

A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES RACIAIS A PARTIR DA ÓTICA DAS ALUNAS E ALUNOS.

Antonio Cesar LINS RODRIGUES,¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Cubatão (IFSP-CBT), São Paulo, Brasil.

RESUMO: O presente artigo diz respeito a uma experiência com os estudos culturais em uma escola municipal da cidade de Cubatão com alunas e alunos do 3º ano do ensino fundamental a partir da resignificação de uma brincadeira infantil. Teve como objetivo a observação da presença do racismo em sala de aula, analisado por meio de depoimentos das alunas e alunos. Utilizou-se, para tanto, o desvelamento dos discursos registrados nos diálogos acontecidos entre o professor e as/os discentes, encobertos por “eufemismos semânticos” em lugar da categoria fenotípica “negro, tais como moreno, café com leite, moreno claro, etc. Por buscar o “como” e o “porquê” do objeto estudado, lançando mão de uma variedade de instrumentos e estratégias para a coleta de dados, tendo também o investigador como principal instrumento dessa coleta, identificou-se o “Estudo de Caso” como método. As aulas de Educação Física Escolar foram o lócus da presente pesquisa. Como resultados, observou-se o discurso da negação da categoria fenotípica “negro” substituída pela classificação “moreno”, como a ratificação subliminar de um ideal de branqueamento, admite-se, presente no imaginário da comunidade atendida pela escola. Com o desenrolar das aulas, aspectos interessantes referentes ao racismo, presentes nos discursos e práticas dos atores em questão, também confirmaram a negação anteriormente citada. Identificou-se, também, a presença de tal pensamento na equipe docente e gestora.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Discentes. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This article concerns an experience with cultural studies in a municipal school in the city of Cubatão with students and students of the 3rd year of elementary school from the re-signification of a child's play. The objective was to observe the presence of racism in the classroom, analyzed through the testimonies of the students and students. For this purpose, the discourses recorded in the dialogues between the teacher and the students, concealed by "semantic euphemisms" instead of the "black" phenotype category, such as moreno, coffee with milk, light tan, etc., were used. . By searching for the "how" and "why" of the object studied, using a variety of tools and strategies for data collection, and also the researcher as the main instrument of this collection, the "Case Study" was identified as method. The School Physical Education classes were the locus of this research. As results, the discourse of the negation of the "black" phenotypic category replaced by the "moreno" classification was observed, as the subliminal ratification of an ideal of bleaching is admitted, present in the imaginary of the community attended by the school. With the course unfolding, interesting aspects related to racism, present in the speeches and practices of the actors in question, also confirmed the

¹ Especialista, Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus Cubatão, Líder do Grupo de Pesquisas RACNEGÊ – Raça, Culturas Negras e Gênero, Pesquisador em educação para as diferenças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

aforementioned denial. It was also identified the presence of such thinking in the teaching and management team.

KEYWORDS: Racism; Students; Elementary School.

INTRODUÇÃO

O caso analisado se dá em uma escola municipal de Cubatão – SP, com uma turma de 3º ano do ensino fundamental no segundo semestre de 2015. A princípio vinha-se trabalhando dentro de uma perspectiva educacional pautada nos Estudos Culturais, onde, por meio da abertura de espaços de legitimação para a entrada de elementos pertencentes ao patrimônio da cultura corporal infantil das alunas e alunos, inspirando-se nos estudos de Neira e Nunes (2006, 2009), pretendia-se criar um maior vínculo desses atores para com a escola e a sua propositura de educação. Observando a “centralidade da cultura” (HALL, 1997), admitiu-se que, por meio da mesma – sendo essa emersa não somente do que propunha a escola, mas também do que compunha o “todo”² de seus atores/alunas e alunos – poder-se-ia chegar à construção de uma subjetividade cidadã crítica e autônoma. Contudo, entendia-se que muitas etapas deveriam ser transpostas. A partir desses pressupostos, procurou-se avançar dentro do universo infantil do grupo pesquisado, buscando pistas que pudessem fornecer as bases necessárias ao entendimento da autoimagem racial de cada aluna e aluno.

METODOLOGIA

Como método, utilizou-se o Estudo de Caso, pois se levou em conta o contexto onde o fenômeno apresentava-se, utilizando-se o ambiente natural como fonte direta e mais importante de dados, sendo o pesquisador o instrumento principal a manter o contato direto e afinado com a situação na qual o fenômeno ocorreu (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19).

