UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

Antonio Cesar **LINS RODRIGUES**

Corpos e Culturas invisibilizados na escola**:**
racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural.

São Paulo
2013

Antonio Cesar **LINS RODRIGUES**

Corpos e Culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.
Orientador:
Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

São Paulo

2013

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. **Corpos e Culturas invisibilizados na escola**: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Dedico esses escritos à minha esposa, Angelita Dulce da Silva Rodrigues por ter me estimulado a realizar o grande sonho. Estendo essa dedicatória à minha irmã Ana Lins, certamente quem primeiro me incitou ao gosto pelo saber juntamente com as suas amigas Gizeuda, Glória e especialmente à querida Ivone Diniz Barbosa exímia revisora; ao meu filho Caio Rodrigues, para, quem sabe, servir de exemplo de militância e dignidade; à Soraia Santos e Santos, Yarobá do Ilè Asé Ode Omi Fon Casa de Efon, o chão, no qual me refiz como matéria e espírito emoldurado em meus ancestrais, onde fui iniciado; a Ode Ikutie, meu Babá (*in memórian*); aos irmãos Tochinha (Edson Colares), Adelino e Marcinha; ao Prof. de Ed. Física Marquinhos de Cubatão, companheiro de militância; à minha querida rapaziada de Oswaldo Cruz: Baluzinho, Cirol, Matheus, Cabo Velho, Mirinaldo (*in memórian*), Letinha, Eumir, Cabral, Wilson Correia, Hortêncio parceiro, Rochinha, Prof. Marquinhos futsal fundamental no início da minha carreira docente, Oscar, Claudio, Amaury, Boi e Kuko; aos primos Edna e Edilde e Jeferson; às minhas queridas e queridos do AJA: Márcia Braga, Marcia Costa, Sérgio Neves, Nely, Célia, Luciane, Carlota e Emerson; aos queridos Maurício ed. Esfera, Regina Shudo, Marcos Melo, Lu Melo, Marquinhos Melo; à rapaziada do Sapê Mindinho, Wilson, Sérgio "Arã", João Carlos, Eduardo Pezão, Ricardo Pezão, Marcelinho e Marquinho Pilida; aos primos por Cerelino: Comandante Durval Gama,Waldir Alexandre Neves, Ia Neves, Chiquinho Neves, Dudu Neves, Dulce Neves, Carlos e João Oliveira, Leila e Carlos; às primas e primos por Clotildes: Leandro, Regina, Carlinha, José Antonio, Neném (*In memorian)*, Zé Roberto e Danielzinho; às queridas - Alessandra Kuka, Maria do Rosário, Tânia Ranzato; Meus sobrinhos Aline e Junior, Minha irmã Ângela, Luis (esquilo), tia Irani (*In memórian*), tio Ita, Áurea, Vânia e Val, à vovó Dulce; à dona Margarida pessoa querida que muito me ajudou em Santos, ao irmão Carlinhos Cha Cha Cha, Marcos do Cavaco, David Chinaglia e Alexsander Marques; às queridas Rita Villas Boas e Lili;às amigas Simone e Carina de Várzea Paulista; aos amigos Nilson e Néia; Todas pessoas mais que importantes nas muitas fases desse ½ século + 1 de trajetória pelos muitos mundos que vivi.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Garcia Neira pelo carinho e dedicação demonstrado durante os anos de mestrado e agora no doutorado. Com sua humildade pedagógica, sapiência e compreensão, vem nos dando inúmeras lições de como sermos melhores seres humanos. O seu compromisso para com as justiças curricular e social decerto presta contribuições inestimáveis para a tão sonhada educação de qualidade.

Às minhas companheiras e companheiros do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar GPEF/FEUSP que de uma forma sempre generosa, ajudaram-me na condução e acerto dessa tese.

À Prefeita de Cubatão Márcia Rosa que, num gesto de respeito e atenção a minha pessoa enquanto professor, empenhou-se ao máximo para a obtenção da licença sabática, fundamental para a concretização do presente estudo.

À querida coordenadora do Centro de Apoio e Formação Continuada de Cubatão, Roberta Bruno Couto e ao brother Prof. Paulo Cesar, pessoas fundamentais nos momentos de intelectualidade, luta e militância contra as mazelas educacionais.

À Vice-Prefeita de Praia Grande, professora Maura Lígia Costa Russo pelo fundamental apoio dos meus primeiros passos como pesquisador, quando fui professor de sua rede municipal de ensino, sendo ela, na oportunidade, a secretária municipal de educação.

A todas as alunas e alunos da rede de Praia Grande e Cubatão por reconstruírem o sentido da minha docência a cada realização em sala de aula.

Eu sou assim, quem quiser gostar de mim eu sou assim. Eu sou assim, quem quiser gostar de mim eu sou assim. Meu mundo é hoje não existe amanhã pra mim. Eu sou assim, assim morrerei um dia, não levarei arrependimentos nem o peso da hipocrisia. Tenho pena daqueles que se agacham até o chão, enganando a si mesmos por dinheiro ou posição. Nunca tomei parte desse enorme batalhão, pois sei que além de flores, nada mais vai no caixão. Eu sou assim, quem quiser gostar de mim eu sou assim.

Wilson Batista e José Batista

RESUMO

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. **Corpos e culturas invisibilizados na escola**: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural. 2013. 235 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A presente pesquisa examina a presença do racismo em uma escola pública municipal do estado de São Paulo identificando, em sua recorrência, a geração dos dispositivos de invisibilização de certos corpos e culturas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tem no cotidiano escolar o seu *lócus* de atuação e, nas aulas de Educação Física, o seu foco prioritário de observação e análise. Acolhe também os demais ambientes escolares como espaços onde se perpetuam as relações desiguais de poder, produtoras dessa forma de discriminação racial. Analisa criticamente o fenômeno a partir de duas principais perspectivas: a primeira são os Estudos Culturais fundamentados em Hall (1997, 2000, 2006) e Silva (1996, 2000, 2004, 2008, 2010); e a segunda o multiculturalismo crítico a partir das ideias de McLaren (2000). No que tange ao racismo, os escritos de Munanga (2000, 2005, 2008), Telles (2003) e Carone e Bento (2007) compõem o suporte teórico orientador. O estudo tenciona o entendimento de alguns dos mecanismos de exclusão que desautorizam determinados sujeitos e todas as suas representações sócio-histórico-culturais. Identifica a presença de uma identidade-referência fundada no modelo branco, masculino e euro-estadunidense que há décadas permeia a construção das subjetividades de alunas e alunos, levantando a suspeita do desencadeamento do processo aqui conceituado invisibilização. Por ter no ambiente natural a sua fonte direta e mais importante de dados, sendo o pesquisador o instrumento principal e mantendo contato direto e afinado com a situação na qual os fenômenos ocorrem, levando em conta todas as perspectivas dos envolvidos e a imersão na realidade estudada, elegeu-se o "estudo de caso" como método. Para a análise de dados foi utilizada a hermenêutica crítica, dada a sua possibilidade de efetuar um aprofundamento na interpretação dos textos apreendidos na conjuntura e contexto pesquisados, entremeando os resultados imediatos de uma observação do legível e também o requisitado na intencionalidade dos seus produtores. Como resultados se destacam: 1) o entendimento por parte das(os) docentes e equipe gestora da falta de necessidade de ações equitativas para as(os) alunas(os) negras(os) por serem iguais enquanto seres humanos; 2) o entendimento de que não se deve levantar discussões que digam respeito ao comportamento racista, por conta dessa atitude estimular ainda mais o fenômeno; 3) a falta de interesse e preparo da escola para lidar com as questões raciais; 4) a existência de um processo coletivo de visibilização para a invisibilização das(os) alunas(os) negras(os) e suas culturas (corporais) nas aulas de Educação Física em específico, e nos demais espaços escolares, de uma maneira geral, regulado culturalmente; 5) a convicção de que a superação do racismo depende unicamente da vontade discente; 6) uma incidência mais sofisticada do fenômeno do racismo, fazendo com que docentes e equipe gestora reconheçam sua existência, sem, no entanto, o perceberem. Finalmente, chama a atenção para o multiculturalismo crítico como possibilidade insurgente tanto na desconstrução das hierarquias discentes vigentes na escola, quanto na contemplação das diferenças e dos diferentes.

Palavras-chave: Racismo. Multiculturalismo crítico. Estudos Culturais. Educação Física escolar. Insurgência multicultural.

ABSTRACT

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. **Bodies and cultures made unseeable in school:** racism, Physical Education classes and multicultural insurgency. 2013. 235 pages. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

This present research investigates the presence of racism in a municipal public school of the state of São Paulo, identifying, in its recurrence, the creation of invisibilization - rendering "unseen" - mechanisms for certain bodies and cultures in initial grades of Elementary School. School everyday life is the locus of investigation and the Physical Education classes are the central area of interest for observation and analysis. This research also deals with other school surroundings as environments where unequal power relations perpetuate, promoters of this way of racial discrimination. Critically analyzes the phenomenon as of two main perspectives: the first one are the Cultural Studies based on Hall (1997, 2000, 2006) and Silva (1996, 2000, 2004, 2008, 2010), and the second one is the Critical Multiculturalism, based on ideas of McLaren (2000). As to racism, the works of Munanga (2000, 2005, 2008), Telles (2003) and Carone and Bento (2007) form the guiding technical support. This study aims at understanding some mechanisms of exclusion that disempower certain subjects and all their socio-historic-cultural representations. Identifies the presence of an identity-reference based on the white, male and Euro-American model that for decades has permeated the construction of students' subjectivity, raising the suspicion that those may be the trigger for the process herein conceived as invisibilization. The researcher, the main instrument, maintaining a direct contact and tuned in to the situation where the phenomena occur - considering the perspectives of all the involved and the immersion in the reality so studied -, and having inside the natural environment its most direct and important source of data, elected the "case study" method. Critical hermeneutics was chosen for data analysis given its possibility of deeper interpretation of the texts collected within the situation and context surveyed, interweaving the immediate results of the observation of the readable material and the intentionality of those who provided the material. Results to be highlighted: 1) Comprehension, by teachers and school management team, of unnecessary equitable actions for students because they are equal as human beings; 2) Understanding that racism behavioral discussions should not be raised, since this attitude stimulates the phenomenon even more; 3) Lack of interest and preparation of the school when dealing with racial questions; 4) Existence of a collective process that makes students "unseeable", culturally regulated; 5) Conviction that the overcoming of racism depends exclusively on students' will; 6) A more sophisticated incidence of racism, that causes teachers and school management teams to recognize its existence, without perceiving it nevertheless. Finally, this study attracts the attention to Critical Multiculturalism as an insurgent possibility of deconstruction of teaching hierarchies in force in school, and also of contemplation of the differences and of the 'differents'.

Keywords: Racism. Critical Multiculturalism. Cultural Studies. School Physical Education. Multicultural Insurgency.

LISTA DE SIGLAS

GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOAJ	Directory of Open Access Journals
J-STAGE	Journal of information processing and managemente
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
LATINDEX	Índice Latinoamericano de Publicaciones Científicas Seriadas
SiBi-USP	Sistema de empréstimo unificado nas bibliotecas da Universidade de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
CNA	Congresso Nacional Africano

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

2 DOS CORPOS AO "CORPO.....28
2.1Da invisibilização dos corpos.....34

3 CULTURA.....38
3.1 Da invisibilização das culturas.....41

4 RACISMO.....45
4.1 Preconceito, Discriminação e Estereótipo.....48
4.1.1 Preconceito.....48
4.1.2 Discriminação.....49
4.1.3Estereótipo.....49
4.2 Racismo de marca, uma nova propositura conceitual.....50
4.3 Autoinvisibilização refletida.....51
4.4 Perscrutando o fenômeno no componente curricular.....53

5 DO MULTICULTURALISMO.....59
5.1 *Da insurgência multicultural*.....65

6 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BRASILEIRA.....76

7 METODOLOGIA.....83
7.1 Procedimentos de pesquisa.....87
7.1.1 Apresentação à escola.....88
7.1.2 Apresentação à Equipe Gestora da EMEF Sem Preconceitos.....89
7.1.3 Apresentação à professora de Educação Física.....90
7.1.4 A organização das aulas.....91
7.1.5 O espaço de realização das aulas de Educação Física.....91
7.1.6 A realização das aulas.....92
7.1.7 Apresentação à turma.....92
7.2 Algumas características do local e demais contornos do estudo.....93
7.3 Forma de análise de dados.....95

8 ANÁLISE DE DADOS.....99
8.1 Motivações.....99

8.2 Produzindo identidades e diferenças.....102
8.3 Uma inclusão seletiva.....110
8.4 Relações étnico-raciais e racismo: questões excluídas da inclusão.....115
8.5 Condução das práticas corporais.....132

9 DA CONCLUSÃO A QUAL SE PERSSEGUE AO INACABADO PERMITIDO.....144

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....156

APÊNDICE A.....168

APÊNDICE B.....169

ANEXO A.....170

ANEXO B.....179

ANEXO C.....217

ANEXO D.....226

ANEXO E.....237

1 INTRODUÇÃO

Durante de mais de 25 anos de docência, transcorridos em meio ao exercício de vários currículos[1] em Educação Física, tem-se constatado procedimentos voltados preferencialmente ao desenvolvimento motor como princípio fundamental desse componente curricular na escola.

Uma das coisas que mais chamou a atenção durante esse período foi a quase inexistência de práticas curriculares distantes do modelo euro-estadunidense, masculino e branco. Elementos referenciados nesse modelo sempre ocuparam os espaços reservados à Educação Física escolar, praticamente não oferecendo alternativas – a não ser as de caráter folclorizado e sazonal – a outras lógicas fundantes. Esse panorama, constatado na experiência em docência supracitada, atribui ao componente um perfil colonizado, não permitindo uma construção curricular heterogênea em consonância com a população discente.

Aliada a tal exame vivenciado a partir das experiências particulares do cotidiano profissional, Neira (2011) se refere a trabalhos empíricos que denunciam a recorrência de tais práticas:

> Os trabalhos empíricos desenvolvidos por Sayão (1999), Richter e Vaz (2005), Rosário e Darido (2005), Sanchotene (2009) e Silva, Dagostin e Nunez (2009), entre muitos outros, denunciam o padecimento da ousadia diante da colonização ainda presente nos currículos da área. Nas raríssimas ocasiões em que os esportes brancos, cristãos e euro-americanos têm seu privilégio questionado, o espaço é rapidamente ocupado por exercícios psicomotores ou brincadeiras descontextualizadas, disseminando representações de mundo, sociedade, homem, mulher etc. tão restritas quanto aquelas que a substituição quis desestabilizar. Os estudos demonstram ser esse o panorama curricular na maioria das escolas (p. 40).

Num caráter específico de atuação na Baixada Santista se pode desmembrar pelo menos dez anos de experiência profissional em algumas escolas de três municípios[2], aonde se perceberam práticas recorrentes e sutis reforçando a legitimação das

[1] No sentido empregado em Silva (2010, p. 21), segundo o qual "De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias do currículo", incluindo-se nesse contexto práticas pautadas nos currículos ginástico, desenvolvimentista e psicomotor.

[2] Praia Grande, Santos e Cubatão.

identidades brancas e suas culturas[3] nas aulas do componente. Notou-se, nessa forma de pensar a *práxis* da Educação Física escolar, a opção pelas atividades voltadas aos comportamentos motores e padrões físicos, afastando alunas e alunos dos seus perfis identitários e da diversidade cultural que os compõem (NEIRA, 2011, p. 41).

Ainda no compasso da trajetória docente, torna-se a salientar que as desconfianças e incômodos provocados durante contato ininterrupto com a sala de aula – fruto do convívio com a prática pedagógica – e a percepção da dinâmica de funcionamento das escolas, figuraram como bases empíricas iniciais dessa investigação.

O trato pedagógico assumido pelas instituições de ensino perante as situações de exclusão se restringia a ações pontuais, de pouca contundência e sem arcabouço suficiente para dar conta da dimensão do problema. A abordagem superficial era praxe, restringindo-se a conversas que, por não interrogarem as relações de poder que atravessavam tais situações, propunham encaminhamentos folclorizados das mesmas. Enquanto isso, do lado oposto à legitimação, a população discente se encontrava sofrendo as consequências dessa discriminação, contando apenas com a tensão provocada pelos vários *nãos* à passividade, pois, apesar das investidas ininterruptas e/ou intermitentes de ajuste identitário promovidos pela cultura dominante, os discentes resistiam e resistem.

Em razão dessa experiência, o silêncio diante de tais situações concretas de desigualdade, decerto, não era de comprometimento compatível para com os ideais de justiça curricular e social almejados pela nossa *práxis* pedagógica.

Este conjunto de fatos engendraram elementos suficientes para o problema inicial da investigação aqui descrito: *o não reconhecimento de corpos e culturas distantes do referencial branco nas aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental.*

Como objetivo geral, propõe-se investigar *quais os mecanismos estruturantes da negação da presença de corpos e suas culturas distantes do referencial branco na escola, caracterizando, por conseguinte, o racismo.*

Apresentam-se alguns desmembramentos, enquanto objetivos específicos, por meio dos quais se julgou poder dar mais transparência ao propósito desta investida: o primeiro buscou entender o modo como a escola pesquisada influencia a formação das

[3] No sentido de todos os referenciais culturais europeus e estadunidenses.

identidades raciais das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental; o segundo versou sobre os locais e tempos da escola nos quais essas preferências raciais se engendram e com que contundência reverberam no cotidiano escolar, em especial, nas relações pessoais entre os discentes e seus pares, e os discentes e docentes, ambas vivenciadas na escola e, especificamente, nas aulas de Educação Física; desconfiando-se da existência de mecanismos de reificação das identidades na escola de um modo geral e julgando-os como possíveis causadores das adulterações nas representações ou divisões socioculturais de raça e culturas discentes, adotou-se, como terceiro objetivo específico, a descoberta dos dispositivos empregados durante as aulas de Educação Física da escola investigada que invisibilizam a cultura corporal das crianças negras, levando-se em conta a ideia dos mesmos serem "construções e produtos de relações sociais muito particulares e históricas" (SILVA, 1996, p. 203).

Outro fator importante para a construção dos rumos da presente pesquisa foi o constante embate com a proposta curricular monocultural das escolas conhecidas. As possibilidades de diálogo eram mínimas e, durante anos a fio, experiências multiculturais insurgentes pautadas nos princípios do multiculturalismo crítico, nas quais elementos curriculares distintos aos da cultura euro-estadunidense, eram as únicas a figurar como alternativas aos currículos em vigência. Essas alternativas procuravam minimizar os efeitos negativos do currículo monoculturalmente orientado, à medida que abriam *interstícios de legitimação* às(aos) discentes excluídas(os) e suas culturas dentro das aulas de Educação Física. Pode-se citar, por exemplo, experiências como a do Funk, Skate, Samba, Pipa (informações verbais)[4], Danças Eletrônicas, Capoeira e Práticas Corporais Orientais, Queimada e outros, construídas, nesse caso particular, pelos professores do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar FEUSP/CNPq[5].

Entretanto, situações de embate como as supracitadas, ainda são isoladas dentro de um universo educacional multifacetado e de considerável proporção como o das redes[6] de ensino nas quais as experiências ocorreram. Elas fazem parte da tensão entre as identidades e diferenças. É uma condição necessária, mas não suficiente para dar conta da complexidade existente nas relações de poder inerentes à escolarização.

---

[4] Informações fornecida a partir dos relatos de experiências das(os) professoras(es) do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, acontecidos ao longo do ano de 2012 em meio aos encontros sistemáticos realizados quinzenalmente.

[5] Cf. NEIRA; LIMA; NUNES, 2012, p. 13 et seq.

[6] Diz-se das redes de Praia Grande, Santos, São Vicente e Cubatão.

Por esse motivo, pensa-se na presente investigação como potencialmente fortalecida para tentar responder algumas questões orientadoras até o presente momento pouco ou não discutidas dentro das aulas de Educação Física, pelo menos sob o ponto de vista aqui proposto. Essas seriam: Quais dispositivos docentes e equipe gestora mobilizam para invisibilizar os corpos e culturas distantes do referencial branco? Como são vistas as questões referentes à educação para as relações étnico-raciais na escola e qual o trato dado aos conflitos nos quais tais questões sejam centrais, como por exemplo, nos casos de racismo?

À conta do problema inicial de pesquisa anteriormente apontado, o racismo nessas aulas passou a ser o objeto da presente pesquisa, entendendo-se a supressão das culturas não legitimadas como corolário desse comportamento. Chama-se a atenção para um maior acirramento de tal mecanismo à proporção que o aumento das características fenotípicas determinantes da raça [7] se faz presente. Daí o alerta para a consequente desconsideração das culturas corporais discentes vinculadas a essa população.

O problema e o objeto da presente pesquisa levantam questionamentos incitadores, podendo-se classificá-los como compositores do objetivo principal da mesma, seja este identificar *os mecanismos estruturantes da negação da presença de corpos e suas culturas distantes do referencial branco na escola, caracterizando, por conseguinte, o racismo.*

Nesse itinerário se lançou mão dos Estudos Culturais para compreender o funcionamento desse aparato, já que os dizeres de Grossberg ao definir o entendimento de Hall sobre a diferença entre contexto e conjuntura, remetem ao entendimento dos mecanismos de reificação das identidades com base nas questões conjunturais[8], ou seja, configurada sob a perspectiva de que "a formação social é bem mais que um simples contexto (sempre uma unidade contingente, completa, sobredeterminada) se dando em meio a uma articulação, acumulação ou condensação de contradições" (2006, p.56).

Isso posto, tem-se a impressão da análise conjuntural acumular subsídios suficientes para dar conta das interpretações almejadas durante a presente investigação.

---

[7] Sempre que se fizer referência ao termo Negro(a), sugere-se a compreensão de que esse representa a população não-branca, indo das cores parda à preta, segundo a classificação utilizada pelo IBGE em seu último recenseamento. Ou seja, dentro das mais variadas caracterizações utilizadas para dar conta da descrição do gradiente matizado de cada discente e/ou sujeitos mencionados no texto.

[8] Segundo Grossberg, "é no plano da conjuntura que se acredita poder articular o conhecimento de maneira mais útil e concreta, às lutas e possibilidades políticas e, ainda no plano das conjunturas, é que os estudos culturais operam" (2006, p. 57) versão nossa.

Pode-se dizer que os Estudos Culturais surgem como um esforço de alguns intelectuais ingleses provenientes das classes populares, não pactuantes com as atribuições conceituais disseminadas pela denominada alta cultura em relação às culturas popular e de massa, contrapondo-se à concepção elitista de cultura (NEIRA; NUNES, 2008, p. 187). O seu campo de pesquisas é caracterizado por três pressupostos interdependentes e inseparáveis. São eles a inserção na pós-modernidade, o diálogo com uma perspectiva interdisciplinar e o embasamento de suas ações num projeto político (Ibidem, p. 192). A partir da teorização e investigação oferecidas pelos Estudos Culturais e o Multiculturalismo crítico, procurou-se fundamentar as ações de análise da presente pesquisa, por se admitir uma intersecção entre a situação da escola contemporânea – entendida aqui como um dos mais significantes *lócus* das diferenças e das(dos) diferentes – e as possibilidades de reconhecimento das diferenças nela comportadas, todas compreendidas dentro do amplo espectro da diversidade[9].

A escolha desse campo se deu, dentre outras motivações teóricas, pelo fato de que, no pressuposto de seu projeto político, os Estudos Culturais tomam partido em favor das(dos) desprivilegiadas(os) nas relações de poder e nas lutas por significação, direcionando suas análises como um modo de intervenção social (Ibidem). E, em se tratando do Multiculturalismo crítico, o mesmo fora acolhido como parte importante do arcabouço teórico por conta de entender as representações de raça, classe e gênero como fruto de lutas sociais por significação, enfatizando a tarefa de buscar a transformação das relações culturais, institucionais e sociais nas quais se dá o engendramento dos significados (McLAREN, 2000, p. 123) assumindo, a exemplo dos Estudos Culturais, a intervenção social como o principal escopo. Neste caminho, a desconfiança da existência de um contexto sociocultural hierarquizado na escola do tempo atual, sentimento desencadeado a partir dos anos de prática pedagógica, das trocas dialogais com docentes das redes pública e privada de ensino e das intensas discussões e estudos produzidos no Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar – FEUSP/CNPq, definiu a busca por um desvelamento que desse conta – ou, pelo menos, se aproximasse – do enredamento da hierarquização inferiorizada de certos corpos e culturas, tendo como resultado os processos de invisibilização incidente na população discente dentro da escola pesquisada. Portanto, julgou-se, ser essa uma postura em favor dos grupos

[9] Fala-se de pessoas deficientes, população , homossexuais, pessoas de diversas religiões, migrantes, imigrantes, etc.

desprivilegiados, coadunando com o proposto pelo projeto político dos Estudos Culturais e os princípios do Multiculturalismo crítico.

Procurando chamar a atenção para uma relação dialogal entre os Estudos Culturais e o objeto da pesquisa, destaca-se a centralidade da cultura[10] como elo na discussão a respeito das hierarquizações postas pelo currículo escolar.

Partindo dos estudos de Hall (1997) que apontam uma transformação social em que a cultura tem encaminhado o desenvolvimento da sociedade, pode-se avaliar que tal centralidade abarca a totalidade das experiências humanas. A cultura adquiriu uma "enorme expansão" a partir da segunda metade do século XX, destacando "o seu papel constitutivo, hoje, em todos os aspectos da vida social" (1997, p.1). -. Percebe-se que a assunção dessa centralidade ainda não tenha caminhado a passos largos em todas as áreas, não obstante ser um fato sua forte presença. No campo da Educação Física Escolar, observa-se certo estranhamento quando questões dessa natureza são implantadas nos assuntos referentes às práticas pedagógicas.

Talvez por uma tradição eminentemente encaminhada às especificidades, se intensifique a dificuldade para o acontecimento de um diálogo pautado em outros âmbitos para além da pura e simples prática motora. O redirecionamento de foco à reflexão das práticas da área fundada nos Estudos Culturais, decerto, exige novas formas de lidar com o cotidiano pedagógico não somente na especificidade das diversas áreas do conhecimento, mas também no que diz respeito à justiça curricular e social. Em se tratando de justiça curricular, diz-se do termo criado por Connell (1993), referente à possibilidade de construir uma educação mais equânime e igualitária, pautada nos interesses dos menos favorecidos, na participação e escolarização comuns, e na produção histórica da igualdade. Admite-se que o olhar sob essas perspectivas seja imanente ao trato pedagógico de uma prática de escolarização alicerçada nos princípios dos Estudos Culturais e Multiculturalismo crítico. Tal condução faz emergir a necessidade de novas propostas que fundamentem o repto exigido pelas configurações da escola contemporânea, por conta de suas novas atrizes e atores estranhas(os) ao seu "cerne original" [11].

---

[10] Cf. HALL, 1997, p. 15 et seq.

[11] Pensando na escola como um instrumento da modernidade a serviço dos ideais liberais de uma igualdade voltada aos pressupostos que a criaram, ou seja, os da Revolução Francesa, por ora necessitada de um aparelho institucional de inserção dos burgueses emergentes no mundo letrado sobre o qual iniciavam a disseminação do seu domínio.

A imagem da tela de um computador ao executar um arquivo musical (no programa Windows Media Player), onde, à medida que se ouve a música, as imagens da tela vão exibindo novos contornos a cada nova configuração, pautadas em intermináveis misturas de cores e formas, sempre engendrando novos matizes; assim como a imagem das combinações cambiantes do fenômeno físico da *aurora boreal*, são tomados aqui como metáforas para chamar a atenção às novas configurações da sala de aula da escola contemporânea.

A atual ecologia escolar, com sua gama de novas humanidades repletas de singularidades, ao misturarem-se umas com as outras produzem efeitos nas *telas das salas de aula* semelhantes aos encontrados na tela do desktop[12] ou no céu noturno das regiões polares.

Como resultado dessa composição, a cada novo dia de aula forma-se um **mosaico humano** surpreendente e singular a exigir – por uma questão da já mencionada justiça curricular – que novas propostas e análises sobre o ensinado (ou o que se queira ensinar) e o que se busca como aprendizagem (ou o que se quer que as crianças aprendam) sejam revistas, reorganizadas e reestruturadas.

Para uma educação que pretende contemplar o diverso, o incômodo e o não hegemônico[13], é difícil não levar em consideração os atores e atrizes presentes no ambiente escolar e suas singularidades. Para além do modelo republicano de igualdade, advindo também dos ideais da Revolução Francesa, percebe-se que urge a necessidade em partir de uma perspectiva de equidade, ou seja, dando mais para quem tem menos, caso se queira conseguir a criação de um espaço onde o diverso seja contemplado.

Concomitantemente à escola contemporânea, tem-se um panorama múltiplo de culturas correspondentes à quantidade de novos atores e atrizes que passam a preencher os espaços escolares como peças do mosaico que os esculpem.

Muitas vezes reificadas pela dinâmica curricular regente do processo de escolarização, essas culturas estão inscritas nas subjetividades de suas alunas e alunos, consumidas por um *espaço curricular em concordata*[14] a eles conferido pela escola de

---

[12] Microcomputador de mesa ou PC s, da sigla em inglês "personal computer". É um computador pessoal, estação de trabalho, terminal, ou outro dispositivo usado por um ou vários indivíduos em horários variados para executar diferentes funções computacionais, entrada de dados, etc. Fonte: http://www.reocities.com/kelseiabreu/Sistemas_Informaticos.pdf. Acesso em 09/04/2012.

[13] Pensando no currículo oficial e não oficial reproduzido pela escola dos nossos dias, onde um pensamento colonial hegemônico, contemplador do modelo masculino, branco e euro-estadunidense, no qual pouca ou nenhuma voz é dada às culturas subalternizadas.

[14] Diz-se dos espaços folclorizados de reconhecimento que lhes são oferecidos em momentos específicos do ano letivo, deixando a impressão de suas vozes serem ouvidas e legitimadas. Porém, por serem

uma maneira geral e de maneira específica pelas(os) docentes, responsáveis operacionais na agenciação da formatação a qual a instituição se propõe a realizar, nas muitas ocasiões que assim o faz de uma forma acrítica e direcionada a determinados indivíduos para o exercício de específicas funções sociais.

Tal *modus operandi,* de uma forma branda ou inclemente, vai conferindo lugares privilegiados a grupos seletos, outrora únicos na escola, mas agora cercados pelas(os) diferentes[15] e suas diferenças que, por questões tanto de âmbito legal[16], quanto pelo fruto das lutas lideradas pelos movimentos sociais,construíram caminhos de acesso ao ao espaço escolar. Porém, pensando-se para além de um considerável e avolumando enquadramento humano, o cotidiano pedagógico vem mostrando que, não obstante à conferência legalista e dever de se ter a diferença reconhecida e respeitada dentro da escola, sutis e perversos mecanismos de exclusão continuam a operar nesse espaço específico, camufladas em meio às práticas pedagógicas supostamente mais abrangentes.

A experiência docente levantou muitas desconfianças e inquietações, impelindo à busca de respostas, quiçá esclarecedoras. Por conta disso, resolveu-se traçar um caminho no qual se pudesse esquadrinhar e denunciar os supostos *lócus* dessa construção de diferenças. Notaram-se duas categorias de corpos e de culturas dentro da escola que têm nas aulas de Educação Física a especial delimitação de seus campos de ação e fixação identitária. As leituras prévias das posições hierárquicas dessas culturas e corpos, feitas dentro da última década de atuação no magistério encaminham a seguinte classificação: *os corpos e culturas legitimados e os corpos e culturas não legitimados,* aos quais se optou por classificar de *invisibilizados.*

Nessa perspectiva se chama a atenção para um acirramento das demarcações territoriais entre identidades e diferenças dentro da escola. Cabe ressaltar, ao se falar de identidade, a observação da mesma ser, segundo Hall, o ponto de convergência tanto entre discursos e práticas que nos incitam a assumir lugares como sujeitos sociais de discursos particulares, quanto os processos produtores de subjetividades, construtores dos sujeitos que somos e aos quais se pode falar (2000, p. 112).

---

pontuais, tais momentos não têm força política de geração definitiva, para um verdadeiro reconhecimento curricular.

[15] Negros (pardos e pretos), índios, nordestinos, homossexuais, pessoas com deficiência, pobres, etc.)

[16] Vide constituição de 1988 artigos 205, 206 e 208, e Lei 9394/96, artigos 3º e 4º e os mecanismos de inclusão implícitos na abrangência total conferida por tais instrumentos legais.

Partindo desse princípio, as identidades são "pontos de apego que as práticas discursivas constroem para nós" (Ibidem, p.112) e, dentro de tais locais particulares construídos para os sujeitos discentes de nossas escolas, torna-se cada vez mais evidente a colocação de certos grupos em lugares subalternizados – na maioria dos casos de forma silenciosa e requintada –, buscando o estabelecimento de políticas identitárias a serem seguidas.

Sendo as diferenças "um processo social estreitamente ligado à significação" (SILVA, 2000, p. 42) e concebendo a significação como fruto da linguagem circulante construída e reconstruída na sociedade, diretamente vinculada às relações desiguais de poder; percebe-se a escola contemporânea permeada por narrativas hierarquizantes, reafirmando constantemente a legitimação da identidade branca e masculina, em detrimento do reconhecimento positivo das identidades s e do engendramento de ações eliminadoras das desigualdades que desfavorecem essa população; mesmo que ao longo das últimas duas décadas se tenha presenciado o desenvolvimento de uma série de políticas voltadas às ações afirmativas[17]. No que diz respeito às questões da identidade hegemônica prevalente na escola contemporânea em detrimento das identidades multiétnicas e a necessidade de se criar mecanismos de reconhecimento e valorização da população discente , nossa percepção é compartilhada com autores como Rosemberg (1999), Valente (2002), Ferraro (2009), Carvalho (2005 e 2009) e Domingues (2009).

Ainda percorrendo o caminho de desvelamento dos mecanismos de hierarquização das diferenças culturais, a presente investigação centrou suas análises nas questões de raça, entendendo tal marcador social, não exclusivamente, mas, como uma importante delimitação referencial na construção da hierarquização das culturas dentro da escola.

Com a anuência dos escritos de Woodward, na discussão das identidades a partir do marcador social raça, compreende-se o engendramento das mesmas por meio do estabelecimento das diferenças (2004, p. 39). Esse fato se torna explícito quando se identifica a colocação das crianças s em posições subalternizadas. Nesse movimento, a legitimação ou não de suas culturas é diretamente proporcional à inferiorização hierárquica de sua raça.

[17] Segundo Santos, trata-se de políticas para "eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (1999, p.25)".

Procurou-se avaliar nos contatos inicialmente estabelecidos com uma escola pública de Ensino Fundamental de codinome **EMEF Sem Preconceitos** – fase exploratória do estudo de caso nos moldes propostos por Lüdke e André (1986) –, uma maneira bem categórica de tentar identificar e, em seguida, denunciar os processos de exclusão racial e cultural não declarados ou não visíveis aos olhos menos atentos, sofridos pela população discente . Para tanto, realizou-se uma conversa inicial com alguns sujeitos da escola, a vice-diretora, a orientadora pedagógica, professora de Educação Física da turma-alvo da pesquisa e professor de Educação Física que divide o mesmo espaço de trabalho com alunas e alunos de outra turma da mesma série e faixa etária, nas terças e quintas-feiras, dias nos quais acontecem as aulas de Educação Física em período diurno.

Na pauta de tal conversa, teve-se como objetivo a percepção da presença ou não de atitudes e/ou comportamentos racistas entre alunas e alunos no cotidiano pedagógico. A intenção foi examinar a sensibilidade do grupo entrevistado para com a existência do racismo na escola, averiguando como se dava o processo, caso assim o fosse confirmado.

Para tanto, lançou-se mão de uma entrevista semiestruturada, cujas perguntas se desenrolaram em uma sequência até chegarem à identificação, ou não, do nível de sensibilidade das(os) profissionais entrevistadas(os) em relação ao racismo. Começou-se perguntando nome, formação, tempo de magistério e demais informações que os profissionais julgassem importantes registrar. Em seguida, perguntou-se sobre a percepção de cada entrevistada(o), sobre a presença de algum tipo de exclusão em suas aulas e, caso a resposta fosse positiva, qual seria. Quando se entrava nessa etapa da entrevista, procurava-se abordar a(o) entrevistada(o) com perguntas sobre as possíveis ações voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

Todas e todos tinham o tempo e a liberdade para responder do jeito como lhes conviesse. A princípio percebeu-se certo estranhamento por parte dos entrevistados em relação à questão central abordada, o racismo, ficando a impressão de que se tratava de uma assunto há muito superado, não parecendo cabível, portanto, à realidade daquela escola. Como justificativa, em todas as respostas aparecia a alegação de que aquela era uma "escola polo de inclusão", deixando a sensação de que, a reboque dessa designação, uma espécie de *capa protetora* tornava a instituição de ensino imune aos efeitos dissonantes desse tipo específico de injustiça social. Respostas como:

> Em relação a problema de exclusões, etc., eu vejo mais em relação à obesidade, mas do que em relação a questões raciais [...] Acho que é mais essa questão. Agora racial... eu não vejo assim discriminação porque é , por que é japonês, por que é mulçumano, não vejo muito isso não."; "É muito difícil, muito difícil acontecer. Mesmo porque o irmão pardo, na família ele tem o branco, o pardo e o negro. Na mesma família. Aqui no município é muito assim. Você vê uma menina branca de olho azul, você não vai entender que o tio dela é negro. O tio que vem buscar é tio, negro. Então não tem, é difícil ter. Assim, xingamento normal, na hora de um jogo, aquela coisa, um xinga o outro, mas isso aí eles tiram de letra, né. Nem sentem como uma ofensa. Nem a gente deixa chegar no ponto de uma ofensa. O que tem sim, aqui, é muita agressividade. Isso tem (ENTREVISTA 1).

Por conta das respostas obtidas após essa entrevista inicial, observou-se que, na visão das(os) entrevistadas(os), pelo menos no âmbito específico da escola e, principalmente nas aulas de Educação Física, o fenômeno do racismo não se fazia presente. Contudo, o tom pouco profundo dessas mesmas respostas, não suscitou suficiente confiabilidade para dar por encerradas as desconfianças acumuladas com as observações empíricas da prática pedagógica, contrariantes ao capturado nas entrevistas.

Em termos gerais, todas e todos disseram não notarem esse tipo de comportamento entre discentes durante seus períodos de estada na escola.

A Diretora levantou a questão de uma falta de preocupação direta com tal assunto por parte da escola, frisando a importância de se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais dentro de uma educação inclusiva. Nas palavras da Diretora, "de fato professor, talvez não tenhamos dado a atenção necessária ao assunto [...] talvez o racismo possa estar acontecendo e nós não estejamos percebendo".

Compartilhando dessa opinião, a vice-diretora e a orientadora pedagógica chama a atenção para a situação de ser uma "escola polo de inclusão" no município, recebendo, por conta disso, uma demanda maior de alunas e alunos com deficiências, principalmente auditiva. Essa particular situação fez com que a educação para diversidade na escola ficasse focada nas demandas promovidas por essas crianças com deficiências, incluídas nas turmas regulares. Em meio a essa situação, questionou-se o porquê de uma "escola polo de inclusão" não ter as questões das relações étnico-raciais também priorizadas, obtendo-se como resposta que problemas de natureza étnico-racial não eram comuns, ou, pelo menos, de relevância, dentro daquela unidade escolar; a ponto de se não se ter a necessidade de colocá-lo como uma das prioridades do projeto político pedagógico da escola. Segue o trecho da entrevista com a Vice-Diretora retratando o assunto:

Pesquisador – Sabe o que eu percebi aqui em sua escola: as(os) docentes percebem existir algumas coisas e que, dentre essas, o *bullyng* é mais evidente, etc., mas os problemas referentes ao preconceito racial e homofobia, segundo elas e eles, não existe.
Vice-Diretora – É a gente também não percebe essas coisas.
Pesquisador – Você também não percebe? Você também diz que não existe?
Vice-Diretora – Não! Eu não digo que não existe. Digo que não percebo.

A professora de Educação Física também comentou que não tinha percebido nenhum comportamento racista em estudantes do 4º ano "B", pois isso era mais comum a partir do 6º ano e "do lado de lá" – referindo-se a uma escola situada num bairro vizinho, com um público específico de uma favela do bairro. Segundo ela, alguns problemas de discriminação ligados à questão da obesidade estavam presentes e por conta do aumento da agressividade crianças nos momentos em que realizavam as atividades físicas, dividindo o pouco espaço do pátio com mais duas turmas. Ela não comentou se tinha ou não colocado em discussão na turma assuntos voltados ao racismo em quaisquer momentos de suas aulas, mesmo afirmando que as aulas de Educação Física são um espaço mais democrático, onde alunas e alunos têm mais liberdade por não estarem presas(os) ao espaço limitado de sala de aula.

O professor de Educação Física companheiro de trabalho da professora, partilha da opinião das aulas de Educação Física serem um espaço privilegiado de liberdade, onde as oportunidades são mais igualitárias. Disse não perceber atitudes racistas,

> [...] até porque todas e todos eram, na maioria absoluta, filhos de nordestinos pardos e negros, então elas não poderiam ter atitudes racistas contra si mesmos. Comentou também que crianças nessa faixa etária, [entre oito e dez anos de idade] não se ligam muito nessas coisas. Os mais velhos sim [a partir do 6º ano, segundo ele], esses têm mais atitudes racistas (ENTREVISTA 2).

As impressões tiradas desse contato inicial, a experiência docente pessoal já citada e o trânsito pelas obras de autores especialistas no assunto, aliados às discussões e relatos promovidos por docentes participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP/CNPq, proporcionam uma base sólida para se apostar na não leviandade da hipótese de existência de relações racialmente hierarquizadas no cotidiano escolar pesquisado. Particularmente, os relatos citados do contato inicial aguçaram o desejo da investigação sobre a realidade de uma "suposta" coexistência tranquila entre as

populações discentes racialmente distintas. E, por desconfiar da presença de um "essencialismo cultural" (SILVA, 2000, p. 42) no discurso homogeneizado contido nas falas dos elementos entrevistados, no tangente à existência do racismo no espaço escolar, é que se avançou de maneira arguta na presente pesquisa.

Levanta-se aqui a hipótese das aulas de Educação Física serem não o nascedouro dessas relações racialmente hierarquizadas, mas sim, um concebível *lócus de perpetuação* das mesmas, encoberto pelo discurso de uma suposta 'liberdade' vivida a partir do desatar das amarras imobilizadoras, conservadoras da contenção física e mental, a partir *de um estar dentro da uma sala de aula, imóveis e sem o espaço necessário a uma vida escolar mais interessante* – discurso, aliás, compartilhado pelos professores de Educação Física ouvidos no contato inicial. Discutem-se os argumentos circulantes no discurso docente e do senso comum de supostas liberdade, ludicidade e igualdade, oferecidos por essas aulas não tal qual o descrito, no que tange ao caráter igualitário, mas, como eventos imersos em relações desiguais de poder, legitimando somente certos corpos e culturas. Crianças s e suas culturas corporais são relegadas às escalas inferiores dentro do conjunto das hierarquizações nomeadoras do que são e podem a ser. Tudo isso por se considerar que "identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística [...] elas são criadas pela linguagem [...] têm que ser nomeadas" (SILVA, 2004, p.76-77).

No contexto da construção e afirmação das diferenças e identidades, os escritos de Silva ajudam a conceituá-los:

> [...] identidade e diferença estão numa relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo "sou brasileiro" parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. [...] A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações" [...]. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante [...]. Da mesma forma, as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as identidades. [...] As afirmações sobre as diferenças também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (2004 p. 74-75).

Outro ponto importante também observado para o entendimento da invizibilização de corpos e culturas s na escola foi o papel das influências sociais

externas produzidas pela indústria cultural[18], considerando como cruciais a mídia televisiva, impressa e virtual. Levando em conta a mídia televisiva, por exemplo, o pesquisador, no período de setembro de 2009 a novembro de 2012 os principais programas e propagandas veiculadas nos horários nobres infantis e adultos em algumas emissoras de TVs abertas e fechadas. Utilizou-se o horário variando entre 10:00 e 13:00 horas para a análise dos produtos da indústria cultural infantil, TVs abertas e fechadas e das 19:00 às 21:00 horas, para os programas adultos, TVs abertas. Para cada dez comerciais veiculados no horário nobre infantil, oito tinham como protagonistas crianças brancas sem crianças s, e dois tinham a participação de crianças s de forma secundária. Nas propagandas, incluem-se as veiculações que somente as mãos apareciam manipulando os brinquedos. Nessas propagandas, somente as mãos brancas apareciam. Femininas e masculinas nos direcionados às meninas e, somente masculinas, nos comerciais direcionados aos meninos. Nos comerciais para adultos, mesmo com uma incidência maior da presença da população do que na publicidade voltada às crianças, ainda assim, os sujeitos que os protagonizavam, em sua grande maioria, eram brancos e masculinos. Chamou a atenção para uma maior incidência de negras e negros protagonizando as propagandas do Ministério da Educação, a partir do ano de 2010.

Diante de tal quadro midiático, não é difícil perceber um direcionamento preferencial ao que Lins Rodrigues chama de Identidades-referência (2012, p. 8), todas pautadas no modelo branco, masculino e euro-estadunidense. Tal referencial identitário vem se alicerçando na construção da subjetividade das crianças s desde a mais tenra idade, a partir da qual começam a acessar essas informações em seus cotidianos.

Entende-se que tais influências sociais difundem uma estandardização, apagando as particularidades das diferenças (HALL, 1997, p. 39), reforçando as hierarquizações estabelecidas na escola pela busca do que se classifica como afirmação das identidades-referência[19].

---

[18] Termo cunhado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), membros da Escola de Frankfurt. Foi empregado em substituição à expressão "cultura de massa", com o fim de excluir, de antemão, a interpretação de que se trata de uma cultura que surge espontaneamente das massas, tal como a cultura popular. O conceito de indústria cultural esclarece que os conteúdos artísticos ou culturais pertencentes a uma lógica de mercado, passam a ser, automaticamente, mercadorias.

[19] Diz-se do conjunto fenotípico, gestual, de vestuário, religioso, alimentar, linguístico e comportamental – todos legitimados culturalmente – que representam o modelo de ser humano ao qual a semelhança se deva buscar, pois, quanto maior a proximidade modelar de tal sujeito, maior a possibilidade de inserção social. No caso do Brasil, destaca-se como identidade-referência o "ser humano branco, euro-estadunidense e masculino" (LINS RODRIGUES, 2010).

Hall nos dá um exemplo do poder da indústria cultural em reconstruir e remodelar as realidades da vida de uma população – nesse caso cita as classes populares e trabalhadoras –, a partir das maneiras como são representadas (2006, p.238). Ele cita um caso particular de uma telenovela exibida na Inglaterra, *Coronation Street*, como um dos produtos dessa indústria cultural com forte apelo na representação desse seguimento da sociedade, a ponto de poder interferir em sua remodelação.

Ressalta-se, contudo, que mesmo diante dos processos de estandardização, cidadãs e cidadãos são capazes de perceber como as realidades de suas vidas se reorganizam, remodelam e reconstroem, por meio das maneiras como os produtos culturais (HALL, 2006, p. 238). Entretanto, a indústria cultural retrabalha e remodela o que representa – nesse caso os elementos da sociedade – e, no caso das cidadãs e cidadãos comuns, acaba conseguindo, pela repetição e seleção, estabelecer e exigir definições identitárias à população, de forma a ajustá-las mais facilmente à reprodução da cultura dominante (Ibidem). Sugerem-se os efeitos dessa estandardização como de volume, não absoluto, mas bem considerável, tendo repercussão em várias instâncias da sociedade.

Em termos de desempenho escolar, por exemplo, Carvalho comenta não haver como negar que a avaliação escolar é resultado de escolhas culturais atreladas à ideia de excelência vigente (2009, p. 839). Partindo-se da premissa de que o currículo vigente no sistema de ensino ao qual a escola pesquisada se encontra vinculada, fundamenta-se em premissas ocidentais, brancas e masculinas, tal assertiva conduz ao pensamento sobre as relações desiguais de poder atuando de modo a desfavorecer uma construção identitária positiva das crianças s. Ou seja, num contexto de enfraquecimento da autoimagem, para as crianças s, o aproximar-se das Identidade-referência branca, pode se dar pela assunção de uma subvaloração identitária, na qual a banalização do racismo sofrido possa colocá-las simplesmente como figurantes tendo suas presenças cidadãs invisibilizadas.

No tocante ao pertencimento racial, a mesma autora, ao mapear o índice de discentes no reforço escolar, identifica uma incidência maior de crianças s, ressaltando como critério pessoal de cada professora, a definição desse grupo com o de baixo desempenho e, portanto, merecedor do reforço escolar (Ibidem, p. 861). Desta forma, percebem-se indícios de uma inclinação à racialização do fracasso escolar nesse contexto avaliativo. A partir do critério pessoal de professoras em um campo livre de

manifestações interpretativas a respeito de bons e maus estudantes e do que venha a sê-lo, pelo menos nesse caso, o racismo vem à tona.

Endossando essa focalização da indicação discente racializada ao fosso das hierarquizações, estão os baixos investimentos no capital humano das diferenças. Rosemberg sugere que os fracos desempenhos do grupo de crianças analisadas em sua pesquisa emergem não do nível fundamental de ensino, mas da socialização de crianças s e pobres para subalternidade iniciada no berçário, desde o vivenciamento das rotinas de espera do banho, do brinquedo, da troca de fraldas, da comida, etc. (1999, p. 31). A autora complementa dizendo "essa desigualdade no custeio/qualidade [...] penaliza crianças pobres e s de diferentes formas, desigualdade que tenho denominado de 'morte educacional anunciada'" (Ibidem).

Vivenciando a realidade das escolas como docente durante 10 anos na Baixada Santista, é impossível não ver os constantes momentos de exclusão da população discente e suas culturas dentro da escola. Sensibilizar-se para tais questões permite que se tenha uma maior acuidade para os reflexos negativos trazidos às alunas e alunos portadores da identidade racial não legitimada. Também desperta um forte sentimento de busca por alternativas, nas quais as práticas pedagógicas do cotidiano escolar possam promover oportunidades de discussão, onde se encontrem maneiras de dar visibilidade às exclusões particulares e coletivas sucedidas durante as aulas, principalmente, as encobertas pelo requinte e discrição do *não explícito*[20].

[20] Gestos, olhares, falas, apelidos e toques sutis, silêncios e alardes, todos efetuados pelo grupo em relação às/aos excluídas/os.

2 DOS CORPOS AO "CORPO"

Nas palavras de Rodrigues o corpo é "o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais normal patrimônio que o homem possui" (2006, p. 50). Não obstante à importância de se ter o corpo como tal patrimônio, ainda há que se conhecer, segundo Lévi-Strauss "o inventário e a descrição de todos os usos que os homens, no decurso da história, fizeram e continuam a fazer de seus corpos, isso porque o corpo... é mais social que individual, pois expressa metaforicamente os princípios estruturais da vida coletiva" (1976, apud RODRIGUES, 2006).

Partindo do pensamento mencionado pelo autor sobre a expressão metafórica dos princípios estruturais da vida coletiva é que se propõe um deslocamento do recorte social macro estruturado, para a escola dos nossos dias, enquanto micro estrutura, anuindo-a como um espaço comum, no qual certos[21] (tipos de) corpos são abrigados. E, observando as peculiaridades desses corpos que a habitam, procurar-se-á um viés de análise no qual se buscará perceber a o engendramento genealogia da invisibilização proposta pela presente pesquisa.

Pensando-se com mais profundidade na socialização do corpo e na concomitante expressividade da vida coletiva trazida a reboque, destaca-se a escola como o *lócus* construtor de uma série de gestos, posições, vontades e comportamentos, caracterizando a criação de uma *educação para o corpo*, configurada pela pedagogia gestual (SOARES, 2005, p. 17). George Vigarello nos diz que "Le corps est le premier lieu où la main de l'adulte merque l'enfant, Il est Le premier espace où s'imposent lês limites sociales et psychologiques données à sa conduite..." (2004, p. 9). Ou seja, *O corpo é primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança e o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que encaminharão a sua conduta*. É a escola o lugar, depois da família, onde "a mão do adulto" opera a criança de maneira mais marcante. É ela o espaço onde o corpo é descrito por uma linguagem particular, alternativa, indicando e camuflando sua importância educacional para a correção de

[21] Propõe-se a reflexão sobre os corpos que são dados como "certos", enquadrados no conceito de identidade-referência, assim como os corpos não acolhidos pelos códigos de inclusão vigentes, anuente àqueles enquadrados em seus códigos de pertencimento, compositores, por tanto, de suas identidades; em contra partida aos que se constituem enquanto diferenças, não enquadrados, por conseguinte, nos pré-requisitos que os fazem existir ou os tornam visíveis.

atitudes físicas psicológicas no arbítrio das relações entre crianças e adultos (Ibidem, loc. cit.).

No processo de escolarização vigem métodos que irão permitir com eficácia "o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, sendo o que se pode chamar de disciplinas" (FOUCAULT, 2009, p. 133). O ato de disciplinar corpos estreita-se com o sentido da pedagogia gestual, na qual se indica, desde a mais tenra idade, a condução das condutas de nossas alunas e alunos, não permitindo desvios dos padrões dados como referenciais. Corpos retos, verticais e de porte rígido estão presentes nos prólogos dos estudos sobre a ginástica do século XIX e pode-se dizer que é na própria ginástica que o disciplinamento dos corpos ganha um importante espaço na formação do modelo de ser humano que se queira povoando a sociedade dentro de uma pretensa ordem coletiva (SOARES, 2005, p. 18). Afinal de contas a preocupação disciplinar para com o corpo, conferida historicamente à educação, reflete-se em nossas escolas por meio do comportamento discente, pois o "nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, de gênero e de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo (NÓBREGA, 2005, p. 610).

A ginástica dentro do Movimento Ginástico Europeu, em sua base estrutural de partida, traz a consolidação de uma gama de práticas corporais aprisionando todas as formas de linguagens corporais dentro de si e comportando uma idéia de saúde, energia, vigor e moral ligada à sua prática (SOARES, 2005, p. 20). Essas afirmações históricas reforçam o caráter disciplinador que a ginástica exercera dentro da escola, como sendo um caminho para a correção dos corpos destoantes, inacabados, que irrompiam à sociedade por meio do "realismo grotesco" [22] causador do desconforto maior para a burguesia dominante do século XIX. Ainda trilhando o caminho desse momento histórico, chama-se a atenção para o fato do mesmo ser caracterizado como o tempo no qual o método ginástico francês ganha notoriedade e força política mundial, chamando a atenção para o importante detalhe de que quando a ginástica[23] é citada está sempre atrelada à moral. Admite-se, portanto, que o cuidado com o corpo por meio da ginástica estivesse estritamente ligado à moral como uma das condições primordiais à

[22] Termo sugerido por Bakhtin para designar "o corpo e a vida corporal de caráter cósmico e universal como porta voz do povo que na sua evolução cresce e se renova constantemente, atribuindo às manifestações da vida material e corporal não somente a um indivíduo 'econômico' particular e egoísta, mas a uma espécie de corpo popular, coletivo, genérico..." (1987, apud SOARES, 2005, p. 27).
[23] Nesse caso, no sentido que se tem de Educação Física Cf. SOARES, 2005, p. 34).

legitimação do sujeito via representação corporal. A dissociação da ginástica à frivolidade e ao entretenimento, associando os exercícios físicos à vida cotidiana era o objetivo de Amoros y Odeano, dando prioridade à educação moral, criadora de normas de conduta internalizadas por todos os indivíduos, a fim de que socialmente obtivessem maior eficácia (SOARES, 2005, p. 37).

Diante do exposto, infere-se que os corpos em não conformidade com a retidão e eficácia pautadas nos modelos indicadores do referencial de humanidade, estariam fadados ao expurgo social. O fato de se identificar indícios de certas práticas de exclusão a determinados corpos em nossas escolas, sugere um engendramento padronal, indicando a manutenção de uma busca incondicional da retificação do corpo, pautada em modelos perduráveis desde o século XIX, não obstante, muitas vezes estivesse maquiada pelos mais variados discursos e métodos.

Talvez este exame possa se estender para além de uma simples conjectura, à medida que na prática de uma considerável parcela docente em atividade – particularmente as(os) de Educação Física Escolar –, a busca pela *retidão corporal*[24] encontra-se latente na ação pedagógica, seja nas hierarquizações vistas a quaisquer olhares ou na sutileza da negação indelével dos corpos desconformes.

Continuando a transitar pelo fator "moral" como direcionador do trabalho da educação do corpo, vale à pena lembrar Foucault ao se pensar no sentido por ora dado aos presentes escritos. O autor cogita sobre a escala do controle, sugerindo uma não restrição apenas do corpo como uma unidade indissociável, mas sujeita a um trabalho detalhado, exercendo sobre ele uma coerção sem folga, a fim de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica, dos movimentos, gestos, atitudes, rapidez: o desígnio do poder infinitesimal sobre o corpo ativo (2009, p. 132-133). Ou seja, as técnicas disciplinares de controle ganham sofisticação ao longo dos séculos XVII e XVIII, assumindo o papel de fórmulas gerais de dominação, diferenciando-se da escravidão, domesticidade, vassalidade, ascetismo e do monasticismo (Ibidem, p. 133). A partir daquele momento histórico, as disciplinas e as consequentes técnicas disciplinares, têm como principal finalidade um alargamento de cada sujeito sobre o seu próprio corpo (Ibidem, loc. cit.). Corpos bem disciplinados não cedem espaço a distanciamentos do referencial de humanidade hegemonicamente proposto.

[24] Aqui se fala não somente da questão postural propriamente dita, mas também e principalmente, no anseio de aproximação ao corpo retificado, corpo-referência, identificado, segundo a fundamentação teórica na qual se ancora a presente pesquisa. Ou seja: branco, masculino e Euro-estadunidense.

Porém, ao se buscar na história da correção dos corpos ou na *"Le corps redressé"*, parafraseando o título da obra de Georges Vigarello (2004), esquadrinha-se que a partir do século XVII, segundo o próprio autor citado por Sant'Anna (2005), os aparelhos corretores da estética invadem a medicina baseados nos princípios de estiramentos ou pressões retificadoras, utilizadas segundo o princípio de funcionamento das máquinas simples (p. 22). Essa concepção de corpo máquina ganha destaque nesse mesmo século, em virtude dos instrumentos corretores utilizados nesse período não se atrelarem exclusivamente aos limites da medicina. Vigarello comenta as intervenções corretivas sobre o corpo:

> [...] À sua pretensão que se poderia crer exclusivamente ortopédica, atribui-se algumas vezes um objetivo pedagógico. Espartilhos e aparelhos de sustentação tiveram ao longo do tempo a função de preservar e de modelar o corpo. É precisamente no final do século XVII que esta função se impõe e se difunde. A partir desse momento, a nova mecânica que pretende eliminar a deformação arroga-se o poder de preveni-la ela pretende então firmar a postura, fixando-a; assegura garantir uma forma, tornando através do hábito a postura habituada a ela. O registro ao qual ela se refere corre o risco de parecer, desde então, menos anódino. O que é confusamente mantido como manipulação necessária e banal, no campo terapêutico, torna-se capaz de revelar outros sentidos ao migrar para o campo educativo. Aquilo que era tentativa casual de retificação e de anulação de um mal se transforma aqui, mais abertamente, numa abrupta imposição da norma. [...] Pois a aparelhagem artificial é como o prolongamento de uma mão sonhando com a soberania suprema sobre o crescimento dos corpos [...] limitando o corpo infantil a ser somente receptáculo passivo de desenhos impostos exteriormente e silenciosamente (2004, p. 26-27)

O dever de corrigir posturas físicas acaba por se tornar um corolário das normas sociais e morais impostas ao modelo de ser humano aspirado como representante da sociedade. Ao ter sua migração para a educação, as técnicas de correções posturais ganham um status de importância bastante significativo dentro do entendimento da escolarização. Em conformidade com o projeto de sujeito almejado para o século XVIII, onde a burguesia assumira o poder por meio de suas revoluções[25], tem-se nos aparelhos corretores um eficaz instrumento de contenção dos alunos. Há uma intervenção nas atitudes de um poder magistral por meio de gestos aparentemente insignificantes, mas

[25] Considerando como revoluções burguesas as revoluções Industrial, da Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, sendo esta um marco de suma importância para a educação, por conta da geração do embrião da escola moderna.

que têm a propriedade de potencializar as condutas para corrigi-las ou reforçá-las (SANT'ANNA, 2005, p. 27), de acordo com os intentos pretendidos.

Não obstante às técnicas de contenção, existe uma evolução das táticas autoritárias. Havia uma necessidade de criar instrumentos de controle da criança que interviessem para além dos limites da contenção pura e simples habitada nas "Panóplias Corretoras" [26] (Ibidem, p. 21). No fim do século XVIII a atenção aos corpos sai da atenção da própria aparência e dos contornos por ela proposta, se estendendo aos vigores e à robustez previamente trabalhadas. Continua com a seguinte afirmação:

> Aparece uma nova cultura do corpo, que não deve mais ser buscada nos livros de civilidade, na expressão atenta das 'belas maneiras' da qual o espartilho é ao mesmo tempo a garantia e a testemunha, e sim nos livros de higiene, no recenseamento e na declinação de forças que apenas o exercício pode aumentar e convocar (Ibidem, p. 32).

A condução do corpo por meio de aparelhos que outrora representavam a mão do adulto, agora é substituída por outra forma de intervenção, distanciando-se para uma solicitação indireta das forças contidas no próprio sujeito, implicando num trabalho sobre o domínio de si mesmo, trazendo em si o paradoxo de um fenômeno de dominação alimentar em algumas de suas sofisticações uma construção mais requintada das autonomias (Ibidem).

Ao redefinir o olhar e as pretensões sobre os corpos, Prata (2005) argumenta que as sociedades disciplinares distribuem os indivíduos por meio de técnicas de enclausuramento e organizações hierárquicas, onde, temporalmente, se controlam todas as atividades, normatizando a aprendizagem e compondo as forças produtivas, a fim de poder que extrairem dos corpos muito mais do que bens e riquezas (p. 109).

Para dar conta do poder disciplinar exercido sobre os corpos, Foucault sustenta que:

> As sociedades disciplinares veiculam o poder ligado à *ortopedia social*, que tenta assegurar a ordenação das multiplicidades humanas. Trata-se de produzir corpos dóceis, tornando o exercício do poder economicamente menos custoso possível, estendendo-se os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível, e ainda ligando o crescimento econômico do poder ao rendimento dos aparelhos pelos quais se exerce, sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos. Em suma, fazendo crescer tanto a docilidade quanto a utilidade de todos os elementos do sistema (2009, p. 206).

[26] Segundo o Dicionário Antonio Houaiss, consiste nas armaduras completas utilizadas pelos cavaleiros europeus da Idade Média.

Várias instituições se valeram dos corpos como condutores de condutas. Porém, em se tratando de escola como o local onde se perpetuaram as relações de poder pautadas na *ortopedia social* assim dita por Foucault, pode-se avaliar que a partir do século XV importantes mudanças na sistemática de ensino foram estabelecidas e, dentre elas, as primeiras experiências do que hoje pode se chamar de "sala de aula" (DUSSEL; CARUSO 2003, p. 50). Segundo Snyders, o governo das crianças se amoldou ao enclausuramento em instituições que propunham uma formação completa nos mais abrangentes aspectos do adolescente e crianças, a fim de lhes impor subordinação às normas cotidianas, situadas num espaço escolar apartado da vida da rua (1974 apud DUSSEL; CARUSO 2003, p. 50). De acordo com Anne Querrien, inicialmente a pedagogia orbitava em torno da seguinte pergunta: como dirigir e ensinar uma tropa de alunos, como governá-los? (1979, p. 45). Tal pergunta emerge em função de se ter acesso ao modelo militarizado como único referencial de disciplinarização em massa no século XVII; tempo histórico determinante no qual se dava os primeiros passos na genealogia da escola moderna.

Porém, outro modelo de como governar um grupo também se encontrava presente, seja esse, o pastoralismo cristão. Dussel e Caruso dizem que "tudo parecia indicar que, àquela época, os pedagogos não viam numerosos conjunto de alunos como 'tropa', mas sim como um 'rebanho'" (2003, p. 63). O poder pastoral advindo da religião católica traz em seu escopo uma vigilância acirrada sobre o corpo. Visto como templo da alma, o corpo tinha de ter a contenção de seus gestos como corolário para uma vida doutrinada e transcorrida no caminho da *retidão.* Essa retidão preconizada pelo pastoralismo cristão relacionava-se de maneira direta com a alma. Todavia, tinha o seu princípio na retidão corpórea, conseguida de início – como fora dito anteriormente – por meio dos aparelhos que atuavam nos corpos a ponto de colocá-los "redressé" [27], ou seja, prontos para assumirem os novos lugares a eles reservados dentro do espetáculo de *saneamento humano.*[28]

Relações entre a retidão e a educação moral foram reforçadas no século XIX quando Amoros faz da mesma o principal foco de seu trabalho, utilizando a ginástica como meio mais eficaz para educar, pois para tal ato a finalidade-mor se consistia em

[27] Endireitados segundo o que propõe Georges Vigarello no livro anteriormente citado, "Le corps redressé", 2004.

[28] Diz-se da condução profilático-asséptica subjacente à retidão proposta ao corpo. Tal condução é fundamental na gênese da eugenia posteriormente acatada como ideal de construção da família moderna brasileira, tendo na escola o seu principal *lócus* de engendramento.

criar normas de conduta, incorporadas de maneira particular pelos sujeitos, refletidas socialmente em seus comportamentos.

Todo o processo de conformidade corporal serviu de base para a construção de um paradigma de humanidade que vem sustentando os ditames da sociedade brasileira atual. Fundado na monocorporificação[29] tal paradigma engendra mecanismos de anulação para as desconformidades corporais, assim entendidas sob a ótica míope prevalente em se tratando do olhar atribuído às/os diferentes tão presentes nas escolas brasileiras.

2.1 Da Invisibilização dos corpos

Pensando nos conjuntos de motivações condutoras dos seres humanos a determinados tipos de atuações comportamentais, ressalta-se a cultura como atribuidora de significações especiais, produzindo determinadas atitudes em detrimento de outras; hierarquizando as que devam ser exaltadas por sua importância e pertencimento ao grupo social representado ou as que serão inibidas por não dialogarem com o que é pretendido enquanto norma de benefício a esse mesmo grupo (RODRIGUES, 2006, p. 49). Tal regime de conduta estende-se por toda uma gama de atitudes firmadas e confirmadas pela escola enquanto instituição. Atendendo a um grupo específico e que tem no acolhimento de suas identidades representativas a garantia da manutenção do empoderamento historicamente conferido a seus representantes. Nesse direcionamento, percebe-se na escola contemporânea uma inalterabilidade na condição de produtora de diferenças, tendo modificado sim o requinte e sutileza dos mecanismos por meio dos quais se dão tais engendramentos.

