.

Estabelecido um processo de negociação entre nós, a partir do que eles iam respondendo e a maneira como iam se comportando, algumas perguntas eram adaptadas para que pudessemos refletir não só sobre o filme, mas também colaborar para as colocações de cada um no momento da conversa ou posteriormente.

Uma professora da escola, a Claudiane¹⁵, se dispôs a me auxiliar nessa tarefa de organizar e conduzir esse debate, no entanto, como nem eu e nem a Claudiane tínhamos muito traquejo com câmera filmadora, foi necessário mais ajuda. Uma amiga, a Sissa, foi comigo para executar essa parte do trabalho. A 1ª “aula”/roda de conversa aconteceu no dia 02 de junho de 2015, numa terça-feira, fora do dia em que eu normalmente me encontro com eles, porque nessa semana ia ter um feriado exatamente no dia da aula de Educação Física, que acontece às quintas-feiras.

O campo escolhido é considerado como escola de pequeno porte, atendendo um quantitativo aproximado de 270 alunos, uma turma por série, do 1º ao 5º ano em dois turnos, tendo se desenvolvido dentro do universo da Escola Municipal São Miguel Arcanjo, localizada no bairro de Miguel Couto, município de Nova Iguaçu (RJ), com alunos regulares do 5º ano do ensino fundamental.

As turmas escolhidas foram as duas turmas de 5º ano, cada uma com cerca de 35 alunos, uma na parte da manhã e outra na parte da tarde. E por que o 5º ano? Penso que em função da idade e do nível de maturidade em que se encontravam estes alunos que têm entre 10 e 14 anos, pudessem compreender melhor a “mensagem” passada pelo filme.

Assim disposto, esta pesquisa que se insere no campo da Educação, busca entender as complexidades das Relações Étnico-raciais, considerando de forma bem ampla o meu processo de formação, não o delimitando apenas como professora de Educação Física, por isso, a pesquisa se encaminhou como uma “braço” do Projeto de Pesquisa: *Relações raciais nas escolas e formação de professores*, coordenado pelo Prof. Dr. Valter Filé, por também ter como uma de suas propostas buscar investigar as dificuldades da consideração das relações étnico-raciais nas escolas, porém sob a perspectiva dos alunos

¹⁵ Pedagoga que atua no estímulo à leitura dos alunos

5.1 PRIMEIRO MOMENTO: Turma 501



*Os alunos da turma da manhã se "preparando" para assistirem ao filme (2015).

Os alunos aguardavam ansiosos pela minha chegada. No dia anterior eu fui à escola entregar as declarações para que seus responsáveis autorizassem que fossem filmados e a participar. Assim que eu cheguei e fui até à sala da turma recolher as autorizações, alguns alunos perguntam insistentemente sobre o que iríamos fazer de fato. Avisei que assim que tudo estivesse “pronto”, era para eles se encaminharem para a salinha da informática, que por ser um pouco afastada das outras salas, seria a mais adequada em termos de silêncio e mais acolhedora também por ser menor. A sugestão de uso da sala foi da professora Claudiane, pois eu nem havia pensado em utilizar este espaço. A ideia foi excelente!

Quando os primeiros alunos começaram a chegar na sala, eu ainda não havia feito o teste do áudio do filme e aí com o filme rolando ainda sem som, o Matheus comenta – *Eu já vi esse vídeo aí já, tia. É sobre a raça negra! A menina branca é pobre a a menina preta é rica, não é, tia?* Eu respondo que sim, mas não dou prosseguimento à conversa, pensei em conversar e enfatizar essa fala no segundo momento de grupo focal.



*Matheus ao chegar na sala e reconhecendo o filme.

Conseguo ajustar o som com a ajuda de um outro professor e dou início à exibição do filme. Todos fazem silêncio e se mostram bastante atentos, ao longo do filme, percebo algumas testas franzidas, mas nenhum comentário em voz alta.

Passada a exibição, perguntei sobre qual sentimento tiveram em relação ao filme. A primeira resposta foi “raiva da preta, porque ela queria ser a rainha e se achava melhor do que os outros.” “Ela era preconceituosa, ela tinha preconceito com os brancos”

Perguntei se alguém queria ser branco: uma aluna levantou a mão, porém todo o resto do grupo de 19 alunos disse estar satisfeito com a própria cor. Em seguida, perguntei se alguém queria ser preto. A maioria respondeu que não.

Uma aluna de pele escura diz: “Se eu fosse preta ou branca eu ia me aceitar do mesmo jeito, porque Deus fez assim e não tem como mudar, né? Em seguida, a menina que disse querer ser branca, responde: ”Tem como mudar sim!” e o outro colega endossa: “Lembra da história do Michael Jackson?”

- **Como vocês se veem?**

Foi preciso explicar melhor a pergunta. Como vocês se descreveriam para alguém que não lhes conhecem e também não estão lhes vendo?

A cor “moreno” foi a descrição predominante para todos os tons de pele. Uma única aluna, utilizou a palavra “negra” para se descrever. Porém a aluna que disse querer ser branca,

ultiza a palavra "branca" para se descrever, mas diz ter o cabelo crespo. Bastante encabulados, poucos quiseram se descrever.

- **Qual a cor da sua pele?** (Enfatizei que todos deveriam responder a essa pergunta).

Dentre as falas saíram as cores marrom, negra, preta, branca. Um aluno que se descreveu como moreno na primeira pergunta, define a cor da sua pele como sendo negra, a aluna que disse querer ser branca, define a cor de sua pele como branca. Antes de encerrar, os alunos me perguntam e você, tia? Eu repondo preta e uma aluna me corrige: "negra"!