Iniciou-se trabalho com o mapeamento da cultura corporal infantil local, entendendo-se o mesmo como um elo inicial do possível diálogo entre a construção

² Corpos, falas, expressões, ritos, falas, silêncios e etc.

da autonomia do aluno, por meio, não somente, mas também, da identificação do seu patrimônio cultural, com o conteúdo curricular a ser trabalhado ao longo do ano nas aulas de Educação Física.

Concluído o mapeamento, algumas categorias foram eleitas em conjunto, professor e os 35 discentes que compunham a turma 3º ano “B”, na intenção de se poder dar continuidade ao trabalho. Uma delas era a categoria que se referia às brincadeiras com corda.

Em dado momento, começou-se a trabalhar tal categoria e ao se chegar a uma brincadeira de corda específica – *salada saladinha*³ –, propôs-se a resignificação⁴ da mesma, obtendo como resultado o “**Funk do Salada Saladão**”:

Salada saladão, peguei um mamão, comi a melancia, cortada na bacia. Depois do recreio, fui ao correio e encontrei a loira do banheiro. Ela apareceu com dois fios de cabelo.

Após se vivenciar a prática de tal resignificação, partiu-se para uma discussão a respeito do que se tinha construído. Em sala de aula, organizaram-se pequenos fóruns de discussões, que aconteciam, como de hábito, a cada conjunto de resignificações construídas. Em um dele a discussão a respeito do **Funk do Salada Saladão**, mais especificamente da parte da letra que falava da *loira do banheiro*, foi levantada.

A princípio se fez a pergunta do porquê da escolha da *loira do banheiro* para ser colocada na música e as alunas e alunos responderam que o fizeram pelo fato das palavras terem rimado com as frases que antecederiam a essa parte da música. Em seguida perguntou-se mais uma vez o porquê e ser “*loira do banheiro*”, obtendo-se a resposta de que haviam utilizado “*por combinar na música*”.

POR QUE MORENO, ÀS VEZES PODE E NEGRO NÃO PODE?

³ É uma brincadeira popular de domínio público que faz parte do acervo cultural das crianças da escola estudada. Trata-se de uma brincadeira com corda, na qual as/os participantes têm de pular a corda ao som da cantiga “*Salada saladinha, bem temperadinha, com sal, pimenta, foguinho e fogão*”. A palavra “*fogão*” é o sinal que inicia um bater de corda o mais rápido possível, obrigando o máximo de habilidade de quem estiver pulando a corda.

⁴ Consiste na realização de atividades onde as alunas e alunos são estimulados a elaborar novos significados às práticas corporais apresentadas no cotidiano pedagógico. Há que se ressaltar que na resignificação a questão autoral é a tônica, propiciado às/aos discentes possibilidades de vivência/prática da construção de conhecimentos escolares com suas assinaturas, ou seja, com espaços para novas regras, formas e formatos de execução.

Continuando a discussão sobre a letra da música produzida por meio da resignificação, mais uma vez perguntou-se: *não poderia ser a morena do banheiro, obteve-se um simples não como resposta*. Em nível de provocação final, perguntou-se: em vez de “*loira do banheiro*”, se não poderia ser a “*Negra do banheiro*”. A partir desse momento a polêmica fora instituída, obtendo-se as seguintes respostas que passam a ser expostas a uma análise mais aprofundada:

Não porque isso ia ofender as pessoas que são morenas. Elas iam pensar que nós estivéssemos xingando elas de pretas....

Perguntou-se: *Ah! Mas, falar que as pessoas são pretas é xingar? Sim. É racismo... Chamar de preto é racismo? Não... É...., mas, existem pessoas pretas, ou negras? Sim Existe...*