Mesmo podendo gerar uma percepção um tanto instável em função da veiculação massificada das políticas de *reparação das desigualdades*[30], apresentada sob a forma de instrumentos legais e pedagógicos, interventores explícitos na logística didática da escolarização, tem-se a suspeita de que a assertiva proposta situa-se para

[29] Tornar-se corpóreo por uma perspectiva modelar única, sem acatar uma variante de possibilidades humanas diversas.
[30] Diz-se das políticas de educação para diversidade, inclusão, ações afirmativas, leis legitimadoras das culturas subalternizadas, etc.

além do plano das idéias e *esquizofrênicas* desconfianças discursivas. Ao contrário, encontra-se no solo da escola, orbitando entre as *práxis* pedagógicas e as relações cotidianas entre alunas, alunos e demais membros da comunidade escolar.

Uma considerável parcela de atrizes e atores de diversos grupos dos ditos "diferentes", invasores do espaço escolar pós Carta Magna de 1988[31], teme-se, continuem assumido o papel categórico de coadjuvantes na dramaturgia pedagógica da escolarização.

A arquitetura de tais feitos – diz-se dos mecanismos de invisibilização[32] – passam por uma elaboração cada vez mais sofisticada. E, tomando por base o evento da Constituição de 1988, arrisca-se dizer que a sofisticação das ações que reforçam a não legitimação de certos corpos aumenta drasticamente em volume e perspicácia, a ponto de fazer com tais ações passem despercebidas aos olhares menos atentos. Ou seja, tais técnicas de demarcação identitária apropriam-se de todos os novos recursos criados a cada momento de evolução da humanidade.

Em meio às relações entre discentes e docentes, e demais membros da comunidade escolar, a condição de corpos avessos à(s) identidade(s)-referência imposta(s) às(aos) *diferentes* passa pelo processo de docilidade citado por Foucault (2009). Submetida ao controle minucioso (porém não desnaturalizado) de suas operações – no sentido da limitação de suas ações somente às de coadjuvantes –, suspeita-se que essa condição avessa é dada às atrizes e atores, sujeitando constantemente suas forças para lhes contextualizarem numa relação de docilidade-utilidade. Tal relação difere-se da escravidão, da domesticidade, vassalidade e do ascetismo. Ao contrário, incide sobre os indivíduos produzindo um aumento do domínio de cada um sobre seus próprios corpos (p. 133), a serviço da sustentação de um *status quo*, no qual as discrepâncias de legitimação tenham o privilégio do grupo dotado de poder como fiel da balança.

Diante desse quadro de entrevisões e muitas desconfianças, fruto dos olhares iniciais lançados sob as relações discentes acontecidas nas escolas selecionadas – tendo as aulas de Educação Física como *lócus* principal – buscou-se avançar no

[31] Considerada a constituição cidadão que em seu artigo 208, § 1º determina que "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo".

[32] Diz-se de todas as formas, atitudes, ações, discursos, atos, escritos, sussurros, falas, regras, regulamentos, etc., ligados ao apagamento das alunas e alunos não enquadrados na identidade-referência assumida como padrão nas escolas investigadas.

desenvolvimento desse trabalho, investigando se as mesmas ultrapassam ou não o campo das suposições, tendo uma genealogia própria de ratificação ou indeferimento.

Tanto na instituição escolar como na sociedade, o corpo é o veiculador da comunicação do sujeito, falando a respeito da sua maneira de estar no mundo, sendo natural e simbólico ao mesmo tempo, mas, antes de qualquer coisa cultural (GOMES, 2002, p. 41). A cultura selecionará ou eliminará os impulsos orgânicos a serem levados em conta ou não, ditando normas de reconhecimentos a serem seguidas ou não, dependendo do contexto que as envolva (Ibidem). Experiência cultural é que ditará a relevância ou não dos caminhos a serem trilhados pelo corpo na busca de uma afirmação identitária, portanto, ser ou não incluído em determinado grupo, terá como fiel da balança de aceitação os ditames culturalmente estabelecidos.

No caminho da invisibilização dos corpos, há que se destacar o corpo negro, por trazer em sua geografia a inscrição do inevitável identitário. Entendendo-se o corpo negro como portador singular de características construídas e sistematicamente consolidadas, a partir "do modelo de escravidão racial – que elege um grupo racial como alvo – [...] modelo erigido, defendido, fortalecido e divulgado pelos árabes mulçumanos entre os séculos VII e XV (MOORE, 2007, p. 105), lugares sociais para esse corpo são construídos historicamente, transitando no limiar da exclusão e do exotismo, colocando-o, portanto, numa posição-chave para além representações ditas comuns.

Pode-se dizer que, por conta dessa escravidão racializada, ao corpo negro é imposta uma marca indelével que lhe trouxe muito mais infortúnios do que quaisquer outros eventos interventores nas histórias dos diversos corpos compositores do que se entende como humanidade. E, a partir do século XVI, com o advento das grandes navegações, iniciou-se uma era na qual ele tem a intervenção do colonizador branco, determinante na atribuição e uso dos sentidos que acabaram por conceituá-lo enquanto corpo.

Constrói-se então uma ideia de identidade do corpo negro "como um processo que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora" (GOMES, 2003, p. 3). Esse olhar que vem de fora marca, esquadrinha, identifica, atribuindo valores morais, sociais, éticos, enfim, engendrando um lugar ou lugares sociais específicos para situá-lo.

Como consequência, dimensões mitológicas lhes foram atribuídas, incorporando-se em sua fenotipia o cartão de visitas que estabelece sua dimensão simbólica. Pois,

> Quando a natureza toma o lugar da história, quando a contingência se transforma em eternidade e, por um "milagre econômico" a "simplicidade das essências" suprime a incômoda e necessária compreensão das relações sociais, o mito se instaura, inaugurando um tempo e um espaço feitos de tanta clareza quanto ilusão. Clareza, ilusão e verossimilhança que são frutos de um poder constitutivo do próprio mito: o de dissolver, simbolicamente, as contradições que existem em seu redor (SOUZA, p. 25, 1983).

3 CULTURA

A ideia da cultura como marca indelével que determina o que são ou serão sócio-historicamente certos grupos humanos e seus contingentes de humanidades – diga-se, por ela atribuídos aos sujeitos –, figura como um dos pensamentos fundantes da presente pesquisa. Entende-se que "a cultura é constituída pelo conjunto de textos produzidos pelo homem, não apenas construções da linguagem verbal, mas também mitos, rituais, gestos, ritmos, jogos, entre outros" (MENDES; NÓBREGA, 2004, 131). A cultura está ligada ao processo produtor e criador de sentidos, significados e de todos os sujeitos da sociedade (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 27). Não se consegue desmembrá-la da ideia de grupos e classes sociais, logo, a mesma não transita de forma suave pela sociedade, sendo "um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social", sob a tensão da busca por "significação ativa dos materiais recebidos" (Ibidem).

Sendo assim, a investigação dos meios pelos quais a cultura se inscreve e é inscrita no cotidiano escolar, e os efeitos dessas inscrições indeléveis na formação das identidades discentes – principalmente àquelas dos grupos não legitimados –, passam a sinalizar o percurso dos presentes escritos. Ressalte-se que a tensão sob a qual tais inscrições acontecem merecem um especial olhar, a julgar pelas hibridizações inscritas a todo o instante por nossas alunas e alunos quando em contato com as pretensões oficiais de transmissão cultural via currículo. Tomando por base essas assertivas se encaminhará a discussão sobre o conceito de cultura, pretendido como referência, para o desenvolvimento do atual trabalho.

Mesmo se tratando de uma investigação que encontra nos Estudos Culturais o seu eixo central, alguns autores da nova sociologia da educação serão constantemente visitados, por se enxergar, nos mesmos, conceitos-referência para o desenvolvimento da mesma.

Especificamente, em se tratando de cultura, acrescentam-se às conceptualizações já mencionadas, as de Hall (1997) e de Apple (2002) atuando em caráter de complementaridade. No tocante a Apple, ao se falar em cultura, trilhamos o caminho das teorias críticas da sociologia da educação. Esse autor nos alerta para o fato de nunca agirmos no vácuo e que a própria definição dos conhecimentos a serem incorporados pelo currículo, assim como a escolha de quem os decidirá como legítimos, está ligada a

uma política cultural de validação, eleitora do que deve ou não ser, em se tratando de ensino oficial (APPLE, 2002, p. 42). Nesse processo seletivo, as culturas populares figuram de dois modos: ou são representadas de maneira turística e/ou folclórica, ou não são sequer mencionadas ao longo do ano letivo.

Do campo educacional para o campo social cotidiano, a presença de uma cultura geral para todas e todos, repercutindo o pensamento de uma minoria é denunciada pelo autor como uma "cultura comum", assim classificada oficialmente pelas instituições que tratam da disseminação de modelos identitários socialmente idealizados.

Contrapondo-se à visão denunciada, Apple afirma que uma cultura comum não estaria embebida na generalização do que se deva ser, se esse pensamento é gestado a partir da ideia de uma minoria decisória, mas, se localizaria atrelada "à criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores" (2002, p. 50), com atuação dos mais diversos setores da sociedade, nas mais diversas camadas populacionais.

Isso posto, propõe-se um convite ao pensamento da questão levantada, tomando como ponto de partida a categorização da "cultura comum", em paralelo à construção do que se entende oficialmente como cultura popular. Giroux e Simon (2002) chamam a atenção para o sentido que se pretende dar à dita "Cultura Popular" de nossas alunas e alunos. Desvelam uma condução à inferioridade dessa "Cultura" por parte do discurso cultural dominante, deixando de levar em consideração, dentre outras coisas, que os elementos produzidos pela cultura popular "organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno" (Ibiem, p. 96), criando suportes de validação imprescindíveis para as suas vozes.

Sugere-se a reflexão sobre o que se encontra subjacente ao rótulo "cultura popular". A inscrição "popular" e o seu significado – mesmo que fluido, inseguro, adiado[33] –, assim como todos os demais, remetem à cultura discente uma característica de pouca valia. Isso porque ao longo da trajetória educacional brasileira, ficaram estipuladas hierarquizações nas quais a cultura erudita ou a dita alta cultura sempre ocupou e/ou ocupa todos os postos primeiros de reconhecimento. Porém, em meio às tensões perpassáveis a todo contexto cultural, a dita "cultura popular", por intermédio de seus representantes, vem engendrando negociações para a autenticação de seus espaços.

[33] Jacques Derrida (1973).

Nesse processo de busca por legitimação das culturas ditas populares, se faz necessária, mais uma vez, a observação das mesmas se situarem em um campo de permanentes disputas, no qual "numerosas diferenças que em parte se devem às lutas inerentes às relações vigentes de sexo, classe, raça, etnia, idade e região" (Ibid. p. 108) também são travadas; sendo indispensável uma atenção constante a tal campo, com a finalidade de o mesmo não se tornar mais uma seara de produção da desigualdade humana.

Tal circunstância afasta a possibilidade de pensar que a legitimação pura e simples de determinados grupos, poderia dar conta das outras instâncias de diferenciação permeáveis aos mesmos. Há de se levar em consideração a presença dos marcadores sociais e fenotípicos nos cidadãos e cidadãs pertencentes a essas culturas, emergindo como anunciadores de suas presenças e suas maneiras de ser e estar no mundo. E, situações como essa, descerram capacidades e limites aos seus campos de ação transformadora. Todos esses fatores aparecem como fruto das relações de poder presentes nos mais variados foros de convivência humana.

Entretanto, mesmo eclodindo de um determinado conjunto de eventos, a cultura popular não fica atrelada a uma fixidez. Ela e suas respectivas práticas,

> [...] não carregam consigo as políticas que as geraram, como se houvessem sido gravadas a fogo para toda a eternidade; ao contrário, os seus funcionamentos políticos dependem da rede de relações sociais e ideológicas em que estão inseridas como consequência das formas pelas quais elas se articulam com outras práticas, em determinada conjuntura (BENETT apud GIROUX; SIMON, 2002, p. 109).

Nessa mesma linha, ao falar em tradição cultural, Bhabha nos diz que,

> O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição "recebida" (1998, p. 21).

Talvez essas sejam apreciações de importância fulcral para se dar conta da questão pós-moderna de permeabilidade. Ou seja, a percepção de que a polarização cartesiana não dá conta do entendimento das questões pertinentes à cultura. É esse o sentido de condução pretendido para a presente pesquisa no tocante à cultura e o referencial teórico por ora escolhido, ou seja, o diálogo entre pensadores críticos e pós-

críticos que transitem por articulações socioideológicas interrogadoras das verdades, oficiais ou não, circulantes no conhecimento oficial e não oficial do currículo escolar.

Uma vez que a presente investigação recorre aos Estudos Culturais como campo teórico central a seu desenvolvimento, onde se buscarão os subsídios sustentadores da análise de dados, há de se ressaltar o alerta feito por Sardar e Van Loon, explicando que a dificuldade para se definir os Estudos Culturais em função dos mesmos atuarem num extenso campo de abrangência, não significa que "qualquer coisa pode ser Estudos Culturais, ou que Estudos Culturais podem ser qualquer coisa" (1998, apud COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43).

Elencando as intenções dos Estudos Culturais, tem-se: o seu objetivo de desvelar as relações de poder acontecidas nas práticas culturais; o desenvolvimento de estudos da cultura de modo a tentar elucidar e se apropriar da complexidade imanente aos contextos sociais e políticos; consistem no local onde a cultura tem ação duplicada, sendo ao mesmo tempo o local das ações crítica e política sem deixar de ser objeto de estudo; buscam expor e reconciliar a cisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido (Ibidem).

Em face dessa exposição, volta-se o pensamento ao conceito de cultura. As autoras atestam dever ser "entendida em um espectro mais amplo de possibilidades no qual despontam os domínios do popular" (Ibidem, p. 36).

A partir dessa noção de cultura, segundo o critério dos Estudos Culturais, presencia-se certo deslocamento para um novo eixo significativo, abrindo com isso, uma gama de sentidos fluídicos substitutivos dos domínios erudito, da estética elitizada e da tradição literária; estando aberta, portanto, a contemplação do gosto das multidões (Ibidem).

3.1 Da invisibilização das culturas

A questão da invisibilização é central na presente pesquisa, sugerindo provocações à reflexão sobre quais seriam os elementos compositores da sociedade humana, perfilados em sua alça de mira, sujeitos a seus perversos efeitos.

Suspeita-se da existência de espaços institucionalizados de convivência aos quais, pelo momento, resolveu-se denominar de *zonas de maior vulnerabilidade cultural*[34]. Nesses "lugares" a incidência do processo de invisibilização cultural de tão contumaz, quase nunca permite às atrizes, atores e suas respectivas culturas dissonantes ao modelo cultural hegemônico, chances de escapadas por nelas se situarem. As *zonas de maior vulnerabilidade cultural*, dentre outras instituições públicas e/ou privadas, de acordo com as observações iniciais da presente pesquisa, encontram-se situadas as escolas de educação básica, públicas e gratuitas estaduais e/ou municipais.

Considerando uma Escola Municipal do EMEF "Sem Preconceitos" como *lócus* do objeto analisado – a invisibilização de corpos e culturas –, percebeu-se à primeira vista, tomando por base a proposta curricular oficial, uma prevalência do currículo monocultural, corroborando com a suspeita da existência de uma prática cultural hegemônica em detrimento das diversas possibilidades culturais inerentes às suas atrizes e atores. Neira (2011), pautado em Gimeno Sacristán (2001), Garcia (2001), Hall (2003) e Silva (2003), escreve que "há muito que o currículo em vigor em grande parcela das escolas sofre questionamentos, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante" (p. 39), ratificando o que se inferiu anteriormente.

Entretanto, não se pode deixar de ressaltar nessa tentativa de denúncia da invisibilização cultural, a constatação da existência de tensões entre a homogeneização cultural proposta pelo currículo e as representações identitárias das *coletividades discentes não-autorizadas*[35]. Isso sugere, com base no entendimento pretendido, uma passagem pelos escritos de Bhaba (1998), a fim de se poder chegar à percepção da lógica hierarquizante das culturas presentes no cotidiano escolar.

O autor nos fala a respeito de um processo de afastamento das singularidades culturais apresentadas, originando os chamados "entre-lugares", ou seja, locais de negociação de interesses comunitários ou valores culturais (p. 20). Ele fala desses lugares como interstícios dentro do processo de homogeneização cultural, onde "novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade"

[34] Escolas públicas e/ou privadas; entidades não governamentais com e sem fins lucrativos; entidades assistenciais; fundações; e outras, nas quais, por meio de mecanismos de legitimação de uma visão monocultural, sejam anuladas outras formas culturais que não a hegemônica.

[35] Alunas e alunos negros, homossexuais, nordestinos ou fora de quaisquer padrões estéticos legitimados socialmente

Não obstante a tensão constante entre a proposta homogeneizante das identidades conduzida pelos ditames curriculares e as identidades discentes construídas em suas coletividades comunitárias e/ou patrimoniais, formar novas e singulares subjetividades – à luz de uma leitura inicial das escolas pesquisadas –, percebe-se uma insuficiência desses espaços de negociação.

Ou seja, à medida que as definições do paradigma cultural difundido pela escola se solidificam na rotina pedagógica discente, as tensões provocadas pela resistência em assimilar tais modelos ainda parecem não ser suficientes para uma contrapartida eficaz, no tangente à presença das representações culturais dos grupos não legitimados no currículo escolar.

Por conta de tal percepção é que se optou pelo termo invisibilizado e não invisível. A própria tensão provocada pela resistência em assimilar a colonização cultural já demonstra que a cultura discente não autorizada está presente no currículo escolar, porém, é colocada à sombra da cultura hegemônica de tal modo a não se fazer enxergar com a mesma eficácia. Tal desproporcionalidade talvez invisibilize os "entre-lugares", arrebatando-lhes a potencialidade. Daí o porquê de se utilizar o verbo invisibilizar no particípio, ou seja, em sua relação com os sujeitos "corpos" e "culturas" o mesmo indica uma ação sofrida pelos mesmos.

No presente caso, não se quer dizer que os corpos e culturas são inexistentes. Ao contrário, eles existem e se fazem presentes nas tensões e negociações do cotidiano pedagógico. Todavia, suas formas de estar na escola não tecem eficácia a ponto de os tornarem visíveis no sentido da ocupação de espaços legitimados.

Isto nos leva a pensar sobre como lidar com a homogeneização cultural proposta pela escola, ao reconhecer valores culturais euro-estadunidenses, brancos e masculinos como cânones. Transitar pelas sobras e excessos escolares a partir do contato fronteiriço entre as culturas discentes e a cultura hegemônica, parece ser de grande valia na tentativa de evidenciar os interstícios, por meio dos quais os "embates de fronteira" (Ibidem, p. 21) acontecem. Observar o hibridismo constante construído e re-construído nas *fronteiras tênues e deslocáveis*[36], onde a cultura discente e a cultura hegemônica se atritam vez por outra no espaço escolar, chama a atenção para a existência de resistência discente, concomitante ao processo de homogeneização cultural proposto pela escola.

[36] Digo dos espaços alternativos nos quais as/os discentes podem ou têm como fazer escapar à vigilância a expressão de suas culturas, ex.: a sala de aula com a presença Docente menos cerceadora; a sala de aula sem a presença Docente; momentos dos intervalos (recreios); percurso de ida ao banheiro, à cantina ou ao refeitório; etc.

Situações como essas intrigam e impelem à investigação dos desdobramentos acontecidos nas instituições escolares, sentenciadores de certos corpos e culturas à desvalia. Pois, assim como Bhabha, entende-se que “a cultura só emerge como um problema no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações” (1998, p.63).

A homogeneização cultural curricular pré-identificada na escola na qual a pesquisa está sendo realizada, julga-se atribuir uma significação particular para os signos sociais e/ou patrimoniais compositores das identidades (em transição) de atrizes e atores. A julgar que tal significação esteja fundada nos valores e discursos da cultura dominante, admitem-se os mesmos como elementos-chave do processo de invisibilização cultural ao qual se chama a atenção na presente investigação.

4 RACISMO

Pensando em sua origem, Munanga (2000, p. 24) nos afirma que o termo fora criado em meio à década de 1920. O mesmo autor comenta que a definição do conceito de racismo não é consensual, ou seja, quando o "utilizamos em nosso cotidiano, não lhe atribuímos o mesmo significado" (Ibidem) e que essa polissemia acaba por influir na construção de soluções contra o problema. Segundo Wieviorca, pode-se dizer, com certeza, que o fenômeno do racismo "é anterior ao seu conceito, ou pelo menos à sua denominação" (2007, p. 17).

Voltando ao pensamento de Munanga, no que diz respeito à fundamentação mítica do racismo, o autor nos diz que:

> A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação religiosa da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça). Segundo o nono capítulo de Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir muito tempo a sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, Noé deitou-se numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura, fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não-lisonjeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos (Ibidem, p. 24-25).

Em relação ao surgimento e hierarquização do racismo, comenta:

> Insisto no fato de que o racismo nasce quando se faz intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente o estabelecimento de relação intrínseca entre os caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores (Ibidem, p. 25).

A hierarquização das raças tem o papel fundamental no agravamento da situação de desigualdades dos grupos humanos, postos em posição inferior mediante a escala de valores desiguais. Pensando em nível de Brasil, essa hierarquização encontra-se latente em vários setores da sociedade, passando a uma pressuposição nas representações de

sublimação da individualidade e neutralidade racial do branco (CARONE, 2007, p. 17). Com efeito, esse indivíduo branco encontra-se isento de todas as consequências devastadoras do racismo, pois, no imaginário social coletivo, está encapsulado na neutralidade fenotípica a ele conferida e por demais distante da estereotipia que, em contra partida, dilapida as subjetividades dos negros e mestiços[37] (Ibidem).

Na produção do cenário encaminhado ao pensamento-alvo da presente pesquisa, reflete-se sobre os ideais de branqueamento vigentes no Brasil desde o período pré-abolicionista figurando não unicamente, mas, como importante suporte a genealogia da exclusão de certos grupos de alunas e alunos na escola. Os ideais de branqueamento instilam em nosso povo um modo particular de entendimento do marcador social *raça* que repercute contundentemente na constituição sociedade brasileira. Esses ideais se arrastam desde o final do século XIX até a contemporaneidade, se valendo, de um modo cada vez mais sofisticado, do discurso do primado da mestiçagem. Algumas e graves consequências dessa compreensão da composição racial do Brasil determinam as hierarquias sociais prevalentes em nossa população.

Buscando traçar um entendimento da constituição da mestiçagem no Brasil, por se entender que a mesma tenha especial importância na genealogia do racismo refletido em nossas escolas, resultando na invisibilização de corpos e culturas, mais especificamente nas aulas de Educação Física, sugere-se um pensar inicial focado no intercruzamento racial entre homens brancos e mulheres s como construtor de uma posição social diferenciada à(ao) mestiça(o). Carl Degler (1976, p. 240) chama a atenção para o fato dos laços informais dessas uniões não diminuírem a afetividade dos pais brancos em relação às suas filhas e filhos. Essa interpretação sugere uma mudança do olhar dos homens brancos no tangente a essa prole.

A partir das filhas e filhos dessas uniões, a casta masculina na figura dos donos das grandes fazendas, nas quais o povo negro se encontrava escravizado, começa a se preocupar em criar perspectivas de uma vida melhor para nova parcela da população. Nesse caso, a cessão da liberdade atuaria como passo inicial. E, como único cessionário de tal benefício, o(a) mestiço(a) se encontra situado(a) a meio caminho das raças e branca, separado por dois abismos e num *transe identitário* de ser tanto branca(o)

[37] Pardos, morenos e demais classificações atribuídas aos indivíduos oriundos do intercruzamento entre negros e brancos e/ou índios e brancos, ou ainda negros e índios. Optou-se por separar, nesse caso específico, o mestiço do grupo populacional "Negro" por se querer dar um tom de especificidade ao seguimento do texto.

quanto preta(o), perturbada(o) pelo que lhe falta em branquitude em contrapartida ao que lhe excede em negritude.

A insígnia de mestiça(o) propiciava um tratamento diferenciado dentro da estrutura social da época. Por serem as(o)s mestiças(os) filhas e filhos, em sua maioria, de senhores brancos e donos de terras e com certa influência política (MUNANGA, 2008, p. 80), ostentavam uma posição que não era a mais confortável dentro da sociedade, porém diferenciada das(dos) s(os) escravizadas(os). Essa condição privilegiada, segundo o mesmo autor, "deve também ter contribuído para o enfraquecimento do sentimento de solidariedade entre eles e os negros" (Ibidem, p. 81). Isso porque o mestiço, conforme já foi dito, se encontrava em uma categoria intermediária que não o colocava como o branco senhor das terras, contudo, rendia-lhe o privilégio de ser um liberto em vias de embranquecer, processo acelerado por cada novo casamento com gente mais clara.

Outro fator importante a se considerar na questão da mestiçagem é que a mesma – aqui no Brasil – não se deu somente em nível biológico, mas também cultural. A ideia da mistura, da união, da transformação do plural em uníssono arrebata o pensamento brasileiro, daí a formação do embrião do mito da democracia racial[38].

Todo esse conjunto histórico de acontecimentos corroborou para que, no Brasil, as discussões sobre as relações étnico-raciais fossem mais complexas e, sempre que possível, evitadas. Justamente pelo juízo historicamente distorcido em torno dessa matéria, entra em cena o *mito da democracia racial*, reforçando a idéia de que no Brasil, o coletivo das raças vive em perfeita harmonia sem quaisquer distinções em todos os campos, representando um exemplo para toda humanidade, pois as diferenças não ultrapassam as características físicas e as oportunidades são iguais para todas e todos.

Mais uma vez pensando na isenção do branco dentro do processo de racialização, pode-se dizer, segundo Bento, que a mesma confere aos negros e mestiços o papel – num tom de exclusividade – de culpados pelas desigualdades raciais no Brasil (2007, p. 26). Esse desfocamento do branco vem banindo da pauta de discussões as desigualdades sócio-históricas e as diferentes dimensões de privilégio a ele conferidas, por ser naturalmente munido do privilégio simbólico da brancura, o que dentro do contexto da sociedade brasileira faz total diferença (Ibid. p. 27).

[38] Ideia de que o Brasil é um país no qual as pessoas de todas as diferentes raças que o compõem, recebem um tratamento igualitário no sentido mais amplo, convivendo em perfeita harmonia e tendo todos os seus direitos assegurados de fato e de direito,vivendo sem quaisquer tipos de discriminações e/ou preconceitos (HANSENBALG, 1996).

4.1 Preconceito, Discriminação e Estereótipo

Tendo em vista a aproximação de uma elucidação semântico-conceitual, resolveu-se trazer para esses escritos uma breve passagem pelos conceitos supracitados, por se entender que a definição e compreensão dos mesmos é um dos fatores fundamentais para que se identifique e combata as manifestações ideológicas múltiplas ratificadoras das hierarquizações entre seres humanos (PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p. 12).

4.1.1 Preconceito

Por ser um julgamento preestabelecido, o preconceito medeia as relações do sujeito com a sociedade, servindo como um pré-julgamento negativado das pessoas, estereotipando-as a partir de conceitos distorcidos sobre suas identidades (SANT'ANA, 2005, p. 62).

Frases como: "a mulher dirige mal", "homem que é homem não chora", "a população da favela é perigosa", "toda loira é burra", "todo carioca já nasce com samba no pé", "todo paulista é bairrista", "os cariocas são folgados", "os baianos são preguiçosos", "os índios são indolentes", etc., são frases incorporadas ao ideário popular, acolhidas de tal forma como verdades pelo senso comum, a ponto de terem, muitas vezes, o peso de cartão de acesso ou não de certos grupos a determinados lugares e/ou posições sociais.

Em relação ao preconceito, Beato argumenta que:

> [...] quando uma pessoa está tão convencida de que os membros de determinado grupo são todos violentos e atrasados (ou, ao contrário, decentes, brilhantes e criativos), a ponto de não conseguir vê-los como indivíduos, e se nega a tomar conhecimento de evidências que refutam essa sua convicção, então, estamos diante de uma pessoa preconceituosa (1998, p. 1).

À medida que os preconceitos se tornam posturas, espalhando-se nas relações interpessoais como posicionamentos de vida, engendram outros subprodutos, tais como sexismo, racismo, discriminação, etc. (SANT'ANA, 2005, p. 63).

4.1.2 Discriminação

Modo de agir transgressor dos direitos de cidadãs e cidadãos, fundamentado, para tanto, em critérios injustificados eleitores da raça, da opção religiosa, da opção sexual, do sexo, do comportamento cultural, da classe social e etc., como parâmetros de aceitação ou rejeição social (SANT'ANA, 2005, p. 63).

4.1.3 Estereótipo

Consiste na eliminação das "qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas" (CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA, 1994, p. 2). O estereótipo é o preconceito posto em prática, objetivando a busca de justificativas para a manutenção da legitimação da dependência, desigualdade e da subordinação de determinados grupos de indivíduos sobre os outros (SANT'ANA, 2005, p. 65). Cita-se como exemplo a difusão da ideia de que todas as pessoas moradoras das favelas são perigosas e estão envolvidas com o tráfico. Outro exemplo também seria dizer que as cidadãs e cidadãos negros são ligados somente às manifestações da cultura popular. Ou mesmo a afirmação de que crianças das periferias urbanas jamais gostariam de música clássica.

4.2 Racismo de marca, uma nova propositura conceitual

A situação anteriormente descrita nos reporta ao *preconceito de marca*, termo cunhado por Nogueira (1985, p. 18), para explicar como se processa o preconceito racial no Brasil, definindo alguns fatores determinantes para a situação social, econômica e de escolarização dos indivíduos não-brancos.

Ao contrário do *preconceito de origem*[39], o de marca "[...] toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque [...]" (Ibidem, p. 79).

Lançando mão dessa definição de Nogueira e também, baseando-se nas discussões acadêmicas protagonizadas nas aulas do professor Doutor Kabenguele Munanga em que ministrou disciplina "Discursos racistas e teorias antirracistas" do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, pôde-se inferir o termo *racismo de marca*, julgando-se que esse tenha suficiente potencialidade semântica para designar a forma de depreciação indivíduos da população , por meio de atitudes carregadas de diversos tipos de violência, dentre elas as verbais, psicológicas, físicas, sociais, culturais, etc.

A propositura do termo racismo de marca enquanto conceito, no presente entendimento, ajuda a elucidar a fragilidade da argumentação do mito da democracia racial. Principalmente na medida em que se observa um embranquecimento progressivo dos indivíduos de acordo com o nível de ascensão socioeconômica e de grau de formação, incluindo nesse exame a ocupação dos cargos mais importantes, onde tanto a remuneração quanto a possibilidade de exercício do poder são mais relevantes.

A contrapartida é o aumento do gradiente matizado dos indivíduos, na medida em que os cargos requerem especificações formacionais mais elementares e oferecem menor remuneração, pequena ou nenhuma condição de exercício do poder, ou baixas possibilidades de mobilidade social. Tal fato fora classificado por Lins Rodrigues (2010) como a *etiologia da miopia de desmatizamento*, ou seja, a desconsideração da multietnicidade do nosso povo por parte da sociedade – tendo como referência única a legitimada raça branca – e todas as consequências negativas trazidas aos sujeitos não-brancos (2010, p. 148).

[39] Segundo o autor, para existir, "basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito".

Baseando-se no significado da miopia – dificuldade de visão dos objetos distantes do observador –, infere-se sobre a citada nesses escritos, a de *desmatizamento*, acomete as mais variadas instâncias do poder em nosso país, circulando desde as camadas governamentais e empresariais dos mais altos escalões, até os meios mais populares e acessíveis, ambos formadores de subjetividades, isso em função desses grupos estarem lidando com o marcador social raça. Observa-se estarem incluídas, numa considerável quantidade, as escolas dos diversos sistemas de ensino do nosso país. Como resultado de tal "enfermidade social", tem-se o acirramento das desigualdades – via racismo – historicamente construídas contra a população .

Com efeito, tal situação se reflete de forma perversa nas crianças s e nesse caso ressaltam-se as das escolas públicas da Baixada Santista, por se estar em contato permanente com as mesmas, tanto por motivos profissionais – no exercício da docência –, quanto por elas comporem o grupo principal de atrizes e atores da presente pesquisa, já que o foco são os efeitos do racismo sobre as mesmas.

4.2 A autoinvisibilização refletida

Vivenciando, desde o nascimento, práticas e discursos construtores de um lugar subalternizado para o seu corpo e sua cultura, portanto, para a sua identidade, a criança , conforme estudo realizado por Lins Rodrigues (2011) tem de conviver com o dilema da *autoinvisibilização refletida*, conceito aqui sugerido para explicar o enxergar-se com as características fenotípicas do indivíduo-referência – nesse caso o indivíduo branco –, anulando a autoimagem real num perverso processo de assunção de uma identidade apócrifa.

Tal construção não se dá por acaso, nem de maneira simples. É, sim, fruto de todo um engendramento social, culturalmente alicerçado durante muitos séculos de diáspora africana, rejeição da negritude e inconformismo com a mestiçagem no Brasil, tendo como contraponto o massacre político-ideológico do referencial branco, masculino e euro-estadunidense.

Esse é um modo perverso de anulação das subjetividades – inscritas em parte na "geografia do corpo" [40] de cada um desses sujeitos –, construído por ações incrustadas no cotidiano de cada criança desde o seu nascimento.

Sugere-se que a partir do final do século XX, tal processo ganhou o substancial reforço das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) a sua grande e mais antiga aliada: a televisão. Como parte de pesquisa aqui desenvolvida, tem-se, desde o segundo semestre do ano de 2009, analisado com bastante acuidade os comerciais de televisão (em canais abertos e por assinatura) nos horários nobres infantis[41] e adultos[42].

Tem-se constatado tanto o modelo euro-estadunidense, quanto o referencial masculino de humanidade, figurando, sobremaneira, na ordem e quantidade de veiculação das mídias televisivas, impressas e circulantes nos espaços virtuais. Assim como também se tem procurado esquadrinhar – não com menos atenção – as propagandas e anúncios veiculados nos meios digitais, aos quais, tanto adultos como crianças têm "livre acesso", seja por recursos próprios (computadores pessoais), seja via *lan houses*, encontradas em quase todas as regiões da Baixada Santista – SP[43] e, a título de informação, numa quantidade de 108.000[44] mapeadas no ano de 2011 em todo o Brasil. Nos veículos analisados, quando se tem algum outro referencial de humanidade diferente do citado (o branco e masculino), esse, ocupa papéis subalternos dentro do contexto imagético.

Conforme se vem dizendo, no caso das crianças s, os referenciais identitários a elas passado estão as em concordância com as identidades-referência e em dissonância com elas mesmas.

Nesse percurso discursivo sobre a construção de modelos identitários, ainda se pode valer dos escritos de Hall quando o autor fala da dominância do poder cultural, pensando na construção das identidades raciais das crianças s de nossas escolas públicas:

> [...] É isso que a concentração do poder cultural – os meios de fazer cultura nas mãos de poucos – realmente significa. Essas definições

[40] Informação fornecida por Munanga nos seminários da disciplina "Teorias sobre o racismo e discursos antirracistas", ministrada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH, Fev. a Jul. de 2010.

[41] Períodos tomados por base: das 10:00 às 12:00 e das 15:00 às 17:00 horas.

[42] Períodos tomados por base: 19:00 às 21:00 horas.

[43] Região onde atuo como professor da educação básica.

[44] Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/ethevaldo-siqueira/>. Acesso em 11 Jun. 2010.

> não têm o poder de encampar nossas mentes; elas não atuam sobre nós como se fôssemos uma tela em branco. Contudo, elas invadem e retrabalham as contradições internas dos sentimentos e percepções das classes dominadas; elas, sim, encontram ou abrem um espaço de reconhecimento que a elas respondem. A dominação cultural tem efeitos concretos – mesmo que estes não sejam todo-poderosos ou todo-abrangentes. Afirmar que essas formas impostas não nos influenciam equivale a dizer que a cultura do povo pode existir como um enclave isolado, fora do circuito de distribuição do poder cultural e das relações de força cultural (Ibidem, p. 238)

A criação da *autoinvisibilização refletida* se reporta ao medo da rejeição que, segundo Miskolci, "gera subjetividades autodestrutivas em busca de adequação a qualquer custo" (2006, p. 685). Suspeita-se de que tanto nas TIC's quanto na televisão, o racismo se encontra presente subliminar ou explicitamente, na maioria das vezes perpetuando o que Lins Rodrigues (2010, p. 148) classifica como *status quo pállidum*[45].

Encaminhando-se ao fechamento da ideia inicial a respeito do racismo, nos escritos de Nilma Lino Gomes se observa a tradução da importância da escola no estabelecimento das marcações identitárias negativas e positivas:

> A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (2003, p. 77).

4.3 Perscrutando o fenômeno no componente curricular

Por se enxergar na educação um dos mais fecundos caminhos à justiça social, admite-se a existência de uma grande capacidade na busca de alternativas promotoras da superação não só do racismo, mas também de outros tantos modos de exclusão. Como espaço dentro da educação onde essas situações de exclusão acontecem, as aulas de Educação Física encontram-se potencialmente abastadas como um dos *lócus* de

[45] Estado das relações curriculares que direciona privilégios e referências para o modelo monocultural euro-estadunidense, fixando *personas*, apresentadas como reais, porém, bem distantes das verdadeiras (no sentido Jungiano). Nesse caso a palidez também se refere às lacunas de criticidade fixadas na construção das subjetividades dos alunos e toda comunidade escolar.

perpetuação de tais situações. Foi a reboque dessa ideia, fruto das observações empíricas acontecidas ao longo da carreira docente, que a necessidade de estudar o racismo nas aulas desse componente curricular se solidificou como escopo da presente investigação. Diante de tal fato, não se tinha como postergar uma investida no estado da arte do tema "racismo nas aulas de Educação Física".

A seguir, descreve-se a síntese dessa varredura, na qual se constatou uma lacuna nas pesquisas voltadas para esse tema específico, não obstante se ter encontrado uma razoável produção acadêmica sobre o racismo na escola. Sequencialmente virão algumas das principais publicações sobre o racismo na escola, seguindo-se das publicações mais relevantes sobre o racismo nas aulas de Educação Física; ressaltando-se que as mesmas advêm dos bancos de dados das seguintes fontes: Portal dos Periódicos CAPES, incluídos nesse DOAJ, J-STAGE, TEL, USPTO, SciELO e LATINDEX; Portal da SiBi-USP e "radarciência.org".

Trindade (1994), partindo da confirmação da presença do racismo na educação, investigou sua produção em escolas públicas, analisando os discursos e práticas corroborantes a sua existência. Finaliza com o alerta de a escola ter de se abrir para a diversidade racial e cultural de suas atrizes e atores, correndo o risco, caso permaneça numa postura contrária a essa, de assumir um papel de geradora e reprodutora de diversos tipos de desigualdades sociais.

Cavalleiro (1998) avalia o desenrolar das relações entre as professoras e alunos negros e brancos descobrindo uma hierarquização das mesmas por conta da identificação de uma distribuição desigual do contato físico entre as professoras e seus alunos negros e brancos, bem como formas diferentes de avaliá-los em suas atividades escolares. Há de se ressaltar a importância desse estudo para compreensão dos mecanismos de exclusão acontecidos na escola em se tratando de crianças s.

Pierini (1998) discute o racismo da maneira como é encontrado nas salas de aula nas escolas da Zona Norte de São Paulo no período de 1970 a 1990.

Chiarello (2003) trabalha com as representações das professoras da cidade de São Carlos, no tangente às(aos) estudantes negras e negros, revelando a existência de preconceitos e discriminações raciais motivados por uma visão eurocêntrica persistente na sociedade.

Oliveira e Miranda (2004) estudaram as relações entre políticas curriculares, afirmativas e multiculturalismo. Questionaram as políticas curriculares multiculturais, levantando a tese da visibilidade ou não dos não-brancos nos textos elaborados por

essas políticas. Analisam o texto da reforma curricular de Cuiabá – MS – 2000, entendendo como tal a parte verbal e as imagens. Anuem que, não obstante à presença de características multiculturais nas conjecturas pedagógicas, há falhas verbais e fortes indícios iconográficos de racismo e etnocentrismo.

Silva (2005) analisou o perfil de profissionais idealizadores e que põem em execução os projetos com temática étnico-racial, discorrendo sobre as dificuldades na elaboração de uma prática pedagógica capaz de dar conta da demanda sugerida pela diversidade no ensino público.

Silva (2007), mesmo não trabalhando diretamente com as aulas de Educação Física, aborda aspectos interessantes dentro da cultura corporal, e discute a produção histórica do racismo e como o debate sobre essa manifestação pode contribuir, de forma dialética, para processos de inclusão e de democratização das relações sociais

Cruz (2008) estudou como as crianças percebem as relações étnico-raciais no currículo escolar. A partir das experiências das crianças entrevistadas, a pesquisadora descobriu que as crianças têm imagens da população indígena e bem próximas às da colonização. Descobriu que em relação ao preconceito, discriminação e racismo, as crianças percebem tais situações dentro da escola, que, segundo suas análises, transformam as diferenças, principalmente referentes à cor/raça, em desigualdades.

Franco (2008) sugere que a escola não assume o trato adequado para com os assuntos relativos à diversidade e, por conta disso, ela deve incorporar o legado cultural africano, combatendo o racismo socialmente disseminado. Em seus estudos descobriu que: discentes desconhecem a sua própria história, tendo como consequência o enfraquecimento de sua autoestima; adolescentes negras e negros são influenciadas/os pelas ideias veiculadas no imaginário social; uma preocupação intensa com os cabelos, colocando-os ao modo do colonizador; a diversidade etnicocultural é inferiormente hierarquizada dentro das questões curriculares na escola (p. 176-177). Percebe a necessidade de um investimento em formação e em políticas que, de uma maneira geral, possam contemplar os temas relacionados à diversidade na escola.

Penna (2009) discute as estratégias de visibilidade e invisibilidade no cotidiano da sala de aula de 4º ano do ensino fundamental diante do olhar docente, procurando entender os sentidos no ato de estudante. Destaca as ligações do olhar docente em relação às relações étnico-raciais com o sucesso escolar.

Piccolo (2010) trabalhou a compreensão das manifestações preconceituosas das crianças de cinco e seis anos, quando na realização de jogos e brincadeiras em uma pré-

escola. Descobriu que nas categorias raça e gênero o preconceito constituía-se a partir de uma rotulação pejorativa, em seguida com a discriminação das diferenças, finalizando com a sua cristalização. Infere que "a materialização destas discriminações não está mais relacionada somente a um passado escravocrata, mas, a novas formas de domínio gravadas efetivamente no corpo dos negros" (p. 199). Por fim, destaca a atividade mediadora docente como uma possibilidade para a transformação do preconceito, por meio de relações sociais dialógicas e cooperativas.

Souza e Da Rosa (2010) discutem o caráter de indispensabilidade da lei 10.639/03, enfatizando a importância do papel da população de origem africana na construção da história do Brasil, analisando como são estabelecidas as relações interétnicas no contexto escolar e as consequentes manifestações de racismo e preconceito entre discentes, docentes e diretores. Finaliza apontando caminhos como estratégias de superação desses mecanismos de exclusão.

Teles (2010) discute as representações sociais que as professoras de educação infantil têm sobre as crianças s, propondo, a partir das descobertas, uma transformação nas relações pedagógicas e sociais estabelecidas com essas crianças, a fim de possibilitar uma reconfiguração no âmbito das relações raciais nesse ambiente de ensino. Essa pesquisadora chega à interessante conclusão de que as representações das crianças s para essas profissionais têm um caráter regulatório pautado no modo como o racismo foi operacionalizado no país, incluindo nesse o ideal de democracia racial contrabalançado pelos movimentos de rediscussão do papel da população na sociedade brasileira.

Silva e Coelho (2010) analisam as representações de professores sobre as relações raciais no currículo da rede estadual de Ensino Médio.

Pinto (2001), por meio da capoeira, denuncia e traz uma reflexão sobre o racismo como deflagrador de inúmeras formas de violência contra a população afro-brasileira e suas culturas, sugerindo uma responsabilidade dos capoeiristas para com a luta pela legitimação dessa manifestação da cultura popular, sem propor uma análise do racismo nas aulas de Educação Física ou na escola.

Rangel (2006) em seu artigo "Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar" traz a discussão a respeito do papel da Educação Física escolar mediante da emergência da diversidade na escola. Chama a atenção para as formas de preconceito e discriminação nas aulas de Educação Física e também para as atitudes potencialmente racistas nessas mesmas aulas. Tem como objetivo chamar a

atenção de docentes e futuras(os) docentes sobre os seus comportamentos diante do racismo, levando em conta que o mesmo pode se apresentar assumindo características disfarçadas. Acrescenta que as políticas de ações afirmativas vêm sendo importantes no combate a esse tipo de discriminação. Não obstante ao artigo ter certa proximidade com a investigação aqui proposta, percebeu-se pouca estruturação para dar conta da discussão das relações de poder imanentes a tal forma de exclusão.

Rangel et al. (2008) propõem uma intervenção dos professores de Educação Física no sentido tornarem visíveis a existência do preconceito e do racismo na escola, contudo, tal proposta se encontra pautada na busca de uma "intimidade afetiva" como "a única forma genuína e sincera de manifestação multicultural" (p. 160).

Fernandes (2008), pesquisando o gênero e seus sentidos nas aulas de Educação Física, menciona as questões aqui classificadas como identidades-referência ao descrever um episódio no qual ficam estabelecidas as relações de dominância das crianças brancas sobre as crianças s, todavia não são discutidas as relações de poder determinantes a esse comportamento.

Cuevas, Pastor, Gómes e Garcia (2010) sugerem algumas formas de intervenção contra o racismo nas aulas de Educação Física, analisando práticas pedagógicas de professores espanhóis. Porém, a proposta de intervenção se baseia na cooperação, na busca de informações, tomada de consciência dos prejuízos do racismo e colocar-se em lugar de quem sofre o racismo. Todas, atitudes a serem tomadas pelos discentes. Não são levadas em consideração as relações de poder que levam a hierarquização das raças ou mesmo a busca da genealogia da atitude racista.

O estudo de Gomes (2011) aborda os entrecruzamentos culturais presentes nas realidades escolares e a necessidade de práticas fomentadoras do compromisso político da inclusão dos discriminados e intervenção docente em situações de conflito. Efetuando uma busca profunda, confirma a carência de publicações que lidem diretamente com o tema raça/etnia na área de Educação Física.

O que foi descoberto até o momento sinaliza questões diferenciadas concernentes ao racismo dentro das aulas de Educação Física. A maneira como as pesquisas vêm abordando o assunto até então, entende-se, não dá conta das demandas encontradas nas escolas pelas quais se atuou durante os anos em sala de aula, os quais serviram de referencial empírico para a presente pesquisa. Estima-se não se ter desenvolvido o trato dessas diferenças sociais numa perspectiva de discussão das

relações de poder atravessadas em suas existências, portanto, buscar-se-á no multiculturalismo crítico o suporte necessário para avançar nesse viés investigativo.

5 DO MULTICULTURALISMO

A observação efervescência do multiculturalismo nos anos 1990 e 2000, mediante a constatação de um currículo escolar centrado em modelos europeus e estadunidenses, suscitou o seguinte questionamento: existe um espaço democrático na escola, onde a diferença, na figura de alunas e alunos e de suas múltiplas culturas, tenham suas vozes ouvidas e sua vez reconhecida?

Buscando contextualizar a sociedade contemporânea e a sua emergência, Neira discorre sobre a controvertida configuração mundial do terceiro milênio em meio às expressões plurais e a complexidade das realidades multiculturais nos âmbitos religioso, de gênero, político, étnico e social (2011, p. 17). Na Europa pós-colonial, um movimento humano de dimensões incomparáveis com uma população gigantesca advinda das ex-colônias invade os países desenvolvidos rompendo as fronteiras antes guardadas e fortalecidas pelo imaginário de cada cidadão pátrio, provocando encontros culturais desequilibradores, dando mais cores ao mosaico compositor dessas nações; sugerindo, em contrapartida, novas configurações ao convívio humano desses locais.

Em nosso país as questões do multiculturalismo apresentam uma configuração bem particular. Por ter uma base multicultural muito forte na composição do seu povo, no Brasil as tensões episódicas que vão desde a eliminação física do "Outro" [46], acontecendo no plano das representações concretas e no imaginário social (CANDAU, 2002, p. 126), até os mais sofisticados mecanismos de anulação das identidades, figuram como pontos impactantes ao se pensar num currículo multiculturalmente orientado.

Lidar com o embate da igualdade e diferença distante da interpretação rasa em que basta a classificação de democracia como um estado de cidadania plena para garantir o acontecimento da igualdade, sugere fortes disputas ideológicas. A julgar pela própria relação contraditória de interdependência entre a igualdade e diferença, supõe-se que os dois conceitos estejam permeados de tensões interpretativas e as diversas formas de convivência entre cidadãs e cidadãos de nossa sociedade podem reforçar essa dificuldade.

[46] No sentido de alteridade.

Boaventura Sousa Santos nos mostra essa instabilidade etimológica, sugerindo uma interpretação para igualdade e diferença transcrita para as práticas de convivência social quando diz: "As pessoas e os grupos sociais *têm o* direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza [...] este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter" (2001, p. 10).

Pensando-se nessa emergência multicultural permeando toda a sociedade, percebe-se a escola como umas das instituições de extremo valor em se tratando de espaço no qual possíveis discussões possam acontecer, no sentido do trato para com a tentativa de desconstrução das desigualdades sociais, numa perspectiva educacional voltada à justiça social.

Como consequência desse pensamento, propõe-se o multiculturalismo crítico como ponto pacífico da presente discussão, por se ter a intenção de incitação ao questionamento da "ubiquidade cultural euro-estadunidense" [47] prevalente nas escolas brasileiras, determinando por onde se conduz a construção das identidades discentes.

Peter McLaren ao se utilizar dos escritos de Lloyd fazendo referência à dominação cultural exercida pelo sujeito branco ocidental universalizado, sugere que a mesma "é virtualmente autolegitimatória, uma vez que a capacidade de estar presente em todo lugar se torna uma manifestação histórica da aproximação gradual do homem branco à universalidade que ele representa em todo lugar" (1991 apud McLAREN, 2000, p. 74).

Em virtude dessa configuração, muitas das vezes não se tem levado em consideração uma gama de fatores construtores de identidades e subjetividades discentes desse local de ensino e aprendizagem. O reconhecimento de histórias, línguas, etnicidades, religiosidades, particularidades grupais e/ou individuais, locais e/ou regionais, representantes dos grupos presentes na escola, faz parte da "recuperação cultural" citada por Stuart Hall (1991 apud McLAREN, 2000, p. 75). O entendimento da recuperação cultural enquanto movimento reivindicatório *per se*, traz a compreensão do multiculturalismo crítico como condição – necessária, porém, talvez não suficiente – transformadora do cenário cultural de tendência à simetria vigente na escola brasileira. O cuidado para com a não generalização cultural, voltada para uma interpretação acrítica do multiculturalismo, tais como "multiculturalismo conservador ou

[47] Aproveitando o que propõe Peter Mclaren ao referir-se à "ubiquidade global do europeu branco" (Cf. 2000, p. 73)

monoculturalista, multiculturalismo pluralista e multiculturalismo essencialista de esquerda (McLAREN, 1997 apud NEIRA, 2007, p. 70), tem extrema importância no entendimento que por ora se pretende dar ao conceito de multiculturalismo com o qual se trabalha na presente pesquisa. Diga-se, como tal, o multiculturalismo crítico.

Mediante as outras formas de entendimento do multiculturalismo anteriormente citadas, se fará uma breve exposição de cada uma delas. Em relação ao multiculturalismo conservador, Neira, a partir das definições de Mclaren, nos diz que se trata de uma perpetuação da superioridade da cultura ocidental, se fazendo presente nesse século como uma forma de neocolonialismo, já que representa uma nova proposta de reconhecimento da tradição colonialista (2007, p. 70). O sexismo, racismo e o preconceito de classe acabam por fazer parte do pensamento das(dos) adeptas(os) aos pressupostos dessa forma de multiculturalismo.

> Segundo a ótica multicultural conservadora, todos (diferentes e iguais) se beneficiariam, caso inclinassem às glórias da civilização ocidental. Em sua nova manifestação monoculturalista, os neocolonizadores da cultura dominante atacam não só os movimentos de libertação, como também qualquer preocupação política ou institucional pelos efeitos do racismo, sexismo ou preconceitos de classe. Nesse contexto, os monoculturalistas tentam abortar o que consideram ataques multiculturais à identidade ocidental, desqualificando qualquer preocupação com a injustiça social e o sofrimento dos grupos marginalizados nas escolas e em outras instituições sociais (Ibidem, p. 70-71).

No tocante ao multiculturalismo liberal, Neira busca o auxílio de Mclaren (1997) quando diz que existe uma igualdade natural inerente à condição de humanidade a qual todas e todos estão sujeitos como tal. E, portanto, as diferentes etnias, as raças, os diferentes gêneros e/ou classes sociais, não têm diferenças relevantes a ponto de colocá-las em posições hierarquizadas. Ou seja, "existe uma uniformidade intelectual que permite às diferentes pessoas, dentro de uma economia capitalista, competir em igualdade de condições na aquisição de recursos" (Ibidem. p. 74). Em conformidade com essa definição o autor exemplifica comentando tratar-se de:

> [...] um pluralismo mitigado, expresso apenas na dimensão cultural. A integração cultural significa aceitação de aspectos da cultura da minoria que sejam ajustáveis à cultura dominante, mas com a rejeição dos aspectos dessa cultura que não sejam ajustáveis ou que, de alguma forma, possam ameaçar a cultura dominante (Ibidem).

Complementa inferindo que...

> [...] Ao dar pouca importância às artimanhas do poder envolvendo a etnia, o gênero e a classe social, o multiculturalismo liberal acaba vendendo um currículo de relações humanas que apresenta como equivalentes o racismo do branco para as outras raças e o racismo de outras raças para os brancos. Tal postura não explica as relações raciais de poder que permeiam o racismo branco; afinal, os grupos brancos nas sociedades ocidentais controlam uma quantidade bem maior de recursos e possuem bem mais prerrogativas de emprego e ascensão que os demais. Considerando esse aspecto, Giroux (1998) afirma que pouco importa se os negros odeiam os brancos. Entretanto, se os brancos odeiam os negros, isso pode influenciar na recusa em contratá-los ou promovê-los profissionalmente (NEIRA, 2007, p. 76).

Mesmo que, em muitos escritos os autores multiculturalistas liberais proponham o estímulo à expressão da autonomia para a formação da identidade, Neira nos alerta sobre a prática desse tipo de estímulo. Não se pode esquecer que Docentes têm referenciais políticos-ideológicos parciais. Não há neutralidade no ato de educar, sendo esse, antes de quaisquer outras coisas, um ato permeado por ações políticas. Portanto, a ideia de imparcialidade propagada pelo multiculturalismo liberal passa a ser apócrifa, já que os seus efeitos refletem diretamente na manutenção do *status quo*, encobertos pelos discursos de igualdade em todos os âmbitos da instituição escolar.

Numa outra versão, o multiculturalismo pluralista não inquire as posturas eurocêntrica e descontextualiza socioculturalmente as questões de gênero, raça, etnia, classe social, sem a capacidade de perceber a presença de relações de poder entre a construção de identidades, as disputas por recursos financeiros e as representações culturais, insistindo no discurso do alcance da simetria na representação simbólica do Outro (Ibidem, p. 80). Compreende-se, ao contrário, a existência de uma pseudoevidência no tocante à representação da imagem do Outro. Tal evento se apresenta de maneira incontroversa nos meios midiáticos.

Quando as(os) diferentes e suas diferenças chegam a protagonizar algumas cenas, essas estão vinculadas a qualificações secundárias, cujos papéis a uma primeira vista, causam a falsa sensação de uma real virada na questão da valorização imagética das(dos) mesmas(os).

Vê-se, por exemplo, algumas novelas nas quais negras e negros, pobres e nordestinas(os) compõem os elencos principais. Em uma dessas produções que foi ao ar em 2004, uma e um branco atuavam como principais protagonistas. O homem branco

era de um filho de milionário que rodava o mundo pelo simples desfrute de fazê-lo como um *bon vivant.* A mulher era desfavorecida socialmente mas tinha na exploração da sua sensualidade o forte apelo de marketing. O nome da novela era "Da cor do pecado".

Outro exemplo se dá num passado mais recente, exatamente em 2011 na novela Insensato Coração, no qual outro protagonista negro, bem sucedido economicamente, desfrutando das rodas mais elevadas da alta sociedade, arquiteto, flutuando por um meio social onde se tornava um *homem ilha*, ou seja, mais nenhuma outra pessoa frequentava aquele hall social. Não obstante o sucesso, os seus desplantes sexuais o colocavam na posição dúbia entre a corporificação do fetiche sexual e o aviltamento de sua personalidade por conta da exacerbação de excentricidades e, ao final da novela, acaba não conseguindo constituir uma família, punido moralmente com uma doença ligada à virilidade masculina. Tal comportamento, na pior das hipóteses, subliminarmente, sugeria uma distorção de caráter, fato que até poderia ser encarado com certa naturalidade dentro de uma perspectiva chauvinista, porém na seara do reconhecimento das minorias culturais, acaba por reforçar uma imagem negativa da(do) (o), já que ela ou ele, mesmo ascendendo socialmente, trazem com sigo um ranço comportamental mal visto perante a sociedade.

E, finalizando os exemplos, nos anos 2011/2012 em outra novela do horário nobre da emissora de maior audiência, reaparece a figura da mulher , linda, sensual, cujo título da música-tema que a descreve é "Flor Morena". Nada demais, não fosse a insistente aparição dessa personagem que, após seus duros dias de cozinheira, balconista de uma padaria e mãe criando dois filhos de pais diferentes, sobe à laje de sua residência – diga-se de uma comunidade periférica ao bairro de classe média alta – e deliciando-se com um banho de *mangueira* totalmente nua, tem o seu corpo explorado com longas tomadas na cena.

Ou seja, tais protagonismos reforçam os vínculos da identidade a estereótipos seculares de depreciação, perpetuando a racialização de imperfeições psicológicas, morais e de caráter, baseados nas premissas do racismo biológico[48].

---

[48] Segundo Munanga (2000, p. 25), "é justamente o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores [...] É como se essa categoria social racializada (biologizada) fosse portadora de um estigma corporal", nesse caso, aos indivíduos da raça são atribuídas às imperfeições relativas a sua colocação inferior dentro da hierarquia racial.

Continuando a análise das formas de multiculturalismo circulantes no meio educacional, Neira (2007) destaca que Mclaren também identifica mais uma vertente, o multiculturalismo essencialista de esquerda. O autor o analisa como uma versão do multiculturalismo incapaz de admitir as hierarquizações que permeiam as diferenças culturais, negando as "complicações de eixos rivais de identidade e poder como a linguagem, a preferência sexual, a religião, o gênero, a etnia e a classe social" (NEIRA, 2007, p. 84). Ele afirma que:

> Os limites do multiculturalismo essencialista são bem visíveis na tendência dos seus defensores de dirigir a atenção a somente uma forma de opressão considerada fundamental para determinados grupos: certas feministas radicais veem no gênero a forma essencial de opressão, alguns estudos étnicos dão primazia à etnia, e os marxistas ortodoxos centram-se na classe social. O estudo das várias formas de desigualdade e de como a opressão se constitui por meio de uma rede de entrecruzamentos é considerado pelos multiculturais essencialistas como um desvio do que é importante e do que é central na análise cultural. Essa postura impossibilita aos essencialistas de esquerda articularem uma visão democrática que tenha sentido para ampla gama de indivíduos e grupos. Em vez de lutar pela articulação e atuar sobre a base de uma política democrática, segundo Kincheloe e Steinberg (1999), os distintos grupos de identidade que constituem os campos de ação do multiculturalismo essencialista vêm se enfrentando para legitimar qual deles pode reclamar maior vitimismo e mais alto privilégio de opressão (Ibidem, p. 86).

Por fim, o multiculturalismo crítico sugere que se traga à tona a questão da diferença sem repetir os centrismos (afrocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, androcentrismo, etc.), indo além da desestabilização dos significados, transformando as condições sociohistóricas nas quais os mesmos ocorrem (McLAREN, p. 132-133). Nas palavras desse mesmo autor...

> A *práxis* multiculturalista crítica, em vez de permanecer satisfeita em apagar os privilégios das ideologias opressoras que têm sido naturalizadas dentro da cultura dominante ou com a reafirmação das memórias perigosas que têm sido reprimidas no inconsciente político do Estado, busca rever os acordos hegemônicos existentes. Uma *práxis* multicultural crítica não rejeita simplesmente o decoro burguês que consignou o Outro imperializado ao domínio grotesco, mas tenta efetivamente remapear o desejo ao lutar por uma cultura multivalenciada linguisticamente e por novas estruturas de experiência nas quais os indivíduos recusam o papel do narrador onisciente e concebem a identidade como uma montagem polivalente de posições de sujeitos – contraditórias e sobredeterminadas (Ibidem, p. 133-134).

Interrogar os discursos e ações determinantes das práticas curriculares sustentadoras do processo de escolarização em relação à classe social, raça e gênero também figura como um dos pressupostos do multiculturalismo crítico, encaminhando as relações dentro da escola a outro patamar, distinto das ações pluralistas, liberais e conservadoras esquerdistas perpetuadas pelas outras formas de multiculturalismo anteriormente descritas.

Para a Direção pretendida na investigação, na acepção de analisar os "porquês" das relações desiguais de poder que envolvem a raça na escola em relação à construção das identidades Docentes, o multiculturalismo crítico representa um avanço na elaboração de uma contraposição aos parâmetros de legitimação vigentes na escola pesquisada. Logo, a proposta de insurgência multicultural dá o tom consonante à inconformidade para com a situação de desigualdade vivida por certos corpos e culturas dentro da escola.

5.1 Da insurgência multicultural

O sentido dado à insurgência por ora apresentado tem sua origem do latim *insurgere* e versa sobre o ato protesto contra um poder estabelecido (HOUAISS, 2009). A insurgência multicultural seria a possibilidade de contraposição a todas as formas de exclusão racial sofridas pela população discente da escola pesquisada. Fundada na perspectiva do multiculturalismo crítico, a insurgência multicultural aqui proposta pensa em ir além do significado que marca as(os) diferentes, colocando-se a diante da desestabilização do significado, na medida em que busca a transformação das condições sociais e históricas nas quais os significados são construídos (McLAREN, 2000, p. 133). No caso específico desses escritos, o escopo da insurgência multicultural será a negativa ao tratamento racista atribuído às atrizes e atores negros[49] como alternativa de resistência na EMEF Sem Preconceitos, principalmente nas aulas de Educação Física.

Na busca de uma melhor panorâmica para acolher a proposta de insurgência multicultural, procurar-se-á traçar um breve percurso das novas representações identitárias que emergiram a partir da chegada dessas crianças às escolas brasileiras.

[49] Considerando-se aqui como (o) os indivíduos mestiços (pardos) e pretos.

Desse modo, admitindo-se como *estranhamentos* os movimentos de entrada dos diferentes grupos de estudantes no universo escolar, a partir da invenção propriamente dita da escola moderna. Portanto, identifica-se o século XVIII como marco histórico inicial desse advento.

Observa-se que as Revoluções Burguesas[50] têm o papel fundamental no surgimento da instituição escolar nos moldes como hoje é conhecida. Essa influência, não obstante a sua importância, deu-se em caráter mais geral. Contudo, em caráter particular, das Revoluções Burguesas entende-se a Revolução Francesa como marco factual inicial do acesso em massa ao conhecimento sócio-historicamente acumulado – pelo menos em comparação ao que se tinha até as últimas décadas do século XVIII. Por conta das demandas criadas pela assunção do poder por esse novo grupo, um novo contingente humano passou a compor o universo escolar discente. Esse grupo, até então sem acesso ao conhecimento produzido pelos órgãos oficiais munidos dessa incumbência – clérigo e realeza –, era exatamente a burguesia que, ao assumir o poder, precisava engendrar dispositivos que garantissem a sua posteridade a possibilidade de alcance e apropriação aos saberes sócio-historicamente acumulados.

A partir desse momento uma estrutura tivera que ser construída, a fim de dar conta de uma nova dinâmica de transmissão de conhecimentos, agora vinculados a sistematização obrigatória do ensino, movida por técnicas e didáticas regadas a busca de uma suposta eficiência, capaz de dar conta da aprendizagem desse grupo específico, componente dessa nova escola.

A essa entrada das filhas e filhos da burguesia na educação classifica-se como *primeiro estranhamento*, observando-se tal evento, reforça-se, como crucial na estruturação do que hoje se entende como a escola propriamente dita.

Acontece que esse fato se dá em pleno auge do poder disciplinar assim descrito por Foucault, citado por Varela, como portador do princípio da vigilância em detrimento do castigo "[...] É mais rentável domesticar, normalizar e fazer produtivos aos sujeitos [...] do que segregá-los ou eliminá-los" (1995, p. 41). Somente uma sociedade disciplinada e produtiva seria apta a dar conta dos avanços advindos da revolução industrial.

O cenário configurado nesse período era conturbado. Em pleno exercício do poder disciplinar, onde as formas de controle individual eclodem, a intervenção do

[50] Revolução Industrial de 1760, Independência dos Estados Unidos, em 1776 e Revolução Francesa, em 1789.

mestre é uma das características fundamentais, pois, em quaisquer momentos, punha ele em prática suas incumbências de "premiar ou castigar [...], corrigir e normalizar" (Ibidem, p. 43). Essa função era de importância estratégica na vigência das pedagogias disciplinares e como instrumento de controle, em função de reorganizar os espaços dos tempos pedagógicos interiorizados pelos colegiais e dos campos do saber (Ibidem).

Decerto a pedagogia disciplinar ainda se faz influenciar no pensamento educacional contemporâneo, estendendo as suas ramificações por muitas instituições de ensino. Na EMEF Sem Preconceitos não é diferente. Essa influência do poder disciplinar pode ser constatada nas falas que justificam, por exemplo, os elementos de ordem unida e fila dos quais a professora de Educação Física lança mão para dar conta de uma suposta "desorganização" ou indisciplina de suas alunas e alunos, julgando como fator essencial para o seu enquadramento social.

> [...] eu não queria que ficasse uma coisa assim tão mecânica. Queria que ficasse uma coisa do pensamento mesmo, por que a gente nota que adulto não sabe. Então você, começando a trabalhar o pensamento: o que é o direito?O que é o esquerdo? Eu aprendi decorando né. Na nossa época talvez fosse assim decorando, decorando, decorando. Só que daqui a pouco vai automatizar, né. Eu acho interessante para eles terem essa noção, quem é menor, quem é maior, ter uma organização dentro da coisa. Senão fica aquele bololô, aquela confusão [...] mas em determinadas horas essa ordem é necessária. E eles têm que entender um pouco, faz parte da nossa vida. Você vai no Play Center tem uma fila e você tem que respeitar aquela fila. Não tem como, não é. Mesmo que ele seja o primeiro a chegar, ele tem que ficar na fila (ENTREVISTA 1).

