



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSOS EDUCATIVOS DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

Fabiano Maranhão

SÃO CARLOS
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSOS EDUCATIVOS DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.
Orientador: Luiz Gonçalves Junior

SÃO CARLOS
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M311ja

Maranhão, Fabiano.

Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física : processos educativos das relações étnico-raciais / Fabiano Maranhão. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
173 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação. 2. Práticas sociais e processos educativos.
3. Educação física. 4. Brasil. Lei. n. 10639/2003. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

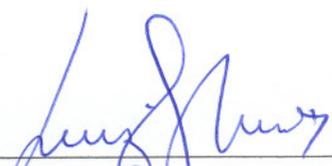
BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

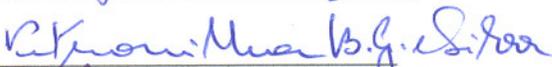
Profª Drª Irene Conceição Andrade Rangel

Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Profª Drª Lúcia Maria de Assunção Barbosa









AGRADECIMENTOS

Este trabalho é uma oferenda a todos/as que, direta ou indiretamente, colaboraram para a sua realização.

Uma oferenda pode ser sagrada ou profana, mas é sempre profunda.

Sendo assim, deixo aqui meus sinceros agradecimentos

* ao meu orientador Prof. Luiz Gonçalves Junior pela força, paciência e os muitos momentos de aprendizagem;

* aos membros da banca – Prof^a. Irene Rangel, Prof^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Prof^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – pela colaboração e socialização de sabedorias;

* à minha família, tendo família como um grupo de pessoas que se ajudam e dão as mãos, que olham nos olhos - composto pelos parentes consanguíneos, membros do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB, Núcleo de Estudos em Fenomenologia em Educação Física - NEFEF, amigos/as do trabalho, da graduação, do mestrado, enfim, a todos/as que estiveram comigo no jogo da vida;

* à direção, coordenação e professores/as da Escola Estadual Prof^a. Luisa Rolfsen Petri, entre eles o Prof. Robson Amaral da Silva e Prof^a Élen Fernanda Luiz;

Agradeço, enfim, a todos/as que abriram os caminhos para que chegasse até aqui e desenvolvesse esse trabalho; agradeço aos que apostaram, aos que investiram, aos que apoiaram e até os que não atrapalharam, pois nossa luta vem de séculos e a força que nos negam já estava na alma de nossas avós, bisavós, tataravós e está conosco há muitas gerações, desde que o povo africano aqui chegou.

Sendo assim, agradeço de coração a *oportunidade*.



Nosso grande medo não é o de que sejamos incapazes.
Nosso maior medo é de que sejamos poderosos além da medida. É nossa luz, não nossa
escuridão, que mais nos amedronta.

Nos perguntamos: "Quem sou eu para ser brilhante, atraente, talentoso e incrível?" Na
verdade, quem é você para não ser tudo isso? (...) Bancar o pequeno não ajuda o mundo. Não
há nada de brilhante em encolher-se para que as outras pessoas não se sintam inseguras em
torno de você.

E à medida que deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras
pessoas permissão para fazer o mesmo.

(MANDELA -Discurso de posse, em 1994)¹

¹ Nelson Mandela. Disponível em: <http://www.pensador.info/autor/Nelson_Mandela/>

RESUMO

Este estudo teve como objetivo a utilização de jogos de origem e/ou descendência africana em aulas de Educação Física como um instrumento facilitador na educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, bem como possibilitar auxílio ao cumprimento da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Para a realização deste estudo, fizemos um levantamento sobre práticas corporais de origem africana, sobretudo *jogos* - valendo-nos do jogo como prática social que engloba diferentes manifestações lúdicas que possibilitam processos educativos. A parte da pesquisa referente à intervenção foi desenvolvida no segundo semestre do ano 2008, em dezessete encontros presenciais junto a crianças de 8 e 9 anos de idade do 3º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Profa. Luiza Rolfsen Petrilli, na cidade de Araraquara, interior de São Paulo. Na parte da pesquisa concernente a coleta de dados utilizamos caderno de registro, no qual os/as alunos/as escreviam e/ou desenhavam atividades propostas e registravam suas impressões no decorrer dos encontros. O referido caderno foi concebido e utilizado como material de suporte para esta pesquisa e entregue para cada criança no início da intervenção. Utilizamos também diários de campo, onde as observações foram sistematicamente registradas pelo pesquisador a cada encontro. A construção dos resultados teve inspiração pautada na fenomenologia, sendo formadas as categorias: dialogando no processo de aprender e ensinar; relações no cotidiano escolar; eu jogo, então aprendo, ensino e sou; afirmação da identidade; conhecimento sobre história da África e cultura afro-brasileira. Nas considerações apresentamos compreensão de que a educação das relações étnico-raciais ainda vem se efetivando de forma parcial na escola, e que, através de vivências de jogos de origem e descendência africana ocorreu melhora significativa na autoestima das crianças negras uma vez que se viram representadas positivamente no programa escolar; bem como as crianças negras e não negras perceberam ressignificação e valorização da história e cultura do povo negro, particularmente através dos jogos, favorecendo a educação das relações étnico-raciais.

Palavras chave: Processos Educativos, Jogos Africanos, Educação Física, Lei 10.639/2003.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – autorretrato de uma criança negra_____	66
Figuras 2, 3, 4 - ilustração de manifestações presentes no cotidiano escolar_____	67
Figura 5 – ilustração do jogo labirinto _____	69
Figuras 6, 7 – crianças jogando matacuzana_____	69
Figura 8 – crianças durante jogo My God_____	70
Figuras 9, 10 – criança jogando Bom Kidi_____	71
Figura 11 – crianças em aula com tambor e histórias desse instrumento_____	74
Figuras 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 – autorretrato no início e término das intervenções _____	75
16, 17, 18, 19 – autorretrato no início e término das intervenções_____	76
Figuras 20, 21, 22 e 23 – retrato de crianças negras na visão de amigos/as_____	77
Figura 24 - ilustram movimentos de ginga_____	80
Figura 25 – aprendizagem do toque do tambor_____	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz nomotética_____	61
Quadro 2 – Análise do caderno de registro individual (crianças no início das atividades)_____	84
Quadro 3 - Análise do caderno de registro individual (resposta dos responsáveis) ____	86
Quadro 4 - Análise do caderno de registro individual (crianças no término das atividades)_____	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS	17
NEGRO/A, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES	
Relações étnico- raciais no Brasil	23
Relações étnico-raciais na escola	27
Relações étnico-racias no contexto da Educação Física brasileira	30
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICO RACIAIS	38
Reconhecimento	40
Identidade	41
EU JOGO, EU BRINCO, EU DANÇO, EU SINTO O OUTRO, ENTAO EU SOU	45
O jogo	45
METODOLOGIA	54
Participantes da Pesquisa e procedimentos	55
Intervenção e pesquisa	56
CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	59
Análise dos diários de campo	59
A) Dialogando no processo de aprender e ensinar	62
B) Relações no cotidiano escolar	65
C) Eu jogo, então aprendo ensino e sou	68
D) Afirmação da identidade	72
E) Conhecimento sobre história da África e cultura afro-brasileira	78
Caderno de registro	82

Análise do caderno de registro _____	92
CONSIDERAÇÕES _____	99
REFERÊNCIAS _____	102
APÊNDICE 1 - Diários de campo _____	109
APÊNDICE 2 - Caderno de registro _____	157
ANEXO 1 – Certificado _____	166
ANEXO 2 – Música _____	167
ANEXO 3 - Termos de consentimentos _____	168

INTRODUÇÃO

Primeiro se estigmatiza o grupo que se quer discriminar e depois tira-se proveito dessa estigmatização, ou seja, constitui-se primeiramente a ideologia da inferioridade natural dos negros e depois se legitimou a instituição escravocrata (BERND, citado por ABRAMOWICZ e col, 2006, p.57).

Afirmações como o pensamento de Bernd motivaram-me a desenvolver este trabalho, pesquisando sobre práticas sociais e processos educativos de jogos africanos e afro-brasileiros, na perspectiva das relações étnico-raciais, a fim de auxiliar o trabalho de educadores/as no seu dia a dia escolar.

Minha pesquisa pauta-se em práticas corporais educativas, sobretudo jogos na perspectiva africana de ser; sendo assim, poderá ser um aporte metodológico importante principalmente para profissionais de Educação Física e de anos iniciais do ensino fundamental que se utilizam com maior frequência de práticas corporais nos processos de ensino aprendizagem.

Segundo Tavares (1997), para populações africanas trazidas para o Brasil, e América pré-colombiana, o corpo coexistiu e coexiste como dispositivo de poder, de identidade e de linguagem transparente em seu cotidiano. Nesses grupos, não obstante a presença da comunicação verbal, foi pela comunicação não verbal que se realizou a construção de estratégias que transgrediram, pela via do lúdico, os rigorosos grilhões do cotidiano do colonialismo europeu.

No entanto, a construção deste corpo consciente, que joga, luta, brinca e resiste é o mesmo que o eu corpóreo, que se situa fisicamente como corpo consciente, podendo transcender sua situação espaçotemporal, para visualizá-la, apreendê-la e determiná-la. Não é o corpo do eu que se integra no mundo; não é o corpo que o eu possui, mas o corpo que ele é. É seu corpo que se objetiva no mundo. (FIORI, 1986).

E nessa relação de objetivação no que diz respeito aos negros brasileiros, onde o corpo foi/é negado, marginalizado, subalternizado, fica difícil sua significação positiva.

Como exemplo, temos o signo ¹ negro apresentado e reproduzido historicamente como sinônimo de escravo, promíscuo, ladrão, matador, vagabundo, submisso ou simplesmente invisível. São essas as representações (ou falta de representações) nos

¹ *Signo* neste caso é entendido como corpo negro. FIORI, Ernani. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. 11(1): 3-10. jan/jun. 1986.

materiais didáticos – onde os espaços destinados à figura do negro/a são representações de subserviência. Novelas, propagandas comerciais, pôsteres promocionais, revistas e outros meios de comunicação reforçam tais estereótipos², dificultando a ressignificação ou o resgate de uma identidade negra positiva, pois a formação da identidade ou do eu corpóreo passa pela subjetividade do olhar do outro que me reconhece ou me nega.

Essas representações negativas, que não permitem uma valorização do negro estão presentes também, em alguns jogos, brincadeiras, brinquedos e cantigas que compõem o cenário popular. Alguns exemplos são o jogo de polícia e ladrão, onde, na maioria das vezes, o ladrão tem a representação do negro; cantigas “dança neguinha não sei dançá, pega no chicote que ela dança já”, “nega do cabelo duro, que não gosta de pentear...”; homem do saco; boi da cara preta; ou quando há empate entre dois participantes em um jogo, e eles pedem para disputar a “nega”. Estas são apenas algumas representações simbólicas negativas, às quais as pessoas negras estão sujeitas.

Foi essa subjetividade³, refletida em um eu corpóreo negativo que me instigou a conhecer um pouco mais da história do povo negro, através de outros referenciais, tanto negros quanto não negros, como por exemplo: Fiori (1986), Brandão (1986), Dussel (2002), Gonçalves Junior (2007), Silva (2003), Oliveira (2005), Senghor (2007), Cavalleiro (2008), entre outros que apresentam pontos de vista distintos sobre africanos e seus descendentes, sobre o Brasil e sobre a América Latina.

Pensemos em um assunto qualquer que possa ser tratado em uma obra literária ou em um jogo. Imaginemos este conteúdo tratado sob a ótica de diferentes autores. Faz diferença se o ponto de vista for de um homem ou de uma mulher? A nacionalidade de quem escreve pode influenciar? A idade? A condição social? (SOUZA, 2005)

Nesse sentido, esta pesquisa possibilitará a interação com os assuntos abordados, numa perspectiva para a qual talvez ainda não tenhamos sido advertidos. Pois ela situa-se na marginalização racial e social percebida e vivida nos bancos escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, perpassando pela Universidade vivenciada e/ou sentida no convívio como graduando e pós-graduando.

Para tanto, sendo a formação humana pautada nas relações sociais como possível instrumento de transformação, ela será base tanto das intervenções realizadas na

² Clichê, rótulo, modelo rígido e anônimo, com base no qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos. Chavão repetido sem ser questionado. Parte de uma generalização apressada: toma-se como verdade universal algo que foi observado em um só indivíduo (SANTOS, 2007, p.55).

³ Dimensão do ser humano que esta para além dele, não se restringe a uma essência interna. É construída pelos níveis individual e social; é histórica, construída e se desenvolve nos processos das relações sociais dentro das culturas onde as pessoas vivem (SANTOS, 2007, p.57).

escola durante o trabalho de pesquisa, quanto da própria pesquisa. Para Fiori (1986), a formação humana pode partir de uma educação libertadora em que o saber não se transforme em instrumento de mistificação das consciências que justifica a servidão, que impõe valores dominantes por meios massificadores de comunicação. Aprendizado em que o aprender não é receber, repetir e ajustar-se; é interagir, opinar, transformar e recriar, é colocar-se no lugar da outra pessoa e viver o princípio da alteridade.

Alteridade apresentada por Fiori (1986) como

A consciência é “para si”, sendo “para o outro”: simultaneamente, implicadamente, dialeticamente. Uma consciência que fosse presença presente a si mesma, sem a mediação de presente algum, não seria “para si”, mas o “si mesmo” absoluto. Por isso o “para si” da consciência é uma abertura, que seria nada, se o outro não fosse, na relação para o qual ela, a consciência, se constitui (FIORI, 1986, p.4).

Na relação do “para si” sendo “para o outro”, relatarei um breve histórico de minha trajetória familiar e escolar para elucidar as motivações que me levaram a desenvolver esta pesquisa. Sou negro⁴, fruto de um casamento inter-racial de avós e pais, filho de mãe solteira e criado nas periferias da vida, realidade de muitos brasileiros/as negros/as.

Imbuído na subjetividade de inferioridade, os processos educativos aos quais fui submetido, pautaram-se na referência tida como dominante, a “branca”, e mesmo sendo de uma família visivelmente negra, a positividade em ser negro não se fez presente nas práticas sociais vivenciadas em minha família. Quando digo que não fez parte, refiro-me ao silenciamento sobre o pertencer a determinado grupo étnico-racial. Somos identificados como família de negros cujos signos do corpo como - cor da pele, textura do cabelo, nariz, lábios e modo de ser e viver - nunca possibilitaram que fôssemos positivados por tal pertença.

Os espaços sociais vivenciados, e as práticas sociais inerentes a esses espaços geraram processos educativos que carrego até hoje. Quando me refiro a práticas sociais, parto da compreensão de relações que se estabelecem entre pessoas em espaços, dos quais decorrem e que geram interações.

Na escola, os processos educativos eram ferrenhos, pois, além da invisibilidade de referências negras nos materiais didáticos e paradidáticos, hoje percebo a invisibilidade deste grupo nos cartazes espalhados pela escola; falta de referência negra no corpo docente, o mutismo sobre as relações raciais ali existentes e sobre a leitura reducionista do papel do povo

⁴ Atualmente os negros (compostos por pardos, pretos) representam 45% da população brasileira, e este índice torna o Brasil o país não-africano com a maior população negra do mundo e o segundo maior se for considerando todo o globo terrestre, possuindo um número menor de negros somente em relação à Nigéria.

negro na construção do país, pautada somente na força braçal. Esta realidade influenciou diretamente minha subjetividade negativa enquanto negro, haja vista os apelidos depreciativos aos quais era submetido.

Segundo Oliveira (2004) a escola ainda hoje possui uma base conservadora ao se pautar em um modelo de currículo que poderíamos denominar de *etnocêntrico* e *embranquecido*, cuja confirmação se dá diante da marginalização de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados no cotidiano escolar, e também ante o silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais.

Isso faz com que as crianças negras sejam capturadas pela ideologia do branqueamento, quando acabam internalizando uma imagem positiva do outro, o branco, tomado como modelo de beleza e de capacidade. Ao mesmo tempo, ele cria uma imagem negativa de si por não possuir tais atributos (ABRAMOWICZ e col. 2006, p.69).

A desconstrução de tais preconceitos a autolibertação se deram em decorrência de um filme chamado “A Hora do Show” de Spike Lee, que aborda a exploração, ridicularização e branqueamento do negro norte americano, filme apresentado na disciplina de comunicação e expressão na graduação seguida de um debate com um professor convidado – Prof. Valter Roberto Silvério⁵. Eu, o único negro na sala de aula, exceto o professor, me senti extremamente incomodado com a situação, mas sua arguição foi de grande maestria. Com isso, ao final da aula, procurei-o para saber mais sobre o assunto a respeito do qual discorrera e dizer que gostaria de aprender mais, porque me assumir como negro sempre foi algo que me incomodou durante anos. O prof. Valter me convidou então a participar de um grupo de estudos na faculdade, o que me permitiu entrar em contato com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB⁶ – o qual me possibilitou, junto a outros/as integrantes negros/as e não negros/as, conhecer e construir uma nova história, que poderá auxiliar educadores/as em seus tratos pedagógicos escolares.

⁵ Possui graduação e Bacharelado em Ciências Políticas e Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1985), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Relações Raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: relações raciais, educação, ação afirmativa, cidadania e afro-brasileiros.

⁶ NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, instituição voltada aos estudantes, professores e professoras da rede educacional e interessados em geral, para pesquisa de temas voltados para as relações étnico-raciais.

Esta mesma dor de re-conhecer um passado acorrentado a uma vida surreal, seguindo e reproduzindo costumes e valores dos meus amigos brancos (que eram tidos como certos e belos), se transforma em esperança, quando me foi propiciada a sensação de liberdade, de conhecer outras histórias, histórias em que meus ascendentes foram sujeitos, e com isso me reconhecer enquanto sujeito.

Na Universidade (UFSCar), no curso de graduação em Educação Física, estudei e desenvolvi trabalhos em projetos relacionados a relações étnico-raciais, sobre jogos e brincadeiras, sobre libertação, humanização e, sobretudo, pesquisas relacionadas à população negra. Continuo membro do NEAB nesta mesma universidade, e também do Núcleo de Estudos em Fenomenologia - NEFEF – nos quais são desenvolvidos estudos e discussões acerca do ato de aprender, educar-se e ensinar. Essa é minha esperança.

Quando digo esperança, digo no sentido de que também estou em um processo de reconstrução de uma nova identidade, a de uma africanidade brasileira.

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprias dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2001, p.155).

Portanto, ao me situar no processo de construção desta nova identidade, percebi a importância do jogo como mediador nas interações étnico-raciais e na formação de suas identidades.

Para Huizinga (1971):

O jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. (...). É “jogado até o fim” dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e sentidos próprios. (HUIZINGA, 1971, p. 12)

Para os africanos, segundo Silva (2006), o jogo não é dissociado da política, trabalho e prazer, enfim, é saber buscar e retirar das experiências do dia a dia valores que realimentam as energias para a labuta diária e as transformações necessárias para o bem de todos.

O jogo é apontado por Prista, Tembe, Edmundo (1992) como uma manifestação tão antiga quanto a própria humanidade. Uma análise cuidadosa permite

constatar que são muitas as funções do jogo, o que lhe atribui um estatuto privilegiado nos aspectos de preparação para a vida. O jogo possui múltiplas funções: ele pode ser comunicação e interiorização de norma e conveniência, diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais, pode ser utilizado para libertação ou adestramento do corpo.

De acordo com Senghor (citado por OLINTO, 2002), para o negro africano, puro campo de sensações, o objeto nunca se desgarra de quem o conhece; o jogar, o sentir, o pensar, o estar e ser se dão dialeticamente.

O jogo nesta pesquisa é compreendido na perspectiva africana de ser, os negros africanos não usariam o “logo” da filosofia europeia (penso, logo existo), mas, como seres de sensações, toques, cantos, danças, poderíamos dizer: eu jogo, eu sinto, eu danço o Outro, então eu sou. É nesse universo não dicotomizado entre corpo e mente, pessoa e mundo que faço valer minha concepção de jogo, segunda a qual as brincadeiras, brinquedos, cantigas e danças o compõem.

Este estudo teve como objetivo a utilização de jogos de origem africana em aulas de Educação Física como um instrumento facilitador na educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, bem como possibilitar auxílio ao cumprimento da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

Dessa forma, para orientar o processo de construção e desenvolvimento deste trabalho, trazemos como eixo central a seguinte questão de pesquisa:

Que contribuições a introdução de jogos de origem ou descendência africana podem propiciar às crianças, no que se refere à educação das relações étnico-raciais?

Esta intervenção e pesquisa foi realizada na Escola Estadual Profa. Luiza Rolfsen Petrilli, na cidade de Araraquara – SP, em 2008, com crianças da 3ª série. O resultado desta investigação será apresentado neste trabalho, nos seguintes tópicos: Práticas Sociais e os Processos Educativos, apresentando uma compreensão da prática social jogo e os processos educativos inerentes a representações étnico-raciais; Negro, Educação, Educação Física e suas relações, oferecendo delineamento de como o negro foi representado no Brasil em diferentes momentos históricos nos campos da Educação e Educação Física; Educação das Relações Étnico-Raciais, revisão do que vem a ser a educação das relações étnico-raciais; Eu Jogo, Eu Brinco, Eu Danço, Eu Sinto o Outro, então Eu Sou, estudo do jogo na perspectiva africana de ser, como facilitador na educação das relações étnico-raciais; Metodologia, descrição da forma como foi desenvolvida a intervenção, a recolha de dados e a sua análise; Construção

dos Resultados, análise dos dados coletados; Considerações, compreensão e contribuições do autor.

PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

A tradição africana não corta a vida em fatias e não compartimenta o aprendizado num determinado período da vida (a adolescência seriada ocidental, traduzida no Brasil nos ciclos básico – fundamental e médio -, infantil, maternal, jardins...). Segundo Hampaté Bâ, a educação é “dispensada durante toda a vida. A própria vida era a educação”. Além do prático cotidiano, fazia parte do aprendizado a relação do ser humano com as “as forças que sustentam o mundo vivível e que podem ser colocadas a serviço da vida” (HAMPATÉ BÂ, citado por SANTOS, 2007, p.15).

As relações humanas apresentadas por Hampaté Bâ na tradição africana serão a base de nossa discussão sobre práticas sociais e processos educativos e, em concordância com o autor, acreditamos que tais fenômenos perpassam toda nossa vida.

Para uma melhor compreensão sobre a utilização, sentido e escolha deste tópico nesta pesquisa, faremos uma breve explanação conceitual sobre ele, e ressaltaremos que relações com este tópico serão possíveis, as quais acompanharão toda a pesquisa. Esta fragmentação foi apenas uma escolha metodológica destinada a facilitar sua compreensão conceitual do trabalho.

O sentido de práticas sociais utilizado nessa pesquisa é apresentado como um conjunto de ações coletivas que têm como objetivo manter ou transformar uma realidade. Essas ações estão relacionadas à cultura (mitos, festas, costumes, tradição, trabalho, religiosidade, movimentos sociais) e são organizadas com regras e normas, por grupos de pessoas que frequentemente se reúnem para refletir sobre situações e fenômenos vivenciados no dia a dia. Silva e col. (2004) complementam essa definição dizendo que:

As práticas sociais se estendem em espaço/tempo construído por aqueles que delas participam seja compulsoriamente, seja por escolha política ou de outra natureza. Sua duração – permanência, desaparecimento, transformação depende dos atores que as constroem, desenvolvem, mantêm do momento histórico, dos objetivos que com elas se quer atingir, pois, não é a história uma linha reta onde se alinham dados e datas que um dia regeram a vida das pessoas, tampouco as pessoas como mero receptáculos das situações que ocorrem na sociedade onde estão inseridas, mas sim, participantes das relações sociais, econômicas, culturais e históricas, o que permite que eles se apropriem dos valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar enquanto seres-ao-mundo lutando pela existência (p.1-2).

Compreendemos processos educativos, como relações de ensinar e aprender - um se educa com o outro - em uma relação dialógica entre os semelhantes e diferentes. E partindo do princípio de que as pessoas se educam e não são educadas: “Ninguém aprende o que se lhe ensina: cada um aprende o que aprende” (FIORI, 1986).

Neste trabalho, a relação existente entre ensino e aprendizagem dentro do que se conhece como educação faz referência ao processo de “construir a própria vida” (SILVA, 2004, p.181).

De acordo com Silva (2004):

A educação se desenvolve entre gerações, gêneros, grupos raciais, sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências. Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (p.181).

Os conceitos apresentados são base para uma compreensão mais ampla do que sejam processos educativos, e vale ressaltar que esses processos se dão não somente nas relações entre os seres humanos, mas também entre eles e o mundo.

Na relação ser humano e mundo está presente a relação entre os humanos que são e estão nesse mundo, uma relação nem sempre amistosa e nem sempre justa, pois se pauta normalmente em um modelo de dominação e exploração, de opressor e oprimido, perpassando diversos espaços sociais. A escola é exemplo de um espaço social dessa natureza, e, como tal, marcada pela marginalização. Nela os processos educativos apreendidos são marcadores de identidades.

Fiori (1986) critica o sistema educacional dominante que se revela um sistema de dominação cultural, onde o saber se institucionaliza à margem da vida do povo - que se vê excluído do ambiente escolar acadêmico - preso dentro do muro da escola em academias. É nas práticas sociais que as pessoas objetivam seus processos educativos..

É nas práticas sociais que as pessoas objetivam seus processos educativos. O saber não deveria nunca desligar-se da função humanizadora da cultura.

A pesquisa em práticas sociais, nesse contexto, traz muito forte o conceito da ciência para legitimar o sistema vigente. Não é, pois, uma ciência da consciência: ainda que integrando a prática teórica das ciências em sua práxis total, é, sobretudo, opção e luta, opção pela humanidade e luta pela desalienação. O saber da cultura é a cultura do que se sabe por destinação originária. Pois só o saber não liberta a humanidade, porém seu correto exercício não poderia perseguir outro fim.

O conceito de práticas sociais encontra-se relacionado ao conceito de cultura, na qual o ser humano faz e se refaz como ser humano, constrói e reconstrói seus valores, e tem a possibilidade de determinar a forma particular de vida de um determinado grupo. O cultivo da cultura dá-se por meio das relações, na convivência.

Porém, que cultura vivemos? Quais culturas vivemos? Como elas se relacionam? Como nos relacionamos com elas? Muitas são as respostas, mas temos como certo que vivemos imersos em uma cultura opressiva.

Para Freire (2007):

Nos processos educativos podem-se perceber os aprendizados nas relações humanas, e nesta relação não pode haver homens do quefazer somente nas lideranças e nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro fazer. Na medida em que as lideranças negam a práxis verdadeira aos oprimidos, se esvazia, conseqüentemente na sua, pois sem o diálogo com os oprimidos não é possível práxis autêntica, e sendo assim, não pode ser dialógico. (p 142)

No entanto, as relações humanas são amparadas por estruturas de poder, e, no momento em que se fizessem dialógicos problematizantes, entendendo problematizante como exercício de uma análise crítica sobre a realidade, ou o dominador se haveria convertido em dominados e não seria dominador, ou se haveria equivocado (FREIRE, 2007). Pois negar o diálogo com o povo, com a massa, com os marginalizados é temer a liberdade ou não crer nele, mas ao descreer do povo, ao temê-lo, a transformação perde razão de ser.

Enquanto no processo opressor, as elites vivem da “morte em vida” dos oprimidos, é só na relação vertical entre esses dois sujeitos – oprimidos e opressores – que as relações se autenticam. Nos processos revolucionários há um caminho para a autenticidade da liderança que emerge: “morrer” como opressor para reviver através dos oprimidos e com eles.

Segundo Freire (2007), enquanto se diz que é lícito alguém oprimir alguém, não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, uma vez que os homens se libertam em comunhão.

Os pesquisadores não podem corroborar com o paradigma da segregação, da marginalização e/ou da discriminação. Da mesma forma, o humanismo científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorrem prescrições que eles devem seguir.

No ato da decretação instaura-se um divisor, no qual os seres humanos reconhecem o “outro” como ignorante, e assim como o oposto.

Esta é a herança histórica e resquício dos processos educativos do período escravista, que perpassou a Revolução Industrial e sobrevive ainda no século XXI.

Sendo assim, a liderança revolucionária científico-humanista não pode absolutizar a ingenuidade das massas, não pode crer nesse mito (FREIRE, 2007).

Dussel (2002), em sua obra “A Ética da Libertação”, citando Marcusi, nos convida a pensar a negatividade das vítimas, passando da “não consciência” à “consciência ética crítica” que podemos perceber nesta passagem.

Os mais velhos dos mais velhos dos nossos povos nos falavam palavras que vinham de muito longe, de quando nossas vidas não eram, de quando nossa voz não era calada. E caminhava a verdade nas palavras dos mais velhos de nosso povo. E aprendemos em suas palavras que a longe noite de cor de nossa gente vinha das mãos e palavras dos poderosos. Que nossa miséria era riqueza para uns quantos, que sobre os ossos e o pó de nossos antepassados e nossos filhos se constitui uma casa para os poderosos, e que nessa casa não podia entrar nosso passo, e que a abundância de sua mesa se enchia com o vazio de nossos estômagos, e que seus luxos eram paridos por nossa pobreza, e que a força de seus tetos e paredes se levantava sobre a fragilidade de nossos corpos, e que a saúde que preenchia seus espaços vinha da morte nossa, e que a sabedoria que ali vivia de nossa ignorância se nutria, que a paz que a cobria era guerra para nossa gente... (MARCUSI citado por DUSSEL, 2002)

No trecho anterior, fica claro que os processos educativos envolvidos nesta relação – os mais velhos com os mais novos – são grandes e partem de uma análise crítica. Ainda que se fale de uma realidade que está momentaneamente inalterada quando se refere a um tempo quando a voz do povo não era calada, essa realidade não precisa ser considerada como congelada, pois é passível de mudança.

Essa mudança inicia-se quando a vítima, ao se “des-cobrir” “en-coberta”, ignorada, afetada, negada, começa a tomar consciência de si mesmo positiva, como um sujeito participativo dentro do sistema. E essa conscientização perpassa pela dialogicidade e pela humanização que pode indicar caminhos possíveis à libertação.

De acordo com Freire (1983): “Para que os homens simples sejam tidos como absolutamente ignorantes, é necessário que haja quem os considere assim” (p.29).

Freire, citado na obra de Dussel (2002), profere que a conscientização não pode parar na etapa de desvelamento da realidade. Sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade.

Desvelamento este que possibilita uma educação conscientizadora, mas, para Fiori (1986), falar de educação conscientizadora é excesso verbal. Educação e conscientização se implicam mutuamente.

De uma forma elucidativa ele nos apresenta sua compreensão de conscientização e de educação:

A conscientização é o “retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência”. Neste movimento, o homem se constitui e se assume, ao produzir-se e reproduzir-se. Neste refazer-se consiste seu fazer-se e seu fazer. A verdadeira educação é participação ativa neste fazer em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana (FIORI, 1986, P.3).

Assim, conscientização, humanização e dialogicidade são estruturas que compõem o cenário dos processos educativos aos quais estamos sujeitos, e lutamos para que possam proporcionar à humanidade sua libertação.

Contudo, a humanidade não pode libertar-se, se ela mesma não protagoniza sua história, se não toma sua existência nas próprias mãos. É essa participação ativa do ser humano em sua própria história que conduz à dinâmica da conscientização.

Os processos educativos são assimilados no cotidiano e existem várias formas de transformação e manutenção, sendo o mito um bom exemplo:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. (...) O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. (...) o mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar sua palavra e conformar-se com ela (FREIRE. 2005, p.159).

Sendo assim, através de mitos perpetuam a opressão, perpetuam o racismo, o machismo e muitas outras formas de discriminação. E a escola, que deveria cumprir com a função fundante na desmistificação, ruptura de paradigmas e apresentação de novos conteúdos dentro de um modelo mais humanizador, ainda está aquém do ideal, reproduzindo processos educativos marginalizadores.

Contudo, Paulo Freire (2005) afirma que:

Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que torna o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também (p 81)

E nesse *jogo* do educar e educar-se, tentarei “des-cobrir” ou “des-velar” os processos educativos envolvidos na prática social do *jogo* em intervenção junto a alunos/as de uma turma de 3ª. série de escola estadual da cidade de Araraquara, interior de São Paulo, quanto a educação das relações étnico-raciais.

NEGRO/A, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES

Relações étnico-raciais no Brasil

Antes da chegada dos europeus e sua colonização, o Brasil, terra habitada por povos denominados indígenas, uma população que lutou e luta contra as adversidades até os dias atuais para sobreviver às adversidades causadas pela invasão do “branco”. De acordo com historiadores e sociólogos, entre eles Telles (2003), o país foi colonizado por potências europeias que dominaram militarmente os grupos indígenas com que tiveram contato e, depois, instituíram sistemas de escravidão que dependiam de africanos.

O Brasil foi o país da América que recebeu o maior número de africanos escravizados para trabalhar no plantio e extração de recursos naturais entre os séculos XV e XIX. Ainda no século XIX e início do século XX, o país recebeu milhares de imigrantes europeus destinados a atender às tentativas de industrialização.

Desde então, os descendentes de pele clara (europeus) dominavam seus compatriotas de pele escura através de práticas discriminatórias derivadas de uma ideologia racial, criando o que os sociólogos chamam de sociedades estratificadas racialmente (TELLES, 2003).

Pensar uma sociedade estratificada racialmente requer pensar qual compreensão temos sobre “raça”. Para uma melhor compreensão conceitual da expressão raça e étnico-racial utilizada nesta pesquisa, segue uma breve definição para a localização do contexto onde o termo é empregado.

Segundo Cashmore (2000), o termo raça⁷ como classificação refere-se a

Um conjunto de pessoas conectadas por uma origem comum. A palavra entrou para a língua inglesa no começo do século XVI; desde então e até o começo do século XIX, foi usada principalmente para se referir a características comuns apresentadas em virtude de uma mesma ascendência. (p.12)

⁷ Raça - As diversidades físicas atraem a atenção das pessoas tão prontamente que elas não percebem que a validade de raça como conceito depende do seu emprego numa explicação. De acordo com esse ponto de vista, a questão principal não é o que vem a ser “raça”, mas o modo como o termo é empregado. As pessoas elaboram crenças a respeito de raça, assim como a respeito de nacionalidade, etnia e classe, numa tentativa de cultivar identidades grupais.

Raça como significante é algo mutável que significa diferentes coisas para diferentes pessoas em diferentes lugares na história e desafia as explicações definitivas fora de contextos específicos. A maneira pela qual o significante “raça” é decodificado e lido pelos sujeitos é conhecida como *significado* e isso mais uma vez só é possível pelo uso das regras do discurso.

O enfoque vai além da crítica da “raça” como um termo biológico equivocado ou até como sinônimo para diversidade cultural. (CASHMORE, 2000)

No entanto, vale ressaltar que desde o início do século XIX, a palavra foi usada em vários outros sentidos, rompendo a suposição de que o termo possa ser empregado de uma maneira cientificamente válida.

Entendemos raça como:

(...) construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p.12).

Contudo, o termo “raça” foi ressignificado pelo movimento negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.

Quanto ao termino étnico:

O termo deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e refere-se a povo ou nação. Em sua forma contemporânea, ‘étnico’ ainda mantém o seu significado básico no sentido em que descreve um grupo possuidor de algum grau de carência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é um mero agrupamento de pessoas de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. (CASHMORE, 2000, p.196).

De acordo com Brasil (2006), etnia ou grupo étnico, representa para as ciências sociais, em especial a antropologia, um grupo social cujos membros consideram ter uma mesma origem e uma cultura comum, e, portanto, uma identidade marcada por traços distintivos. Uma etnia, ou grupo étnico, se autodefine e é reconhecida por etnias ou grupos distintos da sociedade envolvente. O mesmo acontece com os indivíduos: pertence a uma etnia ou a um grupo étnico quem dele se considera integrante e quem é reconhecido como a ele pertencente pelo grupo e pela sociedade (p.218).

Nesse sentido, o termo “etnia” se desvincula da acepção biológica atribuída a “raça”, surge como uma nova forma de subdividir os seres humanos em suas características culturais como: tradição, língua, territórios, colocando-se no centro do debate as construções sociais, culturais e políticas.

Vale ressaltar que o termo “étnico”, na expressão étnico-racial utilizada no título da pesquisa e, em alguns momentos, no decorrer do texto, serve para marcar que essas

relações tensas devidas à diferença de cor da pele e traços fisionômicos o são também devidas à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere, em visão de mundo, valores e princípio, das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004).

Para tanto, o segmento étnico-racial negro, composto pela soma de pardos e pretos, representa 45%⁸ da população brasileira, e este índice torna o Brasil o país não africano com a maior população negra do mundo e o segundo maior, se considerado todo o globo terrestre, possuindo um número menor somente em relação à Nigéria. No entanto, segundo Oliveira (2004), a maior parte desses indivíduos permanece ocupando a base da pirâmide social, sobrevivendo nas condições mais adversas, com poucas chances de realizar seus projetos de ascensão social, escolarização, moradia, trabalho.