Então porque é que chamar a preta do banheiro é xingar? *Por que... tipo assim: eu xingar a L... de branquela, ela vai achar que eu tô xingando ela, porque ela é branca... Mas não é pretela, é preta!!!!Mas, eu acho que isso é racismo! Se em vez de chamar de preto, chamar de negro, não é???? Também é... Por que negro e moreno são quase a mesma cor. Por que é xingar quando a gente chama uma pessoa de negro? Por que é xingar. É racismo. Quer dizer então: se eu sou negro e a pessoa me chama de negro ela é racista por dizer a verdade sobre a minha cor? J diz: ela ta chamando o Sr. de negro...E chamar de negro é ofender as pessoas? É... Por que você, B..., tem certeza de que isso é ofender? Por que eu tenho que falar o que eu sinto, isso é racismo. Alguém falou pra você que isso é racismo? É porque passa nas novelas, passa nos desenhos, passa no jornal.... W... é racismo, não pode chamar as pessoas de pretas. Pode falar: ela é negra, morena... G... aí é a mesma coisa! É a mesma coisa chamar de preta, chamar de morena... é só um pouquinho mais claro. Se ela falar pra mim que o pai dela é preto... eu vou falar pra todo mundo... Mas, é segredo? O pai dela vai ter de se esconder para ninguém saber que ele é preto?*

Nesse momento várias opiniões são dadas, muitas crianças se expressaram e, por conta disso, pôde-se estruturar um caminho de condução da discussão.

A partir desses depoimentos se utilizou o estudo de caso como método, passando a analisar todos os dados colhidos ao longo da presente experiência.

O DISCENTE E O DISCURSO RACIALIZADO – RESULTADOS

Percebeu-se que o discurso racializado apresentava-se de maneira contumaz nas falas das/os alunas/os da turma em questão. Na verdade o racismo explícito nas falas analisadas não apareceu por acaso na vida das/os alunas/os. Ele é reflexo de alguns séculos de hierarquização racial, pautada em razões político-ideológicas. Para fins de entendimento pode-se dizer que o mesmo traz em sua gênese explicações mítico-históricas. Segundo Munanga (2000, p. 25) o racismo tem três origens: a primeira bíblica, oriunda do capítulo nono do Gênese, onde Cam (ancestral da raça negra), um dos filhos de Noé, fora amaldiçoado por ter caçado de seu pai dizendo que toda sua descendência estaria condenada a ser escravizada, mito que legitima o racismo anti-negro; a segunda dita científica se caracteriza pela observação dos caracteres físicos, sendo considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, na qual “a biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana”, sugerindo também uma hierarquização das chamadas raças em inferiores e superiores; e no século atual, o autor nos sugere “uma nova forma de racismo, construído com base nas diferenças culturais e identitárias”.

Outra coisa presente, direta ou indiretamente nas falas das alunas e alunos, são os reflexos do **Mito Ariano**. Faz-se necessário discorrer sobre Mito Ariano que é construído sob a égide dos mitos bíblicos. Por exemplo, Saint-Simon ao propor uma “religião científica” para se valer das explicações fisiológicas como suporte racista do discurso proposto, comparava os europeus aos filhos de Abel e os povos negros e negros aos filhos de Caim, os descrevendo como sanguinários e os asiáticos como indolentes (POLIAKOV, 1974). Pontuando um contemporâneo de Goubineau⁵, cita-se Draparnaud com sua classificação do grau de inteligência mensurado dentro de uma escala ideológica; Cuvier com sua aproximação dos negros aos símios por conta de algumas características físicas e de origem geográfica (confinada ao Sul do Atlas); Bory de Saint-Vincent identificava 15 espécies de raças humanas, classificadas por

⁵ Diplomata, escritor, etimólogo e filósofo francês criador da teoria do determinismo racial que teve forte influência no desenvolvimento de políticas racistas europeias no século XIX.

uma escala hierarquizada com o primeiro lugar concedido à espécie branca; Gustave d'Eichthal baseado no fisiólogo Flourens admitia um casal das raças, onde o a raça branca representava o macho e a raça negra a fêmea; Armand de Quatrefages dizia que “o negro é um branco cujo corpo adquire a forma definida da espécie, mas cuja inteligência se detém inteiramente no caminho”, afirmando também que entre os negros “as funções animais substituem todas as nobres concepções do espírito” (...). Nesse contexto o Mito Ariano fora construído sofrendo também uma forte influência do positivismo. Augusto Comte, fundador da filosofia positivista, “a elite ou vanguarda da humanidade era constituída pela raça branca, mais especificamente pelos povos da Europa Ocidental” (Ibid. loc. cit.). Atribuía também às raças o papel de “modificador social” bem mais importante do que o ambiente, considerado na época como um importante fator de intervenção na evolução da humanidade. O racismo houvera ganhado uma explicação interdisciplinar, onde os mitos religiosos, o ambiente e a fisiologia interagiam numa combinação de forças, dando suporte teórico ao conceito e solidificando a idéia de “raça pura”. Outro conceito que emerge dessa discussão é a idéia de que o indicador principal da superioridade racial seria a capacidade de dominação da mesma sobre as demais e que os negros eram colocados em último grau na escala capacidade por não terem subjogado nenhuma raça estrangeira, subjugando-se entre si (COURRET, 1837 *apud* POLIAKOV, 1974, p. 212).