O pode disciplinar incide de maneira contingente e inquestionável dentro do pensamento transmitido pela professora. Ele é estabelecido, por meio da ordem unida, como instrumento de contenção de outras formas das crianças estarem em grupo. Sob a perspectiva da insurgência multicultual, fundada no multiculturalismo crítico, essas outras formas de organização teriam espaço de discussão, sendo percebidas a partir de um olhar curricular não colonizado para o que a professora classifica como "confusão".

Voltando ao desmembramento do breve percurso histórico da construção das representações identitárias das alunas e alunos, tem-se o *segundo estranhamento*, dado ao fim do século XIX e início do século XX com a inserção dos filhos dos operários no processo de escolarização. De acordo com Varela,

> [...] em princípios do século XX surge um novo tipo de poder. É precisamente nesse momento histórico quando se retomam e reformulam as propostas educativas dos ilustrados e especialmente o modelo pedagógico proposto por Rousseau. O Estado Interventor [...] triunfou em, praticamente todos os países da Europa ocidental. Tratava-se de solucionar a questão social, de neutralizar a luta de classes através de uma política de harmonização dos interesses do trabalho e do capital que permitisse integrar ao movimento operário. Justamente neste marco impôs-se a obrigatoriedade escolar convertida em um dos dispositivos fundamentais de integração das classes trabalhadoras. A escola obrigatória fazia parte, portanto, de um programa de regeneração e de profilaxia social baseado nos postulados do positivismo evolucionista (1995, p. 45).

Nesse período histórico, segundo a autora, as crianças – e principalmente as das classes populares – são classificadas como selvagens. Em vista dessa asserção, a escola pública obrigatória passa a ter a função social de inserir em seu quadro de atenção, as crianças das classes populares (principalmente as filhas e filhos dos operários). Essa inserção não se dá de maneira espontânea e muito menos tranquila. Tais classes populares, principalmente as classes trabalhadoras, têm estilos e hábitos de vida particulares, peculiares às suas realidades culturais. Tais estilos e hábitos não se encontravam em conformidade com o que, em nível disciplinar, propunha a escola pública. Esse fato provoca graves conflitos e antagonismos no interior da escola por conta da contumácia da qual eram portadoras as crianças das classes populares. A falta de controle da situação vigente era tanta que alarmava as autoridades, pois, por parte das mesmas, não havia o entendimento de uma lógica de civilidade que não a determinada por seus ditames disciplinares.

Essa situação cria um viés interpretativo bem pontual em relação aos comportamentos conflituosos provocados por esse grupo específico de crianças resistentes à escola. Ou seja, as mesmas foram responsabilizadas pela eminente derrocada das instituições de ensino, por conta de suas mazelas comportamentais, enxergadas é claro, pela ótica daltônica[51] prevalente nos contexto e conjuntura sociohistóricos da época.

Faz-se necessário entender que a classe hegemônica criadora de novas necessidades sociais, somente vislumbrava a possibilidade de uma evolução da população, a partir do ajustamento da configuração familiar dos seus operários.

[51] Nesse caso pensando no conceito de "Daltonismo Cultural" Cf. Cortesão & Stoer, 1999.

Aqui também a insurgência multicultural alerta para a possibilidade de "examinar criticamente o desenvolvimento de discursos e práticas pedagógicas que demonizam os Outros que são diferentes (ao transformá-los em ausentes e perturbados/as)" (McLAREN, 2000, p 135).

Buscar subsídios sócio-históricos para uma análise contextual e conjuntural das práticas pedagógicas que hoje vigem em nossas escolas, figura como uma das proposições do exercício multicultural insurgente. O que determinou e determina as estranhas e estranhos, tornando-os Outros a serem esquadrinhados com o propósito de situá-los nos limites da inferiorização hierárquica, também é classificado como um exercício multicultural insurgente.

Completando o movimento de localização histórica da construção das identidades e diferenças discentes na escola contemporânea, tem-se o *terceiro estranhamento*, pontuando-se que o mesmo foi condicionado ao advento da constituição brasileira de 1988. Diga-se de passagem que a mesma, ao ser inserida no cenário educacional, principalmente pelo seu artigo 205, garante o acesso e permanência à educação para toda a população brasileira.

Com essa entrada de todas e todos, a escola pública que antes estava restrita a um certo grupo de pessoas que se configurava pela classe média e alta, o que a tornava uma escola excludente, passa a ter de conviver com uma realidade discente completamente adversa, impelindo o adensamento das diferenças às salas de aula e, por conseguinte, seus não menos desestruturantes efeitos.

Esse evento causa profundas interferências na dinâmica de funcionamento do processo de escolarização, já que todos os seus dispositivos de desenvolvimento estavam voltados a um determinado público, bem peculiar em suas especificidades conforme já se dissera.

O novo grupo de estudantes *diferentes* adentra à escola com suas tantas dessemelhanças às identidades ocupantes desse espaço, acabando por causar uma grande desestabilização do *status quo* do ambiente ao qual foram encaixadas(os). As consequências desse encaixe não foram poucas e nem pouco importantes. O novo grupo das(os) *diferentes* traz consigo aportes culturais de extrema relevância, mas que, não por acaso, não encontram espaços legitimados dentro da instituição escolar. Ao contrário, se restringem às experiências particulares, reproduzidas clandestinamente em momentos não formais da escolarização. Neira, ao falar da geração dessas oportunidades de ocupação do espaço escolar, chama a atenção para o fato de,

> A institucionalização do discurso do direito à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola, ao lado de outras políticas públicas, pretende responder positivamente ao multiculturalismo crescente. Muito embora a expansão do atendimento à população seja um aspecto louvável, Leite (2001) e Formosinho (2007) denunciam que a progressão geométrica do número de vagas representou tão somente a reprodução do mesmo ensino para todos indistintamente. Na ótica de García Canclini (2009), esse processo é decorrente do utópico projeto da modernidade ilustrada, obviamente não realizado, que pretendia garantir que as manifestações julgadas mais valiosas fossem conhecidas e compreendidas por todas as sociedades e todos os setores (2011, p. 21).

Nessa qualidade, mesmo sem espaços de legitimação dentro do processo de escolarização, as peculiaridades culturais desse grupo diverso e suas diferenças configuram e reconfiguram o espaço intra e extraescolar, confrontando – na pior das hipóteses tacitamente – a dominância monocultural prevalente como eixo central de referência identitária, constituinte do primado funcional do mesmo.

Ou seja, direta ou indiretamente, somente a presença dessas diferenças na escola já é suficiente para se percebem movimentos de tensão entre o que determina o currículo escolar e a maneira como é colocado em prática pelas(os) discentes. Em outras palavras, dir-se-ia das tensões acontecidas no jogo entre o proposto e o praticado, isto é, *as crianças resistem.*

Pensa-se na existência dessas muitas diferenças na escola, incorporadas em suas atrizes e atores, como um incômodo que pouco a pouco se transforma em possibilidade de desestruturação do *modus operandi* da escolarização vigente. Essas diferenças, segundo a análise do multiculturalismo crítico, sofrem uma progressiva anulação, por meio dos discursos e práticas atrelados aos sistemas de significado dominantes, à medida que os mesmos são apresentados como opção única às(aos) estudantes (McLAREN, 2000, p. 135). A insurgência multicultural nesse caso, se faz presente na própria condição de diferença atribuída aos Outros educacionais. Na medida em que desestabiliza o cotidiano pedagógico, essa diferença passa a sugerir uma alternativa na busca de dar conta das demandas suscitadas por suas presenças culturais multifacetadas e não legitimadas.

A partir dessas novas configurações da escola brasileira, entende-se que tenham surgido necessidades candentes de uma reestruturação nas formas de conduzir o processo de escolarização, suscetível, desde então, às fragilidades provocadas pela falta

de entendimento da dinâmica social particular concebida pelas novas atrizes e atores acomodados no ambiente escolar. Ousa-se cogitar tal situação como corolário de um currículo multicultural crítico, em tese, capaz de dialogar com a multiplicidade e a imprevisibilidade das novas situações pedagógicas características do novo universo discente agora presente na escola.

Julga-se que essa reconfiguração vultosa da sala de aula seja responsável por tensões entre as identidades e diferenças, conforme já foi dito. E tais situações podem criar interstícios, através dos quais a insurgência multicultural tenha um papel fundamental na construção de um espaço de reconhecimento para as vozes silenciadas, inspirada pela resistência discente.

Admite-se que as diferenças certamente passem por duas situações básicas presentes na sociedade contemporânea: exclusão e desigualdade. Em sua obra "Levantando a Pedra", Cortesão e Stoer (1999, p. 13) citam uma análise de Boaventura Sousa Santos (Ibidem, p. 2), na qual esse autor discorre sobre exclusão e desigualdade colocando distinções bem particulares entre uma e outra, não obstante a sua indissociabilidade.

No tocante à exclusão, assinala que os grupos que vivenciam tal situação têm como inaceitável a sua presença e, por conseguinte, a possibilidade de convivência em certos meios sociais legitimados (Ibidem). Dessa forma, a sociedade – dir-se-ia, mediada por certos setores representativos (civis, corporativos, públicos e/ou privados) – expulsa ou elimina os indivíduos.

Em se tratando de desigualdade, os grupos classificados como desiguais, são tolerados e mantidos na sociedade dominante, porém em escalas hierárquicas inferiores. Sua presença é necessária para que mantenham a dinâmica de funcionamento da mesma fazendo parte do seu corpo social. Entretanto, essa participação é pura e simplesmente funcional, ou seja, se dá em meio à sujeição como condicionante e suporte para a exploração de suas '*potencialidades*' por parte dos hierarquicamente em posição superior; sendo, portanto, "o caso de trabalhadores indiferenciados que constituem a mão de obra barata, ou trabalhadores migrantes" (1995, p. 15).

A desigualdade é um fenômeno socioeconômico e se faz presente "por meio de uma integração subordinada. "Quem está em baixo está dentro; a sua presença é indispensável" (Ibidem). Entende-se tal conceito de desigualdade indo ao encontro do discutido especificamente no que se classifica por *terceiro estranhamento.*

Meninas e meninos são encaixados na escola por conta de uma política de inclusão abrangente, porém, em vista do atrelamento aos ditames curriculares vigentes, nos quais *migalhas pedagógicas de representação cultural*[52] – limitadas a uma ótica daltônica monocultural –, são reservadas às crianças hierarquicamente subalternizadas como estrita condição a sua permanência, mesmo que tenham legalmente adquirido o direito à educação, como já foi dito.

As hierarquizações das(os) diferentes se dão por várias formas de esquadrinhamentos: 1) dos lugares ocupados nos diversos momentos e setores da instituição; 2) no não reconhecimento dos seus saberes dentro de uma perspectiva de conhecimento validado; 3) no relegar de suas culturas a um plano folclorizado, sazonalmente apresentadas em eventos *comemorativos*, atribuindo as mesmas a condição de *excentricidades* que as coloca de forma "turística" no currículo (SANTOMÉ, 2008, p. 173); 4) nos mecanismos cotidianos de limitação territorial a cada uma e um dos diferentes ocupantes desse universo.

De maneira ilustrativa, engendrou-se a *metáfora da loja de calçados* que talvez possa dar conta da tentativa de elucidação da ideia que se tem em relação aos corpos e culturas invisibilizados sobre os quais por ora se escreve.

Em relação aos mecanismos de desigualdade, pode-se imaginar a escola contemporânea e seu currículo vigente como uma loja de calçados em que todos os sapatos têm uma numeração semelhante, apresentando como função primordial calçar todas as crianças a ela encaminhadas com os mais variados tamanhos de pés.

Pois bem, aquelas crianças cujas numerações estão em conformidade com os números dos calçados oferecidos pela loja, têm seus objetivos alcançados, ou seja, os pés acomodados em um par de calçados. Diga-se, de maneira análoga, que seriam as crianças enquadradas no currículo, tendo, portanto, o sucesso escolar garantido. As que têm numeração diferente das oferecidas, caso queiram uma boa sucessão, são obrigadas a literalmente amoldar os seus pés aos números disponibilizados pela loja. Nesse movimento, contrariamente ao esperado pela proposta de uniformização, algumas crianças também andarão descalças. Analogamente essas crianças seriam as de aprendizagem insuficiente, indisciplinadas, portadoras de transtornos, etc., todas aquelas

[52] Refere-se aos minúsculos espaços que ocasionalmente se tem dado aos discentes de nossas escolas, nos quais suas representações culturais podem ser manifestadas: desfiles de moda jovem, espaços para que ouçam e/ou dancem os seus ritmos musicais, momentos em que podem utilizar seus video games, etc.

em não conformidade com as identidades, portanto, as crianças que compõem a diferença.

Sugere-se o pensamento de que a cessão e discordância ao projeto de escolarização aconteçam no plano da cultura popular. E, por conta desse pensamento, tem-se a cultura popular como "a arena do consentimento e da resistência" (HALL, 2006, p. 246). Entre se amoldarem aos números de calçados que lhes são impostos e rebelarem-se andando descalças, não obstante aos impedimentos, as crianças de nossas escolas protagonizam importantes experiências de resistência, ou, como aqui se propõe, legítimas práticas de Insurgência multicultural.

Ao trazer a metáfora da loja de calçados para campo educacional depara-se com uma escola em situação de preferência voltada à semelhança, oferecendo opções curriculares monoculturais pautadas em modelos euro-estadunidenses, nos quais somente certos conhecimentos, corpos e culturas têm seu espaço garantido e manifestado por meio de conteúdos, regras, regimentos, falas, lugares e lugares-tenentes.

Tal aspecto limita a agência das Outras e Outros assimétricos aos determinantes culturais estabelecidos. Neste caso, o conjunto discente ocupante do espaço escolar dotado das características completamente distintas das estipuladas como válidas, convive com um processo de supressão identitária – pelo menos nos momentos de confinamento institucional – tendenciosamente encaminhado aos ditames culturais hegemônicos. Não fossem as possibilidades de insurgência multicultural, apresentando-se como formas de contraposição ao estabelecido, essa situação seria absoluta.

Por exemplo, entende-se essas possibilidades insurgentes presentes nas crianças que, em recusa aos números que as apertam, fazem dos pés descalços uma forma de incomodar ao que lhes incomoda. De lutar contra os mecanismos de *abstração cultural*[53] que tentam deixar para trás importantes traços patrimoniais e locais constituintes de seus saberes e identidades. Tal feito representa um ato de resistência à violação ou tentativas de violação intermitente sofridas pelas subjetividades ocupantes da escola contemporânea.

A insurgência multicultural é feita dessas resistências discentes. Do fato de crianças e adolescentes, tanto de imediato quanto a médio e a longo prazo, não acatarem simplesmente tais cerceamentos em total passividade.

[53] Afastamento dos referenciais culturais patrimoniais e loco-regionais.

Esse movimento causa a impressão do estabelecimento de acordos tácitos entre discentes e o restante da instituição, funcionando como suposta "salvaguarda" de suas subjetividades. Um exemplo clássico de tais acordos é a menção aos gêneros musicais legitimados pela escola.

Salvo raras exceções, o gênero musical Funk, principalmente o Proibidão[54], tem sido execrado no ambiente escolar, considerado por uma grande parcela de docentes e equipe gestora[55], um verdadeiro sacrilégio como música e uma apologia à violência e às drogas enquanto letra. Mesmo tendo, quando muito, um momento de execução nos **fins das festas escolares**, sem que apresentações coreográficas ou de cantorias possam ser feitas nos auges das mesmas, esse gênero musical resiste como um impávido colosso dos hinos nacionalmente particulares de estudantes das periferias, subúrbios ou centros das cidades brasileiras. Tal constatação se dá ao se observar com mais atenção os sons que emergem de seus celulares, ipods, smartphones, etc., ou, mais claramente, quando se arvora a participar de suas reuniões particulares – encontros em intervalos escolares, corredores da escola, aniversários, encontros de fins de semanas e outros – fora e dentro do espaço escolar. Teria maior prova de insurgência multicultural?

Quando estudantes têm a oportunidade de um autogerenciamento, evidencia-se, senão derrocada do processo persistente de *abstração cultural*, pelo menos uma explícita possibilidade de irrompimento cultural discente. Porém, com o passar dos anos e por conta da condição desigual de disputa, desconfia-se que a aculturação possa perigosamente ganhar terreno, avolumando dificuldades para a manutenção da autovaloração cultural, não obstante ao contraponto da cultura ser uma "espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas e perdidas" (HALL, 2006, p. 239).

O cuidado para o qual se chama a atenção figura em relação às questões de pertença, no sentido de não se colaborar com o desgarre discente do seu referencial cultural, atentando-se para que não seja de uma maneira essencializada, numa busca de "um passado histórico de autenticidade cultural, na qual se desenvolveu a essência de determinada identidade, [...] que supera as forças históricas, do contexto social e do poder" (NEIRA, 2007, p. 83).

---

[54] O proibidão é uma vertente do funk que explora de forma demasiadamente explícita os temas da violência e do crime – inclusive com narrativas sobre os conflitos entre traficantes nas favelas, elogios a facções ou traficantes, exaltação do poder bélico de determinadas comunidades etc. – ou da sexualidade/erotismo, muitas vezes narrando, sem nenhum pudor, situações eróticas vividas ou desejadas pelos intérpretes (SALLES, p. 1, 2007).

[55] Direção, orientação pedagógica e orientação educacional.

Por conta das inferências cogitadas até então, no que se refere aos mecanismos de reificação das culturas discentes assimétricas ao referencial hegemônico, dentre outras, assume-se na presente pesquisa uma postura denunciativa desse tipo de opressão sofrida dentro do espaço escolar. Nesse sentido, não estar em acordo com o que sugerem os referenciais de humanidade vigentes na escola é não estar compatível com a "normalidade" buscada por essa instituição, conforme nos mostraram os estranhamentos aqui sugeridos durante o breve percurso histórico proposto.

Por essa incumbência, aquelas e aqueles não enquadrados outros padrões distintos dos normalizados, já têm as suas "anormalidades" previamente anunciadas. E a adesão à causa dessas diferenças tem a bandeira assumida pelos pressupostos da insurgência multicultural aqui proposta.

Nesse sentido, toma-se emprestado o conceito de "entre-lugares"[56] cunhado por Bhabha (1998, p. 20), para inferir que a *insurgência multicultural é o entre-lugar teórico-prático com a propriedade de dar concretude às formas de existir dos grupos subalternos, por meio de atitudes de resistência que dão sustentação as suas representações culturais, considerando-as como as digitais sociais de suas identidades.*

[56] Segundo Bhabha entre-lugares são "aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais [e que] fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade" (1998, p. 20). No caso da *Insurgência multicultural*, admite-se a mesma como produtora de entre-lugares, à medida que, por meio da mesma, alunas e alunos se autoproduzem como atrizes e atores sociais produtores de interstícios fronteiriços (mesmo que momentâneos) de possibilidades independentes.

6 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BRASILEIRA

Entende-se que a escola contemporânea Brasileira traz em seu cerne novas configurações que não devem, ou pelo menos não deveriam, deixar de serem levadas em consideração por interferirem diretamente na sua dinâmica de funcionamento. Mesmo não tendo sido homogênea em sua constituição discente ao longo de sua história recente[57], arrisca-se dizer que a escola brasileira passou por alguns períodos no século passado, nos quais o acesso – por certos grupos de atrizes e atores – estava vinculado a ideais político-ideológicos e de mercado. Isso a configurou dentro de uma dinâmica de funcionamento pautada no que por ora se classifica como *lógica de restrição de humanidades*[58].

Pensando em tal lógica, arrisca-se inferir sobre a existência de uma população escolar da qual as *diferenças culturais*[59] e as(os) diferentes não faziam parte. As crianças compositoras dessa população escolar, segundo Reis Filho, citado por Taborda (2006, p. 4) não estavam aptas a se valerem das benesses da humanidade (progresso, ciência, racionalidade, etc.), preconizadas pelos tão comuns discursos de apologia à modernidade. Nessa qualidade, os grupos humanos *desconceituados* e sujeitos ao agenciamento[60] não se enquadravam nos pressupostos fundamentais para ascender aos caminhos de mobilidade social oferecidos pela escola.

Adentrar à modernidade exigia do Brasil a adoção de uma série de requisitos fundamentais, dentre eles a apropriação de um modelo eugênico de família potencialmente representativo (CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES, 1994; CARONE, 2007; SCHWARCZ, 1993), ajustado aos referenciais europeus.

Como instituição, a escola concentra o papel fundamental de dar corpo a essa representação, trazendo em seu cerne a função de transmissão cultural e envolvendo

---

[57] Sugerem-se como tal os períodos entendidos entre os séculos XX e XXI até o presente momento.

[58] Diz-se do impedimento ao acesso das classes mais pobres à educação ou mesmo da inclusão cruel dessas filhas e filhos das classes excluídas na escola, tendo seus estudos impedidos ao longo da trajetória de escolarização, por conta da situação social ou das exigências de sobrevivência a elas(es) impelidas, tais como trabalho precoce para o complemento da renda familiar, etc. Refiro-me, nesse caso, com especial atenção à população , mestiços, nordestinos e indivíduos de baixa renda.

[59] No sentido empregado por Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 42).

[60] Segundo o sentido atribuído por Silva: "termo utilizado para significar qualquer combinação ou ligação díspar — sem qualquer hierarquia ou organização centralizada — de elementos, fragmentos ou fluxos das mais variadas e diferentes naturezas: ideias, enunciados, coisas, pessoas, corpos, instituições" (2000, p. 15).

"produções simbólicas relativas a gênero, raça, corpo, idade, religiosidade" (MEILY, 2006, p. 104). Dentro dessa estrutura educacional se emolduraram formas de exclusão por décadas, restringindo o acesso à escola somente para certos grupos de estudantes advindos das camadas sociais privilegiadas, situadas em consonância com os ideais de formação de cidadãs e cidadãos da nova sociedade brasileira.

Esse pequeno excerto do panorama histórico da escola brasileira vem como preâmbulo a algumas desconfianças, as quais se escolheram na ideia de amparar o desenvolvimento dos escritos subsequentes. Conforme o já registrado inicialmente, reforça-se a ideia desta investigação trazer em seu escopo o exame da presença do racismo nas aulas de Educação Física de uma escola pública municipal localizada em uma cidade litorânea do Estado de São Paulo. Desconfia-se que tal presença, por aguçar a exclusão do grupo analisado[61], pode acabar engendrando mecanismos de invisibilização desses corpos e de todas as manifestações culturais oriundas de seu grupo social.

A primeira evidência corroborante a esse pensamento versa sobre a existência de um currículo monoculturalmente orientado nas escolas da Baixada Santista, fundado no conhecimento ocidentalizado. A presença de tal currículo como reitor das ações educacionais, sugere um desequilíbrio nas relações de poder vividas em seu interior. Os grupos em quaisquer tipos de dissonância a esse currículo ou posicionados inferiormente numa escala hierárquica de poder, sofrem graves consequências, refletidas negativamente na construção de suas identidades. Percebe-se nesse ambiente escolar que a população discente computa uma parcela considerável relativa aos grupos não legitimados, sofrendo diretamente os efeitos das produções curriculares determinantes das hierarquias discentes.

Na constituição do cenário encaminhado ao pensamento-alvo, reflete-se sobre os ideais de branqueamento vigentes no Brasil desde o período pré-abolicionista figurando não unicamente, mas, como importante suporte à genealogia da exclusão de certos grupos de alunas e alunos na escola. Tais ideais instilam em nosso povo um modo particular de interpretação do marcador social *raça* e esse repercute sobremaneira na constituição do pensamento identitário vigente na sociedade brasileira.

Há de se chamar a atenção para o fato de que desde o final do século XIX até a contemporaneidade, o discurso do "primado" da mestiçagem vem ecoando nas mais

[61] População discente (pardas(os) e pretas(os)), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor EMEF Sem Preconceitos – Igualdade Plena (SP).

diversas instâncias e camadas sociais brasileiras, mostrando-se de eficácia inconteste na função de consolidar como nosso paradigma racial, uma identidade cada vez mais aproximada ao embranquecimento. Algumas e graves consequências dessa compreensão da composição racial do Brasil determinaram uma hierarquia racial prevalente em nossa sociedade até os dias de hoje.

Nessa Direção, a Educação Física se faz presente como um dos suportes estruturantes do pensamento racializado em nosso país, mesmo cabendo ressaltar, no entanto, o não rompimento com o paradigma da aptidão física (BRACHT, 1999, p. 77), como determinante de sua origem histórica.

Para efeitos de facilitação do diálogo com o objeto da presente pesquisa, ao mergulhar mais profundamente na história da Educação Física escolar brasileira entre os séculos XIX e XX, observa-se sua utilização como instrumento facilitador de propósitos dos setores hegemônicos da sociedade; destacando-se a consolidação dos ideais de branqueamento entre o final do século XIX e primeira metade do século XX, como um dos principais, senão o principal objetivo a ser atingido. A partir desse raciocínio, buscar-se-á entender qual seria o papel dos currículos de Educação Física na escola e as implicações na formação das identidades discentes.

Contudo, ao se pensar em currículo não se deve esquecer que o mesmo reflete um campo de lutas por validação de significados, em um território contestado, tencionando garantir o consenso para obtenção da hegemonia (SILVA, 2010, p. 16). O currículo é produto de construções históricas configuradas para garantir a continuidade da sociedade que lhe sustenta, tendo a contrapartida das transgressões, ressignificações e resistências oferecidas por quem compõe o seu universo escolar[62] (NEIRA, 2011, p. 11). Ainda falando de uma perspectiva pós-crítica, tem-se a liberdade para enxergar o currículo de diversas formas para além das tradicionais, anuindo com a premissa de que o currículo também é o que dele se faz (SILVA, 2010, p. 147).

Os currículos da Educação Física foram sendo construídos influenciados por várias correntes pedagógicas. Antes de se discorrer brevemente sobre eles, vale à pena lembrar que um currículo tem por finalidade engendrar um tipo específico de identidade, servindo-se, para tanto, da validação de certos conhecimentos em detrimento

[62] Na intenção de delimitar o espaço sobre o qual se fala, deixando claro, no entanto, que em se tratando de atuação na sociedade, a questão curricular ganha notória *capilaridade*, permitindo sua influência nas mais diversas instâncias.

de outros, utilizados para se chegar ao tipo de pessoa considerada ideal pelos grupos determinantes desse mesmo currículo (NEIRA; NUNES, 2006, p. 106).

Em seus primeiros contatos com a escola brasileira, a Educação Física tem como um de seus papéis fundamentais, além da organização e doutrinamento da população, a manutenção do pensamento eugênico, essencial na época (fim do século XIX e início do século XX), para a construção da nação vinculada aos moldes de enquadramento exigidos pela modernidade. O tecer de um indivíduo "forte e saudável", ajudando a construir um estilo original de vida da ex-colônia, associava-se à educação do físico e à saúde corporal (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39). Ou seja, o "*corpo relapso, flácido e doentio* do indivíduo colonial" não poderia nos representar mais enquanto nação (Ibidem), pois a concepção higienista prevalente de preocupação central nos hábitos de higiene a partir do desenvolvimento físico e moral por meio dos exercícios, assim o exigia (NEIRA; NUNES, 2006, p. 106). Uma necessidade preeminente de se ter uma população afeiçoada ao modelo do colonizador europeu, circulava no imaginário social brasileiro, impelindo à construção de caminhos para uma identidade nacional consoante ao paradigma dos países industrializados.

No caráter de adepto à ideia da modernidade como caminho sem volta ao desenvolvimento, urgia-se em fabricar um novo perfil de brasileiro equivalente – pelo menos em pretensão – ao vigente nas grandes capitais desenvolvidas do continente europeu. Nesse compasso, a construção de um protótipo de família moderna também fazia parte das intenções de consolidação de uma identidade nacional.

O desejo de se formar o novo cidadão representante da ex-colônia se destaca entre as pretensões circulantes no ideário de nação gestado durante o período aqui descrito. A Educação Física nesse momento histórico se encontra fortemente influenciada pelos ideais positivistas advindos da colônia e pelo pensamento higienista europeu (CASTELANI FILHO, 1988, p. 39), passando a ser um dos instrumentos do qual a educação lançou mão para alcançar os parâmetros requeridos pela modernidade.

Tendo o higienismo como base na introdução da Educação Física na escola brasileira, veio a necessidade de sistematizar as práticas corporais e, para tanto, os métodos ginásticos surgidos na Europa encaixaram-se perfeitamente na dinâmica educacional vigente estabelecendo o chamado currículo ginástico (NEIRA; NUNES, 2006, p. 108).

Seguindo o percurso histórico, o movimento escolanovista traz ao cenário educacional o discurso da importância do jogo dentro dos processos de aprendizagem e,

em paralelo, Fisher (1934) propunha a inserção dos jogos no currículo dos Estados Unidos por conta do perfil de homem exigido pela nova época, ou seja, ativos, criteriosos e de iniciativa (NEIRA; NUNES, 2006, p. 110). Identificado como fruto da modernidade, o esporte reunia as qualidades necessárias como meio de preparar o homem para sociedade, fazendo surgir o currículo esportivo, referendado no modelo fabril, cuja maior importância é o resultado (Ibidem, p. 111). Esse currículo consolidou-se após a Segunda Guerra Mundial, prevalecendo até o final dos anos 1970.

No final dos anos 1970, sob a influência do discurso educacional globalizante, surge a psicomotricidade proposta por, entre outros, Jean Le Boulch. Com a preocupação na aprendizagem da criança, seus processos cognitivos, psicomotores e afetivos, visavam à formação integral discente (Ibidem). Tal currículo tinha a intenção de desvincular a Educação Física do esporte, percebendo a interdependência entre o psicomotor, o afetivo-social e o cognitivo, propondo um trabalho a partir da execução de exercícios motores e tarefas propostas a partir de avaliações diagnósticas e, mais tarde, influenciada pelo construtivismo, fundou-se em atividades lúdicas (Ibidem, 112).

Na década de 1980, inspirando-se também na Psicologia do Desenvolvimento, surge o currículo desenvolvimentista, tendo como premissa as etapas do desenvolvimento humano a partir do progresso "normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora e, em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para o desenvolvimento curricular" (Ibidem). Para seus autores principais, Gallahue (1982) e Tani et al. (1988), na Educação Física o movimento era o mais importante meio e fim, visando "à conquista de habilidades motoras do nível mais alto, isto é, especializado" (Ibidem, p. 113).

Atendendo às demandas de maior cuidado para com a saúde, a partir da década de 1990, uma nova proposta curricular propõe uma educação para a saúde, tendo o modelo do apelo neoliberal de uma vida saudável, sugerindo a mudança de atitudes por meio de uma prática regular de exercícios físicos, propiciando uma vida ativa e saudável à população (Ibidem). Tenciona propiciar,

> [...] a construção de conhecimentos sobre a atividade física para o bem-estar e a saúde; estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos; proporcionar oportunidades para a escolha e a prática regular de atividades que possam ter continuidade após os anos escolares e promover a independência na escolha de programas de atividades físicas relacionadas à saúde. Considera os testes de aptidão

> física como instrumentos recomendados para a avaliação no meio escolar. Seu uso, contudo, deve enfatizar todo o processo, requisitando aos alunos uma autoavaliação que favoreça a autoestima em relação ao progresso individual. Para o professor, a avaliação é tida como referencial no acompanhamento individual dos alunos (NEIRA; NUNES, 2006, p. 113-114).

Em 1992, um grupo de professores de Educação Física publica o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, fazendo "da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central", estando baseados "fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores" tendo como resultado dessa publicação proposta[63] "crítico-superadora" (BRACHT, 1999, p. 79). Esse currículo sugere que os conhecimentos da Educação Física sejam tratados dentro do panorama histórico no qual acontecem, sendo apreendidos em seus movimentos contraditórios (Ibidem).

Outro currículo denominado crítico-emancipatório, proposto pelo professor Elenor Kunz, parte de uma concepção de movimento denominada dialógica - entende o movimentar-se humano como uma forma de comunicação com o mundo; toma a noção iluminista de sujeito capaz, influenciada pelos princípios da Escola de Frankfurt, chama a atenção para a tematização dos elementos da cultura do movimento e pretende desenvolver nas(os) discentes a capacidade de ação e análise dentro desse campo ((BRACHT, 1999, p. 80).

Os dois últimos currículos citados são considerados como as principais críticas aos currículos tradicionais da Educação Física, reprodutores das "formas culturais dominantes do movimento humano, valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso" (Ibidem, p. 81). Contudo, em suas propostas, não levam em consideração as questões de multiplicidade dimensional que definem os grupos sociais, afirmando as identidades tais como as de "classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos e preferências diversas" (NEIRA, 2011, p. 37).

As demais propostas anteriores às duas supracitadas caracterizam-se pela ausência da problematização das questões associadas às relações de poder que estabelecem as hierarquizações discentes dentro da escola. Decerto, há de se levar em consideração que as transformações sociais/culturais não são instituídas de uma maneira

[63] Nesse caso, seguindo o que nos dizem Neira e Nunes, "toda tendência pedagógica é uma teoria do currículo" (2006, p. 105), daí compreendem-se como currículos tendências ou abordagens assim denominadas por outras(os) autoras(es).

linear (Ibidem, p. 115) e, historicamente, muitos fatores passam a ser determinantes dos seus constructos.

Ressalte-se o fato de, nesse contexto, o exame dos processos de exclusão, tão importante ao encaminhamento às justiças social e curricular, não tenha sido levado em conta. O que se pode depreender é a perceptível colaboração da Educação Física nos processos polissêmicos de exclusão presentes na maioria dos seus currículos aqui brevemente expostos. Particularmente na questão do racismo, essa área do conhecimento tem uma importante contribuição em sua perpetuação, a começar pelos ideais eugênicos e higienistas, aos quais prestou importantes serviços no processo de construção da identidade nacional.

Essa elaboração findou por afetar a população discente de maneira indelével. A racialização de suas identidades veio atrelada à hierarquização, gerando posições de desvantagem em relação à população discente branca, entendida aqui como identidade-referência.

Portanto, admite-se como pertinente a realização uma investigação mais rigorosa sobre a presença do racismo nas aulas de Educação Física, discutindo os seus mecanismos estruturantes, modos de perpetuação e as relações de poder inerentes a sua presença dentro da perspectiva dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo crítico.

7 METODOLOGIA

A emergência da globalização no final do século passado trouxe a reboque uma série de novas organizações da população mundial. Tal fenômeno não se restringiu aos arranjos tecnológicos ou de mercado. Na verdade, o seu caráter dimensional extrapolou os limites das imaginações mais férteis, chegando a todos os cantos do mundo e com uma velocidade até então inimaginável, bastando, para tanto, o simples acesso a uma conexão da rede mundial de computadores.

Estar conectado parece ser a senha para adentrar às casas, shoppings, supermercados, empresas, hospitais, enfim, não só a todos os serviços disponíveis na sociedade, mas também às vidas dos milhões de usuários conectados.

Esse progresso chega a inspirar, em determinados grupos, a ideia da queda simbólica das fronteiras físicas, em função das mesmas não terem mais de ser ultrapassadas para que, de dentro da própria residência, se chegue a todas as partes do mundo e às mais variadas pessoas. As novidades da tecnologia inscrevem novos comportamentos dos seres humanos, algo que, julga-se, precisa ser levado em consideração para se transitar da pretensão ao entendimento da sociedade atual:

> Entre outros aspectos, as inovações tecnológicas tornaram-se preponderantes sobre o modo de viver das pessoas. Celulares, computadores, *softwares* e redes virtuais de comunicação influem diretamente na hibridização de hábitos, costumes e formas de se relacionar, levando-nos a questionar os pilares que sustentam a sociedade ocidental (NEIRA, 2011, p. 61).

No entanto, essa quebra de fronteiras tem suas restrições quando se pensa na ultrapassagem dos limites simbólicos estabelecidos por marcadores sociais como raça, gênero, etnia, classe social, etc. Esses continuam com uma evidente eficácia, mantendo a sua função de estabelecimento das identidades e diferenças.

Pensando em “questionar os pilares que sustentam a sociedade ocidental” (Ibidem), conforme nos diz o autor, é de capital importância dar visibilidade às consequências causadas pelas dificuldades em ultrapassar as barreiras simbólicas dos marcadores sociais, bem eficientes na instauração das injustiças sociais que podem ter como agravantes as ideias disseminadas nos currículos escolares distanciados da já

citada justiça curricular (CONNELL, 2003). Nesse caminho, chama especial atenção o marcador social raça e o comportamento ideológico advindo da leitura distorcida do mesmo, feita apenas à sombra de um viés biológico hierarquizado, no qual a população da raça se encontra inferiormente classificada. O tema em questão possui nexos com o racismo cuja presença ou não nas aulas de Educação Física.

Na circunstância de se investigar a partir do questionamento das relações de poder fabricantes das hierarquias raciais na escola, a presente pesquisa apresenta nuanças que a tornam peculiar dentro da sua área de abrangência. Ainda, por ter no ambiente natural a sua fonte direta e mais importante de dados, sendo o pesquisador o instrumento principal e também pela manutenção do contato direto e afinado com a situação na qual os fenômenos ocorrem; pela preocupação com o processo maior que o produto, levando em conta a importância atribuída pelas pessoas às coisas e à sua vida como focos de atenção especial por parte do pesquisador; por analisar os dados tendendo a seguir um processo indutivo; e, finalmente, ao pretender a obtenção de dados descritivos durante o contato direto do pesquisador com a realidade estudada, a presente investigação se situa no território das pesquisas qualitativas em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

O cotidiano pedagógico da escola municipal investigada escola EMEF Sem Preconceitos e as tensões deflagradas pelas relações de poder inscritas na assimetria de seu currículo escolar atreladas ao projeto político-pedagógico, dentre outros fatores, dão o tom das ações, reações e outras relações analisadas. Esses dados representam a gama de eventos que construíram o objeto de pesquisa, afinando-se com as especificidades ligadas à subjetividade e ao contexto.

Dentro da situação investigativa de caráter qualitativo da presente pesquisa, observou-se certa singularidade no objeto, não obstante à semelhança a outros tantos já investigados. Os contornos que o fizeram singular estão ajustados em virtude do mesmo se situar em área de especificidade, ou seja, na investigação da presença do racismo dentro das aulas de Educação Física, tendo como consequência, dentre outras, a invisibilização das vítimas e de suas respectivas culturas, sujeitas a esse tipo específico de comportamento. Essa singularidade fez com que o objeto tivesse valor em si mesmo, encaminhado a investigação para a escolha do estudo de caso como método.

Visando descobrir a dinâmica de funcionamento dos mecanismos de exclusão acontecidos nas aulas de Educação Física de uma escola de Ensino Fundamental,

querendo-se, especificamente, identificar a presença do racismo nessas aulas, atentou-se para novos elementos que emergiram durante o período de pesquisa de campo.

A apreensão dos textos inscritos no contexto escolar fez parte do aprofundamento nos meandros do objeto, procurando-se esquadrinhar as relações discente/discente, docentes/discentes e equipe gestora/discentes nas quais as atitudes de exclusão por ventura se fizeram presentes. Para tanto, as "ações, as percepções, os comportamentos das pessoas" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19) observadas foram relacionados às especificidades das situações às quais estavam ligadas. Tais procedimentos vigoraram a partir do primeiro momento em que a(o) docente entrava em contato com a turma, até o fim de suas aulas, estendendo-se por todo período de visita de campo no qual se dava o contato com os demais membros da comunidade escolar.

No empenho de retratar a realidade de completa e profunda da escola pesquisada, uma varredura nas múltiplas dimensões presentes no problema de pesquisa – seja este *a invisibilização de corpos e culturas distantes do referencial branco nas aulas de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental* – foi feita procurando evidenciar as questões inter-relacionais de todos os seus componentes. Ou seja, foram analisados os conteúdos curriculares; as especificidades da área; os acordos estabelecidos entre docentes e discentes; o comportamento da equipe gestora em relação à educação para relações étnico-raciais; o olhar das(dos) diversos docentes em relação ao racismo; as políticas da Secretaria de Educação voltadas à educação para as relações étnico-raciais; os acordos estabelecidos entre estudantes, espaços utilizados para as práticas específicas dessa área do conhecimento; a atenção e trato para os comportamentos racistas acontecidos em aula; a observação das hierarquizações presentes no universo particular das aulas de Educação Física; a captura das hierarquizações presentes no contexto escolar específico; e, finalizando, a descrição das relações de poder que dimensionam e conduzem todos os eventos acontecidos durante essas aulas (Ibidem, p. 19).

A utilização de outras fontes de informação também foi utilizada. Valendo-se de diversos informantes e dos dados colhidos em momentos distintos e de variadas situações, a pesquisa registrou as manifestações de racismo durante as aulas de Educação Física, no intervalo interaulas, no recreio, na sala dos professores, a partir de depoimentos da equipe técnica, funcionários, responsáveis e membros da comunidade onde residem as crianças (Ibidem). Ou seja, em outros momentos fora das observações específicas acontecidas nas aulas de Educação Física.

Os relatos da investigação foram dispostos de tal modo que sejam propiciadas as generalizações naturalísticas, nas quais o leitor identifique e, se possível, associe os dados do estudo à sua experiência cotidiana dentro da escola (Ibidem).

As posições conflitantes e diferentes a respeito da situação analisada também foram representadas, trazendo-as para a investigação como objeto de discussão, porém, deixando explícito o ponto de vista do pesquisador mediante tais divergências ou contradições, permitindo assim, a análise dos leitores, de modo a elaborarem seus próprios julgamentos (Ibidem, p. 20).

Em se tratando da linguagem, tem-se a acrescentar sobre a facilitação de compreensão figurando como um dos fortes objetivos na análise de dados. As autoras sugerem que a narrativa apresentada seja o mais clara possível e se aproxime ao máximo do estilo de escrita bem próxima à experiência do leitor, sendo engendrado durante o processo de estudo e se materializando como, de fato, um verdadeiro estudo de caso no relatório final (Ibidem).

Além da observação participante, utilizaram-se os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental, com a intenção de verificar todos os registros escolares que dão suporte para o entendimento dos mecanismos administrativos e pedagógicos propulsores do cotidiano escolar; e entrevistas semiestruturadas e abertas cujos materiais resultantes foram contrapostos às impressões colhidas enquanto observador *in loco*, o que anuncia a participação, introspecção e a observação direta (DENZIN, 1978, p. 28).

No tocante à explicitação do papel do pesquisador, optou-se por trabalhar com a postura de "participante como observador" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). Tal decisão foi tomada por se entender, após as primeiras idas à escola e avaliação inicial do corpo docente, que este poderia exercer uma forte influência nas(os) discentes, modificando algumas características das aulas em função da nova demanda político-social suscitada pela proposição da pesquisa.

A título de esclarecimento Lüdke e André nos dizem que o *participante como observador* não esconde totalmente suas atividades, revelando parcialmente o que pretende, a fim de não provocar alterações no comportamento do grupo pesquisado (Ibidem). Contudo, ao se encaminhar para o fim da pesquisa, resolveu-se manter a identidade do grupo preservada por questões éticas, no sentido de deixá-los mais a vontade em relação à publicação. Ou seja, mesmo não excluindo a possibilidade de provocar uma reflexão a respeito do fenômeno estudado, reflexão essa que pudesse

levar a quebra de alguns paradigmas étnico-raciais vigentes na escola, entendeu-se a questão ética como de crucial importância para a não instauração de um clima de insegurança diante da socialização dos resultados da pesquisa.

7.1 Procedimentos de pesquisa

A princípio, muitas dúvidas surgiram em relação à seleção do local específico de atuação. A experiência em docência em alguns municípios da Baixada Santista facilmente poderia traçar o encaminhamento da investigação, tendo em vista a abertura à negociação dentro da seara da educação, adquirida nos sistemas municipais de ensino da região desde 2002. Tal facilitação fora ainda mais estreitada a partir do ano de 2010, por ocasião da criação da Comissão Permanente de Ações Pedagógica e Núcleo Permanente de Educação para Diversidade pela UNDIME-BS, nos quais compomos equipe de coordenação e pesquisa. Esse grupo reúne pesquisadores representantes dos nove municípios[64] que constituem a Baixada Santista, todos os mestres ou doutores, com a proposta de estudar o insucesso escolar na região. Pesquisadoras e pesquisadores atuam em sala de aula e têm parte de suas cargas horárias cedidas para se dedicarem à investigação pela Comissão e pelo Núcleo.

O contato com esses profissionais acabou por ser um dos facilitadores do acesso aos dirigentes municipais de ensino, que colocaram à disposição uma generosa quantidade de opções onde se pudesse realizar a presente pesquisa. A situação de ter o acesso livre a nove redes de ensino sugeriu alguns critérios para o afunilamento das opções de escolha. O primeiro foi o dos municípios com características populacionais semelhantes. Para tanto, resolveu-se trabalhar com alguns indicadores sociais determinantes dessas semelhanças, lançando mão das informações do Censo IBGE (2010) referentes à educação, saúde, idade, gênero, cor, ciclo de vida, vulnerabilidades, habitação, urbanismo e saneamento.

Pela história da população de cada um dos municípios e tomando por base os indicadores sociais escolhidos *a priori*, foi possível eleger quatro cidades como as mais

[64] São eles: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, São Vicente e Santos.

favoráveis à investigação: Santos, Praia Grande, São Vicente e Guarujá. Esses municípios têm em sua composição humana uma grande semelhança, sendo constituídos por um grande contingente de migrantes nordestinos que, à procura de melhores condições de vida, acabaram por se instalar no estado de São Paulo.

Após a análise inicial dos indicadores sociais de cada município, por se deparar com a impossibilidade física de dar conta de uma investigação onde mais de uma região fosse contemplada e por se ter como estratégia de trabalho a realização da investigação em apenas uma escola, elegeu-se o município Igualdade Plena.

7.1.1 Apresentação à escola

Quando o pesquisador se dirigiu aos representantes do município Igualdade Plena[65] que participavam do grupo de pesquisa da Baixada Santista, já mencionado anteriormente, do qual o mesmo era membro, pediu-lhes que o orientassem na escolha de uma escola que, segundo os seus entendimentos, pudesse se aproximar ao máximo do perfil do alunado de sua rede. Os dois professores, mesmo trabalhando há algum tempo em cargos de chefia na educação básica, eram oriundos da sala de aula, acumulando uma larga experiência na docência. Comentou-se que estaria pesquisando a presença ou não do racismo na escola, tendo como *lócus principal* as aulas de Educação Física.

De imediato ambos disseram que dificilmente o pesquisador conseguiria lograr êxito em sua pesquisa em se tratando do município Igualdade Plena, por conta de "todos serem filhos de diaristas e zeladores, em sua grande maioria nordestinos, e da cor". Um dos representantes me chamou a atenção desconfortavelmente quando, ao falar que as crianças eram "da cor", esfregou o dedo em seu braço, para dar a entender que se tratava de crianças s. Diante de tal assertiva, em tom desafiante, insistiu-se no pedido de ajuda, no sentido de que indicassem uma escola na qual se pudesse desenvolver a investigação, mesmo correndo o risco, segundo o que ela e ele apontavam, de não encontrar evidências da presença do fenômeno.

[65] Escolheu-se esse pseudônimo para preservar a identidade do município.

Sugeriam a Escola Municipal para a qual se utilizará a o codinome EMEF Sem Preconceitos, em função da mesma concentrar estudantes de vários bairros do município Igualdade Plena, tornando assim mais rica em diversidade as atrizes e atores pesquisados. Acatada a sugestão, deu-se início aos procedimentos de estudo.

7.1.2 Apresentação à Equipe Gestora da EMEF Sem Preconceitos.

Após receber autorização da Secretaria de Educação, o pesquisador se dirigiu à escola com o propósito de ter uma conversa inicial com a diretora esclarecendo a natureza da pesquisa e coletar as informações iniciais necessárias. Ao chegar à unidade escolar o pesquisador foi bem recebido pela diretora que, de imediato, passou a descrever o perfil da escola segundo sua visão de gestora. As informações oficiais foram passadas: número de discentes, número de docentes, nível de formação da equipe, nº de salas de aula comuns, nº de salas de recursos, nº de funcionários, horário de funcionamento, perfil da população discente atendida, perfil da comunidade do entorno, perfil dos pais ou responsáveis, perfil dos docentes (todas(os) efetivas(os)) e perfil da equipe. Disponibilizou também o acesso irrestrito aos documentos que pudessem servir de subsídio à pesquisa. Em seguida perguntou-se a respeito do trabalho que a escola realizava em relação à educação para as relações étnico-raciais. Como resposta, veio a afirmativa da instituição ser uma escola polo de educação inclusiva e que, por conta disso, tinha profissionais especializados auxiliando os docentes nas turmas. Confirmou que as crianças aprendiam Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, além de existirem salas de recursos para as(os) estudantes com deficiência mental.

Ao ser questionada se a educação para as relações étnico-raciais não estaria enquadrada na educação inclusiva, ela disse que na escola não e nem na percepção da secretaria de educação. Perguntou-se o porquê dessa interpretação, já que as crianças s se incluíam no grupo das diferenças excluídas e, portanto, pelo menos em tese, deveriam estar incorporados às questões relacionadas à inclusão. Ela disse que ainda não havia pensado dessa forma e, nessa perspectiva, talvez o pesquisador tivesse razão. Indagou-se sobre a percepção do racismo na escola. Ela comentou que dificilmente lidava com casos de racismo na escola, isso por conta do perfil da população discente

ser, em sua maioria, parda ou preta e de similaridade na origem (filhos de porteiros, diaristas, caseiros), portanto não haveria motivação aparente para tal comportamento. Replicou-se, argumentando se por conta dos motivos por ela apresentados, não existia realmente o comportamento racista na escola ou ele estaria "invisibilizado" no cotidiano pedagógico por quaisquer outras razões. Ela admitiu que o fenômeno talvez pudesse acontecer sem que os membros da escola dessem conta do mesmo. Arrematou-se afirmando que essa era a intenção de pesquisa, ou seja, detectar a presença ou não do racismo na escola, tendo com foco principal esse comparecimento nas aulas de Educação Física.

A partir dessa conversa inicial a diretora apresentou a estrutura física da escola e, à medida que se encontravam os funcionários e professores, ela ia apresentando o pesquisador como a pessoa que nos próximos meses estaria presente durante, pelo menos, um dia na semana para realizar um trabalho sobre educação para as relações étnico-raciais.

7.1.3 Apresentação à professora de Educação Física

A Diretora pôs o pesquisador a par dos horários das aulas de Educação Física, esclarecendo que a aplicação das mesmas se encontravam sob responsabilidade da professora 1. No dia do contato inicial com a escola, por meio da diretora, não se logrou sucesso em encontrar a professora. De posse do horário e dias das Aulas de Educação Física (terças-feiras das 8:00 às 8:50 h e quintas-feiras das 7:10 às 8:00 h), retornei à escola na primeira terça-feira subsequente para estabelecer o contato.

Ao chegar à escola na terça-feira foi-se ao encontro da vice-diretora solicitando que a mesma apresentasse o pesquisador à professora de Educação Física. Explicou-se o motivo da presença à professora, verificando se havia alguma restrição por parte da equipe gestora por ela representada em relação ao trabalho proposto. De imediato a proposta foi acolhida e autorizada a realização das observações e entrevistas, podendo contar, segundo suas próprias palavras, com o seu total apoio. Na ocasião fui apresentado ao professor 2 que dividia com ela, ao mesmo tempo, o espaço de prática da Educação, Física, dirigindo uma turma da mesma série com alunas e alunos da

mesma faixa etária, ou seja, 4º ano/3ª série com idade variando entre 9 e11 anos. Depois de organizarem as turmas, a professora e o professor se dirigiram ao local da prática das aulas de Educação Física e lá puseram em prática as suas rotinas de trabalho.

7.1.4 A organização das aulas

Ao encontrar a turma que se deslocara da sala de aula em direção ao corredor – local de espera combinado, a professora utilizava vozes de comando ordem unida: "escola cobrir", "esquerda volver", "escola firme". Em seguida, todas as crianças se deslocavam ao portão, utilizado como entrada e saída da escola, para rumarem ao Centro esportivo Omega, local onde, pelo menos a princípio, as aulas estavam acontecendo.

7.1.5 O espaço de realização das aulas de Educação Física

O Centro Esportivo Omega é um espaço multiuso composto por uma piscina, uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra de tênis, uma cancha de bocha coberta, um espaço livre de 100 m^2 com um pequeno jardim e uma quadra de futebol society. Fica localizado no lado oposto da rua onde se situa a escola. Essa rua é exclusiva de pedestres, fato que, em tese, pode ser encarado com um facilitador ao deslocamento das crianças até o local da prática das aulas de Educação Física.

7.1.6 A realização das aulas

Após serem organizadas por meio da ordem unida, as crianças eram conduzidas, enfileiradas até o Centro Esportivo Omega. Em lá chegando eram divididas em grupos masculinos e femininos, porém com possibilidades de mescla. Setenta por cento dos meninos se dirigiam para o campo de futebol society que ficava sob o comando do professor 2, docente que dividia o espaço de trabalho com a professora 1, responsável pela turma 4º ano "A", composta por alunas e alunos oscilando na mesma faixa etária dos alunos da turma pesquisada, 4º ano "B". Esse espaço era utilizado exclusivamente pelo grupo masculino. Todos se dirigiam ao professor 2 para que ele dividisse o grupo em equipes. Formadas as equipes, o professor definia as que se enfrentariam, ficando com a incumbência de marcar os tempos de jogo e arbitrar cada partida realizada.

O grupo das meninas se reunia no espaço livre do jardim e se subdividia, realizando algumas brincadeiras populares, não restringindo a participação dos meninos que não jogavam futebol.

O professor e a professora 1 intervinham, vez por outra, nas atividades da turma. Tirando as situações de conflito, percebi que as coisas funcionavam de um modo "automático", por conta das atividades concebidas pela turma. Ficou a impressão das atividades realizadas no Centro Esportivo Omega dialogarem com uma perspectiva recreativa, dispensando uma atenção pedagógica mais específica da parte da docente.

7.1.7 Apresentação à turma

No primeiro dia de observação a professora de Educação Física da turma 4º ano "B" apresentou o pesquisador como um professor que estaria por lá a partir daquele momento, para acompanhar as aulas de Educação Física e conversar com todas(os) estudantes pois, assim como ela, ele também era professor de Educação Física e seria bem-vindo às atividades da Escola.

Percebeu-se uma aceitação bem tranquila por parte da turma, fato que gerou bastante tranquilidade para o início dos trabalhos de campo.

Pôde-se avaliar que a turma em sua composição étnico-racial concentrava 70% de discentes negras e negros, e 30% de discentes brancos. No âmbito socioeconômico, pode-se dizer que há um equilíbrio de renda *per capita*, oscilando entre dois e três salários mínimos. Em relação ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, a maioria possuía o Ensino Fundamental incompleto. A faixa etária oscilava entre 8 e 11 anos. Todas as crianças se comportavam do modo característico das crianças dessa faixa etária em escolas, ou seja, tinham seus conflitos, momentos harmoniosos, reuniam-se em grupos fechados e abertos, brincavam, lidavam com as tecnologias da informação e comunicação, discordavam, resolviam ou não as suas divergências, enfim, eram crianças da contemporaneidade sem nada que se possa classificar atipicamente à dita "normalidade". Numa panorâmica generalizada e com base na experiência acumulada, dir-se-ia que é uma turma sem muitas dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

7.2 Algumas características do local e demais contornos do estudo

O município Igualdade Plena fica localizado na Microrregião de Santos, Região Metropolitana da Baixada Santista, estado de São Paulo, numa área de 142,7 km². Segundo os dados do censo 2010 – IBGE, sua população atual é de 290.607 habitantes, tendo uma densidade demográfica de 1855,73 habitantes por quilômetro quadrado e IDH de 0,788 médio. Está dividido em duas áreas: uma continental e a outra insular. É considerada uma Estância Balneária, o que lhe confere algumas características de flutuação do volume populacional em feriados estaduais ou nacionais, fins de semana prolongados, e por ocasião do período de férias escolares.

A EMEF Sem Preconceitos passou a ser o *lócus* da pesquisa. Na fase exploratória, pôde-se capturar no contato inicial por ocasião da "entrada em campo" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22), as seguintes informações: possui cerca de 1.090 alunos matriculados, distribuídos nos períodos diurno, vespertino e noturno, cada um deles com 4 horas de duração. A equipe gestora tem idade média de 40 anos, sendo a licenciatura, o nível médio de formação. A população escolar discente é identificada como de baixa renda, com procedência de vários bairros do Município Igualdade Plena.

O Projeto Político-pedagógico não focaliza as questões da diversidade de maneira ampla, contemplando apenas, superficialmente, as(os) discentes com deficiências intelectual, auditiva e visual, apesar de ser classificada como “Escola Polo de Inclusão”. Atualmente, apenas um projeto está para ser implantado não somente na escola, como em toda rede de ensino, o Projeto Lego. Esse projeto trata da introdução da “robótica” para toda população discente da rede. Não se detectou uma interlocução desse projeto com as necessidades da escola, entendendo-se a implantação como uma demanda criada pela Secretaria de Educação. A escola fica situada num bairro central do município Igualdade Plena.

A título de delimitação da metodologia, no tocante aos indicadores sociais de maior relevância a serem considerados dentro da investigação e também de se poder construir um caminho mais abrangente para compreensão das circunstâncias do ambiente de pesquisa, elaboraram-se os quadros abaixo:

FORMAÇÃO	DOCENTES	EQUIPE GESTORA	SECRETARIA	TOTAL %
Graduação	36	4	6	100
Especialização	8	-	-	22

Organização própria dos dados
Fonte – Secretaria de Educação do Município Igualdade Plena

QUADRO DAS TURMAS E DISCENTES ATENDIDAS(OS) PELA ESCOLA								
SÉRIE/ TERMO	**MATUTINO**		**VESPERTINO**		**NOTURNO**		**TOTAL**	
	Turma	**Alunos**	**Turmas**	**Alunos**	**Turmas**	**Alunos**	**Turmas**	**Alunos**
3	**A**	**31**	**1 A**	**24**	**1TA**	**24**		
3	**B**	**31**	**1 B**	**24**	**2TA**	**24**		
Xxxx			**1 C**	**24**	**3TA**	**34**		
4	**A**	**33**	**1 D**	**23**	**4TA**	**37**		
4	**B**	**30**	**1 E**	**23**				
4	**C**	**32**	**1 F**	**23**				

4	**D**	**30**	**1 G**	**24**				
4	**E**	**29**						
4	**F**	**29**						
4	**G**	**29**	**2 A**	**33**				
			2 B	**32**				
5	**A**	**35**	**2 C**	**32**				
5	**B**	**34**	**2 D**	**31**				
5	**C**	**32**	**2 E**	**32**				
5	**D**	**34**	**2 F**	**31**				
5	**E**	**35**	**2 G**	**33**				
5	**F**	**34**		**35**				
5	**G**	**35**	**3 C**	**31**				
			3 D					
TOTAL	**16**	**516**	**16**	**455**	**04**	**119**	**36**	**1090**

Organização – EMEF Sem Preconceitos
Fonte – Secretaria de Educação do Igualdade Plena

7.3 Forma de análise de dados

A identificação dos subterfúgios utilizados pelo racismo na escola, especificamente nas aulas de Educação Física, e a consequente invisibilização das culturas diretamente ligadas à população discente da instituição, exige da investigação um mergulho nas relações humanas cotidianas vividas no ambiente escolar como um todo. A sutileza da qual são investidas as atitudes e atos racistas exige em quaisquer pesquisas de cunho social, segundo o entendimento aqui acatado, um exame arguto das situações cotidianas nas quais se inserem seus contextos de produção. Em especial no ambiente escolar, existe uma diversidade de conjunturas nas quais muitas atitudes de natureza racista escapam aos olhares menos atentos. Dada à complexidade do objeto por ora investigado, torna-se prioridade a escolha de uma forma de analisar os dados que dialogue com a tradição dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo crítico, levando

em conta o fato de se trabalhar com uma pesquisa qualitativa. Tal circunstância de pesquisa encaminhou à escolha da Hermenêutica Crítica como instrumento para análise de dados, em função da mesma fornecer instrumentos para superação dos antagonismos inerentes às descrições superficiais dos fatos descontextualizados, produzindo densas exegeses dos textos sociais denotados em sua produção contextual, intencionalmente guiada por seus produtores e pelos significados postos em ação no desenvolvimento de sua construção (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288).

A Hermenêutica Crítica permite um mergulho mais aprofundado na interpretação dos textos apreendidos no contexto pesquisado, entremeando não somente os resultados imediatos de uma observação do legível – nesse caso específico os atos e atitudes racistas –, mas também do que fora requisitado na intencionalidade dos seus produtores[66], fato esse que a coloca em total consonância com o objeto da presente pesquisa.

O trato com o racismo em sala de aula, dentro do entendimento aqui concebido, assim como o lidar com a invisibilização das culturas por conta do pertencimento das atrizes e atores das quais elas são oriundas, encaminham à discussão das relações de poder subjacentes a tais engendramentos. E, na intenção de construir ligaduras entre a "verdade" a ser interpretada e a interpretação propriamente dita, entende-se que

> [...] a finalidade da análise hermenêutica é desenvolver uma forma de crítica cultural que revele as dinâmicas do poder dentro dos textos sociais e culturais. Os pesquisadores qualitativos que estão familiarizados com a hermenêutica crítica constroem pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade, e uma determinada circunstância social e outra (Ibidem).

Trabalhar, portanto, na análise dos interesses de poder circulantes na educação como instituição social e especificamente na escola onde se realiza a presente investigação, representa o esforço intelectual para a identificação de quem ganha e quem perde numa situação específica, na qual o *status quo* é fortalecido na intenção de proteger as vantagens dos grupos privilegiados (Ibidem, p. 283).

Fazer com que tais situações de desvantagem social venham à tona, percebendo até onde as implicações de uma identidade racializada são suficientes para colocar a população discente dentro do quadro de a mais afetada por tais desmandes, torna-se

[66] Diz-se do ambiente da comunidade escolar, do ambiente da comunidade do entorno, das produções midiáticas determinantes das identidades raciais e de suas posições hierarquizadas.

aqui uma das contribuições dessa forma de analisar os dados, exigindo um esforço de pesquisa, dentre outras coisas, também vinculado ao que Kincheloe e Mclaren chamam de "revelar os vencedores e os perdedores em determinados arranjos sociais e os processos pelos quais operam esses jogos de poder" (2006, p. 283). Em outras palavras: trabalhar com o *Iluminismo crítico*[67].

Em uma perspectiva de complementaridade, levantar a questão da resistência discente no embate constante com o "conhecimento abstrato formal da instrução em sala de aula" (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 298), torna-se mais um dos caminhos aqui adotados para a análise de dados, levando em conta a ameaça potencial trazida pela cultura de alunas e alunos excluídos, na medida em que criem possibilidades de desestabilização do currículo escolar. Não obstante a tal fato nos parecer condição – mas não suficiente – para mobilizar forças capazes de ir além de pequenas desestabilizações do *status quo* monocultural em se tratando de currículo escolar.

A Hermenêutica Crítica se compromete em retomar de maneira crítica o caráter sociohistórico do conhecimento, esquadrinhando de forma dialética os "valores negados nos processos de comunicação que geraram, ou geram, os discursos interpretados" (AYRES, 2005, p. 556). A reflexão hermenêutica visa aproximar o distante do próximo, tornando o estranho em familiar, por meio de um discurso conduzido pela vontade de diálogo, cujo propósito é de que o objeto da reflexão nos enriqueça contribuindo para o aprofundamento da compreensão do papel do conhecimento na sociedade (BERGER, 2010, p. 18).

Kincheloe e Berry complementam tais pensamentos dizendo:

> Há muito preocupada com a teoria e a prática da interpretação, a Hermenêutica é uma forma de investigação filosófica que se concentra na natureza cultural, social, política e histórica da pesquisa. Nesse contexto a hermenêutica sustenta que a produção de sentido não pode ser isolada a partir da posição do observador na teia da realidade social. Assim, no contexto hermenêutico, a interpretação é desnaturalizada, ou seja, determinados eventos e/ou fenômenos não implicam uma interpretação específica de seu sentido. A interpretação é muito mais complexa do que se supõe, é muito mais produto das forças sociais do que se admite. (2007, p. 101-102).

Nessa linha, a disciplina ao se interpretar os dados da pesquisa é de fundamental importância, tentando perceber a diferença entre entender um fenômeno e descrevê-lo,

[67] Expressão criada por Joe Kincheloe e Peter Mclaren como um dos tópicos para explicarem a teoria crítica, segundo, o que os próprios autores anunciam como "nossa interpretação idiossincrásica da teoria crítica e da pesquisa crítica" (2006, p. 282-283).

sempre com a preocupação em registrar as vozes dos subjugados, dando maior amplitude aos seus sentidos e submetendo-as às interpretações do círculo hermenêutico (Ibidem, p. 102-103).

A hermenêutica crítica, explicam os autores, é crítica por dedicar-se ao diálogo com a tradição da teoria crítica preocupada com os modos como o poder opera e é mobilizado, levando a interpretação na pesquisa para além do visível ao olho etnográfico, procurando expor as razões não aparentes que põem em movimento os eventos e modelam a vida cotidiana (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 102)

Como instrumento de análise, o círculo hermenêutico tem papel fundamental na presente pesquisa, já que a sua presença na hermenêutica crítica é condição fulcral para o exame dos dados. Tem como função a sistematização da compreensão e interpretação dos textos, propondo o entendimento de um texto a partir de suas partes e observando a ligação das mesmas com o todo. Entende também que o leitor já traga parte do conhecimento, levando em conta a relação entre quem irá interpretar, ou seja, o leitor, e o que será interpretado, nesse caso o texto. Entende também o sentido como algo para além do texto.

Finalizando, o círculo hermenêutico tem como dar espaço para outras vozes interpretativas, tornando a compreensão do texto um ato de muitas idas e vindas, no qual a limitação do pesquisador é ultrapassada pelas diferentes leituras.

8 ANÁLISE DE DADOS

8.1 Motivações

Os dados que serão analisados advêm de situações do cotidiano pedagógico ocorridas na EMEF Sem preconceitos. Todo o registro diz respeito ao trato que essa instituição de ensino tem dado às variadas situações de exclusão dos sujeitos e suas culturas por meio (principalmente) do racismo, assim como as formas de gestão das aulas de Educação Física por seus professores, pontuando as possíveis consequências trazidas por essas práticas às alunas e alunos da turma pesquisada, no que diz respeito aos enquadramentos produzidos a partir das mesmas.

As atrizes e atores envolvidos no processo de escolarização não tiveram suas rotinas modificadas, a não ser pela presença do pesquisador durante oito meses. Prevendo-se uma possível contaminação, em função de ser estranho ao quadro funcional, procurou-se preservar o ambiente de pesquisa, na intenção de adquirir o máximo de fidelidade situacional possível. Cabe o esclarecimento sobre a preciosa participação das professoras e professores do GPEF, Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar – FEUSP/CNPq que, num esforço conjunto, colaboraram na interpretação das mensagens contidas nos dados que se seguem.