Do período pós-abolicionista até a atualidade tem-se a ideia de que as profundas desigualdades entre negros e brancos são resquícios de uma nova ordem social que se configura numa sociedade competitiva e de classes. Essa corrente influenciou marcadamente o pensamento educacional brasileiro que, ao reconhecer a concentração maciça do alunado negro nas camadas mais pobres da população, tende a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade da população negra com os problemas enfrentados pela pobreza, não considerando a especificidade do pertencimento racial (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Cavalleiro (2000), o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas dos negros em relação aos brancos (diferença de classe) contribui para abalar o consenso sobre o caráter democrático das relações étnicas e sobre a inexistência de racismo em nossa sociedade. Devido ao holocausto ocorrido a partir do nazismo em território europeu durante a Segunda Guerra Mundial, a questão racial ganhou espaço para discussão com o término da citada guerra, em 1945. Na década de 1950, a discussão é ampliada, inclusive em território brasileiro.

Neste período, Florestan Fernandes e Roger Bastide, entre outros pesquisadores da área de Ciências Sociais, desenvolveram projetos de pesquisa financiados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), propiciando uma guinada nas discussões sobre relações raciais. Entendem os citados autores que:

É obvio que o preconceito racial constituiu uma das modalidades do fenômeno considerado, aquele em que as *diferenças raciais* reais ou imaginárias, representadas etnocentricamente, se tornam as fontes ou os canais de seleção dos atributos

⁸ Dado do IBGE, extraído das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

imputativos estereotipáveis. Ele já foi definido sociologicamente como “um mecanismo de consciência grupal, que atua reflexiva e automaticamente em resposta a seus próprios estímulos”. Nesse sentido, parece que o preconceito racial tende a desenvolver-se como consequência natural do contato intermitente ou contínuo de pessoas ou grupos pertencentes a “raças” diversas. (FERNANDES; BASTIDE, 1951, p.326-327).

E prosseguem os autores com apontamentos das desigualdades entre brancos e negros:

Em consequência, os ressentimentos criados em algumas esferas da população branca pela abolição não chegaram a intensificar as manifestações do preconceito racial, que continua a ser exteriorizado socialmente de forma discreta e branda. E os negros não conseguiram condições sociais de vida que favorecessem a transferência dessas manifestações do preconceito racial do plano da consciência social para o da crítica ideológica. Sob o manto da igualdade jurídica e política, mantinha-se não só a desigualdade econômica e social entre brancos e pretos, mas ainda a antiga ideologia racial, com todas as ilusões que ela encobria. (FERNANDES; BASTIDE, 1951, p.332).

Ainda de acordo com Fernandes e Bastide (1951) existe um “pacto”, um “acordo” simbólico que antepara a discussão:

Atrás da cordialidade, da intimidade e mesmo da afetividade transparente nas relações sociais dos brancos com pretos se ocultavam regras sociais, cujo reconhecimento ainda hoje é possível. As duas regras básicas presumivelmente estipulavam que não seria de bom tom nem a exteriorização dos sentimentos dos brancos com relação aos pretos na presença destes; nem se isto acontecesse, que os pretos revidassem (338).

Percebemos que foi (e ainda é) muito difícil para a sociedade brasileira admitir ser racista. Assumir isso implica criação de políticas afirmativas voltadas a esta população. No entanto, especificamente no caso brasileiro, após a ditadura militar (1964-1984), ocorreu aumento das denúncias de diversos grupos identitários, tais como: homossexuais, movimentos sindicalistas, de mulheres e negros.

Assim, na década de 1990, ganha destaque o “pensamento negro em educação”:

De acordo com Gomes (1997), o olhar dos movimentos sociais para a educação, e, particularmente, do movimento negro, trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação brasileira. Ele requalifica os direitos sociais, amplia a concepção de direito à saúde, lazer e educação.

Neste sentido, Gomes (1997), afirma que o negro tem contribuições importantíssimas para o pensamento educacional brasileiro, dentre as quais destaca: a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; o processo de resistência negra; a centralidade da cultura; que existem diferentes identidades; o repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e níveis socioeconômicos.

As contribuições citadas foram pensadas como indicativos de ações efetivas e não meros adendos, e vêm sendo significativas no processo de um novo pensar em educação na sociedade brasileira.

Relações étnico-raciais na escola

Na maioria das escolas em que a questão racial é tematizada, ela não aparece como prioritária. Mesmo naquelas que concentram uma quantidade significativa de alunos negros, ou que apresentam um amplo repertório de preconceito e discriminação racial em relação aos alunos negros, a questão racial não é tratada em projetos pedagógicos específicos. (ABRAMOVAY; COSTA, 2006, p. 333)

Segundo Abramovay e Costa (2006), é comum um tratamento dado à questão racial nas escolas que indica despreparo do corpo docente e da própria instituição em abordar o assunto. Ainda existe uma naturalização dos atributos socioculturais, como, por exemplo, a percepção de que os negros teriam uma predisposição natural para os esportes, são como atletas natos, ou até mesmo a negação da desigualdade racial, pautando-se somente no quesito classe social.

Corroborando tais dizeres e, de acordo com uma pesquisa realizada no Estado de São Paulo para desmistificar o pensamento que atribui toda desigualdade às diferenças socioeconômicas, Rosemberg (1998) obteve a seguinte conclusão: a proporção de atraso escolar entre alunos brancos é menor se comparados aos alunos negros, mesmo quando se comparam entre si escolares provenientes de famílias com o mesmo nível de renda familiar e com mesmo índice e participação no mercado de trabalho.

Deste modo, podemos entender que o “fracasso” escolar não é inerente simplesmente à condição econômica dos alunos e das alunas, é que o pertencimento étnico/racial se torna agravante nesse tratamento desigual.

A preocupação educacional apontada anteriormente pelos autores/as reflete a educação trabalhada nos bancos escolares, na rede de ensino, na sociedade brasileira. Os mesmos autores apontam que o problema fundamental é que, numa sociedade com desigualdades, logicamente os pontos de partida são muito diversos; daí que proporcionar o mesmo a todos na escolaridade obrigatória não significa promover equidade, pois:

(...) o currículo comum não pode nos fazer esquecer que não existem alunos médios abstratos, para os quais se possa selecionar e planejar uma cultura especialmente acondicionada... Não existe nenhum currículo neutro como tem demonstrado muito bem a desigual divisão por grupos sociais do fracasso escolar. (PERES GOMES; GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.191).

Assim, as desigualdades não derivam apenas das diferenças observáveis no ponto de partida de populações brancas e negras, mas são devidas, principalmente, às oportunidades desiguais de ascensão dos negros após a abolição.

Desse modo, podemos dizer que o preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são presentes no seio escolar e, muitas vezes, essas instituições, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeitam as diferenças e, diante disso, as crianças negras para obter sucesso na escola (e fora dela) precisam ‘branquear-se’ (CAVALLEIRO, 2000).

O branqueamento na escola acaba se dando pela falta de tempo/espço dado à criança negra para suas manifestações culturais, nas atitudes dos professores, na falta de representatividade de professores(as) negros(as), nos cartazes e nos materiais didáticos. E, para se opor a isso, as famílias negras necessitam de uma formação cultural que estimule a criança em casa, e o que ocorre frequentemente é os pais passarem a maior parte do tempo procurando melhorar a autoestima da criança, mais do que ensinando-a. Já nas famílias brancas, há a necessidade de um pensamento “democrático”, para que discussões sobre o tema sejam abordados no seio familiar (CAVALLEIRO, 2000). Além da invisibilidade dos negros em materiais didáticos, cartazes, existem práticas/atitudes que demonstram a aceitação ou rejeição, podendo ser observado através do contato físico em relação criança-criança e criança-professor(a) por meio de abraço, beijo, carinho ou olhar e, tentativas de aproximação e afastamento entre as pessoas (CAVALLEIRO, 2000).

Cavalleiro (2000), observando o término de um dia de aula, contabilizou um número três vezes maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras.

Sendo assim, negros/as vivendo em espaços em que lhes proporcionam sistematicamente a interiorização negativa de seu pertencimento racial, acabam “introjetando”

e reproduzindo os mesmos valores e/ou evadindo-se dos espaços que não são contemplados (que não retratam sua cultura e modo de ser como forma de resistência).

É um equívoco a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que na pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (BRASIL, 2004, p.14).

Esse tipo de comportamento, que retrata, de certa maneira, o sistema educacional brasileiro, é uma mera reprodução do que historicamente vem sendo ensinado nas escolas.

Contudo, um acordo realizado na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância, realizada em Durban⁹-África do Sul:

Insta os Estados a assegurarem igual acesso à educação para todos, na lei e na prática, e a absterem-se de qualquer medida legal ou outras que levem à segregação racial imposta sob qualquer forma no acesso à educação (§ 122); em estreita cooperação com a UNESCO, a promoverem a implementação do programa de ação sobre Cultura da Paz (...) (§ 202).

Assim sendo, conforme Brasil (2004):

Sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas à reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e pais (p.13).

No que diz respeito ao estudo das relações étnico-raciais, a educação brasileira obteve grande impulso quanto à valorização da história e cultura da África e dos africanos,

⁹ Extratos da declaração e programa de ação adotados em 8 de setembro de 2001, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância – realizada em Durban, África do sul.

dada com a luta do movimento negro, perpassando pela Conferência de Durban (África do Sul), que culminou na lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação Física brasileira

O que segue é um breve relato da inserção negra no contexto da Educação Física brasileira.

A Educação Física brasileira viveu distintos momentos históricos e, para compreender o contexto atual, é necessário considerar sua origem e principais influências.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), no século XIX, a Educação Física esteve estreitamente ligada a instituições militares e à classe médica que influenciaram e determinaram caminhos a serem seguidos dentro da área.

Visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favorecia a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos susceptível às doenças. Além disso, havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia¹⁰. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia um temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveria inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca. (BRASIL, 1997, p.19)

A partir de levantamentos bibliográficos realizados na área de Educação Física, percebemos que para entender e analisar as condutas das relações étnico-raciais, seria preciso conhecer e aprofundar-se em fontes da antropologia, da história, da sociologia e da educação para identificar os elementos ideológicos subjacentes ao problema de investigação.

Investigação que ressalta a importância da formação dos professores/as de Educação Física, cuja socialização se deu em um espaço cercado de idéias racistas altamente difundidas por meio de estereótipos negativos de negros, perpassando pela supervalorização

¹⁰ A eugenia é uma ação que visa o melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamento consanguíneo. (BRASIL, 1997, p.19) Movimento social originado por Francis Galton (1822-1911), autor de *Hereditary Genius*. O termo é correntemente definido como uma ciência voltada para o melhoramento das potencialidades genéticas humanas. (COSHMORE, 2000, p. 203)

da brancura por parte da mídia, dos livros didáticos, da religião, da convivência com pessoas racistas, enfim, uma criança que nasce incorpora os valores da sociedade, ainda que lhes sejam repassados de forma simbólica. (PINHO, 2007).

Ademais, não é por acaso que professores de Educação Física têm determinada percepção sobre o alunado negro, posto que, em sua maioria, tiveram formação acadêmica priorizando os conhecimentos anatômico-fisiológicos em relação às disciplinas pedagógicas. Segundo Pinho (2007), isso propiciou aos professores/as criar uma visão dualística com relação aos alunos de um modo geral e com relação aos alunos negros.

Esse pensamento dual refere-se à separação mente-corpo, entendendo o corpo¹¹ como carne e osso, não levando em consideração a construção simbólica do corpo e nem a corporeidade como totalidade humana.

O branqueamento, comentado no tópico anterior, relativo às relações étnico-raciais na escola ganha espaço nas aulas de Educação Física, quando o ideal de branqueamento reflete nas práticas sociais da sociedade brasileira, visto que médicos higienistas se valeram da Educação Física, criando, através dela, modelos de uma construção anatômica que pudesse representar a classe dominante, a raça branca.

Segundo Soares (citado por PINHO, 2007), no Brasil, a influência do pensamento europeu na Educação Física, através da voz dos médicos anatomistas e fisiologistas, para o desenvolvimento da ginástica teve papel fundamental. Entretanto, a autora enfatiza que era uma ginástica funcional e fragmentada que tomou formas de elementos e normas morais e disciplinadoras. Por meio dos exercícios bem orientados, seria possível na percepção de médicos melhorar e regenerar a raça.

Nesse sentido, Kolyniak Filho (1998) afirma que, no Brasil, a Educação Física apresentou predominância de diferentes vertentes metodológicas, mas sempre em consonância com os interesses político-econômicos da respectiva ideologia dominante em cada momento histórico. Nos primórdios da Educação Física brasileira, os objetivos fundamentais relacionados com a ginástica escolar centravam-se em duas preocupações básicas: saúde e eugenia. A questão da saúde, pela conquista da categoria médica no período, e a eugenia, pelo momento histórico e político em que o Brasil se encontrava, pois havia se tornado politicamente independente de Portugal, mas precisava superar problemas econômicos e *raciais*, visto que grande parte da população era constituída de negros, índios e mestiços.

¹¹ O corpo humano pode ser concebido como uma porção de espaço, com suas fronteiras, centros vitais, defesas e fraquezas. O corpo também pode ser pensado como um território. Na visão de mundo de vários povos africanos o corpo é o primeiro território sagrado pelo qual somos responsáveis. (BRASIL, 2006)

Para corroborar o citado ideal de Educação Física, na década de 1930, com a ascensão da ideologia nazi-fascista, ganha força a eugeniação¹² da raça. Assim, a formação do cidadão moldado com objetivos nacionalistas, de preparação pré-militar e de eugenia, tem grande impulso no governo brasileiro de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945 (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988; SOARES e col., 1992; BETTI, 1991; GONÇALVES JUNIOR, 2003).

A Educação Física passou por outras influências e tendências, tais como: pedagógica (1945-1964) e esportivista (1964-1984) entre outras¹³, mas o que se percebe é que a questão racial, submergida na origem e evolução da área, pouco foi discutida na evolução de tais correntes.

Considerando que os objetivos do componente curricular Educação Física, de acordo com Pinho (2007), devem influenciar na socialização dos/as educandos/as, os/as profissionais têm a possibilidade de desvelar as potencialidades físicas e intelectuais de todos os alunos independentemente da raça/cor. E assim, dependendo de sua prática pedagógica, eles/as podem ou não contribuir para o desempenho do alunado negro no sistema de ensino.

Em debates que ocorrem a partir de fins da década de 1970, quando a ditadura militar encontrava-se em franca decadência de poder, passamos a vivenciar a chamada crise da Educação Física brasileira, fazendo esta área entrar em ebulição:

Segundo Gonçalves Junior, Ramos e Iza (2001), foram muitos encontros, reuniões, simpósios e congressos de estudantes e profissionais da área que acabaram por configurar os anos 1980 como a “década da crise da Educação Física”, em função dos calorosos (e *polarizados*) debates sobre: formação profissional (licenciatura x bacharelado), mercado de atuação (escola x clube/academia), qual classe social a educação física está servindo (proletariado x burguesia), usos políticos/ideológicos da educação física e do esporte, e a não menos famosa discussão do objeto de estudo.

Mesmo no contexto da citada “crise” pouco se discutiu a temática étnico-racial. Em fins da década de 1980 e início da de 1990 surgem obras influenciadas pelo socialismo e marxismo, tais como as de Ghiraldelli Junior (1988) e Soares e col. (1992), mas que não

¹² Ciência que se ocupa com o estudo e cultivo de condições que tendem a melhorar as qualidades físicas e morais de gerações futuras. Que visa ao melhoramento da raça. (MICHAELIS/UOL, 2007)

¹³ Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista, surgem novas abordagens na Educação Física escolar a partir do final da década de 70, inspiradas no momento histórico social pelo qual passou o país, nas novas tendências da educação de um maneira geral, além de questões específicas da própria Educação Física. As abordagens que tiveram maior impacto a partir de meados da década de 70 são comumente denominadas de psicomotora, construtivista e desenvolvimentista, com enfoques da psicologia crítica, sociopolítica, embora outras transitem pelos meios acadêmico e profissional, como, por exemplo, a sociologia –sistêmica e a antropologia-cultural. (BRASIL, 1998, p. 22).

conseguiram suplantar a barreira da classe social, apesar de tal discussão indiretamente acabar atingindo o segmento racial.

De acordo com Stuart Hall (2006):

As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconhecidas e representadas. (p.20)

A presença do negro nas camadas populares, ou economicamente carentes, dificulta a percepção da problemática racial separada da social. No entanto, de acordo com resquícios históricos, tal segregação foi marcada pelo estereótipo negro, por exemplo, a própria escravidão e mecanismos de manutenção e implementação de barreiras raciais.

Em aspectos legais, o Brasil colônia teve, historicamente, posturas ativas e permissivas diante da discriminação e do racismo, cujos resquícios a população negra sofre até hoje. (Brasil, 2004).

De acordo com Brasil, 2004:

O Decreto n° 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto n° 7.031 de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (p. 5).

Engendrado pelas revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, a juridicidade da igualdade institucionalizou o postulado igualitarista derivado da ética cristã, segundo a qual todos os seres humanos são dotados da mesma dignidade. Igualdade perante Deus foi então traduzida, em termos jurídicos, pela igualdade de todos perante a lei, assinalando a recriação social ao antigo regime, alicerçado fundamentalmente em privilégios de nascimento e de classe (SILVA JUNIOR, 2003).

Refletindo a pressão das entidades populares e grupos identitários, em 1988 é consagrada uma constituição que vota um amplo leque de enunciados que, ao encontro das reivindicações, atende aos gritos contra a repressão, a discriminação e pela promoção da igualdade.

Na constituinte de 1988, entre os fatores de discriminação, podemos destacar a origem (art. 3° IV); cor ou raça (arts. 3°, IV, 4°, VIII, 5°, XLII, e 7°, XXX); sexo (arts. 3°, IV,

5º, I, e 7º, XXX); idade (arts. 3º, IV, e 7º, XXX); estado civil (art. 7º, XXX); porte de deficiência (art. 7º, XXXI, 227, II); credo religioso (art. 5º, VIII), entre outros. (SILVA JUNIOR, 2003)

Porém, os privilégios são vinculados, até os dias atuais, ao grupo de “referência”, pois, de acordo com Silva Junior (2003), em outros termos, em uma sociedade como a brasileira, desfigurada por séculos de discriminação generalizada, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Vale dizer que incumbe a ele esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos e todas beneficiarem-se da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta e indireta. A isso se dá o nome de ação afirmativa, ou ação positiva, compreendida como comportamento ativo do Estado, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar.

No entanto, somente em fins da década de 1990, surge material que corrobora, e traz a discussão enquanto objetivo da Educação Física:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio cultural brasileiro, bem como aspectos sócios culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais. (BRASIL, 1997, p.6).

Nessa década redigem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Física escolar no Brasil, que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas (BRASIL, 1997).

Espero que esta atual concepção ultrapasse o papel em suas significações e re-significações e que valha o objetivo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio cultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais. (BRASIL, 1997, p. 6)

Discussão esta que, no âmbito das relações étnico-raciais, já está sobejamente superada com a lei 10.639. Em março de 2003, a lei 10.639/03, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar de ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata

historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004).

Em 2008, o governo do Estado de São Paulo lançou uma proposta curricular para os professores e professoras do Ensino Fundamental e Ensino Médio, para atender à necessidade de organização do ensino no Estado, cujo objetivo prevê a elaboração de subsídios e princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. (SÃO PAULO - ESTADO, 2008).

A Proposta Curricular traz a reflexão sobre a dificuldade do êxito no tratamento igualitário.

Por isso optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Este é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidade, diversidade de tratamento e unidade de resultado quando os pontos de partidas são diferentes, tratando diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum (SÃO PAULO – ESTADO, 2008. p.15).

No entanto, o documento estadual, mesmo apresentando a diversidade como plataforma para o tratamento igualitário, ainda desconsidera e/ou não evidencia leis mais atuais, pautando-se na diferença social, cultural e profissional.

Segundo São Paulo (ESTADO, 2008), cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e nos municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais, propostas curriculares próprias e específicas, prover os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho.

Entretanto, tendo em vista que, apesar da convivência, as relações interpessoais eram baseadas numa visão estereotipada da criança negra, foi caracterizado um racismo perverso, porque se trata de uma situação que permite a convivência de pessoas de todo grupo étnico-racial no mesmo ambiente social, sendo a convivência, no entanto, marcada por mecanismos de marginalização que separam seus iguais e desumanizam o próximo (PINHO, 2007).

No campo da Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo afirmam que ela trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e o esporte.

“A Educação Física é descrita como um espaço privilegiado para refletir e praticar o jogo num ambiente lúdico, como um meio para o desenvolvimento geral da criança, no sentido afetivo cognitivo e motor”. (PINHO, 2007, p. 10).

Essa é apenas uma das definições do que vem a ser o componente curricular Educação Física. Ao analisarmos alguns tópicos específicos desse no recorte étnico-racial, podemos destacar outras considerações sobre o que envolve tal componente curricular, como por exemplo, o esporte:

De acordo com Souza (2005):

Podemos lembrar quando o assunto é esporte e população afro-brasileira é a divisão corpo e mente. A cultura escravista deixou como marca a distinção entre atividades intelectuais e braçais, de acordo como que a sociedade é dividida. A população afro-brasileira quase sempre está associada aos esportes ou profissões distintas das ocupações intelectuais. Esta representação enfatiza o corpo em detrimento do intelecto, o que pode levar à naturalização das desigualdades sociais (p.81).

Quanto aos jogos e brincadeiras, não há nada pior para uma criança do que ser constrangida em uma situação de interação social. Em sociedades onde é pouco discutida e trabalhada a questão das relações étnico-raciais e superação de preconceitos, as formas de opressão agem cotidianamente. Pesquisas têm mostrado que crianças de minorias étnicas sofrem muitas formas de prejuízo na sociedade brasileira (SOUZA, 2005).

Para além do jogo, brincadeira e esporte, existem muitas particularidades culturais entre os diferentes grupos que compõem o cenário escolar. Com relação ao grupo negro (afro-descendentes), é muito comum expressões como: “você samba muito bem”; “essa ginga vem do sangue”; “capoeira, isso é coisa da raça”. Mesmo que declarações como essas tenham o intuito de elogiar, elas também revelam o preconceito, pois, de acordo com Brasil (2008):

Quando fornecemos explicações biológicas a fenômenos culturais africanos, estamos negando toda capacidade intelectual, criativa, estética destes povos. É como se atribuíssemos suas habilidades ao acaso, à natureza ou a características inatas, e uma vez que retiramos tudo que há de humano, histórico e inventivo dessas culturas, estamos também esvaziando seus sentimentos, seus valores.

As relações étnico-raciais, no contexto da Educação Física brasileira, foram marcadas em seus diferentes momentos históricos por conturbadas passagens pela

invisibilidade, marginalização, opressão, desqualificação e reprodução de modelos eurocêtricos de jogo.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pensar a educação das relações étnico-raciais no Brasil é pensar o mosaico étnico que o compõe. Segundo Munanga (2002), esse cenário é composto por europeus, asiáticos, árabes, africanos que aqui encontraram outros mosaicos étnicos, formado pelos diversos grupos étnicos indígenas.

Ainda Munanga (2002) questiona:

Será que todas as diversidades étnicas originárias de vários países europeus, asiáticos e árabes e judeus com tantas culturas, religiões e visões de mundo diferentes se aculturaram para formar uma única etnia branca, como já ouvimos falar, ou para formar uma única etnia negra? (p.17).

Sendo assim, por vício da ideologia racista, tendemos a estabelecer uma relação intrínseca entre biologia e cultura/raça e a considerar a população branca, independente de sua origem geográfica e cultural, como pertencente a uma mesma cultura e mesma etnia. (Munanga, 2002)

Contudo, não será nesta pesquisa que faremos a desconstrução ou detalhamento das diferenças étnicas em cada grupo (branco, negro, indígenas); isso é apenas uma ilustração do mosaico étnico-racial que compõe o país.

Conforme discutido anteriormente no tópico “relações étnico-raciais no Brasil”, o conceito de “raça” utilizado nesta pesquisa pauta-se por uma construção social, efetiva no imaginário coletivo humano.

Nesse sentido, de acordo com Cashmore (2000):

A natureza exata da raça não está em questão, embora o conceito biológico tenha sido refutado muitas vezes antes. A questão é, contudo, que as pessoas, certas ou erradas, aceitam isso como verdade e agem de acordo com suas crenças. Desse modo, a raça torna-se subjetivamente real: não importa o quanto possamos achá-la ofensiva ou o quão negativamente nos impressione a pesquisa científica (em grande parte falsa) a seu respeito, ela permanece como uma força altamente motivadora por trás do pensamento e do comportamento das pessoas. Ela é tão real quanto as pessoas querem que seja e não pode ser simplesmente desprezada. Reconhecer isso é um ponto de partida do estudo das relações raciais sob essa perspectiva. (p. 488).

Para Brasil (2006), a noção de raça se configurou no pensamento ocidental a partir das obras filosóficas e científicas dos séculos XVIII e XIX, que, em geral,

categorizavam os povos apoiando-se nas diferenças aparentes e os hierarquizavam a seu modo, tratando, sobretudo, a raça branca como superior à raça amarela e mais ainda à negra.

Em meio à sobreposição entre grupos, uma efetiva educação das relações étnico-raciais depende de maneira decisiva da reeducação das relações entre negros e brancos, de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações se dão em diferentes espaços. (BRASIL, 2004).

Pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais requer pensar um estudo empírico, analisar a relação entre os grupos e os fatores de segregação e marginalização, um dos quais o racismo. Se, por exemplo, o fenômeno a ser explicado em termos formais for o baixo rendimento escolar das crianças negras, podemos comparar amostras do desempenho de crianças negras com a de seus correlatos brancos e descobrir algo nas experiências das crianças negras que explique o fenômeno. (CASHMORE, 2000).

Em relação à escola, Brasil (2004) diz que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados. (p. 13).

E prossegue dizendo que:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaços democráticos de produção e divulgação de conhecimentos e posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel predominante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, o proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (p. 14).

Sendo assim, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagem entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projetos conjuntos para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Para tanto, requer-se reconhecimento.

Reconhecimento

Os caminhos para a equidade, para o pluralismo¹⁴ centram-se nas lutas pelo reconhecimento e pelo direito à diferença dos povos negros, indígenas, dos movimentos feministas, dos movimentos da diversidade sexual, dos movimentos dos direitos humanos.

Reconhecimento, nesta pesquisa, refere-se a conhecer novamente, valorizar. Quando se refere a reconhecimento, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) tal expressão implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos da sociedade brasileira.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seu cabelo, fazendo pouco caso das religiões de raiz africana (BRASIL, 2004, p.11).

Sendo assim fazem-se necessárias pedagogias de combate ao racismo e à discriminação, elaboradas com objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas.

Reconhecimento é diferente de tolerar, “levar com paciência, suportar com indulgência. condescender com; dissimular certas coisas, sem, no entanto as consentir expressamente, suportar” (FERREIRA, 1986). É diferente também de respeitar – testemunhar respeito a, ter consideração, acatar, tratar segundo os preceitos da moral ou da urbanidade, cumprir, observar, seguir. (FERREIRA, 2009). Reconhecer transcende a lógica legal do politicamente correto.

De acordo com Brasil (2004):

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos

¹⁴ Esse termo se refere às relações sociais em que grupos distintos em vários aspectos compartilham outros tantos aspectos de uma cultura e um conjunto de instituições comuns. Cada grupo preserva suas próprias origens étnicas ao perpetuar culturas específicas. O pluralismo cultural ocorre quando os grupos têm reconhecidos e respeitados sua própria religião, suas visões de mundo, seus costumes, suas atitudes e seus estilos de vida em geral, e compartilham outros com grupos diferentes. O pluralismo, como ferramenta analítica, pretende explicar como grupos diferentes, com diferentes “bagagens culturais”, e talvez com interesses distintos, podem viver juntos sem que sua diversidade se torne motivo de conflito. (BRASIL, 2006).

discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros

Reconhecer requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade e valorização da identidade.

Sendo assim, Lino Gomes (citado por BRASIL, 2006) argumenta que:

assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relação de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia (p.218).

Identidade

Quanto à valorização da identidade, analisaremos alguns contextos nos quais a identidade ou identidades aparecem, pois, de acordo com Munanga (2002), “podemos ser atravessados por várias identidades, uma mesma pessoa, um mesmo indivíduo pode viver várias identidades num mesmo momento” (p.13). Um grupo ou pessoa pode viver várias identidades ao mesmo tempo, pode ser uma identidade individual, familiar, coletiva, com recorte étnico, religioso, de gênero; pode ser identidade regional, nacional, entre outras.

“Identidade cultural negra”, neste trabalho, é entendida como identificação do ser dentro de um determinado grupo ou sociedade, identificação que ultrapassa as características físicas, como tipo de cabelo, cor de pele, traços fenotípicos.

A identidade abrange um conjunto de valores e crenças capazes de dar sentido de pertença a tal contexto.

A noção de identidade é abordada por diversas áreas do conhecimento. Portanto, podemos tratar de vários tipos de identidade. No tocante da identidade racial ou étnica, o importante é perceber o seu processo de construção, que pode ser lento ou rápido e tende a ser duradouro. É necessário estar atento aos elementos negativos, como estereótipos e as situações de discriminação. Além disso, é necessário ater-se à vontade de reconhecimento das identidades étnicas, raciais e de gênero dos indivíduos e dos grupos. Também é preciso compreender que, no mundo contemporâneo, os indivíduos constroem e portam várias identidades (sociais,

étnicas, raciais, de faixa etária, gênero e orientação sexual e outras). (BRASIL, 2006, p. 219).

E quando nos referimos à identidade cultural, esse conceito se amplia, pois traz consigo a manifestação e o reconhecimento de que as diferenças existem e demarcam espaços a partir do jogo entre o eu e o outro. É na relação com o outro que a identidade é formada.

De acordo com Stuart Hall (2006), a questão da identidade está sendo amplamente discutida na teoria social, cuja essência é por quanto tempo as velhas identidades que estabilizaram o mundo social vão se manter. Hall aponta declínio dessa estagnação e surgimento de novas identidades.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Hall (2006) nos apresenta três concepções distintas de identidade, a saber, as concepções de identidade do sujeito do Iluminismo; do sujeito sociológico; e do sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia, podendo dizer que era uma concepção individualista.

Já o sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos, símbolos e culturas do entorno que a pessoa habita.

De acordo com essa visão que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada pela interação entre o eu e o outro, entre o eu e a sociedade. O sujeito tem um núcleo ou essência interior que é o eu real, mas este é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que nossos mundos oferecem. Mas, ao projetarmos nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, contribuimos para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam.

Num país como o nosso, caracterizado pela desigualdade baseada na raça, podemos distinguir várias formas de identidade. Ao considerar a existência de uma identidade legitimadora, que é aquela construída pela classe dominante, e que, no caso do Brasil, em seu processo de construção deixou de considerar as diversidades étnicas e culturais dos vários segmentos pelos quais o Brasil foi formado. (MUNANGA, 2002).

Conforme Munanga (2002):

No fim do século XIX e início do século XX, havia toda uma polêmica criada pela elite intelectual. Pensava-se que o único caminho para construir a identidade brasileira seria por meio da eliminação das diversidades tanto biológicas quanto culturais, e isso passaria pelo processo de miscigenação que acabaria com a existência do índio e do negro, teríamos uma nova raça, que não seria mais nem índia nem negra, mas que seria uma raça branca. Muitos autores desse período acreditavam que, no ano 2000, o Brasil seria totalmente branco e, se estivessem vivos poderiam ver que as suas previsões não deram certo, pois o Brasil não é branco, o Brasil é diverso. (p. 12)

Entretanto, Hall (2006), ao apresentar o sujeito pós-moderno, argumenta que esse pensamento está mudando. O sujeito previamente vivido, tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2006. p 21).

Contudo, a diferença em si não faz a identidade; segundo Munanga (2002), a identidade passa pelo processo de tomada de consciência das diferenças. Pois em nossa vida podemos ser atravessados por várias identidades. Esse caráter plural da identidade pode fazer com que uma pessoa, ou mesmo um grupo, viva conflitos de convivência. Tal fato se dá pela dificuldade em sair das ambivalências.

Assim, de acordo com Munanga (2002), Stuart Hall (2006), Brasil (2006), a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta está sempre “em processo” sempre “sendo formada”. (...) no entanto, ao invés de falarmos da identidade

como algo acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduo, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas como imaginávamos ser vistos por outros. Psicologicamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade, porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.

Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre “identidades” de brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiança, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa e equânime (Brasil, 2004, p. 14).

EU JOGO, EU BRINCO, EU DANÇO, EU SINTO O OUTRO, ENTÃO EU SOU

O Jogo

As palavras jogo, brincadeira, brinquedo designam um variável número de fenômenos, podendo ter diferentes sentidos nas diversas culturas.

Fizemos então uma breve apresentação de concepções de jogo e, em seguida, a concepção de jogo que fazemos valer nessa pesquisa.

Os vocábulos “jogo” e “jogar” possuem muitas acepções. A palavra “jogo” emprega-se com o significado de entretenimento ou diversão. “Jogar” significa divertir-se; também se emprega no sentido figurado de manejar com habilidade: “jogar com os sentimentos de alguém”, ou de conduzir-se com lisura e honestidade: “jogar limpo”, correr um risco: “jogar com a própria vida”; tratar um assunto sério com leviandade: “jogar com fogo”; arremessar em alguma direção: “jogar pedras”; combinar: “jogo de luzes”, “jogo de sofás” etc. (ELKONIN, 1998, p. 11).

Sendo assim, a palavra jogo, embora sua significação não apareça com suficiente clareza, pode ser utilizada tanto no sentido literário quanto no sentido figurado. Para facilitar sua compreensão, faremos a apresentação da expressão jogo, referenciada dentro de campos explicativos.

Segundo Huizinga (1971), “o jogo é fato mais antigo que a cultura”, e apresenta a ideia de que os animais já realizavam tal manifestação antes mesmo que os humanos os iniciassem na atividade lúdica, “os animais brincam tal como o homem” (p.3).

Em contrapartida ao fenômeno fisiológico e biológico, implícito na associação entre o animal e o ser humano, apresentam-se funções significantes à expressão jogo (HUIZINGA, 1971; CAILLOIS, 1990; ELKONIN, 1998).

Huizinga (1971) “considera o jogo uma totalidade, no moderno sentido da palavra, e é como totalidade que devemos procurar avaliá-lo e compreendê-lo” (p.5), e conceituará como:

Atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (p.16).

Caillois (1990) afirma que não existem regras fixas e rígidas para brincar de boneca, de soldado, de polícia e ladrão, de jogos que supõem uma livre improvisação e cujo principal atrativo advém do gozo em desempenhar um papel, de se comportar como determinada pessoa.

Caillois (1990), no entanto, questiona Huizinga sobre sua concepção de jogo como ação destituída de qualquer interesse material, pois, dessa maneira, exclui simplesmente as apostas e os jogos de azar, ou seja, as casas de jogos, cassinos, loterias, etc.

Destinado a determinar a natureza e o maior denominador comum de todos os jogos, considerando sua diversidade e alargar o universo normativo explorado, Caillois (1990) considera essencialmente o jogo como uma atividade:

- 1 – livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
- 2 – delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
- 3 – incerta: já que seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente;
- 4 – improdutiva: porque não gera nem bens nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma, salvo alterações de propriedade no interior do círculo de jogadores;
- 5 – regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova;
- 6 – fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal (p.29).

Estas várias qualidades e/ou predicados são puramente formais, segundo o próprio autor, “elas não ajuízam o conteúdo do jogo” (CAILLOIS, 1990, p.30).

Já para Elkonin (1998), tal divisão se dá de maneira mais simplista: o curso evolutivo vai dos jogos dramáticos aos jogos esportivos. O autor define jogo como: “atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. (p.19).

Ainda Elkonin (1998):

O singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem uma vida social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento do jogo protagonizado é justamente aquele que pode revelar-nos sua natureza (p.36).

O jogo ancestral, o jogo na sua relação social e étnico-racial, é o mote desta pesquisa e, de uma maneira crescente e gradual, a concepção de jogo adotada nesta pesquisa vai tomando corpo.

Em analogia à concepção de jogo utilizado neste tópico (eu jogo, eu brinco, eu danço, eu sinto o outro, então eu sou), Buytendijk (1977) apresenta a palavra alemã “spielen¹⁵” como sinônimo dos numerosos processos que apresentam características típicas da atividade lúdica humana, como por exemplo: jogar, brincar, tocar, representar, etc.).