Courret foi quem pela primeira vez postulou que somente as lutas inter-raciais não eram suficientes para determinar a história humana, mas também as misturas ou dosagens de sangue contaminando quimicamente o devir da humanidade. Hegel, Marx e Engels, supunham que a raça branca, detentora do progresso, era mais capaz do que as outras (Ibidem). Por conta desses influentes filósofos acrescidos de Schopenhauer e seu antissemitismo, as idéias o arianismo encontravam espaços nas universidades e nos meios revolucionários do século XIX, fato que, em tese, já propiciava ao mito ariano uma expansividade para além da restrição de um meio seletivo. Carus, precursor da Psicanálise e mais especificamente da psicologia analítica de Jung, atribuía a raça branca as qualidades de ser diurna e tendo o cérebro mais desenvolvido dos brancos, representados pelos cristão-germânicos, os arianos, todos dotados com exclusividade com o dom supremo do pensamento. Citava a Alemanha

de homens ilustres como Lutero, Goethe, Georges Cuvier e Hegel, justificando sua supremacia (Ibidem, p. 213).

Todo esse discurso propôs uma construção de pensamento fundada somente na lógica ocidental, pautada em modelos únicos e todos teutônicos. Na condição de colonizadores, os europeus tutoraram a nossa história deixando marcas indeléveis em nossos referenciais identitários. O mito ariano, da mesma forma que massacra os semitas, também arrasta à coletividade brasileira uma forma específica de “ser”, pautada nos reflexos construídos a partir do que ele propõe enquanto modelo de ser humano, buscando para si o marco inicial para se chegar à condição de sujeito pleno. Esse embate tem um *modus operandi* bem peculiar e abrangente não se restringindo a uma determinada classe social, encontrando-se – ao contrário, como se observa nos depoimentos das/os alunas/os –, latente em todas as instancias sociais, com virulência proporcional à categorização de menor branquitude.

DISCUSSÃO: O CONCEITO DE AUTOINVISIBILIZAÇÃO REFLETIDA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pensando em todos esses mecanismos de subjetivação exercidos nos sujeitos pela sociedade, via instituições – entendendo a mídia e a educação representadas aqui pela escola, como agentes nos quais os mesmos estão incorporados –, recorre-se ao conceito de **autoinvisibilização refletida**, termo sugerido⁶ para explicar o enxergar-se com as características fenotípicas do indivíduo-referência – nesse caso o indivíduo branco – anulando a autoimagem 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

⁶ LINS RODRIGES, A. Cesar. **RACISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA:** a tergiversação do corpo saudável em prol da assepsia curricular euro-estadunidense. Artigo apresentado na conclusão da disciplina “TEORIAS SOBRE O RACISMO E DISCURSOS ANTIRACISTAS”, ministrada pelo Prof. Dr. Kabenguele Munanga, como parte do programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 2010.

anulação das subjetividades – inscritas em parte na “geografia do corpo”⁷ de cada um desses sujeitos –, construído por ações incrustadas no cotidiano de cada criança; tendo na contemporaneidade, o reforço das TIC’s (Tecnologias da Informação e Comunicação), dentre essas a televisão como uma das mais importantes aliadas no referido processo alijamento.

Admite-se que tal constatação suscite a discussão sobre a incidência do racismo em nossas escolas e os reflexos diretamente sofridos por nossas alunas negras e pelos alunos negros, na medida em que transitam, a todo o momento, sob a tensão de não se enxergarem ou serem vistos⁸ dentro do *lócus escolar*, entendendo o mesmo como o espaço onde as relações cotidianas de construção da cidadania – pelo menos em hipótese – aconteçam a todo o contato entre os sujeitos.

Por conta dessa exclusão, a busca incessante de encaixe com perfeição no referencial de legitimidade sócio-historicamente construído está presente em seus cotidianos. É capital a influência que a cultura exerce sobre o *éthos* pedagógico, já que, conforme fora citado na introdução do presente artigo, existe uma centralidade da cultura inerente à existência humana, a julgar pela “forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997). Baseando-se nos escritos supracitados se pode dizer que a centralidade da cultura tem capital importância na construção da **autoinvisibilização refletida**, já que em uma parte significativa do acesso às mensagens veiculadas pela mídia e outros veículos construtores de identidades a criança negra sofre um bombardeio imagético da identidade-referência. Tal fato promove a busca por um corpo que não é seu, ou seja, enxergar-se na imagem do outro legitimado, desejando construir para si um código de acesso ao referencial de humanidade que há muito lhe vem sendo negado. E mesmo com os deslizamentos e escapadas dos significados culturais impostos a seus corpos, apesar de toda essa multiplicidade e suscetibilidade às mutações de um novo entendimento (LOURO, 2003), ainda assim, percebe-se, pelo menos na particularidade da presente

⁷ 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, no primeiro semestre de 2010.

⁸ No sentido de serem legitimados também pelo que representam em nível de fenotípia.

experiência, a sofisticação na capacidade de penetração da referência racializada no que diz respeito à condução das subjetividades.

Nesse quadro a Educação Física Escolar age como um elemento ratificador do processo de *invisibilização refletida*, à medida que promove, dentro de suas aulas, modelos da cultura corporal euro-estadunidense nos quais a idéia corpo-referência traz em seu escopo não somente a *prescrição* dos gestos considerados como corretos para o exercício de “**certas**” atividades e somente essas, mas também a determinação de que apenas “**certos corpos**”, portadores das identidades legitimadas nesse processo, estão autorizados a executá-los. Pode-se pensar, nesse sentido, em determinadas técnicas corporais (MAUSS, 2003) utilizadas para “**determinados esportes**” que em suas configurações trazem a transitabilidade permitida a alguns sujeitos e não a outros.

Refletindo sobre a construção desse processo, pode-se dizer que o mesmo tem seu início na Educação Física entre o fim do século XIX e o início do século XX e salienta um caráter moldado pelo cientificismo emprestado a ela pelas ciências biológicas e pelo higienismo, passando a mostrar um corpo à sociedade, a ser educado pela mesma (SOARES, 1994, p. 161). Essa educação corporal vai estabelecendo limites à expansão de outros modelos que não os representantes hegemonicamente contemporizados. Ao reproduzir algumas palavras de ordem como “saúde ligada à atividade física” sem o questionamento de quem ou quais grupos estão sendo beneficiados por tais atividades dentro de uma perspectiva de ampliação de oportunidade a todos; ou a “alimentação balanceada” como o fator preponderante na qualidade de vida, sem argumentar a desigual distribuição de renda em nosso país; ou mesmo ao propagar a falácia do *esporte como a salvação para as nossas crianças e jovens* sem discutir o caráter excludente inerente a sua prática, deixando de admitir a educação de qualidade como uma importante *via de acesso* à mobilidade social e como direito de todo o cidadão, a Educação Física Escolar presta um desserviço à população brasileira, no sentido de garantir o *status quo matizado*⁹, já que, em meio a tais argumentos cidadãos e cidadãos negros se encontram em uma franca e histórica desvantagem.

⁹ Conjunto de valores político-ideológicos que privilegiam os indivíduos pela sua fenotipia euro-estadunidense.

Por refutar essa perspectiva de Educação Física Escolar centrada somente no objeto esportivizante, acrítico e euro-estadunidense, há mais de uma década se vem transitando pelo referencial teórico pautado nos estudos culturais. Por ter como fundamentação principal a discussão sobre as relações de poder que permeiam a construção da história da humanidade, admitindo a cultura como ponto de partida para o entendimento e desenvolvimento de quaisquer ações relativas às várias instâncias da sociedade, em nível de educação, os estudos culturais podem propiciar momentos de discussão como o que gerou a presente experiência, já que em seu cerne traz como justificativa de existência a potencialidade de transformação.

Como forma de ancorar os estudos culturais dentro da Educação Física Escolar, tem-se trabalhado com a possibilidade de um currículo multicultural crítico, já que, segundo Neira, tal currículo supõe que; sejam discutidas e compreendidas as difíceis realidades de subjugabilidade dos atores escolares não legitimados; se aponte a apreciação das diferenças culturais como riqueza; se leve em consideração o contexto sócio-histórico de construção das realidades culturais diversas; se busque promover alianças democráticas estratégicas em favor da justiça social; por fim, desvele os processos educativos partidários das classes dominantes, não permitindo o entorpecimento dos esforços por equidade dos menos favorecidos e buscando, acima de tudo, uma diversidade que apreenda o fulcro de interesse pela justiça social (NEIRA, 2007, *passim*).

Pensando nas possibilidades curriculares como fechamento, por ora, da presente discussão, recorre-se aos escritos de Corazza para instigar às leitoras e leitores que compartilham dessa leitura a pensar no como e quando as crianças incorporam – em meio aos olhares atentos ou não – as suas identidades, os valores propostos pelos currículos perpetuados em suas escolas e na responsabilidade de cada educador nesse processo, chamando atenção para o fato com os escritos que se seguem:

Os “olhos” que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na

constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras (CORAZZA, 1996, p. 47).

CONCLUSÃO

Contextualizando essa breve exposição do conceito de racismo à situação analisada pelo presente estudo, observa-se que, não obstante a um suposto desconhecimento dos ideais eugênicos defendidos por Gobineau e Nina Rodrigues¹⁰, o racismo encontra-se arraigado nos discursos proferidos pelas alunas e alunos. Em muitas das falas, fica gritante uma proibição, quase que ritualística, da classificação real das negras e negros (mestiços ou pardos e pretos). Tal fato encaminha-se à provisória conclusão de que, mesmo esse município sendo apontado, segundo dados do IBGE (2007), como o município onde tem o maior número de negros declarados em nível de proporcionalidade por habitante, ainda persiste no ideário discente e dos pais e/ou responsáveis, discursos racistas arraigados, cotidianamente proferidos no ambiente escolar. Admite-se também que tais práticas ecoam por outras instâncias. Para além das salas de, percebeu-se essa presença no meio intra-docente e gestor.

Concebe-se que, dentro da apresentação fenotípica, o racismo tem sua expressão, principalmente no que diz respeito à estética do marcador social “tipo de cabelos”, frequentemente arrumados em conformidade com o modelo euro-estadunidense. Outro fato que, a partir desse estudo se observou com mais clareza, foram os xingamentos preconceituosos, nos quais meninas e meninos negros são acuados sem trégua, mesmo que cerca de 70% das atrizes e atores das escolas da rede municipal em questão tragam em suas fenotípias traços de uma mestiçagem evidente. Por fim, após se conversar com professores e equipes técnicas, constatou-se que o mito da democracia racial ainda persiste em parte significativa das escolas municipais, servindo de sustentáculo para o argumento de que a presente análise

¹⁰ Médico, antropólogo, sexólogo, etnólogo, legista, higienista, tropicalista e escritor maranhense radicado na Bahia que difundiu idéias perversas sobre o racismo no Brasil, atribuindo aos negros e mestiços uma inferioridade explicada como um fenômeno de ordem perfeitamente natural, “produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas seções e divisões”.

possa estar sendo exagerada, já “que vivemos numa democracia onde brancos e negros convivem pacificamente, com igualdade de oportunidades e sendo tratados com total respeito dignidade” ¹¹.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, torna-se obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, jan. 2003.

BRASIL. Lei nº. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, mar. 2008.

CARONE, Irai.; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de poder sobre o currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, nº1, p. 46-70, jan./jun. 1996.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys estudos feministas**. Distrito Federal, n. 4, agosto/dezembro, 2003. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/guacira1.htm>. Capturado em 22/06/2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo de 2007.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

¹¹ Fala de uma das diretoras, de uma das escolas, capturada na conversa a respeito das análises feitas a partir experiência descrita. Município de Cubatão, 2015.

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In. BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

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

_____. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

POLIAKOV, Léon. **O Mito Ariano**. São Paulo: Ed. Perspectiva/Edusp, 1974.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP:Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).