- **Você queria ter uma cor diferente? Qual? Por quê?**

A maioria responde que não, com exceção de dois alunos, a menina que se descreve como branca de cabelo crespo diz: "Eu queria ser mais branca". E o menino que se descreveu como moreno diz: "eu queria ser pretinho".

Emendo a pergunta querendo saber o porquê. A maioria diz que gosta de sua própria cor, outros atribuem à vontade de deus e houve ainda quem dissesse que acha a sua cor negra bonita, resultando em respostas como: "porque eu nasci assim e não quero mudar". Os dois alunos que afirmaram o desejo de mudar, o que disse querer ser pretinho, não quis justificar, respondeu apenas: "porque sim" e a outra que disse querer ser mais branca responde: "eu gosto de branco, porque eu queria ser mais branca".

- **Você gosta do seu corpo?**

A maioria respondeu positivamente, no entanto, antes de passar para a pergunta seguinte, eles já foram dizendo que gostariam de modificar algumas coisas.

- **O que você mudaria se pudesse, no seu corpo?**

O que mais disseram querer mudar foi com relação à altura, uns querendo ser mais altos e outros querendo ser mais baixos, mas ser mais magra para as meninas foi quase uma unanimidade e para os meninos, ser mais forte.

- **O que você gostaria de ser?**

“Médica, engenheira, policial, veterinária, doutora, marinheiro, bandido e bombeiro, engenheira civil, atriz, não sei”. A aluna que diz querer ser atriz é a mesma que disse querer ser mais branca e acrescenta que sonha um dia atuar na novela Malhação da Rede Globo, pois diz achar a novela o máximo. Dando continuidade à pergunta, provoco querendo saber como eles farão para alcançar esses futuros objetivos.

- “Com estudo e respeitando os mais velhos”

- “Me esforçando, estudando, prestar atenção na aula, porque sem estudo você não é ninguém e até para ser faxineira, tem que ter estudo”.

- “Tem que ter estudo, estudo respeito ao mais velho e ser boa pessoa”.

- “Pra ser médica, tem que ser uma pessoa boa, legal, não negar nada pra ninguém, e sempre o que meus pais dizem, pra ser médica tem que estudar matemática, português, ciências e outras matérias”.

- “Eu tenho que aprender a falar português direito, porque eu não sei falar, fazer um curso de inglês e depois artes cênicas nos Estados Unidos e de lá eu fazer um não sei o que lá... pra poder fazer novela”.

- “Eu quero ser professora e pra ser professora tem que estudar, prestar atenção, estudar todas as matérias que a professora passar”.

- **O que pode o seu corpo na escola?**

- “Andar, escrever e prestar atenção. Só!”.

- “Falar, escrever, escutar e fazer bagunça também, ler e me esforçar”.

- “Correr, brincar, pular corda, jogar queimado, respeitar o mais velho”.

Dentro dessa mesma pergunta eu acrescentei, **O que deveria poder?** Percebendo que eles estavam muito preocupados em responder o que supostamente seria o certo.

- “Correr, jogar, usar celular, jogar bola, pintar”.
- “Só tia, que tem hora de brincar, hora de almoçar, tem hora de tudo, porque aqui na escola tem que respeitar, né tia?”
- “Eu queria que essa escola dava mais educação!”
- “Eu também! Porque a tia fica gritando com nós”.
- “Mas tem um motivo, o quê que vocês ficam fazendo dentro da sala? Conversando, fazendo bagunça, a tia falou que vem de longe pra ajudar a gente e quem não quiser se esforçar, do mesmo jeito ela vai receber o salário dela. O esforço tem que vir da criança e não da professora, porque ela tá aí pra ajudar”. - “Podia ter arte aqui na escola, ter passeio.”
- “Podia também ter teatro.”
- “Quando tem passeio vocês fazem bagunça!”
- “Saber respeitar cada um de nós, não devemos brigar na escola e respeitar a D. Edna¹⁶...”.
- “Ter mais higiene, mais atividades”.
- “Tia, mas aqui tem higiene! Quem suja, são todo mundo, tem a tia da cozinha, a tia da limpeza, a da cozinha usa touca pra não cai cabelo na comida.”
- “Não usa touca não, não usa nem luva!”.

- **Você brinca na escola? Acrescentei: Do quê vocês brincam na escola?**

- “De nada, a professora não deixa na sala!”
- “A gente brinca sim, futebol, queimado”.
- “Brinca de escrever carta um pro outro”.
- “Eu queria jogar mais bola!”

¹⁶ D. Edna é a dirigente do turno da manhã (organiza a entrada, o recreio e a saída)

- “Eu brinco com meu corpo em casa, na escola, solto pipa, jogo bola...”
- “Eu nem brinco, eu só estudo”.
- “Eu também não gosto de brincar, eu quase não vou para a educação física, na escola eu não brinco não”.
- “Eu adoro brincar, tomar banho de piscina, aqui tem uma piscina boa, mas ninguém deixa a gente entrar!”.



*Brincando com a câmera

- **Encerrando a conversa**

Ao fim das perguntas planejadas, achei que era importante voltar à questão principal do filme e pedi para que eles comentassem mais sobre as impressões que tiveram do filme ou alguma situação que eles tivessem vivido/presenciado na escola que não achassem legal. Rapidamente a palavra *racismo* apareceu:

- “Tinha muitas pessoas racistas, tinha mais pessoa negra do que branca”.
- “No filme eles não aceitavam os brancos, achavam que eram melhores que os brancos, eles eram muito racistas”.
- “Apesar de a garota ser racista, ela também era feia, ela não era bonita não, pra ser miss...”

- “Aquele menina lá, viu? Falando que se ela fosse nascida na época da escravidão: pedia ao meu pai pra te comprar pra te dar chicotada! Não foi? Assim não pode não, é errado não é?”

- “É racismo de classe com branco”.