Tendo os princípios da Hermenêutica crítica como referencial teórico, empreendeu-se um esforço para a superação dos obstáculos do contexto, visando a superação das descrições não aprofundadas dos fatos descontextualizados, procurando produzir densas exposições dos propósitos implícitos no engendramento dos textos sociais, investigando as intenções dos sujeitos produtores e tentando desvelar os propósito dessas construções (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288).

Pensa-se que a exploração do tema tenha sido por si só um ato de insurgência, justamente pelo fato de, desde quando fora apresentado às pessoas responsáveis pela autorização da pesquisa, o fenômeno ser encarado como inexistente, correndo o risco, segundo os próprios membros da Secretaria de Educação, do estudo se transformar num esforço inglório. O entendimento do racismo como um fenômeno insuscetível nas escolas do município Igualdade Plena era sinônimo de desafio, justamente em função de

se entender – baseando-se na história da população em nosso país – como plausível a hipótese de sua presença naquele *lócus* específico. Isto é, nos primeiros momentos da investigação a tensão entre o objeto de pesquisa e a leitura do fenômeno efetuada pelas instâncias administrativas, identificou o diálogo com os princípios do Multiculturalismo crítico, que...

> [...] se recusa ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir desta perspectiva, é compreendida como tensa – não como um estado de relações cultuais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. [...] não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de "diferença". Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção. O Multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical (McLAREN, 2000, p. 123-124).

Prosseguindo na preparação do caminho investigativo propriamente dito, a partir do contato direto na escola, evidenciava-se que a intenção de dissuasão presente nas falas dos dirigentes municipais parecia repercutir no pensamento advindo equipe gestora e do corpo docente. Contudo, o inconformismo com a aparente formatação de uma situação de imobilismo serviu de impulso para seguir em frente, tentando buscar nos meandros das complexas relações vivenciadas no cotidiano pedagógico, a imagem do não visto e a escuta do não falado camuflados em tal cenário. O caminho do enfrentamento e não conformismo justificou a adjetivação de *insurgente* para traduzir o aparente travestido de indecifrável por não ser considerado.

Feitas tais considerações, inicia-se a presente análise lembrando que "o ato hermenêutico de interpretar envolve o entendimento daquilo que foi observado de forma a comunicar a compreensão" (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 287).

Para efeito de facilitação didática, resolveu-se utilizar um roteiro de análise, criando algumas categorias em consonância com o que preconiza o método hermenêutico crítico de interpretação, já que o mesmo busca o desenvolvimento de uma forma de crítica cultural reveladora das formas de atuação do poder, presentes nos textos sociais, tentando construir vias de ligação entre o leitor e o texto, e entre esses e o contexto histórico responsável por sua produção (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288). Nesse sentido se iniciará discutindo sobre a produção das identidades e diferenças,

na categoria “Produzindo identidades e diferenças”, levando em conta o ambiente de pesquisa encontrado, no qual os pressupostos da normalidade ditam o ritmo das relações interdiscentes, docentes-discentes e discentes-equipe gestora. Para tanto, o conceito de citacionalidade de Derrida será explorado, servindo de suporte para o entendimento de muitas das ações que servem de alicerce para a determinação das identidades e diferenças.

Em seguida a categoria “Uma inclusão seletiva” analisará quem são as Outras e Outros produzidos discursivamente dentro da realidade contextual da EMEF Sem Preconceitos. Há de se ressaltar que ao longo da pesquisa, percebeu-se a existência de critérios de seletividade para as(os) aptas(os) a desfrutar do amparo do *guarda chuva da inclusão*. Não obstante a escola ser uma *escola polo de inclusão* descobriu-se, ao longo das observações e entrevistas, a existência de um critério que determinava a quem incluir. Tal critério tinha por base a proximidade do padrão de normalidade estipulado tacitamente entre equipe gestora e docentes. Percebeu-se, por conta de tal critério, que havia um jogo de excluir dos excluídos aquelas e aqueles sem o mínimo de predicados para a inclusão, colocando-os num patamar de total negação, atuando como coadjuvantes no jogo das supostas inclusões.

Mergulhando um pouco mais nas especificidades do objeto de estudo da presente pesquisa, a categoria “Relações étnico-raciais e racismo: questões excluídas da inclusão”, trata das questões de invisibilização dos corpos e culturas s dentro da escola, especificamente nas aulas de Educação Física. Após oito meses de observação, identificou-se que o fenômeno do racismo era tido como inexistente por conta de docentes e equipe gestora. Procurou-se nessa categoria, escrutinar as razões pelas quais essa ideia ganhou força dentro da EMEF Sem Preconceitos, descobrindo-se, dentre outras coisas, que as mesmas estavam ligadas a interpretações distorcidas das relações de poder acontecidas cotidianamente na escola. Tais interpretações eram protagonizadas por docentes e equipe gestora, que desde o início das visitas se posicionaram negando a existência de comportamentos racistas durante as aulas. Atitudes de não atenção às queixas foram identificadas, quer seja pelas entrevistas concedidas e observações de campo, ou pelas intervenções queixosas das alunas e alunos vitimados ou não pelo comportamento racista de seus pares.

Por fim se trabalhou a categoria “Condução das práticas corporais”, na qual as observações feitas nas aulas de Educação Física são analisadas. Nessa categoria especificamente, pôde-se dar conta do currículo escolar do componente. A identificação

das manifestações da cultura corporal[68] vinculados a um currículo totalmente distante do repertório cultural pertencente aos grupos minoritários foi uma constante durante o período de observação. Os discursos em prol de um suposto atendimento igualitário para todas e todos, acabavam por encobrir ou minimizar os conflitos interdiscentes constantemente identificados nas aulas, esses, sendo fruto de inúmeras reclamações ingloriosas advindas das alunas e alunos vitimados e solidários às vítimas. Após a análise, pôde-se inferir quais sujeitos se pretendia formar com o currículo de Educação Física e quais as consequências sofridas pelo grupo dos diferentes e suas culturas, ambos tendo suas invisibilizações fomentadas a cada prática curricular.

8.2 Produzindo identidades e diferenças

Pensando-se na atribuição de sentidos para o que se estipulou como normal ou fora da norma foi de crucial importância observar que os fatores determinantes na nomeação das identidades aos sujeitos enquadrados à norma, portanto, normais, está ligada às relações de poder que atravessam o cotidiano social. Considerou-se como influentes, dentre outras coisas, as constantes e muito bem elaboradas incursões midiáticas acessadas cotidianamente quer seja na escola ou no seu ambiente sociofamiliar, que acabam por atribuir sentidos aos discursos, transformando-os em regimes de verdade, não obstante, figurarem como um subproduto da linguagem falada e escrita hegemônica circulante. Nesse caso se sugere que tais incursões se apropriem de uma potencial *citacionalidade*[69] herdada da linguagem, ao fixar repetidamente os determinantes identitários, aos quais só se enquadrem os sujeitos dentro da normalidade.

Esses fatos figuram como importantes marcadores de identidade dos que devam ser considerados como seres humanos socialmente incluídos. Portanto, são enunciados formadores de identidades que têm sua eficácia produtiva vinculada a incessante repetição (SILVA, 2000, p. 94).

---

[68] Adota-se aqui a concepção de Neira e Nunes (2006, p. 117), na qual existe a discordância de que o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, sejam tratados enquanto conteúdos.

[69] Silva nos diz que é o termo atribuído pelo filósofo Jacque Derrida para indicar a característica de repetibilidade da escrita e da linguagem (2004, p. 94). Observa que a citacionalidade da linguagem, em combinação com seu caráter performático, a faz trabalhar no processo de engendramento da identidade (Ibidem, p. 95).

> Eles ficam me chamando de negresco. Aqueles ali... [apontando para os alunos da turma 4º ano "1", a turma que dividia o campo de futebol society com eles] [...] é são eles três, mas também tem neguinho, neguinho do caxeta eles chamam [...]Tem mais uma coisa que eles xingam eles: negritude, chokito também. Cereal de chocolate, Nescau, Chris [fazendo alusão à série da TV. Norte-americana, "Todo mundo odeia o Chris, exibida numa emissora e TV aberta aqui no Brasil] Lembra "6", naquele dia que a gente tava com o "8". e aquele menino te chamou de macaco e a professora foi na diretoria [...]uma vez o P. te chamou de macaco, lembra? (ENTREVISTA 7)[70].

> É que quando ela chegou aqui na escola, ela não se dava bem com a gente. Aí a "12" ficava xingando ela [...] Ela ficava falando que ela era preta. Que ela era cocô sploft, por causa da cor dela. Elas falavam que o cabelo dela era duro, era Bombril, era uma bucha (ENTREVISTA 8).

> Foi uma briguinha que aconteceu entre o "1" e a "11". A "11" chamou ele de neguinho e o "1" chamou ela de neguinha e aí começaram a brigar. A professora brigou com eles. [...] E elas falavam do cabelo dela. Falavam assim: "teu cabelo é duro, não sei o que lá..." (ENTREVISTA 10).

> Ficam xingando o meu amigo "An" da minha sala de chocolate. [...] É, uma vez xingaram o "1" de neguinho feio (ENTREVISTA 11).
> A "11" e a "16". Uma puxando o cabelo da outra. Então, a "16" xingando a "11" de cabelo duro, xingou de (ENTREVISTA 12).

> [...] no recreio. As pessoas falam assim para o "1": "eh seu macaco" [...] É todo mundo. Falam do cabelo. Que tem o cabelo arrepiado, não é. Não tem nada haver (ENTREVISTA 13).

> [...] Sim. Logo um amigo meu da minha sala, ele já sofreu, por que muitas vezes chamaram ele de café e de preto, carvão (ENTREVISTA 15).

A repetição contínua dos xingamentos (a citacionalidade), ocorrida nos momentos de conflito figuram como marcadores das identidades subalternizadas no grupo das crianças entrevistadas. E essa depreciação vinculada à raça, na qual se estabelece uma relação intrínseca entre as virtudes morais, psicológicas, culturais, intelectuais e os traços biológicos, acaba convergindo na hierarquização das nomeadas raças inferiores e superiores (MUNANGA, 2000, p. 25). Esse movimento tem sérias

[70] Série de entrevistas constantes nos anexo B e C.

consequências para suas vítimas, acabando marcadas pelo traço da desvantagem sociocultural atribuída pela cor.

Buscando avançar um pouco mais no entendimento da inclusão e exclusão, admitiu-se a produção da identidade e da diferença como aspectos a serem examinados. Silva diz que "Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística" (2004, p.76). Tal asserção reforça a reflexão aqui levantada sobre os muitos discursos proferidos a respeito das diferenças que coabitam as instâncias educacionais em um âmbito geral, sendo repetidos na especificidade da EMEF Sem Preconceitos, segundo docentes e equipe gestora, como um fato natural, estando na essência do que é humano. Procurando-se estabelecer um diálogo factual, destaca-se a fala:

> Nós já tivemos reuniões de Educação Física entre todas as escolas, todos os profissionais e já citaram isso de inclusão e tal. Mas, assim é... Nessas reuniões o que foi que cada um colocou que vai até da postura profissional do professor e se colocar perante o aluno e dizer isso é bullyng, isso não pode, você gostaria de ser chamado dessa maneira? Ele tem culpa de ser assim? Tanto em relação a cor, como obesidade, uma deficiência e tal..... Então eu acho que dá para administrar bem. Foi bem colocado isso. [...] O que acontece é o seguinte: por ela ter aquele jeito irreverente dela, ela também não é bem aceita e aí começam a criticá-la, a falar "a vareta", "palito", "não sei o quê", mas eu não acho que é tanto pela estética e sim pelo comportamento. Eu acho que as coisas estão intrínsecas: ela é assim porque também é assim, magrinha. (ENTREVISTA 1).

A visão essencialista retratada acima foi abordada na discussão teórica dos presentes escritos como uma das premissas do Multiculturalismo liberal. Segundo Mclaren essa vertente do Multiculturalismo "argumenta que existe uma igualdade natural entre as pessoas" (2000, p. 119). Tem-se então uma tendência a essencializar as humanidades, tal como afirma um dos entrevistados:

> No momento que você começa a olhar as pessoas, todas elas são seres humanos. Então, para mim inteligência não tem cor. Inteligência não tem nacionalidade. Caráter não tem nacionalidade, caráter não tem cor. E nós somos isso. Nós somos inteligência, nós somos caráter, nós somos atitude. Nós não somos nacionalidade, país de origem, nem cor de pele (ENTREVISTA 5).

A confirmação da não existência de comportamento racista, por parte dos professores de Educação Física, no momento que foram abordados pelo pesquisador,

também trazia, mesmo que indiretamente, uma impressão a ser passada da não existência de desigualdades raciais, pelo menos entre as crianças do Ensino Fundamental I.

> Abordaram-se a professora e o professor de Educação Física questionando a respeito da presença de comportamentos racistas em suas aulas e os mesmos afirmaram que isso era mais comum na escola situada no prédio anexo, em função da mesma atender aos alunos do ensino médio. Lá sim, as questões de racismo afloravam constantemente (OBSERVAÇÃO 5).

O perverso risco de reforçar a indistinção por meio da igualdade racial, por exemplo, transmite a falsa sensação de se estar em um mesmo patamar de anuência social. Nesse caminho, culturas e vozes dos grupos hierarquicamente inferiorizados, sem dispor de estruturas significativas de poder, confinam-se ao silêncio, estereotipia e à deformação, tentativas bem eficazes de anulação de suas possíveis reações (SANTOMÉ, 2008, p. 161) ou, de acordo com o proposto nessa investigação, estratégias bem-sucedidas de invisibilização.

Voltando ao rumo proposto por Silva, identidades e diferenças são ativamente produzidas, estando muito distantes de serem elementos da natureza a espera de uma descoberta (2000, p. 76). Elas, diferença e identidade, "são criações sociais e culturais" (Ibidem).

Contudo, transitar pelos caminhos da identidade pode render armadilhas caso se queira buscar nas identidades uma existência alijada das diferenças. Identidades e diferenças são sempre o produto de ações de linguagem, portanto, precisam ser nomeadas (SILVA, 2000, p. 77). Elas são definidas por enredadas ações de linguagem que determinam o pertencimento de certa(s) identidade(s) a determinado(s) grupo(s) (Ibidem). Identidades e diferenças são sempre relacionais e interdependentes, ou seja, ninguém consegue pertencer a certo grupo se não houver outro com o qual se estabeleça a relacional diferença. Ambas se carregam, uma e outra, dentro de si mesmas, num jogo permanente, interdependente e relacional de estarem sendo ora identidade ora diferença, estritamente ligadas ao caráter contextual como determinante. Pode-se pensar no seguinte modelo: a identidade europeia é contrapartidária a identidade africana como diferença. Todavia, dentro do contexto específico da África enquanto continente, sul-africanos – que não deixam de ser africanos – podem ser a diferença em relação a angolanos – que também são africanos – como identidade. E, dentro do contexto

identitário dos sul-africanos, os residentes de Soweto[71] por uma questão de relação de poder, sempre serão a diferença em relação à população de Johanesburgo. Todavia, ao se pensar, por exemplo, na luta política liderada pelo CNA[72] de Nelson Mandela, eles se alternarão como identidade por conta do contexto.

Estabelecem-se as identidades e diferenças por meio de "sistemas classificatórios" (WOODWARD, 2000, p. 40). Esses sistemas aplicam "um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (por exemplo, sérvios e croatas); eu/outro" (Ibidem, p. 40).

Essa forma de interpretação da identidade e da diferença encaminha à compreensão de que ambas não podem ser entendidas "fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido [...] [atentando-se ao fato de que] não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos as compõem" (SILVA, 2000, p. 78).

Identidade e diferença estão ligadas à linguagem e à sua instabilidade enquanto sistema de significação. Isso porque a linguagem é decorrente de uma fundamental característica do signo, ou seja, o signo não traz presentes em si a coisa ou o conceito, não sendo, portanto, uma presença (SILVA, 2000, p. 78). Desse modo,

> [...] a natureza da linguagem é tal que não podemos deixar de ter a ilusão de ver o signo como uma presença, isto é, de ver no signo a presença do referente (a "coisa") ou do conceito. É a isso que Derrida chama de 'metafísica da presença'. Essa "ilusão" é necessária para que o signo funcione como tal: afinal, o signo está no lugar de alguma outra coisa. Embora nunca plenamente realizada, a promessa da presença é parte integrante da ideia de signo. Em outras palavras, podemos dizer, com Derrida, que a plena presença (da "coisa", do conceito) no signo é indefinidamente adiada (Ibidem, 79).

Fica claro, conforme já foi dito, que ambas (identidade e diferença) passam pelos sistemas de significação da linguagem. Tais sistemas as tornam cambiantes em seus papéis assumidos, tornando-as ora uma ora outra. Portanto, ao entendê-las como signo, atenta-se para o fato deste...

---

[71] É uma cidade formada por um conjunto de bairros de bairros negros ligados a Johanesburgo. Ficou conhecida durante a época do apartheid por ser foco de resistência antirracista e de protestos dos negros contra a política oficial de discriminação racial. Uma destas manifestações foi violentamente reprimida pela polícia em 16 de Junho de 1976, passando à história como o Massacre de Soweto.

[72] Congresso Nacional Africano, partido político de oposição ao Apartheid liderado por Nelson Mandela.

> [...] sempre carrega traços daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. Isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade. Se quisermos retomar o exemplo da identidade e da diferença cultural, a declaração de identidade "sou brasileiro", ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença – "não sou italiano", "não sou chinês", etc. A identidade porta sempre o traço da diferença (Ibidem).

Atentando às entrevistas e observações realizadas no desenrolar da presente pesquisa, encontraram-se constantes tensões entre o que era considerado como identidade em relação às diferenças. Como exemplo dessas tensões, destaca-se a negação de conflitos ou de quaisquer atitudes que pudessem estar ligadas ao racismo, assumida por docentes e equipe gestora com tamanha veemência, a ponto de se tornarem regimes de verdade. Tais posicionamentos merecem uma atenção especial, pois, controlam o tom das ações e reações da escola em relação ao fenômeno. Com efeito, a partir dos mesmos, admite-se poder conseguir um nível mais profundo de entendimento do contexto pelo qual se transitou durante o período de observação de campo e entrevistas.

> Em relação a problema de exclusões, etc., eu vejo mais em relação à obesidade, mas do que em relação a questões raciais. A pessoa assim... que é mais "fofinha",sofre mais discriminação, principalmente quando ela se impõe pela força. Por que quando é aquele gordinho, assim, que é mais humorado, que nem o que você viu ali fora, o Igor, ele se dá bem com todo mundo. Os outros encaram assim, numa boa, ele é visto como um cara assim, bem humorado, uma pessoa que vai de bem com as situações, etc. os menores, lá na Sem Preconceitos ou eles ainda não encaram bem assim esse fato [o de serem gordinhos] ou eles gostam de se impor assim, pela força. Então tem dois casos específicos que é o da "A.B." e o do "E". A "A.B." é um caso assim mais sério. Ela é extremamente agressiva, porque ela não encara bem esse fato [o de ser gordinha], não sei se é isso ou não. Eu sei que ela se torna muito agressiva. Ela vai com força para cima dos outros (ENTREVISTA 1).

> [...] Confortavelmente, a professora "1" respondeu que existiam outros problemas como o Bullyng com as crianças magras e magros, gordas e gordos, etc., porém, no caso específico das questões voltadas ao racismo, sinceramente ela não percebia tal presença e, quando por ventura acontecia, eles eram rapidamente sanados com pedidos de desculpas entre as(os) agressoras(es) e agredidas(os) (OBSERVAÇÃO 5).

Pelo menos duas tendências interessantes podem ser esquadrinhadas a partir dos dados coletados.

A primeira indica a posição assumida pela entrevistada ao se colocar no papel judicante, quando analisa o comportamento das crianças enquadrados na categoria de obesas e obesos, definidas por ela como "pessoa assim... que é mais 'fofinha'"(ENTREVISTA 1). Inspirando-se no que propõe Benevides (2012) ao investigar argutamente o papel dos locutores a partir do que ele classifica como um "[...] o uso abusivo do pronome *nós* nos mais distintos discursos que pretendem fazer uma apologia da diferença pela via da inclusão[...]" (p. 887), buscou-se na História da Sexualidade I, o entendimento e a analogia do que Foucault classifica como o "benefício do locutor" (1999b, p. 12), no tangente à situação descrita .

Atribuir-se o status de avaliadora ao estabelecer parâmetros estéticos para indicadores da condição de sujeitos, faz com que a entrevistada ganhe um espaço de neutralidade, tornando-se capaz de julgar o que é determinante para o enquadramento desse sujeito, nesse caso específico a criança obesa ou "mais fofinha" (ENTREVISTA 1), em nível de comportamento.

Situar-se na posição de comentarista, de certa forma, confere-lhe uma identidade flutuante, apresentando-se por meio de uma fala coletivizada pela proteção do pronome *nós*, sem deixar, porém, de estar totalmente imersa no individual do narrador. Tal lugar ocupado não lhe furta o poder e nem a responsabilização individual de decisão – apesar de parcialmente ocultá-la – para indicar quem está ou não incluído por conta de sua imersão "antes em um mecanismo de dissolução e abstração da particularidade, da contingência e da localidade destes enunciados do que numa forma de efetiva mobilização política organizada" (BENEVIDES, 2012, p. 888) em favor da diferença.

Seu discurso não toma partido em favor dos "mais fofinhos" (ENTREVISTA 1). A impressão deixada é a de que elas e eles existem sim, as ofensas (dentro do que a entrevistada identifica) estão acontecendo com uma importante incidência, porém, ao receberem um trato sem o devido aprofundamento no modo como o poder estabelece suas relações em tais eventos, hierarquizam-se os sujeitos por meio das denominações vexatórias inscritas em suas identidades como diferenças a serem incluídas.

Percebem-se também, nas ações descritas na Entrevista 1, que Hall denomina de "formas de regulação através da cultura" (1997, p. 41). A ocorrência de discentes mais fofinhas(os) não reúne elementos com suficiente significância a ponto de receberem a atenção devida. Fofinhas e fofinhos infringem a normativa das identidades legitimadas e

a regulação do que é identidade (entendida como o normal), dá-se em detrimento da diferença, de tal modo a concebê-la como anormal. A presença da diferença não altera em nada as atitudes da entrevistada em relação àquelas situações de conflitos interdiscentes. Fica a impressão da existência de uma resposta automática às situações destoantes da norma, na qual a cultura determina o reestabelecimento da "ordem" normativa, por meio de posicionamentos indicadores do *passa a passo ao caminho normalidade.* Nesse aspecto,

> As ações humanas são guiadas por normas no sentido de que, quando fazemos alguma coisa, temos de ser capazes de prever seus fins ou os propósitos, de modo a alcançá-los. E o nosso modo de fazer isto é guiado inconscientemente pela nossa compreensão de "como tais coisas são normalmente feitas em nossa cultura" — pela nossa tácita compreensão e pelo nosso "know-how" cultural tomado como indiscutível (Ibidem).

A segunda tendência presente na Observação 5 é a minimização dos conflitos mais profundos com ações superficiais. Sem ao menos se tentar criar um espaço de problematização, o fenômeno do racismo vai passando (ironicamente) *em branco* no dia a dia da EMEF Sem Preconceitos. Julgar que com um pedido de desculpas os conflitos são sanados é provar, por outro lado, que as questões distantes dos grupos hierarquicamente superiores não têm representatividade suficiente, a ponto de serem tratadas com a seriedade devida. Essa valorização da atenção para certos eventos em detrimento de outros são determinantes das representações de identidades e diferenças, tendo como instrumento definidor de pertencimento a uma ou a outra, as regulações cultural e normativa, ambas determinando quem são os Outros diferentes, distantes das fronteiras e normativas dos modos particulares das identidades fazerem as coisas (HALL, 1997, p. 42).

As políticas do enquadramento às regras de colonização do espaço de normalidade, sob o escudo protetor de uma nebulosa autoria de quem as determina, vêm disfarçadas pela oratória do politicamente correto. Deste modo, assim como uma suave e encantadora melodia de sereia entoada aos desgastados ouvidos dos passageiros e tripulantes do navio da escolarização, as questões de *Etnia* se sobrepujam ao *Racismo* e as da *Diversidade* – no sentido puro e simples da variação da espécie humana – às incômodas tensões da *Diferença.* E, nessa balada das *falas eufemísticas,* o público

ouvinte, da mesma maneira que os *intérpretes da normalidade*[73] *afeiçoam-se* muito mais com *fofinhos* e *morenas docilizadas*, do que com *gordas* e *pretos inconformados.*

8.3 Uma inclusão seletiva

A busca de formas de inclusão sem tensões para com o *status quo*, encontra-se presente, por exemplo, no seguinte fragmento:

> [...] quando é aquele gordinho, assim, que é mais humorado, que nem o que você viu ali fora, o "1", ele se dá bem com todo mundo. Os outros encaram assim, numa boa, ele é visto como um cara assim, bem humorado, uma pessoa que vai de bem com as situações, etc. (ENTREVISTA 1).

O amoldamento à conformidade passa a ser a *o passaporte de protagonista no palco da normalidade*, deixando a impressão da pouca existência ou inexistência de *cambistas de humanidades*, prestes a negociar alternativas para a entrada no espetáculo da normalidade ou mesmo para a reformulação do script determinante dos papéis pra lá de conformistas a serem assumidos.

Nesse caso específico, ao se falar do gordinho que "é mais humorado" e, por isso, aceito, identifica-se a intenção da busca de um enquadramento ao grupo por meio do não questionamento. Ou melhor, uma fuga de quaisquer tensões provocadas pelo vislumbre de outras maneiras não conformistas de se estar em comunidade. Um nefasto encaminhamento para a docilidade almejada numa...

> [...] relação entre o consenso e a neutralização das resistências, entre a representação e a obliteração de novos possíveis, enfim, entre o automatismo das condutas práticas e discursivas e o apagamento da diferença (BENEVIDES, 2012, p. 890).

Em outras palavras, a criança tida como obesa, ou fora daquilo que é afirmado como normalidade, tem de aceitar essa condição de maneira submissa e calma, sem dar vazão a quaisquer inconformismos deflagrados a partir das discriminações, preconceitos

[73] Nesse caso particular, diz-se das(os) docentes e equipe gestora.

e/ou bullyng sofridos em sua estadia na escola. Se por acaso alguma criança não aceita tais investidas excludentes discordando da situação, o que aqui se classifica como formas de resistência à manipulação de sua subjetividade, ela é, de imediato, produzida discursivamente como errada.

> [...] tem a "D" também que já é o contrário. Ela é magra, magra, magra, é um palitinho. Só que eu não acho que seja esse o ponto "exclusivo". Ela também é uma pessoa que gosta muito de fazer intriga, fazer confusão. O que acontece é o seguinte: por ela ter aquele jeito irreverente dela, ela também não é bem aceita e aí começam a criticá-la, a falar "a vareta", "palito", "não sei o quê", mas eu não acho que é tanto pela estética e sim pelo comportamento. Eu acho que as coisas estão intrínsecas: ela é assim porque também é assim, magrinha (ENTREVISTA 1).

Estar enquadrada como alguém de comportamento intolerável, distante das normas e valores compartilhados pelo grupo do qual a mesma faz parte, haverá uma modificação de conduta de todas e todos em relação a essa pessoa, pois a classificação de práticas e condutas humanas a partir dos nossos sistemas de classificação cultural, também se enquadra na já mencionada forma de regulação cultural (HALL, 1997, p. 43). As condutas dos grupos humanos estão amoldadas aos "sistemas classificatórios" que...

> [...] definem os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, o que é "aceitável" e o que é "inaceitável" em relação a nosso comportamento, nossas roupas, o que falamos, nossos hábitos, que costumes e práticas são considerados "normais" e "anormais", quem é "limpo" ou "sujo" (Ibidem).

O jogo de excluir da exclusão faz parte de uma valoração da magreza, distinguindo-a como uma, diga-se assim, *vantagem pela contramão* nas vielas dos fora da norma. Essa posição é confirmada no momento que a entrevistada se refere à magreza em outra situação supostamente de exclusão...

> Você lembra da Gisele Bundchen, ela era chamada de magricela, de pau de virar tripa, por um monte de nomes pejorativos. Se ela fosse ligar pra tudo isso ela não era o que ela se tornou. De repente o que era defeito pra um era uma qualidade para ser uma modelo, uma manequim e que levava aquela pessoa [a Gisele Bundchen] a chegar onde chegou (ENTREVISTA 1).

Desta forma, sugere-se que essas representações de magreza passem pelo crivo do corpo bem-sucedido, no tangente ao estipulado como beleza acolhida pela indústria cultural, chegando a um padrão de *fora da normalidade* – diz-se do excessivamente magro – muito bem absorvido pelo mercado da beleza e da moda. Portanto, mesmo transitando pelas franjas da exclusão, a magreza nesse caso propicia uma alternativa acessível de virada de jogo – haja vista o sucesso da modelo *Gisele Bundchen* – enquanto que à obesidade é conferido o ostracismo, a comicidade, a doença, a pouca valia da anormalidade do seu estado corporal. O anúncio identitário da obesidade significa uma classificação identitária minorada e, segundo a referência fundante desses escritos, a classificação é central na vida social do sujeito. Identidade e diferença estão relacionadas à produção de hierarquizações e nada mais são do que formas de normalizar, ou seja, eleger especificamente uma identidade, em relação a qual as demais são avaliadas de forma negativa (SILVA, 2000, p. 82-83). Em outras palavras, ser gorda ou gordo é de tudo ruim, enquanto ser magra ou magro, pode conceder um espaço de enquadramento nas humanidades aceitáveis. Visto que, por conta das relações de poder determinantes do corpo a ser consumido no contexto do mundo da moda e da beleza – que encontra ampla colocação no espaço sociocultural ocidental –, a magreza é uma das condições *sine qua non* para se poder existir enquanto identidade.

Dentro das observações sobre as formas de inclusão eleitas pela EMEF Sem Preconceitos, chama atenção a imobilização diante das situações cotidianas provocadas por essas presenças ou ausência discentes.

> [...] Eu tenho uma opinião formada sobre isso também [inclusão], sei lá! Eu não sei qual o objetivo. Eu não vejo um crescimento nisso que a gente está vendo aí. Não sei se o professor do lado do outro menino pode ajudar. Você já ficou em uma sala que tem inclusão aqui? Você vê algum aproveitamento efetivo? [...] Mas, aqui no nosso caso são casos gravíssimos. A gente tem muito autista aqui. Eu fico pensando que essa parte social poderia ser resolvida em outras atividades: esportivas, atividade voltada para a aprendizagem de alguma coisa que, financeiramente, rendesse alguma coisa pra eles, entende (ENTREVISTA 4).

A experiência empírica tem indicado um mal estar instituído por conta das situações levantadas pela educação inclusiva. Julga-se que, muito mais pela falta de habilidade e formação para lidar com a questão da diferença e as(os) diferentes, do que pela falta de crédito na ideia de criar mecanismos para tornar possível um tratamento

diferenciado a quem de direito. Mexer com mais uma situação que põe à vista a fragilidade pedagógica Docente, decerto suscita reações corporativas, acabando por não permitir avanços em médio prazo. Mesmo sem esquecer da resistência dos movimentos sociais que, em nome da população deficiente e a própria sociedade civil, pressionam a escola a dar de si, para contemplar essa população outrora no confinamento das instituições "especiais" de ensino, condenada a uma existência pedagógica alijada da sociedade. Uma visão totalmente funcionalista da educação na qual o indivíduo se desenvolve uma série de requisitos necessários, hipervalorizando a racionalização do trabalho (LIBÂNEO, 2001), por meio da educação, para que o sistema funcione em harmonia. A inclusão se torna um problema, à medida que questiona "os mecanismos centrais do processo de produção de desigualdades" (SILVA, 2008, p. 190), desestabilizando, com as crianças incomuns, o processo normatizado de escolarização nas escolas ditas *comuns*. "Então, mas esses que aprendem eu sou a favor da inclusão. Esses que você vê que têm uma proximidade do padrão" (ENTREVISTA 4).

Estar em conformidade com a norma é estar apta(o) a participar das oportunidades que o convívio social oferece de uma maneira igualitária e não equânime, para todas as cidadãs e cidadãos enquadrados nessa categoria. Citando a escola como uma das representantes legítimas da estrutura de organização social ocidental, diz-se que a mesma tem no currículo o meio de condução das suas ações pedagógicas teórico-práticas, observando-se "que todo currículo corresponde aos anseios e expectativas de um determinado setor social que, comumente, goza de melhores condições para definir o que deve ou não ser ensinado e como isso acontecerá" (NEIRA, 2011, p. 10). E, ao se estar suscetível ao direcionamento dado pelo currículo, tem-se o risco indefectível de intervenções externas na construção das subjetividades. A esse respeito, Silva argumenta que:

> [...] o campo da Teoria do Currículo, é precisamente um desses domínios particulares do conhecimento do indivíduo, implicados em estratégias de governo. A teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar as experiências de conhecimento dirigidas a produção de formas particulares de subjetividade [...] (2008, p. 192).

Entendem-se as negativas à inclusão identificadas na fala das(os) entrevistadas(os), como fruto de uma internalização *ipsis litteris* do um temor do currículo em função desse público – das alunas e alunos de inclusão. Isso se deve ao

fato das(os) mesmas(os) não estarem listadas(os) dentre as(os) discentes comumente frequentadoras(es) da escola, porquanto, *conhecidos* por docentes e equipe gestora, afinal de contas são pessoas estranhas ao esperado padrão de normalidade. Estranhas e estranhos às doutrinas e experiências advindas das escolas "comuns" e sem precedentes inscritos nos manuais pedagógicos vigentes que pudessem servir de suporte. E, como a condição fundamental para a produção do sujeito governável é o conhecimento desse mesmo sujeito (Ibidem), estar diante do desconhecido tira o *chão pedagógico* sobre o qual vêm atuando os profissionais do aprendizado dentro das instituições de ensino. Sem conhecer os docentes nos quais atua o currículo não pode construir sujeitos particulares e específicos com a mesma eficácia (SILVA, 2008, p. 195).

O currículo é quem seleciona e constitui os indivíduos, dizendo...

> [...] qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre **quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação** (Ibidem, grifo nosso).

Ao se falar numa inclusão seletiva, pensa-se, conforme nos disse Silva, nas narrativas determinando quem pode estar ou não dentro dos setores de acolhimento da sociedade. A inclusão passa a ser seletiva a partir do momento em que não basta estar apenas excluído para concebê-la. Tem de se estar carregada(o) de *bônus inclusivos* em sua exclusão para se acessar aposição de possivelmente incluído.

Nota-se a limitação do território de circulação permitida às(aos) *mais diferentes* que na verdade seriam a razão da existência das políticas de inclusão. Quando se diz "[...] Então, mas esses que aprendem eu sou a favor da inclusão. Esses que você vê que têm uma proximidade do padrão [...]" (ENTREVISTA 4), anula-se simplesmente a possibilidades de trazer a público as deficiências da instituição de ensino e dos seus profissionais do aprendizado – as(os) docentes –, demonstrando uma incapacidade em lidar com as diferenças. Interpreta-se, por conta desse discurso, que a EMEF Sem Preconceitos ainda é feita, no máximo, para as(os) *menos diferentes.*

8.4 Relações étnico-raciais e racismo: questões excluídas da inclusão

A representação de um quadro de total desapego a educação para as relações étnico-raciais e, por consequência, ao fenômeno do racismo, esteve presente desde as primeiras incursões feitas aos dirigentes da Secretaria de Educação do município Igualdade Plena, por ocasião da negociação de autorização da pesquisa, conforme já se citou no início da presente análise e em outros momentos desses escritos. Indo adiante na interpretação dos dados, começa-se ressaltando o alheamento às questões relativas ao tema: "Acho que é mais essa questão [relativa à condição de magra ou gorda]. Agora racial... eu não vejo assim discriminação porque é negro, por que é japonês, por que é mulçumano, não vejo muito isso não" (ENTREVISTA 1).

Na discussão teórica realizada inicialmente exposta, especificamente no item relativo ao racismo, ao se descrever a trajetória da mestiçagem no Brasil, cogita-se sobre o fato dessa não ter acontecido somente em nível biológico, mas, também e com uma intensidade talvez mais contundente em nível cultural. Daí, conforme se comentou, a ideia da mistura, da união, da transformação do plural em uníssono arrebata o pensamento brasileiro, criando um ambiente propício à formação embrionária do mito da democracia racial[74], manifestado, dentro do entendimento que se pôde construir no percurso de análise, em falas que se complementam, como, por exemplo:

> De uma maneira geral eu acho que é mesmo assim também. Na EMEF Sem Preconceitos eu nunca vi. Pejorativo, "neguinho", "neguinha, não sei o quê", "macaco" eu nunca vi. [...] Não, dá pra ver. Mesmo porque, eles, por serem menores, se policiam mais. Por exemplo: professora o fulano mostrou o dedo do meio pra mim. Independente do motivo. Eles falam: "professora, fulano me mandou para aquele lugar". Da mesma forma se houvesse uma crítica, um preconceito eles iriam falar: "professora, fulano chamou cicrano de macaco", vamos dizer assim. Então eu não vejo realmente. O público é bem heterogêneo. Lá nós temos pessoas de todos os bairros. Não vejo ninguém assim de uma classe social maior ou melhor do que o outro. Alguns talvez tenham um pouquinho assim mais de conforto. Mas, que um é rico outro é pobre, não. Todo mundo mais ou menos a mesma situação. Também não vejo ninguém assim, paupérrimo. Uma população aqui extremamente desfavorecida. Tudo mais ou menos na mesma faixa (ENTREVISTA 1).

[74] Ideia de que o Brasil é um país no qual as pessoas de todas as diferentes raças que o compõem, recebem um tratamento igualitário no sentido mais amplo, convivendo em perfeita harmonia e tendo todos os seus direitos assegurados de fato e de direito,vivendo sem quaisquer tipos de discriminações e/ou preconceitos (HANSENBALG, 1996).

Outra situação que chama a atenção é a atribuição à classe social o valor de carta de anuência que autoriza atitudes racistas. Fica a impressão de que tais comportamentos estão atrelados ao desnivelamento em função de um dado grupo. Ao mais rico é conferido o poder de se valer do racismo para depreciar negras e negros. A ligação da existência do racismo à classe social reporta às ideias de positividade da miscigenação difundidas por Gilberto Freyre nos idos de 1930, tendo o apoio de uma boa parte dos brasilianistas norte-americanos (TELLES, 2003, p. 19), fator de forte influência como direcionador do pensamento intelectual da época. Segundo Telles, o pensamento freyreano afirmava que:

> [...] a desigualdade existente era um produto tanto da escravidão dos negros quanto de sua adesão a valores culturais, tradicionais, prevendo o seu desaparecimento em pouco tempo. Para eles, as diferenças raciais eram fluidas e condicionadas pela classe social. [...] Especificamente, Harris concluiu que a discriminação por classe, e não por raça, determinava a hierarquia das relações sociais no Brasil, embora preconceitos raciais fossem exteriorizados com frequência. Geralmente, esses acadêmicos concordavam com Freyre que o "ser" brasileiro implicava uma natureza meta-racial, que embaralhava as distinções raciais através de uma miscigenação extensiva (TELLES, 2003, p. 19-20).

É interessante observar que essa ligação da classe social à permissibilidade comportamental racista, sugere a avaliação de que o simples fato de todas as crianças dividirem uma heterogeneidade socioeconômica baixa, dá margem a duas importantes questões a serem levadas em consideração: a primeira tange ao impedimento de alunas e alunos se perceberem como racialmente diferentes, em função de serem pobres; e a segunda consiste no fato da entrevistada não vislumbrar a possibilidade dessas atitudes racistas como perversamente sutis, porquanto cotidianas e de difícil observação, senão aos olhos mais atentos.

Chama-se a atenção para o importante detalhe de que tal interpretação do racismo é parte integrante do currículo e, nessa condição nomeia os fatos, as coisas, sujeitos e realidades por meio de um sistema de significações em permanente disputa com outros sistemas (CORAZZA, 2001, p. 10). Desse modo o que é ou não é racismo passa a ser determinado pela(o) narradora(or) que o representa (o currículo) através do discurso colocado em circulação.

Acrescenta-se que os conhecimentos contemplados no currículo, encontram-se acoplados a um contingente histórico determinante. Fruto de tensões recorrentes entre os grupos que os definem e os que tentam legitimação. Os conhecimentos anuídos pelo currículo oficial traduzem o tipo de cultura que se queira viger em uma sociedade. Segundo as forças que os regem, eles também reforçam as ausências necessárias, isto é, tudo aquilo sem o merecimento devido para a ocupação da atenção (SANTOMÉ, 2008, p. 166). Em meio à tensa disputa por consentimento, os sujeitos e culturas atrelados aos conhecimentos não legitimados – nesse caso específico a População – também não são considerados, haja vista as os depoimentos contidos nas Entrevistas 1, 2, 3, 4, 5, 7, 14, 19, e 20, concedidas por docentes, equipe gestora e discentes, e também nas Observações 8 e 9 do pesquisador. Ao se analisar o teor das entrevistas e as observações, percebe-se que a indiferença ao fenômeno do racismo se tornou uma constante dentro do ambiente da EMEF Sem Preconceitos.

As diversas tentativas sem sucesso de denunciar essas atitudes, associadas a frustração pela falta de resolução ou de iniciativa de resolução do problema, são assim exemplificadas:

> [...] os inspetores precisavam saber que eles estão xingando a gente... mas, eles não fazem nada. [...] Ela (a professora) falou pros meninos: "vou te levar para diretoria". Aconteceu aqui mesmo na Educação Física, aí teve uma briga. Foi assim. Eu a "15", a "16" e a "17", a gente tava brincando normal. E aí chegou a "11" e eu não sei o que aconteceu que quando eu olhei pro lado as duas começaram a brigar. A "11" e a "16". Uma puxando o cabelo da outra. Então, a "16" xingando a "11" de cabelo duro, xingou de . Aí a tia não foi conversar com a gente. A tia não foi conversar com a gente. A diretora não foi conversar com a gente. Ela mandou a gente para a sala. Ela não conversou com a gente. [...] ela só mandou a gente ir para a sala. O tio levou a gente para sala [o inspetor] (ENTREVISTA 5).

Os clamores por providências são deflagrados a todo o momento sem obterem, no entanto, a contrapartida de docentes e equipe gestora. Com isso vão sendo silenciados pouco a pouco:

> Assim. Tem quatro pessoas que são s. E eles ficam tratando elas sem respeito. O "1", toda vez que ele passa, eles falam: "e aí seu preto!". E para a "11" eles falam: "e aí macaco, cabelo de Bombril!". E pro "4" eles falam: "seu preto, sai daqui!". Pro "2" ninguém fala, ele fica na dele. Isso acontece mais quando a gente está no recreio ou andando pelo pátio.[...] Isso, xingaram de negresco, de negro (ENTREVISTA 18).

As manifestações acontecem de uma maneira corriqueira, sem receber, porém, a atenção devida por conta das outras esferas, que não a discente. Esse tipo de resposta social mascara a realidade do ambiente, no qual os fatos se contradizem as percepções Docentes e/ou da Direção. Não há dúvidas de que:

> [...] a reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas das raças ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem. É precisamente em momentos com os atuais em que surgem problemas devido a que raças e etnias diferentes tratam de compartilhar ou utilizar um mesmo território [como por exemplo as aulas de Educação Física da EMEF sem preconceitos], que esse vazio mais se deixa sentir. E é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre uma educação antirracista [...] se deixa notar de forma visível (SANTOMÉ, 2008, p. 166).

A escola pesquisada ratifica a afirmação de que essa instituição é "o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre uma educação antirracista se deixa notar de uma forma visível" (Ibidem). Quando muito se vê um encaixe das situações de racismo, nas experiências corriqueiras de exclusão, deixando assim de dar-lhes a devida importância. Acontece que o problema do racismo situa-se para além dos pressupostos de uma simples exclusão. Ele vai além da "dicotomia na qual as pessoas ou categorias de pessoas estão inteiramente dentro ou fora" (TELLES, 2003, p. 25). O racismo sugere dimensões que, dependendo da posição social, promovem ora a inclusão, ora a exclusão, ora ambos. Daí a dificuldade de percebê-lo em determinadas circunstâncias. Tal fato pode ajudar a entender o porquê de posições mais radicais, ao longo da história como "a eugenia reprodutiva extremista ou higiene racial ao estilo racista" (Ibidem, p. 50), não serem adotadas no Brasil. A *flutuação identitário-racial* instituída na sociedade brasileira por incumbência da tão controversa quanto inevitável miscigenação, acabou por assegurar um lugar para a nova categoria sociorracial brasileira, a dos mestiços.

A classe dos mestiços no Brasil conquista um espaço social desde sua origem, por representar os frutos da união entre os donos das grandes fazendas e suas escravas. Os laços informais que caracterizavam essas uniões não diminuíam a afetividade dos pais brancos por filhas e filhos mestiços (DEGLER 1976, p. 240). Despertavam, inclusive, uma preocupação, a princípio dos pais fazendeiros e mais tarde das mais diversas esferas oligárquicas, em construir caminhos para a ascensão social desse quinhão populacional, já que pouco a pouco foram ocupando uma posição significativa na sociedade brasileira.

A polivalência e polissemia da categoria racial mestiça se tornou uma arma contra os próprios eugenistas, que, em dado momento histórico, procuraram se valer da miscigenação como um dos, senão o principal instrumento para dar conta dos seus propósitos de embranquecimento. Segundo a fala de Fernando Magalhães parafraseando Silvio Romero, ambos eugenistas convictos, citados por Telles, toda população brasileira era composta de mestiços e, para excluir a mestiçagem no Brasil, ter-se-ia de excluir, inclusive, a todos os eugenistas, já que todos eram mestiços (2003, p. 49). Deste modo, a elite brasileira cria mecanismos de barrar a expansão das políticas eugenistas, por meio do discurso da democracia racial. Fato esse que se torna ratificante do pensamento aqui proposto, de que o racismo no Brasil é dotado de uma *capilaridade peculiar*[75], responsável pela extrema dificuldade tanto para combatê-lo, quanto para identificá-lo, na medida em que está sujeito e dependente das variantes socioculturais, determinadas pelo grau de matização do grupo social e circunstâncias contextuais nas quais opera.

Há que se chamar a atenção para o fato da mestiça e do mestiço situarem-se a meio caminho das raças e branca, e, conforme já se argumentou, vivendo o conflito tanto de não ser totalmente uma coisa nem outra.

> Olha... eu noto muito nas professoras, uma preocupação com a igualdade. Todos estão estudando, todos estão na mesma condição, portanto a regra é pra todos. Eu vejo essa cobrança: "por que você xingou o amigo?", "por que é que você não foi legal com ele?"... Eu vejo muito esse lado assim... mãe. E mãe tem que ser igual pra todos, não pode pro "fofinho" de um jeito, pro moreno [negro] ser de outro, pro olhinho azul ser de outro. É bem igual. E aí vai também do retorno. A gente vê a professora sendo mais rigorosa com aquele que não dá o backup, aquele que você fala, fala, fala, entra por um ouvido e sai pelo outro. Aí, realmente ela pega no pé. Mas, não assim em questão de discriminação, de diferença. Eu vejo pegar no pé de todos por igual. Só que aquele que não corresponde é mais veemente, é mais incisivo. Mas, eu vejo as professoras bem interessadas (ENTREVISTA 1).

Como se observa o discurso da igualdade de tratamento permanece como escudo protetor para o apagamento das diferenças. Fica a impressão de que todos os problemas

[75] No sentido de se diluir em várias nuanças e dicotomias, trazendo dentro de um contexto verbalizado, por exemplo, a denominação "Negro" transitando entre as motivações político-ideológica se ligado à afirmação identitária e verbo-ofensiva se ligada à discriminação identitária negativa; "neguinha e neguinho" transitando entre o afetivo e o pejorativo; "negão" oscilante entre a virilidade e o medo; etc.

cessam, à medida que o puro e simples tratamento igualitário é implantado nas práticas pedagógicas.

O tratamento supostamente igualitário mascara os outros condicionantes, quando muito, atenuados com essa atitude. E, admite-se uma influência generalizada nas crianças s, já que a dinâmica de funcionamento mexe não somente com a autoestima, mas, também, com a aprendizagem, já que se supõe a imbricação de ambas.

Exemplificando tal relação, mais precisamente no que tange às discrepâncias de tratamento dispensado às crianças s, Rosemberg já chamava a atenção para a precariedade dos equipamentos públicos de Educação Infantil, ressaltando o maior volume de crianças s e pobres a frequentá-los, evidenciando, inclusive, que a situação social era diretamente proporcional à precocidade de entrada e tempo diário de permanência dessas crianças nessas escolas (1996, p. 64). A autora fala, inclusive que:

> A expansão desordenada, caótica e, principalmente, a permanência de trajetórias duplas, triplas ou quádruplas em educação infantil – creches públicas, creches conveniadas, pré-escolas públicas e conveniadas –, geralmente abrem possibilidades ao oferecimento simultâneo de serviços com qualidade extremamente desigual. É esta desigualdade no custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e s de diferentes formas, inclusive esta que denominei de morte educacional anunciada (Ibidem).

O que se pretende com essas informações é alertar para o perigo do discurso de igualdade de oportunidades circulante no cotidiano pedagógico da EMEF Sem Preconceitos quiçá em muitas outras escolas das redes de ensino brasileiras. A criança já vem convivendo com desvantagens seculares, diga-se, desde a abolição da escravatura. Esse prejuízo se arrasta por décadas desde os primeiros contatos com as instituições públicas de ensino, dento do processo de educação democratizada como confirma o estudo supracitado. Em estudo sobre o fracasso escolar associado à variável cor/raça, Marília Carvalho “aponta que os maiores problemas se referem ao grupo de alunos negros do sexo masculino” (2004, p. 249-250).

> Frente ao racismo e ao silêncio quanto às relações inter-raciais e às particularidades da Articulações entre gênero e cor/raça produção cultural da população , já constatados em nossas escolas por diversos estudos, essas crianças tenderiam a desenvolver uma relação difícil, dolorosa mesmo, tanto com a escola como instituição, quanto com a aprendizagem propriamente dita, encontrando muito mais obstáculos para atingir o sucesso escolar que as crianças percebidas como brancas (Ibidem, p. 277-278).

Decerto esse hiato ainda não fora reparado, por mais que políticas de ações afirmativas e lutas da população organizada tenham acontecido. Contudo, o mascaramento dessa realidade vem encontrando formas bem mais sutis de operar em nossas escolas, reforçadas, por exemplo, por argumentos como os que se seguem:

> Eu vi em relação à inclusão pra cadeirante, D. A. [deficiente auditivo], D.M [deficiente mental], D.I. [deficiente intelectual], tudo isso aí, essa parte de aí alunos que estão sendo inseridos, existe sim uma campanha. Então, por exemplo: eles iam cantar o hino do município e alunos que queriam aprender libras, iam junto lá pra aprender a cantar o hino como aquele amiguinho que tem problema de deficiência auditiva e tudo mais. Em relação ao cadeirante empurrar a cadeira, ajudar, ser mais companheiro e tudo. Nesse sentido sim. Agora assim, a parte racial, eu nunca vi (ENTREVISTA 1).

Ações superficiais acompanhada de um entendimento raso do que possa ser uma ação inclusiva, ficam bem explícitas nessa entrevista. Ajudar a empurrar o amiguinho cadeirante, ou apreender o gestual da Língua Brasileira de Sinais são propósitos pouco significativos para uma política de governo que se diz preocupada com a inclusão. Fica a preocupação com uma superficialidade alarmante, tanto nas ações propriamente ditas, quanto na interpretação de *benignidade* dada ao relatar as ações.

Outra impressão causada é a de que, por maiores e mais convincentes que sejam as argumentações sobre a existência do racismo entre as crianças da EMEF Sem Preconceitos impera a ideia da vigência de uma escola *democrática* na mais completa acepção da palavra. Essa lógica perversa é muito eficaz na imobilização de possíveis ações a serem tomadas em favor desse grupo inferiormente hierarquizado historicamente, seja esse o composto por meninas e meninos negros. Fica posto um espaço pedagógico sustentado pela fixidez de uma suposta ideia de igualdade, não autorizando o vislumbrar de possibilidades de equilíbrio por meio de ações de compensação para as(os) menos iguais, diga-se, ações de equidade.

O conjunto dos depoimentos da professora de Educação Física serve para diagnosticar a sua postura em relação às políticas de identidade. Tem-se a impressão de que a mesma coaduna com os processos de reprodução hegemônica, reafirmando em suas falas as posições entre identidade e diferença, entre o *nós* e as(os) *Outras(os)*. Algumas pistas foram dadas, levantando desconfianças sobre como a assunção dessa postura se dera. A que mais chama a atenção se evidencia quando relata uma situação de

discriminação vivida em sua adolescência, dentro de um evento de prática desportiva. A professora se posiciona da seguinte forma:

> De qual esporte você acha que eu venho? Capoeira... capoeira 10 anos com o mestre Sombra. Então, sei lá... pra mim o preconceito não existe, ser humano é ser humano. [...]Não é que não existe. Existe para algumas pessoas, mas dentro da minha concepção de vida e tal. Por que eu acho que eu me sentia tão bem onde eu fazia treino, competia e tal, que pra mim era minha casa. Era "Senzala", o grupo de capoeira dele se chamava Senzala. Então o Senzala pra mim é uma casa. Um lugar onde me sinto bem com as pessoas (ENTREVISTA 1).

Continuando, a entrevistada mencionando sobre o preconceito na Capoeira, ela se reporta ao contexto de seu grupo. Se sente bem *apesar* de estar num ambiente sociocultural mais humilde, onde as pessoas em sua maioria são s, etc., isto é, a visão fetichizada de quem está em posição privilegiada por *naturalmente* se dotada do "pré-dado, [de ser branca] como uma essência que acontece a existência e manifestações históricas dos indivíduos reais, que são apenas seus arautos e atualizadores" (COSTA, 1983, p. 4).

O fragmento a seguir ratifica essa ideia:

> E por incrível que pareça eu sofri preconceito dentro da capoeira por não ser . Eu fui fazer uma competição uma vez em São Paulo e a gente entrava assim perfilado, homem, mulher e cada um fazia jogo de dupla, mas não era assim: masculino e feminino. Tinha um quesito de julgamento para masculino e feminino. Na hora que nós entramos, eu não era a primeira da fila, porque era assim, por tamanho. Eu era a do meio. Na hora que eu pus o pé na quadra, tomei uma ovação "coalhada, coalhada..." e quase todo mundo era mais "moreno" e tal. Eu devia ter uns 16 anos, parece. Eu achei que não era comigo o negócio. Eu não entendi o que estavam falando. Eu levei na boa. Fiz meu jogo e tal. Quando eu saí o mestre falou assim: 'I. você não ligou não é?' não liguei mestre, sobre o quê? 'Estavam te chamando de coalhada, branca azeda, não sei o que...' Era comigo, rs? Era comigo aquilo lá, rs, Mestre? Eu nem achei que era comigo, então não doeu nada, não é, rs (ENTREVISTA 1).

A condição hegemônica do sujeito protagonista da história supracitada, nesse caso a professora "I", propiciou e propicia, dentro do entendimento construído a partir de seus depoimentos, uma condição de proteção, de isolamento dos malefícios ou benefícios que sua condição racial possa proporcionar. Estar socioculturalmente posicionada como branca, oferece-lhe "uma feição ímpar, uniforme e universal"

(COSTA, 1983, p. 4), incólume a quaisquer infortúnios aos quais estão sujeitas as demais pessoas não brancas.

> [...] Por sinal, naquela competição eu fui bem. Era o mestre Canjiquinha que condecorava as pessoas. O festival chamava "Festival de capoeira mestre Canjiquinha". Era um festival estadual. Então tinha grupos de todos os lugares e tal... e ele – o mestre Canjiquinha – era filho de um holandês com uma filha de escravos. O gozado é que ele era uma pessoa branca, bem clara até, apesar de ter metade, dos olhos claros, mas o cabelo dele era bem pixaim. Ele foi um dos primeiros lá em Salvador na capoeira, conhecidíssimo e tal. Ele já faleceu. E ele que vinha condecorar, não é. E quando ele veio me condecorar ele me elogiou, dizendo que fazia tempo que ele não via ninguém jogar assim, ainda mais sendo uma moça branca. Assim, eu senti um elogio mesmo. Não era me comparando com as moças s, etc. é que fazia tempo que ele não via mesmo. Ele falou tudo isso no microfone e o estádio todinho bateu palmas. E aí eu não ouvi nenhuma coalhada, nenhuma branca azeda, não ouvi nada, rs. É um fato curioso, não é? (ENTREVISTA 1).

Vê-se a condição da brancura antecedendo à condição humana, permitindo que ela dê a volta por cima, saindo-se bem e driblando, sem dificuldades, o adverso. Isolando-se dos demais presentes, é premiada com o reconhecimento, pois ao ser elogiada pelo mestre Canjiquinha ficava evidente que "Não era me comparando com as moças s, etc. é que fazia tempo que ele não via mesmo" (Ibidem) alguém de tanto talento.

Não se está querendo aqui uma restrição racializada ao julgado como "talento". Não se tem a menor pretensão de afirmar que o talento seja incompatível com quaisquer raças ou restrito a uma(s) dela(s). Não é esse o parâmetro comparativo que se quer estabelecer. O argumento discursivo pretendido, diz respeito a circunstância analisada a partir do *se enxergar como branca ou branco*, assumindo os privilégios dessa condição racial de maneira antecipada ao *se perceber como humano*. De forma implícita é estabelecida uma superioridade natural por ser branca(o), precedente à condição de sujeito.

O problema da negação do racismo continua a emergir nas entrevistas: "Não, [o racismo] não existe. Eu vou te falar o que eu penso. O que eu acho em relação a isso. Quem tem problema é adulto, criança não tem problema" (ENTREVISTA 3). Resta a questão: se só adulto é que tem problema em relação ao racismo, em que momento se aprende a ser racista então? Se a dinâmica de construção do racismo se dá somente na idade adulta, a célebre colocação de Nelson Mandela "ninguém nasce odiando outra

pessoa pela cor da sua pela, por sua origem ou ainda por sua religião [...]" (BRASIL, 2004, p. 3), só estaria respaldada caso se conseguisse manter as crianças isoladas do contato adulto. Cairiam por terra e estariam num caminho de retrocesso todas as tentativas de implantação políticas favorecedoras da educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica. Afinal de contas, fazendo da assertiva da Entrevista 3 uma verdade, "Quem tem problema [de racismo] é o adulto, criança não tem problema".

> Não existe uma política que trabalhe isso [o racismo]. Não existe porque a gente não tem problema nenhum em relação a isso. Você entendeu? Eu acho que a gente até teria uma política, a gente até colocaria no PPP, essa parte, se eu visse algum problema aqui. Eu nunca vi. É o tipo da coisa que a gente não vê. Eu acho que é a aceitação nossa, a aceitação da professora, do jeito que é passado para as crianças, o tipo de aluno que vai receber (ENTREVISTA 3).

.

Muito chamou a atenção o proferimento do, quase que totalmente uníssono, discurso da harmonia racial naquele ambiente escolar, entre docentes e equipe gestora, gerando, por conseguinte, a falsa ideia da inexistência do racismo. Entende-se ser essa assertiva pululante no discurso escolar antirracista uma descrição superficial dos fatos. Fundada nos princípios da Hermenêutica crítica, a presente análise, obrigatoriamente, encaminha-se à produção de "descrições densas dos textos sociais caracterizados pelos contextos de sua produção, pelas intenções daqueles que os produziram e pelos significados mobilizados nos processos de sua construção" (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 287).

Recorre-se ao "Pensamento Abissal" (SOUZA SANTOS, 2009, p. 23) para buscar um caminho da compreensão dessa *cegueira pontual* ao fenômeno do racismo. O autor traduz essa ideia do seguinte modo:

> [...] Consiste [o Pensamento Abissal] num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser **relevante ou compreensível**. (Ibidem, grifo nosso).

Começando pelas "distinções invisíveis" do Pensamento Abissal de Souza Santos, pode-se compará-las com as questões relacionadas à educação para as relações

étnico-raciais na escola, partindo-se da possibilidade em considerá-las como as responsáveis pela sustentação da negação da presença do racismo na instituição de ensino. Esse movimento vai fortalecendo e justificando a existência de tal consenso por docentes e equipe gestora de um modo tão verossímil, a ponto de quaisquer opiniões contrárias parecerem falácias advindas de uma imaginação fértil ou contaminada, como, por exemplo, a de um professor pesquisador, por ora compartilhando do microcosmo da EMEF Sem Preconceitos. Como fato de extrema preocupação, constatou-se que tais falas acabam por dar o tom de inexistência a uma realidade cotidiana.

O "universo deste lado da linha" (SOUZA SANTOS, 2009, p. 23), ou seja, o da opinião autorizada pelas(os) entrevistados é dotado de total credibilidade. Inclusive tem o poder de desqualificar quaisquer suspeitas por ventura levantadas, a julgar pela frase contida na Entrevista 3, justificando a não existência de uma política de atenção às questões da educação para as relações étnico-raciais: "Não existe uma política que trabalhe isso [...] Não existe porque a gente não tem problema nenhum em relação a isso".

Tal assertiva ressoa com pujança, afinal de contas, esses problemas de racismo estariam acomodados do "outro lado da linha", onde estão situadas(os) as Outras e Outros. Onde o contingente de humanidade não é, sequer, relevante ou compreensível. Onde os *Corpos e Culturas se encontram invisibilizados*. De onde as crianças s brotam aos borbotões e circulam livremente, escapando, por meio de armadilhas inclusivas legais, para o "universo deste lado da linha".

> É muito difícil, muito difícil acontecer. Mesmo porque o irmão pardo, na família ele tem o branco, o pardo e o negro. Na mesma família. Aqui no município é muito assim. Você vê uma menina branca de olho azul, você não vai entender que o tio dela é negro. O tio que vem buscar é tio, negro. Então não tem, é difícil ter. Assim, xingamento normal, na hora de um jogo, aquela coisa, um xinga o outro, mas isso aí eles tiram de letra, né. Nem sentem como uma ofensa. Nem a gente deixa chegar no ponto de uma ofensa. O que tem sim, aqui, é muita agressividade. Isso tem (ENTREVISTA 3).

Ao ser levantado o fato da miscigenação como ponto pacífico na genealogia familiar das crianças s, lê-se que a mesma expresse a brancura que transcende o branco (COSTA, 1983, p. 5). Essa situação se dá por conta do indivíduo branco, dotado do privilégio da brancura, poder transcender a si próprio. Sob a égide inviolável da brancura "Eles – indivíduo, povo, nação ou Estado brancos – podem enegrecer-se"

(Ibidem). Nesse contexto, o alijamento de quaisquer manifestações referentes às(aos) do "universo fora da linha" (SOUZA SANTOS, 2009, p. 23), torna-se lugar comum nas falas e ações proferidas pelas(os) docentes e equipe gestora. Logo, admite-se tal argumentação como uma possibilidade de entendimento para a negação coletivizada da presença do racismo na escola.

A minimização dos xingamentos enquanto conflitos também marca sua presença:

> Assim, xingamento normal, na hora de um jogo, aquela coisa, um xinga o outro, mas isso aí eles tiram de letra, né. Nem sentem como uma ofensa. Nem a gente deixa chegar no ponto de uma ofensa. O que tem sim, aqui, é muita agressividade. Isso tem (ENTREVISTA 3).

A entrevistada está passando por cima do teor ofensivo explícito nos por meio dos xingamentos:

> Não, não. Não classifico. Por que você vai ver que é uma coisa assim... como é que eu vou te explicar. Você pode me xingar de um palavrão e eu achar que você não tá me ofendendo. Mas, você pode me virar a cara e eu achar que é uma ofensa. Dá pra você entender a diferença? A gente se coloca, às vezes, no lugar da criança. Quando isso acontece, o que é muito raro, a gente chama a criança e fala: você gostaria se isso fosse com você? "não", "você é branca ele é negro, você gostaria que te chamassem de branca azeda", como eu era chamada de "branca azeda", "de laranja", pela cor, essas coisas todas? A criança diz: "não, não gostaria" e a criança fala "ai tia, foi mal" e aí passou. Uma coisa que eles não veem. Agora o que a gente vê muito por aqui é agressividade. Agressividade sim. Isso tem, a gente chama as mães toda hora. Você deve ter visto a dinâmica aqui como é que é, de mãe. A gente chama direto. É mais por agressividade. É mais por problema disciplinar. Não por essa questão do negro, do branco, do cadeirante. É que a gente não tem criança cega aqui. Do mudo, de chamar de mudinho. Não é mudinho é o "P". Não é a mudinha é a "M" (Ibidem).

As atitudes perante os episódios de racismo mostram uma banalização do fenômeno, por parte da entrevistada. O respeito que cada criança possa ter pelas outras é o sentimento que as situa como cidadãs no mundo, merecedoras, portanto, do pleno exercício dos direitos e deveres enquanto racialmente pertencentes à população . Como fruto de grande preocupação , fica também o registro da falta "de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização" (GOMES, 2002, p. 21), claramente explicitado: "O que tem sim, aqui, é muita agressividade. Isso tem"! Fica no

ar a seguinte indagação: se os xingamentos e ofensas de cunho racista não são agressividade, o que então seria?

Portanto, para quem não reconhece as ofensas ligadas à raça – *seu negro, seu preto, negresco, macaco, etc.* – como uma forma de alijamento ou xingamento, certamente a presença de outros referenciais raciais, não conta. Ao contrário, as crianças ofendidas, têm suas representações cidadãs invisibilizadas. Permanece a impressão de que somente no contexto da infância da entrevistada isso acontecia e de uma maneira tida como "natural", sem deixar, portanto, muitas marcas ou marcas significativas. Mas, não se deve esquecer do fato da mesma ser o referencial, enfim era branca e representava a brancura. Ela era a personificação do "pré-dado" (COSTA, 1983, p. 4) enquanto condição de humanidade. Sem contar que pela sua idade, 49 anos, a escola na qual trilhou as suas primeiras etapas educacionais – educação infantil e fundamental – era a escola que vigeu nas décadas de 1960 e 1970, recheada de bordados e bordões da ditadura militar, fechada às diferenças e às(aos) diferentes. Uma escola branca e hermética. Prevalentemente adepta à meritocracia e que tinha suas portas fechadas às camadas populacionais mais pobres, encaminhadas em outras direções distantes das voltadas ao desenvolvimento acadêmico.

