

A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS CORPORAIS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS A PARTIR DE GRUPOS DE DISCUSSÃO

Marzo Vargas dos Santos¹

Mestrando em Ciências do Movimento Humano/UFRGS

Braulio Amaral Lourenço²

Licenciado em Ed. Física - IPA/RS

Maíra Lopes de Araújo³

Licenciada em Ed. Física/UFRGS – Apoio CNPq

RESUMO

O presente texto trata de considerações iniciais de um estudo que se propõe a compreender a percepção de estudantes negros sobre as relações étnico-raciais e as práticas corporais, a partir de três grupos de discussão, realizados em duas escolas municipais de Porto Alegre. A interpretação inicial revela certa rejeição do negro em definir-se como tal, procurando se afastar da imagem pejorativa construída e naturalizada na sociedade brasileira. Assim, desenvolve maneiras de sobreviver à discriminação, por vezes disfarçada em brincadeiras socialmente aceitas. A repetição das representações do padrão eurocêntrico nos produtos culturais dificulta a percepção sobre a construção intencional desse padrão.

ABSTRACT

The following text deals with the initial considerations of a study that aims at comprehending the perception that Afro-American students have of ethnic-racial relations and corporal practices from three discussion groups carried out in two municipal schools of Porto Alegre. The initial interpretation reveals a certain rejection of this Afro-American student to define himself/herself as such and his/her attempt to get away from the pejorative image constructed and naturalized in Brazilian society, developing manners of overcoming discrimination, many times disguised in the form of socially accepted jokes. The repetition of the representations of the Eurocentric pattern in the cultural products makes the perception of the intentional construction of this pattern even harder.

RESUMEN

El presente texto trata de las consideraciones iniciales de un estudio que piensa comprender la percepción de los estudiantes negros sobre las relaciones étnico-raciales y las prácticas corporales, desde tres grupos de discusión, realizado en dos escuelas municipales de Porto Alegre. La interpretación inicial revela cierto rechazo de lo negro en se definir como tal, procurando se separar de la imagen peyorativa construida y naturalizada en la sociedad brasileña. De esta manera, desarrolla maneras de sobrevivir a la discriminación, por veces disfrazadas en bromas aceptas socialmente. La repetición de las representaciones de lo

¹ Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE).

² Professor da RME/POA e integrante do Grupo de Estudos Qualitativos F3P-EFICE.

³ Integrante do Grupo de Estudos Qualitativos F3P-EFICE.

padrón eurocêntrico en los productos culturales dificulta la percepción sobre la construcción intencional de ese padrón.

Compreendendo a escola como um cenário de atravessamentos culturais, consideramos importante pensar sobre os discursos e atitudes relacionados às diferenças étnico-raciais, tomando como ponto de partida, o estudante negro, seus significados e construções. Esse pensamento torna-se relevante, uma vez que o estudante negro é maioria nas periferias urbanas de Porto Alegre – onde predominam as escolas da RME –, figura central nas situações de racismo e, ainda, minoria nos estudos na área de educação física. Dessa forma, consideramos importante identificar e compreender a possível relação entre educação física, negritude⁴ e escola, na perspectiva dos estudantes.

A participação do negro na construção da sociedade, desde cedo, e ainda hoje, não é isenta de contradições e controvérsias. Nos dias atuais, embora já exista um debate mais elaborado sobre essa questão, percebemos que falta informação e conhecimento para que se compreenda a real contribuição do negro na construção da sociedade brasileira. Particularmente no âmbito educacional, essa questão está longe de ser entendida, por falta de uma reflexão profunda e pela pouca quantidade de estudos sobre o negro na educação brasileira.

Nesse sentido, concordamos com Gomes (2001) quando afirma que “[...] ser negro, no Brasil, [...] é uma postura política, [...] ser negro é tornar-se negro (p. 43)”. Realmente, não é tarefa fácil assumir essa postura política diante de toda a história de preconceito e discriminações que acompanham o negro ao longo do tempo. Muito menos desafiador é assumir o mito da democracia racial⁵ ou esconder-se na miscigenação a fim de tentar não perceber que nossa sociedade ainda tem uma visão de hierarquia étnico-racial onde os representantes da raça⁶/etnia⁷ negra ocupam posições inferiores.