E no nosso dia a dia, como é que funciona?

- “Também tem racismo!”.

- “Mas não é igual à antigamente, porque antigamente era mais, tinha muito racismo, chamava de preto, de macaco”.

- “Racismo tia e ainda tem bulling”. (É muito comum os alunos “confundirem” atitudes racistas com o bullying).

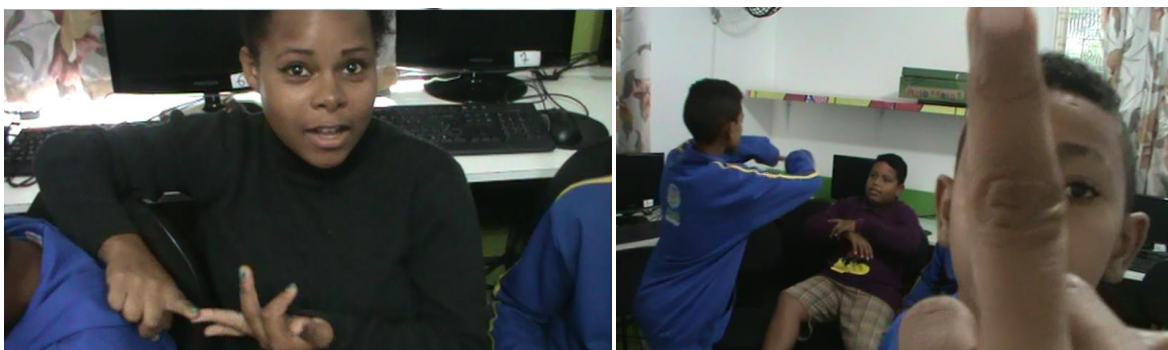
- “Se é na brincadeira, a gente leva na brincadeira, mas sério, eu finjo que nem ouço”.

- “Branco e preto não são melhor que ninguém, são tudo a mesma coisa”.

- “Só muda a cor”.

- “Os outros falam que todo mundo é igual, não é tia, só a cor que muda, porque o jeito de agir, de falar, de interagir que são diferentes”.

- “Todo mundo é igual, só tem a cor e o jeito diferente”.



*Linguagem corporal

5.2 SEGUNDO MOMENTO: Turma 502



*Os alunos da turma da tarde se “preparando” para a conversa (2015).

A turma se mostrou bem mais tímida do que a do turno da manhã, estavam mais quietos, quase não fizeram perguntas. Ao longo da exibição do filme apenas um aluno fez comentário a respeito do enredo. Ele percebeu que a história estava sendo contada ao “contrário”, como ele mesmo colocou: -*“O filme está todo ao contrário, eram os brancos que maltratavam os negros antigamente. E hoje em dia quem é sempre ‘esses negócios’ são sempre os brancos e não os pretos”* (Luiz, assim que terminou o filme). Perguntei o que eram “esses negócios”? E ele me explica: -*“quem é miss, essas coisas assim é sempre os brancos e não os pretos”*.



*A linguagem corporal

Passada a exibição, assim como fiz com a primeira turma, perguntei sobre qual sentimento tiveram em relação ao filme. A primeira resposta foi “ *No filme todo mundo era desunido, hoje em dia todo mundo é unido, branco e preto*”(Daniel).

Decidi fazer uma pergunta que não fiz para a turma da manhã, que eu imaginei ser importante para que os alunos “entendessem” o sentido do filme: **Alguém já se sentiu na pele da personagem principal?** A maioria respondeu não, nunca... Até que um respondeu: “ Nós não, não a gente, outros podem! E continuei: **Vocês conhecem alguém que já tenha passado por isso?** “- *Um amigo*”, “- *Eu conheci um preto, ele era negão! Aconteceu a mesma coisa do filme com ele, não falava com ninguém, ele não era popular na escola, todo mundo ‘gastava’ ele*”. (Uma risada constrangida ao final da fala, a mão apoiando o queixo atrapalhava um pouco a compreensão, era como se não quisesse ser ouvido). Outro aluno disse que conhecia uma colega que ele já tinha visto reclamando que todos botavam a culpa das coisas nela, porque ela era preta. (A turma toda achou graça!)

- **Como vocês se veem?**

A inibição tomou conta da sala, quase ninguém queria responder, pediam para responderem depois e para passar a vez para outro colega. Pareceu ser muito difícil para eles conseguirem se descrever e quando podiam, omitiam a cor.

- “Meu cabelo é preto igual ao da noite”.

- “Sou alto, um pouco gordinho e meu cabelo é duro”.

- “Sou morena, o cabelo um pouco enrolado, alta e um pouco gordinha”

- “Sou muito preto”.

- “Você é negão!” (Um aluno descreve o outro. Aí lembro a eles que é uma auto-descrição, cada um deve falar de si).

“Morenos” foi como a maioria se descreveu, para os diversos tons de pele, desde os mais escuros até os mais claros. Até que num determinado momento, ainda no início da conversa com

eles, um aluno pergunta: “Nós só vamos falar de cor?”. Respondi que não seria só sobre cor e sim sobre nossa identidade. Mas não pareceu ter feito muita diferença mediante a sua expressão de desaprovação.

- **Qual a cor da sua pele?**

- “Preto!” (estufando o peito para falar).
- “Marrom-bombom” (depois desse, vários também se declararam marrons).
- “Branca”.
- “Moreno”. (a maioria)
- “Morena”. (diversas “tonalidades”)

- **Você queria ter uma cor diferente? Qual? Por quê?**

O primeiro a responder, um dos poucos alunos de fenótipos brancos na sala, diz que gostaria de ser roxo, depois muda de ideia e diz que queria ser preto como o computador da sala. Eu pergunto porque e ele responde que é para se camuflar (com um ar debochado).

Diferente do turno da manhã, a turma me pareceu menos “autêntica”, respondendo o que seria o “certo” e o que eles imaginavam que eu queria ouvir. A maioria disse estar satisfeita com a sua própria cor.

- “Queria ser assim mesmo, porque essa cor é bonita”.
- “Queria ser assim mesmo, porque tenho orgulho da minha cor”.
- “Queria ser assim mesmo, porque a gente tem que aceitar a cor que tem”.
- “Queria ser assim mesmo, porque não tem como mudar”.
- “Queria ser mais pretinho, porque acho essa cor bonita”.
- “Queria ser transparente, pra ninguém poder me ver”.

- **Você gosta do seu corpo?**

Ao contrário da turma da manhã, poucos se mostraram satisfeitos, alguns já foram logo apontando para o que gostariam de mudar.

- **O que você mudaria se pudesse, no seu corpo?**

A maioria dos alunos respondeu que gostaria de um corpo “sarado”, o corpo idealizado pelo padrão midiático.

Um aluno de fenótipos brancos, que em determinado momento disse querer ser preto como o computador, em tom debochado, diz que mudaria a cor do cabelo para loiro e os olhos para azul.

- “Tudo! Mudaria tudo.”
- “Queria ter o olho verde” (aluno negro falando).
- “Queria ter o olho azul” (aluna branca falando).
- “Nada!” (mais de uma pessoa repondeu assim).
- “Mudaria o nariz”

- **O que você gostaria de ser?**

A maioria dos meninos se imagina como jogador de futebol e algumas meninas como modelo, mas também aparecem, médica, matador profissional, grande, dançarino, dançarina, atleta, ser do BOPE. Dando continuidade à pergunta, assim como fiz com o turno da manhã, provooco querendo saber como eles farão para alcançar esses futuros objetivos.

- “Como assim, tem que falar o quê?”
- “Estudando muito!”
- “Não precisa estudar muito não, tá?”

O colega rapidamente chamou a atenção, se referindo ao fato de que para o senso comum, jogador de futebol não precisa estudar.

- “Estudar muito, pra ser rico”.

- “Estudar e fazer faculdade pra ser modelo”.
- “Estudar muito para ser médica”.

- **O que pode o seu corpo na escola?**



*Brincando com a câmera

- “Pode fazer tudo, menos fazer besteira!”

*Pergunto o que seria “besteira”: - “Ah, bater no colega, arrancar o pescoço do outro fora!”

- “Estudar! Estudar pra ser alguém na vida”.
- “Ele nunca vai ser alguém na vida!”
- “Estudar, jogar bola, correr, mexer no celular e tudo que não é besteira”.
- “Estudar, correr um pouquinho, fazer um pouco de bagunça! Ah, não pode!”
- “Pular da escada”.
- “Fazer dever e gritar na sala”.
- “Correr, brincar, estudar, jogar gude, só!”
- “Estudar e brincar”.

Para essa turma ao invés de acrescentar como pergunta **O que deveria poder?** Perguntei: **O que não pode?** Esse foi um dos poucos momentos onde todos quiseram responder, pareciam ter as respostas na ponta da língua:

- “Fazer bullying”.
- “Não pode brigar”.

- “Não pode fazer bagunça, não pode brigar, nem beijar na boca, sem correr, sem bagunça, sem fazer nada.”
- “Não pode fazer bagunça na sala”.
- “E mexer no celular, né?”.
- “Não pode ficar respondendo os professores”.
- “Não pode pular da escola e nem chamar a professora de gorda”.
- “Não pode bater, agredir, xingar” Este usava um tom de cansaço ao falar, é como se isso fosse sempre dito por alguém e ele já estivesse cansado de saber.
- “Mas todo mundo faz isso” imediatamente o colega ao lado retrucou.

- **Você brinca na escola?** Como alguns já haviam respondido durante a questão anterior, acrescentei de forma diferente da outra turma: **Como você usa o seu corpo na escola?**

- “Pernas pra correr e braços pra bater”.
- “Mãos pra escrever, comer”.
- “Pernas pra jogar futebol”. (praticamente uma unanimidade como resposta para os meninos)
- “Uso a boca pra comer e o cérebro pra pensar”.

- **Encerrando a conversa**

Pediram para que contunuássemos, porém eu tinha que ir puxando a conversa, pois poucos se soltaram e acabavam se silenciando. Perguntei se eles achavam que no Brasil todos tínhamos direitos iguais, e a maioria dos 15 alunos acenou com um sim. Falaram sobre corrupção:

- “Todas as pessoas tem que ser boas”.
- “As pessoas deviam ser mais honestas”.
- “Devia ser todo mundo igual”.
- “Eu queria que fosse todo mundo junto, na paz, unido...”
- “Queria que parasse com esse negócio de racismo”.

Aproveitei esta fala para perguntar: **Existe racismo no Brasil?**

Todas as respostas foram positivas.

- “As pessoas ficam chamando os outros de preto, de macaco, azulão, tizil,... e ficam humilhando os outros e as pessoas não gostam disso”.
- “Existe muito, tia! Chamam os outros de macaco, fica zoando, fazendo bullying”.
- “No outro dia eu tava passando na frente da padaria e uma mulher tava xingando a outra de macaca”.
- “Muitas pessoas ficam chamando o outro de macaco”.
- “Existe racismo porque todo mundo é diferente”.
- “Quando a pessoa negra ficam de chamando de macaco e quando a pessoa e branca ficam chamando de branca azeda”.
- “Existe, porque ficam chamando os outros de branco azedo”.

Perguntei: Todo mundo é chamada de macaco?

- “Não, vai chamar o branco de macaco?”
- “Existe macaco branco”.
- “Mas o pelo dele é branco, por algum acaso?”
- “Racismo não é só quando xinga não, é também quando ignora que nem mostrou no filme”.
- “O racismo é um problema de todo mundo, quer dizer quase todo mundo, porque eu não sou racista”.

* * * * *

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: MINHA GENTE EU VOU ME EMBORA, O QUE ME DÃO PARA LEVAR/PENSAR?

“Todo mundo é igual, só tem a cor e o jeito diferente!”

Sunamita, 2015, turma 501



* Meu último encontro com as turmas (dez, 2015).

Trazer a problemática do racismo para uma discussão com os alunos, de como este se faz presente e influencia em nossas vidas e representações, não foi somente uma oportunidade de incitar caminhos para cumprir a lei 10639/03, mas principalmente uma tentativa de compreender através dos meus alunos, como a sociedade nos produz e o quanto é preciso se engajar para tentar modificar as ações das instituições escolares que reforçam o racismo, que estigmatizam, que limitam, que não valorizam as outras expressões de conhecimento trazidas por eles nas mais diferentes formas e não se encaixam no padrão hegemônico, conhecimentos esses que muitas vezes eu desconsiderei, criando uma barreira sem me permitir ensinar e que também me

impediam de aprender alguma coisa com eles, sendo mais fácil classificar quem era capaz de aprender ou não.

Se alguém me perguntar se estas são as minhas conclusões, já adianto que não sei por quanto tempo. A cada nova leitura desta dissertação o desejo de tirar/acrescentar palavras e ideias em algum parágrafo me consumia, mas por outro lado, me forcei a aceitar que se as alterações fossem “infinitas” como poderia chegar às considerações finais?

Pensar o percurso da pesquisa desde quando fora planejada, em forma de projeto em 2013, me causou diferentes e contraditórias sensações: primeiro a curiosidade; que se transformou em insegurança por ter de passar por julgamento; depois as certezas embutidas em perguntas que eu pensava já saber as respostas; em seguida e respectivamente vieram, desorientação; resistência; padecimento; sensibilidade; desprendimento; comprometimento; dúvidas; novamente insegurança, dessa vez por ter de encerrar. E a pergunta volta: Será que estou pronta?

Como me disse Filé uma vez: “nunca estaremos prontos, o *Ensaio* é a preparação para uma estreia que pode nunca acontecer”, como nos conta a música de Benito Di Paula *Retalhos de Cetim*.

*Ensaiei meu samba o ano inteiro,
Comprei surdo e tamborim,
Gastei tudo em fantasia,
Era só o que eu queria
E ela jurou desfilar pra mim (...)
Mas chegou o carnaval,
E ela não desfilou,
Eu chorei na avenida, eu chorei.
Não pensei que mentia a cabrova que eu tanto amei.*

Ensaiar minha escrita me ensinou a lidar com aquilo que era possível, respeitando os meus limites e os dos alunos, me incentivou a expor minhas subjetividades, a questionar/deSnaturalizar os modelos de diversas ordens que nos são impostos e me encorajou a introduzir neste trabalho um outro jeito de fazer pesquisa.

Parte da pesquisa de campo organizada sob a forma de grupo focal, permitiu uma visibilidade maior para esses alunos. Ao se perceberem como protagonistas, mesmo numa situação inegavelmente de exposição, já que estavam sendo filmados, os alunos puderam dialogar e expor seus conhecimentos acerca do problema tratado e que era tão comum a todos

nós, sem a preocupação da avaliação e do julgamento inerentes ao espaço escolar. Inicialmente intimidados e um pouco preocupados com o que seria “certo” responder, à medida que foram ouvindo, concordando e divergindo das opiniões colocadas por seus colegas, puderam perceber o sentido de diversidade para as relações humanas que se estabelecem dentro e fora da escola, a partir das suas realidades e experiências.

Como bem sugere o título deste último capítulo, o quê especificamente esse momento com os alunos em suas falas e atitudes, me deram a pensar sobre todo esse enredamento e conexões culturais que se estabeleceram nessa tessitura? Destaquei algumas das respostas e partes das conversas que eu achei que valia a pena trazer para essa discussão.

Na turma da manhã quando foram perguntados sobre como lidam com situações de racismo em seus cotidianos: *“Mas não é igual à antigamente, porque antigamente era mais, tinha muito racismo, chamava de preto, de macaco. Se é na brincadeira, a gente leva na brincadeira, mas sério, eu finjo que nem ouço”* (Isabel, 501).

A que “antigamente” uma menina de 14 anos poderia estar se referindo? O que/quem a fez pensar que “atualmente” isso não aconteça mais? Qual seria o seu limite/critério de aceitação para uma brincadeira racista e uma ofensa com referência à raça? Quais os danos de fingir não ouvir (silenciar)?

Assumir sozinha/o o sofrimento e a responsabilidade de ser vítima de uma atitude racista, ainda é o jeito de “resolver” o problema para muita gente, porque na maioria das vezes, o problema é visto como um problema exclusivo dos negros. Silenciar seria “amenizar” o constrangimento da situação, porém, nos alerta Isabel Aparecida dos Santos no artigo *A responsabilidade da escola na eliminação de preconceito racial: alguns caminhos*, dizendo que *“A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto nas suas vidas e na sociedade como um todo”* (2001, p.106).

Na turma da tarde: *“Racismo não é só quando xinga não, é também quando ignora que nem mostrou no filme”* (Rafael, 502). Enquanto a maioria da turma atribuía a existência de racismo ao fato de haver xingamentos, Rafael de 12 anos, não se absteve de expor pensamento diferente da maioria. A observação do Rafael me leva novamente ao encontro com Hannah

Arendt (1998) para pensar sobre a questão da *aparência*, que depende da esfera pública (a instituição escolar, no nosso caso). Nas palavras da autora: “aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos, constitui a realidade” (p.59), ou seja, a falta dela (ser ignorado), é viver uma existência incerta e obscura, a não ser que se tornem adequadas à aparição pública. Tornar-se adequada é estar de acordo a “norma”, com o que naturalizamos como normal e aceitável, na nossa sociedade quanto mais próximo da referência de pessoa branca se estiver, mais aparência pode-se adquirir.

“O racismo é um problema de todo mundo, quer dizer quase todo mundo, porque eu não sou racista” (João Luiz, 502). João Luiz de 13 anos, comprovando as estatísticas de antigas constatações em pesquisas sociais sobre a quase unânime opinião da população brasileira de que o Brasil é um país racista, porém sem racistas. Ele não se vê como tal, mesmo tendo dito a um colega negro poucas horas antes, que este nunca seria alguém na vida. Trazendo Cavalleiro (2001) para a discussão sobre situações como estas nas quais há comentários depreciativos, ela ressalta que falas como essa podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para a instalação de um sentimento de inferioridade e fragilização da autoestima, além de indicar que os/as professores/as devem se policiar para evitarem a formação de sentimentos sutis, mas racistas, como a rejeição do contato físico e verbal com esses alunos/as.

Este momento da aula de Educação Física que foi utilizado como proposta de ação para a abordagem do problema de pesquisa com os alunos não foi entendido por eles como “conteúdo” possível para uma aula de educação física, já que foi tão diferente do que estavam acostumados a fazer, e eu mesma sempre oferecia apenas os conteúdos do currículo, reforçando uma produção cultural majoritariamente eurocêntrica. No entanto, ao término da conversa, eles pediram para que a atividade pudesse se repetir outras vezes, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, me fazendo pensar na necessidade de aulas e atividades como estas para toda a escola, onde a afetividade possa predominar, os alunos possam se apropriar das próprias palavras e serem respeitados em suas diversidades, desde o 1º até o 5º ano.

Ao serem perguntados sobre o que poderiam seus corpos na escola, a maioria das respostas foi relacionada ao movimento, indicando a importância e a necessidade de se explorar

mais os usos do corpo e das expressões corporais nas mais diversas aulas, as repostas mais frequentes: “Correr, brincar, pular corda, jogar queimado, ...” (501). “ Jogar futebol, correr” (502). Outras falas em menor proporção parecem ter ampliado um pouco mais o sentido que dão ao corpo, como: “Falar, escrever, escutar e fazer bagunça também, ler e me esforçar” (Sunamita, 501). “Fazer bagunça! Ah, não pode!” (Alan, 502). “Estudar pra ser alguém na vida!” (Yan, 502).

Foi possível perceber a partir dos ensinamentos “capturados” nas leituras dos textos da professora Azoilda Loretto da Trindade principalmente os que estão no projeto A Cor da Cultura (2010) que a afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado. E são esses os atravessamentos que tornam as relações humanas tão complexas. Venho aprendendo com ela que

A forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas. A nossa afetividade (os afetos, sentimentos, emoções) se manifesta via nosso corpo, que circunscreve nossos sentimentos, nossas percepções: um toque, uma carícia, um aperto de mão, um afago, uma música, uma grosseria, a leitura de um poema, uma brincadeirinha, um xingamento, um encontro, um desencontro, uma agressão... (Op. Cit, 2006, p.103).

Neste sentido, é contra essa concepção eurocêntrica/colonizadora na qual ainda vivemos e que reafirma a hegemonia de valores apenas de uma determinada parte da sociedade que devemos lutar, não nos subjugando à ideia de *termos* um corpo; pensamento dualista que deriva do “*penso, logo existo*”, no método cartesiano. Esta ideologia que foi propagada em todo o Ocidente desde o século XVII, resulta em atitudes que para o antropólogo Le Breton (2010) muitas vezes se caracterizam como elementos de individualização, ou seja, o corpo se separa do sujeito, de sua inteligência, sendo reservado a este um status menor, dissociado de conhecimento. E foi esta “ideologia” (que eu pensava me posicionar contra até eu ter acesso a essas novas epistemologia), que paradoxalmente permeou durante um longo tempo e de maneira naturalizada todo o meu processo de formação pessoal e profissional, muitas vezes corroborando para afirmar o papel da Educação Física no controle e disciplinarização corporal em minhas aulas.

Trabalhar com a corporeidade na Educação escolar, deveria ser, conforme aborda Reis (2010) “falar de um corpo percebido em sua totalidade (...), é falar da existência simultânea entre corpo e mente; de um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos, culturas” (2010, p, 23).

Para tentar compreender e apreender as representações corporais deles, optei por perguntas nas quais eles deveriam se descrever. Essas pareceram ser as mais difíceis para eles. Ao se descreverem, a maioria omitiu as características principais como os traços fenotípicos por exemplo, se classificando como *morenos* e dando por suficiente essa informação. Insisti um pouco para que dessem mais detalhes, mas não consegui muita coisa.

Com tantas autodeclarações parecidas, pude entender que essa é apenas a ponta do iceberg, pois a complexidade que envolve a construção da identidade racial dos negros e mestiços é muito mais profunda. Em um dado momento deste texto, indiquei que uma das problematizações seria investigar a “dificuldade” que muitos negros têm para se assumirem ou se identificarem desta maneira. Encontrei em Gomes uma justificativa bastante elucidativa para essa dificuldade, já que existe um ideal de brancura incrustado em nossa história, que transformado em abstração, é colocado na condição de realidade autônoma e supervalorizada.

O padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiúra, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade (GOMES, 2001, p.93).

Quando perguntados sobre qual sentimento tiveram sobre o filme, na turma 501 responderam: “*raiva da preta, porque ela queria ser a rainha e se achava melhor do que os outros.*” “*Ela era preconceituosa, ela tinha preconceito com os brancos*”. Essas falas confirmam a ideia acima, onde os negros foram vistos pela maioria como vilões, em uma situação visivelmente invertida, mas que em nenhum momento foi questionada por eles, as mesmas atitudes apresentadas por pessoas brancas na vida real

Para o turno da tarde as impressões já partiram de uma outra perspectiva, ainda que tenha sido exposta apenas por um aluno: “*O filme está todo ao contrário, eram os brancos que*

maltratavam os negros antigamente. E hoje em dia quem é sempre 'esses negócios' são sempre os brancos e não os pretos". E mesmo depois desta constatação do aluno, não houve nenhum tom de indignação quanto à realidade vivida pelos negros em nossa sociedade. “*No filme todo mundo era desunido, hoje em dia todo mundo é unido, branco e preto*”. A naturalização dos demarcadores sociais entre negros e brancos, não permitiu ir além do discurso da democracia racial ainda tão forte em nossas vidas.

A comunicação estabelecida entre nós durante a discussão do filme na realização do grupo focal, foi promovida não só através do que foi dito, mas também por seus comportamentos ao reagirem às respostas dos colegas, ao manifestarem sensações no decorrer do filme e ao receberem as perguntas e responderem também com o corpo além das palavras, pois Ortega esclarece.

(...)Se assumirmos que linguagem é uma atividade encarnada e uma abertura para o mundo, corpo e linguagem não aparecem opostos. A fala sobre o corpo já surge a partir das estruturas corporais, ela já é encarnada. A linguagem não fabrica o corpo, antes o corpo molda a linguagem e as estruturas racionais que usamos pra compreender o mundo (ORTEGA, 2008, p. 215).

Batucavam na cadeira e no próprio corpo enquanto esperavam eu aprontar a câmera e o computador para a exibição do filme, brincaram para a câmera, se tocavam e se encostavam o tempo todo indicando pra mim que a linguagem corporal deles também se reflete nas brincadeiras, me aproximando ao pensamento de Lima (2010) quando aponta que o brincar é uma oportunidade de apreender a vida e um aliado importante para o processo de conhecimento e de organização afetiva, tornando esta tarefa mais prazerosa, mesmo mediante tanta complexidade presente nas relações interpessoais cotidianas, ou seja, se toda criança descobrir prazer nesse relacionamento, esta será uma base sensível para futuros caminhos de volta ao mesmo.

O que eu pude observar nesses oito anos como professora da rede municipal e estadual de educação, auxiliada pelos meus estudos para a execução desta pesquisa, é que ainda se evita a confrontação dessas relações pré-estabelecidas (hierarquias sociais), onde a mudança dos velhos hábitos ocorre de forma muito lenta e com grande embaraço, além de pouco conhecimento por parte das equipes pedagógicas, que geram insegurança para abordar o

problema, não só com os alunos, mas entre si. A escola e os próprios professores muitas vezes são capazes de invisibilizar os alunos, usando mais as generalizações que apagam a aparência e a existência de cada um, para referir-se ao grupo, aos alunos, à turma, “os que não querem nada”, “os sem futuro” porque já não tem presente.

Por isso o aprofundamento destas questões deve se dar de maneira emergente, sendo necessário repensar as estruturas, os currículos, além dos usos dos tempos e dos espaços escolares. Uma tentativa de alteração deste quadro pelo viés da construção conjunta de princípios baseados na ética, no respeito à diversidade sociocultural, trabalhando para uma real articulação desse três pilares: Educação, Cidadania e Raça dentro de uma postura política e pedagógica.



* * * * *

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAD, Shara Jane H. Costa. **O pensamento de crianças vitimizadas pelas violências sobre o corpo:** Uma pesquisa sociopoética. *Cardis, História, Corpo e Saúde*. n. 7. Jul/Dez, 2011. p. 247-282.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. – 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998 – (Série Prática pedagógica).

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Tradução: Magda Lopes. Revisão Técnica e apresentação: Maria Lígia Coelho Prado. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. Metodologia e pré-história da África, 1982. pp. 181-218. Disponível em: <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wpcontent/uploads/2011/08/A-tradicao-viva.pdf>

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS Paula Mena; COSTA Maria Emília. **Um olhar sobre o corpo:** o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, 2011, 23(1), pp. 24-34.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX**. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BRASIL, Lei Federal nº. 10.639, De 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 25 jan, 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997, p. 96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> . Acesso em 23 jan, 2015.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (Org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos (Colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 14 abr, 2014.

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. **Para que Serve uma Subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, 18(3), p. 343-349.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In:_____. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p.141-160.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes,1990.

CHAVES, Simone Freitas. **Em cena: o corpo**. Sentidos que circulam com o corpo nas propagandas de televisão. 1999. 108 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **No Labirinto dos Espelhos: O corpo e os esteróides anabólicos**. Niterói, RJ: Nitipress, 2009.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21-33.

CUPOLILLO, Amparo Villa. **Corporeidade e Conhecimento: Diálogos necessários à Educação Física e à escola**. 215 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense/Centro de Estudos Sociais Aplicados/Faculdade de Educação. Niterói-RJ, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo, SP: Global Editora, 2007.

_____**A integração do negro na sociedade de classes:** O legado da raça branca. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Globo, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu caçador de mim.** In: GARCIA, Regina Leite. Método: pesquisa com o cotidiano. RJ: DP&A, 2003.

FILÉ, Valter. **O que espanta a miséria é a festa! Puxando Conversa:** narrativas e memórias nas redes educativas do samba. 167f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Centro de Educação e Humanidades/Faculdade de educação. Rio de Janeiro-RJ, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete, 20. Petrópolis, ed.Vozes, 1987.

_____**Verdade e Subjetividade** (Howison Lectures). Revista de Comunicação e linguagem. n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

_____**O Corpo utópico; As heterotopias.** Posfácio de Daniel Defert. Tradução: Selma Tannus Muchail. São Paulo: n – 1 Edições, 2013.

GOMES, Nilma Lino: **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira Educação. n. 21. Rio de Janeiro, Set/Dez 2002. p. 40-51.

_____**Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr, 2012.

_____**Cultura Negra e Educação.** Revista Brasileira de Educação. n. 23. Rio de Janeiro, Maio/Ago 2003. p.75-85.

_____**Educação cidadã, etnia e raça:** o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p.83-96.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação.** Revista Brasileira Educação. n. 15. Rio de Janeiro, Set/Dez 2000. p. 134-158.

GRION, Aline de Oliveira; COSTA, Tais de Almeida; CHAVES, Simone Freitas. **Entre Barbies e Kens: negação e silenciamento do negro nas projeções de crianças sobre a autoimagem.** Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói/RJ: Aninter-sh/ppgsd-uff,issn2316-266x. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAISCONITER/GT04/Relacoesetnicorraciais>.

GUIMARÃES, Daniela. **Educação de corpo inteiro.** - Programa 2. *In:* SALTO para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC. Ano XVIII, boletim 04. Abril, 2008. p. 20-28 .

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde.** Rev.Esc.Enf. USP, v. 35, n. 2. Jun. 2001. p. 115-21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/re USP/v35n2/v35n2a03>.

JESUS, Regina de Fatima de. **Mulher negra alfabetizando Que *palavramundo* ela ensina o outro a ler e escrever?** 312 f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação- Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2004.

LACÉ LOPES, André Luiz. **A volta do mundo da capoeira.** – Coregráfica Editora e Gráfica; Brasil, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre a experiência.** Tradução Cristina Antunes, João Wandelely Geraldi - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

_____. **“Tecnologias do eu e educação”.** *In* SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LE BRETON, David. **Antropologia do Corpo e Modernidade.** Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A Sociologia do Corpo.** Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIMA, Heloísa Pires. **Percepção das relações raciais na educação infantil.** *In:* Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura ; v.5). p. 87-90.

LIMA, Márcio José S. O “**corpo**” e a crítica à modernidade no pensamento de Friedrich Nietzsche. *Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil*, v.5, n.1, p. 110-119, junho, 2012.

MACHADO, Leila Domingues. **O desafio ético da escrita.** *Psicologia & Sociedade*; 16 (1): 146-150; Número Especial, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf>. Acesso em 05 ago 2014

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste. **Notas sobre escrever (n)uma vida.** UFES-ES, 2014.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. **Habitus do Corpo Social:** reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. *Movimento*, Porto Alegre, v.17, n.01, Jan/Mar, 2011. p. 281-300.

MOREIRA, Jorge Felipe Fonseca. **Da Navalha ao Berimbau:** A Malandragem no Imaginário da Capoeira Carioca. 2011. 196 f. (Tese de Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação Física - Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro-RJ, 2011.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2. ed. - Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras Negras na Primeira República. *Cadernos Penesb 1*. Relações raciais e educação: alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999. p. 21-67.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** Usos e Sentidos. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania.** Palestra USP. Setembro, 2012. <http://www.acaoeducativa.org.br>. Disponível em: Acesso em 08 de dez, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola:** desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond; 2008.

PAIXÃO, Marcelo. **O mercado de trabalho para a população negra.** (20/11/2013). Canal Globo News. Entrevista cedida à apresentadora Leilane Neubarth. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em 28 jul, 2015.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 16 set, 2015.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **O problema do Negro na Sociologia Brasileira.** Transcrito de *Cadernos de Nosso Tempo*, 2 (2): 189-220, jan./jun. 1954. Republicado em Simon Schwartzman, editor, *O Pensamento Nacionalista e os "Cadernos de Nosso Tempo"*. Brasília, Câmara dos Deputados e Biblioteca do Pensamento Brasileiro, 1981, pp. 39-69. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/negritude.htm>.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Corporeidade e infâncias:** reflexões a partir da Lei nº 10.639/03. In: *Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade].* - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura ; v.5). p. 23-30.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista crítica de ciências sociais, n. 63. Outubro, 2002.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. **A responsabilidade da escola na eliminação de preconceito racial:** alguns caminhos. *In:* CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-113.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar.** 2007. 240 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. *In:* _____. **A transição em marcha.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 68-83.

SOARES, Elizandra Fiorin; LORO, Alexandre Paulo. **Discutindo as representações sociais de corpocom crianças em situação de vulnerabilidade social do município de Santa Maria-RS, segundo a formação de leis da criança.** Revista Ibero-Americana de Educação. n.39/1. Junho, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros:** identidade, povo, mída e cotas no Brasil. 3. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____ **Reiventando a Educação:** diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências; v.4.

TIRIBA, Léa. **O corpo na escola:** Proposta pedagógica. *In:* SALTO para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC. Ano XVIII, boletim 04.Abril, 2008. p. 3-13.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Do corpo carência ao corpo potência:** desafios da docência. *In:* GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro. DP&A, 2002 (O sentido da escola;16). p. 65-88.

_____ **Fragmentos de um discurso sobre afetividade.** Saberes e fazeres, v.1 : modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006 116p. : il. color. - (A cor da cultura). p. 101-111.

_____ **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.** In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.) **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico] : Salto para o Futuro. Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília : TV Escola, 2013

VEIGA, Cynthia Greive. **Educação estética para o povo.** Belo Horizonte. Autêntica, 2000 (Coleção Historial, 6).

_____ **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil:** uma invenção imperial. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.