Num contexto social onde a brancura é o estatuto essencial de humanidade, o mais doce da negritude, sequer se aproxima da garapa da *brancura*, quando desafiada em situações como as citadas pelas profissionais das entrevistas "1" e "3", por ocasião de serem chamadas individualmente de *branca azeda.* Tentar ocultar o vasto espectro de abrangência positiva, essencializada, naturalizada que ocupa dimensão da brancura, admitindo, por exemplo, que com algumas reações verbais não pouco comuns, tais como o "xingamento" de "branca azeda" poder-se-ia chegar a proximidade do grau de ofensa e prejuízo psicossocial amargados pelas crianças s e sua negritude, seria como tentar adoçar uma piscina de 1.000 litros com duas colheres de açúcar. Ou seja, provavelmente em nada ou quase nada adiantaria. Enquanto que a contundência dos apupos constantemente sofridos pela população e sua negritude, numa relação de proporcionalidade, seriam inversamente comparáveis, admitindo-se a minimização dos xingamentos sofridos em função do critério cor/raça como a tentativa de não adoçar uma xícara de chá com 10 kg de açúcar, deixando-se compreensível que, em ambos os casos, o açúcar são os efeitos sofridos com os xingamentos de crianças brancas e s respectivamente.

> Você é branca ele é negro, você gostaria que te chamassem de branca azeda, como eu era chamada de 'branca azeda', 'de laranja', pela cor, essas coisas todas? A criança diz: "não, não gostaria" e a criança fala "ai tia, foi mal" e aí passou (ENTREVISTA 3).

Mas, passou o que e para quem? Essa seria a interrogação incômoda! Certamente para a profissional, ao fechar a porta de sua porta após a reclamação das crianças. Porém, na realidade das crianças s ofendidas os problemas continuaram e continuam. E, conforme se constatou nas entrevistas concedidas por elas, o mal estar ganha a sensação de impunidade como companheira, provocando, por conta disso, o desânimo em buscar providências para uma possível solução do problema.

> Aí a tia não foi conversar com a gente. A tia não foi conversar com a gente. Não, a diretora. A diretora não foi conversar com a gente. Ela mandou a gente para a sala. Ela não conversou com a gente. Nada, ela só mandou a gente ir para a sala. O tio levou a gente para sala [o inspetor] (ENTREVISTA 14).

É nítida a decepção da discente. Parecia repetir a expressão de outras crianças em seus relatos sobre situações de racismo vividas e que também não ganharam a devida atenção. Repara-se a não discussão ou a superficialidade na "resolução" dos conflitos raciais interdiscentes como uma prática comum. E, com base nessa experiência, infere-se não se poder exigir atitudes não violentas das crianças, já que não existe uma orientação, discussão ou busca conjunta da solução para os conflitos de ordem racial encaminhados à equipe gestora.

Certamente a problematização das situações de violência seria a condição, mesmo que não suficiente, para se tentar construir um conjunto de ações na intenção de dar conta da agressividade, tão veementemente ressaltada pela professora entrevistada.

A diretora compreende que não é somente a profissional da Entrevista 3 a única a não perceber a presença do racismo na EMEF Sem Preconceitos. A profissional da Entrevista 4 em um extenso depoimento também coaduna dessa opinião. Quando mencionado que em sua escola as professoras e professores não reconhecem a presença do racismo, dizendo que por lá racismo não existe, ela ratifica essa asserção com a seguinte fala: "É a gente também não percebe essas coisas [...] Não eu não digo que não existe. Digo que não percebo". Mediante a mais essa fala, resta a seguinte interrogação: no jogo entre não existir ou existir e não ser percebido como fica a criança violentada pelo racismo na escola? Reitera-se que essa opinião também é compartilhada pela

diretora da EMEF Sem Preconceitos, pois, na ocasião de seu primeiro encontro com o Pesquisador, relatou que talvez a escola precisasse estar mais atenta para essas coisas, ao se referir às questões voltadas para educação para as relações étnico-raciais.

> Mas, se a gente for observar, vai ter sim. Eu acredito que sim. Em toda a classe daqui, se você ficar lá meia hora e olhar direitinho, você vai perceber. Mas, a gente não tem tempo para isso... voltando ao assunto, quando o aluno é esperto ele não precisa da tua ajuda, da tua observação. O aluno inteligente nem percebe a diversidade. Ele nem percebe se estão mexendo com ele porque ele é crente, por que ele é negro, por que ele mora sozinho, sei lá... 'n' coisas, porque ele é tão aéreo na vida dele, que ele não tá nem aí. Agora o esperto sofre mais, porque, o esperto, ele está ligado em tudo. Se tu olha diferente pra ele e fala: "aquele cara está me olhando porque eu sou isso, isso e isso". Ele já encuca aquilo (ENTREVISTA 4).

Ao dizer que: "Eu acredito que sim. Em toda a classe daqui, se você ficar lá meia hora e olhar direitinho, você vai perceber", a entrevistada atesta a invisibilidade do fenômeno do racismo que se reflete, dir-se-ia, na invisibilidade do sujeito. E nessa via, também transita a invisibilização da cultura das crianças s. São muitas invisibilizações, ou melhor, são muitos desdobramentos de invisibilização ocorridos nesse processo. O fato não fica restrito apenas a uma fragmentação e os seus efeitos não são brandos, ao contrário, instauram-se de forma inclemente no cotidiano dessas Outras e desses Outros sujeitos, presentes em legítima maioria quantitativa, porém, em extrema parcimônia em nível de poder. Consente-se a seguinte indagação: será que nesse tempo no qual o problema passou alheio às providências devidas a serem tomadas, a criança "esperta" (de acordo com a classificação presente na Entrevista 4), ou não, elaborou as soluções para a sua subjetividade achincalhada pelas constantes ofensas raciais sofridas?

> Então o que eu observo muito na turma é que eles fazem muita comparação em relação à aprendizagem. Agora, quanto a racismo, sinceramente... olha eu sou professora há trinta e oito anos. Então essa questão do racismo eu já observei que isso já faz muito tempo... eu pelo menos não sinto esse racismo (ENTREVISTA 5).

Os sujeitos continuam a confirmar a inexistência do fenômeno acrescentando:

> Olha nós temos aqui alunos negros. Nós temos alunos descendentes de negros. Agora uma coisa que eu observo e sempre falo para eles em todas as situações é que todos nós somos negros. Todos nós somos negros. Então essa questão de ser negro, ser loiro ou ser amarelo, é

> uma questão pura e simplesmente geográfica, apenas. Por que, tirando essa camada superficial, todos nós somos seres humanos (ENTREVISTA 5).

Ou seja, a razão da existência do racismo cairia por terra, se por acaso ousasse se manifestar, em função de todas e todos sermos negras e negros. Mas, desperta muito interesse a contradição explícita na frase posposta, "essa questão de ser negro, ser loiro ou ser amarelo, é uma questão pura e simplesmente geográfica, apenas" (Ibidem). Será que somos todas e todos, negras e negros ou loiras e loiros, amarelas e amarelos???? O argumento de pouca consistência sobre a unidade racial é contraposto dentro do discurso subsequente, confirmando a desconfiança de que, na ideia da entrevistada, os assuntos relativos aos desdobramentos do racismo sofrem sanções provenientes da natureza do poder exercido pela "brancura" (COSTA, 1983, p. 4), dentro do pensamento compartilhado por ela. Julga-se que a entrevistada esteja por demais atrelada aos princípios do olhar contaminado do colonizador, pensando os sujeitos somente a partir da perspectiva própria, já que a mesma é branca e loira.

Registra-se também a sua demonstração de inconformismo com o teor das perguntas[76], aliada a observação de uma falta de necessidade de investimento do precioso tempo pedagógico e acadêmico numa pesquisa com tal objeto, justamente pela não admissão da existência do racismo.

> Eu acho que é mesmo a época que nós vivemos hoje. O trabalho que é feito, em relação a isso, contribui para que haja essa diminuição [...] Por que você veja, hoje, mesmo que as pessoas não queiram, elas vão ser obrigadas a aceitar porque elas sabem que é crime. Então, existe esse fator. Mas, eu penso que está mudando. As pessoas mais antigas, os mais antigos, eles talvez ainda tenham essa noção de diferença. De diferença entre as pessoas. Mas, os jovens... não há mais isso entre os jovens. Pelo menos entre as crianças não há mesmo. Não há. Eles aceitam plenamente. São amigas (ENTREVISTA 5).

Recorre-se mais uma vez ao mito da "democracia racial" (TELLES, 2003, p. 50) para procura elucidar essa perigosa ou *invisibilizante* fala da entrevistada. O discurso da inexistência de diferenças raciais entre o povo brasileiro, transformando o conceito de miscigenação em uma característica positiva nacional (Ibidem), fez com que se difundisse no imaginário popular, a ideia de que a característica multirracial do Brasil, por si só, é condição suficiente para o insucesso do racismo. Tamanha fora a

[76] Vide entrevista na íntegra no Anexo B desses escritos.

contundência dessa ideia a ponto de, até hoje, reverberar com bastante credibilidade por toda a sociedade brasileira. Os efeitos maléficos do mito da democracia racial estenderam-se por gerações, dos anos 1930 ao início dos 1990 (ibidem), e, mesmo com o advento das políticas de Ações Afirmativas, fruto de uma luta histórica travada pelo movimento negro, sociedade civil organizada, intelectuais e outros, ainda se encontram presentes em nossas escolas na contemporaneidade, assertiva muito bem traduzida nos dados coletados. Atribuir um tom de "naturalidade" a um dos grandes "nós" de corresponsabilidade pelas desigualdades no país é, no mínimo, de uma total falta de atenção para com os grupos subjugados socioculturalmente e socioeconomicamente.

> Nós estamos mostrando para eles que aquilo não é normal. Isso tem que ser tratado como um assunto normal, sem dar muito ênfase para a situação. Se eu chegar na sala e começar a enfatizar qual a importância do índio, qual a importância do negro, qual a importância do... é como se eu mesma não estivesse acreditando, querendo me cobrar uma coisa que eu acho que tem de valer a pena. Tudo isso na verdade tinha de ser feito de uma forma natural [...] Eu não consigo enxergar diferença entre uma pessoa e outra. Para mim são todas sempre iguais (ENTREVISTA 5).

Mas, iguais em que? Seria somente na visão minimizada do papel da população na sociedade? E as estatísticas, e os resultados dos indicadores de desenvolvimento humano, em sua grande maioria desfavoráveis à população , não contam? Aonde, em quais instâncias somos iguais? Onde se reflete essa igualdade?

Numa crítica direta às cotas para as mídias televisivas, a entrevistada exprime, indiretamente, sua contrariedade às Ações Afirmativas de uma maneira geral:

> [...] Ou então, colocar um personagem negro, por que a lei exige um personagem negro apareça numa novela. Tem de haver uma cota, hoje em dia não tem? Para os negros atuarem como personagem principal. Ele tem que estar lá porque ele é bom, ele é competente, por que ele é íntegro, por que ele é ser humano como qualquer um (ENTREVISTA 5).

Mas, quem determina as condições meritocráticas senão o referencial branco? Mais uma interrogação fica no ar: numa sociedade onde a brancura é o condão da mágica de ser ou não cidadã ou cidadão, qual lugar estaria reservado ao negro e a sua negritude, senão o até então assumido como subalternativa única?

8.5 Condução das práticas corporais

O componente curricular de Educação Física figura como um dos elementos-chave da presente pesquisa. A condução das aulas é determinante na tradução do currículo que por sua vez, dá o tom do modelo de sujeito que se quer formar com os ensinamentos eleitos. Acolher a questão da diversidade nas aulas de Educação Física pode se tornar uma armadilha contra a diferença. À medida que se encaram as diferenças como simples distinções presentes nos sujeitos compositores da diversidade e essa diversidade apenas serve como objeto folclorizado que caracteriza esses mesmos sujeitos, atribui-se aos seus grupos populacionais de pertença uma condição subalternizada. Diga-se da seguinte fala sobre a contribuição da população na formação do povo brasileiro:

> Sim na dança, na fala, na comida maravilhosa. A religião, por que esse sincretismo para a população do Brasil em geral é fantástico. A musicalidade maravilhosa e todos os atributos que o negro tem: velocidade, força, resistência. Isso daí é inegável. Tanto culturalmente, como no esporte que é o meu trabalho (ENTREVISTA 1).

Idealizar a presença da(o) Outra(o) por meio de *tatuagens identitárias essencializadas* não deixa de ser uma "aptidão para apreciar culturas numa espécie de *musée imaginaire*, como se alguém pudesse colecionar e apreciar" (BHABHA, 1996, p. 35), colocando assim a(s) cultura(s) inferiormente hierarquizadas nas relações de poder como algo a ser dissecado e marcado com uma *importância relativizada*. Bhabha descreve tal fato como...

> [...] A perícia de conhecedor do Ocidente [que] é a capacidade de compreender e localizar culturas numa moldura de tempo universal, que reconhece seus vários contextos históricos e sociais apenas para afinal transcendê-los e os tornar transparentes (Ibidem).

O tom de rejeição atribuído ao se contestar os trabalhos voltados às políticas de reparação, referendados, por exemplo, nas leis 10.639/03 e 11.645/08, ambas tratando da presença obrigatória da contribuição histórica e cultural da população africana e afrobrasileira no currículo escolar, encontra-se presente em falas como: "negro, não, não

[...] É uma coisa geral, branco, negro, japonês, entra tudo [...] Qualquer coisa entra na aula de Educação Física" (ENTREVISTA 1).

Sob a égide de uma suposta prática "democrática", determinados aspectos da área de Educação Física deixam de ser problematizados. Mesmo com um discurso afinado de respeito à diversidade circulante no meio educacional, principalmente na EMEF Sem Preconceitos, a qual funciona como escola polo de inclusão conforme já se disse, as questões relativas às diferenças ficam no caminho entre o que se profere e o que se pratica.

Não deixa de existir um claro endosso à diversidade como alicerce de uma política educacional, proclamada nos discursos pedagógicos circulantes não somente entre docentes e equipe gestora, mas, também, por uma considerável parte da sociedade. Porém, esse discurso afável e detentor de uma carga sentimental significativa, abriga em seu âmago, segundo Bhabha, uma contrapartida de contenção posta pela mesma sociedade acolhedora, parecendo construir uma norma transparente enquanto sociedade hospedeira ou cultura dominante, que reconhece a bondade das outras culturas, no entanto, com a preocupação de acomodá-las dentro dos próprios circuitos, a fim de impedir o avanço diferenças culturais trazidas por elas (1996, p. 35).

Nas observações de campo se percebeu essa contenção desde as primeiras visitas, nas quais se pôde observar de perto as aulas de Educação Física, conforme o depoimento que se segue...

> [...] a rotina de divisão de grupos perdurava, ou seja, a maioria dos meninos no campo de futebol society, enquanto as meninas se posicionavam com o espaço do jardim, como o único que lhes sobrava, sem opções de escolha. Para elas eram distribuídos alguns materiais como cordas e bambolês e, após a divisão em alguns grupos, as atividades começavam. Em geral a professora "I" direcionava algumas brincadeiras nos dez primeiros minutos iniciais e, em seguida, as próprias meninas cuidavam da organização e realização das práticas corporais. Atesta-se que todas as práticas eram identificadas como pertencentes a um currículo de Educação Física pautado nas práticas corporais Euro-estadunidenses e brancas (OBSERVAÇÃO 4).

Diga-se que essa forma de desenvolvimento das práticas corporais foi a constante dentro das aulas de Educação Física. E, mesmo com o reconhecimento da

existência e importância da contribuição das *Culturas s*[77] na construção sócio-histórica do povo brasileiro por parte da professora e professores de Educação Física da EMEF Sem Preconceitos, identificado, por exemplo, na afirmativa de que a contribuição da população era importante "Culturalmente também [...] Culturalmente, principalmente" (ENTREVISTA 20), essa aprovação fica vinculada à necessidade de localizar essas culturas, para contê-las dentro do próprio raio dominante de ação da cultura hegemônica, conforme já se citou na fala anterior de Bhabha (1996, p. 35). Reconhece-se sim, mas, de uma maneira fetichizada, sem força para ser incluída no componente curricular.

Decerto as escolhas das práticas vivenciadas nas aulas de Educação Física fazem parte da opção por um currículo e tal escolha irá refletir no tipo de sujeito que se irá formar. Pois, na verdade o currículo...

> [...] tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

O currículo inscrito nas práticas corporais vivenciadas pelas(os) discentes na EMEF Sem Preconceitos não deixam de refletir o pensamento no qual estão imersos as(os) docentes tanto de Educação Física, como também as(os) do ciclo I do ensino fundamental, tal qual fora atestado durante todo o período de pesquisa de campo, tanto por meio das Entrevistas 1, 2, 5, 6, 20, 21 e 24, feitas diretamente com as(os) docentes, por ocasião das visitas à unidade de ensino.

Identificou-se uma inconsistência dialogal entre as práticas presenciadas nas observações de campo e o que determinava o documento descritor do perfil da escola, especificamente nos itens ligados à gestão democrática e às relações interpessoais, incumbência, segundo os mesmos, da Diretora e Vice-Diretora:

> A Gestão Democrática é o carro-chefe de todo processo facilitador das relações interpessoais, em que **dar a vez aos Educadores, Alunos e Comunidade Escolar** é de suma importância para **minimizar** os conflitos e a partir daí **gerenciar as diferenças individuais** com

[77] Entende-se que não exista somente uma cultura em função de o Brasil ser povoado por afro-cariocas, afro-paulistas, afro-baianos, afro-maranhenses, etc., e que cada um desses seguimentos populacionais negros têm diferentes peculiaridades formadoras de culturas e não somente uma cultura .

> imparcialidade e sensibilidade, sempre buscando equilíbrio entre as partes [...] (ANEXO D, ITEM 26.1, grifo nosso).
> [...] é de suma importância a valorização dos profissionais envolvidos neste contexto, para a realização de nossos objetivos, pois através deles é que tudo irá se concretizar, sendo que as ações desta gestão democrática, priorizam **o bom relacionamento entre todos os segmentos** (ANEXO D, ITEM 26.2, grifo nosso)

Começando pelos grifos do item 26.1, é de se julgar, em função do observado pelo pesquisador, das reivindicações não atendidas feitas pelas crianças (ENTREVISTAS 7, 14 e 19) e da invisibilização do fenômeno do racismo por parte da equipe gestora e docentes (ENTREVISTAS 1, 2, 3 e 5), que a vez aos alunos inexiste no cotidiano pedagógico da EMEF Sem Preconceitos. E, o gerenciamento das diferenças individuais passa bem longe de uma ação que não seja em benefício do grupo hegemônico. A resolução dos conflitos não acontece, à medida que as questões de violência verbal não são problematizadas, conforme exaustivamente se explorou ao longo da presente análise. Essas constatações acirram a impressão da não existência de diálogo entre o que preveem as atribuições da equipe gestora e a escolarização desenvolvida no cotidiano pedagógico. Complementa-se a inexistência de diálogo, a partir do que o pesquisador capturou em uma de suas observações atestando o fato de não haver espaço para as vozes discentes:

> As atividades eram compostas por jogos de competição envolvendo corridas de diversas formas, às vezes acrescentando obstáculos como pinos, aros e cordas, corridas conduzindo bolas de formas variadas, etc.. As crianças, em meio ao caos, se autoconduziam. Parecia que colocavam suas ações no automático e deixavam as práticas acontecerem até que o tempo das aulas se acabasse. Nesses eventos alguns grupos ficavam isolados, como acontecia nas atividades vivenciadas no espaço multiuso Omega, sem sofrerem, entretanto, a intervenção docente no sentido de averiguar os porquês dos isolamentos (OBSERVAÇÃO 10).

No Anexo D do presente documento, seguindo as diretrizes da Secretaria de Educação do município Igualdade Plena, consta o Projeto Político Pedagógico, no qual não se faz presente, em nenhum momento, a previsão de ações que vão ao encontro de quaisquer políticas de equidade.

Segundo o apontado nos discursos proferidos por docentes e equipe gestora, fica a impressão de que uma intervenção "metafísica" acontecerá a qualquer momento levando a cabo todas as diferenças acentuadas na convivência interdiscente, já que os

mesmos não enxergam relevância para tais eventos; dando a impressão de que tudo acontecerá de uma maneira harmoniosa e equilibrada, sem conceber quaisquer conflitos em função do desequilíbrio de forças vivenciado por conta da hierarquização das identidades e diferenças.

A ideia de um currículo multiculturalmente orientado, no qual as diferenças advindas da diversidade pudessem ocupar um espaço de reconhecimento está distante do pensamento das(os) docentes de Educação Física da EMEF Sem Preconceitos. Sobre a exploração de outras possibilidades curriculares mais abrangentes, nas quais outras culturas que não a hegemônica fossem contempladas, as(os) docentes têm a seguinte posição:

> Específico da cultura não. Eu só fiz capoeira, eu já trabalhei com isso, mas dentro da prefeitura, não. Só quando a gente faz as modalidades, né, que você precisa de características que são mais inerentes à população . Mas, culturalmente.... Nós trabalhamos com o folclore há vários anos atrás. Então a gente pegava várias danças: o maracatu, samba de roda, enfim e aí trabalhava. Agora! Atualmente o folclore deu uma saidinha da Educação Física. Às vezes ele retorna, mas [...] (ENTREVISTA 1).

> [...] É aquilo que eu já falei para você. Essas coisas ligadas a racismo, aqui na escola a gente quase não tem aqui. Você deu para acompanhar, não é? Mas, às vezes, não aqui no grupo e tal, mas, quando acontece alguma coisa, quando acontece algum assunto a respeito disso, a gente procura encaminhar. A gente procura trocar uma ideia com esse aluno. Procuramos colocar a opinião da gente, mesmo sabendo que não somos a voz da razão, a gente procura colocar a nossa opinião, mostrar o lado melhor possível não é (ENTREVISTA 2).

> Não, eu não trabalho. Não faz parte do conteúdo da prefeitura, das aulas da prefeitura. E eu não levo as aulas para esse lado não. Cultural de uma maneira geral com jogos, brincadeiras, mas não voltados para a raça ou outra raça qualquer (ENTREVISTA 20).

Em complementação ao descrito nas entrevistas acima, o pesquisador faz a seguinte afirmação a respeito das práticas pedagógicas eleitas nas aulas de Educação Física:

> Passou-se a entrevistar a professora “1” questionando a respeito do trabalho com as diferenças em suas aulas. A intenção era lhe instigar, por meio de perguntas, sobre como o racismo se encontrava presente em suas aulas ou se existia algum trabalho específico com o foco

> principal na cultura . Confortavelmente, a professora "1" respondeu que existiam outros problemas como o Bullyng com as crianças magras e magros, gordas e gordos, etc., porém, no caso específico das questões voltadas ao racismo, sinceramente ela não percebia tal presença e, quando por ventura acontecia, eles eram rapidamente sanados com pedidos de desculpas entre as(os) agressoras(es) e agredidas(os). É importante frisar que tanto nas observações feitas, quanto nos planos de aula da professora e do professor de Educação Física, não existiam práticas relacionadas a outras culturas que não as euro-estadunidenses, masculinas e brancas. Essa constatação também ratificou a desconfiança inicial de que a invisibilização de certos corpos e culturas se encontrava no ambiente escolar e, em especial, nas aulas de Educação Física, a partir da não consideração das práticas racistas (OBSERVAÇÃO 5).

No entendimento da docente e de seus companheiros o currículo de Educação Física é dotado de uma neutralidade a toda prova. Tem-se a impressão, segundo o relatado nas entrevistas, que ao trazer os referenciais culturais não hegemônicos para a prática pedagógica, estar-se-á utilizando de uma parcialidade prejudicial às(aos) não contempladas(os) por tais ações. Nesse viés interpretativo a professora de Educação Física e os outros dois professores não levam em consideração o que o currículo não pode ser desligado do fato da sua criação estar vinculada a relações e interesses particulares do grupo que o criou (SILVA, 1996, p. 202). Se determinados conhecimentos são acatados num dado currículo, deve-se à contrapartida de outros estarem ausentes.

Outra coisa importante a se levar em consideração, é que jamais, em tempo algum da história da educação do Brasil, em se tratando de currículo e seus conhecimentos anuídos pela oficialidade, houve espaço para outras culturas e saberes além da branca, masculina e euro-estadunidense. Logo, a criação de um espaço onde as culturas e os conhecimentos não legitimados pudessem ser trabalhados nas aulas de Educação Física, por exemplo, por maior e mais prolongado que fosse, não teria, sequer, a proximidade dimensional da contrapartida de desigualdade curricular vigente. Um pensamento nesse rumo estaria em consonância com a já citada justiça curricular de Connell (1993), contemplando os grupos minoritários em nível de poder, tão volumosos ou, pelo menos, bastante significativos na turma 4º ano B da EMEF Sem Preconceitos.

Outra coisa muito importante a ser considerada é que...

> "O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm

> significado cultural e político [...] nesse âmbito, algo que dificilmente se encontra presente [no currículo escolar] é o que podemos denominar de cultura popular [entendendo-se as culturas discentes não legitimadas como legítimas representantes das mesmas]" (SANTOMÉ, 2008, p. 166).

Ao reafirmarem em suas aulas as mesmas práticas corporais legitimadas, a docente e seus companheiros constroem significados sociais e políticos, formando políticas de identidade, determinantes de quem são as Outras e Ouros e sob o julgo de quais limitações essas e esses estarão.

Esse *modus operandi* docente não se faz presente magicamente ou é obra do acaso. Trata-se de uma regulação cultural normativa que determina as fronteiras entre quem está dentro ou fora, isto é, "quem é um 'outro', diferente, fora dos limites discursivos e normativos de nosso modo particular de fazer as coisas [...]" (HALL, 1997, p. 42). Por exemplo, reação impulsiva de contestar a possibilidade de contemplação de um grupo ou cultura excluída como a que se segue: [...] de uma maneira geral com jogos, brincadeiras, mas não voltados para a raça ou outra raça qualquer [...] (ENTREVISTA 20), é fundamentada no fato de que as "ações foram institucionalizadas, sedimentadas naquilo que em nossa cultura é 'tido como certo', o nosso *habitus* [...]" (HALL, 1997, p. 42), portanto, o que se apresenta em não conformidade, causa reações automáticas de reestabelecimento da *ordem*, sob a capa de uma suposta neutralidade racial e/ou cultural.

Paradoxos entre o discurso circulante nas esferas educacionais locais (do sistema de ensino municipal às escolas propriamente ditas) e as práticas acontecidas nas aulas da EMEF Sem Preconceitos, podem ser atestados nos fragmentos das Entrevistas 1, 2 e 20, e na Observação 5, anteriormente citadas. Lançando-se mão das Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico ano 2012, nos itens II, III e IV, constam como *Objetivo Geral da Escola*, simultaneamente, "cuidar da permanência do(a) aluno(a) com sucesso na escola; enriquecer o lado profissional e pessoal de cada um; acolher, incluir e integrar alunos especiais ou não".

Esses objetivos gerais podem ser compreendidos como intenções seletivas. Ou seja, só foram elaborados no que diz respeito à população discente branca, por terem seus conhecimentos contemplados no currículo, sob a forma de manifestações da cultura corporal Euro-estadunidense. Em relação aos grupos hierarquicamente inferiorizados, s e negros, por exemplo, não houve, em momento algum, a preocupação de uma construção, ou melhor, de quaisquer tipos de rearranjo, ou mesmo uma reformulação

que pudesse contemplar suas culturas e discutir os contextos histórico-sociais determinantes da sua posição subalternizada. Como consequência, tem-se uma boa parte da turma 4º ano B sem o cuidado devido para com a sua permanência e sucesso na escola, também não se deu atenção ao enriquecimento ao lado pessoal de cada uma dessas crianças (conforme dito no item III dos Objetivos gerais) e o acolhimento, inclusão e integração das(os) alunas(os) com deficiência ou "especiais" ou não – de acordo com o item IV dos Objetivos gerais –, também não foi feito.

Quando a docente afirma já ter trabalhado em um dado momento com folclore há muito tempo atrás, etc., se utilizando de maracatu, samba se roda, etc., constata-se um currículo colonizado por manifestações hegemônicas da cultura corporal, pelo fato da mesma deixar claro que foram trabalhos pontuais, ou como diria Santomé trabalhos de um currículo turístico, "ou seja, [dividido] em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural" (2008, 173). E, assim como Silva, entende-se que o currículo e a educação não são desvinculados de seus nexos com as relações de gênero, raça, classe, etc., sendo a construção de um e outro fruto de relações particulares e históricas (1996, p. 203). O que está legitimado no currículo tem imensa possibilidade de ganhar espaço nas subjetividades das atrizes e atores a ele submetidos. O não legitimado no currículo por vezes tem passagens frugais por esse campo, apenas servindo de coisa, fetiche, de resumo participativo sem importância, segundo afirma categoricamente Lins Rodrigues, apenas para dar "um delimitado enfoque, muitas vezes num sentido pluralista, a fatos que marcaram ou marcam a presença do negro, do Índio, do Nordestino, da Mulher, dos Homossexuais e demais grupos excluídos na construção da sociedade brasileira" (2012, p. 5).

Na mesma direção, Silva comenta que:

> [...] Nessas celebrações aparentemente inocentes, o "outro" é voyeuristicamente visitado e fetichistamente fixado. Ele é objetificado, consumido e tornado exótico. Trata-se de um processo em que apenas os significados recebidos e oficiais sobre raça, gênero, classe, sexo e nação tem chance de circular sem nenhuma oportunidade para significados alternativos de oposição. As chamadas "datas comemorativas" ilustram o processo de colonização do currículo. Elas tendem a perpetuar precisamente as representações dos grupos privilegiados – em termos de classe, gênero, raça – e, portanto, as relações de dominação com as quais essas representações estão relacionadas (1996, p. 208).

Consolidando a falta de sensibilidade docente para as culturas não legitimadas no currículo, salienta que:

> Qualquer coisa entra na aula de Educação Física. Mas, assim, voltado exclusivamente não. Aqui a gente trabalha as habilidades, destreza... essas coisas que vão, não é.... mesmo porque a gente trabalha muito assim, na parte lúdica, não é! Não temos muito espaço. A escola tem esse movimento todo que você está vendo. Então a gente trabalha mais esse lúdico, com algumas características pré-esportivas como bobinho, passa a bola, corda ... habilidades que vão ser importantes lá na frente. Mas, culturalmente falando não. Já teve. Há tempos atrás teve, mas agora não (ENTREVISTA 1).

"Qualquer coisa entra na aula de Educação Física. Mas, assim, voltado exclusivamente não", citada na entrevista acima soa como sinonímia de *currículo embranquecido.* Analisa-se o tom de igualdade recorrente no discurso da professora e professores de Educação Física como pautado na reprodução de "práticas corporais brancas, pedagogizadas segundo as normas curriculares hegemônicas" (NEIRA, 2011, p. 44), fruto do repertório reificado de suas aulas.

Entende-se que tal repertório esteja em consonância com dois conceitos já mencionados. O primeiro é o *Daltonismo Cultural* no qual prevalece "a não consciencialização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações" (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 56). O segundo é a *Miopia de Desmatizamento* que diz respeito à "desconsideração da multietnicidade do nosso povo por parte da sociedade e todas as consequências negativas trazidas aos sujeitos não brancos [...] via racismo" (LINS RODRIGUES, 2010, p. 148).

Tomando-se o conceito de Daltonismo Cultural como prioritário para entender essa situação curricular monoculturalmente orientada na EMEF Sem Preconceitos, admite-se, segundo a fala de Cortesão e Stoer, que a questão da construção do docente culturalmente daltônico passa tanto pela dificuldade em lidar em termos pedagógicos com os grupos muito diferentes, levando esse profissional a optar pelo grupo que representa a norma cultural, admitindo-o como equidistante dos grupos divergentes; quanto pela convivência cotidiana com a diversidade que o faz enxergá-la como "naturalizada", o que não constitui um problema específico a ser considerado na prática educativa (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 57-58).

Acrescenta-se às hipóteses dos autores a falta de práticas educacionais dialógicas, tornando as aulas de Educação Física uma reprodução pura e simples do que

se ousa denominar de *Práticas corporais de receituário*, ou seja, a aplicação de uma gama de exercícios pré-estabelecidos e direcionados à aquisição de certas habilidades, voltadas para uma utilização funcionalista do componente curricular. Ademais tais práticas reportam ao multiculturalismo pluralista, no qual à prática esportiva são associados os sucessos alcançados na vida social e econômica de atrizes e atores sociais, utilizando-se como exemplo jogadores de futebol, astros do atletismo oriundos de favelas e/ou ginastas afrodescendentes famosas, (NEIRA, 2007, p. 78-79) etc.. Com esse aparato ilusório, alunas e alunos vão perdendo as oportunidades de discussão sobre relações de poder como fruto Ratificando-se os três últimos parágrafos anteriormente citados, destaca-se que,

> [...] Além de se perceber que não havia uma prática pedagógica voltada para esse tipo de diálogo [entre discentes e docentes], a supressão do espaço físico de trabalho, constituía-se num importante agravante para uma possível "justificativa" a tal atitude. O que pareceu bem nítido é que, definitivamente, o exercício de organização de um momento de discussão sobre as práticas corporais não acontecia. Comumente as aulas já estavam programadas e, independente do contexto, ocorriam como que seguindo os manuais de práticas pré-esportivas (jogos pré-esportivos), como citou certa vez a professora "1" e algumas brincadeiras realizadas em grupos sob forma de pequenas competições (OBSERVAÇÃO 10).

> [...] Nós temos alunos descendentes de negros. Agora uma coisa que eu observo e sempre falo para eles em todas as situações é que todos nós somos negros. Todos nós somos negros. Então essa questão de ser negro, ser loiro ou ser amarelo, é uma questão pura e simplesmente geográfica, apenas. Por que, tirando essa camada superficial, todos nós somos seres humanos. Então o que nós temos que olhar no outro é: atitude, companheirismo, amizade... certo. Agora eu não tenho observado essa parte de racismo na sala de aula não [...] Nós estamos mostrando para eles que aquilo não é normal. Isso tem que ser tratado como um assunto normal, sem dar muito ênfase para a situação. Se eu chegar na sala e começar a enfatizar qual a importância do índio, qual a importância do negro, qual a importância do... é como se eu mesma não estivesse acreditando, querendo me cobrar uma coisa que eu acho que tem de valer a pena. Tudo isso na verdade tinha de ser feito de uma forma natural [...] (ENTREVISTA 5).

> Eu acho que o ser humano tem que ser tratado com respeito. Não importa se é japonês, árabe, enfim, macumbeiro, espírita, não importa isso. E, quanto mais a gente ficar reforçando essa tecla, eu acho que é pior. É a mesma coisa quando a gente reforça que o cara cometeu um crime, já cumpriu a pena dele, já pagou o que tinha que pagar, mas, mesmo assim a sociedade vai ficar assim: você é um ex-presidiário, um ex-febem, enfim, isso só vai reforçar a imagem. Reforça, reforça, reforça. E psicologicamente quanto mais reforço de imagem ele tiver,

> mais ele vai procurar aquele meio ali. Se ele for negro, ele é negro e não é menor por isso (ENTREVISTA 25).

Sugere-se a interpretação de que, enquanto a professora e professores de Educação Física estejam com o referencial curricular branco e euro-estadunidense tão impregnado em suas identidades docentes, a sensibilização para as causas voltadas à educação para as relações étnico-raciais não se enquadrará em seus repertórios pedagógicos. Identifica-se a regulação *normativa* e os *sistemas classificatórios* (HALL, 1997, p. 41-42) como as formas de regulação da cultura mais veementes na condução das ações das ações docentes.

Entende-se também que, por conta disso, uma busca constante pela justificativa da neutralidade de suas ações sempre vem à tona como pedra de toque nos discursos proferidos. Por sua vez, as crianças vitimadas, se veem distanciadas das possibilidades de serem, pelo menos ouvidas, em função das diversas e recorrentes tentativas frustradas de atendimento das reivindicações nesse sentido. Ou seja, constatou-se uma difícil situação paradigmática a ser revista e, quem sabe, quebrada.

Num ritmo onde as ações de cumprimento de calendário e de execução de conteúdos[78] (utilizando as palavras da professora e professores de Educação Física) ditam as rotinas de trabalho no cotidiano pedagógico, a professora e os professores de Educação Física vão fazendo das aulas momentos de encontros, nos quais o fenômeno do racismo, dentre outras formas de violência, não somente, mas, também, estão presentes sem por eles serem vistas, ouvidas ou problematizadas.

O discurso da desestruturação familiar figura, se não como o algoz, pelo menos como um dos principais causadores dessa situação: “Aqui na escola eu sempre falo. O problema principal é que a instituição família está falida” (ENTREVISTA 2) ou “Os pais não sabem mais serem pais hoje em dia. Você vê que, infelizmente, é o que acontece. A família já está quebrada [...]” (ENTREVISTA 25).

Enquanto isso, sob a égide dessa e de outras motivações, incluindo a falta de infraestrutura e formação continuada, além da baixa remuneração, etc., professora e professores deixam de explorar todas as oportunidades de construção de espaços de discussão e reflexão sobre as relações de poder implícitas nas práticas pedagógicas cotidianas do componente curricular. E, nessa dinâmica de funcionamento, as crianças s da EMEF Sem Preconceitos vão perdendo espaços de cidadania para um racismo que,

[78] Cabe reforçar que na visão da presente pesquisa não são conteúdos e sim manifestações da cultura corporal.

não obstante a sua concretude enquanto fenômeno, tem seus atos recorrentes protegidos da visão, pela maneira esparsa com que se faz acontecer.

9 DA CONCLUSÃO A QUAL SE PERSSEGUE AO INACABADO PERMITIDO

A decisão de se optar pelo município Igualdade Plena como local de realização da pesquisa, teve como *estímulo-guia* o arraigado discurso sobre a inexistência do fenômeno do racismo dentro dos seus limites.

Desde as afirmações mais categóricas dos representantes da secretaria municipal de educação em resposta às perguntas sobre a presença do racismo em sua rede, nas quais não haveria problemas de racismo nas escolas, pelo menos na maioria das escolas, e especificamente na que fora escolhida, EMEF Sem Preconceitos, principalmente por todas as crianças serem "*da cor*"[79], ou seja, negras e negros; até o momento dos contatos iniciais com a comunidade escolar, nos quais a maioria esmagadora das professoras, professores e equipe gestora, eram assertivos ao dizer que a configuração de problemas tangentes às ofensas e xingamentos se dava por meio de outras trilhas distintas a do racismo, todas as falas aguçaram a busca por respostas sobre um possível diálogo ou não, entre o proferido verbalmente e a realidade nua e crua do cotidiano de escolarização.

O desejo de localizar esse lugar onde supostamente não existisse o racismo no processo de escolarização, certamente reforçou as desconfianças iniciais deflagradas pelas experiências pedagógicas vivenciadas durante os anos de docência, conforme foi citado no início desses escritos.

Após a pesquisa concluída, providenciou-se o retorno à escola para apresentar o que foi ouvido, observado e analisado. Na oportunidade, escolheram-se a diretora e a professora para apresentar o conteúdo das entrevistas das(os) discentes. O teor das entrevistas gerava em torno das práticas racistas acontecidas nas aulas de Educação Física, sala de aula, no recreio, no pátio, nos corredores e no entorno da escola, tanto na no momento da entrada, quanto no da saída da escola.

Ambas esboçaram surpresa ao se depararem com as asserções das crianças em relação à presença recorrente do fenômeno do racismo. A diretora posicionou-se dizendo que...

> [...] Foi muito importante pra mim a tua pesquisa, viu. As coisas têm que chegar até mim [...] Por que eu acho isso inadmissível. Eu não deixo pôr apelido em ninguém, na hora que começa a falar eu pergunto: qual é o nome dele? "Ah! É fulano", então ele tem nome

[79] Termo utilizado pelo professor pesquisador ao ser referir às crianças s.

> para ser chamado. Só que tem chegar na pessoa. Você vê. Tudo isso que você está me passando acontece no período de recreio e em sala de aula. Quando eu chego e fico olhando no monitoramento e eles estão meio agitados, eu vou lá na hora e na hora eu já vou pontuando (ENTREVISTA 26).

A surpresa da diretora em relação à presença do fenômeno vai ao encontro da ideia generalizada vigente na escola – tantas vezes citada nesses escritos – da inexistência do racismo.

Na fala da diretora, atesta-se uma fragilidade no que diz respeito à interação da equipe gestora com o cotidiano escolar. Ela sinalizou não estar sabendo das recorrentes tentativas das crianças para a resolução dos conflitos. O tom de reflexão por ora estabelecido, refere-se às atitudes que, segundo o relatado, seriam tomadas por ela pessoalmente e não pela gestão. Confirma-se o fato ao reparar nas colocações feitas em relação às providências que, segundo ela, deveriam ser tomadas, todas na primeira pessoa do singular, "Por que eu acho", "Eu não deixo apelido", "Quando eu chego", "eu já vou pontuando", expressando uma tomada para si de um problema pertencente à comunidade escolar.

O trabalho com as diversas formas de exclusão acontecidas cotidianamente na escola é árduo e, principalmente, no caso particular do racismo, um fenômeno multifacetado e, ao mesmo tempo transitando entre a materialidade física das agressões e imaterialidade do inaudível, invisível e intocável: daí a dificuldade em combatê-lo. No entendimento aqui acatado, a questão de sua superação na escola passa tanto pelo esforço individual de cada um de nós (MUNANGA, 2005, p. 17), como também depende de uma mobilização conjunta para dar conta de tudo que ela representa. Muitas vezes o empenho em construir uma atitude justa pode cair no lugar comum sem surtir o efeito desejado, mesmo que se trate de um grande esforço de promoção da igualdade:

> Se eu sou professora de uma sala de aula, eu vou dizer uma coisa a você: cada criança será colocada no seu devido lugar. Ninguém aqui fica falando de cabelo do outro. Eu vou dar uma lição de moral nessa criança que ele vai se incomodar. Ele magoou o outro, ele tem que ser incomodado, para entender que isso não é possível. Ele não é ninguém para humilhar o outro (ENTREVISTA 26).

Na verdade, entende-se que o ímpeto momentâneo expressado pela diretora, pode ou não, ser um estimulador de buscas por soluções aos problemas de racismo regidos pela comoção de presenciar uma ocorrência que não lhe é afeta. Porém, tanto

aquela(e) que se incomoda profundamente com atitudes racistas ou as outras e outros que optam pelo alheamento ou falta de sensibilidade para essa questão, talvez vivenciem o fato de não saberem lidar com essas situações. Por falta de preparo ou preconceitos introjetados, deixam de lançar mão das situações de racismo na escola como momentos pedagógicos importantes para discutir a hierarquização das diferenças entre alunas e alunos (MUNANGA, 2005, p. 15). Tudo isso levando em conta a presença de relações desiguais de poder que precisam chegar ao conhecimento discente para o estabelecimento de uma possível discussão sobre seus reflexos na população vitimada pelo racismo.

A fala da professora, ao tomar contato com as entrevistas discentes a respeito do racismo acontecido na escola ilustra a falta de preparo:

> [...] olha, eu acho bem complicado isso daí. Por que, se existe preconceito é uma coisa que vem da casa do aluno. O que o professor pode trabalhar: na linha de meio termo ali. Que nem o que você comentou: "a tia, sei lá, não fez nada". O que é que ele queria que fizesse? O máximo que uma direção pode fazer é uma advertência e conversar com aquela criança. Se o comportamento dela vai persistir ou não, tem que ir além daquela conversa: pais, avós, enfim, a estrutura que ele vive (ENTREVISTA 25).

Historicamente a Educação Física vem exercendo um papel questionável na educação. Autores como Bracht (2009), Castelani Filho (1988), Linhares (2006), Neira e Nunes (2006) e Soares (1992, 1994, 2005) deixam bem claro que dentre os diversos currículos de Educação Física figuraram os de suporte para ideais eugênicos, militares, higienistas, de manutenção da ordem, de "aprimoramento" racial, manutenção da saúde, e os críticos. Mesmo os currículos críticos não lograram muito sucesso no que tange à criação de uma cultura efetiva voltada para a utilização da Educação Física como instrumento de reflexão e *lócus* de construção de espaços de cidadania (NEIRA, 2007, p. 84). Contudo, abriram o caminho para que outras propostas curriculares, como por exemplo o currículo cultural (Ibidem, 2011, passim), pudesse servir de referencial para professoras e professores preocupados com o papel da Educação Física no engendramento de uma escola mais democrática, na qual se defendesse "uma noção curricular aberta ao diálogo cultural [na qual] não pode haver uma proposta definitiva, um só caminho a seguir [e] outros são sempre possíveis e necessários" (NEIRA, 2011, p. 195).

Por conta das últimas considerações, pensa-se o componente curricular como de crucial importância para o desmembramento das questões de hierarquização de uma maneira geral. O aproveitamento do suposto tom diferenciado que envolve a mítica das aulas de Educação Física, pode ser uma das estratégias de combate ao racismo e quaisquer tipos de exclusões. Todavia, existem muitas barreiras e, na particular situação da presente pesquisa, o juízo de valor atribuído pela diretora ao componente curricular que pode ser diagnosticado como um importante impedimento para a realização de um trabalho efetivo contra o racismo, sem contar que demonstra uma posição hierárquica inferiorizada dentro do currículo escolar, no qual uma Educação Física acrítica, pura e simplesmente funcional predomina.

> [...] Para aquele aluno que tem uma linguagem dura em casa, eu vou ter que ter uma linguagem adequada. Fora isso é uma ordem: olha você hoje vai ficar o teu período de Educação Física comigo, pra ele entender que cada ação tem uma reação mesmo [...] Por que, às vezes, eu acho que fica uma coisa meio solta. Não fica uma coisa mais direcionada [...] Nas aulas de Educação Física [...] É o meu olhar (ENTREVISTA 26).

Ratificando o papel funcionalista atribuído à Educação Física e a posição hierarquicamente inferior do componente...

> [...] E assim, você fez um questionamento pra mim sobre o porquê das aulas de Educação Física. Eu acredito que é o que eles mais gostam, talvez não pela atividade em si, mas, por essa falta de regras, que eu acho que a gente tem de rever isso também. Por que a Educação Física tem que ter direcionamento também. Pra isso ela está dentro do currículo. Até pra direcionar, pra criança ter justamente essas regras, saber pontuar as coisas e não ficar uma coisa tão solta (ENTREVISTA 26).

Outro destaque que se faz presente tanto nas falas da diretora e da professora, quanto na maioria das(os) docentes entrevistadas(os), de maneira recorrente, versa sobre a falta de sentido em se aplicar ações ou políticas de reparação das desigualdades sofridas pela população , por conta de todas as pessoas serem iguais.

No embalo desse pensamento a questão racial é tratada como um simples detalhe impresso na fenotipia que, na verdade, só está cobrindo superficialmente a humanidade inerente a todos os sujeitos. Desse modo, segundo as(os) que compartilham desse pensamento, quaisquer esforços investigativos voltados para a identificação da presença do racismo na escola seriam um reforço a tais comportamentos, além de uma forma injusta de lidar com a população branca:

> E eu não tenho uma lei pra me poupar. Eu não tenho cotas pra me proteger. Eu não entendo isso. Eu acho que o ser humano tem que ser tratado com respeito. Não importa se é japonês, árabe, enfim, macumbeiro, espírita, não importa isso. E, quanto mais a gente ficar reforçando essa tecla, eu acho que é pior. É a mesma coisa quando a gente reforça que o cara cometeu um crime, já cumpriu a pena dele, já pagou o que tinha que pagar, mas, mesmo assim a sociedade vai ficar assim: "você é um ex-presidiário, um ex-febem", enfim, isso só vai reforçar a imagem. Reforça, reforça, reforça. E psicologicamente quanto mais reforço de imagem ele tiver, mais ele vai procurar aquele meio ali [...] eu discordo totalmente. É com a do cidadão mesmo. Se você ficar batendo nessa tecla, você está supervalorizando aquele problema (ENTREVISTA 25).

Em alguns momentos também as(os) entrevistadas(os) se valiam de explicações biológicas sobre a inexistência do conceito de raça em se tratando de seres humanos, ou mesmo de uma suposta igualdade garantida pela ética cristã, isto é, por sermos filhas e filhos de Deus, seríamos todas(os) iguais, não havendo, portanto, necessidade de canalizar tantos esforços para essa causa.

Em relação a tais colocações, Munanga comenta que...

> [...] não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (2005, p. 19-20).

Ou seja, estar em estado de atenção constante para as desigualdades do cotidiano escolar faz parte da função política docente. Nesse campo, o fenômeno do racismo exige uma especial atenção, porquanto da sua sutileza. Especificamente na presente pesquisa foi constatada uma forma elaborada de *existir sem se deixar perceber, de se incrustar alma a dentro sem se deixar moldar corpo a fora, de perversamente visibilizar os sujeitos para melhor torná-los invisíveis.*

Na peleja entre o certo e o errado o que ficou bem compreensível foi a prevalência do julgamento idiossincrático das situações por parte de docentes e equipe gestora, em detrimento de uma reflexão mais próxima a um critério de justiça social e curricular. Docentes e equipe gestora de maneira recorrente comentavam que não enxergavam a presença do racismo, pois o mesmo não fazia parte de suas personalidades: “Pra mim, enquanto diretora, como eu não tenho isso dentro de mim, inclusive o meu pai não me criou com nenhum tipo de preconceito, eu não enxergo isso” (ENTREVISTA 26); “Então eu aprendi a ver as pessoas não como cor, mas, como seres humanos [...] Eu acho que tem que ser tratado com respeito” (ENTREVISTA 25); “Olha, eu não coloco justiça. No momento que você começa a olhar as pessoas, todas elas são seres humanos. Então, para mim inteligência não tem cor [...] caráter não tem cor (ENTREVISTA 5); [...] Então é isso, não tem diferença. Se você se fizer valer, ver o seu papel dentro da sociedade, ninguém vai mexer com você. Você vai fazer valer aquilo que você é. Meu pai sempre conversou muito com ele e ele é um advogado (ENTREVISTA 26).

O discurso da imputação de um caráter paternalista às reivindicações por equidade que a população vem buscando, por conta de todos os seus prejuízos históricos sofridos, é recorrente nas pessoas que se dizem desprovidas de racismo. A impressão passada é de que a resolução para quaisquer distorções sociais causadas pelo racismo esteja sempre à mão do portador, bastando, para tanto, um querer convicto para adquiri-la. A fundamentação discursiva de tal argumento parece passar por uma espécie de acordo tácito entre os impedimentos sociais sofridos pela população e a rejeição em assumi-los, por parte da população branca ou “menos ”. Em muitos casos, incluindo-se o da EMEF Sem Preconceitos, como se pôde atestar, a convicção de que essa facilidade para superar o racismo esteja ao alcance de todas e todos que se julguem em prejuízo extravasaos discursos dos simbolicamente privilegiados, repercutindo no senso comum, como uma presença quase que metafísica a pressionar as opiniões contra-hegemônicas.

Santomé, alertando para o perigo do discurso da neutralidade docente ou gestora, faz a pertinente colocação:

> Nas instituições de ensino, não se costuma considerar essa forma de opressão como objeto de atenção prioritária. É frequente que tanto as autoridades políticas, quanto os professores e professoras se vejam a si mesmos/as como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises

> etnográficas no interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam as autoimagens de neutralidade que o sistema educacional oferece (2008, p. 169).

O combate ao racismo no Brasil não é uma tarefa fácil e nem pouco trabalhosa, como se pôde ver no desenrolar das entrevistas e observações de campo. Tem-se maior dificuldade do que nos Estados Unidos, por exemplo, onde o fenômeno se apresenta de maneira direta e formal (DAMATTA, 1986). Apresentar-se de uma maneira sutil confere ao racismo praticado no Brasil uma dificuldade de enfrentamento, "que em certo sentido tem, pelo fato de ser variável, *enorme e vantajosa invisibilidade* (Ibidem, grifo nosso). Essa invisibilidade acomete as suas vítimas de maneira completa, criando, como consequência, identidades s hierarquicamente inferiorizadas.

A resistência da sociedade em admitir a existência do racismo, sob a argumentação de se viver em plena igualdade racial, sempre consistiu num importante sinal de que a luta por políticas de reparação das muitas perdas da população – psicossociais, socioeconômicas, etc. –, desde sua chegada ao Brasil, exigiria um esforço hercúleo de todas e todos os afetos à causa.

Pensando-se na trajetória de construção da identidade nesse país, cuja positivação nunca gozou de um *affaire sociodominante*, ao contrário, sempre soara como uma desconfortável *chamada às culpas socioligárquicas* tradicionais da nação verde e amarela, pode-se ter uma pequena ideia das dificuldades pelas quais vêm passando as(os) militantes que empunham a bandeira dessa nobre causa. Não se pode fugir da negritude como negra ou negro. A inscrição identitária está na fenotipia, principalmente na pele. Sartre em uma feliz intervenção a respeito da assunção incondicional da negritude infere que "[...] um judeu branco entre os brancos pode negar que seja judeu, declarar-se homem entre os homens. O negro não pode negar que seja negro ou reclamar para si esta abstrata humanidade incolor: ele é preto" (1960, p. 111).

Não seria leviano afirmar que essa trajetória de construção da positivação da identidade mobilizou e mobiliza a comunidade numa justa busca de revalidação dos sentidos de sua existência. Expressões e suportes simbólicos da identidade , como o corpo e o cabelo crespo, puderam construir tanto sociocultural quanto político-ideologicamente a expressão beleza (GOMES, 2003, p. 2) como uma das principais iniciativas de elevação da psique dessa população. Aliada a essas, o advento das

políticas de reparação, dentre as quais, citam-se as Ações Afirmativas como a mais impactante, vêm transformar as questões de direito em questões de fato.

Entretanto, no dia a dia da sociedade e, por conseguinte, em suas instituições, trava-se uma batalha muito dura para dar corpo à positividade da negritude instaurada nos corpos das crianças e suas culturas.

Pensando-se na escola como *lócus* de onde emergem as falas e demais manifestações da presente pesquisa, um complexo e extenso emaranhado vem tecendo o fio da trama que rege as ações de invisibilização dos corpos das crianças s e suas culturas. E, ao se tentar deslindar por essa longa via, depara-se com inúmeras, pouco iluminadas e tortuosas sendas, nas quais o racismo e muitas outras formas de exclusão transitam travestidos de máscaras legalistas, amparadas pela sombra quase que intocável do politicamente correto.

Quando docentes e equipe gestora deixam claro em suas entrevistas que, em se tratando de racismo, que até podem reconhecer a existência do fenômeno, mas afirmam, por exemplo, não o perceberem, descortina-se uma forma muito mais sofisticada de incidência do fenômeno, do que as comumente registradas. Essa foi uma das importantes constatações: uma presença contundente para suas vítimas, porém travestida de branda ou pouco relevante, pelo pouco caso a ela atribuído por parte dos sujeitos que, supostamente, dispõem de maiores condições para resolvê-lo. Em outro momento, Gomes já denunciara o descaso para com os assuntos referentes às relações étnico-raciais afirmando que...

> [...] ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. Lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico (2002, p. 21).

Infere-se o seu categórico reflexo na qualidade do aproveitamento da população discente na escola. Ou seja, no ambiente escolar, mais que nunca, o problema da hierarquização racial se encontra para além de uma simples exclusão localizada pela racialização, irradiando-se através dos alicerces das subjetividades de cada discente. Não é demais lembrar que, mesmo em meio à onda de positivação da identidade na

contemporaneidade, ser negra ou negro ainda consiste em uma empreitada nada suave na vida de uma criança, consistindo nada menos do que estar em contato constante com a supressão de sua identidade por conta do fator raça. Refletido na fenotipia de sua pele e/ou cabelo é uma realidade da qual as criança s não podem fugir e implica num processo de invisibilização dos seus corpos e culturas.

Refletindo a respeito dos processos de invisibilização, recorre-se mais uma vez ao "Pensamento Abissal" que produz como inexistentes, todas as formas de existência contrárias ao mundo moderno ocidental (SOUSA SANTOS, 2009, p. 23). Dessa forma o fugidio ao modelo do colonizador passa a não representar o ilegal ou legal, vinculando seu sentido ao sem lei (Ibidem, p. 28). Estar fora da Identidade-referência para as crianças s da EMEF Sem Preconceitos é mais do que estar invisível em um processo de existência. É estar invisibilizado. Isto é, docentes e equipe gestora têm consciência da presença dos indivíduos, atribuindo-lhes identidades racializadas, porém sem reconhecê-los como cidadãs e cidadãos, à medida que não percebem o racismo ao qual são vitimados como cotidianamente presente na escola.

Há que se observar que o pensamento racista se mune da individualidade para ganhar corpo dentro da sociedade e isso representa potencial perigo para suas vítimas. Ele está calcado na premissa da brancura ser um pré-requisito de humanidade. E, por fortalecer-se dessa pré-referência, é pensado pelo sujeito branco como suficiente em si mesmo, é uno, individual. Pode-se dizer, por analogia, que René Descartes já anunciara em sua existência através do pensamento, a premissa euro-americana da individualidade da mente como fonte suprema da existência e do conhecimento (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 259). Individualizando a existência, o pensamento racista consegue se coplanar ao "Pensamento Abissal" (SOUZA SANTOS, 2009, p. 23), não concebendo nada além da unicidade racial da qual se julga contemplado. No tocante aos caminhos orientadores da presente pesquisa, julga-se como contrapartida insurgente multiculturalmente orientada, a possibilidade de uma existência racial fundada na interdependência equitativa do reconhecimento da Outra e do Outro. Na percepção de interexistência distanciada das relações unilateralmente hierarquizadas, onde somente um dos grupos seja paradigmaticamente referenciado, como o foi o grupo humano branco até os dias atuais. Numa interexistência em consonância com o ditado africano "'Ubunto' [...] existo porque nós existimos" (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 259), contrapontuando o europeu "penso logo existo" (DESCARTES, 2001, p. 38). A capacidade de observação do mundo pelo indivíduo é influenciada pelo conhecimento que esse indivíduo possui,

assim como o conhecimento passível de ser possuído pelo indivíduo também é significativamente influenciado pelo mundo, desse modo os contextos e conjunturas nos quais os sujeitos vivem e aprendem interferem tanto em suas visões de mundo, quanto em seus conhecimentos (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 260).

Portanto, ao serem escolarizadas sob o paradigma curricular euro-estadunidense, decerto que as crianças da EMEF Sem Preconceitos terão representações de mundo em consonância com tal referencial. Reforçadas pelas visões docentes e da equipe gestora, cegas à presença do racismo em sua escola, alunas e alunos talvez, pela questão contextual e conjuntural, tenham menos possibilidades de se sensibilizarem para as hierarquizações raciais como uma importante causa das relações desiguais de poder. Há uma implicação agravante nessa situação, seja essa a atribuição de uma leviandade para o fenômeno do racismo, fato tal por ora classificado como mais uma futura forma insidiosa de lidar com a população escolar .

O não reconhecimento é a pedra de toque da não existência. Silva, ao falar das teorizações educacionais que tendem a trivializar o cotidiano, minimizando o ato crítico de ensinar, se utiliza das ideias de Marx chamando a atenção para o fato de que "[...] É a esse processo, pelo qual essas relações se tornam invisíveis, fazendo aparecer tão somente a coisa, o objeto, a mercadoria, de forma isolada, desconectada, que Marx chama de feitichismo [...]" (1996, p. 201). Práticas curriculares fetichistas não foram incomuns nas aulas analisadas, porém, há que se ressaltar a identificação de um ardil imanente às mesmas que potencializava o fenômeno do racismo na EMEF Sem Preconceitos. Percebeu-se nas entrevistas e observações coletadas que, de certa forma, nos discursos de docentes e equipe gestora, alunas e alunos negros eram observados como elementos humanos compositores da população discente, porém, a não legitimação do que representavam por meio de suas culturas, tornava-as(os), quando muito, um peso mínimo no cenário do reconhecimento. Chegou-se à conclusão de que, paradoxalmente, alunas e alunos negros eram visibilizadas(os) para serem invisibilizadas(os). No presente caso, invisibilizar é dar visibilidade sem reconhecimento, ou, conforme Gomes (2012), "visibilizar para invisibilizar" (informação verbal)[80]. Por conta das observações efetuadas durante a pesquisa, notou-se que em se tratando de práticas racistas, quanto mais se chama a atenção para as características fenotípicas, procurando evidenciá-las, mais contundentes serão os efeitos

[80] Informação fornecida por Nilma Lino Gomes em São Paulo, no dia 28 de junho de 2012, por ocasião do exame de Qualificação realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

causados em quem as sofre. Tal estratégia é utilizada justamente para que, a partir dessa *visibilização*, se possam identificar os que trazem em seus corpos as *inscrições-código* a serem evidenciadas para a maior eficácia de invisibilização.

Poder-se-ia dizer também que a invisibilização dos corpos negros e suas culturas em relação à visibilização do oposto, corpos brancos e suas culturas, compara-se ao que Foucault comenta a respeito da história da loucura, dizendo que a mesma seria:

> [...] a história do Outro — daquilo que, para uma cultura é ao mesmo tempo interior e estranho, a ser portanto excluído (para conjurar-lhe o perigo interior), encerrando-o porém (para reduzir-lhe a alteridade); a história da ordem das coisas seria a história do Mesmo — daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades (1999a, p. 21).

Analogicamente, diz-se o mesmo do plasma e da hemácia no sangue. O plasma é responsável pelo trânsito dos elementos figurados, nutrientes, medicamentos, substâncias tóxicas, etc., sendo de importância capital para a existência do sangue e, consequentemente, para sobrevivência humana. Porém, na dinâmica de identificação do sangue como tal, as hemácias, essas sim dão sentido ao rubor, à vermelhidão que o significa simbolicamente. Assim como o plasma e as hemácias, coexistem e se complementam as crianças s e brancas. As crianças s existem, estão presentes com seus corpos e culturas, circulando e fazendo circular as suas identidades tanto quanto as brancas, porém numa condição complementar, de suporte à brancura. Dessa forma, na "miopia de desmatizamento" (LINS RODRIGUES, 2012, p. 148), as crianças s da EMEF Sem Preconceitos, seguem largadas ao ocaso de uma existência performática, persistindo em constantes motins à invisibilização, tentando não ceder espaços ao conformismo, mas perigosa e constantemente afetadas pela sutil perversidade de um racismo fugidio aos olhos de docentes e gestores. Explícito na pele, ele vai deixando marcas identitárias indeléveis por força das chibatadas lancinantes de subjetividades, que não fazem jorrar sangue, mas pedaços de vidas irrecuperáveis. E é nesse compasso que vão sobrevivendo e convivendo a cada dia de escolarização com a invisibilização de seus corpos e culturas.

Fica latente a insurgente presença do Multiculturalismo crítico. A esperança sempre renovada de que, mesmo com um risco antitético que o silencia, a(o) discente (o) possa estar sendo ouvida(o) para além das frequências concebidas pela

modernidade tão presentes nas falas das(os) docentes e equipe gestora da EMEF Sem Preconceitos. Apela-se aqui, para escutas pós-modernas, que essas apresentem outras formas de audição e falas de resistência por meio de uma insurgência multicultural. Tomando emprestado o conceito de entre-lugar cunhado por Bhabha (1998), infere-se que a *insurgência multicultural é o entre-lugar teórico-prático com a propriedade de dar concretude às formas de existir dos grupos subalternos, por meio de todas as suas representações e ações culturais, considerando as mesmas como as digitais sociais de suas identidades.*

Nesse itinerário, lança-se mão das propostas culturalistas quando se referem às construções identitárias como eventos de tensão, nunca como um processo brando, mas sim como uma empreitada de resistência e consentimento (HALL, 2006, p. 246). E, no jogo da resistência e do consentimento que se concebe, talvez esteja todo surpreendente mecanismo de permissão à existência de cada uma dessas crianças. Talvez estejam por lá, nas constantes hibridizações, o móbil abrasamento antinvisibilizante que, vez por outra, desfere contragolpes sociais a partir das resistências das Marias, Carlos, Ricardos, Simones, Anas e Patricias, distribuídos pelas inúmeras *EMEFs Com e Sem Preconceitos.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papírus, 1995.

AYRES, J. R. C. M. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p 549-560, set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000300013>. Acesso em 08 abr. 2012.

BEATO, J. **Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade**. Comissão Ecumênica Nacional de Combate ao Racismo – CENACORA, 1998.

BENEVIDES, P. S. De onde Falamos *Nós*: uma análise da produção da diferença a ser incluída. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 887-903, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 14 jan. 2013.

BERGER, C. O conhecimento do jornalismo no círculo hermenêutico **BRAZILIAN JOURNALISM RESEARCH** –v. 6 – n. 2, p. 17-25, 2010. Disponível em: <http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/14/14>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BHABHA, H. K. O terceiro espaço. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº. 24, p. 35-41, 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford.

_____. **O local da Cultura.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 16 de Out. de 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/default_indicadores_sociais_municipais.shtm>. Acesso em: 04 de abr 2012.

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>. Acesso em: 07 de ago. 2011

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo:** estudos sobre a branquitude no Brasil. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas,v. 22, nº 1, jan.-jun, 2004.

_____. Quem é negro, quem é branco**:** desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan /fev /mar /abr, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf> Acesso em: 5 mar. 2012.

_____. Gênero, Raça e Avaliação Escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 138, p.837-866, set./dez. 2009. Disponível em:< http://lasa.international.pitt.edu/members/congress.papers/lasa2009/files/CarvalhoMarilia.pdf> Acesso em: 11 jan. 2012.

CASTELANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988. (Coleção Corpo & Motricidade).

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar :** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/19003918/1691636777/name/TESE> Acesso em: 05 abr. 2012.

CHIARELLO, R. A. P. **Preconceitos e discriminações:** um olhar de professoras sobre suas(seus) alunas(alunos) negros. 2003. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?> Acesso em: 07 abr. 2012.

CONNELL, R. W. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation. 2003.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA – ESTADO DE S.PAULO. Construindo a igualdade entre os sexos. ***Cadernos CECF***, novembro de1994.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUSA, N. S. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências, v. 4.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, mai./jun./jul./ago 2003 Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

CRUZ, E. M. R. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola**: desafios, incertezas e possibilidades. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: < http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo =2175>. Acesso em: 14 abr. 2012.

CUEVAS, R., PASTOR, J.C., GÓMEZ, I.M. y GARCÍA, T. El tratamiento del racismo a través de la educación física: una revisión de programas de intervención". **ENSAYOS**, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, n. 25, p. 111-125, 2010. Disponível em: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>. Acesso em: 02 mar.2012.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1986.

DEGLER, C. N. **Nem preto nem branco**: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

DENZIN, N. **The Research Act.** New York, McGraw Hill, 1978.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DESCARTES, R. O Discurso do Método. Tradução de Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Clássicos).
DOMINGUES, P. O recinto sagrado: a educação e o antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 963-994, set./dez. 2009.

FERNANDES, S. C. **Os sentidos de gênero em aulas de Educação Física**. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000436209&fd=y>. Acesso em 02 mar. 2012.

FERRARO, A. R. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 138, p.813-835, set./dez. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a07.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2012.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas** : uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Coleção tópicos).

_____. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1999b.

_____. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCO, N. H. R. **Educação e diversidade étnico-cultural** : concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães. 2008. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1953> Acesso em: 16 abr 2012.

GOMES, J. **Teoria e prática multicultural**: subsídios para formação continuada do professor de Educação Física. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro:, 2011. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacao_Mestrado_Joe_Gomes.pdf Acesso em: 15 mar. 2012.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 21, p. 40-51, set/out/nov/dez 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf > Acesso em: 01 jan. 2013.