É possível observar um certo aumento – ainda que pequeno – nos estudos que se referem à raça/etnia negra, sua cultura e as relações étnico-raciais estabelecidas no sistema educacional e nos ambientes escolares. Aos poucos, os educadores e educadoras vem interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais (GOMES, 2002-b). Entretanto, a educação física, como área de conhecimento e pesquisa, tematiza muito pouco essas questões (ACCURSO, 2002; MARTINS, 2005; PINHO, 2005).

⁴ Entendemos negritude como a identificação, a aceitação e o reconhecimento cultural do povo negro. É uma construção social, histórica, cultural e plural. Inclui aspectos e características pelas quais o negro se define enquanto grupo sócio-cultural, a partir da relação com o outro.

⁵ Corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (GOMES, 2005, p. 57).

⁶ A noção de raça nos permite pensar em um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Nesse sentido, Gomes (2001) afirma que o destaque às diferenças raciais tem a intenção de realçar o caráter político que essas diferenças assumem ao longo da história, rechaçando a idéia de pureza das raças e o determinismo biológico.

⁷ A noção de etnia nos faz pensar em um conjunto de indivíduos possuindo em comum a mesma língua, tradições, história, território, mas não necessariamente uma unidade política (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2001, p. 46). Refere-se, além disso, a agrupamento de pessoas que se identificam pela forma como são tratados na sociedade.

Por tratar-se de uma pesquisa com o objetivo de compreender os significados construídos por um determinado grupo social, consideramos que uma abordagem qualitativa fosse a mais adequada para o estudo. A investigação qualitativa se apresenta como muito mais que um conjunto de instrumentos de coleta de informações. É um refinamento da forma como atuamos no cotidiano a ser investigado, pressupondo um compromisso com os colaboradores⁸. É uma atitude frente à pesquisa científica.

O documento final de uma investigação qualitativa pode ser uma forma de dar objetividade à subjetividade. Nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados porque se referem a um contexto particular (NEGRINE, 1999). Eisner (1998) ressalta o caráter interpretativo da investigação qualitativa, pois trata de questões de significado sobre as ações, as relações e os fatos. O significado ou o modo como os sujeitos dão sentido às suas vidas é fundamental nessa perspectiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Utilizamos o grupo de discussão na perspectiva de obter elementos para compreender como os estudantes negros percebem as relações étnico-raciais, as práticas corporais e a educação física, captando discursos sociais produzidos coletivamente por esses sujeitos que justifiquem suas ações na escola, como espaço social. Consideramos importante um esforço de contextualização e relevância do grupo de discussão como instrumento de coleta de informações, por não ser tão utilizado nas investigações em educação, se comparado a outros procedimentos.

Os grupos de discussão

Na aproximação e busca por referenciais teóricos sobre esse tema, os primeiros obstáculos surgiram logo de início, pois os autores que consultamos⁹ referiam, em diferentes momentos, nomenclaturas distintas sobre uma prática supostamente igual, assim como origem, histórico e perspectivas teóricas díspares. Dessa forma procuramos, em cada um deles, elementos que possibilitassem a utilização dos grupos de discussão como prática – que exige certa técnica – capaz de constituir-se em um eficiente instrumento de coleta de informações nessa investigação.

A investigação social, no que poderia considerar-se seu sentido mais completo, é uma prática e não uma acumulação de técnicas. Uma prática exige a experiência de um “saber estar na investigação em cada momento” (CALLEJO, 2001). Uma prática só se aprende com a prática. Um dos argumentos que Callejo (2001) utiliza para explicar a relevância do grupal na investigação social é que as formas da circulação social de discursos podem ser melhor observadas quando não estão em circulação concreta, sendo o grupo um âmbito adequado essa observação.

Há outras técnicas que utilizam o grupal, inclusive com essa mesma denominação. Callejo (2001) aponta algumas diferenças entre, por exemplo, os grupos focais (DAMICO,

⁸ Sujeitos representativos de determinado grupo social que permitem a coleta de informações, através de instrumentos definidos a priori e autorizados via termo de consentimento.

⁹ Meinerz (2005); Rodríguez Victoriano (2002); Callejo (2001); Lucas e Orti (1995) e Krueger (1991).