Segundo Buytendijk (1977):

O uso lingüístico destes termos exprime apenas a experiência que temos com os fenômenos que ocorrem em nosso meio. Como se sabe aquilo que percebemos e denominamos é sempre compreendido de alguma forma. Ver é sempre também conhecer, isto é, uma compreensão preliminar do significado do visível. Esse significado torna-se acessível pela linguagem corrente. Só isto já demonstra que no uso corrente “entra em jogo” um grande número de preconceitos e de percepções emotivas e condicionados histórica, social e individualmente. Por isso, às palavras “jogo”, “jogar”, “brincar”, “lúdico”, etc., nas diversas línguas, nem sempre correspondem aos mesmos fenômenos (p.64).

Sendo assim, marcamos nosso conceito de jogo para esta pesquisa, como algo que engloba diferentes práticas lúdicas corporais, que possibilita aprendizagens através das relações sociais.

Levando em consideração as relações sociais, transcendência e ascendência, há indícios de que, em sua origem, os jogos estiveram intimamente ligados às práticas religiosas, e, ainda hoje, muitos deles conservam esse caráter sobrenatural.

De acordo com Civita (1978):

Muitos jogos que hoje não passam de simples e alegres divertimentos infantis, nada mais são, na verdade, do que reminiscências de rituais mágicos e religiosos quase tão antigos quanto o próprio homem. O cabo-de-guerra, por exemplo, é a dramatização simbólica entre as forças da natureza, tal como os homens primitivos a representavam a milhares de anos. E o ingênuo jogo da amarelinha, que sempre foi uma das brincadeiras infantis tradicionais em todo o mundo, está profundamente ligado aos antigos mitos sobre os labirintos e as jornadas que os espíritos faziam da terra ao céu, após morte (p.9).

¹⁵ Spielen – palavra alemã, trata-se de um verbo de significação muito ampla, que designa atividades lúdicas em geral (brincar, realizar jogos de salão, participar de competições esportivas, praticar jogos de azar), bem como o ato de representar um papel, seja em um espetáculo ou em uma situação da vida real, e ainda o ato de tocar um instrumento. (BUYTENDIJK, 1977, p. 63)

Para ilustrar o pensamento citado anteriormente, temos como exemplo o jogo “mancala¹⁶”. O mancala é uma família de jogos africanos que, nas suas variadas formas, ficou conhecido como “O jogo nacional da África”. Antigamente, o jogo era associado a ritos mágicos e sagrados. Dependendo do lugar, era reservado apenas para os homens, ou para os homens mais velhos ou, ainda, era exclusivo dos sacerdotes (CIVITA, 1978, p.124).

Para alguns povos, como os Alladians (povo da Costa do Marfim) o mancala só pode ser jogado apenas à luz do sol. À noite, eles deixam os tabuleiros nas portas de suas casas para que os deuses possam jogar. Nesta mesma comunidade, quando um rei morre, os pretendentes ao trono jogam awalê (derivação da mancala) entre si, durante a noite que se segue aos ritos funerários. O novo rei – afirmam eles – será escolhido pelos deuses, e o sinal é a vitória entre os concorrentes (CIVITA, 1978, p.125).

Contudo, o jogo, elemento utilizado como meio neste trabalho para o auxílio na formação ou construção da identidade, é apontado por Prista, Tembe e Edmundo (1992) como uma manifestação tão antiga quanto o próprio ser humano. A humanidade sempre jogou, e uma análise cuidadosa permite constatar que são muitas as funções do jogo, o que lhe atribui um estatuto privilegiado nos aspectos de preparação para a vida. O jogo possui múltiplas funções: ele pode ser comunicação e interiorização de norma e conveniência, diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais; pode ser usado para libertação ou adestramento do corpo.

Segundo Prista, Tembe e Edmundo (1992), o conceito de jogo é pautado num fenômeno universal, no entanto sua universalidade é tão verdadeira quanto a especificidade que lhe é conferida pela sua prática concreta num meio próprio. Isso quer dizer, que para estudarmos os jogos africanos, devemos considerá-los, por um lado, como comportamento comum de toda humanidade e, por outro, como atividades realizadas em condições determinadas pela cultura, clima, espaço geográfico e situação política, isso dentro e fora do continente africano.

Os jogos para os africanos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade, o indivíduo vive dentro de comunidades onde ensina/aprende dentro de uma unicidade.

¹⁶ A palavra mancala origina-se do árabe naqaala que significa “mover”. Com o tempo, esse termo passou a ser usado pelos antropólogos para designar uma série de jogos disputados num tabuleiro com várias concavidades e com o mesmo princípio geral na distribuição das peças. A forma pela qual se realiza a distribuição das peças esta intimamente associada à sementeira. Esse fato, aliado ao local de origem, leva alguns a crer que os jogos da família mancala são talvez os mais antigos do mundo. Sua mais provável origem é o Egito e possui cerca de 7 mil anos de idade, e segundo pesquisador H. J. R. Murray, existem quase 200 tipos diferentes de mancala. (CIVITA, 1978)

Entre suas várias funções sociais, os jogos sempre foram instrumentos de ensino e aprendizado e, também, uma forma de linguagem usada para transmissão das conquistas da sociedade em vários campos do conhecimento. Ao ensinarem um jogo, os membros mais velhos de um grupo transmitiam - e ainda transmitem – aos jovens e às crianças uma série de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural do grupo. Ou seja, ao ensinarem um jogo estão ensinando a própria vida (CIVITA, 1978).

Os africanos escravizados nas Américas, que tanto influenciaram nossa cultura, vieram de diferentes regiões do continente africano, onde se jogam diferentes tipos de mancala.

Segundo Civita (1978):

Nas Antilhas e nos Estados Unidos – principalmente no sul, no estado de Louisiana, um dos maiores e mais expressivos contingentes de escravos era originário da região de Daomé. Daí se explica a popularidade do *adi*, jogado nessas regiões americanas da mesma forma como parte da África onde teve origem. No Brasil, o *adi*, foi muito popular. Segundo consta, teria sido desbancado posteriormente pelo dominó, mas os jogos de búcios, que derivam dos Mancalas e que no candomblé estão associados a um forte sentido mágico e religioso, são uma mostra concludente da força dos Mancalas também na cultura afro-brasileira (p.125).

Em relação aos jogos e brincadeiras afro-brasileiras, folcloristas e pesquisadores do tema questionam se as crianças africanas do século XVI trazidas para o Brasil tiveram ambiente para reproduzir as brincadeiras originárias de seu continente, ou se assimilaram as brincadeiras vivenciadas por outras crianças aqui existentes.

Para os africanos que para o Brasil foram trazidos, como para os indígenas, a cultura é livremente veiculada através da oralidade e, provavelmente, suas brincadeiras foram difundidas nas regiões brasileiras por onde os africanos passaram.

De acordo com Kishimoto (2000), os jogos puramente verbais talvez tenham encontrado barreiras na linguagem, dificultando assim o processo de transmissão.

Em estudos sobre esse período (Séc. XVI), constam práticas comuns em misturar os africanos de diferentes grupos étnicos com o intuito de impedir organizações e rebeliões.

Com o passar do tempo e a nova realidade vivida pelos descendentes de africanos nascidos no Brasil, muitos dos jogos foram ressignificados, pois sofreram influência recíproca da cultura africana, portuguesa e indígena.

Os jogos estão inseridos nos costumes de todas as culturas do planeta. Essa característica, no entanto, não garante o mesmo grau de prestígio para com a

representatividade nas diferentes sociedades humanas. As variações que podemos encontrar dependem do funcionamento das instituições, políticas e de como os jogos, brincadeiras, danças, e práticas esportivas participam da cultura e da existência coletiva (MIRANDA, 2006).

No entanto, bolsões de resistência ou de isolamento (religiosos, comunidades quilombolas, comunidades indígenas, isolamentos geográficos urbanos, etc.) auxiliaram na manutenção das culturas nativas de cada grupo e/ou população. É muito forte no Brasil o mito da democracia racial e a teoria da mestiçagem, porém o que se percebe nos bancos escolares é uma supervalorização de um grupo em detrimento de outros, o eurocentrismo e/ou o etnocentrismo prevalece trazendo a referência branca como hegemônica.

Assim como o movimento que gira o corpo, a cabeça toca a terra e põe o mundo de ponta cabeça. A o inversão da perspectiva altera a percepção da vida ao redor e cria um ponto de vista (SOUZA, 2005, p.67).

O pensamento africano que dá título a esse tópico, “EU JOGO, EU BRINCO, EU DANÇO, EU SINTO O OUTRO, ENTÃO EU SOU” apresentado por Léopold Sédar Senghor¹⁷, citado por Mance (2007), ilustra em certa medida a relação dos africanos e seus descendentes com o mundo, a relação entre o Eu e o Outro fora dos parâmetros da racionalidade europeia.

Eis, pois, o negro-africano, o qual simpatiza e se identifica, o qual morre para si a fim de renascer no outro. Ele não assimila, ele se assimila. Ele vive com o outro em simbiose, ele conhece o outro. Sujeito e objeto são, aqui, dialeticamente confrontados no ato mesmo do conhecimento, que é ato de amor. 'Eu penso, então eu existo', escrevia Descartes. A observação já foi feita, pensa-se sempre em algo. O Negro-africano poderia dizer: 'Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou.' Ora, dançar é criar, sobretudo quando a dança é dança do amor. É este, em todo o caso, o melhor modo de conhecimento. (SENA, 2007)

Para Senghor, citado por Mance (2007) “a razão negra se distingue da razão branca, porque ela percorre as artérias do vivido para se alojar no coração vivo do real: a razão européia é analítica por utilização, a razão negra, intuitiva por participação”.

¹⁷ **Léopold Sédar Senghor**, nascido em 1906 – faleceu em 2001, foi um político e escritor senegalês. Governou o país como presidente de 1960 a 1980. Desenvolveu, além de atividades literárias, uma dupla trajetória como docente e político, tornando-se professor de Línguas e Civilizações Africanas na École de France D'outre-mer. O percurso de suas obras teóricas é similar ao de alguns filósofos da libertação no que se refere à sucessão das temáticas. Em 1961 escreve Nação e Caminho Africano do Socialismo; três anos depois escreve Liberdade I, Negritude e Humanismo, em 1976.

De acordo com Senghor (citado por OLINTO, 2002):

Para o negro-africano - um "puro campo de sensações" - o "objeto" não se desgarra de quem o conhece. O sujeito toca o objeto, apalpa-o, sente-o, simpatiza com ele, conhece-o, é ele. Acrescenta Senghor que o negro-africano não usaria o "logo" da filosofia europeia (penso; logo existo), mas, homem de sensações (de toques, danças, cantos), poderia dizer: "Eu sinto, eu danço o Outro; eu sou."

No entanto, questões valorativas apoiadas em campos sensoriais nem sempre foram bem vistas no campo acadêmico. Por isso, procuramos apresentar outras referências que não somente a europeia, de ser, ver e viver o mundo.

Como argumenta Silva (2004), os desafios enfrentados serão de não assumir como fio condutor para os procedimentos de trabalho, construção dos resultados e interpretações, somente aportes teóricos oriundos unicamente da cosmovisão de raiz europeia, imperante nos meios acadêmicos e nos âmbitos reconhecidos pela sociedade.

Na perspectiva de apresentar referências do legado africano, o corpo é um símbolo de distinção. Milhares de corpos negros foram arrancados à força do continente africano e levados como escravos para vários países da América. Mesmo sem documentos oficiais, acredita-se que foram retirados e trazidos cerca de 9 milhões de africanos escravizados de diferentes etnias, e desses, 4 milhões para o Brasil.

Esse número é muito expressivo, tanto para a ocupação e/ou formação de uma nova nação como também pelo esvaziamento da terra explorada. Mas, junto com esses corpos, vieram sabedoria, conhecimentos, culturas e valores. No entanto, no âmbito educacional, (sobretudo voltado para práticas corporais) há poucas "produções" que reconhecem, enaltecem, valorizam e, de certa forma, contribuem para uma educação antiracista. Mesmo a prática corporal (de matriz africana) mais conhecida no Brasil, como a capoeira, raramente é desenvolvida como conteúdo da Educação Física escolar e, mesmo quando isto ocorre, dificilmente vai além da repetição de movimentos descontextualizados, ou seja, não apresentando nem valorizando sua relação com a cultura em que foi gerada, deixando de favorecer a construção de uma identidade negra positiva.

Vivenciar, experienciar a cultura negra para negros e não negros é uma forma de desalienação, ou de, pelo menos, compreender o mundo como múltiplo e diverso; é abarcar um modo de vida singular, transcendente, é fazer a viagem de volta às origens, ao berço da humanidade e se fortalecer.

Para Merleau-Ponty (1994), a própria experiência dos fatos transcendentais só é possível se eu trago e encontro em mim mesmo seu projeto. Quando dizemos que os fatos são transcendentais, isso significa que não os possuímos, não os percorremos; eles são transcendentais na medida em que ignoro aquilo que eles são e em que afirmo cegamente sua existência nua, pois:

Como o espírito poderia conhecer o sentido de um signo que ele mesmo não constitui como signo? A imagem do conhecimento que nós obtínhamos descrevendo o sujeito situado em seu mundo é preciso, parece, substituir uma segunda imagem segundo a qual ele constrói ou construiu este mesmo mundo, e esta é mais autêntica do que a outra, já que o comércio do sujeito com as coisas em torno dele só é possível se em primeiro lugar ele as faz existir para si mesmo, as dispõe em torno de si e as extrai de seu próprio fundo (MERLEAU PONTY, 1994, p 495).

Na relação com o mundo, todo pensamento é ao mesmo tempo consciência de si, uma vez que, sem essa consciência, não poderia haver objeto. Na raiz de todas as nossas experiências e de todas as nossas reflexões, encontramos então um ser que se reconhece a si mesmo imediatamente; poderíamos chamar de uma alteridade inconsciente, porque ele é seu saber de si e de todos os fenômenos, e que conhece sua própria existência não por constatação e como um fato dado, ou por uma inferência a partir de uma ideia de si mesmo, mas por contato direto com essa ideia e com o outro.

E essa inversão e/ou estagnação de valores do período escravista se perpetuam, ou seus resquícios são mantidos no pensamento coletivo.

Assim, todas as vezes que pensa, o sujeito toma seu ponto de apoio em si mesmo; ele se situa, para além e atrás de suas diversas representações, nessa unidade que, sendo princípio de todo reconhecimento, não tem de ser reconhecida e ele volta a ser o absoluto porque o é eternamente. (MERLEAU-PONTY, 1994)

Sou eu que atribuo como meta ao meu pensamento retornar o movimento do Cogito¹⁸, sou eu que verifico a cada momento a orientação de meu pensamento em direção a essa meta; é preciso, então, que meu pensamento se proceda a si mesmo e que ele já tenha encontrado aquilo que procura, sem o que ele não o procuraria. (MERLEAU-PONTY, 1994)

De acordo com Merleau-Ponty (1994), só percebemos um mundo se, antes de serem fatos constatados, esse mundo e essa percepção forem pensamentos nossos. Falta compreender exatamente a pertença do mundo ao sujeito e do sujeito a si mesmo, esse

¹⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice. O ser-para-si e o ser-no-mundo. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 492-612.

cogitatio que torna possível a experiência, nosso poder sobre as ocorrências e sobre nossos "estados de consciência".

E consciência, para Fiori (1986), é o caminho de nossa interioridade passando pela exterioridade; e vice-versa, nos afirmamos tendo como referência o outro. Relacionamos com o outro, aprendemos com o outro, podemos ver através do outro, a dialética é “para si”, sendo “para o outro” - simultaneamente:

O movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo se ele próprio é uma intencionalidade original, uma maneira de se relacionar ao objeto distinto do conhecimento. É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nos projetamos. (MERLEAU-PONTY, 1994, 499).

Nesse sentido, devemos estar e ser no mundo, assim como o mundo está e é para nós. É nesse jogo de “ser-para-si” e o “ser-no-mundo”, que focalizamos nossa intencionalidade e nossa concepção de jogo.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada foi desenvolvida com inspiração pautada na fenomenologia. A fenomenologia, conforme Martins e Bicudo (1989), Silva (1987) e Gonçalves Junior (2008) busca o conhecimento que supera dicotomias entre alma e corpo, consciência e mundo. Para tanto, buscamos identificar e descrever particularidades, paradoxos e ambiguidades encontrados no mundo vivido por todas as pessoas envolvidas no estudo.

A fenomenologia propõe o retorno “às coisas mesmas”, ao mundo vida, à percepção das pessoas sobre o contexto do mundo em que vivem, educam e se educam, transformam e são transformadas.

O presente estudo foi desenvolvido junto a uma turma da 3º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Profa. Luísa Rolfsen Petrilli, na cidade de Araraquara, interior de São Paulo. A escolha de tal ano se deu por possuírem um maior repertório de práticas corporais e domínio da escrita, facilitando as comparações anteriormente experienciadas e os registros delas. Outro fator determinante na escolha da turma foi a possibilidade de reencontrar as crianças no ano seguinte (4º. ano), caso houvesse algum problema com o andamento da pesquisa.

Foi elaborado um termo de consentimento livre e esclarecido, e todas as pessoas envolvidas no projeto (estudantes, pais ou responsáveis, professores/as, diretora, coordenadora), após diálogo, assinaram o termo. No caso das crianças, os termos foram assinados pelos seus responsáveis, autorizando que as crianças vivenciassem as atividades desenvolvidas na turma escolhida, bem como concedessem entrevistas gravadas, registros de observações em diários de campo, além de imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico. Salientamos que seus nomes foram alterados garantindo sigilo e privacidade das crianças.

Nos termos assinados pelos/as educadores/as envolvidos/as e para a direção da escola constavam além das autorizações citadas no termo de consentimento das crianças, a concordância da utilização de seus respectivos nomes.

Cada pessoa envolvida recebeu uma cópia do termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, com quem era possível tirar dúvidas sobre a pesquisa a qualquer momento

Na parte da pesquisa concernente à coleta de dados, utilizamos caderno de registro, no qual os/as alunos/as escreviam e/ou desenhavam atividades propostas e

registravam suas impressões no decorrer dos encontros. O referido caderno foi concebido e utilizado como material de suporte para essa pesquisa e entregue para cada criança no início da intervenção.

Participantes e procedimentos

Os participantes envolvidos na pesquisa foram crianças negras e não negras do 3º ano da rede estadual de ensino com idades entre 8 e 9 anos. O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Profa. Luisa Rolfsen Petrilli, na cidade de Araraquara, interior de São Paulo, escola periférica frequentada por pessoas de baixa renda, localizada no bairro Parque Residencial Iguatemi. A unidade escolar atende 700 crianças do bairro e do entorno (bairros vizinhos) no ensino fundamental do primeiro ciclo.

As intervenções foram realizadas em 17 encontros com as crianças do 3º ano do ensino fundamental, com duração de 50 minutos cada aula, iniciadas no dia 24/09/2008, com término no dia 04/12/2008, e um HTPC¹⁹ realizado com o corpo docente da escola a convite da coordenadora pedagógica para a apresentação do projeto e realização de uma discussão sobre relações étnico/raciais na escola.

Os trabalhos com as crianças foram desenvolvidos nas aulas de Educação Física na parte da manhã, semanalmente, nas segundas e quintas-feiras; em casos excepcionais, tivemos alguns encontros realizados nas quartas e sextas-feiras por motivos de cronograma e calendário escolar.

As experiências foram registradas em diários de campo a cada encontro. Foi elaborado e entregue a cada criança um caderno de registro no qual constavam algumas perguntas relativas ao seu pertencimento étnico, conhecimento sobre o continente africano, espaços para criação de histórias, registro das atividades, desenhos para colorir, etc.. (Apêndice 2). O caderno de registro foi criado com intuito de ampliar as possibilidades de comunicação, registro das crianças e material de análise para o pesquisador.

Além do caderno de registro, também foram utilizadas notas de campo em diários de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “notas de campo são relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

¹⁹ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Ainda Bogdan e Biklen (1994):

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará idéias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem (p.7).

As notas de campo foram feitas diariamente e de forma detalhada, de modo a ilustrar de forma próxima ao real os fenômenos ocorridos em cada encontro. (Apêndice 1).

Intervenção e pesquisa

Como vimos, a pesquisa realizada se desenvolveu a partir de uma intervenção com jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física, e contou com o auxílio do professor de Educação Física da turma, da professora de sala e de alguns educadores convidados.

A distinção entre *intervenção* e *pesquisa* foi uma escolha metodológica para elucidar suas aplicações neste trabalho, pois nem toda intervenção é uma pesquisa, e nem toda pesquisa é uma intervenção. Por isso, registramos que nossa pesquisa é fruto de uma intervenção

De acordo com Ferreira (1986), *intervenção* representa o ato ou efeito de intervir, intercessão, mediação. Já *pesquisa* é ação ou efeito de pesquisar, de busca, indagação, inquirição, investigação.

Para tanto, tomamos como referência, para auxílio da compreensão da terminologia, o trabalho de Silva e Oliveira, citado em Algarve (2004).

Segundo as autoras, “intervenção” refere-se a ações deliberadas, no sentido de criar, conformar ou acomodar relações entre grupos sociais, culturais, pessoais e o ambiente em que vivem.

Silva e Oliveira (citado por ALGARVE, 2004) apontam alguns objetivos de uma investigação, e destacamos alguns que se enquadram aos objetivos da intervenção proposta neste projeto:

- Levantar necessidades – percepção das necessidades relativas ao campo da Educação Física escolar, voltada às relações étnico-raciais, bem como aquelas necessárias para

apoiar o trabalho de educadores/educadoras para a educação das relações étnico-raciais;

- Desenvolver atividades – vivenciar atividades voltadas às relações étnico-raciais, assim como fornecer dados que auxiliem a pesquisa;
- Modificar comportamentos – estima-se mudança significativa no comportamento dos envolvidos na intervenção: as pessoas passam a melhorar seus relacionamentos entre si, ou seja, reconhecer a história e cultura africana e afro-brasileira, conviver harmoniosamente - crianças negras e não negras -, bem como superar preconceitos e discriminações raciais relacionados a baixa autoestima e ao valor de ser negro;
- Conceber, propor, implantar políticas” – esta intervenção focal pode situar-se como uma ação afirmativa de reconhecimento da história e cultura dos afrodescendentes, sendo assim, poderá ser ampliada e vivenciada por toda a escola, toda a rede de ensino e por todos que reconhecerem a importância da intervenção.

Em consonância com os objetivos da educação das relações étnico-raciais estudado anteriormente, a intervenção tem como metodologia, segundo as autoras citadas, alguns procedimentos dos quais fizemos uso neste caso, tais como: observações; coleta de dados; interpretações; realização do trabalho e análise dos resultados. Os procedimentos foram utilizados para a intervenção de forma estrutural previamente e em todos os encontros.

Quanto à pesquisa, também Silva e Oliveira (citada por ALGARVE, 2004):

Define como sendo estudos que buscam inquirir em profundidade as realidades físicas, naturais, sociais, culturais, psicológicas; estudos orientados por uma questão elaborada a partir de uma problemática que chama atenção do pesquisador e que se mostra social e cientificamente relevante (p.55).

Com relação aos objetivos de uma pesquisa, entre os apresentados pelas autoras, destacamos aqueles que dialogam com esta investigação:

- Conhecer a realidade- localizar a escola, o público, verificar como as crianças se posicionam diante da proposta de trabalho, o que conhecem sobre o assunto; o que não conhecem;
- Identificar necessidades – a partir de informações sobre a realidade, identificar questões que devem ser elaboradas;
- Avaliar o relacionamento entre as crianças e os conteúdos trabalhados – examinar e avaliar a relação entre os/as estudantes, e dos/as estudantes com o conteúdo no que diz respeito ao pertencimento étnico-racial;

- Descrever processos – refere-se à maneira como foram propostas as atividades (jogos na perspectiva africana), e o quanto elas influenciaram nas relações raciais entre as crianças;
- Avaliar o produto – averiguar o quanto os resultados da intervenção podem ou não ser indicados para a continuidade dela.

Contudo, realizar uma pesquisa requer ampliação e aprofundamento do já descoberto ou a introdução e o estudo em áreas não exploradas, bem como a possibilidade de aplicação dos resultados da pesquisa.

Para tanto, após uma apresentação da diferença entre intervenção e pesquisa, apontamos uma divisão sugerida por Algarve (2004) sobre objetivos da pesquisa e da intervenção.

Os objetivos da pesquisa são analisar as concepções das crianças envolvidas, concepções relativas ao ser negro e sua cultura; averiguar a contribuição dos jogos de origem e/ou descendência africana na educação das relações étnico-raciais.

Com relação aos objetivos da intervenção, espera-se, com a vivência dos jogos de origem e/ou descendência africana, possibilitar rupturas paradigmáticas a respeito do continente africano e do que é ser negro/a, permitindo, assim, que os semelhantes se reconheçam com tais. Espera-se, também, fortalecer a autoestima das crianças negras, favorecer a construção da identidade, melhorar o relacionamento entre as crianças, evitando violências simbólicas como: xingamentos, piadas, deboche, comparação com animais e palavras depreciativas relacionadas ao pertencimento étnico-racial; estimular e apresentar aos educadores envolvidos na escola possibilidades de trabalho em que se eduquem para as questões étnico-raciais, tendo como ponto de partida os jogos africanos.

CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

A construção dos resultados neste estudo pauta-se no conceito de edificação e na arte de construir. Sendo assim, faremos uso das *análises dos diários de campo* e *análise dos cadernos de registro* como instrumento facilitador na construção dos resultados.

Análise dos diários de campo

Para facilitar a compreensão dos diários de campo, foi criada uma matriz nomotética para auxiliar/facilitar a leitura.

A construção dos resultados consiste na busca de uma compreensão dos possíveis processos educativos presentes na prática social do jogo africano e afro-brasileiro no contexto das aulas de Educação Física, baseando-se diretamente nos dados da matriz nomotética, elaborada a partir dos dados extraídos dos diários de campo.

A matriz nomotética compõe-se de uma coluna à esquerda onde se expõem as categorias apresentadas com letras maiúsculas de nosso alfabeto. Categorias construídas pelo pesquisador com base nas unidades de significado, as quais aparecem sublinhadas e identificadas com números arábicos nos Diários de Campo, sendo estes últimos identificados com algarismos romanos, dispostos na parte superior da matriz em uma sequência horizontal (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR, 2008).

As unidades de significado que formam cada categoria são dispostas nas caselas correspondentes àquela categoria, não se perdendo assim, a origem da referida unidade. A observação de espaços vazios nas caselas significa que naquele diário não houve asserção correspondente àquela categoria (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Contudo, a matriz nomotética tem como objetivo ser um instrumento facilitador na mediação entre a obra e o leitor, criando categorias de significado para uma melhor interpretação dos resultados. Mas vale ressaltar como citado anteriormente, na filosofia africana o ser humano é pensado em unicidade, em sua completude, sendo assim, nosso objetivo com este quadro é destacar nuances de pensamentos em educação que façam parte do patrimônio cultural afrodescendente e africano (SILVA, 2004).

As categorias de análise representadas por A – dialogando no processo de ensinar e aprender; B – relações no cotidiano escolar; C – eu jogo, então aprendo, ensino e sou; D – afirmação da identidade; e E - conhecimento sobre história e cultura africana e afro-

brasileira, são relacionadas aos valores civilizatórios africanos como: cooperativismo; corporeidade; ludicidade; ancestralidade; e energia vital, respectivamente.

Os resultados que serão apresentados a seguir foram construídos a partir da intersubjetividade estabelecida pelo pesquisador com os/as participantes envolvidos/as na pesquisa, registrados em diários de campo.

Quadro 1: Matriz Nomotética

Diário de Campo Categoria	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
A) Dialogando no Processo de Aprender e Ensinar	2		1,2,6	1		3		2,3, 10	1,3	2,3	2,3, 4,7	1,2, 6	1,2, 3	1,5,	1,2, 3,6	3	
B) relações no cotidiano escolar	1,5	1,11	7					1,			1						
C) Jogo, então aprendo, ensino e sou.	6	2,7, 9,10	5	3	1,4, 5,	1,2, 4	1,4, 5,6	4,6, 8,9, 11		5		3,4 5,6				2,4, 5	
D) Afirmação da identidade	3D, 4D	4,5		4D	3,6			7		1	5,6			2,6			1,2, 3
E) Conhecimento sobre história e cultura africana e afro- brasileira		3,6, 8	3,4	2	2		2,3	5	2,4	4,6				3,4	3,4, 5	1	

Antes de entrarmos nas categorias propriamente ditas, faremos uma breve análise da matriz nomotética na distribuição das unidades de significados ao longo dos encontros registrados nos diários de campo.

Ao observar o quadro anterior, podemos observar na categoria dialogando no *processo de ensinar e aprender*, uma asserção maior nas caselas, referentes ao oitavo encontro em diante. Acreditamos que esse fenômeno tenha acontecido em decorrência de apropriação e/ou familiarização com o que lhes era apresentado/dialogado nas intervenções.

A categoria *relações no cotidiano escolar*, na catalogação foi pouco expressiva, contudo, vale ressaltar que as relações perpassam por todas as demais categorias. Sendo assim, esta foi criada para evidenciar algumas passagens consideradas importantes diante da interrogação da pesquisa.

Já a categoria *jogo, então aprendo, ensino e sou* tem uma representação maior nos encontros centrais do projeto. A categoria *afirmação da identidade* é contínua, porém inicialmente aparece em caráter de divergência, o que corresponde à negação da identidade – de crianças negras - e ao longo do projeto ela desaparece.

A categoria *conhecimento sobre história e cultura africana e afro-brasileira*, esta categoria, assim como a categoria anterior, se demonstra bem regular, presente em todos os processos.

Contudo, vale reafirmar que as categorias apresentadas dialogam constantemente entre si e a linha que as separam é tênue; sendo assim, é possível que as unidades de significados sugeridas na divisão das categorias, possa ser interpretada ou identificada pertencente a uma categoria diferente da indicada nesta pesquisa.

Para facilitar a leitura e localização das citações dos diários de campo nas análises, utilizaremos a sigla DC – referente a Diário de campo, e o número em algarismo romano para identificar o diário de campo, e o número ordinal para localizar a unidade de significado dentro diário, por exemplo: (DC III-6) – diário de campo III, unidade de significado 6.

No entanto, com intuito de averiguar as contribuições desta pesquisa sobre a intervenção de jogos africanos nas aulas de Educação Física, faremos análise focal em cada categoria.

A) Dialogando no processo de aprender e ensinar

Durante todo o processo de vivência do projeto, por mais que as atividades estivessem estruturadas (planejadas), tivemos inúmeros momentos de replanejamento, de construção coletiva, durante os processos de aprender e de ensinar.

Em notas de aula na disciplina Teoria da Educação com Aportes em Africanidades, ofertada pela profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no ano de 2007, ela nos apresenta um conceito de teoria de educação nesta categoria em análise - *Dialogar no processo pode ser entendido como o ato que se ocupa da troca, de esclarecer, refletir e construir orientações que se há de dar ao ato educativo, é a parte pedagógica geral, a essência do ato educativo a saber: sua natureza e fins, os valores que a constituem são ações dos sujeitos envolvidos. Com isso, compreendemos melhor o aprender a ensinar, ou aprender-ensinar-aprender, pois assim o ciclo não termina (notas de aula).*

Na perspectiva africana isso se estabelece entre pessoas com diferentes experiências, em determinadas situações a pessoa mais experiente não será necessariamente o professor/a, e nesse caso, este sujeito passa a ser o que ensina. E neste estudo, em várias situações mais aprendemos que ensinamos.

Segundo Freire (2007), o diálogo é o encontro da humanidade mediatizada pelo mundo, é o encontro humano para uma tarefa comum de saber agir, pois somente um diálogo que implica um pensar crítico é capaz, também, de gerá-lo.

Dialogar no processo requer envolvimento, cumplicidade e participação, pois acreditamos que dialogar no processo faz parte das construções das identidades.

O diálogo aconteceu deste o primeiro contato com o Prof. Robson (professor de Educação Física da escola onde a pesquisa foi desenvolvida), Profa. Elen (professora substituta da sala de aula da escola onde a pesquisa foi desenvolvida) perpassando pelo meu orientador Prof. Luiz Gonçalves Junior, direção e coordenação da escola e pelas relações cotidianas no contato direto com as crianças na escola.

O envolvimento da professora substituta com o projeto foi muito interessante. Negra, militante, assim que tomou conhecimento do projeto, se pôs à inteira disposição, comentou ainda, possuir vários amigos africanos (DC III-1).

Discussões e trabalhos desenvolvidos a respeito das relações étnico-raciais nas escolas sempre tiveram poucos espaços historicamente e as intervenções quando feitas são isoladas e normalmente realizadas por seus semelhantes. Sendo assim, quando encontramos aliados nessa luta nos sentimos fortalecidos, acreditamos que esta tenha sido a sensação desta professora – *não estou sozinha nessa luta*. Pois essa foi a nossa sensação.

Dialogar no processo é rever conceitos arraigados historicamente. No diário de campo três, unidade seis, há uma passagem interessante, ao demonstrar-se a execução de um jogo - *matacuzana* que consiste em lançar e capturar no chão e resgatar no alto a mesma semente que lançou, semelhante ao jogo *cinto Maria* ou *saquinhos*) - minha habilidade foi destinada ao meu pertencimento étnico-racial. Uma criança branca disse: “Você não vale, você só está acertando porque você é africano” (DC II-5). Coincidentemente ou não, no momento em que as crianças vivenciavam o jogo, havia uma criança negra muito habilidosa no grupo da criança branca que havia feito a associação da cor da pele ao sucesso no jogo africano, e ela (criança branca) disse novamente: “Você não vale, você também só está acertando porque você é africano”. A criança negra ficou parada por alguns segundos e logo, continuou a jogar.

Fiquei pensando na fala desse garoto por um bom tempo, pensando no quão complexa ela é, pois, segundo minha leitura sobre o contexto e de outros referenciais bibliográficos, o fracasso do negro no espaço escolar, perpassa pela falta de sentido, representatividade e identificação delas com os conteúdos abordados, e para essa criança, no momento que lhe foi apresentado um jogo africano, no seu imaginário, justifica o fato dos negros terem um melhor desempenho (DC III-6).

Ser chamada de africana nos indica ou pode nos indicar outra compreensão; expressão que, em outro contexto poderia soar ou ter conotação pejorativa para quem escuta e também para quem a emite; mas, acreditamos que, ao longo deste projeto, ser denominado descendente de africano foi positivado. No entanto, essa situação (fala da criança branca) pode nos indicar um determinismo racial, em acreditar que uma pessoa negra só terá sucesso em assuntos correlatos ao seu pertencimento.

Outra situação importante foi o contato com Hartiaga (africano de Guiné Bissau). Sua presença neste projeto foi muito importante no que diz respeito à desmistificação da realidade generalizada dos africanos. Após sua apresentação, ele foi coberto de várias perguntas, tais como: “*Tem escola no seu país?*” “*No seu país tem guerra?*” “*Quem sofre a guerra?*” “*Quanto tempo leva para chegar aqui?*”...

Hartiaga pedia calma e disse que responderia a todas as perguntas que fossem realizadas.

As crianças erguiam a mão e esperavam ser apontadas para fazer sua pergunta.

O primeiro a fazer a pergunta foi o Lindenberg: Tem guerra em seu país? Hartiaga respondeu que já teve, mas não tem mais.

Wildner – Quando tem guerra atinge outros países? Diretamente não, respondeu Hartiaga, mas indiretamente sim, pois esses recebem os refugiados da guerra.

Sandi – Quantos dias levam para chegar aqui no Brasil? 4h respondeu Hartiaga. Nossa! elas falaram. Alguns disseram: Tudo isso? E outros disseram: Só isso? E vem do quê? Perguntou Sandi novamente. Esse tempo é feito de avião; de barco é um pouco mais demorado. E de carro? E de ônibus? Hartiga sorriu, e disse que não tinha como ir ao continente africano do Brasil de carro ou de ônibus (DC XV-3).

As curiosidades das crianças esclarecidas por um nativo ganham outra roupagem e mais credibilidade. Podemos perceber nessa relação um referencial do continente africano que foge à concepção de vida selvagem, miséria e doença, como muitas vezes ele é retratado. Esse diálogo, essa troca, possibilita criar outro referencial do continente africano, outra percepção que não o de doença e selvageria. Com isso, a identificação e reconhecimento em ser descendente de africano perdeu a conotação de ser descendente da miséria, doença, pobreza, selvageria.

B) Relações no cotidiano escolar

Cotidiano: situações rotineira, habitual, coloquial. Em escolas há diversas situações corriqueiras, por exemplo, o horário de entrada, de saída, as pessoas com as quais estamos acostumados a brincar durante o recreio. Mas existem outras situações corriqueiras que podem marcar para sempre o sucesso ou insucesso de uma criança, como: brigas constantes, constrangimentos, ofensas e as mais diversas formas de violências.

Durante as intervenções, algumas situações cotidianas foram registradas e serão apresentadas nesta categoria, contudo as outras categorias também ilustram relações habituais que aconteceram em nossos encontros.

No diário de campo II, unidade de significado 1, percebemos a presença maciça do alunado negro na escola, crianças negras que muitas vezes, como exposto anteriormente, não são notadas na escola, uma vez que este grupo, de acordo com estudos apresentados por Cavalleiro (2002), Oliveira (2004) e Oliveira (2005), não percebe sua cultura ou a cultura de seus ancestrais representados no cotidiano escolar.

Essa omissão referencial reflete diretamente nas ações e atitudes das pessoas presentes nesse espaço. Nesse sentido, destacamos a fala da professora da turma apoiada no princípio da morenidade. Em uma situação de conflito identitário de uma criança da turma – criança negra que na atividade do autorretrato se desenhou loira e de olhos azuis - ao

comentar o ocorrido, a professora da turma disse que a irmã e o pai da menina são morenos como nós, referindo-se a ela e a mim (DC I-5).



Fig. 1: autorretrato de uma criança negra.

A negação da autoimagem é o reflexo de uma baixa autoestima que perpassa pela negação da identidade. Cotidianamente, diversos espaços sociais, sobretudo a escola, impõem “modelos”, “padrões” de comportamentos, de belezas aceitáveis ou refutáveis sobre as pessoas, com isso, as crianças e adultos também ficam vulneráveis a essa imposição.

Outra situação corriqueira que não diz respeito somente ao segmento negro, são as formações de grupos fechados por habilidades e características fenotípicas, por exemplo. Coincidência ou não, em nossa primeira atividade em grupo, a criança negra com a pele mais retinta da turma foi vetada de participar de alguns grupos, e as justificativas eram que os grupos estavam completos. Esta criança, constrangida com a situação, saiu da atividade escondendo-se pela escola. Foi procurada pelo professor de Educação Física da turma e só foi encontrada ao final da aula com os olhos marejados (DC II-10).

O fazer parte de um grupo é uma necessidade na vida do ser humano e essa necessidade, muitas vezes, faz as pessoas se humilharem para tal pertença.

Outro aspecto cotidiano observado e relatado no diário de campo (DC XI-1) foram as manifestações da cultura Hip Hop. No intervalo (recreio), era muito comum demonstrarem suas habilidades, por exemplo, em dança de rua, com movimentos típicos: saltos, giros, paradas de mão, entre outros.



Fig.2, Fig. 3 e Fig.4 – Manifestação de movimentos de dança de rua presentes no cotidiano escolar.

Contudo, mesmo negando e/ou omitindo a cultura negra, ela encontra meios de sobrevivência e resistência nos diferentes espaços.

C) Jogo, então aprendo, ensino e sou.

Na filosofia africana apresentada por Sengor (2007), sujeito e objeto são dialeticamente confrontados no ato mesmo do conhecimento, que é ato de amor. O negro-africano poderia dizer: “Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou”. Nesta perspectiva dialética, uma parte não existe sem a outra.

A concepção de jogo apresentada nessa pesquisa transcende concepções dicotômicas entre corpo e mente. O canto, o jogo de palavras, os sons e experiências, o raciocínio lógico e o encanto presentes no jogo da vida se dão em unicidade.

Ressaltamos ainda uma atenção a todo o processo, uma vez que nosso objetivo não se pauta no jogo pelo jogo, mas, sim, no jogo como possibilidade formativa na educação das relações étnico-raciais.

Neste sentido, as discussões, o trabalho conjunto, a solidariedade, a ludicidade, a circularidade e as emoções vividas compõem o cenário do “ser” junto ao “outro”, do “ser” dentro do jogo.

Segundo a concepção de jogo em que este estudo se apóia, foram vários os momentos aprendizagem e de ensino vivenciados acerca do jogo. De acordo com Ferreira (1986) define a palavra *jogo* como “exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha e a outra, ou as outras, perdem”; “divertimento ou exercício de crianças, em que elas fazem prova da sua habilidade, destreza ou astúcia”.

Em contrapartida a esse conceito de jogo, ilustraremos algumas possibilidades com ele.

As atividades que compuseram as intervenções e a pesquisa perpassaram pelo jogo da cor (DC I-6), no qual foi possibilitada discussão sobre as diferenças. Este jogo é composto por uma música (DC I-6) cantada por todas/as participantes e, ao comando de um puxador, as crianças têm que procurar a cor mencionada. É um jogo divertido e contagiante, e nele as cores têm a mesma representatividade, ou seja, não existe uma hierarquia entre elas. O objetivo dessa atividade foi possibilitar a reflexão sobre a imposição existente nas sociedades com relação a características fenotípicas sobretudo a cor da pele.

Realizamos também o jogo *Labirinto* (PRISTA, TEMBE, EDMUNDO, 1992), que consiste na marcação de um labirinto no chão e através de desafios (par ou ímpar ou outras formas de desafio), quem ganha anda uma casa ao centro do labirinto. O objetivo é chegar primeiro ao centro. A partir desse jogo simples, porém prazeroso, discutimos e refletimos sobre os obstáculos ou os labirintos que temos de atravessar e, nesse sentido, sobre quais seriam os obstáculos que a população negra enfrenta (DC II-8).

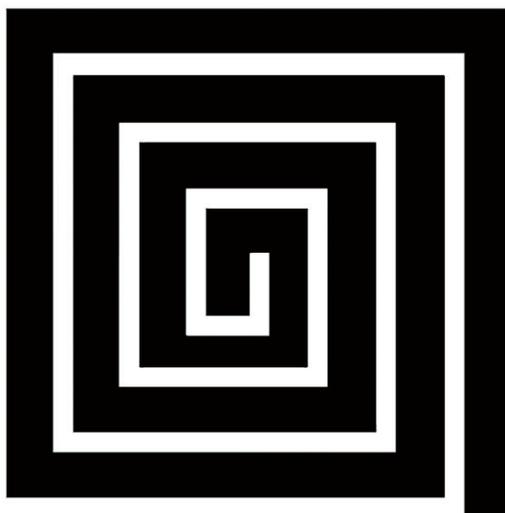


Fig. 5: Ilustração do labirinto

Com o jogo *Matacuzana* (DC III), trouxemos um pouco de história de Moçambique, sua localidade, sua vegetação, formato do jogo e sua similaridade a jogos praticados no Brasil.



Fig. 6 e Fig. 7: Crianças jogando *Matacuzana*.

Vivenciar este jogo possibilitou um enfrentamento direto com ser negro. Durante a demonstração do jogo e durante a vivência, por conta da habilidade no manejo das peças do jogo, eu e uma criança negra tivemos nosso desempenho questionado por uma criança branca, que dizia: “você não vale, você só está acertando porque você é africano” (DC III-5). O relato dessa criança explicita o quanto pouco ou nada é ensinado sobre história e cultura africana e afro-brasileira é desenvolvido na escola. Certamente, retrata o pensamento da sociedade de um modo geral, que associa particularidades sociais a características étnicas; é no mínimo curioso notar que isso aconteça com negros e africanos.

As diferenças de costumes e tradição entre índios, italianos, libaneses e portugueses são pensadas em termos culturais, e percebidas como englobáveis pela nacionalidade, mas a herança cultural africana remete as diferenças entre negros e brancos. (A COR DA CULTURA, 2009).

O jogo *My God* (PRISTA, TEMBE, EDMUNDO, 1992), além de desenvolver as capacidades e habilidades físicas das crianças como força, resistência, flexibilidade, bem como corrida, salto e lançamento - serviu como instrumento de aprendizagem de nomes de países africanos, pois, para a realização da brincadeira, as crianças deveriam saber o nome de alguns deles. (DC VI-1).



Fig. 8: Crianças durante o jogo *My God*.

Ao término das atividades, eu perguntava às crianças o que foi preciso para que o jogo acontecesse, ou para se ter sucesso nele. Para ter sucesso no jogo, é preciso ter muita “esperteza”, “agilidade”, “força”, “inteligências” respondiam as crianças. e refletindo, eu relacionava estas qualidades com o jogo e, conseqüentemente, com os africanos.

A musicalidade, a corporeidade, a ludicidade sempre estiveram presentes nas vivências dos jogos africanos; ritmo, coordenação, ginga, canto, dança e arte compuseram o cenário dos jogos.

O jogo *Bon Kidi* ((PRISTA, TEMBE, EDMUNDO, 1992), assim como a maioria dos jogos utilizados nesta pesquisa, representa o cotidiano do espaço onde ele é praticado. No Brasil existe um jogo bem conhecido e muito semelhante ao que os moçambinos praticam, a saber, bolinha de gude.



Fig. 9 e Fig. 10: Crianças jogando *Bon Kidi*.

Esse jogo consiste em tentar acertar com um milho, um pequeno círculo a uma distância aproximada de cinco metros da linha de início. As crianças tiram “par ou ímpar” ou gentilmente escolhem a ordem da execução por critérios estabelecidos pelo grupo, cada criança tem direito a uma jogada até que todas executem pelo menos uma vez, caso ninguém acerte o alvo, volta-se à sequência inicial de lançamento, só que, desta vez, lança-se o milho de onde ele havia parado na jogada anterior. Quem acertar o alvo primeiro ganha todos os milhos da rodada. (DC XII-4). Esse jogo possibilitou uma discussão interessante a respeito da vitória e da derrota. Em um dos grupos, uma aluna (Ana Beatriz) ganhou todas as rodadas, deixando o pessoal com quem jogava sem grãos. A prof^a. Élen, que acompanhava esse grupo, perguntou se este era o fim do jogo. Como estávamos no final da aula, reuni todos os grupos para compartilhar a experiência e perguntei o que fazer nessa situação. O aluno Lindemberg disse que tinha que acabar o jogo, porque assim são os jogos (DC XII-5).

Disse-lhes, no entanto, que essa poderia ser uma opção, porém, na filosofia africana o mais importante é sempre dar ao outro a oportunidade do recomeço; sendo assim, Ana Beatriz poderia doar um grão para cada participante de seu grupo para que o jogo continuasse. Lindemberg ainda insistiu: “mas daí ela pode perder tudo”, e a aluna Sândi respondeu: “mas daí darão a ela a oportunidade de recomeçar”. Este fechamento foi muito interessante, talvez difícil de compreender por vivermos na lógica da competição ocidental (DC XII-5).

Nesse sentido, de acordo com Gregório Filho, citado por Brandão (2006):

Somos aquilo que vamos adquirindo ao longo da ida. Os primeiros jogos, as brincadeiras, as cantigas, os contos vão imprimindo em nós um pouco daquilo que vamos ser quando adultos. Não somos passivos às experiências, a cada uma aprendida, incorporamos informações, transformamos, acrescentamos parte de nossa “herança” e vamos construindo nosso jeito de nos olhar e de olhar o mundo. Produzindo saber, saberes, comprometidos com nossa época e lugar (p.36)

Contudo, o jogo, instrumento de que faço uso como meio para a educação das relações étnico-raciais nos revela grandes possibilidades no que diz respeito a compreensão da história e cultura africana e afro-brasileira.

D) Afirmação da identidade

Em relação aos aspectos observados nas questões identitárias provindas das relações étnico/raciais, no diário de campo I, unidades 3d e 4d, percebemos registro de inúmeras “fugas” das crianças em relação à afirmação ou identificação com o ser negro através do não uso dos lápis nas cores marrom e preto para pintar os rostos desenhados, quer seja o seu próprio quer seja do/a colega, quando afro-brasileiro/a. Por outro lado, ocorreu uma grande procura pelo lápis por elas denominado “cor de pele”, que eram representados pelas cores rosa ou bege.

Quanto ao registro de seu pertencimento étnico-racial pautado em sua descendência, muitas crianças tiveram dúvidas. Algumas disseram que eram descendentes de brasileiros, outros de são bernardense, italiano. Houve até criança negra que se identificou como descendente de alemães. (dados do caderno de registro e serão analisados a posteriori). Mas, quando a questão foi sobre cor/raça, o murmurinho foi maior; aconteceu com frequência crianças perguntarem a outra qual sua cor, e uma criança negra disse: eu sou negrão! Diante da afirmação de sua negritude, as demais crianças riram. (DC II-5). A risada em questão estava dentro de um contexto de descontração provocada pela autoafirmação de uma criança negra, mas, diante de um quadro onde as crianças estavam receosas de se identificarem enquanto negras/pretas/pardas. E pelo histórico da população negra pautado na marginalização e desqualificação, o que esta risada nos indica? O que fazer diante dela?

Outra situação de divergência ou negação da identidade pode ser percebida no diário de campo (DC IV-4d), na realização de uma atividade em que as crianças deveriam criar histórias para personagens negro/a e branco/a um repúdio ao personagem negro/a, percebido através de ridicularização, deboches, acanhamento e até mesmo refugio. As crianças liam suas histórias dos personagens brancos criados por elas; na história do personagem negro algumas desistiam.

Ainda é muito forte no imaginário social coletivo a dicotomia entre negro e branco, onde tudo o que associado a negro é ruim, como: “ovelha negra”, “nuvem negra”, “humor negro”, “hoje a coisa ta preta”, “gato preto” (sinônimo de azar). Quando o referencial

é branco, ele é positivado: “pomba branca” (paz), “inveja branca”, “preto de alma branca”, etc. Nessa relação é complexo dizer “sou negro” sem se ferir, ou até mesmo criar um personagem positivado em que as referências são negativas. Podemos perceber essa relação no diário de campo (DC X-1), no diálogo entre duas crianças negras, em que uma delas dizia ser negão e outra dizia ser a cor de formiga. *Mas qual é cor da formiga? perguntou o primeir*-. *É a minha cor, tenho cor de formiga, eu não sou negro!*

Esse foi o relato de uma criança de nove anos de idade e também o meu até os 22 anos, mas, quando são criadas oportunidades e políticas para desconstrução e/ou ressignificação, o pensamento ideológico inferiorizado em ser negro desaparece.

No entanto, se a responsabilidade não é somente da escola, perpassa por ela essa função libertadora, caso contrário, será somente uma reprodução maquiada do sistema de dominação escravista.

O fortalecimento da identidade negra faz parte dos objetivos deste estudo. Sendo assim, condições e/ou oportunidades para este fortalecimento foram criadas.

A ancestralidade compõe um dos valores civilizatórios africanos, vinculada à memória e à identidade, pois é por meio dessas que construímos nossa história.

Através dos jogos, conhecemos um pouco do continente africano, sobre as formas de resistência contra opressão e exploração ao negro, que persistem até os dias atuais (DC V-3). Entre os objetos africanos como lenço, caxixi, tambor, etc., o tambor foi o instrumento que chamou muito a atenção das crianças e, de acordo com Bezerra (2008), “muitos de nós foram calados pelos senhores da terra, mas não conseguiram silenciar o tambor; é o tambor que até hoje nos traz o contato com a força de nossos ancestrais, com a nossa origem”.



Fig. 11: Crianças em aula com o tambor e histórias desse instrumento.

A identificação com o tambor ocorreu em vários momentos, foi muito recorrente a solicitação para carregá-lo. Entendemos que a prestatividade em ajudar ocorreu em vários momentos e com vários objetos, mas a relação com o tambor era diferenciada. Como podemos observar na imagem anterior, o tambor foi/é algo que fala por si só, ele as “hipnotizava” durante as atividades e, por ser o elo de comunicação na atividade e com nossa descendência africana, as crianças negras e não negras se entregavam à atividade de maneira mágica.

Fizemos a apresentação de um vídeo “South Africa²⁰” adquirido no Consulado da África do Sul, localizado em São Paulo, o qual retrata a diversidade do citado país perpassando pelas áreas naturais; tecnológicas; riquezas naturais (como diamante e ouro); perpassando também por centros urbanos e áreas rurais (onde a cultura nativa é mais preservada); bem como informações sobre turismo que o país oferece.

A projeção desse vídeo foi pensada para apresentar visualmente uma África que pouco tem espaço nos meios de comunicação, que a representam somente como sinônimo de doenças, guerras, florestas e misérias. Após a projeção, algumas crianças que, em outro momento percebiam a África como: “um país pobre que não tem o que comer” (Quimor – quadro 2); “um país que tem muita coisa ruim, pobre, negro. Os povos da África é feio e muito burro porque não tem escola lá. Não tem muita coisa, lá é ruim. Aqui bonito é o Brasil, tem escola” (Anderson – quadro 2), disseram querer morar lá. Ressaltamos que ambas

²⁰ Go Wild Explore South África – Consulado África do Sul

crianças são negras. A ruptura desse paradigma criado e imposto pelo eurocentrismo nas sociedades colonizadas permite uma relação de identificação e, conseqüentemente, valorização e reconhecimento de outras formas culturais, nesse caso a de matiz africano. (DC XI-5).

No entanto, houve uma criança que não conseguiu ver beleza em África; na sua leitura, África era somente o momento em que eram mostradas as populações nativas em seu ambiente “natural”, zonas rurais; em sua percepção, quando o vídeo mostrava luxo e desenvolvimento tecnológico-industrial ela associava a outros povos que não os africanos. (DC XI-6d). Esse esvaziamento intelectual, cultural, essa invisibilidade nas referências e nos espaços de poder contribuem para cristalizar tal pensamento no imaginário social coletivo.

Contudo, ao término do projeto, pudemos perceber que o quadro de identificação em ser negro sofreu transformações significativas. Nos desenhos de autorretratos, as crianças utilizaram com maior frequência e intensidade o lápis marrom e preto, como podemos perceber nas figuras comparativas abaixo.



Fig.12 e 13: Quimor se autorretratando no início e no final da intervenção.



Fig.14 e 15: Wildinei se autorretratando no início e no final da intervenção.



Fig.16 e 17: Carol se autorretratando no início e no final da intervenção.



Fig.18 e 19: Ana Beatriz se autorretratando no início e no final da intervenção.

As fotos alinhadas representam a mesma criança em diferentes situações. As primeiras imagens (12, 14, 16, e 18) representam os autorretratos das crianças realizados em nosso primeiro encontro; as segundas imagens (13, 15, 17 e 19) correspondem ao autorretrato ilustrado no final do projeto.

Essas são algumas imagens selecionadas para ilustrar a diferença da percepção e do autorreconhecimento em ser diferente.

Uma outra análise podemos fazer com relação à representação das crianças pelos colegas de classe. No início do projeto, por solicitação das próprias crianças realizamos uma atividade em desenhar um amigo/a. Inicialmente não via sentido nesse exercício, no entanto resolvi acatar a solicitação. Como resultado tivemos estas imagens que correspondem respectivamente à mesma sequência ilustrada acima (Quimor, Wildinei, Carol e Ana Beatriz).



Fig. 20 e 21: retrato de Quimor e Wildinei na perspectivas de amigos/as da sala.



Fig. 22 e 23: retrato de Carol e Ana Beatriz na perspectivas de amigos/as da sala.

Conforme ilustram as imagens, podemos perceber que tanto a auto identificação inicial, quanto a identificação do amigo/a da turma estão pautados pelo lápis denominado como “cor de pele” ou pelo não preenchimento de cor, já no desenho final, os desenhos aparecem coloridos com uma proximidade maior ao tom de pele das crianças.

A representação do amigo/a, ao não colorir o desenho que represente o outro/a, pode nos dar indícios de que, desde muito cedo, as crianças já incutem regras de cordialidade, pois, de acordo com Fernandes e Bastides (1951) citado no tópico *Relações Étnico-Raciais no Brasil*, entre as regras básicas, não seria de bom tom a exteriorização dos sentimentos com relação às pessoas negras. Afinal, quantas vezes nos referimos a uma pessoa negra como morena? Esse medo, ou essa dúvida, talvez sejam os mesmos sentimentos dessas crianças que não coloriram o desenho de seus amigos negros.

Quando questionadas se o projeto ajudou em suas percepções enquanto negras, elas disseram: “Ajudou e muito, isso foi muito importante para mim” (Ana Beatriz – dado extraído do caderno de registro); “me ajudou a pensar que sou uma cor negra e não posso querer ser de outro jeito porque eu tenho minha cor...” (Sândi - dado extraído do caderno de

registro); “ser negro pra mim é coisa boa, eu gosto de ser negro” (Quimor - dado extraído do caderno de registro)

Quando questionadas sobre as aprendizagens no projeto, elas disseram:

“Eu acho que o projeto foi legal, os jogos, as brincadeiras, eu acho não tem diferença de cor, que os negros merecem o mesmo respeito que os brancos (...) acho que esse projeto vai ajudar bastante a diminuir a discriminação” (Carolina - dado extraído do caderno de registro);

“eu aprendi muito a minha raça, e que todos devem ser do jeito que são, porque cada um fica falando que o outro é muito preto, que o outro é muito branco e fica um discutindo com o outro, também gostei das brincadeiras, e que nós aprendemos mais sobre o continente africano e também gostei das músicas, porque fala de nos misturando com a África” (Sândi - dado extraído do caderno de registro)

E) Conhecimento sobre história e cultura africana e afro-brasileira

Nesta categoria, ressaltaremos aspectos relativos à cultura negra²¹. No entanto, destacamos que não se trata de mudar um foco marcadamente de raiz europeia pelo foco africano, mas sim de ampliar as possibilidades de trabalho nos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Sendo assim, esta pesquisa pautada por leis e lutas que a antecedem, e tem por objetivo provocar bem mais que a inclusão de novos conteúdos. Trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimento de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pela escola brasileira (BRASIL, 2004).

Sendo assim, os conhecimentos adquiridos através dos jogos africanos foram vários e aconteceram em diversos momentos.

A primeira medida foi fazer um levantamento das informações que as crianças tinham sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Para a realização deste levantamento, fizemos a pergunta “o que é África para você?” e “que contribuição os

²¹ Cultura negra representa o conceito central das humanidades e das ciências sociais e que corresponde a um terreno explícito de lutas políticas. (BRASIL, 2006).

Com relação à cultura negra pensada dentro da cultura afro-brasileira, representa o jeito de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações de congadas, moçambiques, maracatus, cocos, jongo, entre outros. Já a cultura negra na perspectiva do ensino de cultura africana, abrange as contribuições do Egito para a ciência e filosofias ocidentais; tecnologias de agricultura, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), e política na atualidade. (BRASIL, 2004).

africanos deram para a formação do Brasil?”. A turma respondeu em coro que África era um país, quando fiz a pergunta novamente, disseram ser uma cidade. (DC II-3, 6). Essa é a referência de África que estas crianças possuem.

Estas duas questões foram respondidas no caderno de registro, analisadas e discutidas no tópico - *análise dos cadernos de registro*, que segue no fim desta categoria.

Para desmistificar a associação de África à redução de um país ou cidade, apresentei-lhes o mapa do continente africano, seus diferentes países, costumes e culturas. (DC II-8). Como auxílio na explicação, utilizei o continente americano como exemplo, destacando as semelhanças e diferenças existentes entre os países que compõem este continente.

Com relação à segunda questão, as contribuições apontadas pelas crianças, ficaram no campo do trabalho escravo, contribuição braçal (Quadro 2). Através das respostas dadas, podemos perceber como o negro é representado nos bancos escolares e na sociedade de um modo geral, e assim compreender em que se baseia o ser negro e/ou o perceber o negro nas relações étnico-raciais.

Para a compreensão da história e cultura africanas e afro-brasileiras, utilizamos dos jogos denominados de africanos e/ou afro-brasileiros na perspectiva africana de ser e viver o mundo, com o intuito de ampliar as possibilidades de trabalho para atender de fato, uma maior diversidade cultural presente dentro da escola.

No jogo “guerreiros” (V), tivemos a oportunidade de lhes apresentar um pouco da história da etnia Zulu. “A etnia Zulu, localizada predominantemente na África Subsaariana, especificamente na África do Sul, lutou bravamente contra a invasão inglesa em terras africanas; a etnia Zulu, liderada pelo chefe tribal/ líder tribal Shaca Zulu, fez história. História que chegou a ser retratada até em filme²²”. Assim como a etnia Zulu, este jogo possibilitou também, o conhecimento das etnias *Bantos* e os *Sudaneses*, etnias localizadas predominantemente na região central e ocidental do continente africano e que foram trazidas em maior quantidade para o Brasil, com suas crenças, saberes e conhecimentos ancestrais. (V-2).

O tambor foi um instrumento importante na mediação dos jogos e ensino da história e cultura africana a afro-brasileira. Com ele, vivenciamos diversas danças regionais de matizes africanas como o “coco de roda”, o “jongo”, a “ciranda”. Para além do

²² ZULU, Michael Caine, 1964.

conhecimento da dança, vivenciamos o movimento, o toque, o canto, enfim, vivenciamos o jogo.



Foto 24 – ilustra movimentos de ginga.



Foto 25.- ilustra aprendizagem do toque no tambor.

Essas imagens ilustram, em certa medida, um pouco do que foi vivenciado ao longo do projeto. O interesse e participação foram aspectos presentes em nossos encontros.

Neste estudo, contamos, também, com a participação de um guineense - africano de Guiné Bissau, cuja presença foi muito importante para a pesquisa no tocante da cultura africana. O convidado foi muito aguardado pelas crianças, que, sabendo da

possibilidade de conhecer um “nativo”, ficaram superansiosas. No contato com Hartiaga (guineense – africano), as crianças despejaram muitas perguntas, como: *Tem escola em seu país? No seu país tem guerra? Quem sofre com a guerra? Quanto tempo levou para chegar até aqui?*(XV-3). Essas dúvidas acabaram servindo como questões introdutórias em seu diálogo, auxiliando no trabalho do ensino da história e cultura africanas. Hartiaga passou pelas diferenças culturais existentes em seu país e no continente, pelas diferentes línguas e dialetos bem como da situação política.

No entanto, de acordo com Brasil (2004), o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira diz respeito a todos/as os/as brasileiros/as, evitando-se distorções, para isso, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito das experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. Sendo assim, far-se-ão necessários diferentes meios para atender de maneira efetiva as diversidades.

2 - Cadernos de registros

Ao término das intervenções com a turma da pesquisa, os cadernos de registros foram recolhidos para uma análise mais aprofundada, na qual se iniciaram as averiguações dos procedimentos da pesquisa. A partir dos dados extraídos dos cadernos, foram criadas tabelas com o intuito de sistematizar a apresentação dos dados, facilitando assim sua interpretação.

Os quadros foram montados respeitando-se a seqüência estrutural (de perguntas) da organização do caderno. O quadro II foi montado de acordo com as questões dos cadernos de registro realizadas em nosso primeiro encontro com a turma, cujas perguntas foram: *Qual sua descendência? Qual sua cor/raça? O que é África para você? Que contribuição os africanos deram para a formação da Brasil?*

Com essas perguntas, o objetivo foi averiguar a compreensão das crianças acerca de seu pertencimento étnico-racial, de seu conhecimento sobre o continente africano e sobre a contribuição dos africanos na formação do Brasil e da cultura brasileira. Essas compreensões poderiam propiciar, no que diz respeito aos procedimentos da intervenção: o rompimento de paradigmas, possibilitar reflexão sobre pertencimento étnico-racial, reconhecimento, fortalecer a autoestima e possibilitar a criação e/ou fortalecimento da identidade.

As respostas que as crianças deram a esses questionamentos foram tabuladas e analisadas a posteriori.

Os quadros II e III foram montados com base no caderninho de registro entregue as crianças no início do projeto e recolhido ao seu término.

Questões presentes no quadro II: *Qual sua descendência?; Qual a cor/raça?; O que é África para você?; Que contribuição os africanos deram para a formação do Brasil?*

O quadro III traz as respostas que os/as responsáveis deram às perguntas: *Qual sua cor/raça? Vocês conversam com seus filhos (crianças) sobre seu pertencimento étnico-racial? De que maneira? Em 2003, entrou em vigor uma lei que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e afro-brasileira nas escolas, você considera isto importante? Por quê?*

Estas questões foram elaboradas com a intenção de comparar suas respostas com as possíveis afirmações e/ou negações das identidades das crianças.

As questões de referências para o quadro IV foram: *O que é África para você? Qual sua cor/raça? Você achou o projeto interessante? O que você aprendeu com ele? Você*

acha que existe preconceito racial no Brasil? Por quê? Do que mais gostou e do que menos gostou no projeto?

O motivo de repetir algumas das questões foi o de tentar identificar a existência de mudanças entre as respostas dadas inicialmente e as apresentadas nesse segundo momento.

No quadro II e III, tivemos 15 crianças dentre as 28 da turma; já no quadro IV, tivemos 24 crianças dentre as 28.

A razão desta diferença no número de participantes se deve a que nem todas as crianças devolveram o caderno de registro; sendo assim, o número no quadro IV é maior em relação aos anteriores, pois na última atividade foram utilizadas folhas avulsas para atender a todas as crianças presentes no dia, visto que muitas delas haviam esquecido e/ou nem possuíam mais o caderno de registro.

Quadro 2 – *Análise do caderno de registro individual* – respostas obtidas às perguntas realizadas junto aos participantes no encontro inicial.

Quadro 3 – *Análise do caderno de registro individual* – respostas obtidas às perguntas realizadas junto ao pai, mãe e/ou responsável pela criança.

Quadro 4 – *Análise do caderno de registro individual* – respostas obtidas às perguntas realizadas junto aos participantes nos últimos encontros.

Quadro 2 – ANÁLISE DO CADERNO DE REGISTRO INDIVIDUAL - Respostas obtidas às perguntas realizadas junto aos participantes no encontro

Nome	Qual sua descendência?	Qual sua cor/raça?	O que é África para você?	Que contribuição os africanos deram para formação do Brasil?
Cristiano				
Windson	Baiano	Negro	Não sei	Não sei
Quimor	Alemão	Negro	Um país pobre, eles não tem o que comer	_____
Carolina	São bernadense	Branca	É um continente de animais passarinhos. É um país pobre.	Os negros brasileiros eram expostos a leilões aí eles iam trabalhar para os brasileiros com a cultura cana-de-açúcar.
Jenifer				
Bianca	Italiano	Branca	Que a África é um país pobre e que a maioria das pessoas são negros.	Não sabemos
Ana Clara				
Carol	Índio	Café com leite	Um país rico	Livre
Ana Júlia	Brasileira	Branca	A África pra mim é um país pobre	_____
Murilo				
Japa	Italiano	Moreno	Um país com pessoas, pobreza, deserto, pouca comida.	Não sei
Fernando				
Wildiner	Negro	Negra	A África para mim, é no máximo duas vezes melhor que Brasil.	Os africanos deram a contribuição dos escravos para conseguirem fazer a formação do Brasil.
Keli				
Luan	Brasileiro e italiano	Café com leite	Eu acho que é um país que tem muitos bichos, árvores e matos.	_____
Beatriz				
Ivan Hells	Brasileiro	Moreno, negro	É um país de negros que passam fome e morrem lutando pela vida e pelas pobrezas. É um país pobre e cheio de urubu.	_____
Maria Eduarda				
Lucas	Brasileiro e italiano	Índio café com leite	Na África é pobre e bonita.	Lutaram muito para a formação do Brasil.
Lindemberg				
Ana Beatriz	Indígena	Morena/Indígena	África é um país com muita dificuldade Lá tem	Eles contribuíram para a mistura de raças

			muitas coisas diferentes do Brasil. Lá é um país pobre.	e do surgimento dos primeiros seres humanos.
Eloá	Espanhol/Africana	Parda	É um país que tem pessoas negras e pessoas que passam fome.	Os africanos sofreram muito no Brasil. Eram tratados como escravos. Suas mãos desempenhavam vários trabalhos pesados que fizeram com que os senhores se enriquecessem mais e mais. Por exemplo, eles trabalhavam nas plantações de cana e nos engenhos de cana.
Sandi	Baiano/Mineiro	Café com leite	É um lugar onde africanos fica com sua rainha africana. E onde se esconderam para s portugueses não roubar sua floresta e sua rainha, para não virar escravos e ainda não perder suas vidas.	Os africanos contribuíram com seu trabalho escravo e miscigenação a raça.
Natália				
Chris Brown				
Ronaldo				
Anderson	Baiano	Morena	Um país que tem muita coisa ruim, pobre, negro, os povos da África é feio e muito burro porque não tem escola. Não tem muita coisa, lá é ruim a África. Aqui bonito é o Brasil, tem escola	Desfile de escola de samba cena de um ritual de candomblé e demonstração de capoeira
Gabriel				

Quadro 3 – ANÁLISE DO CADERNO DE REGISTRO INDIVIDUAL - Respostas obtidas às perguntas realizadas junto aos pais, mães ou responsáveis dos participantes

Nome	Qual sua cor/raça?	Vocês conversam com seus filhos sobre seu pertencimento étnico/racial? De que maneira?	Em 2003, entrou em vigor a lei que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura afro-brasileira nas escolas, você acha isso importante? Por quê?
Cristiano			
Windson	Mãe-Parda/Branca Pai-Moreno/Negro	Sim, explicando para eles que devemos tratar todas as pessoas iguais, não importa a cor. Que somos todos iguais.	Sim, acho importante. Assim eles aprendem coisas diferentes, e se sentem igual a todos.
Quimor	Mãe-Negra Pai-Negro	Não conversa. Porque pra mim não há importância alguma se é negro ou de outra raça.	Pra mim não há diferença alguma.
Carolina	Pai-Eu me pareço com meu avô	Sim. Falando para elas não fazer diferença de ninguém, pois todos somos iguais. Tanto nos direitos humanos e todos também têm sentimentos.	Sim. Porque é interessante.
Jenifer			
Bianca	Mãe-Morena Pai-Branco	Não conversa.	Sim. Porque os alunos irão aprender sobre a cultura brasileira do nosso país.
Ana Clara			
Carol	Mãe-Morena Pai-Moreno	Conversar como gente normal.	Sim. Porque é .
Ana Júlia	Mãe-Morena Pai-Loiro	Não	Não. Não sei.
Murilo			
Japa	Mãe-Morena Pai-Moreno	Sim.	Sim
Fernando			
Wildiner	Tia-Branca Tio-Branco	Não conversamos.	_____
Keli			
Luan	Mãe-Branca/Brasileira	Não	Acho. Porque é importante.

	Pai-Branco/Brasileiro		
Beatriz			
Ivan Hells	Mãe-Negra pai-Branco	Não	Sim. Porque é importante conhecer as histórias, culturas e todo conhecimento dessas pessoas.
Maria Eduarda			
Lucas	Mãe-Jambo/Brasileira Pai-Moreno/Brasileiro	Nós os orientamos para não ter preconceito com as pessoas de outras raças, que somos todos iguais.	Sim. Acho legal que os alunos aprendam cultura diferente.
Lindemberg			
Ana Beatriz	Mãe-Parda Pai-Pardo	Não.	Sim. Porque elas aprendem novos conhecimentos sobre outro país e principalmente no país de sua origem.
Eloá	Mãe-Parda Pai-Mulato	Sim. Nós explicamos para nossa filha, de onde vem seus descendentes e origens. Para ela entender como o Brasil é rico de pessoas diferentes na cor, na raça, na religião,etc.	Sim. Porque as crianças irão aprender a vida, a história, a cultura de outros povos e países distantes.
Sandi	Mãe-Parda Pai-Pardo	Não,nenhuma.	Lendo essa pergunta, agora que estou sabendo dessa tal lei.
Natália			
Chris Brown			
Ronaldo			
Anderson	Mãe-Branca Pai-Moreno	Conversamos que ele não tenha preconceito nem com raça e nem com cor, pois somos todos iguais independente do que seja.	Sim. Porque na vida das pessoas precisam se juntar a procurar saber também da história de cada um de nós.
Gabriel			

Quadro 4 – ANÁLISE DO CADERNO DE REGISTRO INDIVIDUAL - Respostas obtidas às perguntas realizadas junto aos participantes nos últimos encontros

Nome	O que é África para você?	Qual sua cor/raça?	Você achou o projeto sobre Jogos Africanos e Afro-Brasileiros interessante? O que você aprendeu com ele?	Você acha que existe preconceito racial no Brasil? Por quê?	O que você mais gostou e o que você menos gostou no projeto sobre Jogos Africanos e Afro-Brasileiros?
Cristiano		Preto			
Windson	Um continente	Moreno, raça negra	Sim. Muitas brincadeiras e músicas.	Sim. Porque sim. Porque eu já sofri preconceito.	O que eu mais gostei foi das danças e o que eu menos gostei foi das atividades.
Quimor	África do Sul é um país rico. Os bichos são girafa, leão, gavião. Eu achava que África do Sul era pobre.	Preto, negro	Eu aprendi jogo diferente, eu ouvi música africana, eu aprendi o nome dos países.	Eu acho que existe porque quando uma pessoa negra foi procura emprego e uma pessoa branca também só porque a pessoa é branca ele dá emprego para ela	Eu gostei de danças e aprendi brincadeira africana.
Carolina	É um continente africano.	Branca	Sim. Eu aprendi com ele as músicas, brincadeiras, as etnias, danças, balé, Zulu, sudaneses.	Sim. Porque eu acho preconceito porque tem diferença.	Eu gostei da latinha de músicas e o que eu menos gostei foi o milho no buraco.
Jenifer	É um continente.	Marrom	Música, vários jogos africanos.	Sim, porque sim.	Eu gostei de tudo.
Bianca	É um continente africano. Ele tem 57 países e eu pensava que a África era feia,mas quando eu vi o DVD de uns países da África eu me encantei é lindo, maravilhoso.	Branca	Sim, é legal e nós cada vez mais aprendemos coisas legais da África. Eu aprendi as brincadeiras, os jogos, aprendi alguns nomes dos países. E eu amei aprender coisas daquela maravilha.	Sim. Porque tem muita pessoa que acha que só porque uma pessoa é negra é diferente dela, eles pensam que são melhor. Mas é tudo errado, nós somos todos iguais não depende da cor da pessoa.	Eu gostei de tudo, é muito legal.
Ana Clara	É um continente africano.		Sim, eu aprendi jogos legais.	Sim, porque eu já vi.	Eu gostei das músicas e dos jogos. Eu gostei de tudo.
Carol	Continente africano é uma cidade diferente do	Leite com café	Sim. Jogos, brincadeiras e músicas.	Não. Porque o Brasil está cheio de cores diferentes.	Eu gostei dos jogos e não gostei da músicas.

	Brasil.				
Ana Júlia		Branca			
Murilo	É um continente africano, muito rico que tem 57 países.		Sim. Que os africanos têm bastante habilidades, eles são velozes, inteligentes, fortes. Aprendi brincadeiras, músicas e etnias, zulus e bantos.	Sim.	Gostei de tudo.
Japa	Eu achava que era um país com pouca comida, mas eu estava enganado. É um país bonito.	Moreno	Eu acho legal e aprendi que os negros são fortes.	Sim. Há desigualdade.	Gostei de todos os jogos e não gostei das perguntas.
Fernando	A África pra mim é um continente rico de pessoas afro Brasil, pessoas brancas e negras convivendo juntas. Não tem nenhuma discriminação.	Café com leite, negro	Aprendemos músicas, jogos africanos. Aprendemos a não discriminar ninguém principalmente por sua cor ou raça. Não importa, negro ou branco, tem que viver sempre junto em unidade.	Eu acho que sim porque tem muitas pessoas que não gostam da cor do outro.	Eu gostei das músicas, dos jogos. Gostei de aprender a história de outras pessoas. Gostei de conhecer o professor.
Wildiner	Antes eu achava que na África só havia pessoas negras e com as imagens mudou minha cabeça.	Negro	Sim e aprendi que na África tem 57 países, mas como ainda 3 países ainda estão lutando pela liberdade então são 54 países. Jogos africanos, etnias e até músicas africanas no projeto.	Sim. Porque tem muita gente que acha que é diferente dos outros ser negro.	Eu mais gostei da música do coco e eu menos gostei da brincadeira da cor.
Keli		Branca	Sim, aprendi a respeitar mais, assim se tivesse uma pessoa branca e uma pessoa negra conversando com um não importa, com um branco a pessoa ia escolher, ia dar atenção mais para a pessoa branca que para a pessoa negra. Isso aí por mais que num, por mais que não fale já se sente ofendido. Aprendi por exemplo, a fazer as coisas não separadamente, junto aprendi esperar, mas não sou muito calma pra esperar não, viu.		
Luan	África pra mim é um continente que tem	Branca, italiano	Acho sim. Jogos e músicas.	Não. Porque eu nunca ouvi em minha vida alguém falar.	Eu gostei dos jogos, músicas e danças.

	brancos.				
Beatriz	É um continente africano.		Sim. Nós aprendemos músicas, vamos brincar da cor, as etnias Bantos e sudaneses.	Sim. Ela falou que a colega de sua mãe sofreu preconceito.	O que eu mais gostei foi a música e o que eu menos gostei foi o dia que nós saiu lá fora.
Ivan Hells	É um continente com 54 países com 3 lutando. Eu pensava que era um país pobre e cheio de guerra, com seca e só.	Moreno, eu sou negro	Achei muito porque eu nunca tinha brincado desses jogos. Eu aprendi várias brincadeiras, etnias do Zulu e do banto etc...	Sim. Porque os brancos pensa que o branco tem mais direito, só porque são branco e pensam que o negro não é nada.	De tudo o que eu mais gostei foi ter um professor tão legal.
Maria Eduarda	É um continente da África e tem 54 países.	Branca	Eu aprendi música, brincadeiras africanas e eu gostei.	Sim. Porque eu já vi chamando de negrinha. É só isso.	Eu gostei de tudo. Brincadeira, música e professor.
Lucas	É bonita, é um continente africano e parece rico.		Sim. Um monte de jogo e músicas, continente africano e países africanos.	Sim. Tem muitas pessoas diferentes e tem gente que fica zuando.	O que mais gostei, de tudo.
Lindemberg	Um lugar lindo que tem animais, parece uma selva.	Moreno	Sim. Porque aprendemos vários jogos e continentes.	Sim. Porque nos trabalhos a maioria dos negros ganham menos do que o homem branco.	Do vídeo e dos jogos.
Ana Beatriz	A África é um continente. Que as pessoas são muito espertas. Cada país tem um jeito. Pode ser pobre, pode ser rico.		Eu aprendi que existe preconceito; eu achei muito interessante.	Sim. Porque tem muita gente que é branca e não gosta da pessoa negra. Isso é preconceito racial.	Eu gostei de tudo. Esse projeto foi muito legal, minha mãe aceitou e ela falou que isso é bom para mim.
Eloá	É um continente africano que possui 54 países, e tem muitas coisas legais. Tipo fazer um colar africano, brincadeiras africanas e etc.	Parda	Sim. Porque eu aprendi várias brincadeiras, jogos e músicas.	Porque tem muitas pessoas com cores diferentes.	O que eu mais gostei foi as brincadeiras e as músicas que aprendi.
Sandi	É um continente muito rico e bonito, coisas luxuosas e pessoas não passam fome porque esse continente possui 54 países e se esses 3	Café com leite	Sim. Música africana, jogos africanos e afro-brasileiros e etc. Eu achei interessante a..., eu aprendi muito a minha raça, e que todos devem ser do jeito que são, porque cada um, fica falando que o outro é muito preto, que o outro é muito branco, e fica	Sim. Porque pessoas negras lutam pelos seu direito racial.	Eu gostei do projeto inteiro e não tem nada que eu não gostei.

	países conseguir serão 57 países.		um discutindo com o outro, e eu também gostei muito das brincadeiras, e que nós aprendemos mais sobre o continente africano, e também gostei das músicas, porque fala muito de nós misturando com a África		
Natália	É um continente africano. Lá tem 54 países, lá é muito bonito e lá tem um hotel luxuoso, lá tem bastante ouro é mais lindo do que aqui.	Branca	Sim. Um jogos que se chama guerreiros, uma música e também pega o peixe.	Sim. Porque tem muitas pessoas brancas que acham que são melhores que as pessoas negras.	Eu gostei de tudo.
Chris Brown	A África é um país bonito e muito legal e eu gosto.	Negro	Eu aprendi algum jogo, aprendi muitas coisas, tipos de músicas.	Sim. Eu acho.	Eu gostei de tudo. Não tem nada que eu não gostei. Foi muito legal.
Ronaldo		Moreno			
Anderson	Eu pensava que não tinha pessoas brancas. África é um continente com 57 países.		Sim. Vários jogos africanos, etnias, estratégias.	Sim. Porque os brancos ficam chamando os negros de negro.	Gostei da músicas, jogos.
Gabriel					

Análise do caderno de registro.

Falaram tanto que nosso cabelo era ruim que a maioria acreditou e pôs fim.
(raspouqueimoualisoufrisourelaxoucanecaloucuras)
Ainda bem que as raízes continuam intactas e há maravilhosos pêlos crespos
conscientes no quilombo das regiões íntimas de cada um de nós. (CUTI, 2000).

O poema de Cuti (2000) nos faz refletir sobre as barreiras postas aos negros e a suas formas de resistência. As análises a seguir são pautadas pelos quadros apresentados anteriormente (quadro II, II e IV), que em certa medida dialogam com as barreiras, reproduções e principalmente, descobertas, presentes no poema de Cuti (2000).

A construção de um imaginário positivo para os brancos e negativo para os negros se manifesta muito mais do que a gente imagina. Essa construção gera grande impacto nas relações étnico-raciais, haja vista que a primeira pergunta feita às crianças, presente no caderno de registro (quadro – II) *qual sua cor/raça e sua descendência* gera respostas que perpassam pela dicotomia entre branco e negro, bom e ruim – as crianças criaram várias categorias na divisão racial. No quesito cor/raça, constatamos: negro, branco, moreno, café com leite, moreno negro, índio com café, moreno índio e pardo. Quanto às descendências, temos: baiano, alemão, são bernardense, italiano, índio, brasileiro, negro, brasileiro e italiano, espanhol e africano, e baiano e mineiro. Mesmo com explicação prévia do que venha a ser descendente, observamos criação de novos grupos.

Com isso, percebemos a grande diversidade racial presente em uma sala de aula - ou poderíamos denominá-la caldeirão da mestiçagem.

Embora não concordemos com a abordagem raciológica da mestiçagem, é sobre ela que versam estas primeiras questões.

Segundo Munanga (2006), o que significaria ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo”, ser “mestiço” ou “homem de cor”?

Ainda Munanga (2006):

Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar de nossa percepção da diferença atuar no campo do visível. É através destas categorias, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. (p. 18)

O estímulo do cruzamento inter-racial, a facilitação da imigração branca para clarear a população brasileira, a negação do ser negro e a omissão secular da cultura negra africana, o projeto de nação (branca e pura do século XIX) resultam nesse leque de opções de ancestralidade e identificação quanto ao quesito cor/raça.

Como apresentado anteriormente no tópico relações étnico-raciais no Brasil, a sobreposição hierárquica do grupo branco europeu resulta em uma classificação clareada, em relação a sua identificação étnico-racial.

No quadro-III, a mesma questão foi designada ao pai, mãe e/ou responsável – Qual sua cor/raça? Neste quadro de resposta podemos observar repetições da expressão “morena”, “parda”, “jambo brasileiro”.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - é o órgão governamental responsável pela formulação e coletânea dos censos populacionais a cada década. Desde 1950, o IBGE aplica as categorias de branco, pardo, preto e amarelo, e, em 1991 e 2000, incluiu a categoria indígena. (TELLES, 2003).

Quanto ao termo moreno, de acordo com Telles (2003):

Vale ressaltar que etnólogos acreditam que este termo é ambíguo o bastante para ser substituído por quase qualquer outra categoria de cor. (...). O amplo uso deste termo é extraordinário quando se leva em consideração que nunca foi uma categoria oficial utilizada nos mais de cem anos da existência do censo brasileiro. Sua importância na classificação popular brasileira talvez seja justamente devido a sua ambigüidade e propensão a subestimar as diferenças raciais, enfatizando uma categoria em comum. (p.108).

Este pensamento, cunhado na ideologia do branqueamento e anulação da diferença e/ou diversidade, auxiliou ou pode ter auxiliado as crianças a se denominarem como: café com leite (Carol); moreno negro (Ivan Hells); índio café com leite (Lucas); morena indígena (Ana Beatriz); e parda (Eloá), e, portanto terem se negado como negras. Todas essas crianças são negras, algumas com a pele mais retinta, outras um pouco menos, mas todas com traços negróides (cabelo, lábios, moldura do rosto, nariz, etc.) identificáveis como negros/as. Características que podem/poderão expor a criança a situações de preconceito e discriminação racial. Essa mesma questão foi realizada nos últimos encontros - “qual sua cor/raça?” -, e sua tabulação no quadro IV mostra que, embora nem todas as crianças tenham respondido, esta categoria não apresentou uma alteração significativa.

A anulação ou a omissão da discussão sobre pertencimento étnico-racial ficou evidente na questão da coluna dois do quadro III – “Vocês conversam com seus filhos (ou

com as crianças) sobre pertencimento étnico-racial? De que maneira?” Entre as quinze respostas obtidas, nove famílias assumiram não conversar; e seis disseram conversar sobre este assunto com as crianças. No entanto, dentre essas seis respostas, cinco se pautaram pelo princípio da igualdade: “somos todos iguais, independente do que seja”, e apenas uma, identifica suas origens e explicita a diversidade:

“sim, nós explicamos para nossa filha de onde vem seus descendentes e origens para ela entender como o Brasil é rico de pessoas diferentes na cor, na raça, na religião, etc.”. (caderno Eloá).

Antes de iniciarmos a atividade com relação à questão “O que é África para você?” realizada no início do projeto, presente no quando II, as crianças foram orientadas a que poderiam colocar o que viesse em sua cabeça, o que estivesse em seu imaginário, sendo assim; as dúvidas, as desinformações (ou informações deturpadas) foram grandes.

De acordo com (a cor da cultura), na maior parte das vezes, a África é apresentada e associada a características negativas. Apesar dos muitos problemas que o continente africano enfrenta, o fato é que só temos acesso a alguns aspectos da realidade africana, haja vista as respostas dos participantes da pesquisa.

“África é um país pobre” (Quimor – criança negra);

“eu acho que é um país com muitos bichos, árvores e matos” (Luan – criança branca);

“é um país de negros que passam fome e morrem lutando pela vida e pelas pobreza. É um país pobre e cheio de urubu” (Ivan Hells – criança negra);

“é um país com muita coisa ruim. Pobre, negro (...) os povos da África é feio e muito burro porque não tem escola. Não tem muita coisa lá, lá é ruim a África. Aqui bonito é o Brasil, tem escola” (Anderson – criança negra).

No entanto, constatamos, na maior parte das respostas, uma reprodução midiática secular de informações deturpadas sobre o continente. Todas as respostas apontaram a África como sinônimo de país, e, quando negamos todo valor cultural, político e histórico do continente africano, estamos provocando um sentimento de inferioridade em todo mundo, sobretudo em seus descendentes.

Contudo, houve uma criança que apresentou sua resposta desvinculada da miséria e animais:

“África é um lugar onde os africanos ficam com sua rainha africana. E onde se escondem para os portugueses não roubarem sua rainha, para não virarem escravos e ainda não perder suas vidas” (Sândi – criança negra).

Ao compararmos com a mesma questão realizada no final do projeto (quadro IV – O que é África para você?), podemos perceber mudanças significativas na compreensão do que vinha ser o continente. A mudança mais recorrente foi a apresentação da África como um continente, a de conseguirem ver nela beleza, riqueza, como nas falas das crianças abaixo.

“Antes eu achava que na África só havia pessoas negras, e com as imagens mudou minha cabeça”. (Wildiner – criança negra).

“Eu pensava que não tinha pessoas brancas. A África é um continente com 57 países”. (Anderson – criança negra).

“África é um continente, que as pessoas são muito espertas. Cada país tem um jeito. Pode ser pobre. Pode ser rico”. (Ana Beatriz – criança negra).

“É um continente africano. Ele tem 57 países e eu pensava que a África era feia, mas quando vi o DVD de uns países da África eu me encantei, é lindo, maravilhoso”. (Bianca – criança branca).

Por intermédio dessas citações, podemos observar que houve uma mudança significativa na compreensão do que vem a ser África. No entanto, algumas crianças revelaram uma visão reducionista do continente: “ou é rico ou é pobre”; “é um continente de brancos”, “é um continente de negros; em África tem tudo isso e mais um pouco”.

No início do projeto, quando se perguntou às crianças sobre as contribuições dos africanos para a formação do Brasil (quadro II), das crianças que realizaram esta atividade, metade não soube relatar, não sabia das influências e contribuições dos africanos, e os que responderam ficaram presos na relação braçal e na miscigenação.

“os africanos contribuíram com seu trabalho escravo e miscigenação da raça”. (Sândi – criança negra).

Para Eloá (criança negra) *“os africano, sofreram muito no Brasil. Eram tratados como escravos. Suas mãos desempenhava vários trabalhos pesados que fizeram com que os senhores se enriquecesse mais e mais. Por exemplo, eles trabalhavam nas plantações de cana e nos engenhos de cana.”*

“Os negros brasileiros eram expostos a leiloes, aí eles iam trabalhar para os brasileiros com a cultura da cana-de-açúcar”. (Carolina – criança branca).

Segundo Ribeiro (2008), o que caracteriza o processo histórico de um povo é o seu sentimento de pertença, princípios e valores que marcam o ciclo filosófico da representação da vida. Sendo assim, deixo a pergunta: “Como é a representação de negro, africano, que a escola tem apresentado?”

Para além do contingente humano que para o Brasil foi trazido, de acordo com Souza (2005).

Os africanos trouxeram consigo seus rituais de celebração, seus valores, suas linguagens, suas religiões, seus costumes. Trouxeram também suas vestimentas, penteados, temperos, canções, danças, folhas, tambores, as técnicas no campo da agricultura, da metalurgia, da pesca, dentre outros. (SOUZA, 2005, p.88).

Anderson (criança negra) diz que a contribuição foi através das escolas de samba, do ritual de candomblé e demonstração da capoeira. Entre as onze respostas, esta foi a única que não trouxe a escravidão na carona das contribuições. Isso nos faz refletir sobre os processos educativos aos quais as crianças estão sendo submetidas.

No entanto, o pensamento de submissão apresentado às crianças e reproduzido em suas respostas nos leva à seguinte questão: Você acha que existe preconceito racial no Brasil? Por quê? (quadro IV).

Mesmo imbuídos no *discurso da igualdade* apresentados pelo pai, mãe e/ou responsável, pela escola e meios de comunicação, vinte e uma das vinte três crianças acreditam que sim, que existe preconceito racial no Brasil, algumas delas até apontaram ter sofrido. Neste caso, o fato de 93% sinalizarem a existência do preconceito racial de forma tão expressiva, reflete uma sociedade, em que se é propagador do preconceito ou vítima.

De acordo com Fernandes (1951):

É óbvio que o preconceito racial constitui uma das modalidades do fenômeno considerado, aquela em que as *diferenças raciais* ou imaginárias, representadas etnocentricamente, se tornam as fontes ou os canais de seleção dos atributos imputativos estereotipáveis. Ele já foi definido sociologicamente como um mecanismo de consciência grupal, que atua reflexiva e automaticamente em resposta a seus próprios estímulos. Nesse sentido, parece que o preconceito racial tende a desenvolver-se como natural do contato intermitente ou contínuo de grupos ou de pessoas pertencentes a “raças” diversas. (FERNANDES, 1951, p. 327).

Diante do exposto, concordamos com que a naturalização do discurso da igualdade que anula a diferença não dá conta de explicar o preconceito e a discriminação racial. Sendo assim, é preciso criar políticas de ações afirmativas²³ que minimizem as desigualdades.

²³ SILVA, Petronilha B. G. e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e Ações Afirmativas: Entre a injustiça**

De acordo com os objetivos da pesquisa e objetivos da intervenção citados anteriormente, destacamos para a análise das questões que findam o quadro IV os seguintes pontos: averiguar a contribuição dos jogos de origem e/ou descendência africana na educação das relações étnico-raciais; romper paradigmas a respeito do continente africano.

Nesse sentido, a questão a seguir, representada no quadro IV: “você achou o projeto interessante? O que aprendeu com ele?” nos apresenta dados substanciais em relação aos objetivos propostos, bem como a questão da pesquisa: *Que contribuições a introdução de jogos de origem ou descendência africana pode propiciar às crianças, no que se refere a uma educação das relações étnico-raciais?*

A maior parte das respostas transcendeu a barreira do jogo enquanto fim em si mesmo. As crianças apontaram ter obtido conhecimento sobre o continente africano, sobre etnias africanas, respeito ao ser humano e às diferenças, importância do trabalho em grupo, reconheceram inteligência e força nos africanos e seus descendentes, contribuindo, assim, para a educação das relações étnico-raciais.

Bianca (criança branca) achou legal o projeto, aprendeu cada vez mais informações sobre África, aprendeu brincadeiras, jogos, alguns nomes de países; ela amou ter aprendido maravilhas desse continente.

Já o Murilo (criança branca) aprendeu que os africanos possuem bastantes habilidades, são velozes, inteligentes, fortes, etc. Aprendeu brincadeiras, músicas e algumas etnias africanas, como as etnias Zulu e Bantu.

Ana Beatriz (criança negra) aprendeu que existe preconceito; Windison (criança negra) aprendeu músicas e brincadeiras; Anderson (criança negra,) aprendeu estratégias; o Japa (criança branca) aprendeu que os negros são fortes; entre outros aprendizados.

Contudo, houve duas respostas que merecem evidência: as crianças, quando questionadas se acharam interessante o desenvolvimento do projeto, responderam o seguinte:

Sim, aprendi a respeitar mais, assim se tivesse uma pessoa branca e uma pessoa negra conversando com um não importa, com um branco a pessoa ia escolher, ia dar atenção mais para a pessoa branca que para a pessoa negra. Isso aí por mais que num, por mais que não fale já se sente ofendido. Aprendi por exemplo, a fazer as coisas não separadamente, junto aprendi esperar, mas não sou muito calma pra esperar não, viu. (Keli – criança branca)

Sim. Música africana, jogos africanos e afro-brasileiros e etc. Eu achei interessante a..., eu aprendi muito a minha raça, e que todos devem ser do jeito que são, porque cada um, fica falando que o outro é muito preto, que o outro é muito branco, e fica um discutindo com o outro, e eu também gostei muito das brincadeiras, e que nós aprendemos mais sobre o continente africano, e também gostei das músicas, porque fala muito de nós misturando com a África. (Sandi – criança negra).

Como se pode ver, as análises mostraram diferentes formas de ver e se pôr diante do mundo. “Tais estudos visam tanto fortalecer a auto-estima dos descendentes de africanos, como oferecer informações e formação para que a sociedade brasileira reconheça e assuma com orgulho a forte parcela africana que a compõe”. (SILVA, 2004).

A convivência com as crianças durante o período da intervenção e pesquisa, (conversas em grupo, cantorias em roda, gestos, danças, brincadeiras, cantigas e olhares que compõem o jogo) deu-nos a oportunidade de observar mudanças significativas no comportamento e forma de tratamento entre elas.

CONSIDERAÇÕES

De acordo com Cavalleiro (2000), o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.

Pudemos perceber, neste estudo, que o desconhecimento sobre o continente africano e os pensamentos racistas e discriminatórios são oriundos de omissões seculares na história, que, ainda hoje, refletem no imaginário coletivo da sociedade brasileira. Esse pensamento estigmatizado perpassa pelos seus descendentes tanto na autopercepção do grupo negro, quanto na percepção de outras pessoas que não compõem esse grupo.

Não é possível continuar permitindo que crianças negras ou não negras se sintam “rejeitadas” por falta de referências no cotidiano escolar de sua cultura e etnia.

Precisamos no nosso trabalho cotidiano, incorporar o discurso da diferença não como um desvio, mas como algo que enriquece nossas práticas e as relações entre as crianças, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo, a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais plural (ABRAMOWICZ e col, 2006, p.74).

Nesse sentido, de acordo com Luz (citado por BRANDÃO, 2006, p.11), “conhecer e saber, neste contexto, é experimentar, sentir, vivenciar. Não há separação estanque entre vivido e concebido, saber é fazer e fazer é saber”. Pois, para vivenciar manifestações da cultura africana não podemos ficar no plano discursivo.

O presente estudo, intitulado de “Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais” possibilitou, por intermédio da prática social de jogos de origem ou descendência africana, a oportunidade de crianças negras e não negras conhecer e ter outra percepção de África e, conseqüentemente, outra percepção do povo e cultura do negro.

Em uma das intervenções com o convidado Hartiaga (Guinense), pudemos utilizar a conversa do convidado como instrumento avaliativo Hartiaga perguntou as crianças o significado da sigla PALOP. As crianças não souberam responder. Quando Hartiaga deu o significado da sigla – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - imediatamente as crianças responderam: Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Cabo Verde e Moçambique. Ficamos contentes com a resposta, pois conhecer e saber está bem próximo do viver ou ver de forma diferente.

Ao término do projeto, conforme ilustrado nas análises dos cadernos de registros e diários de campo, foi notória a mudança na percepção de África e de seus descendentes; as crianças ficaram mais sensíveis às discriminações vividas na sociedade brasileira; Lindenberg sinalizou que os negros recebem menos que os brancos no mercado de trabalho; Ivan Hells disse que os brancos pensam que podem mais, que possuem mais direitos; outras crianças relataram discriminações sofridas e vivenciadas pela família.

Essas impressões relatadas ao final do projeto nos indicam uma autopercepção e uma percepção do outro, diferentes das registradas nos primeiros encontros em que as notas acerca do continente africano e seus descendentes foram cunhadas na pobreza, miséria, falta de beleza, selvageria...etc.

Contudo, não podemos afirmar que essa mudança na percepção do povo negro e da cultura negra tenha gerado mudanças imediatas na formação da identidade nas crianças envolvidas no projeto, mas, certamente, o projeto contribui para um despertar, com um novo olhar de si e do outro, gerando identificações que fortaleceram suas identidades.

No campo da Educação Física, para além das contribuições voltadas às habilidades motoras – correr, saltar, lançar, esquivar..., foi desenvolvida a educação das relações étnico-raciais por intermédio dos jogos.

De acordo com Rangel (2006):

Como no Brasil a idéia de que o preconceito étnico-racial não existe (essa idéia é marcante), não estamos acostumados à ideia de dirigir nosso olhar e atenção a ele. Entretanto, como relatado, estudos atuais têm demonstrado que ele é um fato, camuflado talvez, mas existente. Assim, estar atento às ações discriminatórias que podem afetar uma vida, que está sendo introduzida na escola, requer que passemos de observadores a atores, ou seja, não podemos mais assistir a atos discriminatórios de preconceitos raciais (nem de qualquer tipo), sem agirmos contra ele. Enquanto professores de Educação Física, atuantes na escola e trabalhando com as diferenças individuais e coletivas, devemos estar atentos às nossas ações e às ações de nossos alunos. Lembrando de nossa responsabilidade perante a formação da criança, devemos possibilitar a todas, independentemente de qualquer classificação, uma vida livre de preconceitos. Atuar contra a formação de preconceitos não é mais uma necessidade, mas um imperativo em nossa atuação profissional. (p.144)

Negar ou omitir ações que diminuam as desigualdades e valorizem a diversidade étnico-racial é negar um direito que todas as crianças possuem, é negar a história de todas as pessoas que compõem o cenário nacional.

A pesquisa aconteceu como planejada, mas certamente, se fosse aplicada novamente, teria alguns reparos a serem feitos como: integração maior das professoras de sala com o projeto, expansão para outras salas e/ou formas de apresentação para a escola,

produção de material gráfico para que outras turmas pudessem usufruir dos jogos africanos e afro-brasileiros como recurso educativo.

Consideramos que a Lei 10.639/03, a qual institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar de ensino fundamental e médio, e o Parecer CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foram compreendidos e iniciados, uma vez que as discussões e atividades desenvolvidas nesta pesquisa propiciaram abordar, ainda que de forma inicial, o que tal lei e parecer preconizam.

Por meio dessa intervenção e pesquisa pudemos compreender a importância do jogo nos processo de formação humana.

Concordamos com Brandão (2006):

[...] com nossa capacidade de ações pedagógicas críticas, criativas e “cuidantes” ativa, podemos contribuir para o processo de transformação das escolas ao incorporar fisicamente, e não só conceitualmente/racionalmente, a cultura negra no cotidiano escolar. Podemos mudar os paradigmas elitistas, eurocêntricos e, assim, influir efetivamente na construção de uma educação brasileira multicultural (p. 11)

Embora esta pesquisa possa dar subsídios aos que queiram se utilizar de jogos africanos e afro-brasileiros como meio educativo na educação das relações étnico-raciais, os objetivos desta, não consistem na catalogação deles, mas sim averiguar os processos educativos decorrentes da prática social “jogos de origem ou descendência africana”. Assim, apesar da descrição de alguns jogos nos diários de campo, ressaltamos que não existem receitas prontas, e que a mera aplicação dos jogos não necessariamente trabalha a educação das relações étnico-raciais. É preciso compreender e refletir sobre os jogos no contexto da história e cultura do povo negro, o qual sofreu, com a escravidão, a diáspora. Portanto, uma realidade vivida e sofrida que carregam em seus corpos até nossos dias, não podendo/devendo ser tratada apenas como temática, de modo frio e afastada do contexto. Não podemos, a despeito da exigência da lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de maneira folclorizada e idealizada.

Consideramos, ainda, que a educação das relações étnico-raciais vem se efetivando de forma parcial na escola, e que, através de vivências de jogos de origem ou descendência africana, ocorreu melhora significativa na autoestima das crianças negras, uma vez que se viram representadas positivamente no programa escolar; bem como, as crianças negras e não negras perceberam ressignificação e valorização da história e cultura do povo negro, particularmente através dos jogos, favorecendo a educação das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Relações raciais na escola: reproduzindo desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006. 127p.

África no Currículo Escolar - disponível em: <http://www.acordacultura.org.br> – acesso em 13/03/2009.

ALGARVE, Valeria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um Cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNJDER, Fernanda. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. cap. 5 e 6

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: porto editora, lda. 1994

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres: modos de interagir**. V. 3, coordenadora Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 152p. : Il. Color. – (A cor da cultura).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 17ª. Edição - São Paulo: brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Parecer CNE/CP 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas**.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD – Secretaria da Educação Continuada, 2006. 261 p.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. Tradução: Dinah Kleve – São Paulo: selo negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: contexto, 2000, 110 p. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CIVITA, Victor (Org.). **Os melhores jogos do mundo**. São Paulo: Editora Abril, 1978. Consulta em 16/06/2008.

CUTI. **Trincheiras**. In: Cadernos Negros - Poemas afro-brasileiros. (org.) Quilombhoje. São Paulo: Quilombhoje. Volume 23, 2000.

Dicionário Michaelis UOL. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acessado em 15 de abri. De 2009.

Dicionário Priberam. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>>. Acessado em 12 de jun. de 2009.

DUSSEL, Henrique – Cap. 4. – A crítica ética do sistema vigente: a partir da negatividade das vítimas. Cap. 5: A validade anti-hegemônica das comunidades das vítimas. In: DUSSEL, Henrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 2ª edição. Petrópolis: vozes, 2002.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. O preconceito racial em São Paulo. In: _____. **brancos e negros em São Paulo**. São Paulo, USP. 1951

FIORI, Ernani. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. 11(1): 3-10. jan/jun. 1986.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa (USP), são paulo, v. 31, n. n.3, p. 483-502, 2005

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 7ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2007

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, Luiz (org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008, p. 54-108.

_____. A motricidade humana no ensino fundamental. In: I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ALESP, 2007. v.1. p.29–35.

_____. **Cultura corporal**: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco N. S.; IZA, Dijnane F. V. **Formação profissional em educação física no Brasil**: o velho problema do currículo e o caso da UFSCar. In: VI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: FORMAÇÃO DE EDUCADORES - DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI, 2001, Águas de Lindóia. **Anais...** Lindóia, 2001.

GONÇALVES, Luiz Aberto de Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças – O multiculturalismo e seus contextos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução – SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guaracira Lopes. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva/EDUSP, 1971, p. 3 – 31.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação física – uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1998.

MANCE, Euclides André. As Filosofias Africanas e a Temática de Libertação. Disponível em: <http://www.unicruzeiro.org.br/1315/148943.html?*session*id*key*=*session*id*val>. Acesso em: 09 mai. 2007

MANDELA, Nelson . Disponível em: <http://www.pensador.info/autor/Nelson_Mandela/>. Acesso em 10 jun. 2009.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros como possibilidades na formação de uma identidade cultural negra positiva**. 2006. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – UFSCar, São Carlos, 2006.

MARANHÃO, Fabiano; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CORRÊA, Denise A. Jogos e brincadeiras africanos nas aulas de educação física: construindo uma identidade cultural negra positiva em crianças negras e não negras. In: XV Jornadas de Jóvenes Investigadores de la AUGM, 2007, Asunción. **Actas...** Asunción: AUGM, 2007. (CD-ROM).

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O ser-para-si e o ser-no-mundo. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 492-612.

MIRANDA, Danilo Santos de. **Um olhar sobre a brincadeira no Alto Xingu**. In: HERRERO, Marina. Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo. São Paulo: SESC, 2006.

MUNANGA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. 3^a. ed. Brasília: ministério da Educação, secretaria da educação de ensino fundamental. 2001. 202p.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Processos Educativos da Capoeira Angola e Construção do Pertencimento Étnico-Racial**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, 2007.

OLINTO, Antonio. O poeta e o socialismo africano. Disponível em: <<http://www.academia.org.br>>. Acessado em: 16 de jun. de 2008.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. 2004. 112 p. Dissertação (Mestrado)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Brasília, 2004.

OLIVEIRA, Rachel de. **Tramas da cor: enfrentando o preconceito no dia-a-dia**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar: Percepções de professores de educação física sobre alunos negros**. (Coleção Educação e Relações Raciais, 9). Cuiabá: EdUFMT, 2007. 86 p.

PRISTA, Antonio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992. 79 p

RANGEL, I. C. A. Educação Física na Educação Infantil: notas sobre a possibilidade de formação de preconceito étnico-racial. UNESP-Rio Claro-SP, Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2006, 5(1):135-146.

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira (Org.); SOUZA, Barbara Oliveira (Org.); SOUZA, Edileuza Penha de (Org.). **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. 1. ed. Brasília: Ágere, 2008. v. 1. 232 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

SACRISTÁN, J Gimino, PERES GOMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4^a. Ed. trad. Ernani F da Fonseca Rosa – Porto Alegre: artmed, 2000,.

SANTOS, Sandra. **Brincando e ouvindo histórias**. Coleção percepção da diferença negros e brancos na escola. Volume 9. SANTOS, Gisele aparecida dos. (org.). 1^a edição, São Paulo, 2007.

SENA, Fabio. Léopold Sedar Senghor e a questão da negritude. Disponível em: <<http://umnegro.blogspot.com/2007/12/lopoldsdar-senghor-e-questo-da.html>>. Acessado em: 08 de Dez. de 2008.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Ação afirmativa para negro(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade**. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação das ações afirmativas: entre a injustiça

simbólica e a injustiça econômica, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, C. A. da, BARROS, F, SILVA, L.A. D. Como a escola participa da social trajetórias de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, A., MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997, 5ª edição.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas: uma poética brasileira**. 1ª edição – Salvador: EDUFBA, 2006.

SILVA, Petronilha B. G. e. **Pesquisa em educação com base na fenomenologia**. Seminário sobre pesquisa fenomenológica nas ciências humanas e sociais. ANPESS – Rio de Janeiro, ano 1, no. 1. 1990. p 109 – 132

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa em Educação, com base na Fenomenologia. In: **Seminário sobre pesquisa fenomenológica nas ciências humanas e sociais**. 1998. Porto Alegre. P. 139-155.

SILVA, Petronilia Beatriz Gonçalves e. Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro. Porto Alegre – RS: Tese de Doutorado. UFRGS, 1987.

_____. Aprender a conduzir a própria vida, dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M.; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. **De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 181-197.

_____. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2003b.

_____. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: Munanga (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SOARES, Carmen L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O. BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Andréia Lisboa e col. **De olho na cultura!** Pontos de vista afro-brasileiro. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Palmares, 2005.

TAVARES, Júlio. Educação através do corpo: a representação do corpo nas populações afro-americanas. In: SANTOS, Joel Rufino dos. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Negro Brasileiro Negro**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura (IPHAN), n. 25, p. 216-221, 1997.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Ruleme-Dumará: Fundação Ford, 2003. 347 p.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987. Projeto Passo à Frente. Coleção Polêmica, v. 11.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Diários de campo.

Apêndice 2 - Caderno de registro.

APÊNDICE 1

Diário de Campo nº I

Data: 22/09/2008

Tema do Encontro: Auto-retrato

Participantes: Estudantes da 3ª série A, Professora Regente da Sala (Andréa) e Professor de Educação Física (Robson)

Neste dia aconteceu o primeiro contato com os estudantes, cheguei à escola no horário da aula de Educação Física que se inicia às 9h50 e ao entrar na sala de aula da 3ª A, o professor de Educação Física e a professora da turma já se encontravam ali.

O professor de Educação Física apresentou-me aos estudantes como membro do Conselho Tutelar que veio à escola averiguar “mau” comportamento de alguns estudantes, que permaneceu em silêncio total.(1). Entrei na brincadeira e perguntei se havia alguma criança que desrespeitava o professor, a professora, os pais, ou responsáveis e em coro responderam que não. Logo desmenti a brincadeira e me apresentei como sendo amigo do Professor de Educação Física e pesquisador, expliquei um pouco sobre a pesquisa e sobre a importância da participação de todos(as).

Nesse primeiro contato, havia planejado além da apresentação, uma atividade onde as crianças fariam seu auto-retrato em uma folha avulsa, mas diante das dificuldades apresentadas por alguns em desenhar-se e o desejo de desenhar o outro, acabei alterando o planejamento. Inicialmente os estudantes desenharam-se e em um segundo momento, solicitei que formassem duplas e desenhassem seu parceiro(a).(2)

Durante a realização da atividade fiquei circulando pela sala com o objetivo de observar, aproximar e captar as conversas das crianças, e pude perceber a recorrente solicitação do famoso lápis cor da pele (rosado). Dos vinte e três desenhos que recebi (auto-retrato) quinze foram pintados com o lápis cor da pele, quatro utilizaram o lápis marrom claro e quatro não pintaram a pele, deixaram o desenho sem cor.

Entre os desenhos sem cor e os de cor rosada estão os desenhos de crianças negras (pele escura e traços negróides) e uma delas, além de se pintar com a pele rosa, pintou seu cabelo de loiro.

Faz-se necessário ressaltar que intervenções não foram feitas neste momento, para que se tenha dados comparativos ao longo do projeto.(3D)

Após o desenho do auto-retrato, os estudantes iniciaram o desenho em duplas, e nesta experiência recebi catorze desenhos pintados com o lápis cor de pele (rosa), dois em tons de marrons e quinze sem cor(sem ser pintado), não sei o que atribuiu o grande número de

desenhos não pintados, poderia suspeitar de um certo receio em pintar o amigo com uma cor não vista como bela(leitura minha).

Nesta atividade ao me aproximar de uma dupla, uma das meninas (loira) pintando sua amiga com lápis marrom (a mesma menina que havia feito seu auto-retrato loira) como a justificar o lápis utilizado disse: “ Estou pintando de marrom porque ela é moreninha” e imediatamente a amiga questiona” O quê?” Ambas disfarçaram e voltaram ao seu desenho. (4D). Ao comentar a situação com o professor de Educação Física e a professora da sala, a mesma disse-me que a irmã da aluna negra é bem morena como nós, se referindo a ela, ao professor de Educação Física e a mim. “O pai dela é bem moreno”, diz a professora (acredito que ela quis dizer negro).(5)

Para finalizar o primeiro encontro, fizemos a brincadeira da música da cor. Eu cantava a música e seguindo minha determinação eles tinham que tocar a cor que eu dizia, a qual poderia estar no lápis de cor ou não.

Música: Vamos brincar de cor? A cor que eu falar, a cor que eu disser. Você vai ter que encostar, contar até 5 e depois guardar.

Iniciei falando uma cor por vez e depois 2,3,4 cores, a turma ficou animada e me acompanhou cantando e marcando o ritmo nas palavras, e só paramos de brincar quando fomos interrompidos pelo sinal da escola.(6)

Diário de Campo nº II

Data: 24/09/2008

Tema do Encontro: Caderno de Registro

Adultos participantes: Professora Regente da Sala – 3ª série A (Andréa), Professor de Educação Física (Robson)

No segundo dia de aula de intervenção cheguei a escola às 9:50, porque havia esquecido que na quinta feira trocava-se o horário das turmas, ficando a aula da 3ª série A para as 10h40.

Como cheguei uma aula antes fiquei observando o funcionamento da escola. Naquele momento haviam seis crianças para fora da classe porque envolveram-se em briga, e ao mesmo tempo aconteciam também aula de Educação Física de duas turmas diferentes, onde os professores dividiam o mesmo espaço. Nesse contexto, notei que a presença de crianças negras é bastante expressiva, principalmente crianças negras mestiças (filhas e filhos de casamento inter-racial).(1)

Chegou o horário da aula/intervenção e ao me aproximar da sala e ser visto pelas crianças, estas imediatamente começaram a cantar a música da cor, aquela que ensinei e cantei no nosso primeiro encontro.

Música: Vamos brincar de cor? A cor que eu falar, a cor que eu disser. Você vai ter que encostar, contar até 5 e depois guardar.

Foi uma simples brincadeira, porém, marcante. E esse é o propósito do projeto.(2)

Neste dia, mais uma vez, fiz questão de reafirmar a pesquisa e que a participação de todos é fundamental para o desenvolvimento do projeto e das aulas.

Apresentei-lhes o termo de consentimento que seus pais ou responsáveis deveriam assinar e deixar com a professora da sala. Informei que o termo seria entregue pela professora no dia seguinte junto com outra autorização de um passeio ao circo (atividade da escola). Em seguida, apresentei o caderno de registro que será utilizado até o final do projeto, parte por parte e antes de entregá-lo, perguntei às crianças: O que é a África para vocês? “É um país!”, responderam em coro. Refiz novamente a pergunta e algumas crianças titubearam e disseram ser uma cidade, ficando na indecisão entre cidade e país, porém, um estudante disse que África era um continente, mas com toda a sala falando que era um país ele mudou de opinião rapidinho.(3)

Entreguei-lhes o caderninho de registro e juntos fomos respondendo as questões propostas. Primeiro, perguntei se sabiam sua descendência, a maior parte da sala

disse que sim, mas algumas crianças não sabiam sua descendência e me perguntaram.(4) **Obs:** elas sabiam o significado do termo, só não sabiam qual sua descendência.

Para não influenciar, eu voltava a pergunta a elas, o que você acha? Para os que de fato não sabiam, solicitei que marcassem “não sei”, indiquei esta resposta, pois em outro momento haverá uma pergunta semelhante aos responsáveis: se eles conversam com seus filhos sobre seu pertencimento étnico-racial com as crianças e de que maneira isso acontece.

A segunda questão era: qual sua cor/raça? Nesta questão, o murmurinho foi ainda maior, várias crianças me perguntaram ou para as outras pessoas da sala qual era sua cor, e em meio ao zum, zum, zum, teve um menino negro que disse alto e em bom tom – “Eu sou negrão!” – e as outras crianças riram.

Obs: essa risada estava dentro de um contexto de descontração e provocada pela auto-afirmação de uma criança articulada e com visibilidade entre seus pares, por ser um menino esperto e presente. Porém, esta risada descontraída da turma, também pode ser entendida como ridicularização ou depreciação da expressão “negrão”. A criança riu junto com a turma, mas logo voltou a fazer a atividade e mudou seu semblante.(5)

A terceira questão era: o que é África para você? Solicitei-lhes que colocassem tudo o que estivesse em suas cabeças, quando pensavam em África. Durante o exercício, percebi que suas respostas eram muito sucintas, como por exemplo: “África é um país”, reforçando o tempo todo para escreverem mais, colocarem tudo o que viesse na cabeça, com isso algumas crianças escreviam mais e me perguntavam se estava bom e eu respondia que se ela tivesse colocado tudo o que sabia, estava bom.(6)

Ao final desta atividade, solicitei que quem ainda não tinha colocado o nome em seu caderninho, que fizesse a gentileza de anotar, aproveitando o momento para reforçar a importância do mesmo como parte da pesquisa que, ao final do projeto, o mesmo (o caderninho) deveria ser devolvido para mim.

Em troca, combinei com a sala que ao devolver o caderninho eles receberiam um certificado pela participação e a turma se mostrou animada.

Durante a realização da atividade, quatro crianças vieram perguntar se não iríamos brincar lá fora, e como já previa esta inquietação, já havia planejado um jogo para ser desenvolvido no pátio da escola, pois ainda é muito forte no imaginário coletivo a associação das aulas de Educação Física com quadras e exercícios físicos.(7)

Para finalizar a atividade inicial e atender a solicitação das crianças, abri o mapa do continente africano na lousa e expliquei que África era um continente com 54 países, com diferentes povos e culturas, fiz um paralelo com o continente americano, dando exemplo

de diversos países da América e suas diferenças, localizando o Brasil como um país dentro do continente americano e os diferentes países no continente africano.(8)

A apresentação foi breve, sendo o primeiro contato e discussão (da pesquisa) sobre o continente africano que iria se desdobrar em outras atividades até chegar ao Brasil.

Terminada a apresentação do mapa, fiz um desenho de um labirinto na lousa, e perguntei as crianças o que representa um labirinto, elas responderam: “um lugar sem saída”; “um lugar com obstáculos”; “um lugar difícil de andar”, argumentei com o grupo que labirinto podia ser tudo aquilo que eles falaram, e lancei a idéia de desbravarmos este labirinto, disse que nosso desafio seria aprender um pouco mais sobre a África, a cultura africana e a cultura afro-brasileira. (9)

Perguntei a elas se sabiam tirar par ou ímpar, e todas gritaram que sim. Expliquei o jogo que consistia em uma criança desafiar a outra no par ou ímpar e a cada vez que um da dupla ganhasse avançava uma casa para dentro do labirinto, vencendo o jogo quem chegasse ao centro do labirinto primeiro.

Fomos para o pátio da escola e lá, solicitei que formassem grupos de cinco crianças. Na divisão dos grupos teve uma criança negra de pele retinta, que ao se aproximar de um grupo já formado foi convidado de forma ríspida pelos participantes, a ser retirado do grupo, pois já estava completo (com 5). Esta criança (Quimor) chateada com a situação saiu correndo pela escola e se escondeu, informei o ocorrido para o professor de Educação Física (Robson) e o mesmo foi à procura da criança, que apareceu somente no final da aula.(10)

Dando continuidade a aula, fiz um modelo de um labirinto no chão e entreguei um giz para cada grupo para que fizessem seus labirintos e iniciassem o jogo.

Esta atividade foi interessante pelo fato de como se procedeu a divisão dos grupos, houve criança que por timidez ou não, precisou ser encaixada nos grupos pois não foram pró-ativas, ou por passarem constantemente por processos de marginalização ou não, tiveram dificuldades em se juntar e formar um grupo. (11)

Devido ao pouco tempo que restou, quando as crianças começaram a se envolver com a atividade foram interrompidos com o sinal da escola, anunciando o término da aula. As crianças correram para a sala de aula, pegaram seus materiais e despediram-se dos professores.

Diário de Campo nº III

Data: 06/10/2008

Tema do Encontro: Matacuzana

Adultos participantes: Professora Substituta da sala – 3ª série A (Elen), Professor de Educação Física (Robson), Auxiliar (Estudante de Educação Física – Danilo)

Esta foi uma segunda feira chuvosa e a classe estava com um número reduzido de crianças, com 16 presentes. Embora estivéssemos em um número pouco expressivo, foi um dia muito produtivo no sentido da condução da vivência, compreensão da atividade e verbalização do que estavam sentindo.

Ao adentrar a sala com o professor de Educação Física da turma, me deparei com uma professora diferente, era uma professora substituta, sendo a mesma negra e que demonstrou ter se identificado muito com o projeto, tecendo elogios e também pediu um exemplar do caderno de registro. Comentou ter amigos africanos em Angola e São Tomé e Príncipe e mostrou-se muito solícita no desenvolvimento das atividades da intervenção. (1)

Neste dia, levei um amigo graduando em Educação Física (Danilo) para auxiliar nos registros de imagens e áudio. Quando lhe apresentei as crianças que se mostraram muito receptivas e impressionadas pela presença de 3 professores de Educação Física no desenvolvimento das atividades.

Após a apresentação do convidado e saber como tinha sido o final de semana da turma, relembramos o que havia sido desenvolvido na aula anterior, reforcei outra vez a importância da participação de todos e solicitei a devolução dos termos de consentimentos assinados por seus responsáveis, entregue à todas as crianças a uma semana atrás e poucas foram as devoluções.

Uma criança solicitou o caderno de registro pra levar para casa, para que a mãe tomasse conhecimento do trabalho realizado, pois a mesma se recusou a assinar por não entender direito o que seria desenvolvido. Reafirmei que o caderno de registro ficaria com eles até o fim do projeto e se a dúvida de sua mãe ainda perdurasse, me prontifiquei para conversar com a mesma pessoalmente. (2)

Após sanar as dúvidas e questionamentos, a primeira atividade foi uma aproximação maior com o continente africano. No caderno de registro há um mapa do continente africano, de onde as crianças selecionaram 5 países para pintar e depois perguntei quais países elas haviam pintado, e em voz alta cada uma respondia o seu. (3)

Esta atividade foi planejada visando romper com a visão de que a África é sinônimo de país, e também, para um contato com os nomes dos diversos países africanos.

Foi interessante perceber, que muitas crianças nunca tiveram conhecimento dos nomes de vários países africanos, porém, aqueles com maior visibilidade nos meios de comunicação em especial a televisão através de filmes, campeonatos esportivos (olimpíadas, copa do mundo) foram lembrados por elas como, por exemplo: Madagascar, Egito, Angola, Camarões, África do Sul e Senegal.

Terminada a atividade, dei início à explicação do jogo que seria desenvolvido. Apresentei-lhes um saquinho (bornalzinho) com cinco saquinhos pequenos dentro e perguntei se aquilo lhes era familiar e algumas crianças na hora disseram: “é chincha”, “não, é o jogo das pedrinhas”. Muitas crianças identificaram o jogo rapidamente, e esse número se elevou a partir da demonstração da forma de jogar, porém, algumas delas nunca tiveram vivência ou contato com o mesmo.

Expliquei que aqui no Brasil o nome do jogo variava de região para região, e quando criança, eu conhecia este jogo como “bugalha”, e em outros lugares, era conhecido como jogo das “pedrinhas”, “cinco marias”, “chincha”, “saquinho”, etc., mas o jogo que vivenciaríamos era muito praticado em Moçambique e cujo nome é *Matacuzana*, sendo as regras bem semelhantes ao jogo praticado aqui no Brasil, a única diferença é que em Moçambique segundo Prista (1992), este jogo é praticado em alguns momentos do ano, pois o mesmo é realizado com a semente de um fruto específico que aflora poucas vezes no ano, outra diferença, é que os moçambicanos cavam um buraco no chão e o jogo consiste em lançar a semente para o alto nesse intervalo de tempo, pegar outra semente e colocar no buraco, agarrando a semente lançada antes que a mesma toque o solo. Após ter colocado todas as sementes no buraco inicia-se o processo inverso.(4)

De acordo com o espaço da escola e o tempo para o desenvolvimento da atividade, algumas adaptações foram feitas, na realidade, jogamos a Matacuzana brasileira, com aproximações do jogo praticado no Brasil. Dei uma breve demonstração de como jogar, e logo fui surpreendido por uma criança (branca) que disse: “não vale você fazer, você está acertando porque você é africano”. Confesso que fiquei sem palavras, tentando imaginar o que estava implícito na sua fala e levei um tempo para elaborar uma resposta para aquela afirmação, como poderia responder algo tão profundo com poucas palavras; disse a ele que eu era descendente de africano sim, mas que infelizmente nunca tinha ido ao continente africano, e meu desempenho naquele momento foi bom porque eu brinquei muito desse jogo quando criança, e que outras pessoas podem ir tão bem quanto eu independente de sua descendência.

(5)

OBS: fiquei pensando na fala desse garoto por um bom tempo, pensando no quão complexa ela é, pois, segundo minha leitura sobre o contexto e de outros referenciais bibliográficos, o fracasso do negro no espaço escolar, perpassa pela falta de sentido, representatividade e identificação dos mesmos aos conteúdos abordados, e para essa criança, no momento que lhe foi apresentado um jogo africano, no seu imaginário, justifica o fato dos negros terem um melhor desempenho. (6)

Prosseguindo com a atividade, fiz a divisão da sala em quatro grupos, passando de carteira em carteira e identifiquei-os pelos números 1, 2, 3 e 4, em seguida pedi para as crianças que representava o número 1 se juntarem, bem como os demais números. Utilizei essa estratégia para evitar conflitos de grupos fechados, as famosas panelinhas.

Fomos ao pátio da escola e como estávamos em 4 adultos acompanhando a atividade, cada adulto ficou em um grupo, o meu grupo ficou em alguns momentos sozinho, pois estava circulando nos demais grupos para registrar o que estava acontecendo e tirar eventuais dúvidas.

No momento da vivência, a mesma criança que associou meu desempenho no jogo devido a minha ancestralidade, disse a outra criança negra de seu grupo (que por coincidência ou não, também já conhecia o jogo e era bem habilidoso), que ele só estava se dando bem porque ele também era africano. A criança negra ao ouvir tal afirmação, ficou emudecida e sem expressão, ficaram se olhando e retornaram ao jogo. (7)

Em seguida fomos interrompidos com o sinal da escola, retornamos a classe, nos despedimos e fomos embora.

Diário de Campo nº IV

Data: 09/10/2008

Tema do Encontro: Personagem negro e personagem branco

Adultos participantes: Professora Substituta da sala – 3ª série A (Elen), Professor de Educação Física (Robson)

A programação deste dia foi atualizar atividades do caderno e desenvolver uma história, criando um personagem para uma pessoa negra e uma pessoa branca. Neste dia a sala estava bem numerosa, comparada com a aula anterior e mais três crianças novas que faltaram nas aulas anteriores que o projeto foi desenvolvido. Entreguei a elas o caderno de registro e o termo de consentimento. Sendo assim, solicitei que continuassem com o grupo e depois eu as auxiliaria com as atividades anteriores.

Considerando a chegada desses três novos estudantes na turma, aproveitei para relembrar a importância da participação de todos e o quanto este projeto pode lhes ajudar a repensar a educação brasileira e melhorar o ensino público buscando a valorização da cultura afro no espaço escolar. (1).

Mais uma vez, solicitei os termos de consentimento, pois poucas crianças haviam entregado.

Dados os informes, iniciei a brincadeira da cor. A turma estava muito animada, porém, muito agitada, mas rapidamente empolgaram-se com a brincadeira, cantando a letra da música ardentemente. Finalizada a brincadeira da cor, solicitei que eles pegassem o caderno e pintassem mais cinco países africanos. Em seguida solicitei que algumas crianças, escolhidas aleatoriamente, falassem em voz alta para toda a sala os nomes dos países que pintaram. (2)

Então, expliquei que a próxima atividade consistia em criar uma história com um personagem para uma pessoa negra e um para uma pessoa branca. Esta atividade foi planejada, com o intuito de analisar possíveis estereótipos.

Inicialmente, a criação da história se apoiaria a partir da imagem de uma pessoa negra e uma pessoa branca, porém, achei que pudesse ser interessante somente a distinção étnico-racial, pois acreditava que a imagem com vestes pudesse induzir a história do personagem, contudo, pude perceber que somente o escrito “negro” e “branco” nos espaços correspondentes, ficou vago, a turma estava muito agitada e as histórias eram piadas com amigos da classe ou descrição de pessoas que as crianças já conheciam. (3)

Esta análise foi realizada a partir das histórias apresentadas/verbalizadas na sala, mas nem todas as crianças se propuseram a ler suas histórias e em nenhum momento foram obrigadas a apresentar.

Nas histórias apresentadas, pude perceber uma ridicularização maior naquelas representadas pelos negros, risos, vergonha e até mesmo refugo, liam a história do personagem branco e quando iam contar a história do personagem negro algumas crianças desistiam. (4D)

Uma análise melhor poderá ser realizada quando estiver de posse dos cadernos de registros. A aula terminou com a interrupção do sinal.

Diário de Campo nº V

Data:13/10/2008

Tema do Encontro: Guerreiros

Adultos participantes: Professora Regente da sala – 3ª série A (Andréa) e Auxiliar (Estudante de Educação Física – Danilo)

Ao adentrar na sala e desejar-lhes bom dia, respondido em coro, perguntei quem havia trazido o termo de consentimento assinado pelos responsáveis, duas crianças entregaram e as demais esqueceram, mais uma vez reforcei a importância que esta autorização para o trabalho que estávamos realizando.

Em seguida dei início a explicação do jogo que vivenciaríamos. Inicialmente expliquei como o jogo havia sido criado, uma vez que o jogo em questão foi uma adaptação que fiz sobre um jogo que praticava quando criança, denominado de camisa e para o contexto atual, o nomeei de guerreiros, com o objetivo de resgatar as histórias de guerreiros de etnias africanas que lutaram e resistiram contra invasões européias e outras formas de opressão. (1)

Perguntei-lhes se eles sabiam ou já tinham escutado a expressão Zulu, nenhuma criança se manifestou, perguntei se já haviam escutado falar da etnia Bantu e Sudaneses, também nunca ouviram falar.

Disse à turma que vivenciaríamos um jogo, e que alguns poderiam ter jogado, todavia poderíamos aprender com a sua história, que é mais ou menos assim:

A etnia Zulu, localizada predominantemente na África Subsaariana em específico na África do Sul, lutou bravamente contra a invasão inglesa em terras africanas, a etnia Zulu, liderada pelo chefe tribal/ líder tribal Shaca Zulu, fizeram história. História que chegou a ser retratada até em filme.

Já os Bantus e os Sudaneses, são etnias localizadas predominantemente na região central e ocidental do continente africano e que foram trazidas em maior quantidade para o Brasil e , de acordo com as suas possibilidades resistiram e seus descendentes resistem até hoje.(2)

Como resistem até hoje? - perguntou uma aluna.

Respondi a ela que esse projeto era uma forma de resistência, e que o aprendizado sobre a África e a história de seus descendentes também era, e que no período da escravidão era muito comum fugas, suicídios, abortos, para que seus filhos não nascessem e fossem escravizados, etc.(3)

A turma se mostrou interessada pela história, mas bastou um estudante falar se não iríamos jogar e todos ficaram agitados. Pedi mais dois minutos de atenção para terminar a explicação e após, realizaríamos o jogo.

Terminada a história expliquei o procedimento do jogo, inicialmente, pelo número de crianças, pensei em dividir em três grupos de 8 crianças cada grupo, o que corresponderia cada grupo a uma etnia apresentada, porém, havia 4 crianças que estavam indispostas a brincar no dia. Sendo assim, dividi em dois grupos de 10 crianças e me tornei o chefe tribal representando a etnia Zulu.

O jogo ocorreu da seguinte maneira: a turma fora, foi dividida em duas equipes, uma representava a etnia Bantu e a outra os Sudaneses. Cada guerreiro ficava em uma base equidistante de uma base central, ficaram dez crianças em uma extremidade e dez crianças na outra e no centro da quadra tinha um objeto, um lenço colorido que por sinal chamou muito a atenção das crianças pela cores e possibilidades de uso que os demonstrei e descobri outras formas de uso sugerido por elas. Este lenço fica no centro do círculo central, cada guerreiro em sua base tem um número, que corresponde ao número do outro grupo. Ao comando do líder/chefe Zulu que chama um número, as crianças que ocupam esta posição devem correr ao centro e disputar a captura do lenço, e a pessoa que pegá-lo deve voltar a sua base sem ser tocado, pois se isso acontecer o ponto é para a etnia que o tocou. (4)

Iniciei chamando um número por vez, e em seguida coloquei operações matemáticas: adição, subtração, divisão, multiplicação e até raiz quadrada apareceu. As crianças ficavam todas eufóricas com as contas.

Percebi um envolvimento muito grande no jogo, eles estavam bastante concentrados e participativos. O jogo terminou empatado em 9 a 9. Para finalizar, reuni a turma no centro da quadra para saber o que era preciso para o jogo acontecer, eles responderam: concentração, rapidez, estratégia, cabeça...

Aassociei os adjetivos levantados por eles ao legado dos africanos e seus descendentes, perguntei o nome das etnias apresentadas, lembraram da etnia Zulu, já as etnias Sudaneses e Bantus eles mencionaram Bangu, Bambus. Não sei até que ponto isso pode ser considerado um erro.(5)

OBS: foi muito interessante durante a preparação do jogo, a marcação das bases no chão, as crianças brincado com o lenço, fazendo várias amarrações (adereços, como turbante, lenços, cintos, faixas, etc.). Elas ficaram impressionadas com o tecido, principalmente quando disse que ele era de um país africano, mas não sabia de qual ele viera.(6)

Diário de Campo nº VI

Data: 16/10/2008

Tema do Encontro: My God

Adultos participantes: Professora Substituta da sala – 3ª série A (Elen), Professor de Educação Física (Robson) e um convidado auxiliar Tiago

Neste dia estavam presentes a Profa. Elen, o Prof. Robson e um convidado, chamado Tiago, que veio auxiliar nos registros de imagem e áudio. Ao adentrar a sala e apresentar o novo convidado a turma, logo algumas crianças falaram: - outro!

Perguntei-as se isso era ruim e elas disseram não, que era bom ter aula com vários professores.

Mais uma vez lembrei-os das atividades do caderno e quem havia realizado junto com seus responsáveis. Poucas foram as crianças que haviam realizado, sendo assim, novamente reforcei a importância desta atividade para meu projeto. Contudo, não quis me estender, e iniciei a explicação do jogo planejado para o dia.

Ao tirar de uma sacola uma bola de plástico (iniciação esportiva nº 8), algumas crianças perguntaram se seria futebol e respondi não, vamos jogar o “MY GOD”. O que é isso professor? Perguntaram-me. Disse que era um tipo de queimada, mas bem diferente das elas estavam acostumadas a jogar. Tirei da mesma sacola, cinco latas de achocolatado, e falei que os grupos formados teriam a missão de montar (equilibrar) as cinco latinhas sem serem queimados. Os olhinhos brilhavam e as dúvidas surgiam: “mas eu posso pegar a bola com a mão”, “eu posso chutar”, “eu posso derrubar as latas”. Pedi calma, e solicitei que nos dirigíssemos para a quadra para que pudesse explicar melhor. (1)

Na quadra, pedi que formassem dois grupos com números iguais, deixando-os a vontade para observar como resolveriam a situação, e desta vez não tivemos nenhum problema.

Com os estudantes divididos, um dos grupos ficou na lateral da quadra, e o outro se subdividiu em dois grupos, desta forma, ficou metade de um lado (próximo a área do gol) e a outra metade no mesmo espaço do lado contrário. e no centro da quadra, eu coloquei as latas.

O grupo que ficou na lateral da quadra tinha como objetivo entrar no centro da mesma, duas crianças por vez e tentar empilhar as latas sem serem queimadas e/ou tocadas pela bola que seria lançada pela equipe adversária.

Conseguindo montar as cinco latas, a criança que conseguiu realizar a tarefa, passa o pé sobre as mesmas e fala o nome de um país africano, marcando ponto para sua

equipe e em seguida, chuta as latas para que outra dupla tente realizar a tarefa. Ao passar todos pelo centro, invertem-se as funções e o grupo que tinha como objetivo queimar, nesse momento vai tentar montar as latas sem ser queimado.

As crianças levaram um tempo para entender o jogo, mas uma vez compreendido, não queriam mais parar. As esquivadas, os rolamentos, a ginga, para se proteger da bola eram encantadores.(2).

Próximo ao sinal, interrompi o jogo. “Ahhh!!! – só mais um pouquinho”, as crianças pediram. Disse à eles que poderiam jogar em outro momento, era só pedir para o Professor de Educação Física dar em suas aulas, e dei uma risada para o professor que estava ao meu lado. O professor afirmou que poderiam jogar novamente em sua aula.(3).

Para finalizar a atividade, perguntei o que era preciso para este jogo acontecer, as crianças responderam: “esperteza”, “agilidade”, “força”, “inteligência”, alguns adjetivos se repetiram. Mencionei então que estas qualidades vieram junto com os africanos que foram trazidos para o Brasil.(4)

Em seguida, os dispensei para que pudessem ir ao banheiro e tomar água para voltar a sala de aula.

Diário de Campo nº VII

Data: 20/10/2008

Tema do Encontro: Caixa do Divino

Adultos participantes: Professora Substituta da sala – 3ª série A (Elen)

A programação para este dia foi uma vivência rítmica com a Caixa do Divino (mais conhecido como tambor). Ao adentrar a sala de aula com um tambor em mãos, a surpresa e o encantamento foi muito grande, dos 28 estudantes presentes neste dia, uns 10 se dirigiram em minha direção querendo carregar e/ou tocar o objeto. Disse que todos teriam a oportunidade de tocá-lo até o final do projeto.

Para iniciar a atividade, combinei com o grupo um toque para pedir a atenção: eu dava algumas batidas no tambor e a turma respondia com duas palmas. Com este simples acordo e ensaio, a atividade se tornou uma grande brincadeira, algumas crianças batiam palma fora do tempo e com isso a gargalhada era garantida, porém, o que começou com uma simples brincadeira, acabou virando repressão das próprias crianças com as demais que erravam e/ou batiam a palma fora do tempo. (1) Aproveitei o momento de conflito e chamei a atenção para o respeito às diferenças, mas não estendi o discurso, pois as crianças que estavam foram do tempo do grupo também estavam fazendo propositalmente para chamar a atenção dos demais.

Combinado o toque (solicitação da atenção) apresentei o instrumento a turma, explicando que ele é mais conhecido como tambor, porém seu nome real era “Caixa do Divino”, um instrumento trazido pelos portugueses, que era utilizado em guerras e no Brasil foi re-significado e utilizado como um instrumento percussivo pelos africanos e seus descendentes escravizados.

Expliquei também que o instrumento se chamava “Caixa do Divino” porque era tocado em festa religiosa de mesmo nome (Festa do Divino) em São Luiz do Maranhão, sendo tocado em ladainhas, cantigas religiosas, cacuriá e outros ritmos regionais. (2)

Cantamos uma música de chegada de domínio público, que conheci através do grupo de Prática e Pesquisa em Danças Brasileiras - Gira Fulô, do qual fiz e faço parte.

Para cantar a música disse ao grupo, que é muito comum nas danças de matriz e/ou influência africana ter um puxador e o coro responder.

Perguntei então se na Capoeira é assim?

É – respondeu enfaticamente o estudante Cristiano.

Perguntei se ele faz capoeira, ele respondeu que sim. Disse a ele que então poderia nos ajudar com sua experiência. Continuando a explicação, falei que além da Capoeira havia também a ciranda, o côco, o jongo, alguns sambas e outros ritmos.

Cantei a música uma vez e pedi para que me acompanhassem: (3)

Embarca menino embarca, molha o pé, mas não molha a meia

Embarca menino embarca, molha o pé, mas não molha a meia (coro responde)

Nós viemos de tão longe fazer barulho em terra alheia

Nós viemos de tão longe fazer barulho em terra alheia (coro responde) (4)

Perguntei se a música era difícil, a turma disse que não e estavam cantando em coro.

Repetimos algumas vezes, para que todas as crianças aprendessem. Terminada a cantoria, informei que iríamos ao pátio da escola, pedindo a todos que se direcionassem sem correria ao local. Pedido em vão, as crianças saíram correndo e poucas ficaram para me acompanhar.

No pátio da escola, solicitei que formássemos uma roda e expliquei nossa próxima atividade. De posse de uma folha de sulfite, comecei a fazer algumas manobras com a mão. Com a palma da aberta e empurrando a folha contra o vento, executava giros, balançava de um lado para outro trocando a folha de mão (uma brincadeira), ao demonstrar os movimentos, algumas crianças se mostravam impressionadas e pensavam que havia cola em minhas mãos.

Em seguida entreguei uma folha a cada um deles (folhas já utilizadas, rascunhos) e deixei-os livres para criarem movimentos, para brincarem com a folha, surgindo assim novos movimentos e os estudantes Cristiano e Ivan Hells, tentaram virar estrela com a folha na mão.(5)

Depois de um tempo livre, solicitei que eles ficassem de frente para mim e repetissem meus movimentos. Balancei a folha de um lado para outro, girei-a com os braços para baixo, para cima, passei-a entre as pernas, intensificando cada vez mais os desafios.

Para finalizar a atividade, formei dois grupos e cada um deles foi dividido em dois subgrupos, que ficavam de frente para a mesma equipe e somente o primeiro da fila, estava com folha na mão. Ao meu sinal, tinham que correr e passar a folha para o primeiro da fila que se encontrava a sua frente.

O objetivo desta atividade foi conduzir a folha sem deixá-la cair e inserir de forma lúdica, os movimentos circulares presentes nas danças de matriz africana.

A brincadeira foi bem agitada, a turma ria gritava, quando a folha escapava da mão de alguém todos ficavam aflitos e torcendo para que conseguissem cumprir o desafio, e nesse envolvimento acabei esquecendo o horário e fomos interrompidos com o sinal de saída da escola.)

As crianças se despediram, correram para pegar seus materiais e foram embora.

Obs: Um fato que me chamou muito a atenção foi o encantamento das crianças com o tambor, elas ficaram deslumbradas, muitas queriam tocá-lo, e quando ouviam o seu toque ficavam hipnotizadas. Nesse dia o trabalho foi tranqüilo, pelo menos até o momento que estávamos na sala tocando e cantando.

No pátio, o que me chamou a atenção, foram alguns comentários entre as próprias crianças, falando que aqueles movimentos pareciam dança. Perguntei a elas o que haviam falado e elas disseram: - nada professor! E continuaram a fazer os movimentos.(6)

Diário de Campo nº VIII

Data: 23/10/2008

Tema do Encontro: Toque

Adultos participantes: Professora Substituta da sala – 3ª série A (Elen)

Nesse dia, o professor de Educação Física, que vem me cedendo suas aulas, havia me informado anteriormente que iria faltar e repor essas aulas na terça e quarta-feira, pois neste dia estaria participando de um evento na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Mesmo sabendo de sua ausência fui a escola para trabalhar com a turma e me dirigi a 3ªA e solicitei a professora Elen se eu poderia realizar a aula, mesmo na ausência do Professor de Educação Física. (já havia solicitado previamente ao Prof. de Educação Física

A professora concordou e disse brincando que se eu quisesse poderia ficar com as duas aulas e deu risada.

Ao adentrar na sala, as crianças logo gritaram animadas com minha presença, sobretudo a presença do tambor, pois todos queriam tocá-lo. Em meio a gritaria, algumas crianças disseram que não era a hora da aula de “Física” e perguntaram se seria aula livre.

Aula livre por quê? Perguntei.

Porque o professor Robson faltou, disseram.

Eu disse que vim para trabalhar com eles o projeto, e perguntei o que eles queriam, dois disseram: jogar futebol, até já estavam com a bola na sala, porém, os demais começaram a gritar: projeto, projeto, projeto.

Ao som da Caixa do Divino dei 5 batidas: ta, ta ta ta, ta – e a sala completou com palmas: ta, ta.

A turma estava conversando muito, levantando, se agredindo verbalmente. Solicitei que sentassem, apoiassem as costas no encosto da cadeira, apoiassem os pés no chão, erguessem as duas mãos para o alto, permanecendo com as mãos para o alto até que todas as crianças fizesse o mesmo erguessem e depois abaixamos lentamente. Fizemos uma respiração profunda, inspirando e expirando lentamente.(1)

Com a sala mais calma, perguntei quem havia trazido o caderno de registro e estavam fazendo as anotações do que estamos aprendendo(2). Das 26 crianças presentes, 10 haviam esquecido o caderno em casa, reforcei a importância do caderno e que poderia ficar na bolsa direto. Neste dia mais uma criança trouxe o termo de consentimento.

Terminada as orientações e observações sobre suas participações, perguntei quem se lembrava da música que aprendemos em nosso encontro anterior.

Começaram a cantar e a batucar nas mesas e cestos de lixo imediatamente – “Embarca menino embarca, molha o pé mas não molha a meia/embarca menino embarca,molha o pé mas não molha a meia; nós viemos de tão longe fazer barulho em terra alheia/ nós viemos de tão longe fazer barulho em terra alheia”, fiquei admirado com tanto ritmo e empolgação.(3)

Aproveitando a empolgação, cantei mais duas vezes com a turma acompanhado da Caixa do Divino e os chamando na palma da mão. Em seguida disse lhes que iríamos aprender uma outra música, e que era bem difícil, várias crianças franziram a testa com ar de espanto, quando disse que elas só teriam que responder “areia” e, “era um babado” só eles relaxaram e zombaram de mim: “isso que é difícil professor?” falaram em coro. (4)

Argumentei que seria difícil cantar e bater palma ao mesmo tempo e esse seria o nosso desafio, explicando orientei-os que as palmas seriam na batida forte do tambor, e fiz um breve ensaio sem cantar, foi perfeito, mas, quando colocamos o canto, as palmas aconteciam, mas não na marcação do tambor.(4)

A música era assim: Lá no mar tem areia – areia

Areia no mar – areia

Tem areia boa – areia

Pra gente peneirar – areia

(repete)

Mas eu pensava que era um – era um babado só

Mas eu pensava que era dois – era um babado só

Mas eu pensava que era três – era um babado só

Mas eu pensava o que era quatro – era um babado só.

Disse a turma que o ritmo que estávamos tocando e cantando era um ritmo regional, muito comum no nordeste, sobretudo em Pernambuco.

Perguntei se alguém já conhecia o ritmo/dança “coco”, e os estudantes Cristiano e Quimor, disseram que conhecia o Tambor e o Caxixi, mas a dança não, algumas crianças responderam “não”, e a maioria ficou olhando com cara de indagação, perguntei novamente, e desta vez praticamente a sala toda disse não.

Desenhei na lousa, um esboço do mapa do Brasil dividido em quatro partes, e perguntei a turma onde ficava o nordeste, se era em cima ou em baixo. Percebi que a resposta “em baixo” foi o som mais falado, olhei pra turma com um olhar questionador e logo

mutaram de opinião, perguntei se era na direita ou na esquerda e a maioria disse direita , acertando a pergunta.

Disse a elas, que foi nessa região que chegaram a maioria dos africanos escravizados no Brasil, por isso a cultura afro é muito forte no nordeste do país (5)

Após a explanação sobre a cultura afro-brasileira e ensaiada a primeira música, pedi que em silêncio nos dirigíssemos para o bosque (área verde da escola próximo a quadra) para dançar e aprender novas músicas. Pedido em vão, quando a porta da sala foi aberta pela professora, as crianças saíram correndo apostando corrida para ver quem seria o primeiro a chegar lá. (6)

As crianças, Quimor, Ivan Hellsz, Eloá e a Sandi, me acompanharam e se ofereceram para levar meu material (tambor, caxixi, baquetas) – as crianças que me acompanhavam quase sempre eram as mesmas, sendo assim, acabei estabelecendo um rodízio para atender aos pedidos, pois acredito que este fenômeno faça parte da construção identitária. Chegando ao bosque, solicitei que formassem uma roda, e iniciei uma contagem regressiva de dez segundos para que elas se organizassem nesse tempo.(7) Na roda, a estudante Ana Beatriz, perguntou se eu a deixaria cantar uma música indígena que ela aprendeu na escola de dança e que a letra falava de liberdade. Pedi silêncio ao grupo para que ouvíssemos a nossa amiga cantar. Ela pegou o caxixi, cantou com muita tranqüilidade e confiança e ao terminar a apresentação todos aplaudiu-na e percebi então, que ela ficou envergonhada.(8)

Agradei sua participação e disse que queria ouvi-la cantando mais vezes.

Após a apresentação, relembramos a música que ensaiamos na sala, cantando e batendo palmas, em seguida, ensinei a turma como era o passo de dança, colocando o pé na frente e o pé contrario atrás.

Ao toque do tambor e do canto, os/as estudantes Fernando e o Cristiano simulavam movimentos da Capoeira e me olhavam com pedido de aprovação para brincarem na roda. Interrompi a música, e disse a eles que não era Capoeira, pois os instrumentos são diferentes, como por exemplo, o berimbau e o atabaque, mas como estávamos falando de cultura afro, disse que poderiam entrar na roda, foi o que eles queriam ouvir, entraram na roda e deram um show, viraram aú (estrela), gingaram e realizaram movimentos da capoeira.(9)

Como a atividade estava sendo realizada no bosque da escola, espaço livre, neste mesmo horário estava acontecendo ala de Educação Física com o outro professor da escola com a 4ª Série, o professor estava realizando alguma atividade que envolve corrida no espaço próximo da gente, e era muito comum alguns estudantes pararem para observar o que

estava acontecendo na roda, teve dois estudantes da 4ª Série que ficaram o tempo todo na roda.

Quase no final da aula, a Raiane, disse que tinha um amigo da 4ª Série que estudava na mesma escola de dança que ela, que sabia uma música sobre a África e se ele poderia cantar para a classe, perguntei quem era esse garoto e ele era um dos que estavam na roda com a gente. .

Perguntei se ele queria cantar, ele disse que sim, então eu o autorizei, e ele cantou.(11)

“Quem não sabe onde é o Sudão, saberá
A Nigéria e o Gabão, saberão
Quem não sabe onde fica, o Senegal
A Tanzânia e a Namíbia, Guiné Bissau...”

Esta é a letra de uma música do grupo Palavra Cantada e muito difícil por sinal eu já conhecia a música e o acompanhei com o tambor, a turma ficou a escutar.

Terminada a apresentação sob aplausos, agradei sua participação e o parabenei pela participação.

Para finalizar a atividade do dia perguntei quem gostaria de tocar um pouco o tambor, metade da turma queria, pedi para formar uma fila para que todas as crianças pudessem vivenciar o toque. Foi incrível como algumas crianças reproduziam muito bem o ritmo e toque ensinado, algumas até arriscaram cantar enquanto tocavam.

Após a maior parte das crianças terem tocado o tambor, fomos interrompidos com o sinal e as crianças saíram correndo para a sala de aula, teve 4 crianças que ficaram sem tocar, mas combinamos que na aula seguinte elas o tocaria, e estas foram embora com as demais crianças

Obs: nesse dia, o que me chamou a atenção, foi a concentração e participação das crianças, cada momento que eu parava para explicar a origem da dança, a música ou o passo, elas ficaram bem atentas às explicações.

Pude perceber que trabalhar com música, é um instrumento rico nos processos de aprendizagem da criança, tanto rítmico, quanto cultural.(11)

Diário de Campo nº IX

Data: 03/11/2008

Tema do Encontro: Palavra cantada

Adultos participantes: Professora Substituta da sala – 3ª série A (Elen) e professor de Educação Física (Robson)

Inspirado na aula anterior, na música apresentada pela criança da 4ª Série durante minha intervenção (a criança havia cantado a Música África do grupo Palavra Cantada), como é uma letra muito rica, resolvi trazer o cd para as crianças escutarem a música e acompanhá-la no rádio.

Levei um rádio e o cd, para trabalharmos com a música e primeiramente só ouvimos a música e em seguida acompanhamos cantando com o cd. Repetimos esta ação umas três vezes, e nesse momento muitas crianças já estavam cantando a música. (1)

A atividade de acompanhar o cd, e cantar somente ao ritmo dos instrumentos, levou uns 15 minutos, mas, se dependesse das crianças elas ficariam mais tempo.

Para dar prosseguimento a atividade, pedi para marcarem em suas letras, os nomes dos países africanos que aparecem na música, e em seguida elas iam falando em voz alta os países que lembravam.

Perguntei se gostaram da música e a turma disse que sim, a Maria Eduarda e a Sandi, disseram que já conheciam e outras três crianças lembraram de ter escutado em nosso encontro passado, cantada pelo estudante da 4ª. Série. (2)

Em seguida, perguntei quem havia trazido o caderno de registro e somente dez crianças levantaram a mão, mais uma vez relembrei a importância de estarem com o caderno em mãos para que os registros fossem feitos a cada encontro. O Prof. Robson, acompanhando minhas solicitações, disse a turma que esse esquecimento ou descaso estava sendo levado em consideração, pois o projeto era aula de Educação Física e que elas estavam sendo avaliadas por ele a todo momento. Nesse instante apareceram mais três caderno, e o Prof. Robson cobrou responsabilidade e comprometimento com o projeto, o que estava acontecendo era uma pesquisa séria, e também um momento de vivenciar atividades diferenciadas.

O prof. perguntou se eles estavam gostando dos jogos, das danças, das músicas... e as crianças disseram que sim. Então o prof. pediu para que os estudantes colaborassem trazendo o caderninho nas aulas para registrar as experiências legais que estavam acontecendo. (3)

Após a conversa, perguntei se poderia contar com a colaboração de todos/as, e a turma disse sim!

Para finalizar, eu levei cinco livros infantis com histórias e personagens negros, solicitei que formassem cinco grupos e que estes livros deveriam circular entre todos os integrantes e que no próximo encontro um deles apresentaria a história para toda a sala.

Ao ver os livros, as crianças ficaram eufóricas para serem as primeiras a levar o livro para casa. Tomei nota de quem ficou responsável pelo livro e solicitei que todos lessem. (4)

Eloá - Chuva de Manga;

Sandi – Que cor é a minha cor;

Anderson - Meninas Negras

Japa - Entremeios e babado;

Carol - Vovó Dinha;

Despedi-me da turma e fui embora.

Diário de Campo nº X

Data: 06/11/2008

Tema do Encontro: Literatura

Adultos participantes: Professora da sala – 3ª série A (Andréa), Professor de Educação Física (Robson).

Neste dia cheguei à escola minutos antes do início da aula e fiquei no pátio aguardando o sinal e encontrei com a profa. Ellen, professora que normalmente substitui a professora Andréa e me acompanhou maior parte das aulas. Perguntei se seria possível ela fazer uma avaliação escrita sobre o projeto, uma vez que a mesma sempre me contava pelos corredores, algumas mudanças de atitudes de algumas crianças. Lembro-me que uma das observações que ela apontou, foi uma discussão entre os estudantes Anderson e do Cristiano. Os dois discutiam o que eles eram, o Christian dizia que era “cor de negão” e o Anderson dizia ser “cor dizia ser formiga”. A professora questionou: “como é cor de formiga?” A criança respondeu que “cor de formiga era da sua cor, mas ele não era negão não”.(1)

Outra informação importante foi trazida pela profa. Élen quando a encontrei por acaso na rua próxima a uma escola no centro da cidade, e a mesma relatou que as próprias crianças já se organizaram e estavam fazendo o rodízio dos livros que lhes foram entregues .

Me surpreendeu o seu relato sobre a organização e responsabilidade das crianças no revezamento dos livros que deixei para elas lerem, pois, distribuí na turma, cinco livros infantis com histórias africanas e/ou com personagens negros, e todos/as queriam o livro emprestado para ler, sendo assim, coloquei que a criança que levasse o livro para casa, teria a responsabilidade de apresentar a história para os colegas de classe, e depois poderíamos nos organizar para fazer um rodízio com os livros para que todos/as pudessem ler.(2)

Acredito que depois da intervenção as crianças adquiriram muitas informações sobre cultura africana e afro-brasileira, me lembro também, do dia que tocamos tambor e depois que me retirei da sala as crianças pegaram a lata de lixo e começaram a batucar e cantar, mas, dependendo do ponto de vista, isso pode não ser muito bom. A profª Élen disse ter quase ficado louca, pois não é esse tipo de comportamento que a escola espera das crianças, mas enquanto negra, percebi ali uma manifestação de libertação. (3)

Chegada a hora de ir para a sala de aula encontrei o professor Robson pelo corredor da escola e fomos juntos e ao adentrarmos na sala a turma se mostrou empolgada com a nossa chegada e algumas crianças lamentavam ter esquecido o caderno. Outras, queriam saber o que faríamos no dia e se iríamos para a quadra. Pedi silêncio e lhes desejei

um bom dia para acalmá-los. Perguntei se estava tudo bem e se haviam trazido o caderno e dez crianças havia esquecido, mesmo após a conversa da aula anterior. Mais uma vez reforcei a importância do mesmo, e informei que estávamos chegando ao final do projeto, e em coro falaram: “ahhhhhhhhhh”.

Em seguida perguntei quem havia lido as histórias dos livros que deixei na sala, várias crianças levantaram a mão, solicitei a quem estivesse com os livros que fizessem a leitura.

Eloá – chuva de manga;

Sandi – que cor é a minha cor;

Anderson - Meninas negras

Japa - Entremeios em babado;

Carol - Vovó Dinha;

Como combinado na aula anterior, pedi para quem estava com posse do livro contar a história que leram para os demais colegas. Mesmo sabendo do nosso acordo algumas crianças ficaram encabuladas. Teve uma criança (Lucas), mesmo já tendo afirmado que havia lido o livro, quando solicitado a contar a história, disse que não tinha lido.

Então solicitei a outra criança, a Eloá, mesmo que muito envergonhada, fez um belo resumo do livro e disse que gostou muito, em seguida tivemos duas alunas que carinhosamente queriam ler a história de um livro. Acolhi o pedido, e as duas se organizaram rapidamente e cada uma leu uma parte da história do livro “Que cor é a minha cor”. A Sandi estava em pé e mais a vontade e a Ana Júlia sentada e mais contida, ambas negras.

Como percebi que as demais crianças estavam envergonhadas em contar ou ler a história perguntei se elas gostaram das histórias, das imagens e se elas já tiveram contatos com livros semelhantes àqueles que elas leram, e em coro disseram que não. (4)

A próxima atividade foi com a música “África” do grupo Palavra Cantada, que havíamos escutado no encontro anterior. Entreguei uma cópia da letra da música para cada criança para que pudessem acompanhar a atividade. Inicialmente era só para cantar junto com o cd, a aprovação foi unânime e todos/aas queriam cantar mais uma vez. Sendo assim, os desafios a cantarem com o som do cd no volume baixo. Foi muito bonito de se ver e ouvir, e as crianças solicitaram para cantar mais uma vez. Cantamos mais quatro vezes acompanhado da música no cd, e para finalizar a cantoria, os desafiei a cantarem somente com a marcação da música, e na empolgação, cantaram brilhantemente, pois o cd tem uma faixa que é somente a marcação, não tem o canto.(5)

A estudante Sandi foi quem me deu a idéia em trabalhar com essa música, ela participa de uma escola de música e dança, e em uma das aulas anteriores ela e um amigo da 4ª. Série que também estuda lá. Pediram para cantar uma música que fala da África, e os dois deram um show. Devido a aceitação e o entusiasmo das demais crianças, resolvi trazer a letra para trabalhar com elas também. Como a Sandi já conhecia, ela era quase que uma regente na sala de aula - marcando o tempo de entrada na música.

Em seguida, pedi para que dissessem os nomes dos países africanos que estavam escritos na letra da música, elas destacaram todos os países, porém, algumas crianças falaram China, Canadá, mas, elas mesmas se corrigiram dizendo que estes não eram países africanos.

Para além de China e Canadá, houve criança que disse que “Ijexá” e “Yorubá” eram países africanos, perguntei se eles se lembram de ter pintado no mapa, algum país com esses nomes, imediatamente algumas crianças pegaram seu caderno para conferir e constataram que não eram países, perguntando o que era aquilo então.

Para melhor explorar a letra da música, pedi que destacassem na letra palavras que elas não conheciam ou não sabiam o significado, as primeiras foram: Ijexá e Yorubá. Disse a turma de uma forma bem simplista que Ijexá era um grupo religioso de matriz africana, e que Yorubá era uma etnia africana, um grupo de pessoas com características, com cultura e língua semelhantes.

Perguntei qual mais não conheciam, elas disseram: “Oxalá”, “Baobá” e “Ilê”. Oxalá é um orixá associado à criação do mundo, é como se fosse um Deus em algumas religiões africanas. Quando fui explicar o que era Baobá, o estudante Eliseu respondeu por mim, dizendo que era uma arvore africana. Endossei sua resposta e expliquei que Ilê significa casa no idioma Yorubá. (6)

Indaguei a turma se eles gostaram do que aprendemos no dia e eles responderam “sim” que a música e o nome dos países africanos eram legais.

Fomos interrompidos com o sinal, algumas crianças perguntaram se poderiam levar a letra da música embora, disse que sim, outras já estavam com a letra na mochila.

Despedi-me da turma, da professora Andrea e do professor Robson, e verifiquei a possibilidade de passar um vídeo no próximo encontro. A professora me deixou a vontade para realizar meu programa, e disse que se fosse necessário algo específico também poderia contar com ela.

Diário de Campo nº XI

Data: 10/11/2008

Tema do Encontro: Filme “Venha conhecer a África do Sul

Adultos participantes: Professora da sala – 3ª série A (Andréa), Professor de Educação Física (Robson), e uma convidada chamada Moab.

Os convidados anteriores por coincidência eram brancos, sendo assim, achei que fosse interessante levar uma pessoa negra também e a Moab é uma de minhas amigas negras.

Nesse dia chegamos 20 minutos mais cedo para arrumarmos os aparelhos (TV e DVD) para a projeção do filme e ao adentrar a sala, as crianças a olharam com certa desconfiança e logo perguntaram se era minha namorada, respondi que não, que era minha amiga, e mesmo afirmando ser seu amigo, as crianças fizeram mais quatro vezes a mesma pergunta.

A sala de vídeo estava em reforma e tivemos que retirar o aparelho de DVD de lá e transportá-lo para a sala de aula que já possuía uma TV e um vídeo cassete, mas era necessário o aparelho de DVD. Levamos um tempo grande para retirar o DVD da sala de vídeo, pois não estávamos achando a chave que abria o cadeado do armário, foram três idas e vindas para conseguirem abrir o armário.

Com o aparelho de DVD em mãos, fomos para a sala de aula e montar o mesmo e dar início a nossa atividade, ao nos aproximarmos da sala de aula, percebi uma movimentação no corredor da escola que chamava a atenção de outras crianças também, próxima a sala da 3ª. A, havia uma roda de crianças e algumas delas no centro demonstrando suas habilidades em dança de rua, suas apresentações eram assistidas com admiração por quem estava em volta, registrei algumas imagens e quando eles me viram fotografando, deu-se início a praticamente a um combate, cada um queria superar o outro em sua exibição.

Para mim essa é apenas mais uma demonstração do quanto a cultura negra está presente naquela comunidade. (1)

A manifestação do grupo foi interrompida com o sinal que marcava o término do recreio (intervalo), e as crianças correram para suas salas.

Ao adentrarmos a sala de aula, as crianças estavam eufóricas para saber o que faríamos naquele dia e o tempo todo vinha uma criança perguntar. Eu falava bom dia e pedia calma, pois iria explicar para toda a sala.

Antes de dar explicações ou anunciar o que iríamos fazer no dia, apresentei minha amiga Moab a turma e disse que ela veio nos auxiliar no registro das atividades, e logo

fui interrompido com a pergunta: “ela é sua namorada?”, pelo fato de ser a quinta vês que me perguntaram, com ar de riso respondi não, que ela era uma grande amiga.

Terminada a apresentação, falei a turma que nosso projeto estava chegando ao fim, se manifestaram em coro “ahhhhhhhhhh!”. Perguntaram: e você não vai mais vir aqui? Respondi que poderia vir sim, que poderíamos vivenciar os jogos que aprendemos em outros momentos ou até mesmo conhecer outros novos, mas que não estaria na escola toda semana.

Como estamos quase no final do projeto, consegui com Prof. Robson a listagem com o nome de todas as crianças da turma e conferi com os termos de consentimentos entregues, percebi que ainda faltavam 10 termos para recolher, chamei a atenção sobre o compromisso da turma, pois esse documento foi cobrado praticamente todas as aulas, e sendo ele fundamental para o trabalho e sem as autorizações, não seria possível concluir a pesquisa. Como dito anteriormente, lembrei-os que poderia ligar para o pai, mãe ou responsável e ir até a casa ou serviço se for preciso, quando a Professora me interrompeu dizendo que no dia seguinte (terça feira dia 11/11) haveria reunião com o/a pai, mãe ou responsável e se ofereceu para explicar o projeto e colher as assinaturas, o qual aceitei e fiquei muito agradecido.(2)

Para o projeto, acredito que seria muito importante minha participação nessa reunião, a proximidade com os responsáveis, desmistificaria o possível receio em relação ao mesmo, todavia tinha uma viagem de trabalho marcada no mesmo dia em São Paulo.

Perguntei quem trouxe o caderno, 30% deles havia esquecido novamente, mais uma vez os lembrei da importância do preenchimento do mesmo e da importância dele em nossas aulas. Recordei o acordo que fizemos em nosso primeiro encontro, sobre responsabilidade e havíamos combinado quem em troca de suas participações, realização das atividades propostas e preenchimento do caderno de registro eu lhes daria um certificado de participação. Informei que o certificado estava quase pronto e que minha parte eu iria cumprir e perguntei: e vocês?

Nesse momento choveu explicações sobre a ausência do caderno, um tinha levado o caderno para a avó ver e esqueceu lá; outra criança divide a bolsa com o irmão e esqueceu de tirar; a outra esqueceu no caderno de ciências, a outra disse que o caderno esta com a mãe, a mãe esta tentando responder as questões do caderno destinado aos responsáveis; etc.. (3)

Em seguida, disse que assistiríamos a um vídeo sobre a África do Sul, e perguntei o que era África do Sul e todos responderam um país. Perguntei se é um país que fica no sul ou no norte do continente Africano? Responderam em coro: no sul.

Disse ser um vídeo curto e pedi atenção para aprendermos um pouquinho sobre a África do Sul.

Ao dar início a projeção do filme, a sala ficou em silêncio, todas as crianças hipnotizadas com o vídeo, não havendo nenhuma manifestação verbal, algumas crianças demonstravam estranheza e aprovação com a projeção de seu corpo para frente, para trás, com o franzir da testa e até mesmo com o coçar a cabeça. (4).

No fim do vídeo, perguntei se elas gostaram algumas crianças não responderam, mas a maioria respondeu que sim, a Sandi e a Carol falaram que África do Sul é muito linda, o Quimor e o Anderson, disseram que gostariam de morar lá. (5).

Linderberg disse que não conseguiu ver beleza em África. Perguntei por que, e ele disse “porque quando mostrava a África só tinha pobreza e coisas simples, e quando mostrava os brancos, ai sim, era chique, tinha shopping, estádio de futebol, lojas, carros bonitos” (6)

Disse a ele que tudo o que apareceu no vídeo era África do Sul, só que em várias realidades diferentes e tanto na África do Sul e no continente africano como um todo, não existem somente pessoas negras, existem muitos brancos também, afinal o continente foi colonizado por europeus.

Concluí dizendo que sua leitura não estava totalmente equivocada, pois quando apareciam os nativos (negros), estavam associados a vida simples, e quando apareciam as riquezas, hotéis luxuosos, estádios de futebol, shopping, tinham uma representação majoritariamente branca.

Contudo, acredito que essa criança, a mesma que nas primeiras aulas associava a habilidade e sucesso dos negros nesse projeto, somente por serem “africanos”, não diferente das demais crianças, certamente recebeu e recebe uma educação racista e para ela ainda é muito forte a associação do negro a incapacidade (leitura minha).(7)

O questionamento do estudante Rafael serviu para uma explicação para toda a turma.

Terminamos a aula cantando a música da cor.

Vamos brincar de cor

A cor que eu falar

A cor que eu disse vocês vão ter que encostar

Contar até cinco e depois guardar.

Cantamos umas cinco vezes e fomos interrompidos com o sinal.

Diário de Campo nº XII

Data: 14/11/2008

Tema do Encontro: bom Kidi

Adultos participantes: Professora substituaa da sala – 3ª série A (Élen), Professor de Educação Física (Robson).

Este foi um dia atípico, a aula não foi realizada no horário da aula de EDF, havia combinado com a Profa. Andrea que iria a ultima aula de sexta-feira, isso para não atrasar mais o projeto, uma vez que já havia faltado na quinta-feira anterior e iria faltar nas duas próximas aulas de EDF por motivos de trabalho e viagens.

Quando cheguei próximo da sala de aula percebi pelos gritos da professora que a turma estava muito agitada, quando as crianças me viram ficaram mais agitadas ainda, levei um tempo para conseguir ser ouvido.

Dei-lhes bom dia e solicitei silêncio por três vezes, até que os próprios estudantes começaram cobrar o silêncio, disse que estava chateado, pois estamos quase no final de nosso projeto e iríamos terminar daquela forma, com bagunça, com falta de respeito. Algumas crianças balançaram a cabeça, fazendo sinal de que não, outros olhavam sem saber o que estava acontecendo e outros apenas observando. (1)

Aproveitei o silencio e perguntei quem havia trazido o caderninho de registro, neste momento virou uma feira novamente: “eu trouxe!”, “eu esqueci”, “não sabia que era para trazer”, “hoje é o ultimo dia?” e além de verbalizarem suas inquietações elas se levantavam e vinham em minha direção para me mostrar o caderninho quem o trouxe e para justificar quem não havia trazido.

Como estamos praticamente no final de nosso projeto, e cobrar o caderninho foi algo recorrente durante todo o projeto, me senti a vontade de fazer uma cobrança de forma mais enfática, os chamando a atenção e desenvolver responsabilidades, os lembrei do acordo que fizemos em nosso primeiro encontro, acordo que eles preencheriam o caderninho participariam das atividades e no final elas receberiam um certificado em troca de sua participação, ressaltei que os certificados estavam sendo providenciados, minha parte estava sendo cumprida, e vocês? Perguntei.

Os que haviam feito se defendiam – “eu fiz professor”, os que não trouxeram o caderninho me olhavam com menção de desculpas. (2)

Para este dia, eu havia levado uma caixinha cm milhoes secos para desenvolver um jogo chamado de “Bom Kidi”, este é um jogo de Moçambique e muito parecido com a bolinha de gude praticada aqui no Brasil.

Antes de nos dirigirmos a um campinho de terra que há na escola, expliquei brevemente as regras e a origem do jogo. Pedi para formar três grupos, eu fiquei com o grupo que julgava ser os mais difícil (crianças agitadas), e o prof. Robson e a profa. Elen ficaram com os outros.

Fomos ao campo (espaço de terra) e montamos o jogo que consistia em fazer uma linha reta no chão, e a uma distancia de mais ou menos três metros de um circulo pequeno (5 cm de diâmetro - sugestão). Cada grupo era independente e tinha seu campo de jogo.

As crianças se distribui atrás da linha de inicio, tira na sorte (par ou impar ou outra forma de ordenar) para ver quem inicia o jogo e os próximos na seqüência. Um por vez lança seu milho em direção ao circulo com o intuito de acertá-lo, se não acertar, outra criança lança seu milho até todas terem lançadas, terminada a primeira rodada e nenhuma criança acertou, inicia a segunda rodada de onde os milhos pararam, quem acertar o circulo primeiro leva todos os milhos daquela partida. Terminado, voltam a linha de partida e sorteiam para ver quem dará inicio novamente. Cada criança recebeu cinco milhos cada uma.

Nesta divisão de grupos por coincidência ou não, acabei ficando com em grupo onde todas as crianças são negras.

Muitos deles já tinham brincado desse jogo, mas com bolinha de gude, e o tempo todo eles falavam que esse jogo era muito legal.(3)Um pediu para tirar a camiseta, sem saber o que dizer, olhei para o prof. Robson e o mesmo autorizou, nesse momento todos que estava em meu grupo tiraram as camisetas.

Às vezes eu dava uma olhada nos demais grupos, e percebi que todas as crianças estavam envolvidas no jogo, inclusive o prof. Robson e a Profa. Elen. (3)

No grupo da Ellen teve uma menina, a Ana Beatriz, que ganhou todas as rodadas, deixando os demais do grupo sem milho, a professora se dirigiu a mim e perguntou o que deveria fazer: se acabava o jogo, ou se eu tinha mais milho para dar ao grupo. Fui até o seu grupo e perguntei a Ana Beatriz se ela poderia doar um milho a cada um de seu grupo, ela topou sem resmungar, então disse ao grupo que na filosofia africana, o mais importante é sempre dar ao outro oportunidade do recomeço. Nesse momento ela (Ana Beatriz) me disse: Que bonito isso. (4)

Próximo ao termino da aula, juntei o pessoal, e perguntei se gostaram do jogo, algumas crianças queriam continuar a brincar, outras acharam difícil, perguntei por que, e elas disseram porque não ganharam nenhuma vez e riram.

Comentei o ocorrido no grupo da profa. Ellen, que a Ana Beatriz havia ganhado todos os milhos e o que faríamos naquele momento. O Linderberg disse que tinha que acabar o jogo. Eu disse que poderia ser uma solução, mas se estava legal e havia tempo, porque acabar com o jogo? Porque os jogos são assim ele falou. (5D)

Disse a turma que na filosofia africana existe alguns valores civilizatórios que estão presentes no dia a dia, nessa perspectiva o mais importante é sempre dar ao outro a oportunidade do recomeço, sendo assim, doar um grão aos amigos e amigas do grupo poderia ser interessante, pois com apenas um grão, a outra pessoa poderia ganhar vários, não poderia? Sim, responderam.

“mas daí ela pode perder tudo” exclamou Linderberg, que logo recebeu a resposta se Ana Julia: “mais ai darão a ela a oportunidade de recomeçar”.

Reforcei que para o jogo acontecer, precisamos do outro, sem o outro o jogo não tem sentido, então devemos ver o outro como adversário e não como inimigo, isso em qualquer tipo de jogo, pode ser de futebol, vôlei, basquete e outros jogos praticados na rua. (6)

Antes de dispensá-los, disse que na segunda e quinta-feira que são nossos dias de encontros, eu não estaria presente, pois teria um treinamento da empresa onde trabalho fora de Araraquara, perguntei a profa. Elen se poderia utilizar a sexta-feira dia 21/11 para não ficar muito atrasado com o projeto, já que o mesmo já estava acabando. Disse que não era certeza, mas que talvez nos encontrássemos na sexta-feira.

Dispensei a turma e fomos embora.

Diário de Campo nº XIII

Data: 21/11/2008

Tema do Encontro: Kwanza

Adultos participantes: Professora substituta da sala – 3ª série A (Élen).

O dia 21/11, foi um dia após comemoração ao dia 20 de novembro dia da consciência negra (feriado em comemoração ao aniversário de morte de Zumbi dos Palmares), eu havia chegado de São Paulo, por volta das quatro horas da manhã, estava muito cansado, e por ser pós feriado acreditava que não teria criança na escola, e resolvi não comparecer. Às oito horas da manhã, meu telefone toca, atendo e descubro que é a coordenadora da escola solicitando algumas imagens do meu projeto de pesquisa, para a mesma apresentar em um encontro em campinas da secretaria da educação que discute a temática racial.

Perguntei à coordenadora se eu poderia lhe encaminhar por e-mail, sem objeção ela concordou, pedi para avisar a profa. da 3ª série A que eu não iria a escola naquele dia. Voltei a dormir mais um pouco, em seguida meu telefone toca, quando atendo é o prof. Robson, falando que seria melhor eu comparecer a escola, fiquei preocupado, perguntei o que era, ele disse que era algo bom, mas somente eu poderia resolver. Apreensivo, pedi para ele adiantar, e ele disse que a turma da 3ª série tinha organizado uma festinha para mim. Nessa situação resolvi comparecer a escola.

Chegando a escola, escutei uma criança dizendo a outra: ele chegou! E saíram correndo para a sala de aula.

Ao chegar a sala de aula a turma estava em silencio total. Já sabendo do que me esperava, bati na porta, mas ninguém respondeu, abri a porta e entrei de fininho, quando fui surpreendido com um grito de SURPRESA!

Embora já soubesse o que me esperava, fiquei muito surpreso e emocionado, tinha cartazes escrito: Fabiano, te amamos; Fabiano aprendemos muito com você, e com vários desenhos de coração, flores.

Foi uma ação muito linda e quando as crianças me viram chorando algumas delas se emocionaram também e vieram me abraçar. (1)

Nessa festa, tinha bolo que a mãe da Ana Beatriz fez, tinha bolacha, refrigerante e salgadinho, foi maravilhoso.

Nesse dia tinha poucas crianças da 3ª série, havia somente 8 crianças da turma. Agradei de coração e disse o quanto aquele momento estava sendo especial para mim aproveitei o ensejo e pedi um brinde a essa homenagem, enchemos os copos de refrigerante e disse que esse momento seria celebrado uma grande Kwanza. O que é isso, perguntaram.

Kwanza significa festa, expliquei. Existem algumas famílias negras nos Estados Unidos, que não comemoram o natal com o sentido religioso, eles comemoram uma Kwanza que significa festa e celebram valores, disse então que gostaria de celebrar a aprendizagem que estava tendo com o grupo, e perguntei se alguém gostaria de celebrar algum outro valor, a Ana Beatriz disse que gostaria de celebrar a amizade, perguntei: mais alguém?(2) Ficaram em silêncio, então disse saúde, e brindamos.

Durante a explicação, a turma ouviu o tempo todo com muita atenção, antes do sinal, os lembrei que estávamos quase chegando ao final e que tentaria trazer um africano ou africana para falar um pouco de seu país para a turma. A turma ficou ansiosa, querendo saber se já seria na segunda feira. Disse que tentaria trazer, não era certeza, elas ficavam comentando um com a outro, você ouviu, um africano vai vir aqui.(3)

Tirei fotos dos cartazes, e com as crianças.

Comida não sobrou, mas refrigerante sobrou bastante, perguntei o que faríamos, e a turma disse para levarmos para a cozinha, para as cozinheiras.

Nesse dia algumas crianças trouxeram o caderno de registro para me entregar, pois acreditavam ser o último encontro. Antes de irmos embora, levamos os refrigerantes a cozinha e nos despedimos.

Diário de Campo nº XIV

Data: 24/11/2008

Tema do Encontro: Dialogando no processo

Adultos participantes: Professora substituta da sala – 3ª série A (Élen) e o Professor de Educação Física (Robson)

Cheguei à escola uns 10 minutos antes do horário da aula e fiquei conversando com os professores e professoras da escola de assuntos diversos, neste momento era o horário de intervalo, ao soar o sinal o professor de EDF da turma e eu nos dirigimos a sala de aula. Ao chegar a sala de aula, algumas crianças vieram me perguntar sobre meu amigo africano que havia comentado que poderia trazê-lo. Fiz este comentário no último encontro (encontro da festa) onde havia pouquíssimas crianças, mas a notícia se espalhou e até as crianças que não estavam na festa já sabiam da possibilidade da vinda de um africano para uma roda de conversa.(1) Com tantos questionamentos, informei que não havia conseguido falar com meu amigo, amigo que, na realidade, é conhecido de uma amiga, ele é um rapaz de Guiné Bissau e faz letras na UNESP de Araraquara. Quando comentei com essa amiga que gostaria de levar um africano para conversar com a turma ela me indicou um rapaz chamado Hartiaga – pessoas sugerida anteriormente, porque essa não seria primeira vez que iria a escola falar sobre seu país e sobre o continente.

Diante tantas solicitações, fiquei incumbido de entrar em contato com o rapaz para que a roda de conversa pudesse acontecer e lhes disse que em nosso próximo encontro eu tentaria trazê-lo.

Após o furor do primeiro contato, desejei um bom dia a turma, solicitei que se sentassem para que pudéssemos conversar melhor, passei nome por nome na lista de presença para verificar quem ainda não havia entregue o termo de consentimento e haviam oito crianças que ainda não tinham entregue algumas delas faltaram neste dia e outras alegaram que a mãe, pai ou responsável não quis assinar, perguntei o porque, algumas crianças não sabiam responder, fazendo movimentos com os ombros e outras disseram que o responsável não havia entendido. Dos que faltavam entregar o termo de consentimento seis estavam presente neste dia, e destas seis quatro disse que traria no nosso próximo encontro e duas crianças eu peguei o telefone das mesmas para ligar para a pessoa responsável por elas, estas duas crianças que peguei o telefone foram crianças que apontaram o responsável não ter entendido.

Acertado sobre o termo de consentimento, passei nome por nome para verificar a entrega do caderno de registro que acordamos que seria entregue no final do projeto, dez crianças já haviam me entregue, e neste dia mais três crianças entregaram as demais se

comprometeram a entregar no nosso último encontro que estava previsto para o dia 27/11, mas com a possível vinda do convidado, o encerramento certamente acontecerá dia 28/11.

Após a checagem, entreguei meia folha de sulfite a cada criança, lembrei-os, de nossa primeira atividade no início do projeto, que foi fazer nosso auto-retrato e realizaríamos o mesmo exercício, lembrando das discussões sobre a diferença e o famoso lápis cor de pele. As crianças toparam sem nenhuma resistência, e a sala ficou em silêncio por alguns instantes. A Carol, o Cristiano e o Quimor, todos negros, me perguntaram várias vezes se estava bom seus desenhos, desenhos pintados com um marrom bem clarinho, eu perguntava se suas peles eram daquele tom, eles diziam que eram marrom, eu aproximava o desenho de seus braços e sem dizer nada eles voltava para suas carteiras para escurecer um pouco mais.(2)

Levamos uns dez minutos nesta atividade, as crianças foram terminando em tempos diferentes, para não dispersarem, disse a elas que havia levado minha filha para conhecê-los, em coro perguntaram cadê? Quando de repente tiro de uma sacola uma boneca negra que se encaixa a mão e com a mão a pessoa da movimentos a ela, a turma ficou encantada, perguntando o nome dela, eu disse ser Quenia o nome dela, como na sala Existe uma aluna com o mesmo nome, logo esta aluna perguntou como se escreve o nome da sua filha, disse que era com “QUE”, ela disse: o meu é com “KE”, e fez uma expressão de lamento.(3)

Minha intenção era chamar a atenção dos que havia terminado, mas percebi que não tinha feito boa sugestão, a sala toda queria pegar a boneca, disse que iria brincar com a boneca quem houvesse terminado o desenho, uma vez que já havia se passado dez minutos. Além da boneca eu havia levado a caixa o divino (tambor), tentei mantê-lo guardado debaixo da mesa da professora, mas com um pouco de descuido, já estavam a batucar nele: o Cristiano e o Fernando; interessante é que os meninos tocavam muito bem, eles aprenderam o ritmo do côco super rápido e ficavam tocando e estava gostoso, mas para não perder o controle, ralhava com eles, mas não demorava muito eles estava lá novamente.

Quando percebi que a maior parte já havia terminado, chamei a tenção novamente para que pudéssemos finalizar, ou melhor para que pudéssemos fazer um bate papo, uma avaliação de como foi o nosso projeto.

Esperei a turma se acalmar, sentarem e lancei a primeira pergunta – O que aprendemos com nosso projeto “jogos e brincadeiras africanos e afro brasileiros?”.

De forma aleatória elas responderam:

Músicas; brincadeiras; um pouco sobre a África; o jogo guerreiros; música da África; música da cor; música embarca; música pega o côco; brincadeira da folha; a

brincadeira labirinto; a brincadeira das latas (my god); aprendemos a tocar tambor; aprendemos um monte de coisa.

Perguntei se elas acreditavam que existia discriminação racial, em coro disseram que sim. Perguntei onde elas percebem isso.(3)

A Carol disse ter visto na televisão no dia anterior que o Dudu nobre tinha sido barrado em um aeroporto, e isso aconteceu só porque ele é negro;(4)

O Wildner, disse que na televisão todo dia mostra, é nos comerciais, nas novelas;

Já o Lindemberg disse que existe discriminação no trabalho, ele relatou que os negros ganham menos que os brancos e normalmente na disputa entre um negro e um branco, o branco é contratado;

O Fernando trouxe a experiência dos jogadores de futebol negros que são discriminados na Europa;

A Carol disse que existe discriminação dentro da escola, perguntei por quê? Ela disse que na sala mesmo aconteceu algo muito chato, disse que o Fernando foi xingado de macaco só porque ele é negro.

Perguntei se isso era legal de acontecer.

Em coro disseram não, e começaram a falar todas juntas – o negro tem o seu valor, todo mundo é igual o negro merece respeito, todo mundo é irmão.(6)

A discussão foi interrompida com o término da aula, agradei a colaboração e participação de todos e todas, que estamos chegando ao final do projeto, as crianças disseram ahh. Disse que nessa semana acabaria nosso projeto, mas não necessariamente seria nosso ultimo contato, combinei com elas que tentaria trazer o convidado em nosso próximo encontro e também os certificados delas.

Diário de Campo nº XV

Data: 27/11/2008

Tema do Encontro: Intercambio cultural

Adultos participantes: Professora substituta da sala – 3ª série A (Élen) e um convidado Hartiaga (de Guiné Bissau).

Em aulas anteriores, comentei com as crianças sobre a possibilidade de levar um africano para elas conhecerem e fazer perguntas sobre seu país, e ter levantado esta possibilidade, foi motivo de cobranças por parte das crianças.

Estávamos caminhando para o término do projeto e ainda não tinha dado certo de levar o convidado. Nesta data seria nossa penúltima aula e tinha outros planos para a última aula, sendo assim, liguei para uma santomense (africana de São Tomé e Príncipe) que faz tranças em cabelos, havia pego seu telefone nos muros do campus universitário – UNESP Araraquara, liguei para ela, expliquei sobre meu projeto e a convidei para ir a escola, ela não pode ir, tinha compromisso no dia, mas me passou o telefone de um amigo que talvez pudesse me ajudar.

Liguei para o número novo que a mesma havia me passado, me apresentei, falei sobre o projeto e perguntei se ele tinha disponibilidade.

Estes contatos foram realizados no dia da aula (27/11) por volta das 9h da manhã, a aula na escola iniciou-se às 10h30, o novo convidado cujo nome é Hartiaga era a mesma pessoa o rapaz que minha amiga havia sugerido a tempos atrás, neste dia ele teve revisão na faculdade e mesmo assim ele se dispôs a ir a escola. Combinamos de nos encontrar às 10h00 no campus universitário e nos dirigimos a escola.

No caminho falei um pouco sobre o projeto para que ele se situasse. Ao mesmo tempo em que ele demonstrava segurança, pois relatava ter desenvolvido trabalhos com crianças de faixa etária semelhante, ele demonstrava-se apreensivo para saber o que gostaria que ele falasse, tentei deixá-lo à vontade, e disse que as crianças, sabendo da ida de um africano ou africana, foram provocadas a elaborar perguntas para fazer

Ao chegar a escola fomos muito bem recebidos, e ao apresentá-lo como guinense como africano de Guiné Bissau, tanto as crianças quanto os adultos próximos disseram: nossa que legal! A coordenadora pediu para tirar bastante foto para termos registro na escola.

Nos dirigimos a sala de aula e antes de entrar, o estudante Anderson, vinha em nossa direção, ele estava indo ao banheiro, mas quando nos viu e percebeu o convidado que estava comigo logo veio se apresentar ao Hartiaga e perguntou se ele era mesmo africano. Ao

ouvir um sim como resposta correu para a sala de aula para anunciar a chegada do convidado tão esperado. (1)

Chegamos a sala e logo em seguida a sala estava eufórica, todos de pé na porta nos esperando, quando entramos na sala, vários olhares que não conseguia distinguir de espanto, admiração, contemplação.

OBS: o mais curioso que o simples fato de dizer que ele era africano o tornou especial, o Hartiaga com seu sotaque do português de Portugal, conquistou a atenção da turma facilmente.

Eu apenas iniciei a aula, pedindo para que as crianças se sentassem para que pudesse apresentar o convidado e expliquei como seria nossa dinâmica de trabalho.

Na realidade, nossa dinâmica consistia em fazer um bate papo sem um formato rígido. Sendo assim, disse seu nome (convidado) e o nome de seu país de origem, as crianças não entenderam seu nome, e Hartiaga o escreveu seu nome na lousa, falei para a turma que teríamos o momento de fazer várias perguntas, mas quando o convidado estivesse falando, seria para todos nos ficarmos em silêncio. Perguntei: combinado? Combinado! a turma toda respondeu em voz alta. (2)

Pedi para Hartiaga ficar a vontade e que estaria junto com ele para o que precisasse.

Ele iniciou desejando a turma um bom dia. A turma retribuiu bem alto respondendo: bom dia!

Hartiaga repetiu seu nome e o nome de seu país e em seguida foi bombardeado com um monte de perguntas: “tem escola no seu país?” “No seu país tem guerra?” “Quem sofre a guerra?” “Quanto tempo leva para chegar aqui?”...

Hartiaga pediu calma e disse que responderia a todas as perguntas que fossem realizadas.

As crianças erguiam a mão e esperavam ser apontadas para fazer sua pergunta.

O primeiro a fazer a pergunta, foi o Lindenberg: *tem guerra em seu país?* Hartiaga respondeu que já teve, mas não tem mais.(3)

Wildner – *quando tem guerra atinge outros países?* Diretamente não, respondeu Hartiaga, mas ele disse que acaba atingindo os países vizinhos, pois estes recebem os refugiados da guerra.

Sandi – *Quantos dias levam para chegar aqui no Brasil?* 4h respondeu Hartiaga, nossa! Elas falaram, alguns disseram tudo isso, e outros disseram só isso. *E vem do que?* Falou Sandi novamente. Esse tempo é feito de avião de barco é um pouco mais

demorado. E de carro? E de ônibus? Hartiga sorriu, e disse que não tinha como ir ao continente africano do Brasil de carro ou de ônibus.

Hartiaga aproveitou a brecha, em que as crianças estavam conversando entre elas sobre suas respostas, e disse à turma que agora seria ele que iria fazer as perguntas e perguntou: *o que vocês sabem sobre África?*

Simultaneamente elas falaram, *é um continente, é um lugar rico, é um país pobre, tem muitas brincadeiras, é um continente com 54 países.* (4)

Hartiaga, espantado com as informações, disse que estava surpreso, disse que o continente africano era tudo aquilo que eles haviam falado, disse que a África possui países ricos e países pobres, mas o continente é um continente rico em petróleo e diamante, porém tem muita desigualdade, tem pouca gente com muito e muita gente com pouco.

Egito, Madagascar e África do sul são países mais ricos que o meu, disse Hartiaga.

O continente africano é composto por 54 países e tem muitas danças, brincadeiras, mesmo com tanta desigualdade os africanos são um povo feliz.

Vocês sabem o que é P.A.L.O.P.? Perguntou Hartiaga. Não, o que é isso, responderam.

P.A.L.O.P, significa Países Africanos de Língua Portuguesa, quando terminou de apresentar o significado foi aplaudido (não sei porque), em seguida ele perguntou as crianças se elas sabiam os países africanos de língua portuguesa.(5)

As crianças responderam juntas e misturadas: Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Cabo Verde, Moçambique e Madagascar.

Surpreso com a assertividade, ele disse que erraram um país.começaram a falar tudo de novo e enfatizaram Madagascar não era país de língua portuguesa.

Obs: confesso que fiquei orgulhoso, pois através dos jogos e conversas havia conseguido passar os países de língua portuguesa. Estava sendo um instrumento avaliativo muito bom.

Isso, isso mesmo disse Hartiaga, os países africanos de língua portuguesa são: Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Cabo Verde e Moçambique. E elogiou a turma.(6)

Hartiaga disse que em África tem muitas brincadeiras, e logo foi interrompido para ensinar uma. Por conta do tempo da aula, acabei intervindo dizendo que não seria possível neste momento, pois o sinal já estava para bater, disse que teria que ficar par uma próxima. Hartiaga disse que poderia retornar a escola se elas quisessem, e todas começaram a gritar: volta! Volta! Volta!

Hartiaga se dirigiu a mim e perguntou se seria possível, mais que depressa já perguntei quando ele poderia, e combinamos para quarta feira da semana seguinte. Este não era o dia em que o projeto era desenvolvido, perguntei a professora se haveria algum problema e a mesma não teve nenhuma objeção, se mostrando motivada com a experiência.

Para terminar a aula o Hartiaga disse queria cantar uma música que ele aprendeu no jardim (escola infantil) em seu país.

As crianças pediram para ele cantar.

Hartiaga iniciou a canção.

*Kilá, kilá, kilá é uma vela
Vê uma, vê uma e tem uma só
Tenho um filho pequenino que eu não posso sustentar
Passará, passará, passará, passará.*

Ao terminar de cantar, Hartiaga foi aplaudido, e em seguida tocou o sinal da escola.

As crianças se despediram dele já cobrando sua presença na aula da semana seguinte.

Antes de dispensar as crianças, as lembrei que na segunda feira não nos veríamos, pois teria outro compromisso no horário, disse que nos veríamos na quarta feira, e para quem não havia trazido o termo de consentimento, para providenciá-lo.

As crianças saíram da sala e ficamos arrumando as carteiras a Profa. Elen o Hartiga e eu, e em meio a arrumação e conversas, descobrimos que o Elen era amigo de um rapaz que morava com Hartiaga, nesse momento foram puxando historias que envolviam este amigo em comum.

Terminamos de arrumar as mesas e cadeiras, perguntei a Prof. Elen se ela queria carona, pois sabia que ela mora próximo de minha residência.

Ela aceitou a carona e no caminho perguntei se eles teriam compromisso nos próximos 30 minutos, ambos disseram que não, então os convidei para almoçarmos.

No carro, nossa conversa circulava sobre a aula que acabara de ocorrer, Hartiaga se mostrou impressionado com o conhecimento das crianças sobre África, segundo ele, conhecimento que muitos de seus amigos brasileiros não possuem. Ellen e eu falamos que esse conhecimento certamente era decorrente do projeto desenvolvido, pois se ele fosse à outra turma, a chance das respostas serem como de seus amigos brasileiros é grande.

Almoçamos, e os deixei em suas casas.

Nesse dia teve em São Carlos na UFSCar uma roda de Jongô – dança regional de matriz africana, a qual eu iria prestigiar e aproveitei para convidá-los, ambos aceitaram.

Os peguei noite em suas casas e tivemos uma noite encantadora, ambos não conhecia, não sabia o que era jongô, e na volta para Araraquara, foi a viagem toda comentado sobre manifestação cultural e sua semelhança com algumas danças nativas de seu país.

Ao chegar a Araraquara, deixei-os cada um em sua casa.

Diário de Campo nº XVI

Data: 03/12/2008

Tema do Encontro: Jogando com um nativo

Adultos participantes: Professora substituta da sala – 3ª série A (Élen) e o convidado Hartiaga.

Este diário de campo teve início antes do início da aula do dia 03/12 – quarta-feira.

No dia anterior (dia 02/12) liguei para Hartiaga e me ofereci para ir a sua casa, para combinarmos a aula do dia seguinte.

Foi muito interessante este contato com Hartiaga em sua casa, descobri que ele mora com mais dois africanos, um conterrâneo de Guiné Bissau e um angolano, tive a oportunidade de conhecê-los e também um pouco de suas histórias.

Quando perguntei a Hartiaga o que ele havia pensado para desenvolver com a criança ele relatou 4 brincadeiras distintas e com níveis de dificuldades apurados, disse a ele, que teríamos de trinta a quarenta minutos para realizar as atividades, que seria interessante pensar no tempo de duração de cada brincadeira. Enquanto Hartiaga me explicava as brincadeiras que havia pensado, fomos interrompido pelo Angolano, cantando um cantiga infantil em dialeto crioulo (dialeto em algumas comunidades africanas). Achei curioso, pois o Hartiaga conhecia a canção, mesmo morando em outro país. Questionei isso a eles, e eles me responderam que isso era resultado de uma ressignificação que as comunidades nativas fizeram no convívio com os colonizadores, ou que os colonizadores fizeram em relação às comunidades nativas, ambos disseram que a influência portuguesa é inegável, disseram que foi através da língua portuguesa misturada com idiomas nativos que deu origem ao dialeto crioulo.(1)

A maioria dos jogos que utilizei em minha pesquisa são jogos de Moçambique, e quando comecei a relatar e demonstrar os jogos que havíamos vivenciado, eles (africanos) identificavam o jogo, só que com outros nomes.

Apresentei para o Hartiaga um jogo de Moçambique, chamado de “negação de imposto” e falei das possibilidades de trabalho com o jogo, começando pelo próprio nome do jogo, inserindo a discussão do que vem a ser imposto, sempre contextualizando o local e momento histórico da origem do jogo, este jogo traz para a discussão também que no período da colonização, havia sipaios (cobradores de impostos) que circulavam pela cidade cobrando impostos das pessoas que por ali circulavam.

No decorrer da explicação ele disse que em seu país tinha uma lei semelhante, em Guiné Bissau, todo adolescente que completasse seus 18 anos, eram obrigados a pagar

imposto a coroa portuguesa, segundo Hartiaga, esse pagamento era comprovado através de um cartão de identificação que as pessoas carregavam consigo, caso os policiais pegassem alguém sem cartão ou sem a pessoa ter contribuído, esta pessoa era capturada e presa, a pessoa era obrigada a trabalhar gratuitamente para o governo, quebrando pedras, construções ou serviços sociais. Hartiaga disse não ter pegado esta época não, mas disse que isso perdurou até meados da década de 70.(2)

Achei esta informação super preciosa, e certamente enriquecerá as próximas vivências deste jogo.

Com o avançar das horas, perguntei quais jogos ele gostaria de desenvolver, ele me apresentou 4 opções e disse ter muito mais, mas que naquele momento não se lembrava, pois fazia muito tempo que ele não brincava mais, e perguntou minha opinião.

Entre os jogos apresentados, por conta da musicalidade e ao meu ver, possuem uma compreensão mais fácil, sugeri que fizéssemos o “Kilá, Kilá”, jogo que envolve a música cantada por ele no encontro anterior. Ele gostou da sugestão e disse que se sobrasse tempo ele faria outro jogo com as crianças, mas que seria um jogo rápido que não careceria de material.

Ao chegar à escola, a turma estava toda empolgada com a visita de Hartiaga, as crianças das outras salas já sabiam da visita que iria acontecer e ficavam espiando na janela.

Neste dia estavam presentes além das crianças, a professora Ellen, eu e Hartiaga.

Ao adentrarmos a sala de aula, a turma começou a gritar heeee.

Desejei-lhes bom dia, pedi silêncio para que pudéssemos aproveitar a presença de Hartiaga, logo as crianças se sentaram e ficaram no aguardo. Antes de irmos para o bosque da escola para vivenciar a brincadeira, Hartiaga pediu para eu ensinar a música às crianças, acredito que ele tenha pedido para eu ensinar por conta da pronuncia e compreensão das crianças. (3)

Então disse a turma que elas já conheciam a música, já havia sido cantada pelo Hartiaga no encontro anterior. Aguardei silêncio e comecei a cantar.

Kilá, kilá, kilá é uma vela, vê um vê uma e tem uma só

Tem um filho pequenino que eu não posso sustentar

Passará, passará, passará, passará.

Ensaíamos algumas vezes e nos dirigimos ao bosque da escola.

Lá no bosque, formamos uma roda e Hartiaga iniciou a explicação do jogo, pediu para formar uma fila com todas as crianças, ele e eu ficaríamos de frente um para o

outro com as mãos dadas, a fila das crianças teriam que passar por entre a gente que estaríamos com os braços erguidos e cantando a musica, e no ultimo passará, a gente abaixava os braços prendendo uma das criança. Hartiaga e eu combinávamos previamente algumas opções a oferecer as crianças, como por exemplo: uma fruta, ele escolhia maçã e eu escolhia morango, falávamos as opções a criança presa e de acordo com o que ela escolhia, ela formava uma fila atrás da pessoa que havia escolhido a opção falada. E as opções foram as mais diversas, passando por cores, modelos de carro, cidades, países. (4)

Este jogo foi bem interessante, e houve envolvimento de todas as crianças, elas ficavam eufóricas, com medo de serem pegas.

Ficamos um bom tempo neste jogo, neste dia a turma estava reduzida, haja vista que já estávamos em dezembro e esta turma especifica estava com problemas relatados pelas próprias crianças e pela coordenação da escola com a professora efetiva, que por motivos de saúde esteve muito ausente no segundo semestre do ano corrente.

Diário de Campo nº XVII

Data: 05/12/2008

Tema do Encontro: Encerramento

Adultos participantes: Professora substituta da sala – 3ª série A (Éllen).

Este foi nosso último encontro oficial, foi o dia em que lhes entreguei o certificado e me despedi.

Neste dia estavam presentes a professora Éllen e eu de adultos, cheguei a escola por volta das 10h20, a última aula inicia-se as 10h30, nesse tempo aproveitei para informar a vice diretora que seria nosso último encontro oficial, mas que possivelmente voltaria para colher alguns dados das crianças ou até mesmo da escola, ela se mostrou a disposição para o que precisasse.

Para este dia havia programado a entrega do certificado, junto ao certificado comprei um bombom e um pé de moleque para cada criança, também, produzi junto a uma prima um vídeo com as imagens das crianças, vídeo com imagens, musicas e texto escrito.

No contato com a vice diretora, solicitei a chave da TV da sala de aula (3ª A), pois havia levado meu aparelho de DVD de casa para facilitar a montagem e desmontagem, uma vez que não possui aparelho de DVD nas salas de aula, possui somente a televisão. Ao solicitar a chave a vice diretora disse que poderíamos utilizar a sala de vídeo, que os aparelhos já estavam montados. Aceitei a sugestão, mas ao chegar a sala de vídeo o aparelho de DVD também não se encontrava lá, como havia levado o meu, instalei, e utilizamos sem nenhum problema.

Quando as crianças da 3ª série A me viram circulando pela escola, foi uma agitação só, ninguém queria ficam mais na sala de aula, e todas as crianças queriam me ajudar de alguma forma para ficar próximo de mim e/ou fora da sala de aula.

Como estávamos em ritmo de despedida, o Quimor e a Sandi, me perguntaram varias vezes se não iria voltar nunca mais. Nunca mais é um tempo muito grande respondi, disse que certamente iríamos nos encontrar novamente, só que em outro contexto.

Obs: não somente pelo questionamento, mas estes dois alunos e mais a Ana Beatriz foram os que mais se envolveram e demonstram através de carinhos, da disposição, da atenção, seus interesses pelo que havia sendo lhes apresentado.(1)

Enquanto eu montava o aparelho de DVD, estavam na sala de vídeo comigo quatro crianças que se diziam serem meus ajudantes. De fato elas acabaram me ajudando mesmo, pois eu não sabia onde ligava a energia da sala e elas me informaram.

Terminado de montar o aparelho, fui ao encontro da professora Élen para saber se ela já poderia liberar a turma, quando cheguei na sala ela e as crianças já estavam me esperando de mochilas arrumadas.

Dirigimos-nos a sala de vídeo, e as crianças conversando entre elas, estavam curiosas em saber por que estávamos indo para a sala de vídeo, curiosas e gostando da mudança de ambiente.

Ao chegar ao nosso destino, a turma agitada com o novo ambiente, começou a mexer em alguns livros que se encontrava armazenados na sala, elas mesmas foram advertidas pela professora Élen e a advertência foi reforçada por mim quando solicitei silêncio para darmos início a nossa atividade.

Lembrei-os que aquele seria nosso último encontro oficial, mas que poderia voltar para revê-los e colher mais alguns dados para a pesquisa, os agradei pela participação, disciplina e envolvimento no projeto, disse que esperava ter lhes ensinado alguma coisa através dos jogos e que havia sido muito rico os momentos que tivemos juntos, que o fruto desta pesquisa poderá ajudar a outras crianças negras e não negras a conhecer um pouco mais do que é ser negro e sobre a cultura afro. Falei que como nosso combinado eu havia trazido o certificado, mas teve criança que ainda não havia entregue o caderno de registro e nem o termo de consentimento, perguntei como farei para pegar agora? As crianças que já havia entregue falaram eu já entreguei, eu já entreguei...a Giovana disse ter perdido o caderninho e as demais crianças emudeceram-se. Disse a elas que esse material me ajudaria na pesquisa e que elas que pudessem, era para trazer e deixar com a professora, que a mesmo me repassava.

Na seqüência, disse que veríamos um vídeo com os registros de nossos encontros, elas perguntaram: nossas fotos? Isso, fotos e vídeos, respondi, e elas gritaram de felicidade.

Ao iniciar o vídeo elas ficaram eufóricas com cada imagem que aparecia e se reconheciam.

O vídeo possui doze minutos e ao término as crianças pediram para eu reproduzir novamente, como tínhamos tempo hábil para o término da aula, reprisei a apresentação. Durante a apresentação do vídeo, as crianças tiveram momentos de eufória, cantando mexendo o corpo em suas cadeiras, principalmente na primeira parte que a música utilizada foi trabalhada em sala de aula, chamada “África” do CD Palavra Cantada, na segunda parte do vídeo a música escolhida foi, “lamente ao meu morro” de Saloma Salmão, uma música desconhecida para elas e um pouco mais lenta. (2)

No final do vídeo, foi editado um pedaço das entrevistas gravadas cedidas por algumas crianças, quando chegou nesta parte, silêncio total, e ao final de cada fala dos colegas no vídeo todos aplaudiam e gritavam.

Ao final da exibição, agradei mais uma vez, a participação de todos e todas e iniciei a entrega dos certificados.

Quando falei a palavra certificado fui rodeado pelas crianças, solicitei calma, disse que todos receberiam e pedi que elas sentassem para uma melhor organização e que iria chamar uma criança por vez.

Os certificados (modelo no apêndice) já estavam prontos e enrolados no formato de canudos.

Dei inicio a distribuição e cada nome que chamava, a criança vinha de braços abertos para se despedir e receber o canudo. Recebi muitos abraços bem calorosos e em vários momentos fiquei emocionado. Junto ao certificado eu entreguei um bombom e um pé de moleque, e o curioso, foi que o interesse maior no momento do recebimento foi pelocertificado. A maior parte das crianças abriu o certificado antes de abrir os doces e ao ver sua imagem como pano de fundo do certificado elas ficavam se mostrando uma para a outra.(3).

Terminada a entrega dos certificados e dos doces, fomos interrompidos pelo sinal e mais uma vez recebi muitos beijos e abraços de despedida, mas antes de dispensá-los, os lembrei que tinha algumas crianças que ainda eu iria entrevistar e que retornaria no dia seguinte. Desejei-lhes um bom dia, mandei-lhes um beijo e m abraço.

APÊNDICE 2 – CADERNO DE REGISTRO

JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS
CADERNO DE REGISTRO

CADERNO ORGANIZADO POR
 FABIANO MARANHÃO.



Caderno a ser devolvido no último dia do projeto

Nome: _____

ARARAQUARA
 SETEMBRO/2008

Qual sua(s)
descendência(s)? _____

Qual sua cor/raça?

O que é África para você?

(Fazer em casa com os pais, mães ou responsáveis).
Que contribuição os africanos deram para a formação do Brasil?

(Pai, mãe ou responsável).

Qual sua cor/raça?

Mãe _____

Pai _____

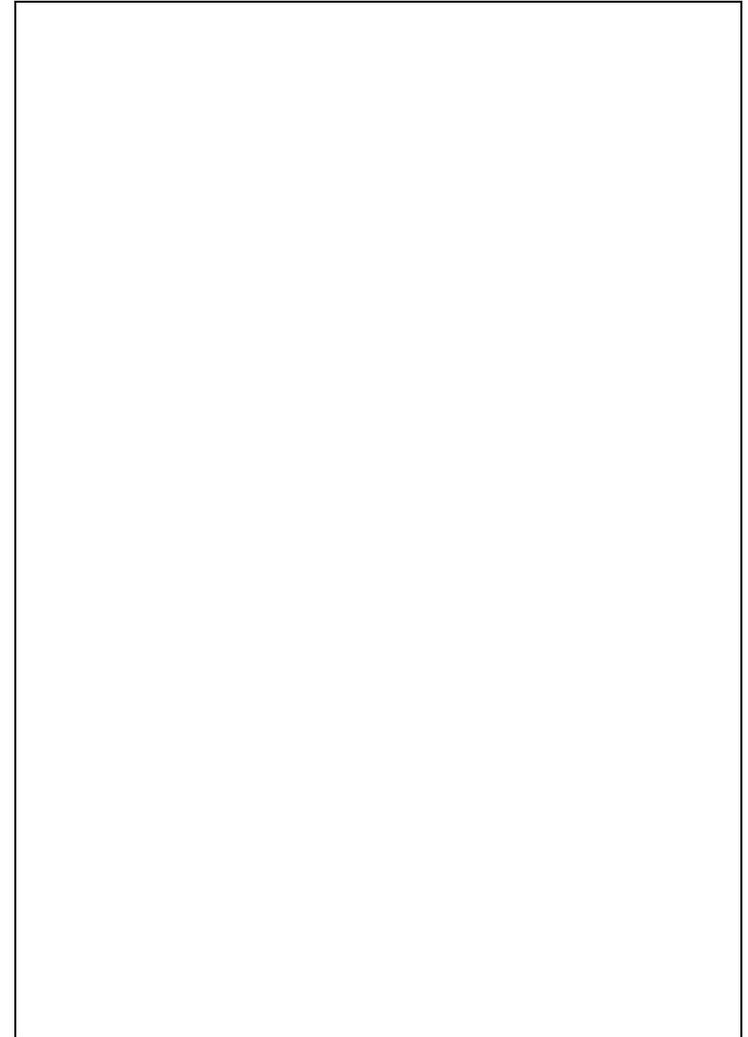
(Pai, mãe ou responsável).

Vocês conversam com seus filhos (crianças) sobre seu pertencimento étnico/racial? De que maneira?

(Pai, mãe ou responsável).

Em 2003, entrou a em vigor a lei que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura afro-brasileira nas escolas, você acha isso importante? Por quê?

Faça desenhos para registrar a história que vocês ouviram.



O que aprendemos hoje?

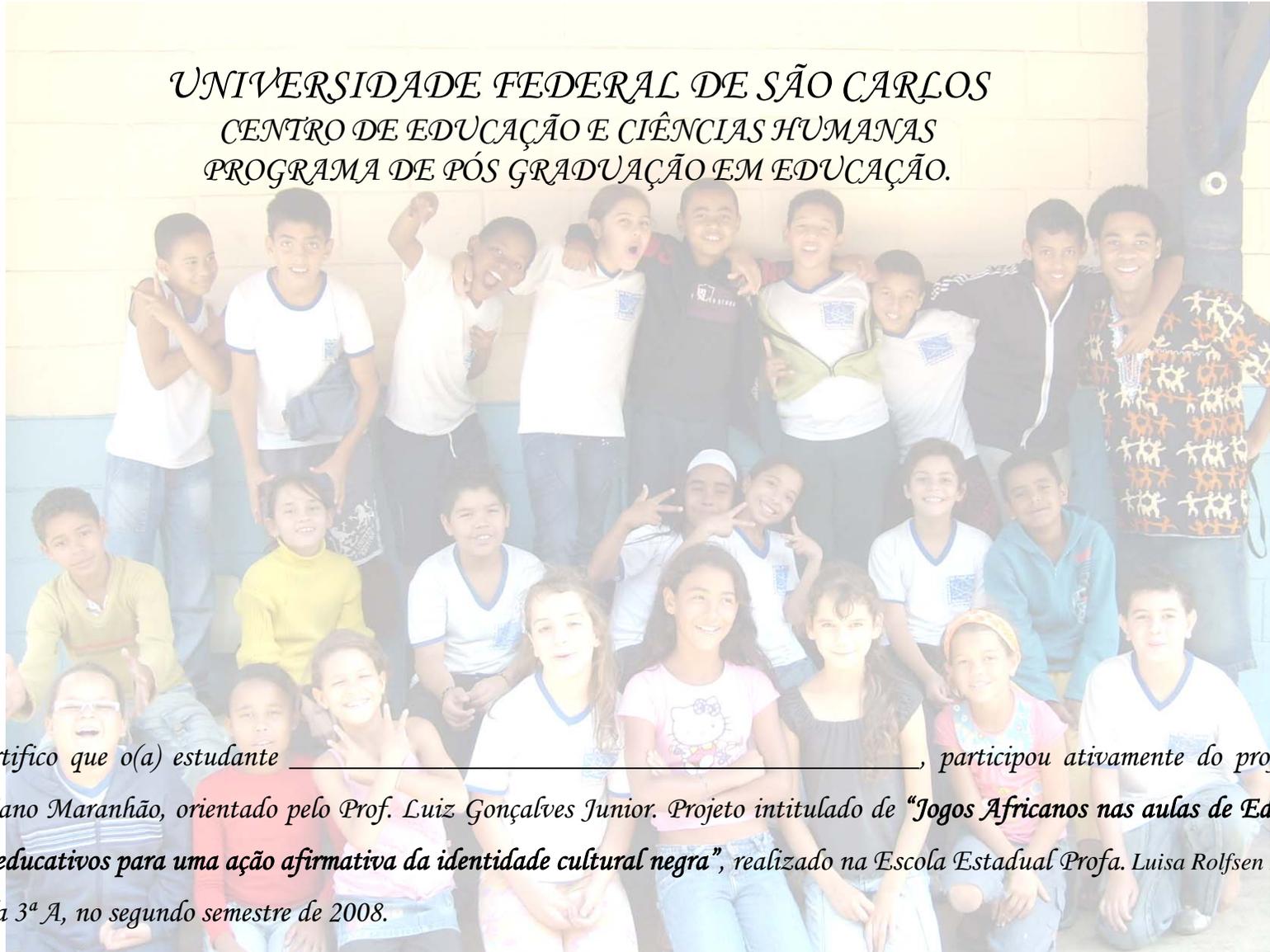
Dia ___/___/___

O que você mais gostou no projeto?

O que você menos gostou no projeto?

Você acha importante conhecer a cultura africana? Por quê?

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.*



Certifico que o(a) estudante _____, participou ativamente do projeto de mestrado de Fabiano Maranhão, orientado pelo Prof. Luiz Gonçalves Junior. Projeto intitulado de “Jogos Africanos nas aulas de Educação Física: processos educativos para uma ação afirmativa da identidade cultural negra”, realizado na Escola Estadual Profa. Luisa Rolfsen Petrilli, com as crianças da 3ª A, no segundo semestre de 2008.

Fabiano Maranhão

Letra de Música do grupo Palavra cantada em uma das atividades

África – Palavra Cantada

Quem não sabe onde é o sudão
saberá
A Nigéria o Gabão
Ruanda
Quem não sabe onde fica o Senegal,
A Tanzânia e a Namíbia,
Guiné Bissau?
Todo o povo do Japão
Saberá

De onde veio o
Leão de Judá
Alemnha e Canadá
Saberão
Toda a gente da Bahia
sabe já
De onde vem a melodia
Do ijexá
o sol nasce todo dia
Vem de lá

Entre o Oriente e ocidente
Onde fica?
Qual a origem de gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo do
atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá e aqui
África ficará

Basta atravessar o mar
pra chegar
Onde cresce o Baobá
pra saber
Da floresta de Oxalá
E malê
Do deserto de alah
Do ilê
Banto mulçumanamagô
Yorubá

Termos de consentimento.

A) termo entregue a escola.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil. e-mail: secpge@power.ufscar.br



Prezada Senhora Diretora
Profa. Vera Lucia Fregolente Chaves
E.E. Profa. Luisa Rolfsen Petrilli.

Agradecemos a disponibilidade desta conceituada Escola em atender nosso pedido de realização da pesquisa “Jogos Africanos nas aulas de Educação Física: Processos educativos nas relações étnico-raciais”, de Fabiano Maranhão, mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federa de São Carlos, orientado pelo Prof. Luiz Gonçalves Junior.

A qualquer momento, até a conclusão da mesma, vocês poderão desistir de participar e retirar seus consentimentos, suas recusas não trarão nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é atender a lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos na prática de jogos africanos, no que se refere às relações étnico/raciais e a formação de identidade.

Suas participações nesta pesquisa consistirão em possibilitar vivências junto a uma turma do ensino fundamental (primeiro ciclo), conceder entrevista gravada, registro de observações em diários de campo e imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico. Não há qualquer risco com suas participações e poderá haver benefícios no sentido de melhorarmos a qualidade das ações desenvolvidas na Escola.

Salientamos que nome da escola será mantido. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Fabiano Maranhão

(RG: 30.121.279-x / CPF: 281.526.148-07 / Tel.: (16) 9103-2283 / aluno regular do PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Araraquara, ____ / ____ / ____ .

Profa. Vera Lucia Fregolente Chaves

B) Termo entregue as crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil. e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado em Educação sob o título **“Jogos Africanos nas aulas de Educação Física: processos educativos nas relações étnico-raciais”**, a qualquer momento antes da conclusão desta você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o estudante-pesquisador ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos na prática de jogos africanos, no que se refere às relações étnico-raciais e a formação de identidade, atendendo, inclusive, a lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder registro de observações em diários de campo, entrevista e imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico de situações ocorridas na escola referentes a intervenção em aulas com jogos africanos junto a turma da 3ª série A do ensino fundamental. Sua participação poderá trazer benefícios no sentido de refletir e desenvolver a Educação Física no âmbito escolar, atendimento da citada lei, melhora nas relações étnico-raciais, bem como afirmação e respeito à identidade. Salientamos que seu nome e da Escola serão citados. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Fabiano Maranhão

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____ / aluno regular do PPGE/UFSCar,
orientado pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior)

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Araraquara, ____ / ____ / ____ .

Nome do Colaborador da Pesquisa:

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

C) Termo entregue aos educadores e convidados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil. e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado em Educação sob o título **“Jogos Africanos nas aulas de Educação Física: processos educativos nas relações étnico-raciais”**, a qualquer momento antes da conclusão desta você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o estudante-pesquisador ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos na prática de jogos africanos, no que se refere às relações étnico-raciais e a formação de identidade, atendendo, inclusive, a lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder registro de observações em diários de campo, entrevista e imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico de situações ocorridas na escola referentes a intervenção em aulas com jogos africanos junto a turma da 3ª série A do ensino fundamental. Sua participação poderá trazer benefícios no sentido de refletir e desenvolver a Educação Física no âmbito escolar, atendimento da citada lei, melhora nas relações étnico-raciais, bem como afirmação e respeito à identidade. Salientamos que seu nome e da Escola serão citados. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Fabiano Maranhão

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____ / aluno regular do
PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior)

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Araraquara, ____ / ____ / ____ .

Nome do Colaborador da Pesquisa:

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Agradecimentos aos colaboradores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil. e-mail: secppge@power.ufscar.br



Araraquara, 08 de dezembro de 2008.

Nome do colaborador/a

Vimos, por meio deste, expressar o nosso agradecimento pelo apoio cedido durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Jogos Africanos nas aulas de Educação Física: Processos educativos nas relações étnico-raciais, desenvolvido na Escola Estadual Profa. Luisa Rolfsen Petrilli, no segundo semestre de 2008.

Seu apoio mostrou-se de fundamental importância para que os objetivos fossem galgados, promovendo um diálogo e integração entre a pesquisa acadêmica e a extensão universitária junto à comunidade.

Fabiano Maranhão

(Mestrando em Educação – PPGE/ UFSCar)

Prof. Dr Luiz Gonçalves Junior

(Prof. Do DEFMH e do PPGE/ UFSCar)

Jogos Africanos nas aulas de Educação Física: Processos educativos nas relações étnico-raciais



Foto com os estudantes da 3ª série A



Professor Robson, professora Élen e professor Fabiano.



Jogo – Bom Kidi.



Toque, conto, canto e encanto.



Brincadeira - Kilá, kilá, apresentada pelo Guinense Hartiga