_____. Corpo e cabelo como símbolos da identidade . In: Seminário Internacional, II, 2003, Universidade Federal de Santa Catarina. **Publicações.** Santa Catarina: UFSC, 2003. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>. Acesso em: Acesso em: 01 jan. 2013.

_____. Cultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 23, p. 75-85, mai./jun./jul./ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf.>. Acesso em: 3 jan. 2010.

GROSSBERG, L. STUART HALL SOBRE RAZA Y RACISMO**:** estudios culturales y la práctica del contextualismo. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. .5: p. 45-65, jul./dic. 2006. Disponível em: http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/grossbergnstuat%20hall%20sobre%20raza%20y%20racismo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2012

HANSENBALG, C. Entre o mito e os fatos: racismo e as relações raciais no Brasil. In, MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultu%20ra-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tem%20po&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19> Acesso: 12 ago. 2008.

_____. Quem precisa de Identidade. In: SILVA, T. T. da. et al. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa 3.0**. São Paulo: Moderna, 2009.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
LADSON-BILLINGS, G. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola –** teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LINHARES, A. A Produção de uma Forma Escolar para o Esporte. In: OLIVEIRA, M. A. T. de. (Org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LINS RODRIGUES, A. C. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LDB*:* assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Reflexão e Ação**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 1, p. 125-150, jun. 2010. Disponível em: < http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1242/1078>. Acesso em: 12 oct. 2011.

_____. Branco sim. Moreno, às vezes. Negro jamais! In: 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais em Educação – 4º SBECE e 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais em Educação – 1º SIECE, 4, 2011, Rio Grande do Sul. **Anais**. Rio Grande do Sul: ULBRA, 2011, p. 437.

_____. 1 DIA DA CONSCIÊNCIA X 364 DE CONSCIÊNCIA BRANCA: culturas e identidades entregues ao inoficioso. **Educação, Gestão e Sociedade**: revista da faculdade Eça de Queiroz, São Paulo, ano 2, n. 6, p. 1-10, jun. 2012. Disponível em: <http://www.faceq.edu.br/pdf/1%20Dia%20de%20Consci%C3%AAncia%20%20Antonio%20Cesar%20Lins%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 17 de dez. de 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Série Temas básicos da educação e ensino).

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDES, M. I. B; NÓBREGA, T. P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 27, p. 125-137, set /out /nov /dez 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a08.pdf>. Acesso em 12 out. 2011.

MOORE, C. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf.>. Acesso em: 3 jan. 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.(Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

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

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional *versus* identidade . 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

_____. **O currículo cultural de Educação Física em ação:** a perspectiva de seus autores. 2011. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E. de; NUNES, M. L. F. **Educação Física e Culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processo cognitivo e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, mai./ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 mai. 2011.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1985. (Biblioteca básica de ciências sociais: série 1: Estudos Brasileiros: v.9.).

OLIVEIRA, O. V. de; MIRANDA, C. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã . **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a06.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2012.

PENNA, P. M. **Cenas do cotidiano escolar**: visibilidades e invisibilidades. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-162346/>. Acesso em:07 abr. 2012.

PICCOLO, G. M. Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 191-207, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/8183>. Acesso em: 15 abr. 2012.

PIERINI, R. C. S. **Racismo e sala de aula no município de São Paulo o caso da comunidade no antigo curso primário - zona norte - 1970-1990.** 1998. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em <http://dedalus.usp.br/F?func=direct&local_base=USP01&doc_number=000992053>. Acesso em: 05 abril 2012.

PINTO, F. M. Movimento/cultura popular: a luta continua camará. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 11, n. 14, p. 115-136, mai. 2001.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola**:** uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**,Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Genero e Raca** – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a / Assessoria Internacional, 1998.

RANGEL, I. C. A. Racismo, preconceito e exclusão**:** um olhar a partir da Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.12 n.1 p.73-76, jan./abr. 2006. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br%2Findex.php%2Fmotriz%2Farticle%2Fdownload%2F63%2F747&ei=4xyOT6OxD8qItweK9YXcCw&usg=AFQjCNF5T_pUzOoNix73biWuO5DwpnqkZw> Acesso em: 28 mar. 2012.

RANGEL, I. C. A.; SILVA, E. V.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S.; MATTHIESEN, S. Q.; GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; LORENZETTO, L. A.; CARREIRO, E. A.; VENÂNCIO, L.; MONTEIRO, A. A. Educação Física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156-167, abr.-jun. 2008.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do Corpo.** 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. (Coleção Antropologia e Saúde).

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.96, p 58-65, fev.1996.

_____. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 7-40, jul.1999.

SALLES, E. P. de. O BOM E O FEIO**:** Funk Proibidão e a produção do comum**. Z Ensaios**, Ano III - Número 3 – ago./nov 2007. Disponível em: <http://www.pacc.ufrj.br/z/ano3/03/ecio.htm>. Acesso em: 22 jun 2011.

SANT'ANA, A. O. de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. et al. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. et al. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população no Brasil**. ONU, 1999.

SARTRE, J. P. **Reflexões sobre o racismo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SOUZA, K.; DA ROSA, J. C. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 857-878**,** jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4572>. Acesso em: 15 abr. 2012.

SOUZA SANTOS, B. A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES**, Coimbra nº 135, p. 1-61, jan. 1999. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Coleção Tendências, v. 4).

SCHWARCZ, L. M.., **O Espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, C. C. da. **Caesalpinia Echinata:** um projeto pedagógico com temática étnico-racial desenvolvido numa escola pública. 2005. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, J. L. T. da. **Capoeira e identidade** : um olhar ascógeno do racismo e da identidade através da capoeira Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. São Leopoldo, 2007. 100 f. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=50>. Acesso em: 15 abr. 2012.

SILVA, T. T. da. **Identidades Terminais:** as transformações na política de pedagogia e na pedagogia da política. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. **Teoria Cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. da. et al. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, M. N. B. e; COELHO, W. N. B. A IMAGEM EMOLDURADA NA ESCOLA: sob o discurso da igualdade. **Reflexão & Ação**, v. 18, n 1, p. 100-124, 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1271>. Acesso em: 05 abr. 2012.

SOARES C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP:Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Imagens da educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa do século XIX. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

STOER, S.; CORTESÃO, L. **"Levantando a pedra"**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TELES, C. P. **Representações sociais sobre as crianças s na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-124314/>. Acesso em: 05 abr. 2012.

TELLES, E. **Racismo à Brasileira:** Uma Nova Perspectiva Sociológica. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, A. L. da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994. Disponível em:<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 abr. 2012.

VALENTE, A. L. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_08_ANA_LUCIA_VALENTE.pdf. Acesso em: 05 abr. 2012.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. C. V. **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. Porto Alegre: FACED/URGS, 1995.

WIEVIORKA, M. **O racismo, uma introdução.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. et al. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu _____, RG nº. _____ fui convidada/o a participar da pesquisa de título "Corpos e culturas invizibilizadas na escola: racismo, aulas de Educação Física e Insurgência Multicultural" cujo objetivo é, em linhas gerais, investigar a presença do racismo nas aulas de Educação Física e a exclusão das culturas da população discente como consequência desse tipo de comportamento social.

Para que este objetivo seja atingido, aceito participar como entrevistado e fornecedor de relato de prática nesta pesquisa, voluntariamente. Estou ciente que minha privacidade será

respeitada, meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Estou também ciente que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na

Pesquisa e pela normativa do CNS 166/1996. Poderei retirar-me a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Antonio Cesar Lins Rodrigues, com quem poderei manter contato e obter mais informações por telefone ou email.

Fones: 013 – 78088321; ID 82*18541

E-mail: cesarlrodrigues@usp.br

Assinatura: _____

Igualdade Plena, _____ de 2012.

APÊNDICE B –Termo de consentimento livre e esclarecido - discente

Eu _____, RG nº. _____ responsável pela/o menor _____, Aluno 4 a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sem Preconceitos, fui convidada/o a liberar a participação da(do) minha/meu filha/filho na pesquisa de título "Corpos e culturas invizibilizadas na escola: racismo, aulas de Educação Física e Insurgência Multicultural" cujo objetivo é, em linhas gerais, investigar a presença do racismo nas aulas de Educação Física e a exclusão das culturas da população discente como consequência desse tipo de comportamento social.

Para que este objetivo seja atingido, aceito que a/o minha/meu filho/filha participe como entrevistada(o) e fornecedora(or) de relato de prática nesta pesquisa, voluntariamente. Estou ciente que minha a privacidade da(do) menor pela/o qual sou responsável será respeitada, assim como a sua identidade ou quaisquer outros dados confidenciais serão mantidos em sigilo. Estou também ciente que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela normativa do CNS 166/1996. Poderei retirar a/o minha/meu filha/filho a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Antonio Cesar Lins Rodrigues, com quem poderei manter contato e obter mais informações por telefone ou email.

Fones: 013 – 78088321; ID 82*18541

E-mail: cesarlrodrigues@usp.br

Assinatura: _____

Igualdade Plena, _____ de 2012.

ANEXO A – Observações de campo

Começa-se esse registro de observações pela a de nº 4, em função de já se ter iniciado as mesmas desde o primeiro dia de visita à EMEF Sem Preconceitos. Por conta disso, as três primeiras semanas de observação constam no subitem *Procedimentos de pesquisa*, situado no item Metodologia.

OBSERVAÇÃO 4 – 4ª semana

Ao chegar à escola, pôde-se confirmar a rotina de organização da professora 1 com a turma no momento de reunião para as aulas de Educação Física. A mesma ordem unida era repetida, até que as crianças representassem uma situação de adestramento suficientemente confortável para que a professora 1 levá-las ao Centro Esportivo Omega. Em estando no local de realização das atividades, juntamente com a turma do professor 2 compartilhando o mesmo espaço, a rotina de divisão de grupos perdurava, ou seja, a maioria dos meninos no campo de futebol society, enquanto as meninas se posicionavam com o espaço do jardim, como o único que lhes sobrava, sem opções de escolha.

O acolhimento de alguns meninos nos grupos de meninas também perdurava, assim como a organização de alguns meninos em grupos exclusivos periféricos à configuração global vigente fora do campo de Futebol Society.

OBSERVAÇÃO 5 – 5ª, 6ª e 7ª semanas

À medida que as aulas iam acontecendo e a turma me considerando um elemento mais comum ao ambiente, começou-se a dar conta de algumas demandas surgidas no

decorrer das aulas. Especificamente os grupos periféricos dos meninos se tornaram somente um, ficando um tanto isolado das demais atividades. Isso me chamou a atenção. A partir daí, passou-se a observar com mais cuidado essa dinâmica de funcionamento.

Por conta de se ouvir continua e maciçamente, por parte de todos os adultos da escola entrevistados, a fala de que não se deveria levar em consideração a possível existência do racismo na escola, já que não se observava tal comportamento presente nas atitudes das alunas e alunos, começou-se a pensar que a pesquisa poderia estar ameaçada. Tal fato despertou no pesquisador uma maior acuidade nas observações, pois, caso se confirmassem os depoimentos colhidos nas entrevistas, estaria diante de um caso *sui generis* de inexistência do racismo, o que mudaria por completo o foco do estudo.

Com o passar das observações, esse grupo que não participava do futebol society foi acrescido de alguns meninos outrora participantes. Ao observá-los isolados, conversando entre si e com cara de insatisfeitos, o pesquisador os abordou interrogando a respeito do que havia acontecido. Disseram-lhe que estavam muito aborrecidos por não conseguirem vaga em algum dos times formados para a prática do jogo, alegando, numa primeira argumentação que os "caras" da outra turma não os deixavam jogar. Ao questionar o porquê de tal atitude, um dos alunos disse ter sofrido xingamentos. Perguntou-se quais tipos de xingamentos e a maioria comentou que eram xingamentos racistas. Pediu-se que pormenorizassem a situação, indicando as palavras exatas que representavam a manifestação. Foram colocadas os seguintes adjetivos: "preto, neguinho, cereal de chocolate, negresco, chokito, negrinho do pastoreiro, negritude e Chris – referindo-se ao seriado norte americano 'Todo mundo odeia o Chris' que é protagonizado por um adolescente negro, cujas situações de racismo são uma constante". Mediante a tal narrativa, percebeu-se a presença do racismo na escola e, especificamente, nas aulas de Educação Física.

Os alunos afirmaram que quando conseguiam formar uma das equipes de futebol e participavam dos jogos, em meio a quaisquer tipos de erro, os negros, eram rechaçados com os xingamentos arrolados. Termos que se estendiam aos que sendo brancos, acolhiam os alunos negros em seus grupos. A partir desse depoimento se começou a perceber alguns porquês de determinados comportamentos daquele grupo.

Abordaram-se a professora e o professor de Educação Física questionando a respeito da presença de comportamentos racistas em suas aulas e os mesmos afirmaram

que isso era mais comum na escola situada no prédio anexo, em função da mesma atender aos alunos do ensino médio. Lá sim, as questões de racismo afloravam constantemente. Segundo eles, esse tipo de comportamento só começa a se acirrar na adolescência, deixando a suposição de uma infância não maculada, totalmente imersa na ludicidade que somente a pureza da infância pode oferecer.

Nas visitas que se seguiram o diálogo do pesquisador com aqueles meninos foi bem mais intenso e as histórias começaram a surgir, à medida que adquiriam mais confiança com a presença do mesmo. Muitas vezes se percebeu nas conversas travadas, certo apelo para uma, quem sabe, interlocução entre as práticas racistas acontecidas no ambiente escolar e as possíveis "providências" que pudessem ser tomadas por uma pessoa mais "audível" para as instâncias supostamente autorizadas a resolverem o problema. Decerto essa percepção deixava o pesquisador angustiado em função do caminho entre esses fatos e uma providência propriamente dita não ser de tão simples trânsito o quanto pudesse parecer. Em contrapartida a essa situação existia todo um trato necessário para lidar com o corpo docente e equipe gestora, justamente por ser pesquisador visitante que, na melhor das hipóteses, não deixava de gerar certa desconfiança no ambiente escolar específico. Resolveu-se investir no esforço de não deixar que isso contaminasse o percurso de pesquisa planejado, mesmo que, a todo o momento, o pesquisador se interrogasse sobre a função cidadã que lhe cabia naquele ambiente de pesquisa.

Passou-se a entrevistar a professora 1 questionando a respeito do trabalho com as diferenças em suas aulas. A intenção era lhe instigar, por meio de perguntas, sobre como o racismo se encontrava presente em suas aulas ou se existia algum trabalho específico com o foco principal na cultura . Confortavelmente, a professora 1 respondeu que existiam outros problemas como o Bullyng com as crianças magras e magros, gordas e gordos, etc., porém, no caso específico das questões voltadas ao racismo, sinceramente ela não percebia tal presença e, quando por ventura acontecia, eles eram rapidamente sanados com pedidos de desculpas entre as(os) agressoras(es) e agredidas(os). É importante frisar que tanto nas observações feitas, quanto nos planos de aula da professora e do professor de Educação Física, não existiam práticas relacionadas a outras culturas que não as euro-estadunidenses, masculinas e brancas. Essa constatação também ratificou a desconfiança inicial de que a invisibilização de

certos corpos e culturas se encontrava no ambiente escolar e, em especial, nas aulas de Educação Física, a partir da não consideração das práticas racistas.

OBSERVAÇÃO 6 – 8ª semana

Observaram-se práticas sexistas na hora da construção das filas;

As turmas estão organizadas ensaiando para a desta junina. Aparentemente os pares inter-raciais estão organizados sem que se possam notar quaisquer tipos de rejeições. Mas, isso é o que os olhares primeiros podem observar. Não se sabe o que está se passando nas entrelinhas. Ou seja, os momentos particulares desses encontros de práticas ainda não foram esquadrinhados pelo pesquisador.

Até o dia 27 de maio acontecerão os ensaios para a festa junina. A professora regente diz que ensaiará todos os dias até o dia da festa;

Um terceiro professor de Educação Física veio falar, em tom de queixa, que o espaço no qual estão ensaiando, o pátio em frente à diretoria, não pode ser utilizado para outras práticas fora das promovidas oficialmente pela direção. Afirma, também, não estar satisfeito com a atitude dos demais pares em função de se conformarem com a postura exigida, compactuando com as determinações da direção sem questionar os porquês. Questionou-se a respeito de qual atitude ele tomaria ou tomava diante de tais situações. Como resposta ele disse que, por não concordar com esse tipo *de direcionamento do trabalho do Docente de Educação Física,* se recusava a ensaiar as crianças e, como consequência, sofria retaliações por quase todas as professoras da escola. Confirmou utilizar suas faltas quando não tinha mais recursos para recusar a incorporação desses "*quebra galhos*" a sua figura de professor. Percebeu-se que a opção de recusa representava um posicionamento político para questionar as práticas curriculares correntes na escola. Interpreta-se a sua tentativa de aproximação como o vislumbre tanto de conseguir apoio a suas posições político-profissionais, como também uma tentativa de tornar pública uma situação que influenciava diretamente na visibilidade da(o) docente de Educação Física diante não somente da comunidade escolar, mas também de toda sociedade.

OBSERVAÇÃO 7 – 9ª e 10ª semanas

Na organização das crianças para a volta à sala, depois do recreio, os inspetores posicionam as crianças em filas, enquanto aguardam as professoras virem pegá-los.
A escola encontra-se mobilizada para a festa junina com algumas turmas envolvidas na elaboração da coreografia. Alguns professores de Educação Física e uma das professoras regentes também está ensaiando duas turmas com a coreografia da música tchum tcha tcha (um hit muito executado nas rádios nesse momento). Ao perceber o pesquisador registrando em texto as observações, abordou-lhe perguntando: "o quê você está anotando aí?" Fez-se questão de mostrar a ela que eram observações de campo sobre a rotina da escola. Falou-se que estava registrando a mobilização da escola em torno do evento da festa junina. A professora disse que "não é a escola toda que está mobilizada para o acontecimento, apenas algumas turmas estão voltadas para os ensaios". Percebeu-se a preocupação com uma suposta imagem de "desvinculo" para com as tarefas pedagógicas, função posta como primordial na instituição, pelo menos no ideário docente representado, nesse caso, pela manifestação da professora. Mesmo que a função de pesquisador fosse outra dentro daquele contexto escolar, pareceu claro o incômodo com a passagem, por parte dela e das(os) demais professoras(es), de uma possível imagem de *colocação do pedagógico em segundo plano*.

Essa atitude sugeriu a possibilidade de estar havendo uma autocobrança por parte da professora, talvez até pela percepção de tal tarefa como não tão importante dentro de uma representação de escola voltada às questões de conteúdo. Ou mesmo pelo incômodo da imagem de um professor pesquisador presente em sua rotina de trabalho, sujeitando-a a uma entrevisão de todos os aspectos, tornando descortinável o que no contexto habitual ou talvez tradicional de trabalho – em sala de aula – permanecesse restrito aos olhares particulares compartilhados entre ela e as(os) alunas(os).

Com a realização do evento da festa junina, chegou-se ao fim do mês de junho. A maioria das crianças foram, pouco a pouco, deixando de frequentar a escola, por conta de vivenciarem uma antecipação da dispensa não oficial da presença. Nesse contexto foram encerradas as aulas do primeiro semestre. Deu-se por encerrada essa primeira etapa de observações e entrevistas, deixando-se claro que continuariam a acontecer no segundo semestre para que se pudesse concluir a pesquisa. Por conta dos

pactos estabelecidos no início da pesquisa com cada grupo, tratou-se esse tema de encerramento e retomada pessoalmente com as(os) discentes, docentes e equipe gestora.

OBSERVAÇÃO 8 – 11ª e 12ª semanas

No dia de hoje se conseguiu uma entrevista muito boa com a Vice-Diretora, o que valeu muito a pena. Ficaram registradas algumas queixas, dentre elas duas se destacam: a primeira diz respeito a falta de espaços de trocas entre os membros da equipe gestora. A Vice-Diretora registrou que seria fundamental esse espaço para a sistematização de ações, à fim de tentar resolver os problemas recorrentes na escola. a segunda queixa consta na finalização de sua entrevista, onde diz que a questão da inclusão na EMEF Sem Preconceitos, assim como na maioria das escolas do Brasil é a falta de resultados com as(os) alunos atendidos nessa modalidade. Afirma que os procedimentos de inclusão só têm resultados quando os casos se aproximam da normalidade, ao contrário, quando os comprometimentos são severos ou próximos à severidade, não há uma evolução e, por conta disso as outras crianças acabam ficando prejudicadas.

Registra-se que na última visita, a coordenadora Pedagógica fora entrevistada e insistiu na fala de que os problemas étnico-raciais não existem e, se por acaso acontecem algumas discórdias em relação ao caráter “cor da pele”, essas são resolvidas com uma chamada à diretoria e uma conversa cara a cara falando sobre o assunto e colocando as/os alunas/os para pedirem desculpas uns aos outros.

OBSERVAÇÃO 9 – 13ª semana

Reiniciaram-se as aulas no segundo semestre e o inspetor continua reticente em relação à presença do pesquisador na escola. Percebe-se que o mesmo desconfia da possibilidade de uma entrevista sugerida pelo pesquisador, julgando a mesma como

uma questão passível de comprometimento diante da secretaria de educação. Por conta disso ele se declarou contrário à concessão de uma entrevista e procura não dar espaço de diálogo nas vezes em que se tenta a aproximação para uma conversar.

Nos intervalos e na saída, no fim do período, alunas e alunos se valem muito da Língua Brasileira de Sinais para se comunicarem. Não somente com as(os) com deficiência auditiva, mas também entre as(os) sem deficiência. De alguma forma essa possibilidade de comunicação se incorporou ou está se incorporando no cotidiano pedagógico, tanto formal quanto informal.

Por meio de depoimento da vice-diretora, pôde-se descobrir que o aluno "A" do 4º B é classificado como tendo sérios problemas de aprendizagem e também familiares. Ele foi trazido para o município pelos tios, por conta de ter os pais falecidos no Rio de Janeiro. Ela falou também que ele é muito "esperto" por se virar sozinho vendendo churros para ajudar no orçamento da família, etc.., mas, mesmo assim é muito sofrido em razão de todos os graves problemas vividos.

Relata que o encaminhou ao setor de psicologia que o identificou como necessitando de um acompanhamento específico da área para conseguir melhorar seu desempenho escolar. Disse também que ao chegar à escola foi colocado em uma turma de 4º ano sem estar, pelo menos, alfabetizado. Nos acompanhamentos que se tem feito das aulas de Educação Física, ficou a impressão de que o menino "A" transitava muito bem junto as(os) colegas da turma 4º ano "B", a qual pertencia.

Na verdade os problemas começavam ou se agravavam, segundo o observado, a partir do contato com a outra turma, o 4º ano "A", nas aulas de Educação Física em conjunto, acontecidas durante a semana. As agressões verbais racistas não se resumiam a ofensas direcionadas a ele somente. No primeiro depoimento em que ele, juntamente com os outros alunos do grupo, no qual se enquadrava nas aulas de Educação Física, disseram que os xingamentos constantemente atingiam a mãe dele, mencionando que ela e morreu de tanto dar o....

Levanta-se a hipótese de, por saberem da história de vida do "A", os alunos da outra turma se valem também desse argumento para lhe ofender, já que os mesmos não deixavam de mencionar a mãe dele atrelada à imagem negativamente racializada.

OBSERVAÇÃO 10 – 14ª, 15ª, 16ª, 17ª e 18ª semanas

Após a acomodação dos primeiros dias da volta do recesso escolar, a rotina pedagógica se restabeleceu. As aulas de Educação Física continuaram a acontecer no pátio, a exemplo do vivenciado nos últimos dias do semestre passado, por conta dos ensaios para a festa junina. Isso casou muito transtorno para as crianças e professoras(es).

Quase sempre os horários entre as turmas de Educação Física se chocavam, implicando não somente na qualidade das aulas, como também no comportamento das crianças. Tornou-se bem difícil a observação. Crianças em excesso circulando ao mesmo tempo. Eram três turmas que ainda sofriam um acréscimo quando no momento de intervalo das outras turmas. Vislumbrou-se a possibilidade de captura de comportamentos racistas em virtude do desconforto criado pelo pouco espaço e acúmulo de gente, porém, não se logrou sucesso em função do barulho excessivo e confusão criada pela circulação intensa interdiscente.

A professora 1 e os dois professores que dividiam o minúsculo espaço para as aulas de Educação Física, professores "2" e "4", se esforçavam para manter as crianças praticando algumas atividades dirigidas e, nesse esforço conjunto, faziam valer os dispositivos disciplinares aliados às questões de ordem unida já citadas. Sempre antes de iniciar as atividades, posicionavam as crianças em filas com palavras de ordem como "*cobrir, direita volver e firme".* As atividades eram compostas por jogos de competição envolvendo corridas de diversas formas, às vezes acrescentando obstáculos como pinos, aros e cordas, corridas conduzindo bolas de formas variadas, etc.. As crianças, em meio ao caos, se autoconduziam. Parecia que colocavam suas ações no automático e deixavam as práticas acontecerem até que o tempo das aulas se acabasse. Nesses eventos alguns grupos ficavam isolados, como acontecia nas atividades vivenciadas no espaço multiuso Omega, sem sofrerem, entretanto, a intervenção docente no sentido de averiguar os porquês dos isolamentos.

As crianças não tinham suas reivindicações consideradas. Nas vezes em que se aproximavam para sugeri-las à professora, não conseguiam dela o espaço devido para o atendimento. Além de se perceber que não havia uma prática pedagógica voltada para esse tipo de diálogo, a supressão do espaço físico de trabalho, constituía-se num

importante agravante para uma possível “justificativa” a tal atitude. O que pareceu bem nítido é que, definitivamente, o exercício da organização de um momento de discussão sobre as práticas corporais não acontecia. Comumente as aulas já estavam programadas e, independente do contexto, ocorriam como que seguindo os manuais de práticas pré-esportivas (jogos pré-esportivos), como citou certa vez a professora 1 e algumas brincadeiras realizadas em grupos sob forma de pequenas competições.

OBSERVAÇÃO 11 – 19ª, 20ª e 21ª semanas

A partir do mês de novembro, observou-se uma mudança na dinâmica de funcionamento das aulas. Todas(os) professoras(es) se apressavam na busca de cumprimento das metas curriculares estabelecidas. O tempo das aulas de Educação Física, em algumas ocasiões, foram utilizadas para aplicação de avaliações em alunas e alunos que ainda não haviam atingido os índices pré-estabelecidos. Essas aulas do componente curricular também eram utilizadas para as atividades de reforço escolar. As crianças foram, aos poucos, deixando de frequentar a escola, à medida que atingiam os índices de aproveitamento, causando uma diminuição substancial na quantidade de alunas e alunos nas aulas de Educação Física.

ANEXO B - Entrevistas

Entrevista 1 - professora 1, professora de Educação Física da turma pesquisada.

Pesquisador - professora eu gostaria de saber o seu nome, formação, tempo de magistério e demais informações que a senhora julgue importantes. Também gostaria de saber se a senhora percebe algum tipo de exclusão em suas aulas e, se percebe, quais seriam.
Professora 1 - Meu nome é I. Sou formada desde 1986. Comecei a trabalhar em 1987. Trabalhei no estado, em academias, em várias coisas. Sou formada em Educação Física e fiz pós-graduação (lato sensu) em Marketing, principalmente nessa parte desportiva que era o meu objetivo. Trabalhei fora da educação por alguns anos, em marketing de serviços em alguns locais, mas em São Paulo, não foi aqui (Baixada Santista). Retornei para a educação. Na prefeitura teve o antes e o depois. Eu tenho 17 anos de prefeitura, contando todo o tempo, inclusive como contratada e tal. Na escola EMEF Sem Preconceitos eu tenho 7 anos, na EMEF Liberdade eu tenho 14 anos, por aí. Fiz também pós-graduação lato sensu em administração escolar, mas nunca trabalhei nessa área, fiz pra ter conhecimento mesmo, etc.
Em relação a problema de exclusões, etc., eu vejo mais em relação à obesidade, mas do que em relação a questões raciais. A pessoa assim... que é mais "fofinha", sofre mais discriminação, principalmente quando ela se impõe pela força. Por que quando é aquele gordinho, assim, que é mais humorado, que nem o que você viu ali fora, o Igor, ele se dá bem com todo mundo. Os outros encaram assim, numa boa, ele é visto como um cara assim, bem humorado, uma pessoa que vai de bem com as situações, etc. os menores, lá no EMEF Sem Preconceitos, ou eles ainda não encaram bem assim esse fato (o de ser gordinhos) ou eles gostam de se impor assim, pela força. Então tem dois casos específicos que é o da "A.B." e o do "E". A "A.B." é um caso assim mais sério. Ela é extremamente agressiva, porque ela não encara bem esse fato (o de ser gordinha), não sei se é isso ou não. Eu sei que ela se torna muito agressiva. Ela vai com força para cima dos outros. E se alguém falar uma gracinha que seja, ela vai na força mesmo. Então eu vejo que... eles têm essa complicação aí. E tem a "D". também que já é o contrário. Ela é magra, magra, magra, é um palitinho. Só que eu não acho que seja esse o ponto "exclusivo". Ela também é uma pessoa que gosta muito de fazer intriga, fazer confusão. O que acontece é o seguinte: por ela ter aquele jeito irreverente dela, ela também não é bem aceita e aí começam a criticá-la, a falar "a vareta", "palito", "não sei o quê", mas eu não acho que é tanto pela estética e sim pelo comportamento. Eu acho que as coisas estão intrínsecas: ela é assim porque também é assim, magrinha. Eu sei que a A.B. (a gordinha) tem uma confusão na vida dela, ela não é criada pelos pais e sim pelos avós, mas ela é muito problemática.

Acho que é mais essa questão. Agora racial... Eu não vejo assim discriminação porque é negro, por que é japonês, por que é mulçumano, não vejo muito isso não.
Pesquisador – Isso aí dentro das tuas aulas. E na escola de uma maneira geral?
Professora 1 – De uma maneira geral eu acho que é mesmo assim também. Na EMEF Sem Preconceitos eu nunca vi. Pejorativo, *neguinho, neguinha, não sei o quê, macaco* eu nunca vi.

Pesquisador – E você tem tempo para reparar essas coisas lá ou tua passagem é muito corrida...
Professora 1 – Não, dá pra ver. Mesmo porque, eles, por serem menores, se policiam mais. Por exemplo: professora o fulano mostrou o dedo do meio pra mim. Independente do motivo. Eles falam: "professora, fulano me mandou para aquele lugar". Da mesma forma se houvesse uma crítica, um preconceito eles iriam falar: "professora, fulano chamou cicrano de macaco", vamos dizer assim. Então eu não vejo realmente. O público é bem heterogêneo. Lá nós temos pessoas de todos os bairros. Não vejo ninguém assim de uma classe social maior ou melhor do que o outro. Alguns talvez tenham um pouquinho assim mais de conforto. Mas, que um é rico outro é pobre, não. Todo mundo mais ou menos a mesma situação. Também não vejo ninguém assim, paupérrimo. Uma população aqui extremamente desfavorecida. Tudo mais ou menos na mesma faixa.
Pesquisador – E você vê alguma ação da escola focada nesse sentido?
Professora 1 – De discriminação?
Pesquisador – Primeiramente geral, depois específica na educação para as relações étnico-raciais.
Professora 1 – Olha... eu noto muito nas professoras, uma preocupação com a igualdade. Todos estão estudando, todos estão na mesma condição, portanto a regra é pra todos. Eu vejo essa cobrança: "por que você xingou o amigo?", "por que é que você não foi legal com ele?"... eu vejo muito esse lado assim... mãe. E mãe tem que ser igual pra todos, não pode pro "fofinho" de um jeito, pro moreno (negro) ser de outro, pro olhinho azul ser de outro. É bem igual. E aí vai também do retorno. A gente vê a professora sendo mais rigorosa com aquele que não dá o backup, aquele que você fala, fala, fala, entra por um ouvido e sai pelo outro. Aí, realmente ela pega no pé. Mas, não assim em questão de discriminação, de diferença. Eu vejo pegar no pé de todos por igual. Só que aquele que não corresponde é mais veemente, é mais incisivo. Mas, eu vejo as professoras bem interessadas.
Pesquisador – E a escola, a instituição: existe alguma ação específica voltada para as relações étnico-raciais?
Professora – Olha! Eu, particularmente, desconheço. Assim uma campanha?
Pesquisador – Alguma ação prevista no projeto pedagógico.
Professora 1 – Eu vi em relação à inclusão pra cadeirante, D. A. – deficiente auditivo, D.M – deficiente mental, D.I. – deficiente intelectual, tudo isso aí, essa parte de aí alunos que estão sendo inseridos, existe sim uma campanha. Então, por exemplo: eles iam cantar o hino do município e alunos que queriam aprender libras, iam junto lá pra aprender a cantar o hino como aquele amiguinho que tem problema de deficiência auditiva e tudo mais. Em relação ao cadeirante empurrar a cadeira, ajudar, ser mais companheiro e tudo. Nesse sentido sim. Agora assim, a parte racial, eu nunca vi.
Pesquisador – E você já chegou a conversar com outras(os) professoras(es) amigas(os) seus sobre esse tipo de coisa ou nunca foi o assunto, nunca foi a pauta da conversa, nunca teve a oportunidade?
Professora 1 – Nós já tivemos reuniões de Educação Física entre todas as escolas, todos os profissionais e já citaram isso de inclusão e tal. Mas, assim é... nessas reuniões o que foi que cada um colocou que vai até da postura profissional do professor e se colocar perante o aluno e dizer isso é bullyng, isso não pode, você gostaria de ser chamado dessa maneira? Ele tem culpa de ser assim? Tanto em relação a cor, como obesidade, uma deficiência e tal..... Então eu acho que dá para administrar bem. Foi bem colocado isso.
Pesquisador – Isso nas reuniões de formação de Educação Física?

Professora 1 – Foi colocado para incluir as pessoas. O homossexual. Aquele aluno que você sabe que já tem essa tendência, que já mostrou, que já está claro isso.
Pesquisador – Mas foram dadas algumas orientações, algumas referências bibliográficas para o estudo ou só conversaram?
Professora 1 – Não, específico não. Só conversaram. É uma conversa mais informal mesmo.
Pesquisador – Agora você não vê uma política específica em relação às ações voltadas para esse tipo de problema?
Professora 1 – Não, nem um pouco. Não é uma coisa voluntária de cada um e unindo forças. Eu faço assim, faz assim também porque o resultado vai ser melhor, tanto para o seu trabalho quanto para a educação daquela criança em relação a se tornar membro do grupo, independente da deficiência, a diferença dele em relação aos demais, um que é gaguinho. Então você começa a incentivar. "Ai professora, mas eu tenho problema". E daí que você tem problema? Eu também tenho problema e estou aqui. O meu problema é outro, eu sou manca, o outro tem problema de, sei lá.... gordura, enfim, tem uma deficiência estética, de fala, nariz torto, fala fanho... você vai incentivando. Outro dia veio uma menina que tem um problema no palato, lábio leporino, coisa assim. E ela realmente fala um pouco complicado. E ela disse que estavam tirando um sarrinho dela. E eu falei, por quê? "Porque eu sou assim". Você é assim como? "Eu sou assim professora" e apontou a deficiência dela. E eu respondi que era assim e que se fosse ligar pro que os outros iam falar eu não ia consegui viver bem. Você tem o seu jeitinho, eu tenho o meu jeitinho, o outro tem o jeitinho dele. E aí ela falou: "é mais eu falo toda atrapalhada". E eu disse: mas eu não estou te entendendo? Quando a gente quer entender o colega da gente a gente entende. Você lembra da Gisele Bundchen, ela era chamada de magricela, de pau de virar tripa, por um monte de nomes pejorativos. Se ela fosse ligar pra tudo isso ela não era o que ela se tornou. De repente o que era defeito pra um era uma qualidade para ser uma modelo, uma manequim e que levava aquela pessoa (a Gisele Bundchen) a chegar onde chegou. É claro que com trabalho, muita dedicação, lógico, mas era um defeito pra alguns que pra ela se tornou uma qualidade, não é. E a menina saiu toda feliz da vida porque esse papo elevou a autoestima dela. Eu falei que ela não era diferente. Que ela só tinha alguma coisa que outra pessoa não tinha, assim como eu posso ter alguma coisa que a outra pessoa não tem. E aí? Então eu acho que é meio assim: postura, conversa, reflexão... talvez ela nunca tenha parado pra pensar. O que pra mim é um defeito, na outra pessoa pode ser uma qualidade. Visto de outra forma! Eu acho que é isso.
Pesquisador – Quanto as suas formações, em algumas delas você teve a especificidade voltada à diversidade?
Professora 1 – Não! Na parte do marketing a gente estudava muita coisa a respeito de consumidor final. Os tipos de produtos, serviços, o que for. Tudo pro consumidor. Então, se eu estou pensando no consumidor eu tenho que pensar nas necessidades dele. Se eu estou trabalhando com necessidade eu tenho que compreendê-lo. Pra um deficiente ele tem a necessidade, por exemplo, de um carro. Um carro adaptado que ofereça tais e tais condições. Pra uma pessoa obesa, uma cadeira de avião teria de ser de tal forma, como eu poderia oferecer isso. Uma pessoa da terceira idade, que tem suas deficiências de visão, que já não enxerga tão bem, eu não posso escrever numa bula de remédio, como a gente vê hoje em dia, com uma letra minúscula. Como que a pessoa vai se orientar? Essa pessoa não vai ter condições de ver aquilo. Então, em termos de marketing, não que houvesse uma orientação para atuar na inclusão, mas a partir do momento que você vira o cliente, o consumidor, pra daí você elaborar esse produto, isso é automático, concorda? Se eu tenho de me colocar no lugar de uma mulher para vender

uma maquiagem, eu tenho que entender a cabeça dela. Entender as necessidades e me sentir como se fosse ela. Então, se eu tenho uma deficiência eu tenho que lá naquele mundo como se fosse ele, pelo menos tentar compreender, né?
Pesquisador – Então professora 1 : essa ordem unida você faz comumente ou está preparando os alunos para desfilar, alguma coisa assim?
Professora 1 – Não, não, não, não. Essa parte... Pelo menos no início, direita e esquerda eu vou reforçando um pouco. No ano passado eles não foram meus alunos e aí eu percebi que estava meio complicadinho de lado, de vez em quando eu dou uma reforçada.
Pesquisador – Entendi!
Professora 1 – E eu não queria que ficasse uma coisa assim tão mecânico. Queria que ficasse uma coisa do pensamento mesmo, por que a gente nota que adulto não sabe. Então você, começando a trabalhar o pensamento: o que é o direito?O que é o esquerdo? Eu aprendi decorando não é! Na nossa época talvez fosse assim decorando, decorando, decorando. Só que daqui a pouco vai automatizar, né. Eu acho interessante para eles terem essa noção, quem é menor, quem é maior, ter uma organização dentro da coisa. Senão fica aquele bololô, aquela confusão que também é interessante às vezes, não é. Esse contato, essa sociabilização, mas em determinadas horas essa ordem é necessária. E eles têm que entender um pouco, faz parte da nossa vida. Você vai no Play Center tem uma fila e você tem que respeitar aquela fila. Não tem como, não é. Mesmo que ele seja o primeiro a chegar, ele tem que ficar na fila. Perceber as diferenças dos outros, os que são maiores, os que são menores...
Pesquisador – Então vocês julgam (a professora 1. e o professor que divide o espaço de Educação Física com ela dando aula para outra turma ao mesmo tempo) necessário que se organizem em fila. Que vão em fila, que voltem em fila...
Professora 1 e Professor 2 – Que exista regra não é. Quando não existe regra fica mais complicado.
Pesquisador – Então só tem essa possibilidade deles se organizarem em fila, para virem para o local da aula de Educação Física? Nesse momento ambos fazem uma pausa e pensam na provocação...
Professor – Eu acho que hoje ainda, pela faixa etária que eles têm, se você não direcionar assim, até a parte comportamental, você acaba tendo alguns problemas. Mas, tem um entendimento deles: você pega os maiores e não necessariamente precisa ficar colocando em fila. Eles sabem ter uma conduta melhor, um comportamento melhor. Essa garotada ainda está com o comportamento muito agitado. Até pela euforia da aula de Educação Física em que eles saem da sala de aula, eles ficam com aquela adrenalina mais agitada. Então se você direcionar a coisa para essa faixa etária eu acho mais interessante. Você consegue direcionar melhor eles.
Pesquisador – Dando continuidade à entrevista com a professora 1, em relação ao preconceito, a mesma comentou que pela aparência físico-racial dela, loira e magra, as pessoas diziam que ela praticava tudo quanto é tipo de esporte, menos o que ela realmente praticava...
Professora 1 – De qual esporte você acha que eu venho?
Pesquisador – Não tenho ideia! De qual modalidade você veio?
Professora 1 – Capoeira... Capoeira 10 anos com o mestre Sombra. Então, sei lá... pra mim o preconceito não existe, ser humano é ser humano. Não é que não existe. Existe para algumas pessoas, mas dentro da minha concepção de vida e tal. Por que eu acho que eu me sentia tão bem onde eu fazia treino, competia e tal, que pra mim era minha casa. Era “Senzala”, o grupo de capoeira dele se chamava Senzala. Então o Senzala pra mim é uma casa. Um lugar onde me sinto bem com as pessoas. Hoje em dia eu quase

não vou lá, em função dos filhos, família e tal. Mas, eu adoro. E o mestre Sombra sempre foi assim uma pessoa fantástica, de te acolher sem enxergar se você é branco, preto, azul... "quer fazer a modalidade: venha aqui e aprenda comigo!". Sabe aquele prazer de ensinar. Hoje ele é um senhor de idade e tal. Nossa, mas é fantástico. Pra mim foi uma lição de vida em todos os sentidos. E por incrível que pareça eu sofri preconceito dentro da capoeira por não ser . Eu fui fazer uma competição uma vez em São Paulo e a gente entrava assim perfilado, homem, mulher e cada um fazia jogo de dupla, mas não era assim: masculino e feminino. Tinha um quesito de julgamento para masculino e feminino. Na hora que nós entramos, eu não era a primeira da fila, porque era assim, por tamanho. Eu era a do meio. Na hora que eu pus o pé na quadra, tomei uma ovação "coalhada, coalhada..." e quase todo mundo era mais "moreno" e tal. Eu devia ter uns 16 anos, parece. Eu achei que não era comigo o negócio. Eu não entendi o que estavam falando. Eu levei na boa. Fiz meu jogo e tal. Quando eu saí o mestre falou assim: "I. você não ligou não é?" não liguei mestre, sobre o quê? "Estavam te chamando de coalhada, branca azeda, não sei o quê..." Era comigo, rs? Era comigo aquilo lá, rs? Mestre: eu nem achei que era comigo, então não doeu nada, não é, rs. Se alguém falou um negócio que você não captou, não pegou, então é tranquilo. Por sinal, naquela competição eu fui bem. Era o mestre Canjiquinha que condecorava as pessoas. O festival chamava "Festival de capoeira mestre Canjiquinha". Era um festival estadual. Então tinha grupos de todos os lugares e tal... e ele – o mestre Canjiquinha – era filho de um holandês com uma filha de escravos. O gozado é que ele era uma pessoa branca, bem clara até, apesar de ter metade, dos olhos claros, mas o cabelo dele era bem pixaim. Ele foi um dos primeiros lá em Salvador na capoeira, conhecidíssimo e tal. Ele já faleceu. E ele que vinha condecorar, não é. E quando ele veio me condecorar ele me elogiou, dizendo que fazia tempo que ele não via ninguém jogar assim, ainda mais sendo uma moça branca. Assim, eu senti um elogio mesmo. Não era me comparando com as moças s, etc. é que fazia tempo que ele não via mesmo. Ele falou tudo isso no microfone e o estádio todinho bateu palmas. E aí eu não ouvi nenhuma coalhada, nenhuma branca azeda, não ouvi nada, rs. É um fato curioso, não é.

Pesquisador – Sim, de fato.

Professora 1 – E lá mesmo na academia de capoeira, o pessoal era muito legal. Apelido assim, rolava, mas, com muito carinho: Branca de neve, branquinha! Assim, numa boa. Muitos amigos eu tive. De todo jeito que você imagina. Desde a classe assim mais humilde, o pessoal que era peão de obra mesmo, sabe. Gente que ralava muito, morava em favela e tal, e a gente jogava ali normal, normal. Tinha um menino dono de uma construtora, super bem de vida. Não tinha nada disso, todo mundo era igual. Aliás, era diferente a capacidade de domínio da capoeira, da arte, não é. Ali você era medido, realmente. Mas, não porque era rico, pobre, preto, etc. eu acho que aquilo ali foi uma escola, pra mim, de vida. Que até hoje é assim, fantástica. Eu tenho amigos daquela época.

Pesquisador – Que legal!

É legal, não é. Negócio 10.

Pesquisador – Você identifica contribuições relevantes da população na formação da sociedade brasileira?

Professora 1 – Com certeza.

Pesquisador – Você identifica contribuições relevantes da população na formação da sociedade Guarujaense?

Professora 1 – Lógico.

Pesquisador – No que diz respeito à questão cultural, também existe essa importância?

Professora 1 – Sim na dança, na fala, na comida maravilhosa. A religião, por que esse sincretismo para a população do Brasil em geral é fantástico. A musicalidade maravilhosa e todos os atributos que o negro tem: velocidade, força, resistência. Isso daí é inegável. Tanto culturalmente, como no esporte que é o meu trabalho.
Pesquisador – Essas contribuições são trabalhadas em suas aulas?
Professora 1 – Específico da cultura não. Eu só fiz capoeira, eu já trabalhei com isso, mas dentro da prefeitura, não. Só quando a gente faz as modalidades, né, que você precisa de características que são mais inerentes à população . Mas, culturalmente.... nós trabalhamos com o folclore há vários anos atrás. Então a gente pegava várias danças: o maracatu, samba de roda, enfim e aí trabalhava. Agora! Atualmente o folclore deu uma saidinha da Educação Física. Às vezes ele retorna, mas...
Pesquisador – Mas, você, no seu planejamento...
Professora 1 – Negro, não, não. É uma coisa geral, branco, negro, japonês, entra tudo. Qualquer coisa entra na aula de Educação Física. Mas, assim, voltado exclusivamente não. Aqui a gente trabalha as habilidades, destreza... essas coisas que vão, não é.... mesmo porque a gente trabalha muito assim, na parte lúdica, não é! Não temos muito espaço. A escola tem esse movimento todo que você está vendo. Então a gente trabalha mais esse lúdico, com algumas características pré-esportivas como bobinho, passa a bola, corda ... habilidades que vão ser importantes lá na frente. Mas, culturalmente falando não. Já teve. Há tempos atrás teve, mas agora não.
Pesquisador – Como você diagnostica suas(seus) alunas(os), no que diz respeito à situação social?
Seriam da classe média baixa.
Pesquisador – Pensando nos critérios do IBGE – nos quais pessoas s são as de tom de pele que vão de pardo a preto – quantas(os) alunas(os) s(os) existem na turma do 4º ano "B"?
Professora 1 – A maioria é pardo.

Entrevista 2 – professor 2, professor de Educação Física que divide o espaço de aula com a professora 1

Pesquisador – Eu gostaria de saber se você traz as questões da diversidade para serem discutidas em sala de aula. Se acontece alguma cena de racismo na novela, no jornal ou na net, se acontece alguma cena de preconceito, ou coisas do gênero, vocês trazem essas discussões para as aulas de vocês?
Professor 2 – É aquilo que eu já falei para você. Essas coisas ligadas a racismo, aqui na escola a gente quase não tem aqui. Você deu para acompanhar, não é? Mas, às vezes, não aqui no grupo e tal, mas, quando acontece alguma coisa, quando acontece algum assunto a respeito disso, a gente procura encaminhar. A gente procura trocar uma ideia com esse aluno. Procuramos colocar a opinião da gente, mesmo sabendo que não somos a voz da razão, a gente procura colocar a nossa opinião, mostrar o lado melhor possível não é.
Professor 2 – Antigamente a gente respeitava. A diretora chegava na porta da sala, todo mundo levantava.
Pesquisador – Mas, isso era respeito ou medo?
Professor 2 – Acho que era um pouco do medo do que viria se tu não fizesse. Acho que o efeito que ia ter se chamasse o teu pai era fogo. Tanto que naquela época dificilmente

chamava o teu pai, só chamava a mãe. Quando a coisa pegava eles chamavam o teu pai a coisa ficava ruim. Quem tomava conta do filho era a mãe, o pai tinha obrigação de por comida dentro de casa.
Pesquisador – E hoje aqui na escola?
Professor 2 – Aqui na escola eu sempre falo. O problema principal é que a instituição família está falida. É lógico que você não pode ter a mesma conduta que você tinha. Hoje a coisa evoluiu. É diferente. Hoje você consegue, às vezes dobrar o moleque na conversa. Não é só na imposição. Mas, hoje a estrutura familiar acabou. O conceito que pai e mãe passavam. Eu nunca cheguei em casa com alguma coisa que não era minha eles perguntavam: "onde é que você conseguiu isso aí?", "ah foi um amigo que me deu", "quem é esse amigo, onde ele mora, tem telefone?", minha mãe catava o telefone e ligava para a casa de quem havia me dado o negócio e ia perguntar à mãe do meu colega se realmente ele havia me dado aquele objeto. Não tinha tempo ruim. Se eu chegasse em casa com coisa diferente. Hoje nego chega com celular top, chega com tudo em casa e.... Então são esses conceitos que a família, pai e mãe, passa que hoje está se devendo muito. É que nem outra coisa: dificilmente você via pai e mãe discutindo na frente de filho. Podia ter uns arranca-rabo tremendo, mas, era de porta fechada e filho não presenciava. Eu nunca vi meu avô brigar com a minha avó dos dois lados, nunca vi meu pai brigar com a minha mãe. Hoje pai e mãe saem no maior racha e não poupam o filho. Então eu vejo mais esse lado, muita falta da estrutura familiar para a molecada.
Pesquisador – Você acha que isso aí reflete em tudo?
Tudo é uma consequência, não é. A partir do momento que você não tem princípios, você não começa a valorizar os princípios que os outros têm. Eu acho que tudo é uma bola de neve. Você hoje falta um alicerce ali embaixo, lá em cima alguma defasagem vai ter.
Pesquisador – E como isso se reflete nas suas aulas?
Professor 2 – A parte comportamental. Hoje eu estava conversando com a professora. Hoje você monta uma atividade coletiva, entendeu, sendo que os meninos da própria equipe, um quer ser melhor do que o outro. Às vezes ele sacrifica o rendimento da própria equipe, em função de ser o cara que consegue se destacar por "n" motivos lá e que ele seja o primeiro. Então, sendo um esporte coletivo, onde chegaria todo mundo junto, você vê essa desavença dentro da própria equipe. Você vê uma atividade simples que não é tão complexa, mas você já vê esse lado da competitividade individual.
Pesquisador – Mas, você não acha que quando você era criança isso também não acontecia?
Professor 2 – Olha, dificilmente na minha época de criança, primeiro: quando você tinha um coletivo, girava todo mundo junto. Por exemplo: um se destacava mais que o outro por qualidades, por habilidades, você acabava se destacando, mas nunca que tinha assim "eu vou puxar o tapete dele para eu ser melhor". Ou "eu vou tentar não chegar naquela atividade para que ele não se destaque". O objetivo principal era a equipe. A molecada se juntava na rua e todo mundo tinha amizade. Ninguém vendia ninguém, ninguém tinha inveja de ninguém, ninguém queria ser mais que o outro. E hoje não. Hoje eu vejo... não sei se é a própria vida, a própria vida que te leva a isso... Hoje eu vejo a Lei do Gerson. Todo mundo quer levar vantagem. Não importa se você vai passar por cima do teu amigo ou se não vai. Hoje eu vejo muito isso nessa molecada. Então não sei se é uma autoafirmação deles. Hoje a própria sociedade que cobra isso. Aquele que é o melhor se destaca, então tá tendo muita evidência. Não sei se pode ser isso. Mas, é uma coisa que eu reparo nisso aí, eles não têm o companheirismo que eu via na minha geração. E essa molecada não envolve bens materiais, financeiramente.

Você já tem esse tipo de conceito, nessa faixa etária, quando chega lá em cima como é que vai tá isso aí?

Entrevista 3 - Orientadora Pedagógica

Orientadora Pedagógica – Meu nome é "S". Sou formada em Educação Física e fiz a faculdade de Pedagogia. Eu trabalho aqui na prefeitura, concursada desde 1999, mas eu fui contratada oito anos. Eu trabalho no Estado como professora de Educação Física, atualmente estou me aposentando. E agora eu estou como coordenadora pedagógica aqui nessa escola há sete anos.
Pesquisador – Então você conhece bem qual é a dinâmica de funcionamento....
Orientadora Pedagógica – Aqui eu conheço muito.
Pesquisador - Quando eu conversei com a diretora, num primeiro momento, ela me disse que vocês tinham uma política de educação para diversidade voltada somente para a deficiência...
Orientadora Pedagógica – Por que é uma escola-polo de inclusão, não é.
Pesquisador – Eu a perguntei se havia alguma ação voltada diretamente para a educação para as relações étnico-raciais e ela disse que não.
Orientadora Pedagógica – Não, não tem.
Pesquisador – E como você vê essa posição, você concorda com isso?
Orientadora Pedagógica – É complicado! Por que a política da prefeitura é essa. A inclusão veio, os professores realmente não foram capacitados para isso, mas a gente tem um grande apoio aqui, a secretaria de educação... por exemplo, coloca duas salas: uma para atender DI, deficiência intelectual e outra para atender DA, deficiência auditiva, no contraturno. Por exemplo: o caso de DA. Tem intérprete na sala de aula – LIBRAS. De manhã tem um quarto ano e um quinto ano. Um tem três deficientes auditivos e outro tem um deficiente auditivo. Em cada sala tem um intérprete trabalhando. Aliás, tem mais, tem mais uma sala. Nós temos três intérpretes trabalhando. Onde você vai encontrar, assim, um pouquinho de problema, é à tarde, onde você vai encontrar assim, um primeiro aninho com seis crianças surdas, desses seis, três são implantados os outros três não. E é assim: está sendo um trabalho diferente porque a nossa escola foi escolhida para ser uma escola bilíngue. Então é assim: tá complicado. Por que a professora nunca trabalhou com surdos. São seis crianças e dessas seis crianças, tem uma, o "P" vem de um abrigo e é uma criança muito sofrida. No mesmo dia em que ele entrou na escola, a Direção vem tentando que ele seja adotado. Ele está em fase ainda de adaptação com a família.
Pesquisador – Quantos anos o "P" tem?
Orientadora Pedagógica – O "P" tem seis. Só que o "P" dá um trabalho muito forte, por que ele é muito levado. E outro menino "G", além de levado ele é agressivo. Não sei por que, a gente ainda não descobriu. Estamos fazendo um trabalho junto à secretaria de educação, mas a gente não descobriu o que acontece com essas crianças. É muito gostoso a gente trabalhar com eles, só que esses dois eles passam por um problema muito sério por conta da adaptação. O "P", talvez, por ser um aluno sofrido, ele tá numa família nova, então pra ele tudo é novo. Você imagina: o cara não escuta, o cara não ouve, ele está dentro de uma escola que é grande, ele veio de um lugar pequeno, então essa escola é muito grande para ele, é muita criança, muito isso, muito aquilo. Ele com dificuldade. Ao mesmo tempo que ele está aprendendo libras, ele está tentando se

alfabetizar. Mas, ele não senta, ele não para quieto. A gente tá vendo se encaminha ele para o neurologista, pra ver, porque a gente acha que ele tem algum outro tipo de probleminha, por conta dessa não parada dele. A escola é super aberta, aqui a gente vestiu essa camisa em relação à inclusão. A gente tinha um aluno que vinha pra cá com um problema social gravíssimo, não chegava nem perto da gente, ele tinha medo de chegar perto. Hoje ele onde vê dá tchau, chega aqui, entra correndo, dá beijo, aquela coisa toda. É mais a parte social mesmo, né. O DA não, o DA vem pra aprender. Mas, o DI, o autista, por exemplo, que tem estágios diferentes, com alguns a gente consegue a parte pedagógica. Um mínimo, mas consegue e outros não. É mais a parte social mesmo.
Pesquisador – Mas, em relação à Educação para Diversidade, o foco da secretaria é somente os deficientes intelectuais, auditivos e visuais, talvez...
Orientadora Pedagógica – Sim, sim.
Pesquisador – Eles não pensam nas políticas de inclusão como uma política que abranja a educação para a diversidade. Eles veem com outros olhos: diversidade é uma coisa e inclusão é outra!
Orientadora Pedagógica – É, por que, na verdade, você acaba englobando tudo não é.
Pesquisador – Especificamente em relação a uma política de educação para as relações étnico-raciais, existe algum trabalho específico da escola, existe um foco, existe alguma preocupação da escola, tem algum problema ou não tem?
Orientadora Pedagógica – Não, não. Eu vou te falar o que eu penso. O que eu acho em relação a isso. Quem tem problema é adulto, criança não tem problema – em relação à educação para as relações étnico-raciais.
Pesquisador – Baseada nas suas observações aqui na escola?
Orientadora Pedagógica – A criança não tem problemas. No primeiro ano, a sala está aprendendo libras, a professora está ensinando as vogais, as consoantes. Tudo é uma lista. O primeiro ano hoje se alfabetiza, através de uma lista. Lista de nomes de alunos e tudo. As crianças estão aprendendo o nome deles em libras. Elas estão começando a conversar em libras. Então o que acontece, a gente conta mais com a ajuda das próprias crianças. Por exemplo: cadeirante. O cadeirante vai para o recreio e eles já não deixam mais a professora levar, eles levam.
Pesquisador – Sim "S", mas agora, especificamente no caso da educação para as relações étnico-raciais, não existe uma política que trabalhe isso?
Orientadora Pedagógica – Não existe uma política que trabalhe isso. Não existe porque a gente não tem problema nenhum em relação a isso. Você entendeu? Eu acho que a gente até teria uma política, a gente até colocaria no PPP, essa parte, se eu visse algum problema aqui. Eu nunca vi. É o tipo da coisa que a gente não vê. Eu acho que é a aceitação nossa, a aceitação da professora, do jeito que é passado para as crianças, o tipo de aluno que vai receber.
Pesquisador – Então as crianças pretas e pardas não têm problemas aqui nessa escola?
Orientadora Pedagógica – Não têm problemas.
Pesquisador –Não tem xingamento, não tem ofensa?
Orientadora Pedagógica – É muito difícil, muito difícil acontecer. Mesmo porque o irmão pardo, na família ele tem o branco, o pardo e o negro. Na mesma família. Aqui no município é muito assim. Você vê uma menina branca de olho azul, você não vai entender que o tio dela é negro. O tio que vem buscar é tio, negro. Então não tem, é difícil ter. Assim, xingamento normal, na hora de um jogo, aquela coisa, um xinga o outro, mas isso aí eles tiram de letra, né. Nem sentem como uma ofensa. Nem a gente deixa chegar no ponto de uma ofensa. O que tem sim, aqui, é muita agressividade. Isso tem.

Pesquisador – Mas, você não classifica esse tipo de xingamento como uma agressividade?
Orientadora Pedagógica – Não, não. Não classifico. Por que você vai ver que é uma coisa assim... como é que eu vou te explicar. Você pode me xingar de um palavrão e eu achar que você não tá me ofendendo. Mas, você pode me virar a cara e eu achar que é uma ofensa. Dá pra você entender a diferença? A gente se coloca, às vezes, no lugar da criança. Quando isso acontece, o que é muito raro, a gente chama a criança e fala: "você gostaria se isso fosse com você?" "não", "você é branca ele é negro, você gostaria que te chamassem de branca azeda?" como eu era chamada de branca azeda, de laranja, pela cor, essas coisas todas, a criança diz "não, não gostaria" e a criança fala " ai tia, foi mal" e aí passou. Uma coisa que eles não veem. Agora o que a gente vê muito por aqui é agressividade. Agressividade sim. Isso tem, a gente chama as mães toda hora. Você deve ter visto a dinâmica aqui como é que é, de mãe. A gente chama direto. É mais por agressividade. É mais por problema disciplinar. Não por essa questão do negro, do branco, do cadeirante. É que a gente não tem criança cega aqui. Do mudo, de chamar de mudinho. Não é mudinho é o "P". Não é a mudinha é a "M".
Pesquisador – E você observa que as crianças adotam esse tipo de postura que você está relatando?
Orientadora Pedagógica – Não vejo eles fazerem. Geralmente eles colocam "o mudinho". Na minha época era assim. Hoje não. É normal, não tem problema.

Entrevista 4 – Vice-Diretora

Pesquisador - Por conta de um comentário da Vice-Diretora sobre a diferenciação bem clara entre alunas e alunos espertos e inteligentes, tecido durante os momentos que antecederam à entrevista, iniciaram-se as perguntas baseadas nesse tema.
Pesquisador – Para senhora diferença entre inteligente e esperto, e, caso exista, que ela me explicasse qual seria?
Vice-Diretora – O que eu acho é isso: em uma sala de aula é muito mais fácil o professor trabalhar com um aluno esperto, do que com aquele que simplesmente é inteligente.
Pesquisador – O que é um aluno inteligente, me diga?
Vice-Diretora – Aluno inteligente é aquele que você dá a informação e ele aprende aquilo com facilidade. É aquele aluno que tem todas as coisas, todo o amparo em casa. Tem toda aquela preparação, sabe. Aquela predisposição, assim, ao aprender. Tipo assim: você dá, ele recebe assim, aprende... Agora o esperto não, não minha concepção...
Pesquisador – É claro.
Vice-Diretora – Agora o esperto não. Ele não deixa de ser um aluno inteligente, mas ele fica se estudando. Ele quer mais. Você dá o instrumento para ele, mas ele não se conforma quanto aquele instrumento que você deu. Ele diz: "mas, se acontecesse assim, se acontecesse assado?" eu vejo isso no aluno esperto. É aquele que te puxa mais. Ele te faz pensar mais. Que nem você agora: você foi aluno esperto, você não foi inteligente, foi aluno esperto, rs.
Pesquisador – Então professora. Eu como pesquisador penso da seguinte forma: todos os professores têm alternativas e todas as pessoas, independente das profissões que

exerçam, elas têm visões diferentes de tudo. Então é mais um conceito que a senhora tem, separando o esperto do inteligente e o inteligente do esperto...
Vice-Diretora – Até porque tem várias inteligências. As inteligências são múltiplas, não é!
Pesquisador – E as "espertezas", tem várias espertezas também?
Vice-Diretora – Não! Acho que o cara que é esperto ele é esperto em todas as áreas. E o inteligente ele pode dizer: eu sou muito inteligente no lado emocional; eu sou muito inteligente no raciocínio, na parte do raciocínio; ou a minha memória é muito boa, então essa parte minha, do cérebro lá que cuida disso é muito inteligente, é esperta, rs... olha, já estou com o "esperto" de novo. O esperto não: ele consegue juntar todas as inteligências, em minha opinião. Por que ele é tão aguçado que ele usa todas as inteligências para chegar no objetivo dele.
Pesquisador – Então dentro do que você conceitua, por exemplo: uma menina que se dá muito bem, que é muito esperta em assuntos voltados para organizações de eventos, dentro dos assuntos voltados para escola, etc., ela também vai ser muito esperta para a organização de uma outra coisa....
Vice-Diretora – Então! É isso que eu estou te falando. Ela pode ter a inteligência para aquilo. Ela racionalizou toda a inteligência dela para esse tipo de atividade. Eu acho assim: a esperteza, pra mim, eu já vejo diferente. A esperteza é o cara que... ele é um leque. Tudo que você propõe pra ele, ele quer saber de tudo.
Pesquisador – Mas esse cara não é inteligente?
Vice-Diretora – Mas é um cara que tem múltiplas inteligências. Por que a inteligência hoje em dia ela é muito fragmentada, não é!
Pesquisador – Que bom, não é. Antes era só matemática...
Vice-Diretora – Todo mundo achava isso, não é. Se você não fosse um bom aluno em matemática, você não era um bom aluno. Se você fosse bom em língua portuguesa, você tinha de ser bom em tudo, não era assim? Era tudo uma coisa só. Hoje em dia não. Quando você vai avaliar um aluno, você vê em qual das inteligências ele vai bem.
Pesquisador – Você, vice-diretora, avalia assim, não é... mas você não acha que dentro do conceito institucional das escolas tanto de São Paulo, quanto de Fortaleza, quanto de Belo Horizonte, o sistema de ensino ainda privilegia essas áreas. Por exemplo: português e matemática não têm um espaço bem maior no currículo?
Vice-Diretora – Então. Até se tenta mudar isso com capacitação dos professores, sabe assim.
Pesquisador – Mas, capacitações em cima de que, de português e matemática ou geral, de outras áreas?
Vice-Diretora – De que eles entendam, consigam... hoje as linhas de aprendizagem são muito assim: abertas. Pra que eles consigam entender esse outro lado. Eu acho que a escola no geral, ela tá privilegiando isso. Ela tá dando oportunidade. Ela tá oportunizando ao professor para ele se interar mais. E você vê aquela na revista"Nova Escola" –. Olha o assunto que veio esse mês, matéria sobre a neurociência. Tá falando exatamente sobre isso. Sobre a função da psicologia, da emoção, da motivação, de tudo que se tem na aprendizagem. Você vê, então instrumentos têm. Só que os professores que estão atuando hoje, eles tiveram uma escola tradicional como eu tive ainda. Como você. E é muito difícil você dar aquilo que você não teve. Você pode até estudar, achar que isso é o certo. Quando a gente vai em HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) a gente escuta: "isso não é legal", "isso não é assim mesmo". O pessoal diz: "não, é verdade, é verdade". Só que não prática, na hora de você vai praticar você vai praticar o quê? O exemplo que teve. É aquele professor que, quando você vai numa sala de alfabetização, ele que hoje em dia ele tem que partir de um texto, que a criança tem que

aprender a contextualizar, todo aquele fragmento das palavras, etc. Ele sabe disso. Ele vai no HTPC ele sabe disso. Ele vai lá, ele aprende, ele sabe de todos os instrumentos para trabalhar assim. Só que na hora da sala de aula o quê é que ele faz? A primeira coisa que ele faz é colocar na lousa lá, ele tem que contextualizar e ele coloca: A, B, C, D, E, F... ele coloca o alfabeto. E aí o moleque pergunta assim: e o "B"? Ele coloca o "B" sozinho porque ele não contextualizou. O professor não tem esse caminho ainda, por que na verdade ele está repetindo o caminho que fizeram com ele. Então eu acredito que essa mudança mesmo, vai demorar muito ainda. Por que só as pessoas que forem vivenciando essa outra experiência, quando forem educadores, é que vão conseguir passar isso aí para os alunos. Hoje em dia é muito mesclado ainda. Eles não conseguem desgrudar de como era no passado. Você entende?

Pesquisador – Então eu poderia dizer então que, apesar de tudo aprendido na universidade, o professor continua a reproduzir a experiência que ele vivenciou enquanto aluno.