2004; LOUZADA, 2005) e os grupos de discussão, destacando que nos últimos há uma ênfase na interação de grupo, enquanto que nos primeiros há uma tendência em acentuar a interação do grupo com o moderador, constituindo uma espécie de entrevista em grupo. Callejo (2001) ressalta que alguns objetivos de investigação adaptam-se melhor à utilização dos grupos de discussão e cita os estudos sobre processos de exclusão como um exemplo. Parece evidente que, nessa perspectiva, o estudo sobre o negro e outras minorias se vê contemplado.

Um grupo de discussão contém, fundamentalmente, perguntas abertas que permitem aos participantes selecionar a forma de responder. Não é simplesmente uma discussão livre de um tema interessante (KRUEGER, 1991). É preciso estar atento para as resistências do grupo em falar (risos, burburinhos), para os silêncios produzidos no debate (expressões de aprovação ou reprovação), para as contradições entre o que se diz e o que se faz, pois são elementos fundamentais para a análise que “está presente em todo o processo de investigação, desde a seleção dos componentes até a forma como se desenrola a discussão” (MEINERZ, 2005, p. 42).

Organizamos três grupos de discussão¹⁰ com estudantes negros¹¹ de duas escolas da RME/POA com a intenção de identificar e compreender discursos, atitudes e opiniões desses sujeitos que vivem as relações étnico-raciais e a sua articulação na escola e na educação física escolar. Procuramos reunir¹² cada um desses grupos de maneira a evitar sujeitos que tivessem relações de parentesco, amizade ou alguma aversão mais evidente, procedendo a essa organização após um considerável período de observações e à análise de documentos, como, por exemplo, listas de chamadas e fichas cadastrais dos estudantes¹³.

Inferioridade construída e naturalizada

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

¹⁰ O grupo A reuniu dez adolescentes do sexo masculino da primeira escola pesquisada, o grupo B reuniu cinco estudantes do sexo feminino, sendo duas de uma das escolas e três da outra e o grupo C reuniu cinco estudantes do sexo masculino, da segunda escola pesquisada.

¹¹ Utilizamos a auto-declaração que consta na ficha de inscrição dos estudantes na RME/POA.

¹² A reunião foi realizada em uma sala de aula da escola, fora do horário de aula, constituindo um ambiente tranquilo e sem intervenções externas ao grupo.

¹³ Os estudantes convidados para o grupo de discussão receberam com antecedência uma autorização para a participação e um termo de consentimento com informações sobre o estudo, que deveria ser assinado por eles e também pelos seus responsáveis, já que alguns tinham menos de dezoito anos. A escolha dos estudantes foi baseada nas observações realizadas, onde percebemos sujeitos representativos desse grupo social.

Nos grupos de discussão¹⁴, os colaboradores afirmaram que no Brasil só existem brancos e negros e aqueles que utilizam outros termos têm vergonha da sua raça/etnia. Entretanto, ao falarem sobre suas relações na escola e em outros espaços utilizaram diferentes expressões para designarem a si e aos outros, explicitando uma certa confusão a respeito do significado de ser negro.

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

Na escola o negro está majoritariamente representado no (a) servente, no (a) guarda, no (a) cozinheiro (a), posições que não desfrutam de um reconhecimento valorizado entre os estudantes. As funções de diretor (a), professor (a), palestrante, em sua maioria, não são ocupadas por negros (CAVALLEIRO, 2006). A invisibilidade nas posições de prestígio social e o desempenho de papéis subalternos contribuem significativamente para que o estudante negro desenvolva um processo de auto-rejeição e rejeição de seu grupo étnico-racial (SILVA, 2005). A representação do que é ser negro no Brasil faz com que ninguém queira assumir sua negritude, já que ser negro, para muitos, é uma ofensa.

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

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

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

¹⁴ Utilizamos frases em itálico para referir falas dos estudantes, registradas durante os grupos de discussão.

Alguns discursos afirmam igualdade entre brancos e negros, mas é possível perceber, em muitos momentos uma depreciação em relação a si mesmos e a certas características fenotípicas.

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

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

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

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

Na tentativa de fugir de situações preconceito e discriminação, os negros criam estratégias de defesa que vão desde as táticas de branqueamento¹⁵ até a aceitação de uma condição de inferioridade criada intencionalmente no Brasil.

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

*- A televisão se refere ao negro como marginal, diferentemente do branco, já é força do hábito, força de expressão.
- Pode ser que alguns pensem ou falem de forma racista em segredo, porque isso sempre vai existir, já me acostumei. (Grupo C)*

Uma outra situação desconfortável, envolve as inúmeras brincadeiras e apelidos que são relacionados ao negro e que podem ser percebidas como formas de discriminação, mas que, muitas vezes, se fazem passar por inocentes e sem intenção de ofender. Dessa forma são socialmente aceitas, mesmo que causem constrangimento em certos sujeitos.

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

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

¹⁵ Tentativa de assimilar e reproduzir os valores do padrão europeu.

magoar. As brigas não acontecem porque alguém é preto, mas quando alguém está brigando é uma maneira de ofender o outro, inclusive nos jogos.

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

Os apelidos relacionados ao tipo de cabelo representam lembranças de extremo sofrimento, principalmente entre as mulheres (Grupo B). Foram referidos vários apelidos e comparações pejorativas que em muitos momentos provocaram risos, devido à similaridade entre as situações vivenciadas e lembradas.

- Mas um corpo perfeito pra mim seria [...] com cabelos longos bem lisos.
- Que nem minha mãe que [...] tá com o cabelo liso, ficou tri bonita.
- Meu sonho é ter cabelo comprido, né.
- Sabe qual o meu sonho de criança? Levantar da cama e não precisar pentear o cabelo.
- A Barbie. (Grupo B)

É possível perceber uma rejeição ao seu cabelo e uma necessidade de aproximar-se do padrão - comprido, liso, macio e solto - tão divulgado na mídia e tão valorizado em nossa sociedade. Essa rejeição provoca sofrimento profundo em certos sujeitos e motiva qualquer atitude e consequência em busca do padrão de beleza, que além do tipo de cabelo referido, inclui pele alva, nariz e lábios afilados e outras características que em nada se aproximam da maioria dos negros.

- Vejo por mim. Ai esses produtos de agora que alisam, tu já fica assim. Ai eu vou passar em mim.
- O meu cabelo, ele é um cabelo ruim. Por isso que eu faço trança.
- Eu, eu, o meu cabelo sempre foi ruim, né.
- Quando eu era pequena, falava “ah olha lá o cabelo de bombril”, “oh bombrilzinho”
- Eu sofri por isso também quando eu era pequena. Que nojo.
- [...] A gente fala de um jeito como se fosse a pior coisa do mundo, né. Mas é que pra mulher é a pior coisa do mundo. (Grupo B)

Em relação ao esporte, o basquete é associado ao negro norte-americano, representando um elemento de origem negra, onde, além do jogo propriamente dito, existem as roupas e acessórios característicos do esporte, bastante difundidos pela mídia e valorizados entre os jovens.

- Então acho que o basquete tinha que ter mais um espaço dentro da educação física sabe, porque os negros americanos têm essa fama de jogar basquete é porque, porque eles jogam mais do que a gente joga futebol, esportes deles são basquete, o beisebol e a gente quase não aprende porque a gente também não pratica.
- E o visual dos caras é muito show. A gente acaba copiando o estilo deles. (Grupo A)

Seus ídolos no esporte são, majoritariamente, negros e isso denota uma sensação de intimidade com tais práticas. Através desses esportistas conhecidos por todos, com prestígio entre os colegas, é possível assumir uma identidade negra e esse fato não será pejorativo nem motivo de sentimento de inferioridade.

- E não desfazendo né, mas se forem olhar os pretos estão nos melhores focos da mídia aí é preto, é Ronaldinho, foi o Pelé, Mike Tyson os melhores, coisa tudo aí tudo é preto né meu. Tudo que é esporte aí é os preto na frente.

- *Tudo que é primeiro é preto, é Ronaldinho, Jardel Gregório, aquela, Daiane dos Santos é tudo da cor né meu. Então eles ficam meio mordidos por isso. Estão ocupando mais espaço.*
- *É que eu acho que todos os pretos são mais assim no esporte. (Grupo A)*

A música identificada como de origem negra também causa certo orgulho por circular na mídia e em vários grupos sociais, por vezes muito distantes desses estudantes. É um elemento que permite reconhecimento, visibilidade e possibilidade de associar sua imagem aos padrões de beleza.

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

A identificação com a cultura e a presença de sujeitos negros na mídia com prestígio no meio estudantil proporciona certo orgulho em afirmar-se negro. Entretanto, esse orgulho não é demonstrado constantemente e não é um sentimento de todos. A presença efetiva do negro na escola é fundamental no desenvolvimento de uma cultura escolar que proporcione crescimento para todos, pois traz à tona muitos aspectos ocultos da nossa história e permite que os sujeitos possam se enxergar nos livros (LIMA, 2005; SANTOMÉ, 2003; SOUSA, 2005), nos fatos (ANJOS, 2005; WEDDERBURN, 2005) e nos ídolos de forma digna. As pessoas, principalmente as crianças, imitam atos que obtiveram êxito e que foram bem-sucedidos em sujeitos que detêm prestígio e autoridade no grupo social (DAOLIO, 1995). Os sujeitos identificados como representantes de prestígio da raça/etnia no contexto estudado possibilitam que alguns estudantes negros reconheçam seu pertencimento étnico-racial e dessa forma possam assumir uma postura de liderança e de exemplo em suas relações.

Em todos os segmentos sociais é importante perceber que as diferenças fenotípicas não definem nada além de estereótipos que foram criados para hierarquizar determinados sujeitos e grupos. Foram produzidos discursos e práticas decorrentes da história econômica, social, política e cultural da nossa sociedade, justificando e reforçando privilégios para esses grupos (SANTOMÉ, 2003).

Além disso, a mídia nos mostra diariamente heróis, heroínas, galãs, homens e mulheres bonitas dentro de um padrão étnico-racial muito distante do negro. A repetição de determinadas representações do padrão eurocêntrico através de inúmeros produtos culturais dificulta nossa percepção sobre a construção desse padrão, nos fazendo, por vezes, acreditar que essa realidade não foi inventada intencionalmente.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A realização desse estudo possibilitou um contato importante com a prática dos grupos de discussão e, conseqüentemente, nos aproximou de algumas dificuldades e limites que essa prática apresenta. É aceitável pensar que a reunião dos grupos de discussão cria a possibilidade de identificar e compreender, na interação dos sujeitos, situações que não viriam à tona de uma outra forma.

Foi possível depreender na interação dos estudantes no grupo de discussão, a identificação com sujeitos e práticas entendidas como pertencentes ao universo negro que

detêm certa visibilidade e prestígio social, também em outros grupos étnico-raciais. A possibilidade de enxergar-se nos atletas, nas músicas e danças, nos símbolos de moda e beleza muito valorizados no meio estudantil, permite que esses estudantes valorizem seu pertencimento étnico-racial e em diversos momentos se auto-declarem negros, sem constrangimento.

A lei 10.639/03¹⁶ explicita, entre outras propostas, a necessidade de dar visibilidade a representantes da história e cultura africana e afro-brasileira e seus descendentes, no sentido de proporcionar aos estudantes o reconhecimento e a valorização de negros importantes na construção da sociedade brasileira, como possibilidade de conhecimento e respeito à história e às contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais.

Seria muito inocente pensar que atletas, músicas e artefatos negros seriam capazes de reverter um contexto rígido de desprezo e invisibilidade do povo e da cultura negra. Entretanto, fica evidente a importância de vislumbrar-se além dos conhecidos estereótipos que estigmatizam o negro como inabilitado para a aceitação social plena.

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

¹⁶ A lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LOUZADA, Mauro. Aulas mistas e separadas por sexo em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. In: *XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 2005, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: EsEF/UFRGS, 2005, CDROM. p. 2059-2070.

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

MARTINS, Raquel Ribeiro. O mito fundador do Brasil e as questões raciais: repensando a prática educativa. In: *XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 2005, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: EsEF/UFRGS, 2005, CDROM. p. 2804-2813.

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

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

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cultura e trabalho: Histórias do negro no Brasil*. Vocabulário crítico. 2. ed. Porto Alegre: 2001.

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

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

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. *Educação & Realidade, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p.81-115, jul/dez 1997.

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

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

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

Marzo Vargas dos Santos - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano / UFRGS
Rua Ponciano Pacheco da Silveira, 172 casa 49
Bairro Guarujá – Porto Alegre/RS
marzovargas@yahoo.com.br