Vice-Diretora – Mas, por que isso é da vida.

Pesquisador – Então não precisaria nem ter feito uma universidade, para fazer as mesmas coisas que os seus professores fizeram enquanto eles eram alunos, não é!

Vice-Diretora – Não, mas é o que eu te falo. Ele tenta. Não estou dizendo para ti que é uma coisa que o professor se nega a fazer. É porque é uma coisa da própria vida. Você não consegue mostrar nada que você não tenha vivido. É muito difícil. Por exemplo: chega uma criança aqui e eu falo pra ele assim (é que pra mim é difícil porque eu não vivenciei, exclama): nossa, você quer ter uma vida daquela que você está tendo lá, onde você mora, que é uma vida tão carente, não sei o que..... Por mais que eu queira me aproximar da realidade dele, eu nunca vivi numa região assim, tão carente, de morro e tal. Por mais que eu tente ler, me aprofundar nisso, mostrar para ele os valores que a vida tem de melhor.... Eu vou falar, falar, falar, ele vai me aceitar, mas quando ele sair lá fora ele vai falar assim: "o que é que ela sabe da minha vida, ela nunca passou por isso". Você entende.

Pesquisador – Então qual seria uma alternativa?

Vice-Diretora – Então, mas é a discussão. Eu acho que a gente nunca pode desistir. É o que eu te falei, a mudança vai ocorrer. Vai. Eu sou muito otimista, já mudou muita coisa. Só que assim: a meu ver, muito longe do que eu acho que deveria. Mas, é na discussão que você consegue. É quando você tem pessoas que nem você, que está pensando nisso. Eu que penso nisso. Eu quando vou numa reunião com a minha orientadora e a gente discute sobre isso. Por que pra mim não adianta você só dar a teoria. Você tem que praticar com ela. Pra eu começar a fazer alguma coisa, a gente pratica alguma coisa. Tipo assim: outro dia uma professora chegou pra mim e falou "a G eu estou com dificuldades, eu quero usar o caderno com eles e não consigo". Eu sou vice-diretora e não tenho nada a ver com isso, você concorda! Não sou orientadora pedagógica, no caso. E ela veio pedir ajuda pra mim. E aí eu falei que numa hora de mais folga eu poderia ajudá-la. Então o que é que eu fiz. Eu acho não adianta chegar pra ela e falar: olha você pega esse caderninho dele e explica para ele, etc. Então o que é que eu fiz. Aproveitei uma hora como essa agora, por que eu não sei que calmaria foi essa agora. Eu fui lá e falei assim; oi professora, tudo bem? Aí a professora ficou assim... eu tenho muita intimidade com os meus professores. Mas, é lógico que quando você vai numa sala de aula o professor já pensa que você fazer alguma coisa com ele. Mas, como eu já fui orientadora durante muitos anos a gente sabe que não adianta chegar e oprimir, não é.

Pesquisador – Você foi professora alfabetizadora?

Vice-Diretora – Eu trabalhei seis anos alfabetizando. Primeiro alfabetizando e depois eu fiquei na escola como orientadora educacional muito tempo.
Pesquisador – Aqui nessa escola você está há quantos anos.
Vice-Diretora – Aqui há seis anos, mas eu fiquei quinze anos na outra. Aí eu cheguei na sala de aula e falei: ah professora! Como eu tenho saudade de dar aulas professora. professora a senhora deixa eu dar aula para a senhora hoje? Só o comecinho aqui. E aí ela: "poxa G, que bom, não sei o que... Ela percebeu eu estava aberta e tal. Aí eu falei assim; oi gente, vocês estão usando o caderno? Eles ficaram meio assim... eu falei: posso professora, começar a usar o caderno com eles? Então aquilo que eu tinha como orientação para ela, eu reproduzi. Então, dali pra frente, é muito engraçado, é muito engraçado. E depois, do jeitinho que falei, eu provei que a verdade não é única. A forma que eu achava melhor também e para a faixa etária que tinha eu fiquei lá mais de duas horas com eles. E aí eu mostrei pra ela como eu fazia, não mostrei pra ela diretamente, mostrei pra eles. E aí no outro dia ela falou assim: "G, dá uma olhadinha nesses cadernos". Ela não acreditou que aqueles alunos que ela não tava conseguindo fazer, fizeram. Não é porque eu sou maravilhosa não. Eu quero dizer assim, às vezes, é um caminho. Mas, o que é que eu fiz... eu não fui lá e disse para ela o que era para fazer. E nem chamei para a teoria. Eu mostrei para ela que era possível. Então é isso. Se você não mostrar para eles que é possível. Que aquilo lá dá pra fazer.
Pesquisador – Mais do que tudo, esse exemplo mostra um comprometimento.
Vice-Diretora – Vai, aqui eu tenho noventa e quatro funcionários. Se eu te falar que 20% é comprometido, é muito. É assim: faz parte, não é.
Pesquisador – Mas, isso prova que não existe aluno que não aprenda?
Vice-Diretora – Eu penso assim: o fracasso do aluno, pra mim é primeiro o fracasso do professor. Olha uma situação como a minha. A professora chegou pra mim e disse: "olha esse aluno não faz nada, ele não sabe nada". Eu falei: professora, deixa aqui esse aluno comigo. E eu perguntei a ele: por que você não faz a lição, por que não quer ou por que não sabe? Uns falam que é porque não querem, aí é uma linha que você tem de seguir e outros é porque não sabem. Aí eu chego pra ele e falo: você não sabe que isso aqui é o "I"? você não sabe que isso aqui é o "F"? Que letra é essa é "F", etc.. É assim, etc.. Elas (as professoras) não fazem esse paralelo do que é e do que poderia ser. Ele sabe o que é o "C", ele sabe o que é o "O" e que o "O" é uma vogal, só que ele ainda não entendeu que o "C" mais o "O" é "CO". Vê se tu me entende. Eu quero que você entenda o que eu estou querendo te dizer. Veja, uma informação pequena! Menino, então, isso aqui é o "CO"! A gente lê assim. É complicado porque isso aqui sozinho é uma coisa e isso aqui sozinho é outra (referindo-se às letras separadamente). Daí o moleque vai pra classe, ele descobriu a América. Coisa que ele não sabia. A professora não teve aquela paciência para naquele momento ficar com aquele moleque ensinando. O menino chegou aqui pra mim outro dia falando "não querem saber de nada e esse aluno não quer saber de nada". Eu falei assim: menino qual é o problema? Veja, uma coisa completamente fora do comum. Nos dias de hoje você fazer um questionário deste tamanho para os alunos. Eram cinco problemas gigantes no questionário. Acho que nos dias de hoje não é mais assim. O raciocínio não se desenvolve assim. Aí eu falei assim pro moleque: tu lê o negócio? Ele disse: "Puxa! Maior grandão!" Eu falei: então vamos ler juntos e grafar o que você acha importante nisso aqui. Você vê, naquele texto, somente três informações eram importantes. Que é isso! Por que é que tu não fez? Precisa vir aqui para fazer isso? Aí ele: "mas desse jeito é diferente". "Deixa eu ir pra classe, diretora". Agora você vê, o próprio Aluno 7ediu. Eu estava lendo isso nessa própria revista (a revista Nova Escola anteriormente citada): a que horas o Aluno 7ede para ir para sala de aula! É verdade. Tu põe o Aluno 7ra pensar e aí depois ele mesmo

pede para retornar à sala de aula. Ele falou assim: "professora eu já estou pronto, eu posso ir". Eu tava lendo isso aqui. Gente eu leio muito. Tudo que cai na minha mão, de fora, eu tenho o costume de ler, não é. Assim, na medida do possível. Olha aqui o que está na revista: "há momentos em que a exclusão temporária é necessária". Eu acho também. Tem momentos que o aluno já chegou no limite dele. Ele não tem que ficar ali (na sala de aula). Não é! Ele já chegou, não deu. A professora já esgotou com ele. Não digo que é ele que esgotou, ela é que esgotou. Então o aluno está ali. O aluno é louco pelo saber. Mas, o próprio aluno é que tem que decidir quando voltar para a sala de aula. Isso é verdade. Elas (as professoras) botam pra fora, mas tem uma hora que o aluno chega e pergunta: "professora, posso voltar para a sala de aula?". Então não precisa eu mandar ele voltar para a sala de aula.
Pesquisador – Toda a equipe compartilha desse pensamento seu?
Vice-Diretora – Rs, eu não sei se da mesma forma. A gente tem a mesma linha de pensamento.
Pesquisador – Vou reformular a pergunta: toda a equipe compartilha dessas atitudes?
Vice-Diretora – A gente tenta. Tem situações que eu acho que não. Tipo assim: gostaria muito, mas 100% a gente não consegue. Nossa equipe é composta de quatro. E a gente nunca trabalha juntas, nós quatro. Dois dias eu trabalho com a "S" que é a coordenadora pedagógica e dois dias eu trabalho com a orientadora educacional.
Pesquisador – Então G, você não tem um momento de reunião entre vocês quatro?
Vice-Diretora – Você viu como é que é: eu não sei como eu estou conseguindo conversar com você agora. Como trabalhamos em duas e a gente tem dezesseis salas, o que é que acaba acontecendo: a gente não tem esse tempo.
Pesquisador – Nem no HTPC?
Vice-Diretora – No HTPC a gente está com os professores.
Pesquisador – Mas, eu percebo que você está "gritando" por essa oportunidade.
Vice-Diretora – Não, mas a gente conversa. A gente senta e conversa sim. Mas, não é que senta pra conversar sobre isso.
Pesquisador – Percebo que vocês sentam, mas são absorvidos pelos problemas da escola.
Vice-Diretora – Por exemplo: o meu horário de sair é às 15:00 hs e o da Diretora é às 14:30 hs. Quando ela consegue entrar às 14:30, só meia horinha, eu falo das ocorrências do dia, ou seja, aconteceu isso, isso e isso, falo da parte administrativa. E tento explicar pra ela não "olha fulano chutou o cicrano", não é isso. Eu falo pra ela: olha, de um modo geral, hoje o problema foi esse. Assim eu acredito que os professores estão se perdendo um pouco nessa parte pedagógica.
Pesquisador – Mas, esse tempo é suficiente?
Vice-Diretora – Não, não é. Mas, na hora que a gente está conversando sobre isso, a gente sempre tem as intercorrências do dia a dia.
Pesquisador – Então, mas vocês não teriam como estipular um momento específico para essas conversas.
Vice-Diretora – Ah! A nossa supervisora fala isso todos os dias. Por que ela acha assim, a gente assim, na nossa individualidade, a gente tem questões muito importantes. Assim que são relevantes.
Pesquisador – O que eu gostei demais tanto em você quanto na diretora, foi a pré-disposição para repensar a prática.
Vice-Diretora – Sabe o que ajuda muito aqui: eu e ela trabalhamos juntas há dezessete anos. Então, assim, a gente compartilha muitas atitudes. Às vezes é de uma forma diferente. Vou te dar um exemplo: nós trabalhávamos juntas como Orientadora Pedagógica e Orientadora Educacional. Só que a gente trabalhava como a gente está

trabalhando aqui hoje. A gente trabalhava no mesmo horário. Então a gente era muito assim: todo aluno que eu atendia ela sabia e todo aluno que ela atendia eu sabia, assim também com os professores. Então o nosso trabalho era muito diferente do que era aqui.
Pesquisador – Muito diferente como?
Vice-Diretora – Lá era melhor por conta de estarmos trabalhando juntas. Aqui nosso trabalho continua sendo bom, mas, poderia ser muito melhor se nós estivéssemos juntas no mesmo horário. Mas, não dá também. Por causa da carga horária não tem como fazer isso. O pouquinho que a gente consegue ficar juntas é assim, na sexta-feira, por que eu entro às 10h00 e ela fica também na parte da manhã. Então é um dia que a gente consegue conversar mais.
Pesquisador – Você acha que esse desencontro da equipe pode ser um grande problema da escola? E esses encontros, feitos periodicamente, podem ser uma solução para os problemas do cotidiano pedagógico da escola?
Vice-Diretora – Pode sim, com certeza. Mas, eu digo assim: eu acredito, mas não seria o único passo. Eu acho que têm muitas coisas a serem encaminhadas. Por que, tipo assim, não é a escola em si, mas tem toda a rede. Tem coisas que eu, na minha visão não compartilho com a rede.
Pesquisador – E com relação à política de Educação Inclusiva e Educação para a diversidade que vocês assumem aqui? O quê você acha das políticas daqui da tua escola em relação à educação para diversidade?
Vice-Diretora – Então, você tá falando dessa parte e é complicada. Sabe por quê? Quando eu estava lá como orientadora era uma política muito mais difícil. Porque a gente tinha que correr muito atrás dessas dificuldades, dessas deficiências, dessa diversidade mesmo. As diferenças que eu acho mais difícil de você está contornando, não são essas que a gente pode olhar e identificar, que tem o tutor que fica ali do lado. Eu tenho uma opinião formada sobre isso também (inclusão), sei lá! Eu não sei qual o objetivo. Eu não vejo um crescimento nisso que a gente está vendo aí. Não sei se o professor do lado do outro menino pode ajudar. Você já ficou em uma sala que tem inclusão aqui?
Pesquisador – Aqui não. Já fiquei em outros lugares.
Vice-Diretora – Você vê algum aproveitamento efetivo? Eu digo aproveitamento efetivo.
Pesquisador – Dependendo do grau de deficiência...
Ah sim! Mas, aqui no nosso caso são casos gravíssimos. A gente tem muito autista aqui. Eu fico pensando que essa parte social poderia ser resolvida em outras atividades: esportivas, atividades voltadas para a aprendizagem de alguma coisa que, financeiramente, rendesse alguma coisa pra eles, entende.
Pesquisador – E escola para esses?
Eu to te falando daqueles com comprometimento severo. Eu acho que no social tem surtido efeito.
Pesquisador – E no pedagógico?
Vice-Diretora – Nada! Não sei. Só se eu não estou vendo isso.
Pesquisador – A ideia não é somente deixar próximo. De estar lidando com os pares, mas também desmitificar as falácias e mostrar que essas pessoas também aprendem.
Vice-Diretora – Então, mas esses que aprendem eu sou a favor da inclusão. Esses que você vê que têm uma proximidade do padrão.
Pesquisador – Mas, existe alguma coisa que te levou a pensar desse jeito? Será que esse juízo veio depois de conversas com as(os) Docentes, depois de estar em contato com pessoas responsáveis por avaliar essas crianças ou é apenas uma impressão sua?

Vice-Diretora – Não, não, não. É uma impressão. Eu sinto assim: eu tenho um menino aqui da noite que ele tem quinze anos e ele é autista e down. Vê se tu entende. Eu falo assim pra ele: mostra quatro dedos, por exemplo, para trabalhar quantidade, ele mostra cinco. Eu falo: cola um barquinho, ele vai e cola todos.
Pesquisador – Mas, não tem um especialista acompanhando o trabalho com ele?
Vice-Diretora – Tem!!!! Mas, eu to te falando que é severo demais.
Pesquisador – E o que é que o especialista fala?
Vice-Diretora – Que ele não vai aprender.
Pesquisador – Mas, isso é um caso, não é ou é a maioria?
Vice-Diretora – Nos meus é a maioria. Eu tenho trinta e dois alunos incluídos. Se eu te falar que somente quatro ou cinco avançaram! Isso me deixa muito ansiosa. Você vê, a professora entra em sala de aula, se ponha agora no lugar da professora. A professora está lá dando aula e eu tenho, uma outra professora que é intérprete de surdos, mas do surdo é legal. Se ele tem uma intérprete e vai tudo bem e tenho três alunos com deficiência. Tenho um Deficiente auditivo e outros dois com TDH severo. O que acontece, nas aulas dela nessa classe, são três professoras na sala de aula. Já começa por aí. Eu digo assim: tu imagina a inclusão de três. Eu tenho vinte e três lá que estão lá e já começaram a se perder nesse esquema de inclusão. A professora veio conversar comigo a respeito na semana passada: G, por favor me ajuda, porque nem eu sei mais, às vezes, o que eu estou fazendo". Por que eu to falando e aí a outra tá fazendo um negócio, a outra está fazendo outro. Tu entendeu: acaba conturbando o povo também. O ensinar da professora tem que se dedicar mais aos vinte e três. Por que as outras duas estão lá com os seus atendimentos, etc.. Vê se tu me entende. Aí eu chamei as três aqui, conversei. Aí uma se sentiu ofendida e eu disse: não é isso.
Pesquisador – Você não acha que é uma falta de comunicação entre as três, de falta de planejamento?
Vice-Diretora – Mas, eu quero que tu entenda a que nível que é situação. O porquê da dificuldade toda. Entendeu, não é tão simples assim como os teóricos falam e tal que inclusão é legal, vai ter o tutor, tem aquela menina lá que é intérprete, põe os outros alunos para aprender libras também, etc.. Mas, na prática, meu camarada, não é assim. O professor não está preparado pra ter pesquisar aquilo lá.
Pesquisador – Mas, quando é que ele estará preparado!
Vice-Diretora – Vai tá um dia. No dia em que a vaidade sair do professor. Por que o professora tem aquilo: ele é o dono da classe, ele se sente invadido... entendeu o que eu falei?
Pesquisador – É claro que entendi!
Vice-Diretora – Eu acho válido para aqueles que vão pra frente. Agora, fazer só pra dizer que está aqui! Eu acho que deve existir uma classificação. Não é fazer o que fizeram fechando as escolas especiais e colocando tudo nas escolas comuns. Eu acho que eles precisam sempre de uma atenção especial, buscar um lugar mais propício para eles. Você vê como é uma classe com trinta alunos. São várias crianças com déficit de atenção altíssimo, etc., Como é que ele vai conseguir trabalhar com a mesma eficiência de quem trabalha numa sala com dez alunos? Aqui na prefeitura tem algumas salas com dez alunos, mas não são todas. A maioria das salas aqui são de trinta alunos e mais uma três de inclusão.
Pesquisador – Eu tenho percebido uma coisa em muitos municípios, inclusive aqui. Quando vocês falam de inclusão de diversidade, vocês geralmente falam das políticas para pessoas com deficiência somente. E os outros tipos de inclusão: inclusão dos homossexuais, inclusão dos negros e índios, inclusão da mulher excluída por conta do sexismo?

Vice-Diretora – Então, mas é isso que eu quero te dizer. Vê se tu entende. No meio desse balaio todo, esses outros vinte e três das classes com inclusão, não estão sendo assistidos como deveriam.
Pesquisador – Por quê? Nessa sala tem negros, homossexuais, etc.?
Vice-Diretora – Tem gente também com dificuldades pedagógicas. É que o camarada ainda não está naquele grupo ainda. Não conseguiu se interar naquele grupo. Você entendeu? Por ser negro, que nem você está falando, por ser de uma outra religião... ele não está integrado ali. Assim como o D A, o D M...
Pesquisador – Sabe o que eu percebi aqui na sua escola as(os) professoras(es) acham que existem algumas coisas e que, dentre essas, o bullyng é mais evidente, etc., mas os problemas referentes ao preconceito racial e homofobia, segundo elas, não existe.
Vice-Diretora – É a gente também não percebe essas coisas.
Pesquisador – Você também não percebe? Você também diz que não existe?
Não eu não digo que não existe. Digo que não percebo.
Pesquisador – A sua diretora me falou que também não percebe e que vocês talvez não tenham estado atentas a isso.
Vice-Diretora – É uma gama tão grande de problemas. Por exemplo: nessa classe que eu fui, tem um menininho lá chamado 11. Você vê: tu olha, tu não diz nada. Eu sou muito observadora. Depois desse dia que eu fui lá, todo o dia eu vou lá para vê se ele está lá para saber se ele veio à escola, se fez a lição. Não vou lá para vigiar o menino, mas para observá-lo porque eu acho que aquele menino precisa de uma atenção muito especial. Eu acho aquele menino muito deprimido. Ele tem algum problema que eu vou descobrir qual é. Mas, isso depende da observação. E eu vou te falar uma coisa: o que falta é o tempo para essa observação. Entendeu?
Pesquisador – É o tempo até para troca com a professora.
Vice-Diretora – Mas, se a gente for observar, vai ter sim. Eu acredito que sim. Em toda a classe daqui, se você ficar lá meia hora e olhar direitinho, você vai perceber. Mas, a gente não tem tempo para isso... voltando ao assunto, quando o aluno é esperto ele não precisa da tua ajuda, da tua observação. O aluno inteligente nem percebe a diversidade. Ele nem percebe se estão mexendo com ele porque ele é crente, por que ele é negro, por que ele mora sozinho, sei lá...”n” coisas, porque ele é tão aéreo na vida dele, que ele não tá nem aí. Agora o esperto sofre mais, porque o esperto, ele está ligado em tudo. Se tu olha diferente pra ele e fala: “aquele cara está me olhando porque eu sou isso, isso e isso”. Ele já encuca aquilo.
Pesquisador – Você conhece o aluno “A” da turma do 4º ano “B”? Referi-me ao Aluno 4 a turma pesquisada, negro, o primeiro reclamante de ter sofrido racismo por parte dos colegas da turma 4º ano “A”, segundo seu próprio relato em entrevista anterior. Por ser uma figura marcante em função da sua marcante presença enquanto aluno, julgou-se oportuna a provocação.
Vice-Diretora – Lógico que eu conheço.
Pesquisador – Ele é esperto, inteligente ou não é nenhum dos dois?
Vice-Diretora – O “A”, ele é esperto. Só que ele tem uns problemas muito sérios por resolver. Eu conheço todos os alunos daqui, se você falar o nome deles. Por que eu sou uma pessoa que nem eu estou te falando: apaixonada por criança. Então, eu sei falar de todos. O “A” vive uma situação de vida familiar muito complicada. E aí, com isso, ele foi de escola em escola lá do Rio de Janeiro. E agora os tios estão tomando conta dele. Você sabe da história dele mais ou menos?
Pesquisador – Não.
Vice-Diretora – Ele perdeu os pais. E ele ficou lá jogado no Rio de Janeiro. E aí a tia o trouxe para criar aqui. Então ele veio pra cá no 4º ano e ele não era alfabetizado. Então

ele não consegue acompanhar de jeito nenhum em sala de aula. E a perda do pai deu um bloqueio nele também. Ele não consegue aprender. Você ensina pra ele hoje. Ele acha o máximo, ele consegue tudo. Porém, amanhã ele já não sabe mais. A gente já o passou pelo psicólogo aqui. E ele falou que é isso: ele precisaria passar por uma terapia. Mas,ele é um aluno esperto. Ele sabe se virar. Ele vende churros na frente do hospital. Ele sabe resolver os probleminhas da vida dele. Consegue conviver. Ele consegue viver. Eu tenho o "T" que é um aluno "DI" da noite. É "DI". Ele é inteligente – ele tem a inteligência dele, limitada, não conhece nem cores. Mas, ele trabalha, ele paga o aluguel da casa dele, ele é de inclusão lá no Carrefour. Eu queria que você visse que rapaz esperto que ele é. Você entende onde eu quero chegar, entende a diferença? Ele é um cara que sabe se virar. O aluno "A" sabe se virar. Ele pode até não conseguir aprender a ler e escrever, agora. Não estou querendo passar em branco toda essa fase da terapia dele, agora. Tentando passar toda essa fase da vida dele, por meio dessa terapia digital. Mas, ele vai se virar muito bem. Penso que seja muito melhor do que aquele cara que vive enfiado nos livros, que vira um Advogado e não consegue ser importante nunca. Sabe, eu queria que todos da escola fossem assim, todos comprometidos com a escola. Não que pensem do jeito que eu penso, mas que tenha sua maneira própria de pensar e de agir dentro do comprometimento. Minha preocupação é com eles e a família tem que aprende que tem de ser gente na vida. Eles (os professores) têm que se virar. Eles têm que transformar mais pessoas inteligentes em espertas.
Pesquisador – E os espertos em inteligentes????
Vice-Diretora – Risos.

Entrevista 5 – professora 3 Ensino Fundamental I da turma pesquisada, 4º ano "B"

Pesquisador – professora, gostaria que a senhora me falasse sobre as questões da diversidade.
Professora 3 – É uma sala bastante difícil. Você tem que ficar trabalhando constantemente a parte de educação, que fica muito a desejar. O companheirismo entre eles sabe. Por que há uma disputa muito grande entre eles, de um querer se sobressair mais. Tem que se ter muita cautela, tomar muito cuidado, principalmente quando se fala em relação à aprendizagem. Por que eu observo que existe entre eles ainda uma competição. Mas, é aquela competição bastante infantil. Competição que pode gerar problemas e conflitos emocionais. Então eu observo a reação de uma criança, às vezes, em que ela fica com os olhos marejados, então é esse tipo de competição.
Pesquisador – Marejados por conta de?
Professora 3 – Da comparação que eles mesmos fazem. Então o que eu observo muito na turma é que eles fazem muita comparação em relação à aprendizagem. Agora, quanto a racismo, sinceramente... olha eu sou professora há trinta e oito anos. Então essa questão do racismo eu já observei que isso já faz muito tempo... eu pelo menos não sinto esse racismo. Mas, isso em escolas públicas. Eu sempre trabalhei em escolas públicas. Na minha época em que eu estudei, em que eu era aluna, eu observava que o problema do racismo era muito gritante.
Pesquisador – Aqui, nessa cidade nessa cidade mesmo que a senhora estudou?
Professora 3 – No Igualdade Plena mesmo. Havia esse problema. Mas, isso era na década de 70. Eu me lembro uma época em que, isso ficou muito marcado, havia uma

menina na sala e nós estávamos formando grupos. E eu me aproximei dela pra formar grupo com ela, mas me aproximei normalmente, como me aproximaria para formar grupo com qualquer pessoa. E ela me olhou assim, com tanta gratidão, com tanto amor...
Pesquisador – Essa menina era ?
Professora 3 – Era !
Pesquisador – E só tinha uma menina na sua turma?
Professora 3 – Só ela que era . E aí eu observei que ela, ela sentiu feliz. Ela se sentiu isso. Olha nós temos aqui alunos negros. Nós temos alunos descendentes de negros. Agora uma coisa que eu observo e sempre falo para eles em todas as situações é que todos nós somos negros. Todos nós somos negros. Então essa questão de ser negro, ser loiro ou ser amarelo, é uma questão pura e simplesmente geográfica, apenas. Por que, tirando essa camada superficial, todos nós somos seres humanos. Então o que nós temos que olhar no outro é: atitude, companheirismo, amizade... certo. Agora eu não tenho observado essa parte de racismo na sala de aula não.
Pesquisador – Desde quando a senhora ingressou no magistério, há 38 anos?
Professora 3 – Olha! Eu tenho uma passagem grande, né. Eu tive fora até do Igualdade Plena. Em 82 eu saí do Igualdade Plena e só voltei em 90. Eu andei em Rondônia, Porto Velho... Eu trabalhei fora. Eu trabalhava em escolas técnicas. E eu não via esse problema de racismo. Eu via mais o problema social. Um preconceito social. Aqueles alunos que mais se destacavam, financeiramente, eles eram visto como uma forma diferenciada pelos outros. Eu acho que o problema social entre os adolescentes. Entre as crianças não.
Pesquisador – Agora a senhora atribui essa extinção ou essa diminuição desse problema de racismo, a quê?
Professora 3 – Eu acho que é mesmo a época que nós vivemos hoje. O trabalho que é feito, em relação a isso, contribui para que haja essa diminuição.
Pesquisador – Mas o trabalho que a senhora diz é qual: políticas afirmativas?
Professora 3 – Geral, geral. Por que você veja, hoje, mesmo que as pessoas não queiram, elas vão ser obrigadas a aceitar porque elas sabem que é crime. Então, existe esse fator. Mas, eu penso que está mudando. As pessoas mais antigas, os mais antigos, eles talvez ainda tenham essa noção de diferença. De diferença entre as pessoas. Mas, os jovens.... não há mais isso entre os jovens. Pelo menos entre as crianças não há mesmo. Não há. Eles aceitam plenamente. São amigas.
Pesquisador – Como a senhora vê as políticas que a escola implementa, em relação a educação para relações étnico-raciais. Elas existem, não existem, são necessárias, não são necessárias?
Professora 3 – Olha, eu vou falar para você: elas existem. Mas, na minha opinião, eu acho que nós não devemos trabalhar com essa política, pois, no momento que nós estamos trabalhando com essa política, nós estamos colocando para eles toda essa política que existe em relação à.... como é que se chama esse negócio que você falou?
Pesquisador – Educação para as relações étnico-raciais.
Professora 3 – Exato! Nós estamos mostrando para eles que aquilo não é normal. Isso tem que ser tratado como um assunto normal, sem dar muito ênfase para a situação. Se eu chegar na sala e começar a enfatizar qual a importância do índio, qual a importância do negro, qual a importância do... é como se eu mesma não estivesse acreditando, querendo me cobrar uma coisa que eu acho que tem de valer a pena. Tudo isso na verdade tinha de ser feito de uma forma natural. É o caso quando uma pessoa acha uma quantidade grande de dinheiro e quando ela devolve esse montante, ela é enaltecida como se ela fosse um herói. E quando, na verdade, nós sabemos que ela não fez mais

que a obrigação dela. Então aceitar, aceitar, não é nem que nós temos que aceitar. Isso tem que fazer parte naturalmente da nossa vida. Não é que eu tenha que aceitar porque é o governo que está me impondo, por que é a escola que está colocando, ou porque eu serei punida, não. É aceitação plena. Sem ter essa diferença de colocar como se: olha, daqui pra frente nós temos que aceitar isso, nós temos que aceitar aquilo. Precisamos incorporar nisso, que todos nós somos iguais. E, partindo do princípio que todos nós somos iguais, em tudo, nós não precisamos que nada mais seja imposto.
Pesquisador – Então a senhora acha que existe uma justiça em relação a esses povos dentro da nossa sociedade?
Professora 3 – Uma??? Mas, por que justiça?
Pesquisador – Eu estou lhe perguntando se a senhora acha que existe justiça em relação a todos os povos, independente das classificações raciais.
Professora 3 – Olha, eu não coloco justiça. No momento que você começa a olhar as pessoas, todas elas são seres humanos. Então, para mim inteligência não tem cor. Inteligência não tem nacionalidade. Caráter não tem nacionalidade, caráter não tem cor. E nós somos isso. Nós somos inteligência, nós somos caráter, nós somos atitude. Nós não somos nacionalidade, país de origem, nem cor de pele.
Pesquisador – Então, eu não sei se fui claro em relação ao que estava pensando quando fiz a pergunta!
Professora 3 – É! Nós observamos que existe uma preocupação muito grande em que seja criado, a... como se estivéssemos devolvendo, para o povo negro, principalmente, que foi o povo mais humilhado no passado. O povo indígena que é um povo também sacrificado. Então eu observo assim que existe uma preocupação em obrigar as pessoas a aceitarem. As pessoas não têm que ser obrigadas a aceitar, por que é uma coisa natural. No momento que for natural não vai precisar haver política nenhuma mais.
Pesquisador – Mas, e até ser natural?
Professora 3 – Ah! Aí é necessário. Embora, rs, eu te falo de coração: eu não consigo enxergar diferença. Eu não consigo enxergar diferença entre uma pessoa e outra. Para mim são todas sempre iguais.
Pesquisador – Então eu poderia dizer, segundo o que a senhora está me falando, que os homossexuais, os negros, os indígenas são tratados com igualdade em nossa sociedade?
Professora 3 – Eu observo que os homossexuais não. Os indígenas e os negros, aí talvez seja o que você me perguntou. Essa política todinha educacional ajudou. Ajudou talvez para aquelas pessoas mais endurecidas. Aquelas pessoas que enxergavam diferenças. Por que, através da punição, da sanção, as pessoas vão ter de aceitar. Quando na verdade não poderia ter sanção. Agora hoje, eu observo, não aqui em sala de aula e nem em relação a alunos. Mas, a questão do homossexual é que precisa se colocada muito mais em estudo. Por que a aceitação deles, hoje em dia, é quase que inexistente. Mas, eu não aceito mesmo. Eu não aceito essa forma como algumas pessoas os tratam. Discriminação em relação a eles, certo, os mais fracos. Tem que haver essa política agora em relação a eles que estão precisando mais de apoio.
Pesquisador – E a senhora tem trabalhado com seus alunos alguma coisa sobre a homofobia, ou tem algum planejamento a respeito, ou a escola tem trabalhado?
Professora 3 – A única coisa que eu sempre falo com eles. Quando existe algum comentário, pois o que mais surge na sala é em relação ao homossexual. Então, aí eu sempre coloco para eles que as pessoas têm que ser sempre respeitadas. A opção de escolha é delas. Nós temos que aprender a respeitar as pessoas como elas são. Sem discriminar, sem humilhar, sem xingar. Você não gosta, você não aceita, mas você não tem o direito de ofender, você não tem o direito de mal tratar. Eu sempre procuro essa

parte deles. Mas, como eles são muito criança, nós não podemos nos aprofundar. Então, chegar naquela parte profunda mesmo, nós não podemos.
Pesquisador – A senhora não acha que os meios midiáticos – televisão, internet, facebook, twitter, etc. – já não colocam essa questão de uma maneira mais profunda, mesmo sem que nós achemos que são maneiras certas ou erradas de serem colocadas. O que a senhora pensa, por exemplo: quando a senhora vê uma cena de homossexualismo , ou de casais mantendo relações sexuais dentro da própria novela ou nas redes sociais acessadas por eles o tempo inteiro?
Professora 3 – Olha... A questão de colocar o homossexual numa novela eu aceito. Eu aceito de forma natural, por que eles convivem conosco e fazem parte da nossa sociedade. Agora, quando a televisão e as redes sociais já passam para a situação mais profunda em relação às ações sexuais, eu acho que isso daí deveria ser revisto. Isso eu não concordo, principalmente, por que nós não sabemos que crianças... e crianças têm acesso e crianças quando elas têm acesso à televisão, elas assimilam rapidamente tudo. E elas não conseguem separar, diferenciar. O homossexual, ele deveria ser colocado normalmente, como é colocado qualquer um, o hetero qualquer um e não, às vezes, enfatizar tanto, pra chamar a atenção e dizer: olha ele é diferente. E ele não é diferente e ele não é diferente. Ou então, colocar um personagem negro, por que a lei exige um personagem negro apareça numa novela. Tem de haver uma cota, hoje em dia não tem? Para os Negros atuarem como personagem principal. Ele tem que estar lá porque ele é bom, ele é competente, por que ele é íntegro, por que ele é ser humano como qualquer um.
Pesquisador – Eu acho o máximo o que a senhora está falando, mas, se formos pensar nas novelas que eu vi durante esses meus 50 anos de idade, até a metade do século XXI, eu tive a oportunidade de sempre ver personagens negros assumindo os papéis de escravos, de ladrões, subalternos...
Professora 3 – Empregadas...
Pesquisador – E aí eu fico pensando, baseado nessas afirmações que a senhora acaba de colocar, será que nesse período de 50 anos, não teve nenhum negro íntegro, de muito caráter, de muito talento, de muita competência...
Professora 3 – Com certeza!
Pesquisador – Então porque eles não conseguiram esses papéis durante esse tempo. Por que se teve de recorrer a uma política para fazer isso?
Professora 3 – Mas essa é a nossa herança do passado mesmo, né. Nós trazemos uma herança de que o dono do poder, o coronel comandava. Hoje, você veja, nós também temos um poder dominante. Mas, não em relação ao negro e ao escravo. Nós temos um poder dominante em relação ao pessoal que vive em situação de rua, ao pessoal favelado, ao pessoal discriminado. Então, nós temos esse preconceito em relação a várias pessoas. Você vê, uma pessoa em situação de rua, quando as pessoas passam e veem eles se aproximando, a reação da pessoa é fugir. Tem medo. Por que já encara que aquele ali será um marginal. E não sabe, muitas vezes, a situação que o levou àquela vida. Qual o motivo. O que nós fazemos! Nós julgamos: ele é vagabundo... Então, da mesma forma que se fazia, outrora, com o negro, escravizando, por que ele foi comprado, por que ele foi objeto adquirido, hoje nós fazemos, muitas vezes, com as pessoas em situação menos privilegiada. Então, o que nós temos que mudar é a nossa forma de agir, a nossa forma de pensar. O governo, ele ajuda. Mas, às vezes, o que eu me questiono é essa forma como é colocada, é uma forma da gente falar "não agora nós temos que fazer isso, agora nós somos obrigados". Quando, na verdade, nós não temos que aceitar, pois é algo natural gente. É a situação que eu te coloquei daquela pessoa que acha alguma coisa e devolve. A televisão a coloca como herói. Então você começa

a achar que quando você encontra algum objeto e você devolve aquele objeto, nossa você foi maravilhoso. Não, você tem que devolver sem ser colocado como maravilhoso. Por que é sua obrigação.
Pesquisador – Então, a mídia coloca dessa forma. E a escola? E o professor na sua função diária, como reage a essa colocação da mídia, para discutir ou não, tanto em relação ao negro, ao homossexual, ao nordestino, à menina de rua, ao menino de rua, às prostitutas, aos prostitutos, aos políticos, enfim, como é que fica a escola nesse caminho?
Professora 3 – Na escola fica difícil. Eu vou te comentar uma passagem que ocorreu com uma amiga minha professora. Ela numa sala em que nós estávamos trabalhando com alunos do ensino fundamental até o nono ano, e a professora estava falando sobre o comportamento sexual e a mãe mandou um bilhete, dizendo que não queria que ela falasse sobre aquele assunto, pois educação sexual, ela dava em casa. Então é muito difícil quando nós vamos abordar esse tema em sala de aula com eles. Eu já não abordo. Eu procuro sempre colocar de uma forma suave, pois ainda são crianças. O que me chama muito a atenção é como se colaca as cenas na televisão. Principalmente as cenas que envolvem sexo. Isso me preocupa. Por que, é colocada de uma forma, com cenas tão abertas, mas assim: abertas no sentido da falta de responsabilidade. Então ela conhece o rapaz, ela sai, ela namora, ela vai ter uma vida com ele e daqui a pouco não dá certo ela vai viver com outro, dali a pouco ela já tem outro, já tem outro... opção sexual de cada um, cada um tem o direito de ter, a vida sexual de cada um tem de ser preservada, mas tem que ser colocada de uma forma mais responsável. Por que, senão, o que é que nós vemos muito hoje em dia: jovenzinhas com 11 anos já mães. Como outro dia uma Aluna 9hegou pra mim e falou: "professora, lá em cada nós estamos muito tristes, por que a minha irmã estava namorando e agora ela está grávida". Eu falei que tinha de encarar de uma forma natural e ela disse: "não professora, ela tem 11 anos". Uma jovenzinha de 11 anos é uma criança e elas se deixam levar por esse lado, pois elas não conseguem raciocinar sobre a problemática futura. Então é colocado como se tudo estivesse certo, tudo é liberado, temos que aproveitar agora, hoje, já, esse instante e não é bem assim. Você sabe que isso tudo tem que ser colocado de uma forma mais responsável. O que eu sinto é que as crianças estão deixando de ser crianças muito cedo. Então você pega crianças com 11, 12 anos com a mente muito adulta para a idade delas. Olha na semana passada – isso eu até comentei com eles – tava passando um documentário, acho que era na televisão de Madri, é de um show que tem em Lisboa e eles estavam passando direto, e as roupas, os trajes que as mocinhas se apresentavam me chamaram atenção porque nós ficamos observando as roupas, os trajes, as danças. E se você vai mostrar isso para eles hoje, eles riem, não aceitam. Agora nossa atenção ficou presa, por que nós ficamos vendo o passo, a dança, a apresentação. E, às vezes, o que a gente observa em algumas pessoas, é que elas só querem ver se tiver cenas eróticas. Então só chama atenção para esse lado, ou colocar o homossexual de uma forma ridícula. Ou colocar o negro de uma forma diferenciada para dizer: "olha, nós estamos pagando a eles tudo que nós tiramos".
Pesquisador – A senhora acha que isso não é legal?
Professora 3 – Não, isso não é legal. Não é mesmo.
Pesquisador – Então, da mesma forma que a senhora citou o exemplo da sua amiga em relação às colocações sobre a educação sexual, se a senhora visse uma cena que estivesse ridicularizando o índio ou o negro, depreciando o papel deles na sociedade, a senhora também teria dificuldade em colocar essa situação em sala de aula?
Professora 3 – Não! Eu colocaria de imediato e com certeza no outro dia eu colocaria, rs. Isso eu faço sempre. Isso eu faço sempre. Deixar de colocar uma situação de

menosprezo, não. Colocaria para eles que aquilo não é comportamento certo, que aquela atitude não é correta. Eu não sei se consegui me fazer entender: eu não enxergar cor, mas sim, pessoas. O "A" [aluno negro, da pele preta, que mais chama a atenção na turma] sabe [puxa o Aluno 7ara bem próximo dela e fala] que a gente sempre faz comentários das novelas que falam do homossexual, da pessoa , do índio... sempre fazemos esses comentários, não é isso "A", [o aluno concorda, balançando positivamente a cabeça]. Então eles têm que ter essa visão, meu Deus do céu! Eles têm que ter essa visão de enxergar essa pessoa. Não é porque eu sou lourinha. Isso aqui [apontando para sua pele e cabelos] é puro acidente geográfico, nada mais. Eles têm que me olhar aqui dentro, como eu sou. Eu tenho que olhar todos eles como eles são, lá dentro deles. Então essa situação pra mim é difícil, eu querer entender como é que as pessoas ainda insistem nessa não aceitação das coisas tão naturais. O que eu valorizo muito: conduta, caráter, inteligência, atitude, tá. É a cultura que eles vão adquirir. É a valorização deles como pessoas, cada um tem o seu valor. Nós só somos respeitados quando nós nos respeitamos em primeiro lugar. Então se eu sou , eu vou ser por mim. Se eu sou índia, eu vou ser índia por mim. E os meus amigos vão me aceitar dessa forma também, por que isso tudo é natural. Não existe diferença.

Pesquisador – E o que é cultura para senhora, pensando no que a senhora disse sobre a "cultura que eles vão adquirir na escola", o que de cultura que a senhora acha importante para passar para elas e eles?

Professora 3 – Cultura é todo o processo de conhecimento que vai sendo adquirido. Então, quando eu passo para eles um documentário que eu não gostei, uma cena na novela que a professora chega e fala: "vocês viram o que aquela pessoa fez, aquilo é correto?" Por que é correto ou não? Eu faço com que eles reflitam, com que eles analisem e eles vão adquirindo conhecimento. Então, cultura é toda forma de conhecimento. Toda forma de conhecimento que é apresentada, que é colocada, que é discutida. Tudo isso é cultura.

Então, falando nos escravos, se nós pegarmos o navio negreiro de Castro Alves, por ser de origem , é como se ele estivesse dando um grito de alerta, para que as pessoas ouvissem, para que as pessoas o ajudassem. E hoje nós sabemos que aquele grito que ele gritou no passado no navio negreiro surtiram efeito. Ele precisou gritar no poema. Ele precisou gritar no navio negreiro. Toda problemática, toda dor, todo o conflito que o negro tem. E hoje em dia nós já entendemos de outra forma.

Pesquisador – A senhora acha que a gente já superou essa etapa?

Professora 3 – Já superamos. Existe coisa mais linda de quando você vê pessoas misturadas. Quando você vê todas as pessoas juntas. Você sabe, lá em casa, nós tivemos um pouquinho de preconceito racial no começo. Por que eu sou casado com uma pessoa de origem japonesa e para os pais do meu marido era difícil de aceitar. Então eles não queriam a mistura de raças. Então assim, foi tranquilo. É sempre o primeiro passo. Depois que você olha, você vê que isso já foi superado. Quando eu me casei eu observava, a minha sogra, por ela, ela não queria que aquele casamento se realizasse, por que eu não era de origem nipônica. Eu hoje estou observando que a cada dia, nós estamos subindo um degrau para que nós cheguemos à plenitude que é a aceitação sem que haja cobrança. É tudo uma questão de oportunidades para todos.

Pesquisador – Então a senhora diz que não é questão de ser negro, indígena e sim é uma questão de oportunidade social?

Professora 3 – É questão de oportunidade igual para todos. Então você está dizendo então que o negro é menos inteligente do que o branco?

Pesquisador – Não, de jeito nenhum eu falei isso!

Professora 3 – Mas, você sabe que quem tem mais condições financeiras e econômicas é como se fossem os mais privilegiados. É como se o negro não tivesse condição intelectual também... o negro tem...
Pesquisador – Então professora e se eu colocar um dado do último censo que diz que de cada 100 pobres, pelo menos 60% são negros e que as crianças s conseguem chegar até o 5º ano do Ensino Fundamental elas tem um número maior do que as crianças brancas e, a partir daí, elas ficam no caminho por inúmeros motivos...
Professora 3 – sso aí é uma questão social. A falta de oportunidades que eles têm se restringe a isso. Olha eu vou te contar um episódio que eu presenciei na minha época de escola. Nós estávamos terminando o colegial, o científico, naquela época era como se chamava e na minha turma, nós tínhamos vários alunos. Uns querendo ir para USP outros para Mogi, mas o sonho dos rapazes era a AMAN (Academia Militar das Agulhas s) e o único que entrou foi um amigo negro. O que era isso: capacidade pura. Então, a partir daquele momento, eu tava observando quando as pessoas falavam em questões raciais, eu observava uma coisa: é questão de oportunidade mesmo intelectual.
Pesquisador – Mas, quantos amigos negros existiam em sua sala?
Professora 3 –Ah! Eram poucos. Eram cinco.
Pesquisador – E aí ao falar para senhora que a gente identifica na linha de pobreza 70% de Negros, alguma coisa acontece com essas pessoas.
Professora 3 – Mas será, mas será! Será que hoje nós olhamos mesmo e nós encontramos tantos?
Pesquisador – É o censo do IBGE 2010 quem fala.
Professora 3 – Mas, veja bem!!! Veja bem uma coisa. É que se você observar bem, a mistura é muito grande. E quando as pessoas olham as outras, será que elas enxergam além da pele negrona do indivíduo? Você sabe qual é a minha maior preocupação em relação a tudo isso: eu tenho uma preocupação quando se coloca uma imposição. Se coloca as coisas numa aceitação em forma de uma sanção. Então, se você fala mal do negro, você vai responder, pois é crime. Então eu fico preocupado, veja bem, muitas vezes eu posso até querer entrevistar uma pessoa e muitas vezes ela poderá ser simpática, gentil e amável, por que ela sabe que não pode ser contra. Por que ela sabe que existe uma punição. Essa punição de ter que aceitar... é que isso, pra mim, me magoa muito. Essa punição, sabe. Às vezes um fala: "não fala assim que tu vai preso". Aí o outro fala: "foi ofendido". Isso é um desrespeito para com o ser humano. Eu não vejo negro, eu não vejo índio. Eu vejo o homem de rua, eu vejo a empregada doméstica, eu vejo o faxineiro, eu vejo aquele de uma posição menos favorecida, que é sempre massacrado. Essa questão do poder é muito forte nas pessoas.
Pesquisador – professora, muito obrigado por tudo.
Professora 3 – Você não imagina o quanto foi difícil eu fazer essa entrevista. Sabe porque, eu tenho que me colocar em uma situação de sair daquilo. Quando eu ouço cota pra isso, cota pra aquilo e não precisa isso. É igualdade e oportunidade para todos.

Entrevista 6 – Funcionário

Por alegar ser contratada, pediu para que a sua entrevista não fosse gravada.

Ao ser questionada sobre a existência de racismo na escola, a mesma me respondeu ao pesquisador que sim. Ao me referir ao recreio, a mesma informou que as manifestações racistas cansam de acontecer. Citou uma menina, em especial, como a

maior vítima do racismo, por ser e gorda. Associam-na a uma atriz pornô, dizendo que, como a atriz, ela é preta e puta. Ela sugere que tais atitudes aconteçam em sala de aula também, mas, no entanto, as professoras não relatam, ou até mesmo não ligam, dando pouca importância para o assunto. Ela cogita uma falta de comprometimento por parte da docência em relação a esse tipo de conflito. Afirma que não existe uma política da escola em relação à discussão desses problemas. Diz que a atitude prática tomada é enviar as(os) alunas(os) à secretaria, fazendo-os pedir desculpas uns aos outros, encaminhando depois para a sala de aula, achando que as coisas ficam resolvidas depois de tais atitudes. Falou que existe uma falta de comprometimento generalizado entre as/os professoras(es) na rede e, por serem cargos de indicação, a Direção das escolas acabam por atrapalhar o bom andamento das políticas educacionais implantadas. Afirma que não existe uma política de governo voltada para a questão das relações étnico-raciais e que na escola onde trabalha pode identificar esse caso isolado, mas acredita que outros casos aconteçam. Disse também que professoras(es) e funcionárias(os) acabam por largar de mão, pois, à medida que levam os casos à diretoria e nenhuma atitude com efetividade acaba por acontecer, as pessoas acabam por acatarem o lema "vou fazer a minha parte e deixar que cada um faça a sua", dessa forma, deixando de trazer para si vários aborrecimentos.

Entrevista 7 – Grupo de alunos

Na terceira semana de pesquisa de campo, em um dado momento, ao se observar um grupo de meninos do 4º ano "B" isolado num dos cantos do espaço onde as aulas de Educação Física são praticadas, resolveu-se verificar o porquê daquele fato, já que havia muita falação entre eles, tudo isso num tom de inconformismo. O contato fora estabelecido e a entrevista se iniciou. Num primeiro momento, o contato fora mantido com um aluno negro que houvera se manifestado à medida que a aproximação aconteceu.

Pesquisador – Qual é o seu nome?

Aluno 10 – A.

Pesquisador – 1 , você estava me falando a respeito das pessoas da outra turma que fazem as aulas de Educação Física com vocês. O que é que eles fazem com vocês na hora que vão fazer as aulas, na hora que vocês vão jogar futebol.

Aluno 10- Eles ficam xingando...

Alunos 2 e 3 – Eles fazem racismo. Não deixam os outros jogar.

Pesquisador – O 1 falou de umas coisas que eles xingam que não são palavrões, mas que ofendem?

Aluno 10 – Eles ficam me chamando de negresco. Aqueles ali... [apontando para os alunos da turma 4º ano "A", a turma que dividia o campo de futebol society com eles].

Pesquisador – Mas, eles só chamam você de negresco ou tem mais alunos da turma que também são chamados?

Aluno 10 – Esse daqui, [apontando para outro menino negro].

Todos os Alunos – Chamam de pequenininho, de ruim [em relação às habilidades futebolísticas], anão de jardim, me chamam de bola de futebol.

Pesquisador – E como é que vocês se sentem quando chamam vocês assim?

Todos os Alunos – mal, muito mal. Dá vontade de .....

Pesquisador – Mas, isso só acontece na hora que vocês estão por lá, pelo campo, jogando futebol ou tem outros lugares onde isso acontece?
Todos os Alunos – No recreio também.
Aluno 10 – Eles ficam falando da minha mãe. Que quando ela morreu ela deu o cú.... [em um outro momento o aluno confessa que eles dizem isso, por ela ser].
Pesquisador – Vocês acham justo serem chamados, por exemplo, de negresco?
Todos os Alunos – não
Pesquisador – Vocês três que são chamados de negresco?
Todos os Alunos – é são eles três, mas também tem neguinho, neguinho do caxeta eles chamam, [fazendo referência ao cantor de Funk chamando "Neguinho do Caxeta", bem popular entre as(os) discentes da escola pesquisada].
Pesquisador – É mesmo...
Aluno 4 – eles xingam eu e o 1. de um monte de palavrão...
Pesquisador – Ah! Isso porque vocês são da raça ?
Aluno 13 – É porque a gente tá jogando futebol e tá pensando em se divertir, mas eles tão pensando em ganhar. Então se perde a bola eles xingam.
Pesquisador – Mas então: 1 e 4. isso só acontece aqui nas aulas de Educação Física?
Aluno 10 – Não, na escola também. Com outras turmas. Aí dá vontade de matar...
Pesquisador – Então 1, 4 e 5: o que é que vocês acham que poderia ser feito na escola para isso melhorar?
Aluno 2 – Matar esses racistas... [risos].
Pesquisador – E você – aponta para o Aluno 4 – o que poderia ser feito para essa situação melhorar? Você já pensou numa maneira de melhorar ou acabar com isso daí?
D – Os inspetores precisavam saber que eles estão xingando a gente...
Aluno 10 – Mas, eles não fazem nada
Aluno 4 – Xingando a gente todas as vezes. Aí, ao menos, eles chamavam a diretora e resolviam isso tudo.
Pesquisador – Ah é!
Aluno 4 – É verdade.
Aluno 10 – Oh professor! Eu vou admitir: eu xingo. Quando eles me xingam eu xingo, mas quando eles não xingam eu não xingo não.
E você Aluno 6?
Aluno 6 – Tem vezes que eles me xingam na escola e eu tenho vontade de ir lá na diretora. Por que eles ficam me xingando quase todos os dias.
Pesquisador – Entendi! Eles ficam xingando dessas coisas – negresco, neguinho, neguinho do caxeta.
Aluno 6 – É.
Aluno 7 – Ah professor! Tem mais uma coisa que eles xingam eles: negritude, chokito também. Cereal de chocolate, Nescau, Chris [fazendo alusão à série da TV. Norte-americana, "Todo mundo odeia o Chris, exibida numa emissora e TV aberta aqui no Brasil].
Aluno 2 – Eles falam assim: "mora lá no bairro do Chris? Você parece da família do Chris".
Pesquisador – Quer dizer então que eles veem a série e ficam ligando vocês às personagens da série?
Aluno 2 – É. Ficam chamando a gente de Greg – [Greg é um menino que atua na série como o único amigo do Chris. O Greg é branco e, assim como o Chris, totalmente discriminado na escola e em toda a comunidade].
Aluno 7 – Eles chamam todos nós aqui de Greg.
Pesquisador – Por que vocês são brancos e eles são negros, certo?

Todos os Alunos – É.
Pesquisador – Então, junta aqui os três: 1, 4 e 5, a professora já viu alguém fazendo esse comentário racista com vocês?
Alunos 1, 4 e 6– Já!
Pesquisador – E aí, qual foi a providência que ela tomou?
AlunoS 1, 4 e 6 – Nada! Ela falou pros meninos: "vou te levar para diretoria". Mandou a gente ir lá na diretoria falar...
Pesquisador – E vocês já discutiram isso em sala de aula alguma vez?
AlunoS 1, 4 e 6 – Não! Já!
Aluno 4 – Lembra 6, naquele dia que a gente tava com o 8. e aquele menino te chamou de macaco e a professora foi na diretoria...
Pesquisador – E com as meninas s acontece isso?
Todos os Alunos – não!
Pesquisador – Mas, na sala de aula de vocês isso acontece, esses xingamentos racistas acontecem?
Aluno 4 – uma vez o 7 te chamou de macaco, lembra?

Entrevista 8 – Aluna "9" do 4º ano "B"

Pesquisador – Qual é o seu nome e idade?
Aluna 9 – Meu nome é "9" e tenho nove anos.
Pesquisador – Você sabe o que é racismo?
Aluna 9 – Sei.
Pesquisador – Você já viu aqui na escola alguma pessoa praticando racismo contra alguém ou alguma criança?
Aluna 9 – Já.
Pesquisador – Você poderia me contar como é que foi?
Aluna 9 – Foi com uma menina da minha sala.
Pesquisador – Com qual menina?
Aluna 9 – A "11". (A "11" é uma menina da turma 4º ano B que é muito estigmatizada e, segundo relatos das próprias colegas, sofre ofensas racistas).
Pesquisador – Você pode me contar como é que foi?
Aluna 9 – É que quando ela chegou aqui na escola, ela não se dava bem com a gente. Aí a "D" ficava xingando ela .
Pesquisador – Só ou falava mais outras coisas?
Aluna 9 – Ela ficava falando que ela era preta. Que ela era cocô sploft, por causa da cor dela.
Pesquisador – O que é cocô sploft?
Aluna 9 – Não sei, foi elas que inventaram.
Pesquisador – Elas quem?
Aluna 9 – A "12" e a "13".
Pesquisador – O que mais elas falavam?
Aluna 9 – Elas falavam um monte de coisa, mas eu não via mais porque eu faltava.
Pesquisador – Elas falavam do cabelo dela?
Aluna 9 – Falavam.
Pesquisador – Você já falou do cabelo dela?
Aluna 9 – Não, risos.

Pesquisador – Nem com raiva, brigando?
Aluna 9 – Uma vez já.
Pesquisador – E o que é que as meninas falavam do cabelo dela?
Aluna 9 – Elas falavam que o cabelo dela era duro, era Bombril, era uma bucha.
Pesquisador – Mas, isso aí ainda continua, diminuiu, as pessoas falam na hora da raiva?
Aluna 9 – Na hora da raiva.
Pesquisador – Mas, era só entre as pessoas da turma de vocês ou as outras pessoas das outras turmas faziam isso na hora do recreio?
Aluna 9 – No recreio as outras pessoas falavam.
Pesquisador – E nas aulas de Educação Física?
Aluna 9 – As outras pessoas e, às vezes, a gente também. [Outras pessoas em função da turma fazer as aulas de Educação Física às vezes com duas turmas a mais. Porém, comumente, as aulas de Educação Física aconteciam em conjunto com uma outra turma do 4º ano].
Pesquisador – "9" qual é a sua cor?
Aluna 9 – Branca.

Entrevista 9 – Aluno "10" do 4º ano "B"

Pesquisador – Qual é o seu nome e idade?
Aluno 10 – Meu nome é "A" e eu tenho nove anos.
Pesquisador – Você sabe o que é racismo?
Aluno 10 – Não [o pesquisador o que era racismo citando exemplos].
Pesquisador – Você já viu acontecer o racismo em sua turma?
Aluno 10 – Não.
Pesquisador – Aqui na escola, você já viu?
Aluno 10 – Não.
Pesquisador – E nas aulas de Educação Física?
Aluno 10 – Sim.
Pesquisador – Você pode me contar como foi essa situação de racismo?
Aluno 10 – É, foi o "3"! Ele ficava xingando o "1".
Pesquisador – Ficava xingando de quê?
Aluno 10 – Ficava chamando ele, que ele era muito negro, ficava xingando essas coisas, entendeu?
Pesquisador – E entre as meninas, você nunca viu elas brigando e xingando com racismo?
Aluno 10 – Não.
Pesquisador – Tem alguma menina na tua turma?
Aluno 10 – Tem.
Pesquisador – Quem é?
Aluno 10 – A "11".
Pesquisador – E você nunca viu ninguém xingado a "11" com racismo?
Aluno 10 – Não.

Entrevista 10 – Aluna "12" do 4º ano "B"

Pesquisador – Qual o seu nome e idade?
Aluna 12 – Sou "D" e tenho dez anos.
Pesquisador – Você sabe o que é racismo?
Aluna 12 – Sei.
Pesquisador – Alguma vez aqui na escola você já viu alguém praticando o racismo?
Aluna 12 – Sim.
Pesquisador – Em que local?
Aluna 12 – Na turma.
Pesquisador – Me conta como é que foi.
Aluna 12 – Foi uma briguinha que aconteceu entre o "1" e a "11" [Ambos são negros]. A 11 chamou ele de neguinho e o "1" chamou ela de neguinha e aí começaram a brigar. A professora brigou com eles.
Pesquisador – E entre as meninas, alguma já praticou o racismo?
Aluna 12 – Já.
Pesquisador – Então me conta. Como é que foi?
Aluna 12 – Eu já vi as garotas xingarem a "11" de neguinha.
Pesquisador – De que mais?
Aluna 12 – Só isso que eu vi. Só isso mesmo. E elas falavam do cabelo dela.
Pesquisador – E o que elas falavam?
Aluna 12 – Falavam assim: "teu cabelo é duro, não sei o que lá...".
Pesquisador – E nas aulas de Educação Física, você já viu isso acontecer?
Aluna 12 – Não.
Pesquisador – E no recreio?
Aluna 12 – Não.

Entrevista 11 – Aluno "13" do 4º ano "B"

Pesquisador – Qual é o seu nome e idade?
Meu nome é "13" eu tenho nove anos.
Pesquisador – "13", você sabe o que é racismo?
Aluno 13 – Não. (Expliquei o que é racismo citando exemplos até chegarmos a um entendimento).
Pesquisador – Você já viu alguma pessoa sendo tratada com racismo aqui na escola?
Aluno 13 – Já.
Pesquisador – Pode me contar como é que foi?
Aluno 13 – Ficam xingando o meu amigo "8" da minha sala de chocolate.
Pesquisador – Quem xinga?
Aluno 13 – Os meninos de outra turma, do 5º ano.
Pesquisador – Em que momento eles fazem isso?
Aluno 13 – Na hora que o "1" vai pro reforço, depois da aula.
Pesquisador – E nas aulas de Educação Física, você já viu um xingando o outro com racismo?
Aluno 13 – Não.
Pesquisador – Nem quando vocês jogam com a outra turma?

Aluno 13 – Com a outra turma eu já vi já.
Pesquisador – Você pode me contar com foi?
Aluno 13 – É, uma vez xingaram o "1" de neguinho feio.
Pesquisador – E entre as meninas, você já viu uma xingando a outra com racismo?
Aluno 13 – Não.

Entrevista 12 – Aluna "14" do 4º ano "B"

Pesquisador –Qual é o seu nome e idade?
Aluna 14 – Meu nome é "14" e tenho 9 anos.
Pesquisador – Você sabe o que é racismo?
Aluna 14 – Sim.
Pesquisador – Você já viu alguma pessoa sendo tratada com racismo aqui na escola?
Aluna 14 – Já.
Pesquisador – Pode me contar?
Aluna 14 – Aconteceu aqui mesmo na Educação Física, aí teve uma briga.
Pesquisador – Como é que foi a briga?
Aluna 14 – Foi assim. Eu a "15", a "16" e a "17", a gente tava brincando normal. E aí chegou a "11" e eu não sei o que aconteceu que quando eu olhei pro lado as duas começaram a brigar.
Pesquisador – As duas quem?
Aluna 14 – A 11 e a "E". Uma puxando o cabelo da outra. Então, a "E" xingando a 11 de cabelo duro, xingou de .
Pesquisador – E no recreio você nunca viu as pessoas xingarem ou zoarem com racismo?
Aluna 14 – Quando tá no recreio eles ficam falando palavrão e se xingam, mas eu nunca vi nada de racismo não.

Entrevista 13 – Aluna "16" do 4º ano "B"

Pesquisador – Qual é o seu nome e idade?
Aluna 16 – Meu nome é "16" e eu tenho nove anos.
Pesquisador – Você sabe o que é racismo?
Aluna 16 – Sei.
Pesquisador – E você já viu as pessoas tratando as outras com racismo aqui na escola?
Aluna 16 – Já.
Pesquisador – Pode me falar como foi?
Aluna 16 – Foi no recreio. As pessoas falam assim para o "1": "eh seu macaco"...
Pesquisador – São somente as pessoas da outra turma que falam isso para ele ou as pessoas da sua turma também?
Aluna 16 – É todo mundo.
Pesquisador – Eles falam mais alguma coisa de racismo.
Aluna 16 – Falam do cabelo. Que tem o cabelo arrepiado, não é. Não tem nada haver.

Entrevista 14 – Aluna “11” do 4º ano “B”

A entrevistada é a aluna 11, a que sofre constantemente como vítima do racismo. Trata-se de uma Aluna que veio transferida de Minas Gerais, cidade de Ipatinga, para o município em abril. Segundo o seu próprio relato, a irmã mais velha veio trabalhar e, em seguida, a mãe se mudou com ela para a cidade.

Pesquisador – Qual o seu nome e idade?
Aluna 11 – Meu nome é 11, tenho nove anos.
Pesquisador – Você sabe o que é racismo?
Aluna 11 – Sim.
Pesquisador – Você já viu alguma pessoa sendo tratado com racismo aqui na escola?
Aluna 11 – Sim.
Pesquisador – Pode contar como foi?
Aluna 11 – Foi comigo. Hoje mesmo no recreio ela, a “9” me falou assim: “olha ‘11’, vou colocar um negócio no Facebook igual a você” falando que quando solta o meu cabelo, meu cabelo fica alto.
Pesquisador – Mas, as garotas da tua sala te xingaram com palavras de racismo?
Aluna 11 – Não.
Pesquisador – As outras meninas da turma falaram que você e a “E” tiveram uma briga muito feia e que nessa briga a “16” te xingou com racismo.
Aluna 11 – Ah, foi verdade.
Pesquisador – E do que a “16” te xingou?
Aluna 11 – Ah, não sei. Não lembro.
Pesquisador – Mas, esse xingamento foi por causa da sua cor?
Aluna 11 – É.
Pesquisador – Como é que você se sente quando essas coisas acontecem?
Aluna 11 – Triste.
Pesquisador – Mas, isso é só com as garotas da sua sala ou, às vezes, as garotas de outra sala também te xingam?
Aluna 11 – Só com as garotas da minha sala.
Pesquisador – E o que é que você acha que poderia ser feito para parar com essas coisas?
Aluna 11 – Falar com a mãe delas!!!!
Pesquisador – E alguma vez quando as meninas te trataram desse jeito, ou só são as meninas da sua sala?
Aluna 11 – Só as da sala.
Pesquisador – O que é que você acha que se poderia fazer para terminar com essas coisas?
Aluna 11 – Falar com a mãe delas!
Pesquisador – E alguma vez quando te trataram com racismo você já falou com a professora, com a diretora sobre isso?
Aluna 11 – Só da “E”.
Pesquisador – Então dá pra me contar com o foi essa conversa?
Aluna 11 – Aí a tia não foi conversar com a gente. A tia não foi conversar com a gente.
Pesquisador – Qual tia, a da sala de aula?
Aluna 11 – Não, a diretora. A diretora não foi conversar com a gente. Ela mandou a gente para a sala. Ela não conversou com a gente.
Pesquisador – Então vocês foram lá e falaram com ela e o que aconteceu?

Aluna 11 – Nada, ela só mandou a gente ir para a sala. O tio levou a gente para sala (o inspetor).
Pesquisador – E na outra escola onde você estudava, lá em Minas. As pessoas te tratavam com racismo?
Aluna 11 – Sim.
Pesquisador – Qual é a sua cor?
Aluna 11 – .

Entrevista 15 – Aluna "18" do 4º ano "B"

Pesquisador – Seu nome e idade?
Aluno 18 –"18", tenho nove anos
Pesquisador – Você sabe o que é racismo?
Aluno 18 – Sei mais ou menos.
Pesquisador – Você já viu alguma atitude racista acontecer aqui na escola ou nas aulas de Educação Física?
Aluno 18 – Sim, muitas vezes.
Pesquisador – Pode contar como foi?
Aluno 18 – Sim. Logo um amigo meu da minha sala, ele já sofreu, por que muitas vezes chamaram ele de café e de preto, carvão. E isso eu não acho legal, por que eu tenho vários amigos negros e tenho várias amigas brancas. E eu não tem nada a ver. Ainda mais o meu melhor amigo que é o "4" da minha sala, ele é negro e eu não acho nenhum problema com isso. Eu não vi isso nas aulas de Educação Física. Só no recreio e na sala de aula.
Pesquisador – Qual é a sua cor
Aluno 18 – Branca.

Entrevista 16 – Aluna "19" do 4º ano "B"

Pesquisador – Seu nome e idade?
Aluna 19 – "19", tenho dez anos.
Pesquisador – Você sabe o que é racismo?
Aluna 19 – Sei.
Pesquisador – Você já viu alguma atitude racista acontecer aqui na escola ou nas aulas de Educação Física?
Aluna 19 – Na escola eu já vi uma vez. E quando as meninas brigam.
Pesquisador – Pode contar como foi?
Aluna 19 – Chama de cabelo duro, de um monte de coisa. A "D" brigando com 11. A "D" briga com todo mundo e fica falando.
Pesquisador – Qual é a sua cor?
Aluna 19 – Parda.

Entrevista 17 – Aluno “20” do 4º ano “B”

Pesquisador – Qual o seu nome e idade?
Aluno 20 – Meu nome é “20” e tenho nove anos.
Pesquisador – Você sabe o que é racismo?
Aluno 20 – Eu sei
Pesquisador – Você já viu alguma atitude racista acontecer aqui na escola ou nas aulas de Educação Física?
Aluno 20 – Já.
Pesquisador – Pode contar como foi?
Aluno 20 – Eu! Foi comigo mesmo! Até foi aqui na escola. O que aconteceu mesmo..... Eles me xingaram por causa da minha cor. Me chamaram de negro e eu fiquei triste. Foi quando eu estava aqui na escola, indo embora para perua. E aí o pessoal começou a me xingar de negro.
Pesquisador – Qual é a sua cor?
Aluno 20 – Eu? Marrom, né. Marrom!

Entrevista 18 – Aluna “21” do 4º ano “B”

Pesquisador – Qual o seu nome e idade?
Aluna 21 – “21” tenho nove anos.
Pesquisador – Você sabe o que é racismo?
Aluna 21 – Sim.
Pesquisador – Você já viu alguma atitude racista acontecer aqui na escola ou nas aulas de Educação Física?
Aluna 21 – Já!
Pesquisador – Pode contar como foi?
Aluna 21 – Assim. Tem quatro pessoas que são s. E eles ficam tratando elas sem respeito. O “1”, toda vez que ele passa, eles falam: “e aí seu preto!”. E para a “11” eles falam: “e aí macaco, cabelo de Bombril!”. E pro “4” eles falam: “seu preto, sai daqui!”. Pro “2” ninguém fala, ele fica na dele. Isso acontece mais quando a gente está no recreio ou andando pelo pátio.
Pesquisador – Qual é a sua cor?
Aluna 21 – Minha cor é meio branco

Entrevista 19 – Alunos do 4º ano “B”

Ao chegar à escola, fui abordado pelos meninos que tinham uma queixa dizia respeito ao cerceamento das aulas de Educação Física por parte da Direção, sanção aplicada especificamente àquela turma. Um grupo resolveu explicar a situação.
Pesquisador – Me contem, o que aconteceu?
Alunos – É que a gente estava fazendo as aulas de Educação Física e aí os meninos começaram a bater, xingar de “F d P”, “V t C”, etc... e aí nós revidamos, xingamos

também. Depois, os pais vieram reclamar aqui na Direção e aí eles vão pro campo e nós ficamos aqui na escola.
Pesquisador – Qual era essa turma?
Alunos – A turma que faz Educação Física com a gente.
Pesquisador – E no meio desse xingamentos que aconteceram, também aconteceram xingamentos racistas?
Alunos – Só com o "1".
Pesquisador – Fala "1", como é que foi?
Alunos – É que esse aqui, o "13", sempre ia para casa com a canela roxa. É aí, a vó dele se cansou e resolveu tomar providência. Ela foi à diretoria para reclamar. Mas, a diretoria não ouviu a gente e falaram que se a gente não aguentava jogar futebol, não jogava. Por que vai ficar sempre com a canela roxa. E na hora de ficar de foram, só deixaram a gente do lado de fora. A turma toda ficou fora.
Pesquisador – Então "1", na hora da briga e do xingamento, te xingaram?
Alunos – Isso, xingaram de negresco, de negro.

Entrevista 20 – Professor "4" de Educação Física

Entrevista com um outro professor que, vez por outra, divide o espaço de aula (pátio) com a professora 1 (da turma pesquisada) e o Professor 2 que sempre divide o espaço de aula (Omega– espaço multiuso cedido à escola com quadras, campos e áreas livres para a prática esportiva) com a professora 1, regente da turma pesquisada.
Pesquisador – Seu nome, formação e tempo de rede, por favor?
Professor 4 – Meu nome é "4", professor da rede há três anos, minha formação é de Licenciatura em Educação Física, formado em 1991 e dando aula na cidade há 19 anos.
Pesquisador – Você identifica contribuições relevantes da população na formação da sociedade brasileira?
Professor 4 – Sim, claro. Sendo que a maioria, creio eu, seja descendente de negro no Brasil. Descendente, né, por que já teve muita mistura... a raça hoje é a minoria.
Pesquisador – E as contribuições culturais, você as considera, são importantes?
Professor 4 – Culturalmente também. Culturalmente, principalmente.
Pesquisador – Essas contribuições são trabalhadas nas suas aulas?
Professor 4 – Não, eu não trabalho. Não faz parte do conteúdo da prefeitura, das aulas da prefeitura. E eu não levo as aulas para esse lado não. Cultural de uma maneira geral com jogos, brincadeiras, mas não voltados para a raça ou outra raça qualquer.

Entrevista 21 – professora "5" de Arte

Pesquisador – Seu nome e formação?
Professora 5 – Meu nome é "5", sou formada em pedagogia e em Artes Visuais.
Pesquisador – Como você diagnostica suas(seus) alunas(os), no que diz respeito à situação social?
Professora 5 – Seriam da classe média baixa

Pesquisador – Pensando nos critérios do IBGE – nos quais pessoas s são as de tom de pele que vão de pardo a preto – quantas(os) alunas(os) s(os) existem na turma do 4º ano "B"?
Professora 5 – A maioria está se enquadrando mais no pardo. Não só aqui na escola, mas em geral mesmo.
Pesquisador – Você identifica contribuições relevantes da população na formação da sociedade brasileira?
Professora 5 – Sim é muito relevante.
Pesquisador – E as culturas s na sociedade brasileira, você as considera relevante?
Professora 5 – É bem relevante, porque hoje em dia é obrigatório, não é? Você trabalhar a cultura afrobrasileira em Artes e História, não é? Por que é assim, até então não tinha. Trabalhava umas pinceladas em história e tchau. Hoje em dia não, na Arte a gente pode tá trazendo essa cultura de um modo geral. Tanto para as crianças, quanto para os adolescentes.
Pesquisador – Mas, você: considera relevante?
Professora 5 – Sim.
Pesquisador – Você identifica contribuições da população e das culturas s na formação da população Guarujaense?
Professora 5 – Olha, sempre tem. Temos aí as Escolas de Samba, não é? A gente fala de negro e acaba associando a Carnaval, o Candomblé, acaba associando a isso, mas não é só isso. Por que é assim: os primeiros imigrantes aqui do Igualdade Plena, dizem que eram Índios, não é. Então do Índio vem os negros e acaba misturando assim as raças. Então eu acho bem relevante sim. Acho que a mistura aqui nessa cidade, ela existe e está crescendo cada vez mais.
Pesquisador – Essas contribuições são trabalhadas nas suas aulas?
Professora 5 – São.
Pesquisador – Como são?
Professora 5 – Eu associo com artistas que trabalham esse tipo de pintura, a cultura e converso com eles a respeito. Quem é negro, quem é pardo, quem é branco. O que é que eles acham. Como é a família deles. Se existem só negros, se existem brancos e vou assimilando o conteúdo com as questões familiares que eles têm. Trazendo o cotidiano deles, no conteúdo que eu trago, de artistas, de obras.
Pesquisador – Mas você traz os artistas que retratam a cultura ou artistas Negros?
Professora 5 – Artistas que retratam a cultura .
Pesquisador – Você não costuma trabalhar com artistas negros...
Professora 5 – Não eu não vou por discriminação de quem é negro, quem é branco... eu vou pelas obras que eles fazem. Temos aí grandes artistas. Vai, Cândido Portinari que registrou bastante as obras dos imigrantes. Tem como você trabalhar a cultura sem discriminar se o artista é ou não negro, se ele desenha negro, se ele desenha branco. Eu acho que a gente não tem como colocar pretos só desenhando preto e brancos só desenhando brancos. Eu trabalho no geral.
Pesquisador – Mas, o que eu quis dizer é o seguinte: não é comum se ter artistas negros sendo exaltados dentro do currículo escolar. Não somente artistas, como escritores, matemáticos, cientistas e essas pessoas vão ficando sempre à margem desse currículo. Então foi nesse sentido que eu estava te perguntando. Independente da obra dos mesmos serem boas, mesmo questionando o conceito de "bom" e "ruim", rs. Por exemplo: se pensarmos em jornalistas negros podemos falar de José do Patrocínio, em engenharia no engenheiro André Rebouças, na arte Naif de Heitor dos Prazeres e Nelson Sargento, procurando sair da exclusividade, por exemplo, de um Di Cavalcante que pintava as famosas mulatas, retratando-as como um objeto de desejo sexual a ser consumido, etc.

era nesse sentido que eu estava falando. Veja, essa fala foi mais num sentido de provocação, rs.
Professora 5 – Realmente, eu nunca parei pra pensar em procurar um artista negro que retratasse ...
Pesquisador – Que retratasse a cultura ou qualquer outra coisa, mas que se pudesse dizer: olha ele é negro, você aluna ou aluno que são negros também, olha que importante esses artistas negros.
Professora 5 – É um tema para se pensar no dia 20 de novembro, não é, a consciência ...
Pesquisador – Você acha que isso é uma coisa para ser trabalhada aproveitando essas datas?
Professora 5 – Acho que não só aproveitando essas datas. Só porque é consciência , então a gente vai trabalhar nesse dia sobre o negro. Eu acho que a gente tem que ir trabalhando conforme o decorrer do ano. Tem que instigar eles, para eles não se prenderem só com datas. Data comemorativa existe sim, tem que ser trabalhada sim, mas não tem que ser preso somente às datas. É algo que tem que ser construído com eles antes. Até porque na questão de valores. Você vai trabalhar o dia das mães. Dia das mães é só no dia das mães? Não, dia das mães é todo dia. ...

Entrevista 22 – professora "6" Ensino Fundamental I

Pesquisador – professora, por favor, seu nome, tempo de rede e formação?
Professora 6 – professora "6", 23 anos de rede, Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação Lato Sensu em Alfabetização.
Pesquisador – Como você diagnostica suas(seus) alunas(os), no que diz respeito à situação social?
Professora 6 – Aqui nessa escola, o nível social é relativamente bom. Não são crianças que têm a falta das necessidades básicas para sobreviver.
Pesquisador – A senhora identifica contribuições relevantes da população na formação da sociedade brasileira?
Professora 6 – Sim. Na cultura, nos costumes. É a base da nossa cultura, né.
Pesquisador – Você identifica contribuições relevantes da população na formação da sociedade Guarujaense?
Professora 6 – Tem, por que isso é no Brasil todo né. Acho que em todo o Brasil existe a influência da raça , do negro, por que é a base da cultura né.
Pesquisador – Essas contribuições são trabalhadas em suas aulas?
Professora 6 – São.
Pesquisador – Como são?
Professora 6 – Tem as datas que eu trabalho mais a fundo, mas a gente tá sempre falando desse tema. Até hoje a gente tá trabalhando o trabalho infantil e quem termina sendo escravizado? A raça , a população de baixa renda que normalmente é . Já não, aqueles que têm o poder aquisitivo melhor nunca entram no trabalho infantil.
Pesquisador – Então professora, baseado no que a senhora falou, a pobreza tem cor?
Professora 6 – Tem. Infelizmente tem cor e tem raça.
Pesquisador – Como a senhora se identifica no aspecto raça?
Professora 6 – Eu sou parda.
Pesquisador – E a sua turma?

Professora 6 – A minha maioria aqui é parda. Apesar que no Brasil não existe. A gente trabalha sempre aqui assim: não existe o branco. Branco, branco não existe. Por que 99% é na mistura racial. Do negro, branco, do índio....
Pesquisador – Mas, então a senhora acha que do pardo ao preto, ou seja, a população , têm as mesmas oportunidades que o branco tem, mesmo que esse branco seja misturado?
Professora 6 – Não, não tem não.

Entrevista 23 – professora "7" Ensino Fundamental I

Pesquisador – professora, seu nome e formação, por favor?
Professora 7 – professora "7", Licenciada em Pedagogia e cursando a faculdade de Direito. Trabalho na rede municipal há dezenove anos e na escola também.
Pesquisador – Como você diagnostica suas(seus) alunas(os), no que diz respeito à situação social?
Professora 7 – Não são aquelas crianças que têm a falta das necessidades básicas para sobreviver, mas também não são ricas.
Pesquisador – Pensando nos critérios do IBGE – nos quais pessoas s são as de tom de pele que vão de pardo a preto – quantas(os) alunas(os) s(os) existem na sua turma?
Professora 7 – A maioria.
Pesquisador – Você identifica contribuições relevantes da população na formação da sociedade brasileira?
Professora 7 – Com certeza.
Pesquisador – E culturalmente, você considera relevante a colaboração da população na formação da sociedade brasileira?
Professora 7 – Culturalmente a bagagem é maior, né. A bagagem que se encontra é maior nessa cultura que já vem herdada há muitos séculos.
Pesquisador – Você identifica contribuições relevantes da população na formação da sociedade Guarujaense?
Professora 7 – Sim, todos contribuem com uma pequena parcela, porém, com uma grande significância.
Pesquisador – Essas contribuições são trabalhadas em suas aulas?
Professora 7 – Tem que ser trabalhado. A gente tem que partir do princípio de que é importante a bagagem que cada um traz da sua casa, da sua herança. Você trabalha com aquilo que é oferecido. Você não pode trabalhar a parte diferenciada daquilo que ele traz. Você tem que aproveitar aquilo que ele traz pra dentro da sala de aula.
Pesquisador – Você teria um exemplo desse trabalho feito em suas aulas com as contribuições da população ?
Professora 7 – Bacana essa sua pergunta. Esse ano, com essa turma do 5º ano, a gente tá trabalhando com a questão do preconceito, que é uma coisa que ainda ocorre, ainda existe. E dentro disso foi trabalhado o respeito. A constituição diz isso, que cor, sexo e religião, não deve haver essa diferenciação e nós trabalhamos dentro desse contexto. Do preconceito que existe, ainda né. Então foi trabalhado isso. É um dos tópicos até do conteúdo, o preconceito. Não só negro, mas também idosos, deficientes....mas, especificamente nesse aspecto do negro foi trabalhado.
Pesquisador – Isso no seu planejamento?
Professora 7 – No planejamento dos quintos anos e acho que nos quartos também.

Pesquisador – Mas, isso não está no PPP da escola, não é?
Professora 7 – Não, no PPP da escola o projeto é leitura. O projeto da gestora é leitura. Então, você pode caminhar para diversos textos. Então o preconceito é conteúdo de todos os quintos anos da rede. É a grade. Salvo engano, História. Então todos trabalharam em cima desse texto. Tem vários tópicos, mas tem isso também.

Entrevista 24 – professora "8" Ensino Fundamental I

Pesquisador – professora, seu nome, formação e tempo de rede, por favor?
Professora 8 – Meu nome é "8", sou licenciada em Pedagogia, formada há doze anos, atuando na rede há cinco anos e há três nessa escola. Trabalho com os segundos anos.
Pesquisador – Você identifica contribuições relevantes da população na formação da sociedade brasileira?
Professora 8 – Relevância, sim.
Pesquisador – E na Cultura brasileira?
Professora 8 – Sim, na cultura.
Pesquisador – Você identifica contribuições relevantes da população na formação da sociedade e da cultura Guarujaense?
Professora 8 – Olha! Nessa cidade eu moro há cinco anos. Eu percebo que a influência existe, existe claramente.
Pesquisador – A senhora trabalha algumas dessas contribuições nas suas aulas especificamente?
Professora 8 – Especificamente, não.
Pesquisador – Mesmo reconhecendo essa relevância?
Professora 8 – Sim, eu não trabalho.

ANEXO C

Apresentação dos depoimentos das(os) discentes falando sobre a presença do fenômeno do racismo à professora 1 e Diretora

Nas duas entrevistas que se seguem, o pesquisador apresentou à professora 1 e à Diretora o resultado das entrevistas feitas com as crianças, nas quais elas denunciavam a presença do racismo na escola de uma maneira geral, apontando as aulas de Educação Física, a sala de aula, o espaço utilizado para o recreio e o caminho tanto para chegada quanto para saída da escola, como os locais de incidência do fenômeno.

ENTREVISTA 25 - professora 1

Pesquisador – professora eu gostaria que você fale a respeito desses dados que eu acabei de lhe mostrar.
Professora 1 – olha, eu acho bem complicado isso daí. Por que, se existe preconceito é uma coisa que vem da casa do aluno. O que o professor pode trabalhar: na linha de meio termo ali. Que nem o que você comentou: "a tia, sei lá, não fez nada". O que é que ele queria que fizesse? O máximo que uma direção pode fazer é uma advertência e conversar com aquela criança. Se o comportamento dela vai persistir ou não, tem que ir além daquela conversa: pais, avós, enfim, a estrutura que ele vive.
Pesquisador – E a escola?
Professora 1 – A escola ela tem um papel complicado. Ela tem que passar conteúdo, ela tem que passar isso, aquilo outro e conceito. Agora, cobrar conceitos eu não sei até que ponto você consegue. É a mesma coisa eu chegar pra essas alunas aqui [apontando para algumas alunas sentadas por perto] e falar: eu não quero isso na minha aula e, do portão pra lá, acontecer. Então o que eu posso fazer é conversar, conversar. Agora, você não pode é ter uma punição diferente. O que é que você vai fazer? Por que eles sempre falaram isso não é: "a tia não fez nada". É muito fácil falar isso. Por que é a mesma coisa quando eu vou até o médico e ele olhou e falou: "não você não tem nada, você tá mais ou menos, vou te dar um antigripal...", mas, não é uma doença. E depois eu chegar e falar que o médico não fez nada. Não é que ele não tenha feito nada. Ele fez, ele olhou, pediu uma radiografia e ele não consultou nada, você concorda? Então é a mesma coisa: quando você sentar com um ele vai falar a versão dele, quando você sentar com outro, ele vai falar outra versão e a verdade talvez não apareça.
Pesquisador – Você mesma está falando que, mesmo que a atitude seja tomada, quando virar as costas isso irá acontecer outra vez...

Professora 1 – Por que é um conceito familiar.
Pesquisador – E a escola o que é que tem de fazer? O que é que pode fazer?
Professora 1 – Os pais não sabem mais serem pais hoje em dia. Você vê que, infelizmente é o que acontece. A família já está quebrada. Se a gente for pesquisar a vida de cada um aqui é complicadíssimo. Um tem três irmãos, um de cada pai.
Pesquisador – Mas, essas coisas vão continuar acontecendo, acontecendo, acontecendo. Eu não sei se a escola, ou então os professores poderiam se mobilizar...
Professora 1 – Há dois anos atrás aqui teve um concurso de miss. Miss primavera, foi muito bonito o concurso. E aí, quem tirou em primeiro lugar foi uma . Isso ninguém vai poder falar. Linda a menina, maravilhosa. Uma postura, uma elegância. Ela tinha o cabelo ruim. Ela era , , bem escura mesmo. Com um sorriso maravilhoso, uma elegância. Então nessa hora não existe o contraste, não existe o preconceito?
Pesquisador – Você há de convir que isso não é uma coisa comum.
Professora 1 – Não, por que ela era a mais bonita. Ela era a mais bonita de todas. E tinha loira de olho azul, de olho verde, de sei lá o que... Só que naquele momento, naquela situação, ela mereceu. Eu tenho foto da menina, em casa, não aqui. Fantástica, ela ganhou com louvor. Eu que trabalhei com elas no desfile, por ser mulher, não é? Não era o professor que iria ensaiar. Na hora que a menina veio eu falei assim: nossa essa menina tem um potencial fantástico. Inclusive eu falei pra ela. Ela só não era muito alta. Mas, eu falei pra ela: você tem potencial, vai atrás, vai ver, por que você tem uma beleza muito diferente. Então, essa coisa do preconceito eu não concordo muito. A gente não pode olhar só pra um lado. Ah! Ele foi chamado de chokito, negro, isso e aquilo.. quando eu for chamada de branca eu vou ficar nervosa. Agora, me chamar de coalhada, aí já é pejorativo. E eu não tenho uma lei pra me poupar. Eu não tenho cotas pra me proteger. Eu não entendo isso. Eu acho que o ser humano tem que ser tratado com respeito. Não importa se é japonês, árabe, enfim, macumbeiro, espírita, não importa isso. E, quanto mais a gente ficar reforçando essa tecla, eu acho que é pior. É a mesma coisa quando a gente reforça que o cara cometeu um crime, já cumpriu a pena dele, já pagou o que tinha que pagar, mas, mesmo assim a sociedade vai ficar assim: "você é um ex-presidiário, um ex-FEBEM", enfim, isso só vai reforçar a imagem. Reforça, reforça, reforça. E psicologicamente quanto mais reforço de imagem ele tiver, mais ele vai procurar aquele meio ali.
Pesquisador – Mas, não tem como ele fugir dessa imagem. É só ele olhar no espelho.
Professora 1 – Se ele for negro, ele é negro e não é menor por isso.
Pesquisador – Eu sei que não é. Mas, eles continuam sendo xingados?
Professora 1 – Não sei. Será que isso não é superlativo. Se você chegar aqui com alguma coisa, pode ser que eles respondam, etc. Eu já fui chamada de coalhada e não pus isso no jornal. E nem fiquei tão magoada assim. Tanto que nem achei que era comigo e se fosse também, coitado de quem falou.
Pesquisador – Mas, isso é uma coisa que não foi recorrente na tua vida.
Professora 1 – Não, várias vezes eu já fui chamada de outras coisas. Por que é bunduda, por que é peituda, o que é que eu estou fazendo ali na capoeira, em tal situação. Eu fui num pagode que com o olhar me expulsaram do pagode. Por que eu não sabia as letras das músicas, loira e tal. E aí o que eu vou fazer, eu não sei mesmo gente. Eu vou pagar por isso, vou sentar no milho, por que não sei a letra do pagode e sou branca? Então, sei lá. Eu acho complicado isso. O que a escola pode fazer, pode conversar. Agora a gente tem que ir numa estrutura maior do que a escola. Eu penso assim. Esse "todo mundo odeia o Chris" eu nunca vi isso, não sei como é. Agora, nos Estados Unidos o presidente é negro. Os melhores times de basquete, atletismo, tudo negro. Então nessa hora é bonito? Você falar... Aqui onde nós somos uma mescla tão grande, não temos mais

maioria branca. Muitos e muitos tempos não temos mais maioria branca, mesmo no Rio Grande do Sul já tem muito negro. E tem que ter, nós temos direito de ir e vir e vamos mesclando, mesclando, mesclando. Sei lá, eu acho que a gente tem que parar e falar assim: ser humano. Assim como se a menina branquinha tiver um problema, não importando do que seja. Se xingou ela fala assim: "o professora fui desrespeitada". Em algum momento ela tem que ir atrás dos direitos dela. Não pela cor, ou pela gordura, ou pela, enfim, mas, por ela ser humana. O animal merece respeito, seja lá qual for. Então se ele foi humilhado em qualquer situação ele tem que procurar seus direitos. Como: comunicando a professora... mas, muitos nem falam.
Pesquisador – Então: você não acha que eles precisam ter um incentivo ou então ter situações que mostram, olha você tem o direito de não ser xingado.
Professora 1 – Todos sabem, todos eles sabem. Por que se eles souberam falar, sei lá, que foram xingados de chokito, negresco, não sei o que.. então foi aonde, no banheiro? Eles não têm a capacidade de conversar com o professor, de comunicar? Não entendo. O branco tem essa capacidade? Não cola muito. Realmente eu acho que não é por aí. Pode ser que exista? Pode, por que na hora que você me afrontar, ficar nervoso eu já vou chegar assim: qual o seu ponto fraco e atacar.
Pesquisador – E quando isso vai diretamente na cor?
Professora 1 – E o branco não vai? Então não tem com o branco?
Pesquisador – Veja bem! Eu não estou falando que ofenda ou deixe de ofender brancos. Eu estou trabalhando nas ofensas especificamente voltadas para o negro.
Professora 1 – Que nem macaco, vai. Macaco, se você me chamar de macaca. Tem macaco loiro, mico leão dourado, tem aquele macaco com a cara branca na China. Tem macaco de toda a cor.
Pesquisador – Mas, o branco comumente é chamado de macaco?
Professora 1 – Não sei, mas se me chamar de macaca eu vou achar uma graça.
Pesquisador – Mas, eu estou falando se te chamarem de macaca o tempo inteiro.
Professora 1 – Você vê. Eu com essa cor assim, o meu marido me chama de nega o tempo inteiro. Quando ele não chama eu falo, viche!!! E eu de nega não tenho nada, aparentemente assim. É carinhoso isso.
Pesquisador – Mas, eu estou falando especificamente das crianças.
Professora 1 – Eu acho que é superlativo isso daí que falaram. Por que se eles têm tanta comoção em relação a isso, por que eles não têm comoção pra vir falar? Quais seriam os motivos?
Pesquisador – Quais seriam as barreiras que estão impedindo deles virem falar?
Professora 1 – Não vejo nenhuma. Aqui eu trato todos eles iguais. Eu não tenho isso. Tanto que eu acabei de te comentar, quando teve esse concurso, uma menina fantástica que ganhou... E nós temos professores negros, a orientadora.
Pesquisador – Eu tenho a certeza de que você não tem, mas, qual é a barreira?
Professora 1 – Então porque eles não vão na professora ou na orientadora ?
Pesquisador – Eles falam aqui que tentam várias vezes e não veem providências.
Professora 1 – Mas, qual seria essa providência, por que conversar se conversa.
Pesquisador – Mas, não está adiantando.
Professora 1 – O que é que o professor, o diretor, podem fazer a mais do que isso?
Pesquisador – Eu não estou aqui pra dar solução, mas penso que se é preciso montar um espaço dentro do PPP para se discutir essas questões com as crianças também.
Professora 1 – É, mas não com a do negro. Aí eu discordo totalmente. É com a do cidadão mesmo. Se você ficar batendo nessa tecla, você está supervalorizando aquele problema.

Pesquisador – Eu não estou supervalorizando, eu apenas estou pensando no problema que está sendo reincidente.
Professora 1 – Eu acho que a gente deveria fazer um trabalho tipo: gentileza gera gentileza. Estenda a sua mão para ser ajudado também, coisas assim. Por que aí é uma coisa abrangente e que realmente falta. Isso falta mesmo. Eu já falei pra vários alunos: se você quer ser respeitado, tem que saber respeitar também. Você quer ser ajudado, você tem que ajudar.
Pesquisador – Veja você fazer essas proposta pra mim é bem mais simples do que fazer para essa criança que já tem, segundo o que você falou, um ambiente diferente na família, na comunidade, etc., essa criança vai vir aqui, penso eu, vai ouvir essas coisas e elas vão entrar por um ouvido e sair por outro. Quando virar as costas a briga vai continuar.
Professora 1 – Mas, aí tem que ter o contexto social. É que nem trabalhar polícia, trabalhar segurança, toda uma área. Então tem que ser uma coisa que venha lá de cima e por várias frentes não é. Não somente a escola. Eu acho assim, complicadíssimos. Os meus melhores amigos são negros. Negros e assim, se não são negros, são filhos. Afrodescendentes. O Sombrinha, o mestre Sombra. Gente! Eu nunca fui discriminada dentro da minha academia. Então eu aprendi a ver as pessoas não como cor, mas, como seres humanos. Eu acho assim um absurdo. Por isso é que eu não gosto quando fala assim, pejorativo em relação à loira, morena, asiática, gorda, sei lá...é inconcebível. Eu acho que tem que ser tratado com respeito. Todos.
Pesquisador – Eu fico pensando como não seria legal passar isso para as crianças, ou seja, esse nível de consciência. Uma coisa que não existe aqui. Esse é que é o problema.
Professora 1 – Será que não tem?
Pesquisador – Pelo menos os dados estão dizendo isso. Eu não os induzi.
Professora 1 – Será?
Pesquisador – Pelo menos eu fiquei lá todo o tempo todo observando suas aulas e, depois de um tempo, eu percebi um grupo isolado dos garotos e, ao chegar neles, as coisas começaram a acontecer.
Professora 1 – Tinha uma menina na escola que era gorda e, por acaso ela era . Mas, o problema não era nada disso. Ela era muito chata. Ela era uma criança criada pelos avós, já era rejeitada na casa dela, cadê o pai, cadê a mãe? Era rejeitada pelos pais. Os avós nuca a traziam com uniforme, porém, celular ela já tinha. Nem o tênis ela usava, estranho, não é? Quer dizer, a concepção desses avós: eu não dou o básico. Eu não dou a roupa certa, para o lugar certo. É... educação suficiente pra ela saber se comportar. Ela só comia besteira, no lanche porque eu não sei o resto da vida dela. Ela se comportava de uma maneira bem complicada, muito difícil. Então ela é vítima, é. Mas, também é algoz. Ela usava daquilo pra bater nos outros, para empurrar os outros, ela não fazia nenhum tipo de questão para se integrar ao grupo. Entendeu.
Pesquisador – Mas, também, o grupo não fazia o mínimo de questão de integrá-la.
Professora 1 – Mas, não dava. Todo mundo apanhava dela. Ela falava os piores palavrões que você pode imaginar. Ela já veio com isso de fora, não é. Era uma maneira de defesa, era. Mas, também, ela não queria se integrar. Você perguntava pra ela assim: fulana, cadê o tênis? "Não tenho", mas tinha uma sandália deste tamanho da moda. Então que educação essa menina tinha pelos avós? Eu acho que, muita pouca. Eu jamais deixaria a minha filha ir para a escola com uma sandália daquela e com qualquer roupa, de qualquer maneira. Então você vai vendo todo um erro do processo de educação da raiz. Da família dela. A menina não tinha mãe, não tinha pai. Os avós eram bem velhinhos. Quando chegavam à escola pra falar, não sabiam nem se comunicar. Só que aí, proporcionavam pra ela, não estou discutindo se é certo ou se é errado, aquele

alisamento progressivo pra uma criança com nove anos de idade. Isso faz mal, todo mundo sabe. E pra quê? Pra chamar a atenção? E a menina ia sem uniforme e sem tênis. Não é invertida a situação? Eu acho que é. O que é que era mais importante pra menina: um celular, uma alisamento?
Pesquisador – Mas, é difícil você falar pra uma criança hoje que um celular não é legal.
Professora 1 – Mas, era só ela. Se você fosse ver o raio X da classe, só tinha mais uma criança com o celular. Eram crianças de nove anos. É por isso que eu vejo assim, a raiz é bem mais profunda. Quando eu venho aqui pra reunião de pais eu procuro fazer o pai imaginar que a responsabilidade daquela criança, daquele adolescente é dele. Ele está passando pela escola, mas, quem vai arcar com todos os atos do adolescente é o pai, é a mãe. Então a gente está aqui fazendo o nosso papel e o deles, em casa, será que eles estão fazendo? Eu dou assim, uma perguntada, uma mexida. Você pai, você mãe, você lembra como era antes. Você lembra que você tinha que respeitar.
Pesquisador – Mas, você fala somente naquele momento e depois não tem continuidade. O mesmo acontece com as crianças.
Professora 1 – Então deveria ter alguma coisa assim: gentileza gera gentileza, amor gera compreensão, compreensão gera justiça. Se você compreende o erro, você procura ser justo naquela situação. Agora se você não entende o erro, como você vai usar de coerência.
Pesquisador – Mas, uma coisa é você sofrer esse processo uma vez. Outra coisa é sofrer constantemente.
Professora 1 – Você vai me chamar de macaca todo o dia e eu vou falar: poxa, arranja outro apelido porque esse aí já cansou. Eu te juro que não vou ligar.
Pesquisador – Mas, isso é você. Mulher, adulta, que teve e tem uma estrutura familiar, etc., agora as crianças eu já...
Professora 1 – É a mesma coisa daquele caso do jogador de futebol na Itália. Sabe o que eu iria dizer: joga banana que lá em casa está precisando.
Pesquisador – Mas, é muito fácil pensar assim quando se está do outro lado da moeda.

ENTREVISTA 26 – Diretora

Pesquisador – Diretora esses são os depoimentos dos alunos contidos nas entrevistas realizadas ao longo da pesquisa.
Diretora – Pra mim, enquanto diretora, como eu não tenho isso dentro de mim, inclusive o meu pai não me criou com nenhum tipo de preconceito, eu não enxergo isso. Foi muito importante pra mim a tua pesquisa, viu. As coisas tem que chegar até mim. Por que, se o professor, ele tem esse olhar, por que se eu vejo algum tipo comentário menosprezando alguma criança, na hora eu tomo alguma atitude. Por que eu acho isso inadmissível. Eu não deixo por apelido em ninguém, na hora que começa a falar eu pergunto: qual é o nome dele? “Ah! É fulano”, então ele tem nome para ser chamado. Só que tem chegar na pessoa. Você vê. Tudo isso que você está me passando acontece no período de recreio e em sala de aula. Quando eu chego e fico olhando no monitoramento e eles estão meio agitados, eu vou lá na hora e na hora eu já vou pontuando. Por que você tem que ter uma postura bem séria. Você tem que direcionar para cada criança uma certa forma de tratamento. Uma criança que é bem educada, que tem uma família estruturada, tem uma forma de falar. Com a outra eu vou ter outra para alcançá-la, até fazer com que aquela criança consiga entender, consiga ter

discernimento, consiga acertar as normas da escola. Então eu vou direcionando para cada uma um tratamento de acordo com o que ela é. Para aquele aluno que tem uma linguagem dura em casa, eu vou ter que ter uma linguagem adequada. Fora isso é uma ordem: olha você hoje vai ficar o teu período de Educação Física comigo, pra ele entender que cada ação tem uma reação mesmo.
Pesquisador – Mas, por que especificamente no período de Educação Física? Por que não em outros períodos?
Diretora – Por que, às vezes, eu acho que fica uma coisa meio solta. Não fica uma coisa mais direcionada.
Pesquisador – Nas aulas de Educação Física?
Diretora – Nas aulas de Educação Física.
Pesquisador – É o seu olhar a respeito?
Diretora – É o meu olhar. Se eu sou professora de uma sala de aula, eu vou dizer uma coisa a você: cada criança será colocada no seu devido lugar. Ninguém aqui fica falando de cabelo do outro. Eu vou dar uma lição de moral nessa criança que ele vai se incomodar. Ele magoou o outro, ele tem que ser incomodado, para entender que isso não é possível. Ele não é ninguém para humilhar o outro. Tem um livro que fala das diferenças. Uns magros outros gordos, uns brancos outros negros.
Pesquisador – Por que não pretos?
Diretora – Por que não, sim. Mas, o preto... Você sabe que o preconceito... eu não tenho nenhum. Eu tenho amigos... Eu até conversei com um amigo meu sobre isso. A gente brinca, não é. O meu pai sempre foi muito brincalhão e ele conhece esse meu amigo desde a escola. Então ele sempre frequentou a minha casa e o meu pai brincava com ele: "vem cá pretinho do tio, vem cá ficar comigo", etc... Dava carinho e atenção porque ele não tinha pai, então meu pai se colocava no lugar. Tinha amizade com a mãe dele, nós éramos muito unidos e meu pai sempre falava com ele: "não tenha vergonha da sua cor. Você é negro, você é preto essa é sua cor. Você não tem que ter vergonha nem se sentir menosprezado. Você tem que ter postura, você tem que ter a sua confiança, sua autoestima lá em cima. Você é negro e ponto. Você não tem que ter preconceito nenhum, por que o maior preconceito em muitas situações é do próprio negro em se sentir menosprezado. Se você se colocar, você não tem diferença. Nós vamos todos pro mesmo lugar". Então é isso, não tem diferença. Se você se fizer valer, ver o seu papel dentro da sociedade, ninguém vai mexer com você. Você vai fazer valer aquilo que você é. Meu pai sempre conversou muito com ele e ele é um advogado.
Pesquisador – Por que a senhora não tira as crianças de uma aula de matemática, ou de português, ou de arte e sim das aulas de Educação Física.
Diretora – No meu entender eu teria que tirar de uma coisa que eles gostassem. Uma coisa que incomodasse. A partir do momento que eu não incomodar, que aquilo ali não causar nada. Se eu tirar de matemática eu vou pegar as atividades que a professora deu e trabalhar com eles. Só que nem sempre eu posso fazer isso, por que a escola tem uma rotatividade muito grande. Eu atendo você, aí vem o pai que quer conversar, quer falar alguma coisa.
Pesquisador – Aliás: é essa a sua função?
Diretora – Eu tenho a minha orientadora educacional. Esse tipo de trabalho aqui é setor dela. O meu pai sempre me ensinou que não existe meio certo. Ou é certo ou é errado. Qualquer atitude que eu fizesse enquanto criança eu ia pagar pela atitude que tomei. Não adiantava eu pedir desculpas. Tem criança que vem aqui, toma uma atitude errada. Aí eu chamo e converso. Depois vem de novo. É fácil pedir desculpa, bater, xingar e pedir desculpa e não é por aí. Esse ano nós vamos trabalhar as quatro juntas. O que é que aconteceu o ano passado [2012, ano da pesquisa]. Nós dividíamos o horário e essa

divisão de horário, de uma certa forma, ela impedia o trabalho mais efetivo. Só que eu fui orientadora pedagógica e a Vice-Diretora foi orientadora educacional. Eu amo a educação e ela também. Tudo que é relacionado à educação eu gosto demais. Eu tenho tudo no computador, eu vejo uma atividade diferenciada e trago para a escola. Isso durante onze anos como orientadora pedagógica. Eu era o suporte pros professores. Eu vim de uma escola e nessa escola eu estava há dez anos, e essa escola estava toda pronta. Tanto pedagogicamente quanto educacional. Essas duas partes têm que estar afinadas. Por que o trabalho da orientação educacional seria esse trabalho aqui com os alunos em sala de aula. De conscientização, da valorização do outro, de respeitar o seu espaço, mas, também respeitar o espaço do outro. De ouvir o outro falar para depois se colocar. Ninguém quer o aluno mudo. A criança, ela tem o direito de questionar com educação. Eu vejo a escola num todo: tem o administrativo, o pedagógico e o educacional. Eu fiz um trabalho com os quintos anos, no qual eu peguei as crianças mais danadas, aquelas que tinham um comportamento não muito recomendável e os coloquei como lideres em cada sala. Eles faziam um trabalho com os colegas para não correrem, respeitarem, só que tem que ser um trabalho contínuo.

Pesquisador – A Vice-Diretora se queixou da falta de oportunidade de vocês estarem mais juntas no ano passado durante a entrevista que me concedeu.

Diretora – O amor que eu tenho pela educação e o que ela tem são diferentes. As pessoas são diferentes. A gente tá tentando trabalhar assim, pensando que as pessoas são todas diferentes. Então nesse ano, para podermos aparar todas essas arestas que a gente não conseguiu.... na outra escola, nós deixamos a escola pronta. Tanto que era uma escola de favela, mas, se você ver o pedagógico...

Pesquisador – As crianças ficam muito aborrecidas quando ficam de fora das aulas de Educação Física e eu percebi, ao longo dos oito meses de observação, que essas punições não têm muitos efeitos, em função das situações serem recorrentes.

Diretora – Essa questão de punição, eles seguraram o menino e chutaram a canela do menino, não tinha nem bola. É aquela coisa que eu te falei, naquele contexto todo, uma coisa meio solta nas aulas de Educação Física. E, eu acho assim, a falta de regras também. Todo esporte tem regras e futebol não foge a isso. Então eles não têm esse discernimento. Em nenhum momento, ninguém é, eu não digo punido, mas, chamado a razão quando aquela criança não faz alguma coisa que fuja à regra. É difícil. A gente procura ser mais justa possível. Mas, aquele grupo era reincidente, já tinham feito várias situações na aula de Educação Física, a ponto do professor pedir, mandar tirar, por que estava conturbado. Então a gente chama a mãe, conversa. A maioria deles a família não interage, a mãe quer arrebentar, quebrar a criança. E aí você fica naquela. Se eu chamar a mãe a mãe quer arrebentar. Então, eu evito chamar porque eu sei que aquela pessoa vai ter uma atitude assim, agressiva, grosseira e não é isso que eu queria, eu queria pontuar que precisa ter regras, limites. Aí a Educação Física eu procuro retirar. Mas, é um caso pra gente repensar. Se você fez a pesquisa, você está vendo agora. Agora, eles não foram prejudicados em momento nenhum, por que eles fizeram por onde isso acontecer. E não foi só eles. Eu s sei a turminha que foi. Aqui eu tinha uma clientela um pouquinho mais elitizada. Já houve uma mudança. Agora eu lido com vários tipos de clientela. Com aquela de um nível social e educacional mais alto, mas também com aquele que não tem educação nenhuma, que não tem parâmetro, que os pais não educam. Pra você ter uma ideia, a mãe chega aqui e quando você vai falar alguma coisa do filho, ela chega com quatro, cinco palavrões que você fica horrorizado. Então como que a criança vai ter um exemplo se a mãe fala palavrão, vem toda cheia de ginga, vem com o shortinho curto, vem com decote pra escola como se estivesse indo pra praia [a

escola fica a uma quadra da escola]. Então é complicado. São coisa que a gente lida aqui.

E assim, você fez um questionamento pra mim sobre o porquê das aulas de Educação Física. Eu acredito que é o que eles mais gostam, talvez não pela atividade em si, mas, por essa falta de regras, que eu acho que a gente tem de rever isso também. Por que a Educação Física ela tem que ter direcionamento também. Pra isso ela está dentro do currículo. Até pra direcionar, pra criança ter justamente essas regras, saber pontuar as coisas e não ficar uma coisa tão solta.

Pesquisador – É, mas a professora 1 e o professor 2 têm colocado isso como meta, pelo menos foi o que disseram nas entrevistas. Eles trabalham muito com ordem unida, com filas tentando estabelecer uma regra de conduta.

Diretora – Então, nós estamos tentando, mas não chegamos ainda.

Pesquisador – Eu fico pensando nessas situações de racismo como reflexo de relações de poder, por que quem tem uma situação melhor na hierarquia social, se sobrepuja às pessoas que não têm. Então essas diferenças não vêm por acaso, elas são frutos de relações de poder e se assim o são, elas têm uma dificuldade muito grande de discussão, por que não vai ser uma atitude que vai resolver. É um trabalho que tem de ser feito numa continuidade, conforme a senhora falou. E aí eu percebi uma coisa nas crianças: eles já não acreditam muito que vindo à diretoria a coisa será resolvida, por conta da reincidência dos casos, conforme eles falam nas entrevistas. Talvez se devesse começar a pensar em um novo caminho para restaurar essa credibilidade. Quem sabe com uma nova atitude em relação às providências tomadas na ocasião das situações de conflito, xingamento, desordem, etc..

Diretora – É eu concordo com você. Olha só, o ano passado nós não ficávamos juntas, mas nesse ano a coisa mudou. Agora a mesma atitude que eu tomar, vai ser a atitude de toda equipe gestora. Falaremos uma só língua.

Pesquisador – Primeiro vocês precisam universalizar a linguagem?

Diretora – Com certeza, por que as atitudes eram divididas. Tinha dias que eu e a Vice não estávamos e ficava uma orientadora. É assim, a fala das professoras comigo: "puxa vida, às vezes não está você, às vezes não está a Vice-Diretora e aí é tomada uma atitude e não é uma atitude efetiva" é como se o aluno fosse mandado à diretoria e ainda voltasse pra sala debochando, dando risada, achando que tá tudo certo, entendeu? Então agora, como eu te falei, com as 4 aqui, é uma fala única. E vai ficar muito determinado, a parte administrativa ligada à direção e a parte pedagógica, educacional, com a orientação.

Pesquisador – Qual a diferença entre a parte pedagógica e a parte educacional?

Diretora – A parte pedagógica ela gerencia toda a parte de metodologia, estratégia, currículo, planejamento, é a base. Por que você vai dar um assessoramento pros professores. Então você vai olhar caderno, vai olhar o planejamento porque o planejamento é uma coisa muito ampla, você vai ter que olhar no dia a dia. As vezes um planejamento pode ser maravilhoso, mas você vai ter que estar vendo o caderno daquela criança pra você ver se está sendo trabalhado daquela forma. Outra coisa: você pesquisar tudo que tem de mais interessante, por que hoje a criançada necessita dessa busca, o professor tem que estar buscando sempre coisas novas. O educacional, pra mim, é o trabalho com o aluno e a família. É um trabalho extremamente importante que, infelizmente, aqui a gente está engatinhando.

Retomando agora que está todo mundo junto então vão trabalhar orientadora pedagógica e orientadora educacional juntas. É uma coisa só. Têm que saber de todos os casos. A orientadora educacional vai ver a parte comportamental. De repente aquele professora não está dando atenção para aquele aluno. Não está se esmerando para tentar

trazer aquele aluno para junto dela. Aí a orientadora educacional vai conversar com a pedagógica, vai chamar aquele professor pro trabalho.
Pesquisador – Eu também estava ansioso para vir aqui, por que, pensando no PPP como um documento em construção permanente, eu penso que possa trazer alguns dados que possam ajudar a escola na reorganização do PPP se for esse o caso.
Diretora – Toda a reunião de pais ela não tem que ser uma reunião de enfrentamento e sim de acolhimento. Por pior que seja, por mais que você veja aquela pessoa que não valoriza a escola mesmo e que deixa a criança aqui como se fosse um depósito. Então o que é que eu converso com eles, eu falo: cativem esses pais. Por que você não pode pegar uma criança que mora lá no morro e mandar um caderno para ela fazer a lição. Ela não vai ter nem uma mesa. Ela vai por o caderno lá no barro. Ela mora num quadrado, às vezes até sem banheiro... então eu falei pra professora: professora dê carinho para essa criança, trate essa criança de uma forma "diferenciada" pra ele poder entender a vida dessa criança e tudo que ela representava dentro da escola. Aquela revolta da criança dentro da escola. Por que uma reunião de pais, a primeira reunião de pais é pra trazer pra dentro de você, ser simpática. Aí depois que cativar, pronto. Não adianta você passar conteúdo, trancar a porta da tua sala, você não cria vínculo. Talvez se a gente conseguisse criar vínculos nós não teríamos aqui essas situações de xingamento, de desrespeito. Como que eu como professora, diante dessas situações acontecendo em minha sala eu vou fechar os olhos! Eu vou resolver eu mesma. Eu vou chamar essa mãe, dessas criança que humilhou o outro, vou conversar e vou trabalhar com essa criança. Ela vai ter que entender que não é tortura, mas eu não posso deixar passar. Muitas vezes não chega pra gente ou quando chega a coisa já está num nível de desentendimento total. Uma história grave. O menino sofria agressão, falava com a professora e a professora não passava pra gente. A mãe veio reclamar, dizendo que a criança sofria agressões dos amigos fazia três meses na hora da saída quando ia para o ponto de ônibus. Chamei a professora e ela disse "é fora da escola", eu falei pra ela que era nosso aluno e você viu tudo isso e não me passou. Então são situações que esse setor aqui de orientação educacional tem que estar conduzindo.
Pesquisador – Mas, eu lhe digo que a orientadora pedagógica daqui foi categórica em seu depoimento quando disse que aqui não existia caso de racismo. E, quando acontecia, colocava-se um diante do outro, fazia com que pedissem desculpas e só.
Diretora – Pra mim a coisa não chegava nesse nível. O que está aqui são várias situações que pra mim foi surpresa mesmo. Tem que ter a clareza das ações. Eu vou verificar. Deixa eu falar uma coisa pra você: eu acho assim que tem os dois lados da coisa. Tem crianças aqui supereducadas, filhos de zeladores de prédios, etc., assim, não são ricos, mas, são pessoas que tem assim, uma vida mais tranquila. Eles são discriminados também. Por que, às vezes, incomoda também. Se a criança traz uma mochila diferente, uma caneta melhor, um estojinho que não é aquele dado pelo município. Então existe os dois lados que a gente até conversa. O meu pai foi caminhoneiro, minha mãe costureira e eu sempre aceitei. Eu sempre busquei estudar para melhorar. Era uma menininha que tinha essas coisas melhores e ela sofreu muito. A gente teve que ficar em cima, por que ela emprestava as coisinhas dela e as crianças quebravam de propósito, pra devolver a ela quebradas. Agora ela não vai ter. Eu não tenho, ela não vai ter. Então é outra situação que a gente tem de conversar. O setor de orientação educacional tem de ir às salas para conversar a respeito.

O bullyng pra nós ainda era o número um, mas, é como você falou, o racismo é uma coisa mais sutil...

ANEXO D – Perfil da escola

Trabalhar-se-á com os documentos cedidos pela secretaria da escola, baseando-se nos dados dos anos de 2011 e 2012. A leitora e o leitor poderá observar que algumas questões apresentam a confluência de dados tanto de um ano quanto de outro de forma complementar, caracterizando um cruzamento de informações. Ao se começar a coleta dos primeiros dados documentais, a secretaria nos informou que ainda estava em processo de acerto das informações e que dependia dessa acomodação para dar conta das demandas administrativas de 2012. Não é muito lembrar que a presente pesquisa se iniciou no mês de abril, mais precisamente, nas terceira e quarta semanas.

PERFIL E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA - Anos de 2011 e 2012

1. Estado: SP Município: IGUALDADE PLENA

2. Nome da escola: E.M. E. F. SEM PRECONCEITOS

3. Equipe Gestora:

Diretor(a): Z

Vice- Diretor(a): L

Orientador Pedagógico: Q

Orientador Educacional: M

4. Endereço da escola: RUA PUIPÉ Nº 161

5. Telefone: 013 – 11223322 - 11443344 - e-mail: emefsempreconceitos@gmail.com

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE	CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO		O QUE ESTÁ INADEQUADO
		ADEQUADO	INADEQUADO	
Diretoria	01	X	-	-
Secretaria	01	X	-	-
Sala de Professores	01	X	-	-
Sala da Coord. Pedagógica	01	X	-	-
Sala da Orient. De Ensino	01	X	-	-
Sala de Leitura ou Biblioteca	01	-	X	Espaço físico
Sala de TV e Vídeo	01	-	X	Espaço físico
Sala de Informática	-	-	-	-
Sala de Multimeios	01	x	-	-
Laboratório de Ciências	-	-	-	-
Laboratório de Matemática	-	-	-	-
Auditório	-	-	-	-
Sala de Aula	16	16	-	-
Almoxarifado	-	-	-	-
Depósito de Material de Limpeza	01	-	X	Adaptado
Despensa	01	X	-	-
Refeitório	01	-	X	Espaço físico
Recreio coberto	-	-	X	50% de área coberta
Quadra de esportes descoberta	-	-	-	-
Quadra de esportes coberta	-	-	-	-
Circulações internas	02	X	-	-
Cozinha	01	x	-	-
Área de Serviço	-	-	-	-
Sanitário dos	01	X	-	-

funcionários				
Vestiário dos alunos	**-**	**-**	**-**	**-**
Sanitário dos portadores de necessidades especiais	**01**	**X**	**-**	**-**
Sala dos Professores	**01**	**X**	**-**	**-**
Sala Lego	**-**	**-**	**-**	**-**

6. Localização:
(x) área urbana ( ) área rural ( ) área urbana periférica

7. Nível e modalidade de ensino ministrados na escola:
( ) educação infantil
(x) ensino fundamental – 1º ao 5º ano
( ) ensino fundamental - 5a a 8a série
( ) ensino fundamental - 1a a 8a série
( ) educação especial
( ) ensino profissionalizante
(x) educação de jovens e adultos – ciclo I (1º ao 4º Termo)

8. Dependências escolares e condições de uso:
Na coluna "Condições de Utilização," indicar a quantidade de dependências adequadas e inadequadas. Adequada é a dependência cuja estrutura e organização permitem sua plena utilização. Inadequada é a dependência cuja estrutura e organização não permitem sua plena utilização.

<u>Observações</u>:

Padronizando os Conceitos:

Matrícula Inicial: Número de alunos matriculados e efetivamente frequentando a escola até a última semana do mês de março.

Afastado por Transferência: Número de alunos que durante o ano letivo solicitaram, oficialmente, sua transferência para uma outra escola.

Evasão: Número de alunos que constam da Matrícula Inicial, mas não aparecem na Matrícula Final.

Padronizando as Fórmulas:

As fórmulas para calcular as taxas de desempenho são:

Matrícula Final = (No de Aprovados + No de Reprovados)

Taxa de Aprovação = [(No de Aprovados) ÷ (Matrícula Inicial + No de Admitidos após o mês de março – Afastados por transferência)] x 100

Taxa de Reprovação = [(No de Reprovados) ÷ (Matrícula Inicial + No de Admitidos após o mês de março – Afastados por transferência)] x 100

Taxa de Evasão = [(No de Alunos afastados por abandono) ÷ (Matrícula Inicial + No de Admitidos após o mês de março – Afastados por transferência)] x 100.

9. Matrícula Inicial
2012

ENSINO FUNDAMENTAL										
SÉRIE / TERMO	**MATUTINO**		**INTERMEDIÁRIO**		**VESPERTINO**		**NOTURNO**		**TOTAL**	
	Turma	**Alunos**	**Turmas**	**Alunos**	**Turmas**	**Alunos**	**Turmas**	**Alunos**	**Turmas**	**Alunos**
3º	**A**				**1º A**		**1TA**			
3º	**B**				**1º B**		**2TA**			
3º	**C**				**1º C**		**3TA**			
3º	**D**				**1º D**		**4TA**			
3º	**E**				**1º E**					
3º	**F**				**1º F**					
					1º G					
4º	**A**									
4º	**B**				**2º A**					
4º	**C**				**2º B**					
					2º C					
5º	**A**				**2º D**					
5º	**B**				**2º E**					
5º	**C**				**2º F**					
5º	**D**				**2º G**					
5º	**E**									
5º	**F**				**4º D**					
5º	**G**				**4º E**					
TOTAL	**16**				**16**		**04**		**36**	

10. Disciplinas críticas (com baixo desempenho) no ensino fundamental, por série e termo do ano anterior :

DISCIPLINAS	ANO/TERMO	TURMA	TURNO	TAXA DE REPROVAÇÃO
LP/MAT	**1ºs anos**	**A/B/C/D/E/F/G**	**Tarde**	
LP/MAT	**2ºs anos**	**A/B/C/D/E/F/G**	**Tarde**	
LP/MAT	**3ºs anos**	**A/B/C/D**	**Manhã/Tarde**	
LP/MAT	**4ºs anos**	**A/B/C/D/E/F/G/H**	**Manhã**	
LP/MAT	**5ºs anos**			
LP/MAT	**1ºTermo**	**A**	**Noite**	
LP/MAT	**2º Termo**	**A**	**Noite**	
LP/MAT	**3ºTermo**	**A**	**Noite**	
LP/MAT	**4º Termo**	**A**	**Noite**	

11. Distorção idade-ano – 1º ao 5º ano (ano anterior):

ANO	Matrícula Final (A)	Até 8 anos	Até 9 anos	Até 10 anos	Até 11 anos	Até 12 anos	+ de 12 anos	idade superior à série respectiva (B)	Taxa de Distorção (B/A)x100
1º									
2º									
3º									
4º									
5º									
Ano	**Matrícula Final (A)**	**Até 12 anos**	**Até 13 anos**	**Até 14 anos**	**Até 15 anos**	**Até 16 anos**	**+ de 16 anos**	**idade superior à série respectiva (B)**	**Taxa de Distorção (B/A)x100**

12. Recursos Humanos: Pessoal técnico de acordo com a formação

CARGO/ FUNÇÃO	QUANTIDADE	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO			ENSINO SUPERIOR		
		Completo	Incompleto	Habilitação Magistério		Outra habilitação	Com Licenciatura		Sem Licenciatura
				Completa	Incompleta		Completa	Incompleta	
Diretor(a)	**01**						**01**		
Vice-Diretor(a)	**01**						**01**		
Secretário(a)	**01**						**01**		
Orientador de Educacional	**02**						**02**		
Professor Ed. Infantil	**36**						**36**		
Professor 1º/5º									
Professor 5º/9º ano									
Professor Profissionalizante									
TOTAL									

13. A escola provê para os alunos:

a) merenda escolar? (X) sim ( ) não

b) serviço médico? ( ) sim (x) não

c) serviço oftalmológico? (X) sim ( ) não

d) serviço odontológico? (X) sim ( ) não (Prevenção)

14. Liste as medidas ou projetos que estão sendo implantados na atual administração. Informar, para cada projeto ou medida, o critério de eficácia a que corresponde, o objetivo e o resultado alcançado.

Medida/ Projeto	*Objetivo*	*Resultado*
Espaço aprendizagem	Aprender com significado	Em andamento
Ecoviver	Meio Ambiente	Em andamento

Lego	MATEMATICA	Em andamento

15. Como a escola implantou as medidas ou projetos?

a) Redefiniu funções (X) sim ( ) não

b) Definiu responsabilidades (X) sim ( ) não

c) Capacitou a equipe (X) sim ( ) não

d) Outros (especificar) _____

16. O que mudou com a implantação das medidas ou projetos em relação à situação anterior (comprovar com fatos e dados)? Se alguma das respostas a seguir for afirmativa, especifique.

a) a organização da escola? (X) sim ( ) não

b) as taxas de abandono e reprovação? (X) sim ( ) não

c) compromisso dos professores? (X) sim ( ) não

d) ambiente escolar? (X) sim ( ) não

e) envolvimento dos pais? (X) sim ( ) não

f) nível de aprendizagem dos alunos? (X) sim ( ) não

g) freqüência dos alunos? (X)sim ( ) não

h) outros (especificar) VER NA PÁGINA SEGUINTE AS ESPECIFICAÇÕES

17. Como a Secretaria de Educação trabalhou com a escola?

a) Discutiu as medidas ou projetos? (X) sim ( ) não

b) Ouviu a opinião da escola? (X) sim ( ) não

c) Forneceu apoio técnico? (X) sim ( ) não

d) Forneceu apoio financeiro? (X) sim ( ) não

e) Capacitou professores, diretores (X) sim ( ) não

f) Outros (especificar) PARCERIA SEDUC/ESCOLA

18. Qual tem sido a participação dos professores e demais funcionários nas medidas e projetos implementados pela escola?

a) Discutem (X) sim ( ) não

b) Sugerem (X) sim ( ) não

c) Aprovam (X) sim ( ) não

d) Executam (X) sim ( ) não

e) Avaliam (X) sim ( ) não

19. Qual a participação do Colegiado/Conselho Escolar?

a) Discute (X) sim ( ) não

b) Sugere (X) sim ( ) não

c) Aprova (X) sim ( ) não

d) Participa da elaboração dos projetos ( ) sim (x) não

e) Participa da avaliação dos projetos (X) sim ( ) não

20. A execução das medidas ou projetos envolveu parceria com outras instituições (ONGs, empresas, sindicatos etc.)?

( ) sim (X) não

21. Como a escola avalia sua relação com a Secretaria de Educação?

( )Ruim ( )Boa (X)Excelente ( )Indiferente

Explique: AGEM CONCOMITANTEMENTE COM A ESCOLA

22. Como a escola avalia a sua relação com a comunidade?

( )Ruim ( )Boa (X)Excelente ( )Indiferente

Explique: COMPARECIMENTO À ESCOLA PARA PARTICIPAR DE REUINIÕES QUANDO SOLICITADO; APOIO ÀS ATIVIDADES, TAIS COMO COMEMORAÇÕES, FESTAS, EXCURSÕES, ETC...

23. Qual a forma de seleção do diretor(a) para a escola?

a) Indicação (X) sim ( ) não

b) Eleição ( ) sim ( ) não

c) Concurso ( ) sim ( ) não

d) Certificação oferecida pela Seduc ( ) sim ( ) não

24. **A taxa de rotatividade dos professores e funcionários, nos últimos três anos, tem afetado o desempenho da escola? Se sim, como?**
NÃO

25. Qual o percentual de professores com jornada de trabalho em tempo integral na escola, atualmente? 36%

26. Metas para 2011/2012 em relação ao índice de evasão, retenção , relação interpessoais e necessidade de formação para os educadores:

26.1 – Diretor(a):

EVASÃO: o trabalho da Equipe Gestora é de suma importância para viabilizar ações que coíbam a evasão escolar, demonstrando claramente o valor da Escola como constituição pública que visa o atendimento integral ao aluno que necessita deste despertar;

RETENÇÃO: apesar do índice de retenção da U.E. ter sido baixo, percebemos que necessitamos rever alguns conceitos e ações para melhorar o aprender de nossos alunos através de metodologias diferenciadas e acreditando sempre no qualitativo, realizando assim, um ensino de qualidade. Sempre devemos rever nossas práticas pedagógicas para atingirmos com objetividade e clareza todos os aspectos relevantes e essenciais para o desenvolvimento das Competências e Habilidades, tão importantes dentro do processo ensino-aprendizagem;

RELAÇÕES INTERPESSOAIS: A Gestão Democrática é o carro-chefe de todo processo facilitador das relações interpessoais, em que dar a vez aos Educadores, Alunos e Comunidade Escolar é de suma importância para minimizar os conflitos e a partir daí gerenciar as diferenças individuais com imparcialidade e sensibilidade, sempre buscando equilíbrio entre as partes*;*

FORMAÇÃO PARA EDUCADORES: A Secretaria de Educação, por meio de uma de suas diretrizes, vem realizando um trabalho com nossos Educadores, em que são oferecidas capacitações que minimizam dúvidas e propiciam soluções plausíveis para o aperfeiçoamento de nossas práticas pedagógicas que são acrescentadas à nossa bagagem profissional, sendo este um processo contínuo que deve ser valorizado por todos os profissionais da Educação.

26.2 – Vice-diretor(a):

Deve- incentivar ações complementares designadas a cada um dos setores propriamente ditos:

Em relação à *evasão,* deverá haver um acompanhamento através de tabulação de dados periódicos para controle de casos específicos (Orientador Educacional-O.E.); elaboração e criação de espaços pedagógicos, com vistas à motivação dessa prática, como também implementação de capacitação prática aos educadores para que compreendam este novo olhar aos desafios do nosso cotidiano e elaborando metas a serem atingidas (Orientador Pedagógico-O.P.); valorização da organização e atendimento à comunidade escolar (Direção);

Em relação à *retenção,* deverá ser estudada a melhor forma de verificação dos verdadeiros motivos para que elas ocorram ou não, pois sabemos que os verdadeiros motivos para que elas ocorram ou não, pois sabemos que os índices de aprovação e retenção não contextualizam a realidade da rede, portanto é uma das metas emergenciais desta gestão. A recuperação desta situação será evidenciada e analisada para canalização de ações pertinentes a cada caso: aulas de reforço, contato e apoio familiar, encaminhamento a especialistas, se assim se fizer necessário. A aprovação geral, por si só, não identifica uma aprendizagem de qualidade;

Quanto às *relações interpessoais,* é de suma importância a valorização dos profissionais envolvidos neste contexto, para a realização de nossos objetivos, pois através deles é que tudo irá se concretizar, sendo que as ações desta gestão democrática, priorizam o bom relacionamento entre todos os segmentos.

26.3 – Orientador Pedagógico: propiciar projetos direcionados à assiduidade dos alunos, objetivando a valorização da aula presencial, como também dar valor à responsabilidade, como sendo uma das mais importantes normas de conduta; apresentação e exposição de gráficos para a Comunidade, mostrando os resultados obtidos; acompanhar os métodos e estratégias utilizadas em sala de aula, de maneira que a frequência às aulas não seja maçante e sem motivação para ambos, professor e aluno; facilitar acesso ao material didático já existente na U.E., como também a efetivação de compra do material que se faça necessário no decorrer do ano, pois se o professor estiver munido com as ferramentas que são úteis ao seu trabalho, os resultados serão certamente, satisfatórios; capacitação de professores com especialistas da rede serão agendadas para maior conhecimento acadêmico de ações a serem aplicadas; reuniões quinzenais, em que as "pratas da casa" comungarão as suas experiências diárias, conflitos e soluções; grupos de estudo de casos isolados; reuniões de pais, sem compromisso quantitativo.

26.4 – Orientador Educacional: dar segmento ao trabalho de interação aluno/escola, despertando sempre o interesse do educando pelos acontecimentos escolares de ordem pedagógica, cultural, ética e social.

27. Quais os projetos interdisciplinares e temas geradores ?
Saber em Ação
Agenda 21 – conscientização em relação ao meio ambiente.

Bibliografia.
Ideias baseadas no texto integral do Regimento Escolar das Escolas Municipais de Igualdade Plena, na experiência profissional dos envolvidos e nos textos dos cursos de capacitação promovidos pela Seduc, no decorrer do ano letivo.

ANEXO E

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ANO: 2012

Diretrizes da Secretaria de Educação

I – Gestão Democrática:
Objetivo Geral da Escola: desenvolver a prática democrática e participativa na U.E.
Metas: atingir 100% dos profissionais da escola.
Ações: participar das decisões durante todo o processo educacional.
Responsável: Professores, Equipe-Técnica-Direção, Órgãos Públicos, Responsáveis e Alunos.

II – Acesso e Permanência do aluno na escola, com sucesso:
Objetivo Geral da Escola: cuidar da permanência do(a) aluno(a) com sucesso na escola.
Metas: diminuir a evasão e a retenção em 100% - 1º ao 5º ano; 50 EJA.

Ações: reflexão sobre amizade, ética; trabalhar a convivência cotidiana.
Responsável: Equipe Técnica- Direção/ Professores

III – Valorização do Educador:
Objetivo Geral da Escola: enriquecer o lado profissional e pessoal de cada um.
Metas: envolver 100% das pessoas, integrando-as ao ambiente escolar.
Ações: acesso total a cursos e capacitação aos profissionais.
Responsável: Seduc, Equipe-Técnica-Direção e Professores.

IV – Educação para todos:
Objetivo Geral da Escola: acolher, incluir e integrar alunos especiais ou não.
Metas: mobilizar 80% de alunos a perceberem e respeitarem as diferenças pessoais.
Ações: promover atividades diferenciadas e diversificadas objetivando maior integração entre todos da U.E.
Responsável: Equipe-Técnica/Direção, professores, funcionários e alunos.

V – Atendimento integral:
Objetivo Geral da Escola: resgatar um ambiente saudável de interação e responsabilidade entre os participantes desta convivência escolar diária.
Metas: envolver alunos, professores e funcionários, motivando-os dentro da rotina escolar.
Ações: atender as necessidades intelectuais, físicas e emocionais de todos da U.E.
Responsável: Equipe Técnica/Direção

Assinatura dos membros do conselho aprovando o Projeto Político Pedagógico: