



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



**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PROCESSOS EDUCATIVOS
DECORRENTES DE UMA INTERVENÇÃO COM AFRICANIDADES**

ALINE DE SOUZA DENZIN

SÃO CARLOS-SP

2018



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



**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PROCESSOS EDUCATIVOS
DECORRENTES DE UMA INTERVENÇÃO COM AFRICANIDADES**

ALINE DE SOUZA DENZIN

Texto apresentado à banca de defesa como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutorado em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior.

(Área de Concentração: Educação)
(Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos)

SÃO CARLOS-SP
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa da Tese de Doutorado da candidata Aline de Souza Denzin, realizada em 22/02/2018:

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
UFSCar

Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
UFSCar

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves
UFSCar

Profa. Dra. Claudia Fogañoli Alves
UFF

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
UNISAL

Dedico este trabalho aos meus pais, Areovaldo e Maria Albertina, que não mediram esforços para que eu chegasse até aqui.

Dedico também, não só este trabalho, mas o processo de sua construção, aos/às participantes e educadores/as do VADL-MQF, porque acredito que “eu sou porque nós somos” (TEDLA, 1995).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir alcançar mais um dos objetivos de minha vida com serenidade, sem perder a fé e a esperança, caminhando sempre com perseverança.

Agradeço à minha família, principalmente aos meus pais Areovaldo e Maria Albertina pelo exemplo de força e coragem para enfrentar as adversidades da vida, me ensinando que o melhor caminho nem sempre é o caminho mais fácil, mas sim aquele que nos torna mais fortes. À minha irmã Annelise que me ajudou a perceber que o caminho seria longo, o trabalho árduo, mas a colheita será sempre recompensadora.

Ao meu namorado Jefferson por estar sempre ao meu lado, pelo carinho, companheirismo, palavras de incentivo, e também pelos puxões de orelha nos momentos em que mais precisei.

Ao meu *suleador* Prof^o Dr. Luiz Gonçalves Junior, pelo apoio e confiança, pelos ensinamentos, pelas oportunidades, pela parceria e também pela paciência em me ensinar o que mais eu precisava aprender: controlar a ansiedade, acreditar em mim mesma e, principalmente, a sabedoria de que é preciso mais do que saber o que escrever, mas sim sentir para escrever!

À equipe de educadores e educadoras do VADL-MQF, pela disponibilidade em estar junto conosco neste estudo, participando, compartilhando, colaborando, construindo juntos. Aos participantes e às participantes do VADL-MQF pela disponibilidade, pela convivência, pela amorosidade e os aprendizados com que me presentearam nesse período.

Aos colaboradores e colaboradoras desta pesquisa, de maneira bastante especial aos convidados e parceiros desta luta, Camila Simões Rosa, Guga Santos e Mestre Taroba. Obrigada por compartilhar conosco a experiência e engajamento de vocês.

Às professoras Valéria e Petronilha pela disponibilidade em participar da banca de qualificação com contribuições essenciais a esse trabalho, bem como por fazer parte também da composição da banca de defesa, acompanhando minha caminhada. Gratidão!

À professora Claudinha pela disponibilidade em compor a banca de defesa, e também pela atenção e delicadeza de sempre.

Ao professor Fernando, pela disponibilidade em compor a banca de defesa e também pelos ensinamentos e aprendizados compartilhados em minha trajetória acadêmica.

Às amigas e companheiras de caminhada, Camila Rosa, Sara, Bia, Kergi, Camila Tanure, Luana e Maria Elisa, pelo incentivo, pela força, pelos momentos de

conversas, de risadas e boas lembranças com vocês. Com certeza nossa convivência tornou esta caminhada mais suave, alegre e perseverante.

Não poderia deixar de agradecer às colegas de profissão, que nesta última etapa de conclusão deste trabalho passaram a fazer parte de meu convívio diário, às professoras e equipe gestora da EMEF do CAIC Laura Suriani Barbuio meus sinceros agradecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Creio que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. Na maioria das vezes, escrever dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor... um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, um desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, um gesto de teimosa esperança. E afirmo sempre que a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (Conceição Evaristo).

RESUMO

A educação das relações étnico-raciais tem se mostrado como meio eficaz para o combate ao racismo e às discriminações presentes no cotidiano da sociedade brasileira, práticas sustentadas pela permanência do mito da democracia racial como discurso de negação da exclusão e da desigualdade racial no Brasil. A fim de combater a negação do racismo, entendendo este como construção histórica e social, resultado de um processo de interiorização de um discurso de colonialidade que busca justificar a hierarquização e a supremacia de determinados grupos sobre outros, é que propusemos nesta pesquisa de Doutorado a realização de uma intervenção com Africanidades para a educação das relações étnico-raciais. Voltado para a problematização e o diálogo sobre a diversidade, este estudo objetivou identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com Africanidades para a educação das relações étnico-raciais na parceria dos Projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer e Mais Que Futebol”. Para tanto, desenvolvemos uma investigação de abordagem qualitativa, com inspiração fenomenológica, sendo os dados apresentados coletados a partir do registro em diários de campo e rodas de conversa. Do processo de análise dos dados, emergiram duas categorias: A) Conhecer para reconhecer e reconhecer para conhecer; B) Eu, outrem e a diversidade étnico-racial. A partir da investigação realizada, percebemos que a realização de uma intervenção com Africanidades possibilitou espaços de diálogo e problematizações que contribuíram para conhecer e reconhecer outras formas de ser e estar ao mundo uns com os outros, praticando o respeito às diferenças na convivência em grupo.

Palavras-chave: processos educativos, educação das relações étnico-raciais, Africanidades.

ABSTRACT

The education of ethnic and race relations has been shown as an effective way to fight against racism and the discrimination existing in daily life of Brazilian Society, practices supported by the permanence of the myth of racial democracy as the denial speech of racial exclusion and inequality that exist in Brazil. To fight against the racism denial, understanding it as having a social and historical foundation, resulting in a process of a colonial speech internalization that seeks justify the hierarchy and supremacy of certain groups above others, it is what is suggested by this Doctorate research to accomplish an intervention with Africanities for the education of ethnic and race relations. Driven by the diversity problematization and dialogs, this study pursued identify and understand the educational process resulted on an Africanity intervention for the education of ethnic and race relations occurring in partnerships of the Projects: “Experiences in Leisure Diversified Activities” and “More than Soccer”. For this, a qualitative approach investigation was developed, with phenomenological inspiration, and all data shown in this work were collect in daily field records and conversation circles. From the data analysis process, two categories emerged: A) Knowing to recognize and recognizing to know; B) Me, others and the ethic and race diversity. Starting with the investigation made, it was realized that the implementation of an intervention with Africanities enabled opportunities for talks and proposition that contributed with knowing and recognizing other ways to be in the world with one another, practicing respect to all differences in a group coexistence.

Key-words: educational process, education of ethnic and race relations, Africanities.

RESUMEN

La educación de las relaciones étnico racial se muestra como el medio eficaz para la lucha contra el racismo y la discriminación en la rutina diaria de la sociedad brasileña, prácticas sostenidas por la permanencia del mito de la democracia racial como discurso de negación de la exclusión y de la desigualdad racial en Brasil. Para combatir la negación del racismo, entendiendo esto como una construcción histórica y social, resultado de un proceso de interiorización de un discurso de colonialidad que busca justificar la jerarquización y la supremacía de determinados grupos sobre otros, es que nos hemos propuesto en esta tesis doctoral la realización de una intervención con Africanidad para la educación de las relaciones étnico-raciales. Orientados hacia la problematización y el diálogo sobre la diversidad, este estudio tuvo como objetivo identificar y comprender los procesos educativos derivados de una intervención con Africanidad para la educación de las relaciones étnico-raciales en la asociación de los Proyectos: Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio y Más Que Fútbol. Consecuentemente, hemos desarrollado un enfoque cualitativo de investigación, con la inspiración fenomenológica, siendo presentados los datos recogidos a partir del registro de diarios de campo y círculos de conversación. Del proceso de análisis de datos, emergieron dos categorías: A) Conocer para reconocer y reconocer para conocer; B) Yo, los demás y la diversidad étnica y racial. A partir de la investigación realizada, percibimos que la realización de una intervención con Africanidad permitió espacios de diálogo y problematizaciones que contribuyeron a conocer y reconocer otras formas de ser y estar al mundo unos con otros, practicando el respeto a las diferencias en la convivencia en grupo.

Palabras-clave: procesos educativos, educación de las relaciones étnico-raciales, Africanidad.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Espelho e questões que fizeram parte da atividade “Quem sou eu? Como me vejo?”	155
FIGURA 2 - Autorretrato do participante Benzema	156
FIGURA 3 - Autorretrato do participante Gabriel	157
FIGURA 4 - Autorretrato da participante Milena	158
FIGURA 5 – Autorretrato do participante Flash	159

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Levantamento de artigos na base de dados SCIELO com o descritor “Educação das Relações Étnico-Raciais”, entre 2008 e 2017	40
TABELA 2 Levantamento de dissertações e teses na base de dados BDTD com o descritor “Processos Educativos” e o descritor “Educação das Relações Étnico-Raciais”, entre 2008 e 2017	53
TABELA 3 Dados dos participantes	121
TABELA 4 Dados dos educadores/colaboradores	123
TABELA 5 Atividades de Intervenção	124

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	25
2	OS PRIMEIROS PASSOS DE UM CAMINHO DE LUTAS.....	36
3	A RIQUEZA DAS PRODUÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE 2008 A 2017	40
4	UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E RESISTÊNCIA	66
5	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: A FAVOR DE QUÊ? CONTRA QUÊ? A FAVOR DE QUEM? CONTRA QUEM?	87
5.1	Identidade.....	92
5.2	Racismo, preconceito e discriminação	100
5.3	Uma intervenção com Africanidades como proposta para a educação das relações étnico-raciais	105
6	OS CAMINHOS ESCOLHIDOS E PERCORRIDOS... COM QUEM CAMINHAMOS, POR QUEM CAMINHAMOS E QUE BASES FORTALECEM NOSSO CAMINHAR.....	117
6.1	Contexto da pesquisa.....	117
6.2	Intervenção	119
6.3	Caminhos trilhados com olhos de luta e esperança.....	125
6.4	O alicerce do caminho percorrido	126
6.5	Procedimentos de Análise dos dados	132
7	DO DIÁLOGO COM OUTREM AO DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS: TECENDO ANÁLISES	134
7.1	Categoria A: Conhecer para reconhecer e reconhecer para conhecer	134
7.2	Categoria B: Eu, outrem e a diversidade étnico-racial	154
8	ALINHAVANDO EXPERIÊNCIAS E COMPREENSÕES.....	170
9	REFERÊNCIAS	177
10	APÊNDICES.....	187
10.1	Apêndice 1 – Diários de campo	187
10.2	Apêndice 2 – Termo de Assentimento	369
10.3	Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	370
10.4	Apêndice 4 - Matriz Nomotética.....	372
11	ANEXOS.....	373

11.1 Parecer Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos..... 373

1 APRESENTAÇÃO

“A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação”

(Leonardo Boff, 1997, A águia e a galinha).

Este trabalho é fruto de uma trajetória marcada por encontros e desencontros, de caminhadas e passeios pelas estradas tranquilas e tortuosas da vida que me trouxeram até aqui. Hoje eu percebo que fui me fazendo ao fazer o caminho que iria percorrer, pois esta caminhada e esse caminho é que me fazem a pessoa que sou hoje. Este caminho teve um início, e para falar deste início, falo de mim, do lugar de onde falo. Falo como mulher, branca, nascida no interior do estado de São Paulo.

Considero que falar sobre minha posição no mundo é necessário para que se possa compreender como venho construindo minhas posturas e posicionamentos ao longo da vida, em contato com pessoas, lugares e instituições. Destaco que esse momento de escrita da tese tem me possibilitado rememorar algumas situações vividas e sentidas que me passaram e me trazem reflexões e alimentam minha curiosidade em seguir no mundo.

Como primeira instituição, falo de minha família: meu pai, minha mãe e minha irmã, que foram aqueles que conviveram comigo mais diretamente e intensamente nos meus primeiros anos. Todos são brancos, sendo que meu pai é descendente de alemães e minha mãe descendente de portugueses.

Cabe destacar o apelido que meu pai deu à minha mãe quando começaram a namorar, ele a chamava de Preta. Segundo ele, é um apelido carinhoso e que ele gostava de chamá-la, e que isso não tinha relação com a cor da pele de minha mãe, que se autodeclara como sendo branca.

Hoje, sei que ser chamado ou querer ser chamado de preto ou de negro, a partir de uma perspectiva do movimento negro é sinônimo da luta por reconhecimento e pertencimento da população negra militante. Entretanto, na ocasião a que me refiro, este

apelido carinhoso não foi bem aceito pela avó de meu pai, que quando soube que ele iria levar “a Preta” para ela conhecer ficou assustada, temendo que a namorada de meu pai fosse uma mulher negra. Esse desconforto permaneceu até que minha mãe foi pela primeira vez à casa de meu pai, quando a minha bisavó a conheceu. Meu pai conta que não estava muito atento a essas questões na ocasião, mas eu, quando criança, ouvia os adultos contando que assim que minha mãe ficou grávida, a família de meu pai esperava que nascessem crianças ruivas, o que me leva a pensar que ainda associavam minha mãe à figura de uma mulher negra, alimentando o mito ou crendice de que crianças ruivas nascem da união de pessoas negras com pessoas brancas.

Essas situações e vivências me fizeram pensar muito na questão do pertencimento das pessoas que fazem parte de minha família. Certo dia ocorreu que uma prima de minha mãe, de parentesco um pouco distante, ligou para nossa casa pedindo para minha mãe documentos que pudessem comprovar alguma descendência africana na família, pois um dos filhos dela estava tentando ingressar na universidade por ações afirmativas. Saímos em busca de documentos e fotografias e foi nesse momento que comecei a me lembrar dos poucos anos de convivência que tive com meu avô por parte de mãe e me perguntava: meu avô era branco ou negro?

Fiquei com essa dúvida em meus pensamentos, e ela me levava a outras... Por que nunca havíamos falado sobre isso antes? Ao lembrar de meu avô vejo um homem negro, alto, carinhoso e que marcou definitivamente minha infância e de modo geral minha vida. Tenho muitas lembranças agradáveis e saudosas de meu avô. Minha vontade era tê-lo aqui comigo nesse momento não só para saber como ele se veria e como declararia seu pertencimento, mas também para saber sobre sua história.

A ausência de discussão sobre o pertencimento étnico-racial de meus familiares e amigos durante os anos de minha infância fez com que eu crescesse ouvindo piadas e expressões racistas e presenciando falas e atitudes preconceituosas sem me perguntar o porquê destas atitudes e posicionamentos. Nesse ponto vale citar Mandela, que em sua obra “Long Walk to Freedom” diz que: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. As pessoas precisam aprender a odiar, e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que seu adversário”. Isso reforça em mim o entendimento de que não nascemos racistas, mas sim aprendemos a sê-lo ao longo da vida presenciando e vivenciando situações que desqualificam os negros/as.

Quando adolescente, achava que era engraçado dizer para minha avó por parte de mãe, que arrumaria um namorado negro e ela se opor a essa escolha veementemente, inclusive dizendo que eu não entraria na casa dela com um namorado negro. Achava engraçado que minha avó ficasse irritada, mas na época nem sequer me perguntava sobre as razões dessa oposição e por que seria ruim para ela que eu tivesse um namorado negro. Hoje me questiono a respeito dos mitos que têm se perpetuado não só ao longo de minha vida, mas ao longo da vida de muitas outras pessoas, e que possivelmente, algumas delas, assim como eu, demoraram a se questionar sobre isso.

Coincidência ou não com a história de meus pais, meu namorado é chamado pelo apelido Preto, carinhosamente dado pelos familiares e que ele aceitou, gostando, portanto, de ser chamado assim. Ele se autodeclara como sendo pardo. Entretanto, apesar do apelido ter sido acolhido por ele, quando há piadas racistas e preconceituosas estas são dirigidas a ele, falando sobre seu cabelo, associando suas atitudes à cor da pele, o que me deixa muito irritada. O enfrentamento destas situações no interior de uma família que me acolheu e que eu acolhi como sendo minha é bastante difícil e conflituoso para mim.

Mas entendo que tudo nesta vida é aprendizado. Sei que não vou poder mudar o mundo sozinha, muito menos apontando o dedo para as pessoas dizendo que elas são racistas. Até mesmo porque quando apontamos um dedo para alguém, se prestarmos atenção na posição da mão que aponta o dedo, temos outros três dedos apontados para nós mesmos. Sendo assim, me reconheço como uma mulher que foi criada em uma sociedade racista, machista, sexista e homofóbica e que carrego as marcas dessa sociedade em minha caminhada. A questão que se impõe a mim é a seguinte: E então? O que eu vou fazer com isso?

Podemos escolher ficar de braços cruzados, presenciando sofrimentos, angústias e injustiças, ou podemos escolher descruzar os braços e estender a mão em direção aos nossos semelhantes, apoiando e sendo apoiados em busca de um mundo justo. E foi essa escolha que fiz: engajar-me pela luta em favor dos oprimidos/as e marginalizados/as e contra as injustiças e discriminações. Essa escolha me leva a outro aprendizado importante, pois convivendo com as pessoas em minha trajetória, percebi que há lugares para fazer militância e também há pessoas com quem e por quem fazer militância.

Apreendi também que a mudança começa por mim mesma, como se viesse de dentro para fora, movimento que faz com que eu me construa e reconstrua no contato com as pessoas e com o mundo. Neste momento, venho questionando meu processo de escolarização e a formação recebida durante os anos em que estive na Educação Básica, pois as lembranças

ou referências positivas a respeito da população negra não aparecem em minhas memórias, por mais que eu me esforce em lembrar.

Ao estudar a questão étnico-racial é impossível fazê-lo sem retomar a história do Brasil, a colonização e a escravização dos/as indígenas e negros/as. Ao retomar essa historicidade, é grande a indignação por perceber que, durante minha escolarização, me foram negados conhecimentos e informações sobre estes acontecimentos que, quando foram abordados, o foram de maneira superficial, incompleta, estereotipada e equivocada. Isso certamente contribuiu para uma formação e posição no mundo que não questionasse as discriminações e injustiças que se faziam (e se fazem) presentes na sociedade da qual sou parte. Por isso, considero que hoje falo a partir de um lugar de privilégio, pois a partir de minha formação acadêmica tive contato com esses conhecimentos e pude preencher essas lacunas deixadas pela escolarização monocultural que recebi.

Em minha trajetória acadêmica me construí como pessoa e como pesquisadora, para que hoje pudesse estar aqui, falando do lugar de onde falo. Minha formação inicial no Curso de Pedagogia (2008-2011) na Universidade Federal de São Carlos proporcionou algumas oportunidades de exploração e compreensão da questão étnico-racial, suscitando questionamentos e reflexões para que eu chegasse a esta proposta de pesquisa. Em algumas disciplinas do curso de Pedagogia, a diversidade étnico-racial foi abordada, mas hoje percebo que em certos momentos a negação das diferenças e do preconceito apareceu de maneira sutil e não problematizada, causando uma fragilidade em minha formação enquanto pedagoga no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais.

Entretanto, o curso de Pedagogia me possibilitou o contato com leituras de Paulo Freire que me ajudaram a crescer como pessoa e fortaleceram-me como pedagoga. Igualmente importantes foram as experiências de estágio durante o curso, me trazendo experiências e questionamentos. Aos poucos, me construí (e ainda me construo) como educadora engajada e comprometida com uma educação que estimule a curiosidade, o interesse e a esperança.

Enquanto educadora comprometida com uma educação emancipadora, passei a questionar-me sobre a atuação no mundo com as pessoas, principalmente no que diz respeito à diversidade étnico-racial, pois:

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz

étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (SILVA, 2007, p. 501).

Percebi então que ser educadora vai além de ensinar a ler, escrever, ensinar conteúdos. Ser educadora exige uma postura no mundo que não permita acomodações, é preciso estar em constante movimento, em constante busca, pois considero que a educação se dá ao longo da vida, como processo permanente e que aprendemos uns com os outros na convivência. Essa postura me leva a questionar os valores e a ideologia dominantes, para que os processos educativos possam trazer à tona diferentes visões de mundo para o diálogo.

Se não houver espaço para o diálogo sobre as diferenças e a diversidade étnico-racial, será privilegiada uma única forma de ser no mundo e que acaba sendo considerada como legítima e válida dentro de nossa sociedade, o que faz com que aqueles/as que não estão dentro desta forma de ser sejam desumanizadas, ficando no lugar do não-ser. Considero que as concepções da ideologia dominante que valorizam uma única forma de ser e estar no mundo contribuem para que se perpetuem práticas de negação do pertencimento étnico-racial. Isso pode fazer com que as pessoas considerem que serem negras nesta sociedade é algo pejorativo e que deve ser negado. Nesse sentido, a escola:

Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária. Tem propiciado representações que geram, junto aos diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase sempre incorrigível (SILVA, 2007, p. 496).

Durante o curso de Pedagogia me foi possível repensar não só o papel da escola como também conhecer outra forma de ver a Educação, pensando-a a partir de uma visão que coloca em evidência a amplitude dos espaços educativos, considerando que para além da escola, há outros espaços que também são educativos. Isso foi possível no ano de 2009, a partir da experiência de cursar a disciplina chamada na época de “Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Diferentes Espaços”, que era vinculada aos docentes da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.

Nesta disciplina, além de ter meu primeiro contato com referenciais teóricos com os quais me identifico e reafirmo até hoje, realizei uma inserção em um espaço não escolar, a fim de compreender os processos educativos desencadeados a partir de uma prática

social observada/vivenciada. O espaço que escolhi para estar inserida foi uma Oficina Terapêutica de confecção de tapetes que acontecia dentro de um Núcleo de Trabalho Terapêutico do Centro de Atenção Integral à Saúde, que prestava atendimento à pessoas que estavam em tratamento no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

Nesta experiência de inserção junto a um grupo de usuários/as do CAPS, pude vivenciar e observar processos educativos que me auxiliaram a compreender a realidade de marginalização de alguns grupos na sociedade. Convivi com pessoas em tratamento psiquiátrico e que costumeiramente são rotuladas e inferiorizadas, mas que em pouco tempo de convivência tiveram muito a me ensinar em uma prática um tanto silenciosa, mas que me ensinou o valor dos gestos, olhares e silêncios. Nesta inserção, aprendi não só a confeccionar tapetes, mas também a praticar o respeito, a amorosidade e a convivência como caminho e aprendizado.

Após o término da Graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2011, segui em busca de referenciais que me ajudassem a fortalecer uma postura ética e comprometida com a educação. Foi então que retomei mais fortemente o contato com os estudos e pressupostos da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Ingressei no Mestrado em Educação no ano de 2012, movida pelo interesse em pesquisar junto a crianças e ouvi-las sobre suas experiências, colocando suas vozes em evidência, produzindo em parceria com elas a dissertação intitulada: Significados construídos por crianças sobre suas experiências no projeto “Construindo o Amanhã”. A pesquisa foi realizada com um grupo de meninas no espaço escolar, em um Projeto desenvolvido no contra-turno das aulas regulares (DENZIN, 2014).

Durante a inserção junto ao grupo de colaboradoras, presenciei diversas situações em que as meninas denominavam umas às outras de ‘pretas’, fazendo-o em tom pejorativo, o que resultava nas mais diversas reações, como brigas ou choro. Essas situações deixavam-me incomodada, mas ao mesmo tempo imobilizada. Na verdade, eu não sabia como lidar com as questões de pertencimento e racismo que surgiam dentro daquele grupo. Inquietações surgiram na convivência com as meninas. A maneira como eram tratadas questões referentes ao pertencimento étnico-racial entre elas chamou a atenção porque algumas delas não aceitavam serem chamadas de negras.

Houve momentos em que foi muito difícil saber lidar com os conflitos que surgiam entre as meninas. Fui levada a refletir o quanto me omiti e me anulei por medo da discussão envolvida na questão da educação das relações étnico-raciais, pouco desenvolvida

em minha formação, mas também pude despertar para a conclusão de que ainda era tempo de engajar-me também nessa luta, aliando a iniciativa de estudo com o posicionamento político. Essas reflexões fortaleciam meu compromisso de educadora e me motivavam a seguir em busca de alimento para enfrentar estes desafios que se colocavam. Nesse sentido, concordo com Silva (2007) e entendo que:

É complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (p. 492-493).

Diante das reflexões despertadas, e situações vivenciadas, percebi que já não me era possível, enquanto educadora comprometida com as classes populares e politicamente engajada em uma ação docente coerente, que busca minimizar as injustiças direcionadas aos oprimidos e oprimidas, negar a existência do preconceito e do racismo e não fazer nada para que a identidade e autoestima de crianças negras fossem fortalecidas, bem como crianças negras e brancas, em sua convivência pudessem aprender com o respeito às diferenças e com o diálogo de diferentes pertencimentos étnico-raciais, sentindo-me assim motivada a pesquisar com crianças para a educação das relações étnico-raciais.

Durante o Mestrado, tive a valiosa oportunidade de cursar a disciplina “Teoria da Educação: Aportes de Africanidades”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no segundo semestre do ano de 2012, o que me ajudou a fortalecer as inquietações e motivações que constituem esta investigação. Nesta disciplina, foram realizados estudos a fim de tecer aprofundamentos acerca da educação de pessoas e comunidades africanas, buscando compreender diferentes culturas, visões de mundo e interpretações de realidades. Com esses estudos, pude repensar minha atuação enquanto educadora, desconstruindo, reconstruindo e construindo compreensões e conceitos acerca de Africanidades.

No segundo semestre do ano de 2013, iniciei minha atuação como educadora na parceria dos Projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (Departamento de

Educação Física e Motricidade Humana/Universidade Federal de São Carlos – DEFMH/UFSCar) e Mais que Futebol (Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos - ADESM)” VADL-MQF. Atuação que possibilitou o contato com um trabalho pautado na pedagogia dialógica de Paulo Freire, despertando meu olhar para a educação das relações étnico-raciais dentro deste espaço.

Novas inquietações surgiram e foram delineando o caminhar da pesquisa de Doutorado, e na convivência com crianças e adolescentes no espaço do Projeto VADL-MQF, fui tocada pelas experiências de que participei, pois ao presenciar algumas situações de discriminação e racismo que ocorriam neste espaço entre os/as participantes, pude perceber que minha atuação no espaço precisava ser engajada e comprometida tal qual o meu discurso, sentindo a necessidade de ser coerente, como nos alerta Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia* (2011), quando nos diz sobre a coerência de que a distância entre o que se diz e o que se faz seja cada vez menor.

Ao atuar no espaço como educadora percebi a possibilidade de desenvolver um trabalho para fortalecer a educação das relações étnico-raciais, já prevista nos objetivos do projeto e presente na atuação de educadores/as, desenvolvendo a questão por meio de uma intervenção em Africanidades, pois a diversidade de atividades e possibilidades de atuação, assim como os pressupostos e referenciais que embasam o Projeto VADL-MQF como um todo, favoreciam a inserção de iniciativas de trabalho para a educação das relações étnico-raciais neste espaço. Além disso, convivendo com os/as participantes e educadores/as pude presenciar situações de conflito envolvendo relações raciais e pertencimento étnico-racial que merecem atenção e revelaram a necessidade do trabalho com a valorização, conhecimento e reconhecimento do papel dos negros/as e da cultura africana e afro-brasileira em nossa sociedade.

Uma delas foi uma situação em que um menino negro, costumeiramente chamado de “Chocolate” pelos colegas, em uma manhã se queixa do apelido aos educadores/as. No VADL-MQF, quando recebemos participantes novos ou percebemos situações de conflito em relação a apelidos, fazemos a pergunta: Como você quer ser chamado/a? Entendemos que, independentemente do nome ou apelido, é preciso saber como a pessoa prefere ser chamada. No caso deste menino, ele disse que gostaria de ser chamado pelo seu nome de batismo e não mais pelo apelido, e os colegas caçoaram dele, dizendo que no bairro onde moram todos o chamam de “Chocolate” e ele nunca havia se queixado. Os educadores/as conversaram com a turma, enfatizando que a partir daquele dia deveriam chamá-lo pelo nome, mas o que ocorreu foi que o apelido passou a ser usado como ofensa ao

menino por alguns participantes, e isto ocorria de maneira discreta, muitas vezes sem que os educadores/as percebessem. Fizemos várias conversas sobre esse tipo de situação, mas infelizmente muitas vezes a intervenção nos foge ao controle, podendo a situação ocorrer também em outros espaços, sinalizando assim a necessidade de um trabalho de intervenção para diálogo e formação do grupo a partir da diversidade étnico-racial, do respeito às diferenças, da valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Sendo assim, compreendo que a pesquisa com crianças e adolescentes negras e não negras, a partir de uma intervenção com Africanidades que privilegie o diálogo sobre suas vivências, experiências e impressões pode possibilitar a abertura para que o racismo velado existente na sociedade seja denunciado por aqueles/as que são diariamente discriminados/as e marginalizados/as. Destaco que, para além da denúncia da existência dessa situação, há também o anúncio de que a transformação dessa realidade é possível, pois educar as relações étnico-raciais por meio de uma ação voltada para as Africanidades pode possibilitar a construção de novas imagens e representações acerca dos/as negros/as, da cultura africana e afro-brasileira.

Depois de falar sobre a trajetória até a esta pesquisa, cabe também falar sobre a escolha por pesquisar junto aos pesquisadores da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, que se dá tanto pela rica experiência do Mestrado junto a esta mesma Linha, bem como pelo interesse em prosseguir na academia fazendo pesquisa com compromisso acadêmico e social, postura ética e coerência. A experiência do Mestrado junto à Linha Práticas Sociais e Processos Educativos foi alicerce para minha formação de pesquisadora comprometida em pesquisar com as pessoas, de maneira coerente, respeitosa e amorosa. Penso que esta experiência me faz compreender a pesquisa enquanto um processo que se realiza em busca da compreensão dos processos educativos que são desencadeados a partir de uma intervenção com Africanidades. Sendo assim, é válido destacar a compreensão de que a pesquisa não se separa dos/as pesquisadores/as, mas é permeada por experiências e visões de mundo, pois assim como Boff (1997), acredito que minha cabeça pensa a partir de onde meus pés pisam.

Deste modo, as motivações que constituem este estudo são fundadas também no desejo em prosseguir pesquisando com os pesquisadores e pesquisadoras da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, pois a pesquisa envolvendo a educação das relações étnico-raciais exige compromisso acadêmico e social, posicionamento político e coerência, valores e posturas que aprendi e construí na convivência com o grupo de pesquisadores que me acompanham nesse constante fazer-se e refazer-se pesquisador/a.

Há outra experiência que considero importante para este Doutorado: minha atuação durante o ano de 2015 como formadora junto ao Curso de Aperfeiçoamento em Educação para Relações Étnico-Raciais, vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), que visando atender ao Termo de Ajustamento de Conduta (TAC nº. 1.34.000189/2006-32) junto ao Ministério Público Federal/Procuradoria da República do Município de São Carlos, para cumprir as determinações da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2004), que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ofertou o Curso de Aperfeiçoamento aos/às profissionais da Educação Básica, em especial professores/as, gestores/as e coordenadores/as das escolas de algumas cidades da região de São Carlos.

Minha atuação neste Curso deu-se como professora formadora, sendo responsável por ministrar aulas aos/às profissionais da Educação Básica, dentre eles/as professores/as e gestores/as. Nos dois semestres de 2015, acompanhei turmas com profissionais vinculados/as à Educação Infantil. Esta atuação, além de me trazer estudos e reflexões, pôde ainda contribuir com minha formação docente, tanto no que diz respeito às aulas ministradas, quanto às experiências compartilhadas com profissionais da educação atuantes.

Nas experiências com os/as participantes do curso, era comum iniciar a formação ouvindo falas de negação do racismo, o que demandava que fosse desenvolvido um trabalho para dialogar sobre estas impressões iniciais, abordando a proposta do curso para que as/os envolvidos/as pudessem compreender a relevância em construir uma prática educativa que valorize a pluralidade étnico-racial de nosso país e auxilie no combate às práticas discriminatórias, seja isso pelo conhecimento da legislação pertinente ou pelo desvelar das práticas discriminatórias de nosso cotidiano.

Ao longo do curso, buscava-se romper com estas ideias pré-concebidas e que fazem parte não só do imaginário, mas também do discurso dos brasileiros/as, como se vivêssemos em perfeita harmonia embasados pelo discurso de que “somos todos iguais”. Não me era estranho que surgissem essas falas, e representaram para mim um desafio, uma vez que abordar as diferenças em nossa sociedade não é algo simples, pois:

A diferença tem sido insistentemente esvaziada de sua potência e tornou-se uma fala comum. Alguns afirmam diferença como sinônimo de diversidade; a mídia proclama a alegria do Brasil diverso; o Estado realiza a institucionalização dessa discussão, na direção da inclusão e da tolerância. [...] Nenhuma diferença pretende ser incluída ou tolerada; são vidas e reinvenções – sofrimentos, alegrias, densidades que apontam caminhos – e

um outro jeito de se relacionar com as coisas, com as palavras, com as pessoas e dizer não. Não há nada a ser incluso, não há nada a ser tolerado porque o que aí está não serve (ABRAMOWICZ; SILVÉRIO, 2005, p. 7-8).

Meu trabalho como formadora foi aos poucos sendo construído em parceria com os/as participantes do curso, pois somente através do diálogo sobre temas e situações que nos tiravam de nosso lugar de conforto é que poderíamos avançar nessas discussões. Não foi tarefa fácil, pois ao colocar questionamentos a eles/as, os/as participantes do curso eram levados/as a repensar sua própria prática, experiência, decisões, posturas e visões de mundo, e por muitas vezes isso era conflitante e parecia que os/as participantes sentiam a necessidade de defender a postura adotada até então, o que demandava diálogos, levantando questionamentos, para que a questão passasse a ser vista não como um problema individual, mas como algo que é de responsabilidade de todos/as e que afeta toda nossa sociedade.

Essa experiência possibilitou que eu pudesse me aproximar da realidade vivida nas escolas e reafirmar as convicções que me moviam como educadora e pesquisadora comprometida com a educação das relações étnico-raciais. Isso reflete nas escolhas que fiz para a pesquisa de Doutorado, assim como nas responsabilidades que me envolviam ao mergulhar em um universo de estudo que minhas próprias vivências e meu caminhar me mostravam ser de grande relevância para a área da Educação.

Depois de apresentar minha trajetória pessoal e acadêmica, no capítulo seguinte, irei apresentar a introdução do tema de estudo, bem como o objetivo e interrogação da pesquisa. É importante destacar que a partir do próximo tópico, será utilizada a primeira pessoa do plural, pois assim como o educador Paulo Freire muito bem nos alerta, ninguém educa ninguém, todos se educam em comunhão mediatizados pelo mundo, este estudo não seria possível sem a participação de todos/as envolvidos.

2 OS PRIMEIROS PASSOS DE UM CAMINHO DE LUTAS

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar (Nelson Mandela).

Neste Capítulo, iremos apresentar nosso tema de estudo, a fim de situar os leitores/as sobre as escolhas envolvidas nos caminhos percorridos, bem como os objetivos e interrogação da pesquisa

A relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade de fortalecer as práticas educativas voltadas a educação das relações étnico-raciais em diferentes espaços educativos e de convivência, para que sejam proporcionados e favorecidos diálogos que permitam a construção de valores e posturas que criem aberturas para que o racismo não seja mais negado, mas sim que ele seja combatido enquanto um problema de toda a sociedade e que interfere na vida e na formação das pessoas. Compreendemos que as discriminações se alimentam e perpetuam por meio das ideologias que vão sendo reproduzidas e criadas para negar o racismo presente em nossa sociedade, pois:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a idéia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (SILVA, 2007, p. 498).

Ao abordar esse assunto junto às crianças e adolescentes participantes da parceria dos Projetos VADL-MQF estaremos contribuindo para que a cultura do silêncio em torno do racismo passe a ser combatida, pois a oportunidade de falar sobre o assunto pode afetar a formação da identidade de pessoas negras e não negras, levando-as a refletir sobre o seu lugar no mundo, sua ancestralidade e origem, valorizando aquilo que os constitui e alimenta. Neste trabalho será apresentada a experiência junto aos/às participantes do VADL-MQF, que foi realizada a partir de uma intervenção com Africanidades. Esta intervenção constituiu-se pela realização de atividades que trouxeram para o diálogo a diversidade étnico-racial, o respeito e valorização das diferenças e da cultura africana e afro-brasileira. A

pesquisa foi realizada no seio desta intervenção, que se constituiu de ações que visaram despertar diálogos e reflexões, desencadeando processos educativos relacionados à educação das relações étnico-raciais na convivência do grupo de participantes. O desenvolvimento da intervenção será detalhado no Capítulo 5, no qual apresentamos a metodologia de trabalho adotada.

Utilizamos o termo Africanidades como palavra chave deste estudo, pois a intervenção realizada foi pautada na busca pelo fortalecimento e valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, das africanidades brasileiras (SILVA, 1995). Nesse sentido, este conceito é apresentado neste trabalho também como forma de resistência para que estas africanidades mantenham-se vivas, combatendo ideias e posturas racistas e preconceituosas. Este conceito será aprofundado no Capítulo 4.

Para nós, a realização deste trabalho é uma das formas de combater o mito da democracia racial difundido em nossa sociedade, que dissemina a ideia de que as raças e etnias convivem harmoniosamente em nosso país. Esse mito tem contribuído para a naturalização das diferenças, negando a diversidade, abrindo espaço para que o racismo se perpetue na sociedade de maneira velada, sendo o preconceito negado, mas a marginalização, a violência e a discriminação acabam permanecendo nas práticas e vivências cotidianas de muitos/as brasileiros/as. Este é um problema da sociedade como um todo, uma vez que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios de 2013, 53,1% da população brasileira se autodeclarou negra (45% parda e 8,1% preta), enquanto 46,1% se autodeclarou branca e 0,8% amarela e indígena (IBGE, 2013). Estes dados mostram a população brasileira constituída em sua maioria por pessoas que se autodeclararam negros/as. Entretanto, conforme texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (BRASIL, 2004, p. 14).

Diante destes dados que representam o pertencimento étnico-racial da população brasileira, destacamos a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2004) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), que alteram a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), e tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados de todo país, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estas leis e as diretrizes podem ser consideradas

um avanço e uma conquista do Movimento Negro e de todos/as os/as brasileiros/as comprometidos com a causa, e as vejo como uma contribuição para a formação de pessoas negras e não negras de nosso país. Ao abordar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira estamos falando da história do Brasil, do povo que o constitui, dando visibilidade às culturas e conhecimentos até então colocados em situação de invisibilidade, sendo negados aos brasileiros/as em seu processo de escolarização.

As práticas racistas presentes no cotidiano brasileiro dificultam que sejam possibilitados diálogos e construídos posicionamentos a respeito das relações étnico-raciais, implicando assim na construção de uma cultura do silêncio que se estende a diversos âmbitos da vida social. Concordo com Cavalleiro (2012) quando a autora diz que “o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior” (p. 20).

O trabalho com a educação das relações étnico-raciais envolvendo negros/as e não negros/as é importante para colocar em evidência as vozes de crianças e adolescentes que vivenciam/disseminam diariamente práticas e ideias racistas e preconceituosas em seus espaços de convivência na sociedade. Dessa maneira, podemos possibilitar espaços de vivência, discussão e reflexão sobre entendimentos, experiências e conhecimentos pautados na escuta atenta, respeitosa e acolhedora.

Apresentamos como objetivo desta pesquisa identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com Africanidades para a educação das relações étnico-raciais na parceria dos Projetos Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer e Mais Que Futebol.

Para isto, este estudo será orientado pela seguinte interrogação de pesquisa: “Que processos educativos são desencadeados a partir de uma intervenção com Africanidades para a educação das relações étnico-raciais na parceria dos Projetos Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer e Mais Que Futebol?”.

Este estudo pode contribuir para o desenvolvimento das pesquisas na área da Educação envolvendo a educação das relações étnico-raciais, uma vez que propõe que tanto aqueles/as que reconhecem sofrer o racismo diariamente, quanto aqueles/as que negam sua existência sejam ouvidos sobre suas impressões e experiências, levando-os a refletir sobre sua posição e ação no mundo, numa ação pautada no diálogo, na compreensão e no respeito às diferenças.

No próximo e terceiro capítulo deste trabalho, primeiramente será apresentada a revisão de literatura realizada a partir das buscas nas bases Scielo (Scientific Electronic Library Online) e IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia)

No quarto Capítulo, serão apresentados aportes teóricos que visam abordar a questão do ponto de vista histórico, bem como apresentar a produção e desenvolvimento de teorias científicas que contribuíram para que imagens negativas sobre negros/as fossem construídas e afirmadas historicamente e cientificamente. Sendo assim, buscamos trazer à tona os equívocos que ainda embasam e fortalecem práticas racistas e discriminatórias, trazendo outras formas possíveis de olhar para esses acontecimentos.

No quinto capítulo, nos posicionamos em relação à educação das relações étnico-raciais, apresentando pressupostos teóricos que reafirmam a nossa opção por realizar uma intervenção com Africanidades para a educação das relações étnico-raciais, especificando as opções políticas e teóricas que nos levaram a optar por essa linha de ação.

No sexto capítulo, apresentamos a trajetória metodológica desta pesquisa, as bases que a compõem, especificando o contexto da pesquisa, os passos e etapas bem como os procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados. Apresentamos ainda neste item os procedimentos de análise dos dados.

No sétimo capítulo, apresentamos a construção da análise dos dados, que foram analisados a partir dos referenciais teóricos e metodológicos que são os pilares deste estudo. Os dados serão apresentados a partir de duas categorias que emergiram da análise: A) Conhecer para reconhecer e reconhecer para conhecer e B) Eu, outrem e a diversidade étnico-racial.

Por último, serão apresentadas as considerações que construímos com a realização deste estudo.

3 A RIQUEZA DAS PRODUÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE 2008 A 2017

“E na hora que a televisão brasileira/ Distrai toda gente com a sua novela/ É que o Zé põe a boca no mundo/ É que faz um discurso profundo/ Ele quer ver o bem da favela” (Zé do Carço, Leci Brandão, 1978)

Neste capítulo, vamos apresentar revisão de literatura a fim de situar este estudo no campo da pesquisa em educação envolvendo as relações étnico-raciais a partir da leitura de alguns estudos e artigos que tratam da educação das relações étnico-raciais, embora com propostas e focos diferentes. A seguir, serão apresentadas as pesquisas e artigos encontrados no levantamento bibliográfico.

Para realizar a pesquisa dos artigos fizemos a busca na base Scientific Electronic Library Online (SciELO) com os descritores “educação das relações étnico-raciais” e “processos educativos” combinados, porém não foram encontrados resultados. Sendo assim, realizamos nova busca com o descritor “educação das relações étnico-raciais”, sendo então encontrados 24 resultados, publicados no idioma Português e que foram produzidos entre 2008 e 2017. Dois dos artigos encontrados nos resultados se repetem, aparecendo duas vezes na lista, totalizando, portanto 21 resultados. Desses, 20 são artigos e 1 é uma resenha, restando portanto, 20 artigos para leitura. Estes artigos estão organizados na tabela a seguir de acordo com o ano de publicação e, posteriormente serão apresentados no corpo do texto com as principais ideias trazidas em cada um deles.

Tabela 1: Levantamento de artigos na base de dados SCIELO com o descritor “Educação das Relações Étnico-Raciais”, entre 2008 e 2017.

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Abreu e Mattos (2008)		Oliveira e Candau (2010)		Silvério e Trinidad (2012)	Gomes e Jesus (2013)		Müller (2015)	Silva e Tobias (2016)	Gomes (2017)
Pereira (2008)		Oliveira e Abramowicz	Medeiros (2011)		Rodrigues e Abramowi			Silva e Santiago (2016)	Meinerz (2017)

		(2010)			cz (2013)				
		Verrangi a e Silva (2010)			Oliveira (2013)			Monteiro (2016)	Carvalho e Castro (2017)
					Souza e Pereira (2013)				
					Santana; Luiz; Silva (2013)				
					Silva; Teixeira, Pacífico (2013)				

O artigo “Em torno das ‘Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana’: uma conversa com historiadores”, de autoria de Martha Abreu e Hebe Mattos, publicado em 2008, apresenta uma discussão que aborda a implementação das Diretrizes, discorrendo a partir de possíveis subsídios para o trabalho e organização de políticas de combate ao racismo. As autoras consideram as Diretrizes como importante estratégia pedagógica para que a discussão das relações raciais seja inserida nas escolas e ambientes educativos e chamam a atenção para o uso dos conceitos de cultura afro-brasileira e identidade negra, alertando para os perigos de incorrer em simplificações e romantizações que por vezes desconsideram os aspectos históricos envolvidos na formação e desenvolvimento das culturas e identidades, pois estas são construídas e influenciadas pelo período em que se situam e pelo meio em que se encontram. Este artigo nos auxilia a estruturar e desenvolver o trabalho para a educação das relações étnico-raciais a partir de um olhar que considere a diversidade não só da história e cultura afro-brasileira, mas das diferentes influências e estratégias de resistência envolvidas nessa construção histórica e social.

O artigo “Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, publicado em 2010 apresenta o estudo “Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença”, desenvolvido pelo grupo “Modernidade/Colonialidade”, formado por pesquisadores de diferentes procedências e inserções, a fim de construir um projeto epistemológico, ético e político, destacando a produção deste grupo como relevante para a discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no Brasil. O

artigo tem por objetivo analisar as contribuições deste grupo de estudos para as discussões sobre as questões étnico-raciais no campo da educação no Brasil. Ao longo do texto, são apresentados conceitos que foram estudados e desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo, como por exemplo, as noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica. O postulado principal do grupo “Modernidade/Colonialidade” é de que a colonialidade constitui a modernidade, e não se deriva dela, sendo, portanto duas faces da mesma moeda, mostrando que apesar dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. Os autores falam também na colonialidade do poder, do saber e do ser, que são conceitos centrais dentro do grupo de estudos. Para os autores, a decolonialidade é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Ao final do artigo, os autores abordam as reivindicações que resultaram em conquistas como a promulgação da Lei 10.639/03, que deram origem a iniciativas de metodologias pedagógicas a partir da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial. Este artigo vai ao encontro de nossos referenciais de pesquisa, pois aborda os conceitos de interculturalidade, colonialidade de maneira a contribuir para o fortalecimento de nosso referencial teórico.

O artigo “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”, de autoria de Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus, publicado em 2013, discute os resultados de uma pesquisa nacional intitulada: Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico- Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003. Apresenta os desafios e limites da implantação da Lei em escolas de educação básica. Além de mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas, a pesquisa buscou trazer para o diálogo elementos teóricos para auxiliar na implementação de políticas de ações afirmativas voltadas para a Educação das Relações étnico-raciais. Os dados da pesquisa foram coletados através de questionários enviados aos gestores dos sistemas de ensino e observações de campo e apontam resultados qualitativos de um panorama do que tem sido realizado. Após cuidadoso trabalho de seleção dos colaboradores da pesquisa, iniciou-se o trabalho de campo com 36 escolas selecionadas, que trouxeram importantes reflexões sobre as práticas, limites e avanços na implementação da Lei nos sistemas de ensino. A pesquisa mostra que a obrigatoriedade implicada pela promulgação da Lei 10639/03, além de favorecer o desenvolvimento de novas práticas, também contribui para a legitimação de práticas pedagógicas antirracistas já existentes, sendo que estes resultados variam de uma região a outra do país, não havendo uniformidade de ações, mas sim um processo marcado por avanços e limites. Este artigo traz elementos que fortalecem nossa argumentação em favor do trabalho com a educação das

relações étnico-raciais, pois esta se dá como processo, sendo necessário que seja estimulado o desenvolvimento de novas práticas e propostas de combate ao racismo e discriminações.

O artigo “Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?”, de autoria de Valter Roberto Silvério e Cristina Teodoro Trinidad, publicado em 2012, apresenta uma discussão sobre os desdobramentos das mudanças e transformações sociais trazidas pela promulgação da Lei 10639/03 para a história da educação do país, entendendo a obrigatoriedade da Lei como fruto do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como fatores que constituem a formação social do país. Para os autores, a educação permaneceu como política prioritária para o movimento negro desenvolver ações voltadas para a redução das desigualdades a partir da educação das relações étnico-raciais. Os autores discorrem sobre acontecimentos históricos e sociais que influenciaram as modificações nos conceitos e abordagens sobre a questão racial. A hipótese dos autores sobre as mudanças nas formas da população brasileira se autorrepresentar decorre da luta política pela (des)racialização da experiência da população negra. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira os autores argumentam que estas:

[...] recomendam a divulgação e produção de conhecimentos; a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial; a criação de condições, no ambiente escolar, para que professores e alunos interajam na construção de uma nação democrática; e sugerem a consolidação/obtenção de direitos que garantam a valorização de sua identidade (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 904).

Os autores falam sobre a reeducação das relações étnico-raciais, novamente fazendo referência às Diretrizes, destacando que é preciso educar as relações entre negros/as e brancos/as, trocando conhecimentos, quebrando desconfiças, buscando projetos conjuntos para a construção de uma sociedade justa. Para os autores, a obrigatoriedade trazida pela Lei 10639/03, aliada às Diretrizes Curriculares, exige que sejam feitas mudanças no conteúdo curricular dos cursos de formação, bem como representa uma oportunidade de ressignificação do país e de sua história a partir da visão daqueles considerados como exterioridade, como “outro”. Este artigo contribui para o referencial teórico de nosso trabalho, pois aborda a educação das relações étnico-raciais a partir de um olhar que busca destacar as iniciativas já desenvolvidas a partir da Lei e das Diretrizes a fim de alertar para a necessidade de continuidade do trabalho com a ressignificação de conteúdos e práticas.

O artigo “Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas” de autoria de Arilson dos Santos Gomes, publicado no ano de 2017, tem como objetivo discutir o uso das africanidades na educação escolar, particularmente apresentando uma experiência que envolveu uso das representações de divindades cultuadas no Estado do Rio Grande do Sul, aliada à prática de ensino de mitos gregos. A análise dos resultados foi feita a partir dos relatórios produzidos pelos próprios alunos utilizando como método a análise de conteúdo. O autor fala sobre a diversidade como conceito chave no que diz respeito ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, destacando que apesar das inúmeras formas de exclusão e repressão as africanidades resistiram e resistem, destacando a realidade do Rio Grande do Sul, e reconhecendo que as expressões culturais dos povos vindos de África foram se mesclando com outras influências, transformando-se sem extinguirem-se, sem perder sua essência. O autor se dedica especialmente às práticas religiosas de matriz africanas, definindo-as como formas encontradas pelos/as negros/as escravizados/as de compartilharem sensibilidades e percepções em comum. De acordo com o autor, o culto aos Orixás no Brasil tem sua origem na tradição Iorubá, sendo recriado a partir das outras influências recebidas no contato com outros povos habitantes destas terras. O autor destaca que o trabalho com as religiões de matriz africana em âmbito escolar deve se dar a partir de uma perspectiva informativa e não doutrinária. A proposta de trabalho feita aos alunos consistiu em que apresentassem uma pesquisa com o objetivo de relacionar dois mitos da cultura africana e afro-brasileira com dois mitos da cultura grega. A partir da análise dos resultados, o autor considerou que os estudantes compreenderam a proposta e avaliaram-na como algo positivo para a formação e as relações pessoais, o que o autor conclui como sendo resultados que mostram que os objetivos propostos foram atingidos, motivando os discentes a respeitar e compreender a diversidade cultural. Este artigo fortalece nossa argumentação a respeito do trabalho com a diversidade como aliado à educação das relações étnico raciais voltada ao combate ao racismo e às discriminações.

O artigo “As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais”, de autoria de Tânia Mara Pedroso Müller, publicado no ano de 2015, é resultado de um mapeamento de pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais no Brasil, com o intuito de indicar aspectos relevantes das análises já produzidas. Com este estudo, a autora buscou, para além de mostrar os estudos que foram realizados na área, contribuir para a ampliação das discussões, bem como proporcionar a reflexão sobre a produção de pesquisas na área, e também sobre a contribuição da disseminação dos resultados na sociedade brasileira. A partir dos trabalhos analisados, a autora conclui que estes

privilegiaram a concepção de relações étnico-raciais como uma proposta necessária a ser construída a partir da educação e do currículo e que deve refletir diretamente na formação de professoras/es. Este artigo contribui para fortalecer nossa iniciativa de realizar uma intervenção com Africanidades para a educação das relações étnico-raciais, uma vez que nossa proposta destaca a amplitude dos espaços educativos, indo além das propostas voltadas à educação escolar.

O artigo “A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil”, de autoria de Roberto da Silva e Juliano da Silva Tobias, publicado em 2016, apresenta a revisão bibliográfica de alguns dos estudos clássicos sobre as relações raciais no Brasil, englobando os trabalhos desde o início dos anos 30 do século XX até os trabalhos mais recentes. A partir da análise dos trabalhos, os autores afirmam que estes têm em comum a presença da discriminação racial colocada como fator importante para a manutenção das desigualdades raciais, reforçando o argumento de que são necessárias políticas de ações afirmativas no Brasil, argumentando também que consideram a marginalização do negro como resultante da situação de pobreza e desigualdade a que se encontra muitas vezes submetido. Ao longo do artigo, os autores apresentam os argumentos encontrados nos trabalhos que fizeram parte do levantamento, dividindo-os em dois grupos, a saber: aqueles que apontam a raça como principal fator de precarização da vida da população negra, em outro grupo os trabalhos que apontam que a pobreza e a desigualdade são os principais fatores que contribuem para a marginalização do negro, apesar de admitirem a existência da discriminação racial no Brasil. A divisão de argumentos feita pelos autores visa não só apresentar os argumentos utilizados no enfrentamento do racismo institucional na educação, mas também trazer subsídios para enfrentar uma das grandes dificuldades da educação para as relações étnico-raciais, que é a permanência do mito da democracia racial. Os autores trazem os estudos raciais patrocinados pela UNESCO, realizados com a finalidade de coletar materiais científicos relacionados com as questões de raça, difundindo essas ideias e usando o Brasil como exemplo de terra livre de preconceito racial. Mas na verdade o que ocorreu foi o oposto disso, pois estes estudos apresentaram dados que resultaram no explícito reconhecimento da existência de preconceito racial no Brasil. Este artigo é considerado relevante para a construção de nosso referencial de pesquisa, pois apresenta um panorama de autores e conceitos que fazem parte da trajetória dos estudos relacionados à questão étnico-racial no Brasil.

O artigo “História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil”, de autoria de Claudilene Silva e Eliete Santiago,

publicado em março de 2016 na Revista Educación, apresenta uma discussão sobre a institucionalização da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, compreendida como política curricular de promoção da igualdade racial e como referencial na luta por uma educação antirracista no Brasil. De acordo com as autoras, a elaboração de políticas de promoção de igualdade racial em nosso país só surgiu depois de anos de luta e denúncia contra o racismo, em busca de propor caminhos para a superação das desigualdades étnico-raciais. As autoras problematizam o contexto de elaboração da política curricular pertinente, bem como o marco legal que institucionaliza a política educacional. Para elas, pensar em uma educação antirracista é pensar na reeducação das relações étnico-raciais que se estabeleceram ao longo da história do país. As autoras alertam que as orientações propostas nas Diretrizes não se resumem à inclusão de novos conteúdos, mas sim exigem repensar relações, procedimentos, condições e objetivos da educação a ser oferecida. Por essa razão, consideram que a formação de professores ganha centralidade nesta discussão, destacando os processos formativos na constituição da prática dos docentes, alunos e gestores das instituições escolares. Finalizando, as autoras concluem que há avanços no que se refere ao conteúdo, mas as práticas pedagógicas, procedimentos didáticos e atividades a serem desenvolvidas ainda estão em elaboração. Este artigo traz discussões importantes que sinalizam para a necessidade de que sejam desenvolvidas iniciativas de trabalho com a educação das relações étnico-raciais, como é o caso de nosso trabalho, em que a proposta de intervenção traz para o debate práticas pedagógicas possíveis e coerentes com a temática.

O artigo “Infância, raça e paparicação”, de autoria de Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz publicado na Educação em Revista no ano 2010, é o resultado de uma pesquisa desenvolvida numa instituição de educação infantil que teve como objetivo analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, verificando as maneiras como essas práticas produzem e revelam a questão racial. A coleta de dados foi feita através da observação, diários de campo e entrevistas. De acordo com as autoras, a questão racial está presente no meio escolar e, muitas vezes, a criança negra é constituída de maneira subalternizada e inferiorizada, encontrando maneiras de resistir a esses modelos negativos de construção de sua identidade. A partir dos dados coletados, as autoras afirmam que estes revelam que havia uma comparação/classificação entre as crianças na creche, sendo que na relação entre as professoras e as crianças, isso se mostrava na forma como as crianças eram tratadas, sendo as negras excluídas da paparicação que ocorria apenas com determinadas crianças. Apesar disso, as professoras diziam trabalhar como se não houvesse diferença, aplicando o discurso de que “todos são iguais”, apresentando resíduos da democracia racial, bem como o entendimento de

que a diferença significa desigualdade. Para as autoras, tais situações demonstram a necessidade de que as práticas pedagógicas cotidianas passem a ser questionadas para que todos tenham seus direitos garantidos, sejam eles de aprendizagem ou de respeito por suas raízes étnicas e raciais. O presente artigo auxilia na construção de nosso referencial no que diz respeito ao fortalecimento da discussão e do questionamento das práticas educativas, da busca de novas alternativas que superem os discursos e práticas racistas, discriminatórias e excludentes, combatendo o mito da democracia racial.

O artigo “Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver”, de autoria de Andréa Borges de Medeiros, publicado na Revista Brasileira de Educação em 2011, apresenta um estudo sobre a pobreza a partir do olhar do cotidiano escolar, focalizando as narrativas de uma criança de 9 anos e os seus modos de ver e participar da vida, interpretando os mundos vividos e imaginados. De acordo com a autora, a criança narradora é uma menina, originária de uma família constituída na pluralidade étnico-racial, pobre e desabrigada e que sofria diferentes formas de violência. Essas narrativas foram coletadas em razão da pesquisa de Mestrado intitulada: “Infância (des)velada: um estudo sobre a construção de identidade de crianças afrodescendentes”, de autoria de Andréa Borges de Medeiros e publicada no ano de 2011, que teve como objetivo investigar processos de construção de identidades de crianças afrodescendentes na escola. No artigo produzido, a autora se detém às narrativas de uma única criança, dando ênfase às inúmeras situações e relações que perpassam a questão do pertencimento racial, destacando ainda que a escola muitas vezes não consegue apreender os significados que estão sendo expressos nas narrativas de crianças sobre suas vivências cotidianas, suas experiências de ser no mundo. Este artigo apresenta de forma muito real e cheia de detalhes vivências que ultrapassam os limites que estão no horizonte da educação das relações étnico-raciais, ressaltando os sujeitos como seres repletos de historicidade, de experiências, contribuindo em nosso referencial no que diz respeito à abordagem da diversidade, das experiências sentidas e vividas em meio à sociedade racista em que vivemos, sendo a educação das relações étnico-raciais uma das alternativas para desvelar práticas racistas e discriminatórias.

O artigo “Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências”, de autoria de Douglas Verrangia e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, publicado na Revista Educação e Pesquisa no ano 2010, tem por objetivo articular cidadania, educação das relações étnico-raciais e o ensino de Ciências, a fim de tecer considerações que apontem alternativas para que o ensino de Ciências possa promover a educação das relações étnico-raciais, entendendo-a como direito humano fundamental. A

partir de dados empíricos coletados em duas pesquisas, os autores apontam que foram identificados cinco grupos de temáticas e questões que podem ser abordadas no ensino de Ciências voltado para a educação das relações étnico-raciais, a saber:

[...] a) impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais, e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 705).

Os autores destacam que não só no ensino de Ciências, mas nas práticas pedagógicas e educativas como um todo é necessário que estes atuem de maneira fundamental na promoção de relações sociais éticas entre os estudantes. De acordo com os autores, antes de educar as relações étnico-raciais é preciso definir valores e posturas a serem desenvolvidos pelos estudantes, para depois selecionar conteúdos conceituais. Este artigo apresenta dados e aportes teóricos relevantes para o estudo que estamos realizando, uma vez que trata de informações pertinentes ao trabalho com a educação das relações étnico raciais.

O artigo de Tatiane Cosentino Rodrigues e Anete Abramowicz, intitulado “O debate contemporâneo sobre diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação”, publicado na Revista Educação e Pesquisa em 2013, tem como objetivo analisar como os conceitos de diferença e diversidade têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação e nas políticas públicas da área. Para o levantamento de dados foram utilizadas fontes documentais e também um levantamento de artigos publicados em periódicos entre os anos 1990 e 2007. Em relação às políticas públicas de diversidade analisadas referentes ao primeiro Governo Lula, as autoras apontam que o tema da diversidade não foi tratado de forma coerente, passando pelo viés do interculturalismo e em outros momentos, do multiculturalismo, embora o governo anteriormente citado tenha proporcionado um avanço significativo em relação aos governos anteriores, os financiamentos para a área ainda são escassos. O artigo traz importantes aportes teóricos do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, voltando-se principalmente para as políticas públicas desenvolvidas na área, sua adequação e efetividade. Sendo assim, contribui para a construção de nosso referencial teórico nos alertando sobre os perigos no uso de conceitos e teorias, bem como da relevância dos estudos e pesquisas que tem se desenvolvido na área.

O artigo “Ensino de História, diálogo intercultural e relações étnico-raciais” de autoria de Carla Beatriz Meinerz, publicado no ano 2017 na Revista Educação e Realidade, apresenta reflexões relacionadas ao ensino de História, a interculturalidade e a educação das

relações étnico-raciais. Para isso, a autora expõe alguns resultados de estudos em andamento que abordam a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no município de Cachoeirinha/RS. De acordo com a autora, a implementação das leis se dá de maneira a considerar dois elementos na educação escolar, a saber: de um lado o afeto à causa, e de outro lado a tendência a construir novas estereotípias nas práticas coletivas. Este artigo trata mais especificamente de ações empreendidas em âmbito escolar e relacionadas à implementação das leis, não trazendo informações que possam contribuir com nossa pesquisa no que diz respeito à elaboração de novas estratégias de implementação e desenvolvimento do que está disposto em Lei. Entretanto, é um estudo que nos alerta para a necessidade de que as estratégias utilizadas na educação das relações étnico-raciais sejam desenvolvidas de maneira a considerar não somente o que está disposto em Lei, mas também o contexto e os sujeitos envolvidos.

O artigo “A Lei 10.639/03 e a escola de educação especial: um desafio a mais para a formação de professores” de Elânia de Oliveira, publicada na *Educar em Revista* em 2013, apresenta elementos para uma reflexão sobre a implementação do artigo 26 A da LDB (modificado pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) à luz dos desafios da educação especial. Para isso, a autora analisa as práticas pedagógicas no contexto de uma escola especializada em educação de surdos, destacando que para além da formação em educação especial, é preciso que os professores estejam preparados também para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, mostrando assim que é um trabalho que perpassa diversas práticas educativas e afeta de diferentes maneiras os sujeitos envolvidos, cada um em sua especificidade. Este artigo traz importantes considerações a respeito da educação das relações étnico-raciais na perspectiva da diversidade, reforçando nosso argumento de que educar-se para e nas relações étnico-raciais é um processo, permeado pelas características dos sujeitos e do contexto em que estão inseridos.

O artigo “Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços”, de autoria de Florentina da Silva Souza e Leticia Maria da Souza Pereira, publicado na *Educar em Revista* no ano 2013, apresenta como objetivo analisar os embates e sucessos encontrados por estudantes e docentes de escolas públicas no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003. Para isso, as autoras utilizaram os dados referentes a entrevistas e observações feitas em escolas de quatro Estados da região Nordeste durante a pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003”. A partir dos dados, as autoras constataram que há experiências exitosas nas práticas observadas e depoimentos das entrevistas, no entanto a

maior parte dos professores ainda necessita de formação para atuação com a educação das relações étnico-raciais, com a legislação pertinente e outros documentos com orientações. Sendo assim, salientamos que este artigo apresenta uma problemática bastante recorrente nos espaços educacionais quando o assunto é o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, afirmando nossas considerações a respeito da formação e compromisso ético para trabalhar de maneira a reconhecer a educação das relações étnico-raciais como direito humanizante das relações e práticas educativas.

O artigo “Currículo, racismo e o ensino de Língua Portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade”, de autoria de Isabela Bastos de Carvalho e Alexandre de Carvalho Castro, publicada na Revista Educação e Sociedade em 2017, teve por objetivo analisar a contribuição de prescrições curriculares para o enfrentamento do racismo por meio do ensino de Língua Portuguesa. Para isso, os autores realizaram a análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Concluem que as normas curriculares, por si só não são capazes de promover uma educação pautada na busca pela igualdade racial, pois as práticas tradicionais se mantêm, e estas últimas não favorecem o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, mostrando mais uma vez, como em outros artigos já lidos nesta revisão, que apenas a normatização e obrigatoriedade de conteúdos não efetiva nem garante os direitos da população brasileira de receber uma educação que contemple as múltiplas representações e a diversidade, respeitando a individualidade e historicidade dos sujeitos. Estes dados que reforçam a relevância desta pesquisa e contribuem para a construção de referencial teórico, bem como apontam no sentido de que é necessário que sejam desenvolvidas iniciativas de trabalho com a educação das relações étnico-raciais para que as práticas educativas contemplem a diversidade.

O artigo “Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639”, de autoria de Júnia Sales Pereira, publicado na revista Estudos Históricos em 2008, apresenta uma discussão inicialmente sobre o contexto de surgimento e implantação da Lei 10.639/03, relacionando os desafios que emergiram ao contexto de ensino de História. Sendo assim, volta-se principalmente a trazer dados que auxiliem a pensar as estratégias para implantação da Lei considerando os contextos e momentos históricos que permeiam a prática educativa do ensino de História. A contribuição que este artigo traz para este estudo é a apresentação de dados que apontam para os desafios envolvidos no trabalho com a educação das relações étnico-raciais,

sendo fortalecidos nossa iniciativa de buscar estratégias para este trabalho através das Africanidades.

O artigo “Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003”, de autoria de Moisés de Melo Santana, Itacir Marques da Luz e Auxiliadora Martins da Silva, publicado na Educar em Revista em 2013 reflete sobre os dilemas e as aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003 reafirmados na pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Perspectiva da Lei 10.639/2003” na região NE II, envolvendo os Estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Piauí e Rio Grande do Norte, realizada em 2009 pela UNESCO e MEC – Ministério da Educação – e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas da UFMG. A partir dos resultados, os autores concluem que estes apontam para a necessidade do desenvolvimento de ações estruturadoras que consigam contribuir com a institucionalização e sustentabilidade nos processos de implementação da Lei. Mais um dos artigos que busca articular os marcos e documentos legais da educação das relações étnico-raciais a fim de propor alternativas e caminhos para o desenvolvimento de práticas educativas, contribuindo desta forma para nosso referencial, no que diz respeito à busca pela consolidação de estratégias e iniciativas que sejam coerentes e pensadas a partir da proposta prevista em Lei.

O artigo “Educação permanente em saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” de autoria de Rosana Batista Monteiro, publicado na revista Saúde e Sociedade em 2016, apresenta um ensaio sobre algumas contribuições que o curso de especialização em Saúde da Mulher Negra pode ter produzido para a abordagem dos conteúdos relacionados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como em atenção à Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. De acordo com a autora, o curso resultou na elaboração de projetos de pesquisa relacionados ao atendimento à saúde de mulheres negras, articulando profissionais de diferentes áreas de formação. Este artigo trata de uma realidade particular em específico envolvendo a área da saúde com atenção voltada à população negra, contribuindo para pensar nos desafios e limites impostos pelas amarras de uma sociedade racista.

O artigo “Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos”, de autoria de Paulo Vinicius Baptista da Silva, Rozana Teixeira e Tânia Mara Pacífico, publicada na Revista Educação e Pesquisa no ano 2013, apresenta a análise da relação entre políticas de promoção de igualdade racial e programas de

distribuição de livros didáticos, analisando livros didáticos e literatura infanto-juvenil como artefatos de currículo. De acordo com os autores, os resultados são considerados preliminares e apontam mais para a permanência do que para mudanças nos discursos dos livros que hierarquizam brancos/as e negros/as, sendo mais notáveis as mudanças em livros de Ciências, sendo que os discursos racistas presentes em alguns livros são percebidos pelos estudantes e causam desconforto e mal-estar, atuando como formas de racismo institucional. Neste artigo, os autores trabalham com a discussão sobre a necessidade de conhecer e analisar o material didático disponível, a fim de identificar incoerências e inadequações destes conteúdos para a educação das relações étnico-raciais, podendo ser problematizados junto aos estudantes para que o assunto da desigualdade seja colocado à mostra, gerando questionamentos que poderão contribuir para a construção de novas alternativas e práticas pedagógicas. Este artigo contribui com a argumentação desenvolvida neste estudo, pois aponta no sentido de desvelar o racismo presente nas práticas educativas escolares e que é reforçado pela manutenção de imagens negativas que desqualificam os negros, sua estética, cultura e origem, sendo para isso necessário propor novas estratégias e alternativas para desconstruir e questionar estas informações reproduzidas erroneamente.

Em busca realizada na base Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) utilizando os descritores: “processos educativos” e em um segundo momento, “educação das relações étnico-raciais”, foram encontrados 23 registros, sendo 16 dissertações e 7 teses, defendidas entre os anos de 2008 a 2017. Os trabalhos encontrados nesta busca apresentam uma diversidade de horizontes relacionados à questão étnico-racial, sendo que alguns deles tratam da legislação e materiais produzidos para embasar o trabalho com a educação das relações étnico-raciais (Pereira, 2011; Caten, 2010; Paula, 2013; Araújo, 2017). Outros tratam da formação de professores para a efetivação do que está disposto em Lei, trazendo visões e experiências de docentes no contato e tratamento da questão na prática cotidiana (Cruz, 2010; Verrangia, 2009; Souza, 2012; Luiz, 2013; Demarzo, 2009; Gonçalves, 2011). Há ainda trabalhos que se debruçam sobre os cursos de formação de professores, cursos de pedagogia e caminhos que tem sido percorridos para a coerência com a implementação de leis e o trabalho com a educação das relações étnico-raciais nas escolas (Cruz, 2017). Entre os resultados encontrados, há também trabalhos que tratam da identidade negra, suas representações, vivências e impressões de negros e negras sobre suas experiências e também sobre a educação das relações étnico-raciais (Gomes, 2008; Silva, 2013; Oliveira, 2014; Souza, 2012). Outros trabalhos trazem as visões das crianças e adolescentes que vivem e convivem com as práticas

que tem sido implementadas e consolidadas em ambientes escolares e não escolares (Maranhão, 2009; Bento, 2012; Oliveira, 2015; Souza, 2016; Bonifácio, 2015).

Esta tese de Doutorado está situada no grupo de trabalhos que se debruçam sobre a educação das relações étnico-raciais junto a grupos de crianças e adolescentes, buscando através de práticas voltadas para a valorização e reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira colocar em destaque as percepções dos envolvidos sobre a educação das relações étnico-raciais. A seguir, apresentamos os trabalhos que foram encontrados na busca por teses e dissertações, auxiliando-nos a situar este estudo na ampla área em que se encontra.

Tabela 2: Levantamento de dissertações e teses na base de dados BDTD com os descritores “Processos Educativos” e “Educação das Relações Étnico-Raciais”, entre 2008 e 2017.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Dissertações	Gomes (2008)	Maranhão (2009)	Cruz (2010)	Pereira (2011)	Bento (2012)	Oliveira (2013)	Izabel (2014)	Oliveira (2015)		Cruz (2017)
	Oliveira (2008)	Demarzo (2009)		Gonçalves (2011)	Souza (2012)	Luiz (2013)	Silva (2014)	Bonifácio (2015)		
							Santos (2014)			
							Silva (2014)			
Teses		Verran-gia (2009)				Silva (2013)	Oliveira (2014)		Souza (2016)	Araújo (2017)
						Paula (2013)				

A dissertação de Mestrado intitulada “Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais”, de autoria de Fabiano Maranhão, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar no ano 2009, teve como objetivo a utilização de jogos de origem e/ou descendência africana nas aulas de Educação Física como um instrumento facilitador na educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Apresenta considerações sobre o estudo que revelam a

compreensão de que a educação das relações étnico-raciais vem se efetivando de forma parcial na escola, compreendendo que através de vivências de jogos de origem e descendência africana ocorreu melhora significativa na autoestima de crianças negras, bem como a ressignificação e valorização da história e cultura do povo negro, favorecendo a educação das relações étnico-raciais. Esta dissertação traz aportes teóricos e dados que contribuem para a estruturação desta pesquisa, pois também apresenta a utilização de elementos de origem africana e afro-brasileira para a problematização das relações étnico-raciais.

Outra dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, no ano 2013, de autoria de Juliana Augusta Nonato de Oliveira, intitulada “Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior” teve como objetivo identificar processos educativos originados na vida universitária que contribuem ou prejudicam a construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial de raiz africana, junto a estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas no quadro do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos. A pesquisadora encontrou resultados que mostram que processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial iniciam-se muito antes do ingresso na Universidade, em experiências ocorridas no ambiente familiar, na escola e na participação em entidades do Movimento Negro. Esta dissertação tece importantes considerações para pensar a respeito da educação das relações étnico-raciais como processo educativo que se dá ao longo da vida nas diferentes instituições sociais de convivência dos indivíduos.

A Dissertação de Mestrado de Clovis Claudino Bento, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar no ano 2012, intitulada: “Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais” teve como objetivo buscar uma compreensão dos processos educativos que se desenvolveram na prática social de jogos de origem ou descendência indígena e africana no contexto de uma intervenção em aulas de Educação Física. O autor considera que a partir do diálogo entre educadores e participantes na realização de jogos de descendência indígena e africana, houve a construção de processos educativos relacionados a valorização, conhecimento e reconhecimento da cultura Indígena e Africana, estimulando os(as) envolvidos(as) a apresentarem os seus saberes, suas descobertas, suas indagações e curiosidades. Mais uma dissertação que a partir do trabalho de intervenção com atividades de

origem indígena e africana busca a educação das relações étnico raciais a partir da partilha de saberes e problematizações.

A dissertação de Mestrado intitulada: “Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina”, de autoria de Paula de Abreu Pereira, apresentada no ano 2011 ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, teve como objetivo compreender o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola de ensino médio da rede pública estadual localizada no município de Florianópolis, SC. Os dados foram coletados por meio da observação e entrevistas com educadoras da escola e monitores de uma ação de educação das relações étnico-raciais a fim de investigar as representações dos educadores sobre as relações raciais na escola e na sociedade, a discriminação racial manifestada na escola, o conhecimento e as representações dos educadores sobre a lei 10.639/03. De acordo com a autora, a experiência com a educação das relações étnico-raciais na escola pesquisada revela a mobilização de ações curriculares significativas, ainda que o processo de implementação não esteja sedimentado, efetivando-se numa dinâmica de avanços e retrocessos. Esta dissertação de Mestrado está mais especificamente voltada para experiências em âmbito escolar, sendo apresentadas práticas e perspectivas distintas das apresentadas nesta pesquisa de Doutorado. No entanto, é possível tecer aproximações com este estudo, uma vez que ambos buscam o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

A dissertação de Mestrado “História e cultura afro-brasileira: uma análise da implementação da Lei 10.639/03 no colégio Cataratas do Iguaçu”, apresentada no ano 2017 ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, de autoria de Ailton Machado da Cruz, tem por objetivo apresentar um estudo sobre a implementação da Lei 10.639/03 no processo de inclusão das relações étnico-raciais na escola pública. Para coletar os dados, foram realizadas entrevistas individuais, rodas de conversas com integrantes da Equipe Multidisciplinar e com os alunos participantes da pesquisa. O autor destaca, a partir dos dados coletados, que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais na escola ainda não consegue fazer com que o preconceito e atos racistas sejam enfrentados de maneira satisfatória, levantando a necessidade de que a escola assuma seu papel neste diálogo, colocando a questão em situação de enfrentamento, para alcançar a transformação e questionamento de distorções e reproduções acerca dos conflitos. O autor destaca ainda que o trabalho com a equipe multidisciplinar favorece o desenvolvimento da educação das relações

étnico-raciais, reafirmando a relevância da Lei 10.639/03 para o avanço nos debates e ações. Esta dissertação traz a educação das relações étnico-raciais sob a visão do ambiente escolar, estando sempre atrelada à promulgação da Lei 10.639/03, que neste ambiente tem conseguido, como instrumento legal, possibilitar a ampliação das possibilidades de avanços pela busca de uma sociedade justa, nos ajudando a pensar na importância de que a equipe esteja envolvida e preparada para realizar um trabalho coerente e efetivo.

A dissertação de Mestrado de autoria de Alessandra Guerra da Silva Oliveira, intitulada: “Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil”, apresentada no ano 2015 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, tem por objetivo compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar em uma intervenção pautada para e na educação das relações étnico-raciais em uma sala de educação infantil. Os participantes da pesquisa foram crianças com idade entre 2 e 3 anos, sendo os dados registrados através de diários de campo e cadernos de registro. A partir do estudo desenvolvido, a autora considera que a educação das relações étnico-raciais ainda está se efetivando gradativamente nas escolas de Educação Infantil, sendo que a intervenção e as vivências possibilitaram a ampliação do diálogo, fortalecendo a autoestima das crianças, valorizando as identidades étnico-raciais. Essa dissertação tem muitos pontos de aproximação com o estudo de Doutorado por nós desenvolvido, pois busca, por meio de uma intervenção voltada para a valorização da cultura africana e afro-brasileira trabalhar com a educação das relações étnico-raciais para combate ao racismo e discriminações.

A dissertação de Mestrado de autoria de Ana Cristina Juvenal da Cruz, intitulada: “Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira”, apresentada no ano de 2010 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, tem como objetivo compreender as estratégias e práticas pedagógicas empregadas por professoras/es para a educação das relações étnico-raciais. Os dados foram coletados a partir dos projetos enviados por professoras/es para o Prêmio Educar para a Igualdade Racial nos anos de 2002, 2004, 2006, 2008, e também de uma entrevista com uma professora finalista do prêmio. A partir dos resultados, a autora considera que o registro destas experiências indica a emergência da educação das relações étnico-raciais, ao mesmo tempo que indicam a fragilidade das propostas dirigidas à igualdade racial quando pautadas na democracia racial, caminhando ainda em direção à valorização e reconhecimento das diferenças. A autora conclui que muito tem sido feito, mas que ainda há muito mais para ser feito no que diz respeito às práticas de educação das relações étnico-raciais. Essa dissertação

de Mestrado contribui para o fortalecimento da relevância acadêmica e social desta pesquisa, apresentando pontos de identificação no que diz respeito ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais de forma que este esteja sempre pautado na atuação comprometida com o combate ao racismo e às discriminações, partindo dos acontecimentos históricos e sociais que dão sentido à busca por igualdade e justiça.

A dissertação de Mestrado intitulada: “Trajetória de vida de intelectuais negros(as): contribuições para a educação das relações étnico-raciais”, de autoria de Ana Paula dos Santos Gomes, apresentada no ano de 2008 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, tendo como objetivo contribuir com a educação das relações étnico-raciais, tornando conhecidas e valorizadas as experiências de vida e as contribuições de intelectuais negros/as. Para isso, buscou os relatos de situações vividas por intelectuais negros/as, da pesquisa, como foram se formando intelectuais, superando obstáculos sem perderem de vista sua origem étnico-racial e sua cultura de raiz africana. A autora destaca que as experiências trazidas pelos colaboradores/as revelam valores culturais, familiares e morais que embasam suas vidas, apontando possíveis caminhos de superação da discriminação racial, conquistando espaços, incentivando os mais jovens a continuarem buscando igualdade e justiça para o povo negro. Este trabalho contribui para este estudo, pois trabalha com a trajetória de formação e fortalecimento de intelectuais negros, trazendo à tona experiências de luta e afirmação que são relevantes para pensar e valorizar a historicidade da luta do povo negro por igualdade. E como parte dessa luta estão as ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

A Tese de Doutorado de autoria de Douglas Verrangia Corrêa da Silva, intitulada: “A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no ano 2009, teve por objetivo compreender o educar-se de docentes brasileiras e professores/as estadunidenses que orienta a vivência de relações étnico-raciais em seu campo de trabalho, o ensino de Ciências. O autor coloca como ponto central para a realização da pesquisa a convivência entre pesquisador e docentes, dizendo que estes últimos, ao educarem-se para viver relações étnico-raciais, constroem orientações para o ensino de Ciências que irão desenvolver junto aos estudantes. O autor conclui que a formação dos professores de Ciências (inicial e continuada) não prepara os profissionais para lidar com as relações étnico-raciais vividas no cotidiano da escola, destacando que é preciso que o ensino de Ciências seja atrelado à dimensão política da atividade científica, engajando-se na luta contra o racismo, o que implica que os docentes muitas vezes, se vejam desafiando sua

própria prática, muitas vezes racista. Isso se torna difícil uma vez que os docentes, em ambos os contextos (Brasil e EUA), recebem uma formação que está mais voltada para os conteúdos conceituais, sendo necessário propor, através da formação continuada que se amplie a reflexão acerca das interações entre escolarização, cultura e relações étnico-raciais. De acordo com o autor, a educação escolar deve estar associada a processos culturais, à construção das identidades, sendo fundamental considerar a diferença étnico-racial como aspecto central, compreendendo, respeitando e favorecendo a proposição de estratégias de atuação. Esta tese de Doutorado contribui com os estudos de nossa pesquisa, apesar de tratar-se de pesquisa relacionada ao processo de escolarização e ao conteúdo curricular de Ciências, pois traz a discussão sobre conceitos centrais do tema, abordando identidades, pertencimento e a educação das relações étnico-raciais.

A Tese de Doutorado de Edmacy Quirina de Souza, intitulada: “Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no ano 2016, teve como objetivo analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, vivencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil, investigando como tais diferenças se constituem na organização dos espaços e das práticas por crianças e professoras. Para atingir os objetivos, a autora analisou as imagens produzidas pelas instituições educativas em que se propaga o discurso do branqueamento e de valorização da cultura eurocêntrica, bem como analisou os discursos produzidos por crianças e professoras a partir da apresentação das imagens que as escolas expõem em seu espaço geográfico. A autora faz importantes discussões sobre as imagens construídas, aceitas, reproduzidas, relacionando-as às identidades e diferenças no contexto escolar. De acordo com a autora, a partir da análise dos dados, é possível dizer que a discriminação racial e o racismo mostraram-se de forma explícita nas imagens e situações de interação verbal, pois as concepções e discursos racistas começam desde cedo a fazer parte do cotidiano das crianças, por meio das representações dominantes que desvalorizam as características negras e supervalorizam as brancas, contribuem para que seja construído um posicionamento de insegurança entre as crianças negras. Para a autora, há uma institucionalização do branqueamento nas escolas, com representações e discursos que se fundamentam na reprodução dos mitos e discursos, sendo necessárias novas ações de intervenção nos espaços das instituições e nos currículos, o que demanda professores mais bem preparados para se posicionarem criticamente frente às situações e também para oferecer uma formação em que a diferença seja vista positivamente, atuando no sentido de uma educação antirracista. O

trabalho desta autora contribui com o estudo por nós realizado, pois traz à tona discussões e situações que envolvem o pertencimento, representações de crianças negras e não negras, ressaltando o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

A dissertação de Mestrado de Erivelto Santiago Souza, intitulada: “Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da comunidade negra no Estado de São Paulo”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no ano 2009, teve como objetivo descrever e compreender os processos educativos vivenciados, na prática social de combate ao racismo, por assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra que foram formando-se como intelectuais negros/as, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos anos 1980, no exercício de suas funções. A investigação foi feita junto ao Grupo de Trabalho para assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB), que atuou junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 1986 e 1989, tendo desenvolvido políticas e projetos educacionais de combate ao racismo. O autor usou como procedimentos metodológicos a consulta a documentos e entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com cinco assessores/as educacionais. A partir da análise dos dados, conclui que os assessores buscaram articular conhecimentos das áreas de formação com conhecimentos que surgiram a partir da participação em grupos da sociedade civil. Com a pesquisa, os participantes puderam avaliar a experiência que tiveram anteriormente como assessores/as com outros olhares e sugerir mudanças para futuras experiências similares. O autor conclui que a formação intelectual se deu em diferentes espaços, de formação acadêmica, de militância, do estudo, do trabalho e do convívio. Sendo assim, ressalta que inicialmente buscou investigar a formação de intelectuais dentro do grupo de colaboradores/as, mas ao final, os dados construídos revelaram que esta formação se deu além do espaço/tempo do Grupo de Trabalho para assuntos Afro-Brasileiros. Este estudo apresenta aportes teóricos acerca de ações de combate ao racismo que fazem interface com o trabalho da educação das relações étnico-raciais, um dos pontos centrais de nossa pesquisa, contribuindo assim para a construção de nosso referencial.

A dissertação de Mestrado de Evaldo Ribeiro Oliveira, intitulada: “Narrativas de Thereza Santos – Contribuições para a Educação das Relações Étnico-raciais”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no ano 2008, teve como objetivo identificar e compreender as potencialidades pedagógicas da obra de Thereza Santos para a educação das relações étnico-raciais, por meio da prática social da leitura. A pesquisa teve como base os princípios apontados pelo 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. De acordo com a compreensão do autor, potencialidades pedagógicas e materiais podem criar aprendizagens e ensinamentos, podendo possibilitar novas visões de mundo. O autor destaca que a partir da pesquisa, identificou que as narrativas de Thereza Santos oferecem a possibilidade de fortalecer o pertencimento e a identidade étnico-racial, colaborar para o exercício de direitos e superação de desigualdades, além de conhecer a história, cultura e valores africanos e afro-brasileiros que contribuem para a educação das relações étnico-raciais. O autor destaca a necessidade de que sejam produzidos e avaliados materiais para a educação das relações étnico-raciais para a formação de professores. Esta dissertação contribui para o referencial desta pesquisa, trazendo aportes teóricos e considerações a partir do estudo realizado que destacam o trabalho com a educação das relações étnico-raciais apoiado em materiais coerentes, produzidos a partir de uma perspectiva que considere a historicidade e ancestralidade dos conhecimentos abordados.

A dissertação de Mestrado de Maria Fernanda Luiz, intitulada: “Educação das relações étnico-raciais: contribuições dos cursos de formação continuada para professoras(es)”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no ano 2013, teve como objetivo investigar as contribuições para mudanças (ou não) nas práticas pedagógicas de professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental advindas dos processos educativos desencadeados nos cursos de formação referentes à temática étnico-racial. Os dados foram coletados com professoras que tenham participado de cursos de formação continuada referentes à temática étnico-racial, por meio de conversas aprofundadas. De acordo com a autora, as colaboradoras da pesquisa indicam que os cursos de formação oferecidos e que foram frequentados por elas não atenderam e não trataram dos reais problemas vivenciados por elas no dia a dia nas escolas. Sendo assim, a autora conclui que trabalhar em favor da educação das relações étnico-raciais é, antes de ser uma decisão pedagógica, uma escolha política dos educadores, e ainda assim as iniciativas e ações ficam sujeitas à entraves políticos e governamentais das redes de ensino. Essa dissertação contribui com o trabalho por nós realizado, pois nos ajuda a fortalecer a discussão da educação das relações étnico-raciais como ato político, como engajamento e compromisso com uma educação justa e igualitária.

A dissertação de Mestrado de autoria de Maria Adriane Dulcini Demarzo intitulada: “Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos - SP”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no ano 2009, teve como objetivo identificar o que aprendem professoras de educação infantil ao buscarem promover em seus trabalhos

cotidianos a educação para relações étnico-raciais. A pesquisa foi feita a partir de realização de questionários com quatro professoras da rede municipal de educação infantil que desenvolveram trabalhos bem sucedidos em educação das relações étnico-raciais no ano de 2006. A partir dos resultados, a autora destaca que as professoras aprendem ao promover a educação das relações étnico-raciais e, ao aprender, se educam positivamente para viver estas relações. Esse processo de educar-se nas relações étnico-raciais ocorre em diversos âmbitos, que influenciam na forma como estas professoras educam em sala de aula. A autora destaca que o pertencimento étnico-racial das professoras influencia de forma bastante expressiva a atuação em sala de aula e o que estas aprendem ao educar nesta perspectiva. Essa dissertação nos auxilia a fortalecer o embasamento para afirmar que a educação das relações étnico-raciais não deve se dar somente na escola, mas deve ser postura de vida, deve estar presente em todos os espaços de convívio com as pessoas para que seja uma via de mão dupla, em que eu me educo ao mesmo tempo em que educo aqueles à minha volta para viver, para experienciar as relações étnico-raciais de maneira respeitosa.

A Tese de Doutorado intitulada: “Enfrentamentos ao racismo e discriminações na Educação Superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente”, de autoria de Maria de Lourdes Silva, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no ano 2013, teve como objetivo compreender como mulheres negras professoras que optaram politicamente pelo enfrentamento ao racismo e discriminações vêm construindo suas carreiras na Educação Superior. A coleta de dados foi feita por meio de conversas prolongadas. De acordo com a autora, os resultados apontam que mulheres negras se constituem pessoas em condições desfavoráveis, em razão de sua descendência africana e também pelo desrespeito e desvalorização de suas raízes. Sendo assim, as colaboradoras da pesquisa apontam que têm construído suas carreiras docentes na educação superior enfrentando racismo e discriminações. A fim de resistir a estas situações, as docentes movimentam-se dialogicamente em processos educativos que lhes permitem educar-se e educar as outras pessoas para relações étnico-raciais justas, equânimes e solidárias, buscando para isso apoio em outros espaços de convivência, com diferentes estratégias de aprendizado. Para a autora, o envolvimento ativo pela causa fortalece-as para o enfrentamento de situações hostis. Esta Tese apresenta referenciais e dados que tratam das relações raciais e de gênero, especificamente com mulheres negras em carreira docente no Ensino Superior, fortalecendo a militância e engajamento, pontos chave também em nossos estudos.

A dissertação de Mestrado de autoria de Solange Bonifácio intitulada “Educação das relações étnico-raciais e produção de textos na escola: traços, letras, cores e

vozes das crianças”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos no ano 2015, teve como objetivo compreender o desenvolvimento de processos educativos escolares pautados na inter-relação entre educação das relações étnico-raciais e atividades de leitura e escrita durante propostas de produção de textos realizadas no decorrer de uma intervenção desenvolvida pela professora-pesquisadora. Os dados da pesquisa foram registrados em vídeo e caderno de anotações. A autora destaca, a partir dos resultados, que as práticas desenvolvidas possibilitaram reflexões sobre a identidade, ampliando conhecimentos históricos, permitindo outras aprendizagens para além dos conteúdos curriculares. A partir dos resultados, destaca uma contradição expressa pelo estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, muito embora a rede estadual estabeleça um currículo prescrito que dificulta o trabalho a partir da perspectiva das diretrizes. Esta dissertação apresenta dados e referenciais que se identificam com os que utilizamos em nossa pesquisa, sendo também fruto da realização de uma intervenção voltada para a educação das relações étnico-raciais, reforçando a pertinência deste estudo.

A Tese de Doutorado de Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, intitulada: “Representações Sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba – MG e suas contribuições para a formação docente”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas no ano 2011, teve como objetivo compreender, sob a perspectiva da Pedagogia Culturalmente Relevante, como a história de vida revela elementos do conceito de si e como este está relacionado a experiências profissionais de professores considerados bem-sucedidos no trabalho com a educação das relações étnico-raciais. A autora conclui que, embora os professores participantes da pesquisa reconheçam a legislação pertinente ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a materialização desta última só se dá a partir do compromisso do educador, mais do que pelo aspecto da legislação pertinente. Esta Tese de Doutorado aborda importantes conceitos referentes ao debate envolvido na educação das relações étnico-raciais, mas na construção dos resultados volta-se com mais ênfase para a formação de professores dentro desta área, podendo contribuir para este estudo no que diz respeito à construção de referencial teórico sobre o trabalho com a educação das relações étnico raciais.

A Tese de Doutorado de Heron Lisboa de Oliveira, intitulada: “Comunidades remanescentes dos quilombos de Arvinha e Mormaça: processos educativos na manutenção e recuperação do território”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no ano de 2014, teve como objetivo analisar os

processos educativos de duas comunidades remanescentes de quilombos, localizadas no Norte do Estado do Rio Grande do Sul. A investigação foi feita através da observação participante, entrevistas individuais e coletivas e pesquisa documental. O autor apresenta o argumento de que nestes mais de 160 anos de história, as comunidades vêm desenvolvendo estratégias de sobrevivência, sendo estas estratégias educativas de ensinar e aprender para não terem suas descendências absorvidas nos espaços comuns da sociedade brasileira. De acordo com o autor, trata-se de processos de ensinar e aprender não escolarizados que perpassam a história pessoal dos sujeitos, aliadas às relações de parentesco, união, amizade, que contribuem para que a luta por permanência, ampliação e originalidade das áreas remanescentes quilombolas. Esta Tese apresenta questões referentes às populações remanescentes quilombolas, trazendo à tona dados a respeito da história, resistência e cultura destas populações que auxiliam a pensar a educação das relações étnico-raciais também como resistência para manter vivas a historicidade e ancestralidade da cultura afro-brasileira e africana.

A dissertação de Mestrado de autoria de Artemio Tem Caten, intitulada: “A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, no ano 2010, teve por objetivo verificar quais configurações tem assumido a inserção dos conteúdos previstos em Lei no Ensino Médio das unidades educacionais da cidade de Toledo/PR. Foram analisadas as diferenças e contradições entre a legislação e a prática escolar. De acordo com o autor, para implantação do que está previsto na legislação é preciso superar o currículo eurocêntrico e reeducar as relações étnico-raciais. Foram analisados os conteúdos nos livros didáticos de História. Para o autor, as ações decorrentes da Lei 10.639/03 são restritas, pois a formação dos professores nesta área ainda é muito escassa, mas conclui que a legislação tem contribuído para problematizar a questão racial e favorecido a análise das desigualdades do contexto social brasileiro. Mesmo tratando da educação das relações étnico-raciais, esta dissertação trabalha com a análise de material didático e currículo do Ensino Médio, não empreendendo ações ou algum tipo de intervenção, como é o caso desta Tese de Doutorado. Traz importantes discussões acerca de conceitos chave para a área em seu embasamento teórico, mas o maior fôlego do trabalho destina à discussão da legislação, material didático e currículo.

A Tese de Doutorado de autoria de Benjamin Xavier de Paula, intitulada: “Educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”, apresentada no ano 2013 ao Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tem por objetivo compreender quais os impactos da formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/03 na cidade de Uberlândia entre os anos 2003 a 2008. De acordo com o autor, a experiência da formação continuada possibilitou aos professores participantes caminhar desde o enfrentamento de práticas racistas em ambiente escolar até chegar aos desafios para a sua superação, buscando uma escola plural reconhecendo e valorizando a diversidade étnica e racial. Apesar de não relacionar-se diretamente com nossa pesquisa, este estudo contribui para a reflexão sobre a formação continuada de educadores, para que não se percam os objetivos, o embasamento histórico e político envolvido no trabalho de educar na diversidade, para a igualdade e respeito às diferenças.

A Tese de Doutorado intitulada: “A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares: avanços e limites para uma educação das relações étnico-raciais transcultural”, de autoria de Clébio Correia de Araújo, apresentada no ano 2017 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, formula questões em torno do sentido de identidade negra e negritude no âmbito das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, buscando saber o porquê da opção por determinada noção e não de outra. Para isso, o estudo apresenta a categoria negro e negritude perpassada por diferentes sentidos, de acordo com as condições conjunturais. O autor conclui que é necessário construir modelos educacionais numa perspectiva transcultural, proporcionando relações de dialogicidade entre os sujeitos pedagógicos. Este estudo traz aportes teóricos relacionados às questões da identidade negra, contribuindo para a construção de um referencial teórico que leve em conta os diferentes momentos históricos e contextos atravessados pela discussão da temática étnico-racial.

A Dissertação de Mestrado de Tatiane Pereira de Souza intitulada “Áfricas: processos educativos presentes no terno de congada” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no ano 2012 teve como objetivo identificar e compreender processos educativos próprios da participação dos/as mais velhos/as e mais novos/as no terno de Congada Chapéus de Fitas, localizado na cidade de Olímpia-SP. Os dados foram coletados por meio da observação compreensiva e conversas aprofundadas. Os resultados apontam o desvelamento de processos educativos que envolvem a fé, devoção, resistência, respeito aos mais velhos, a família, inspiração, pertencimento, força, identidade, alegria, espiritualidade, vivência do sagrado, parceria colaborativa, aprendizagens que são úteis como forma de viver e conviver no terno de congada e também na sociedade. Esta dissertação apresenta aportes teóricos que convergem com nossa pesquisa,

tais como os que abordam a cultura de matriz africana, interculturalidade e pertencimento, contribuindo, portanto, para nossos estudos.

A dissertação intitulada: “Programa de Reflexões e debates para a Consciência Negra – Uma experiência de implementação da Lei 10.639 de 2003”, de autoria de Carla Machado Lopes, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano 2010, é um trabalho desenvolvido a partir do estudo e investigação dos sujeitos educativos, práticas pedagógicas, cultura escolar, tensões e negociações cotidianas que ocorreram no processo de realização da proposta curricular do Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra, aplicado ao currículo escolar do Ensino Médio. De acordo com a autora, as análises revelam que a implementação da lei provocou a construção e reconstrução interna de estratégias e metodologias de trabalho, expandindo-se para fora dos muros escolares em diálogo com outros setores da sociedade. Este trabalho trata da implantação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio, destacando estratégias e desdobramentos dessa prática, trazendo aportes sobre o trabalho com a educação das relações étnico-raciais em âmbito escolar, voltados para a organização curricular, mas que podem contribuir para a argumentação e referencial teórico deste estudo, pois aborda uma proposta que trata da educação das relações étnico-raciais como processo que vai além dos muros da escola, abrangendo as práticas educativas como um todo.

As pesquisas e artigos apresentados neste capítulo corroboram com a construção de nosso referencial teórico, a partir do estudo de conceitos como identidade, educação das relações étnico-raciais, racismo, discriminação, preconceito, africanidades, cultura africana e afro-brasileira. Conceitos estes que estão relacionados com esta pesquisa de Doutorado, podendo contribuir ainda para o fortalecimento de nossa argumentação em favor do trabalho com a educação das relações étnico-raciais de maneira coerente com a legislação pertinente, os materiais já produzidos e as linhas de ação desenvolvidas. Sendo assim, ao tomar contato com estes trabalhos por meio desta revisão, estamos situando nosso estudo a partir do fortalecimento da argumentação e do referencial teórico, para que assim possamos justificar a pertinência e relevância acadêmica e social deste estudo.

No próximo capítulo, iremos iniciar a apresentação das bases teóricas desta tese, buscando especificamente neste item, trazer para a discussão nossos pontos de vista sobre aspectos históricos, sociais e ideológicos da educação das relações étnico-raciais.

4 UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E RESISTÊNCIA

“Trago a ancestralidade ecoando em meu avesso, um canto de identidade, um som de atabaque, um cerimonial com liberdade, a luz da divindade emociona minha humanidade”
(Eli Odara Theodoro).

Este capítulo apresenta aportes teóricos que fortalecem o engajamento da postura no mundo que busca contribuir para que uma nova história possa ser contada, uma história que parta de outro ponto de vista, uma história que se fez oculta e que fizeram ocultar, negando a todos/as os/as brasileiros/as, principalmente aos afro-brasileiros, o direito de conhecer e de se reconhecer, de saber, de entender, de viver e reviver um passado que pode nos trazer alimento para fortalecer a esperança no presente e no nosso futuro, assim como a autora etíope Eleni Tedla, nos fala em sua obra: “Sankofa, african thought and education” (1995) sobre o significado da palavra Akan “Sankofa”: retornar à fonte para buscar.

Nesse sentido, destacamos que neste estudo adotamos também autores africanos para sermos coerentes com nossa proposta de fortalecer nosso trabalho a partir das Africanidades, buscando alimento na fonte, ou seja, nos referenciais da filosofia africana, na cultura, na herança, identidade e ancestralidade. De acordo com Tedla (1995), à medida que avançamos para o futuro, temos de voltar ao passado para buscar referências positivas para seguirmos em frente. A partir desta perspectiva, estamos privilegiando um trabalho pautado na ecologia dos saberes (SANTOS, 2009), possibilitando o diálogo fecundo entre culturas, em que uma não se sobreponha à outra, mas que possam juntas construir formas respeitadas de ser e estar no mundo uns com os outros.

Com os referenciais que iremos apresentar neste capítulo, buscamos combater o eurocentrismo não a partir de sua negação, pois de acordo com Santos (2009) isto seria uma armadilha, uma vez que, “tudo que é atribuído ao Ocidente, como sendo excepcional e único – sejam ela a ciência moderna ou o capitalismo, o individualismo ou a democracia – têm paralelos e antecedentes em outras regiões e culturas do mundo” (p. 446). Sendo assim, o que pretendemos com este capítulo é trazer à tona lutas, resistências, experiências e tradições que marcaram e ainda marcam a trajetória dos/as negros/as no Brasil. Concordamos com Santos

(2009) quando os autor nos alerta para a necessidade de que estas experiências vividas nos auxiliem a intervir no presente, pois:

O objectivo é intervir no presente como se ele tivesse outros passados para além daquele que fez dele o que ele é hoje. Se podia ter sido diferente, poderá ser diferente. O meu interesse é mostrar que muitos dos problemas com que hoje se debate o mundo decorrem não só do desperdício da experiência que o ocidente impôs ao mundo pela força, mas também do desperdício da experiência que impôs a si mesmo para sustentar a imposição aos outros (p. 448).

A seguir, trataremos de acontecimentos e implicações históricas relacionadas à construção do racismo, discriminações e desigualdades, buscando encontrar outros pontos de vista possíveis para que, alimentados pela resistência e força do passado dos/as negros/as, possamos construir referências positivas e estratégias de combate ao racismo e discriminações.

A chegada dos portugueses ao Brasil em 22 de abril de 1500, comandados por Pedro Álvares Cabral é um acontecimento histórico que sempre esteve presente nos livros didáticos e no processo de escolarização dos/as brasileiros/as. Ao contarmos uma história, fazemos isso a partir de um ponto de vista, e nesse ponto de vista estão imersos valores, crenças, interesses, trajetórias e visões de mundo. Sendo assim, ao contar ou ouvir a história do Brasil, estamos conhecendo-a a partir de determinado ponto de vista, assim como Leonardo Boff nos fala em sua obra: “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana”, pois a cabeça pensa a partir de onde nossos pés pisam (BOFF, 1997).

É comum ouvir a expressão: “descobrimento do Brasil”, que acaba deixando implícita a ideia de que antes deste “descobrimento” nada havia que se contar sobre a terra que hoje habitamos. A trajetória escolar de muitos/as brasileiros/as foi e ainda é marcada por essa visão do Brasil como território “descoberto” pelos portugueses, que eram os heróis da história, pois encontraram nossas terras com o sonoro: “Terra à vista!”, em que estão implicados pontos de vista eurocentrados. Estudando mais detidamente esta passagem da história do Brasil, é que podemos perceber que esta é uma das possíveis maneiras de conhecer e entender este acontecimento, no caso, um ponto de vista construído a partir da experiência e dos olhos dos portugueses que aqui chegavam, e então podemos buscar outras formas de ver quando passamos a conhecer a história a partir dos povos indígenas que já viviam em terras brasileiras antes da chegada dos portugueses (invasores) com seus navios em 1500.

Até então pode não nos parecer problemático entender que há outra versão possível para a história do Brasil, e podemos pensar inclusive que estas podem ser complementares. Acontece que a relação que os portugueses pretendiam estabelecer com os indígenas não era de complementaridade ou parceria, mas o que eles buscavam era a dominação sobre os povos indígenas, pois para conseguirem-na em âmbito territorial, teriam que primeiramente ter controle também sobre os habitantes destas terras. Assim, o “descobrimento” pode ser visto como invasão, sendo esta territorial e cultural, dando contornos às práticas de colonização. Esta experiência de dominação colonial permeia até hoje as dimensões do poder no mundo pois, de acordo com Quijano (2005) apesar de sua origem ser colonial, estas práticas se desdobram hoje na colonialidade como padrão de poder hegemônico (2005, p. 117).

Geralmente, quando se trata de apresentar a história de nosso país, bem como da América Latina, estão implícitos valores e crenças que buscam justificar a dominação dos povos indígenas pelos portugueses. Essa justificativa surgiu, fundada em teorias eurocentradas, tais como as teorias raciais, que buscavam colocar as características do povo europeu como centro, como modelo, sendo postas à margem as demais formas de ser e existir no mundo. De acordo com Araújo-Olivera (2014), é preciso reconhecer nas teorias eurocentradas a manipulação das culturas periféricas, manobra esta feita com o intuito de que estas culturas esqueçam-se de suas próprias tradições, pois o eurocentrismo nos impede de enxergar que estes meios de dominação estão introjetados também nas ciências, bem como na consciência dos pesquisadores (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 51).

As teorias que buscavam justificar a dominação eram ideologicamente escondidas atrás de um caráter científico, disseminadas a partir de depoimentos de viajantes que descreviam o ambiente e os habitantes de nosso país a partir de um ponto de vista eurocentrado, visando descaracterizar e inferiorizar os povos a quem lhes interessava dominar, colonizar, escravizar, reforçando assim os interesses que estavam em jogo com a colonização do Brasil, pois:

Uma terra tão extensa poderia trazer-lhes grandes riquezas em termos de matérias-primas: minérios diversos, essências vegetais raras, fauna e flora desconhecidas etc. Mandaram cartas ao Rei de Portugal, relatando tudo que encontraram e viram: a natureza local, a terra, a gente que acharam muito diferente. Segundo alguns deles, essa gente, a quem deram o nome coletivo de índios, era atrasada, andava nua, era canibal, praticava sacrifícios humanos, não tinha religião, adorava os espíritos da natureza. Chegaram até a colocar em dúvida a natureza humana dos chamados índios (MUNANGA; GOMES, 2016, p.12).

Buscavam justificar a dominação dos indígenas à força, colocando-os no lugar dos não-civilizados, sem cultura, sem religião, sem nome e, conseqüentemente, sem direitos. Ou seja, precisavam dominar os povos indígenas como se estivessem fazendo a eles um bem, “civilizando-os”, para que fossem adaptados forçosamente aos costumes e ideologias europeus que eram considerados legítimos e válidos. Os portugueses e demais invasores queriam que os indígenas servissem de mão de obra para exploração de tantas e fartas riquezas que encontraram, e para isso ofereciam alguns objetos trazidos por eles e que eram novidade para os indígenas como moeda de troca. Isso é o que normalmente já sabemos. O que com frequência não é enfatizado é que os indígenas aos poucos perderam o interesse por esses objetos e se opunham com frequência ao trabalho forçado a que estavam sendo submetidos, ou melhor, dizendo, à escravização.

Antes de chegar à escravidão negra, a História do Brasil, já em seu primeiro século, registra a utilização do trabalho do índio. Interessados logo nos chamados produtos tropicais – notadamente o pau-brasil – os membros das primeiras expedições tratavam de conseguir, em troca de algumas quinquilharias, a força de trabalho indígena. Enquanto os produtos oferecidos pelos portugueses atraíam os índios, o sistema de trocas funcionava bem: o pau-brasil e os alimentos desejados eram conseguidos. Seja, porém, pelo ritmo de trabalho dos índios, seja pelo seu desinteresse total em servir os portugueses, uma vez satisfeita a curiosidade pelos produtos europeus, o escambo não mais resolvia a necessidade dos comerciantes lusitanos (PINSKY, 1999, p. 17).

Essa perda de interesse e resistência a essa forma de dominação e exploração se deu porque os indígenas tinham cultura e costumes próprios e que não eram compatíveis com os que os portugueses traziam, pois estes últimos visavam à exploração e o lucro. E para ter lucro, alguém teria de ser explorado, para além das terras e riquezas que já estavam sendo extraídas de nosso país. A escravização dos indígenas teve conseqüências nefastas para estes povos. Além de ser um trabalho que não era compatível com as práticas até então vivenciadas pelos indígenas, os portugueses trouxeram muitas doenças com as quais os povos indígenas não tinham contato e desconheciam possível tratamento a partir de sua cultura e medicina. Além disso, a exploração era violenta fisicamente e culturalmente, pois:

Sem nenhuma responsabilidade – e sem nenhum custo inicial – cada patrão procurava extrair do índio o máximo – não respeitando horário nem carga de trabalho. Assim, além de deslocado de seu ambiente e sujeito a doenças comuns ao europeu, mas arrasadoras para si, o índio via-se submetido a condições de vida e de trabalho terríveis. O que terá contribuído,

enormemente, para a queda da população indígena em áreas de “colonização” branca (PINSKY, 1999, p. 18).

Essa relação de violência e dominação revelava o interesse somente econômico dos portugueses, que cada vez mais buscavam justificar essas atrocidades por meios científicos, contando a história desses povos sem conhecê-los, tomando parte somente de sua posição e da busca pelo poder de colonizador. Além disso, colocavam-se mais uma vez como os heróis da história, pois eles eram aqueles que iriam evangelizar um povo considerado sem religião, civilizar os não-civilizados que andavam nus, ensinar-lhes a ler e escrever, impondo a cultura europeia aos povos indígenas, justificando esta postura pela inferioridade que insistiam em conferir a eles, empreendendo a “missão civilizadora” sobre os primeiros habitantes de nossas terras. Nesse sentido:

Por trás desse belo discurso e dessas boas intenções, a Missão Civilizadora tinha como verdadeira intenção a dominação. O ato aparentemente generoso e humanitário, de ajudar ao “outro”, de promover o desenvolvimento por meio da aquisição da ciência e tecnologia, da integração na boa religião, escondia os verdadeiros motivos: a dominação política do outro pela invasão do seu território, a exploração econômica de suas riquezas naturais e a sujeição cultural que pretendia substituir as culturas, religião e visão de mundo dos povos indígenas por outras consideradas melhores e superiores (MUNANGA; GOMES, 2016, p.15).

A esse respeito, cabe destacar as ideias de Quijano (2002), que fala sobre o conceito de colonialidade do poder para tratar da dominação da população do planeta. De acordo com o autor:

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da idéia de “raça”. Essa idéia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder (QUIJANO, 2002, p. 4).

Podemos considerar que esta colonialidade se fez e se faz presente no Brasil e demais países do continente latino americano nas relações de poder, pessoais, econômicas e políticas, fortalecendo-se em argumentos e teorias que classificam os indivíduos em “mais” e

“menos” humanos, sendo postos à margem aqueles que não se encaixam ao padrão estabelecido hegemônico que se instaurou com a colonização e se perpetua na colonialidade, difundindo diversas formas de dominação e controle que procuram manter a estrutura de exploração e busca de lucros próprios ao sistema capitalista. O que nos parece importante destacar é que este sistema de dominação começou com a colonização, pois na relação entre indígenas e portugueses já se notavam sinais da ideologia de dominação e exploração daqueles que não se encaixavam nos padrões estabelecidos, ou seja, os indígenas foram colonizados sob o olhar que os considerava como povos subdesenvolvidos, e estes eram povos que não eram piores ou inferiores, apenas pertencentes a etnias e culturas diferentes.

A suposta superioridade dos portugueses em relação aos povos indígenas é comumente difundida em livros e materiais didáticos, usando-se recursos de imagens para reforçar essas ideias, sendo os portugueses colocados como aqueles que detinham o saber, o conhecimento, a riqueza, a cultura; e somente eles poderiam “salvar” os povos indígenas, considerados inferiores. Esta crença na superioridade dos portugueses acompanhou inclusive os estudos realizados pela pesquisadora na graduação em Pedagogia, de forma mais destacada nos estudos que tratavam da catequização dos indígenas pelos jesuítas como a primeira forma de educação presente em nosso país, desconsiderando as outras práticas educativas que estavam presentes nas sociedades indígenas antes da chegada dos portugueses.

Outro acontecimento que é colocado à margem quando se fala em História do Brasil são as formas de resistência dos indígenas à dominação e exploração, pois não é comum falar que este foi um processo violento e cruel, desrespeitoso e que não poderia ser justificado por qualquer que fosse o argumento usado para tentar explicar o estranhamento presente no encontro com o outro, com aquele que me parece diferente. Os indígenas resistiram, lutaram e muitos morreram nessa luta, seja a luta pela vida ou as lutas travadas contra os invasores, pois as doenças e o armamento superior, ambos trazidos pelos portugueses acabaram sendo os responsáveis por grande parte das mortes de indígenas.

A subjugação dos povos indígenas ao trabalho foi a primeira tentativa de escravização dos povos em nosso país. Digo a primeira porque a ela se seguiu a dos negros/as africanos/as. A escravidão era necessária no contexto de exploração que foi criado pelos colonizadores, pois eles precisavam de mão de obra para extrair as riquezas de nossas terras:

Para conseguir a mão de obra necessária, os colonizadores recorreram a um procedimento chamado escravidão, destituindo populações indígenas de todos os seus direitos sobre a terra de seus ancestrais e de seus direitos humanos, transformando-os em força animal de trabalho [...] A resistência

dos povos indígenas ao processo de escravização teve duas consequências notáveis: a sua massiva extermínio e a busca dos africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não puderam fazer. Assim, abriu-se caminho ao tráfico negreiro que trouxe ao Brasil milhões de africanos que aqui foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária ao desenvolvimento da colônia (MUNANGA; GOMES, 2016, p.16).

Com a mesma violência e embasados pelo mesmo discurso que afirmava a inferioridade dos povos dominados, foi que os invasores buscaram mão de obra escrava a partir da prática do tráfico de negros/as africanos/as. Pensando em nossa realidade latino-americana, podemos dizer que os valores pautados no eurocentrismo contribuem para que as diferentes formas de discriminação e dominação se perpetuem e disseminem em uma sociedade repleta de opressão e violência. É importante compreender que as marcas do eurocentrismo estão presentes em nossas práticas, valores e posturas. Dussel (1995) nos fala sobre a existência de um mito civilizatório que nega a violência que foi utilizada pelos europeus para alcançar a posição de superioridade. A sociedade se constitui por valores que colocam à margem os valores dos povos latino-americanos, o que implica que a cultura desses povos seja desvalorizada, excluída, negada, posta à margem e discriminada por uma cultura eurocêntrica que somente valoriza o que tem suas origens na cultura europeia considerada, a partir de uma visão eurocentrada, como superior e adequada à civilização dos povos.

Ao falar sobre a origem da modernidade, tal qual ela é entendida a partir das filosofias e da história, Dussel (2005) propõe que esta visão seja repensada, pois esta é uma visão eurocêntrica que parte da centralidade do Norte da Europa e que tem se imposto e perpetuado até hoje. O autor destaca que a Europa nunca foi o centro da história mundial até o século XIX, mas que esta passa a ser o centro em razão da Revolução Industrial. O que ocorre é que com isso, a visão eurocêntrica faz com que toda a história anterior tenha também a Europa como centro, distorcendo também o fenômeno da origem da modernidade.

Por isso, Dussel (2005) propõe o uso do termo “transmodernidade”, reconstruindo o conceito de modernidade a partir de uma perspectiva exterior, da exterioridade, superando o conceito de pós-modernidade. Para o autor, a transmodernidade é uma ruptura desde a exterioridade, desde as culturas que se encontram em desenvolvimento, assumindo os desafios da modernidade e da pós-modernidade eurocentradas, mas falando a partir de outro lugar, desde suas próprias experiências culturais (DUSSEL, 2005, p. 17).

Dussel (1995) define o mito da modernidade como sendo uma práxis irracional de violência, pois este seria embasado em valores que consideram a civilização moderna como superior, e que por essa razão tem a obrigação de “desenvolver” os povos tidos como

inferiores. Esses povos considerados bárbaros e atrasados se opõem ao processo civilizador, e a eles é atribuída uma “culpa” por essa resistência, que seria capaz de justificar a violência empregada para dominação desses povos. Dussel (1995) propõe a superação da modernidade:

Por tudo isso, se se pretende a superação da “Modernidade”, será necessário negar a negação do *Mito da Modernidade*. Para tanto, a “outra face” negada e vitimada da “Modernidade” deve primeiramente descobrir-se “inocente”: é a “vítima *inocente*” do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a “Modernidade” como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as vítimas da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”) (DUSSEL, 1995, p. 65).

Esta superação proposta por Dussel (1995) é necessária para que se possa reconhecer a injustiça do processo de dominação, civilização e colonização, pois somente assim seria possível uma ruptura através da transmodernidade. Os indígenas e negros/as africanos/as, os povos escravizados, explorados, dominados e violentados; foram aqueles que sustentaram o fortalecimento dos dominadores às custas da exploração de seu trabalho. Com o fracasso da escravidão dos indígenas, os dominadores recorreram à escravidão dos negros/as africanos/as, violentamente sequestrados/as de África.

A escravidão não começou com o tráfico de negros/as africanos/as para o Brasil, pois esta prática já existia antes disso. De acordo com Munanga e Gomes (2016):

A palavra escravidão não foi inventada a partir da deportação dos africanos e de sua escravização em outros continentes. Trata-se de uma prática antiga na história da humanidade. Textos bíblicos e escrituras santas falam da escravidão dos israelitas no Egito antigo, onde trabalhavam nos rebanhos dos faraós. Tem-se eco do trabalho escravo nas literaturas sobre antigas civilizações egípcia, grega e romana. Alguns dos monumentos gigantescos, cujos vestígios e ruínas resistem até hoje nessas civilizações, foram construídos em parte com o trabalho escravo (p. 24).

Os autores destacam ainda uma ideia difundida que diz que os/as negros/as já eram escravizados/as no continente africano, e que, portanto, não era de responsabilidade dos colonizadores a criação deste sistema de dominação. No entanto, nas sociedades e culturas africanas, a relação de obrigação do trabalho se dava de forma diferente, pois para os povos africanos, “[...] o conceito de escravo *designava* todos aqueles que estão ou estiveram em uma

relação de sujeição ou subalternidade leiga ou religiosa com um parente mais velho, um soberano, um protetor, um líder” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 25).

A relação de submissão se dava de maneira diferente em terras africanas, sendo que no contexto de colonização a escravidão foi inserida como forma de dominação e exploração de uns sobre outros, com fins de obtenção de lucros e acúmulo de riquezas, o que não era o objetivo das culturas africanas. Segundo os autores:

O tráfico negreiro instalou-se na África a partir de uma intervenção externa, árabe e ocidental, que ultrapassou o próprio continente. Por isso, não podemos aceitar a tese de um sistema escravista africano que justificaria e legitimaria as formas de escravidão que deram origem às primeiras separações e deportações de africanos historicamente conhecidas. Sem dúvida, alguns dirigentes africanos dos séculos XVI-XIX entraram nesses circuitos de tráfico humano como fornecedores da mercadoria humana num mercado internacional sobre o qual não tinham nenhum controle. Alguns se enriqueceram, tornando seus reinos bem potentes e armados com a ajuda dos traficantes estrangeiros, para garantir o fornecimento regular da mercadoria através de capturas pela guerra (MUNANGA; GOMES, 2016, p.27).

A partir dessa lógica, que considerava os/as negros/as africanos/as como mercadorias, foi que esses povos chegaram ao nosso país, sendo violentamente retirados de seu país de origem, sendo desconsiderados sua cultura, costumes, direitos e desejos. Os/as negros/as eram submetidos a uma longa travessia nos navios negreiros em condições subumanas e que ocasionavam a proliferação de doenças e a morte de grande parte dos/as negros/as que estavam sendo transportados/as. O que se vê nos livros didáticos em relação a esse processo, geralmente não abarca essas visões, impressões e dificuldades enfrentadas pelos/as negros/as africanos/as, que não foram trazidos para cá, não vieram por livre e espontânea vontade, mas foram sequestrados e comercializados como mercadoria. Destacar outro ponto de vista dessa história que conta como os/as negros/as africanos/as chegaram ao Brasil é ir em busca de reconhecimento e da necessidade de superar crenças que desqualificam os/as negros/as, pois:

Foram milhões de homens e mulheres arrancados de suas raízes que morreram nas guerras de captura na própria África, nas longas caminhadas para os litorais de embarque, nas condições de confinamento, falta de comida e higiene nos armazéns humanos construídos nos portos de embarque da carga humana, na travessia, enfim nas condições de trabalho e de vida reservadas a eles nos países de destino que ajudaram a construir e a desenvolver (MUNANGA; GOMES, 2016, p.27).

Em relação ao ensino de conteúdos sobre o continente africano no processo de escolarização, este acaba sendo marginalizado e deixado de lado, causando inclusive a confusão de que África seria um país e não um extenso, rico e diverso continente. Além disso, a mídia costuma divulgar uma imagem estereotipada de África, associando o continente à miséria, à pobreza, à doença, às selvas, savanas e desertos. O que acontece é que não se questiona essas informações que são veiculadas, e essas imagens que vão sendo construídas e introjetadas contribuem para que o continente africano, e conseqüentemente os/as negros/as, sejam vistos como inferiores. Não se fala no continente africano como lugar de riquezas, em que se desenvolveram importantes civilizações, tecnologias e culturas, mas o legado das civilizações africanas afetou a história de toda a humanidade. Não reconhecer a influência desses povos no desenvolvimento da humanidade é uma estratégia do colonizador para justificar a dominação e a exploração.

Sobre o processo de escravização dos negros/as africanos/as, pouco se fala ou se mostra nos livros didáticos sobre as práticas de resistência por eles desenvolvidas, pois os/as negro/as africano/as escravizado/as não aceitaram passivamente sua situação de submissão. Os livros didáticos e materiais didáticos sobre esse assunto restringem-se a retratar uma imagem de que os/as negros/as eram escravos e ponto final, sendo a libertação dos mesmos feita por uma mulher branca, no caso Princesa Isabel, que aparece como a redentora de todos os males da escravidão. Esta história pode ser facilmente aceita se não nos questionarmos sobre o ponto de vista dos escravizados, sem nos perguntarmos as razões para que fossem aplicados castigos físicos e as buscas dos capitães do mato pelos/as negros/as que fugiam. Essa crença na passividade dos/as negros/as pode ser considerada como um ponto de vista eurocêntrico disseminado e que se fortalece a partir de alguns reflexos dessas impressões e valores presentes em nossa sociedade:

[...] a) a existência do racismo em nossa sociedade, produzindo e disseminando uma visão negativa sobre o negro. [...] b) o desconhecimento de uma grande parte da sociedade brasileira, até mesmo de intelectuais, sobre os processos de luta e organização dos africanos escravizados e dos seus descendentes durante o regime escravista. [...] c) falta de divulgação de pesquisas e livros que recontam a história do negro brasileiro, destacando-o como sujeito ativo e não como vítima da escravidão e do passado escravista. [...] d) a crença de que no Brasil não há racismo e de que os diferentes grupos étnico-raciais aqui existentes, nos quais está incluído o segmento negro, viveram uma situação mais branda de exploração e escravidão quando comparados com a realidade de outros países (MUNANGA; GOMES, 2016, p.67-68).

Tais visões buscam amenizar a visão deturpada do processo de escravização dos/as negros/as africanos/as em nosso país. Além disso, chegamos por vezes a ouvir absurdos que tentam justificar a violência física contra os/as negros/as afirmando que estes/as eram preguiçosos/as e não queriam trabalhar, por isso sofriam castigos físicos. Confunde-se a situação de desenraizamento dos/as negros/as escravizados/as com uma atitude de passividade, pois ao estarem desenraizados/as de suas tradições e culturas, do ambiente ao qual pertenciam, acabavam por perder aos poucos os sentidos do viver, buscando em um ambiente distinto as fontes de alimento de suas raízes. Segundo Weil (1979) o enraizamento é a necessidade mais importante e ao mesmo tempo desconhecida da alma humana, enquanto o desenraizamento pode ser provocado por uma influência estrangeira imposta pelo poder do dinheiro e da dominação econômica. Para a autora, é preciso que os métodos coloniais parem de produzir o desenraizamento, pois só assim os seres humanos poderiam reencontrar suas raízes.

Sendo assim, confunde-se o sofrimento causado pelo desenraizamento com uma postura passiva, o que é um equívoco, pois:

Passando em revista a história do negro no Brasil, descobriremos que esta não significou passividade e apatia, mas, sim, luta e organização. Para compreendermos as estratégias e as formas de luta que foram criadas, é preciso considerar o momento histórico em que o escravizado africano vivia e o que significava ser negro e escravo no Brasil colônia. Nesse sentido, quando pensamos a situação dos escravizados e dos libertos, também temos que considerar o tipo de sociedade existente naquele momento e as possibilidades desses sujeitos diante de um contexto que não previa nenhum tipo de integração e inserção social tanto dos escravizados como dos libertos na sociedade dos homens livres (MUNANGA; GOMES, 2016, p.68).

Enfatizar as lutas dos/as negros/as neste contexto em que viveram explorados, dominados e marginalizados significa reconhecer que, mesmo estando submetidos ao sistema escravista, os/as negros/as tinham formas de organização e resistência que não só garantiram a sobrevivência dos mesmos, mas que influenciaram o movimento de abolição e libertação. Se não encontramos com facilidade referências e dados históricos que comprovem esse movimento de resistência, mais uma vez podemos identificar a tentativa de justificar a dominação dos povos, como se os/as negros/as tivessem nascido escravizados e para eles não haveria outro destino possível que não este. Não há interesse em reconhecer a força das mulheres e homens negros/as escravizados/as quando se depende da manutenção deste sistema para explorar e acumular riquezas. Não era interessante para os colonizadores que

os/as negros/as fossem vistos como capazes de organizar lutas e movimentos de resistência. É preciso valorizar estes movimentos e iniciativas, pois:

Essas formas de organização negra revelam que os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes eram homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos, integrantes de diferentes etnias, produtores de cultura. Por mais humilhante e opressor que tenha sido o regime da escravidão, ele não conseguiu roubar a humanidade dessas pessoas. Sendo assim, temos que deixar de ver o negro que viveu sob o regime da escravidão como “naturalmente escravo”, como alguém que nasceu para servir. O que aconteceu é que a ele foi imposto o regime da escravidão que o obrigou a viver durante séculos sob a condição de escravo (MUNANGA; GOMES, 2016, p.70).

Um exemplo da resistência dos/as escravizados/as foi a criação dos quilombos, sendo o mais conhecido o Quilombo dos Palmares, que localizava-se na Serra da Barriga, na Capitania de Pernambuco, região hoje pertencente ao município de União dos Palmares, no estado brasileiro de Alagoas. Seu líder era Zumbi, mas geralmente esta questão do surgimento e fortalecimento dos quilombos é tratada de maneira superficial, ficando a organização dos quilombos reduzida a um espaço de refúgio para os/as negros/as que fugiam das fazendas e precisavam esconder-se, mas os quilombos eram bem mais que isso:

Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam a viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema (MUNANGA; GOMES, 2016, p.72).

Os quilombos representavam uma forma de organização em sociedade totalmente contrária à sociedade colonial, sendo inclusive uma preocupação para os senhores de escravos, pois era uma forma de vida justa e livre, que representava um perigo para o sistema escravista e para o governo colonial, pois a terra e os frutos do trabalho eram propriedade de todos que ali viviam, e não somente de alguns.

Nos dias de hoje, a partir da legislação vigente, de acordo com o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, aprovado em 1988, “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. A este, acrescenta-se o Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o

procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, em seu Artigo 2º:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

De acordo com Foganholi e Gonçalves Junior (2013), “os quilombos, mais conhecidos nas escolas brasileiras pelo *local para onde iam escravos fugitivos*, representam na história do Brasil um espaço de organização e ampliação da luta da população negra escravizada contra o domínio colonial”.

Entretanto, apesar de ter sido uma trajetória marcada por lutas, resistência à violência e às condições desumanas de trabalho e submissão, é comum vermos sendo ainda hoje difundidas ideias de que a convivência de vários povos de diferentes origens em nosso país teria se dado de maneira pacífica e harmoniosa. São essas ideias que dificultam que o negro seja reconhecido como agente de luta no processo de escravidão. Conviviam no Brasil, indígenas, negros/as, brancos/as, mas nessa convivência eram estabelecidas relações de dominação e exploração. Não podemos nos esquecer de que nesta convivência originaram-se os mestiços, fazendo com que se começasse a pensar e buscar teorias que explicassem a situação da população de nosso país, surgindo assim as teorias raciais. Estas teorias buscavam justificar cientificamente a inferioridade ou superioridade dos seres humanos de acordo com a classificação em diferentes raças. Foram realizados experimentos científicos, dividindo as teorias a partir de dois pensamentos antagônicos, o monogenismo, em que a humanidade tem fonte comum, sendo as diferenças fruto da perfeição ou degeneração; e o poligenismo em que as diferenças resultam das leis biológicas e naturais (SCHWARCZ, 1993). As teorias raciais fortaleciam-se em meio a jogo de interesses que permeava o cenário econômico do país:

[...] Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição de mão-de-obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania. É nesse sentido que o tema racial, apesar de suas implicações negativas, se transforma em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais (SCHWARCZ, 1993, p. 18).

A busca de fortalecimento destas teorias raciais se dava pela procura de modelos e fundamentos da ciência europeia que pudessem justificar ou explicar a situação da população brasileira, o que se tornava difícil, uma vez que o contexto e os indivíduos que dele faziam parte eram um tanto quanto peculiares. Os teóricos brasileiros que se dedicavam aos estudos e teorias raciais eram influenciados, sobretudo pelo determinismo biológico do final do século XIX, acreditando na inferioridade das raças não brancas. De acordo com Schwarcz (1993):

É preciso entender, porém, não só a penetração desses ideários científicos, como a lógica peculiar de sua inserção no país, as releituras próprias desse contexto. Entender principalmente por que se elegiam as teorias raciais de análise em detrimento de outros modelos de sucesso na época. A resposta não é tão imediata. Ou seja, se é certo que o conhecimento e a aceitação desses modelos evolucionistas e darwinistas sociais por parte das elites intelectuais e políticas brasileiras traziam a sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso e da civilização, isso implicava, no entanto, certo mal-estar quando se tratava de aplicar tais teorias em suas considerações sobre as raças. Paradoxalmente, a introdução desse novo ideário científico expunha, também, as fragilidades e especificidades de um país já tão miscigenado (SCHWARCZ, 1993, p. 34-35).

A miscigenação presente na sociedade brasileira era vista como entrave à civilização e ao progresso da nação. Com a vinda de teóricos viajantes estrangeiros para o Brasil, estas ideias se fortaleciam, pois estes concluíam com base nas teorias que nosso país era considerado como atrasado, reflexo da crença destes teóricos que difundiam a inviabilidade de uma nação de raças mistas. Os/as negros/as, indígenas e mestiços/as, aqueles que eram considerados como não brancos, eram colocados no lugar da inferioridade, do atraso, do mal da nação brasileira.

A esse respeito, concordamos com Quijano (2005), quando o autor fala sobre a formação da ideia de raça:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de

superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 118).

Schwarcz (1993) destaca que a partir do século XIX, surgiram duas visões que enfrentaram o desafio de pensar a origem do homem. Sendo uma delas a monogenista, que acreditava que a humanidade era uma, sendo as diferenças resultantes de degenerações ou perfeições. A outra visão era a poligenista, que partia da crença na existência de vários centros de criação, o que dava origem também às diferenças raciais. A consequência dessas teorias foi o surgimento e fortalecimento de ideias racistas que buscavam justificar a superioridade de uma raça em relação a outras, tidas como inferiores.

No entanto, essa visão do país mestiço vai se modificando ao longo dos anos, e segundo Schwarcz (1993):

É essa representação mestiça do país que de negativa se transforma em exótica, de científica se modifica em espetáculo. Não é à toa que nos cartões-postais o Brasil ainda é apresentado como um país multicolor. Se o futuro do país é alvo de outros tipos de apreensão, persiste certa representação racial da nação, herdeiras das primeiras discussões do século passado (SCHWARCZ, 1993, p. 249).

Mesmo com os avanços nas discussões e estudos, ainda se faz presente um ideário que perpetua certas crenças e ideias de divisão dos seres humanos em mais e menos. Além disso, essa mistura se colocando como algo exótico e se apoiando no mito de que a sociedade brasileira se constitui harmoniosamente por três raças (indígena, negra e branca), faz com que ganhe força o mito da democracia racial, que:

[...] baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2004, p. 89).

Um dos exemplos da exclusão dos/as negros/as na sociedade brasileira é a inserção destes/as nas escolas, que se deu de maneira expressiva somente na primeira metade do século XX com a difusão de um ideário embasado na crença de que a educação seria uma das formas de “criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia e em boa forma física e nacionalista” (DÁVILA, 2006, p. 21). É possível compreender que os não brancos

eram vistos como degenerados e que precisavam ser “curados”. Seguiam difundido estas ideias os/as educadores/as brasileiros/as, definindo a raça também como categoria social, colocando os/as negros/as como degenerados/as, mas que poderiam ser “salvos/as”, pois:

[...] a degeneração era uma condição adquirida – e, portanto, remediável. A negritude¹ ainda conservava todas as suas conotações pejorativas, mas os indivíduos poderiam escapar à categoria social da negritude por meio da melhoria de sua saúde, nível de educação e cultura, ou classe social. Inversamente, os brancos podiam degenerar por meio da exposição à pobreza, vícios e doenças. Em outras palavras, dinheiro, educação, *status* de celebridade e outras formas de ascensão social aumentavam a brancura (DÁVILA, 2006, p. 26).

A partir do exposto por Dávila (2006), percebe-se que ser negro/a era visto como algo ruim, sinônimo de atraso, incapacidade, doença e pobreza, ideias que até hoje interferem na imagem, identidade e autoestima dos/as negros/as brasileiros/as. Nesse sentido, concordamos com Fanon (2008), quando o autor diz que “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia. Precisamos ter a coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado*” (p. 90). Mesmo sabendo que Fanon em sua obra tratava da realidade de outro país, no caso a França, compreendemos que similarmente havia a imposição de uma cultura que se quer superior, afetando de maneira expressiva a construção da identidade dos negros/as e daqueles/as que não se encaixam no padrão estabelecido como desejável e aceitável. É uma imposição violenta que faz com que o negro/a veja o “ser negro/a” como algo ruim, buscando aproximar-se dessa cultura que se impõe para ser reconhecido/a, valorizado/a, buscando ser aceito/a por uma sociedade excludente, cruel e injusta. Fanon (2008) retrata bem essa situação em sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, ao dizer:

[...] começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco (FANON, 2008, p. 94).

Essa forma de ver e viver no mundo imposta pelos colonizadores até hoje traz consequências para as relações que o negro estabelece com seu próprio pertencimento, sua

¹ Nesta citação, o conceito de negritude é utilizado pelo autor como a condição de ser negro, sendo assim diferente da concepção de negritude por nós adotada, que diferentemente entende a negritude como consciência de ser negro, da sua história e origem.

origem e ancestralidade. Mas Fanon (2008) propõe uma nova forma de ser ao mundo para os/as negros/as, pois:

[...] o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 95-96).

Quando é negada a oportunidade de conhecer a história e cultura a partir do ponto de vista dos/as negros/as africanos/as, dos indígenas/as, dos/as explorados/as e colonizados/as, o que acontece é que acabam sendo limitadas as possibilidades de escolha, de posicionamento e formação de uma visão de mundo, como se só existisse uma forma de ser no mundo que é aceitável. Isso é uma violência que é vivida e sentida pelos/as negros/as, pois quando se trata de ser negro/a em uma sociedade que associa essa condição a tudo de ruim, fica difícil fortalecer-se e afirmar-se. Fanon nos fala sobre esta dificuldade enfrentada pelos negros/as comparando essa vivência com os povos judeus, também excluídos e discriminados:

Ainda assim o judeu pode ser ignorado na sua judeidade. Ele não está integralmente naquilo que é. As pessoas avaliam, esperam. Em última instância, são os atos e os comportamentos que decidem. É um branco e, sem levar em consideração alguns traços discutíveis, chega a passar despercebido. Ele pertence à raça daqueles que sempre ignoraram a antropofagia. No entanto que idéia, devorar o próprio pai! Mas tudo está bem feito, só precisamos não ser pretos. Claro, os judeus são maltratados, melhor dizendo, perseguidos, exterminados, metidos no forno, mas essas são apenas pequenas histórias em família. O judeu só não é amado a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto *novo*. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da “idéia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição (FANON, 2008, p. 108).

É preciso que sejam contadas outras histórias, afirmadas novas verdades a partir de outros pontos de vista, buscando outras formas de ver e conhecer, fortalecendo argumentos que reforcem o questionamento desses mitos que há tanto se instauraram em nossa sociedade. Concordamos com Quijano (2005), quando o autor diz que: “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (p. 126).

Para que possamos dar espaço para a construção de imagens positivas acerca do continente africano, dos/as negros/as africanos/as e afro-brasileiros/as, é preciso desconstruir imagens, crenças e valores que durante muito tempo tem contribuído para inferiorizar tudo aquilo que não se encaixa nos padrões eurocêntricos. É preciso reconhecer nossas identidades de povo latino-americano e tomar como objetivo comum para a busca de um novo projeto de sociedade, o combate às injustiças que vem sendo cometidas contra os/as marginalizados/as da nossa sociedade.

Com relação aos/às negros/as afro-brasileiros/as esse processo envolve que se mexa nas feridas causadas pelo racismo velado, pelo mito da democracia racial, pela crença de que “somos todos iguais”, pelas práticas racistas silenciosas que se fortalecem nas relações pessoais e instituições sociais. Esse movimento se dá no desejo de que o povo negro que representa mais da metade da população brasileira se reconheça como construtor deste país, como produtor de conhecimento e também como força na luta por um país justo.

Para isso é preciso que também os/as brancos/as brasileiros/as sejam capazes de fazer a denúncia, de reconhecer que estamos inseridos em uma sociedade que é racista, e não mais negar a existência do racismo, mas reconhecer que estamos imersos num contexto permeado por práticas racistas. Para além da denúncia, é preciso fazer o anúncio, assim como Freire (2011) nos fala em sua obra *Pedagogia da Esperança*: “[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 2011, P. 126).

O reconhecimento da existência do racismo é o primeiro passo para que as transformações possam acontecer, pois não é possível lidar com um problema cuja existência se nega, cuja prática não se reconhece. Gomes (2012), alerta a partir das ideias de Quijano, que a invenção da ideia de raça no contexto latino-americano deu-se primeiramente como mecanismo de dominação, de poder, sendo uma construção social antes mesmo de serem desenvolvidas ou criadas as chamadas teorias raciais. Para a autora:

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2012, p. 731).

Há dois movimentos importantes para superar, modificar, reconstruir as relações existentes: é preciso reconhecer a violência e injustiça do processo de escravização

de negros/as e indígenas, mas também é preciso valorizar as lutas e formas de resistência encontradas para reverter a situação a que estavam submetidos/as. Lembrando que não podemos generalizar dizendo que todos/as os/as escravizados/as empreenderam formas de luta contra o sistema escravista, mas sim devemos reconhecer as iniciativas que existiram como decisivas na busca pela liberdade, pois:

Pensar que todos os negros escravizados ou libertos que viveram sob a égide da escravidão subvertiam a ordem escravocrata é, na realidade, romantizar as relações, tensões, contradições e lutas existentes nesse momento histórico. Assim como pensar que, atualmente, todos os negros que vivem no Brasil possuem a mesma opinião sobre a existência do racismo e constroem o mesmo tipo de consciência racial é também romantizar a complexidade do que é “ser negro no Brasil”. Podemos incorrer ainda no risco de sermos preconceituosos ao exigir desse sujeito o que jamais solicitamos para as pessoas de outros grupos étnicos de nosso país (MUNANGA; GOMES, 2016, p.82).

Consideramos a complexidade do que é ser negro/a em nosso país, e a coerência que se faz necessária para que possamos tratar da educação das relações étnico-raciais e do racismo com o devido respeito, reconhecimento e compromisso que a questão exige. Respeitar e reconhecer significa valorizar as lutas dos negros/as brasileiros/as. Exemplo disso é o surgimento do Movimento Negro Unificado, em 1978 e permanecendo até hoje como movimento de denúncia e produção de iniciativas e políticas em favor dos negros/as. É também um movimento que trabalha a partir da denúncia da realidade injusta, mas também com o anúncio de novos caminhos, projetos e lutas, como por exemplo, o trabalho de ressignificação e politização do termo raça. Conforme Gomes (2012), o movimento negro:

Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2012, p. 733).

Pensar a resistência dos negros/as e as contribuições trazidas por eles/as para a nossa sociedade é pensar também nas heranças culturais que os povos africanos trouxeram para a realidade brasileira apesar de toda a violência, desenraizamento e processo de aculturação a que eram submetidos, pois:

No decorrer do processo histórico brasileiro, os homens e mulheres negras sempre lutaram e resistiram bravamente a toda forma de opressão e discriminação. Eles forjaram formas elaboradas de lidar com a vida, com o

corpo, assim como expressões musicais múltiplas. Construíram uma estética corporal que está impregnada na cultura do povo brasileiro. Por meio da resistência política, da religião, da arte, da música, da dança e da sensibilidade para com a ecologia o negro produz, participa e vivencia a cultura afro-brasileira (MUNANGA; GOMES, 2016, p.139).

Valorizar a cultura africana e afro-brasileira é reconhecer a influência das mesmas nas culturas brasileiras que se compõem a partir de diferentes influências dos povos que constituíram nossa nação. Muitas vezes nos é negado conhecer a influência africana em nosso cotidiano, sendo o legado do povo africano atribuído a outros povos, como por exemplo, a influência africana no trabalho e cultivo da terra, as técnicas de construção e arquitetura (como o formato abóboda egípcio que por vezes se atribui aos romanos), as influências na culinária (a feijoada, que comumente sua criação é atribuída aos europeus), nas danças, músicas, religiosidade e espiritualidade, todo esse legado da cultura africana e afro-brasileira precisa ser relacionado às suas raízes, origens, para que possamos assim reconhecer a influência negra na formação de nosso país.

A cultura africana e afro-brasileira pode ser considerada também como forma de resistência dos/as negros/as, que apesar das tentativas de retirá-los/as de sua cultura e ancestralidade, ainda resistiram e disseminaram valores que até hoje estão presentes em nosso país. Sendo assim:

Nesse processo, o corpo foi o principal veículo de resistência e transgressão. Por meio dos jogos, das festividades, da dança, das cerimônias religiosas de iniciação, das ervas ingeridas, da transformação dos alimentos, das intervenções estéticas no corpo e, sobretudo, nos cabelos, os negros recriaram tradições, inventaram novos símbolos, guardaram a memória ancestral e as ensinaram às novas gerações. Influenciaram, também, a educação dos meninos e das meninas brancas. Introduziram novos hábitos e paladares ao universo cultural dos senhores e das senhoras. Realizaram trocas estéticas, culinárias, linguísticas e de resistência com os povos indígenas. Nesse processo, a tradição gestual e oral destacou-se como um dos principais elementos (MUNANGA; GOMES, 2016, p.153).

Reconhecer a importância da cultura negra para o Brasil é proporcionar a todos/as os/as brasileiros/as a oportunidade de se perceberem permeados por essas influências. Além disso, é uma forma de combater o racismo, pois se nos percebermos como permeados por essa cultura, esses costumes, hábitos e influências, podemos reconhecer que o nosso país é também fruto do trabalho e da luta dos/as negros/as. Nesse sentido, quando falamos em reconhecimento queremos dizer que:

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 discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a 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 (BRASIL, 2004, p. 11-12).

É preciso dizer que muitos passos já foram dados e que há iniciativas sendo construídas em todo o país para que essas injustiças sejam corrigidas, para que a cultura negra seja valorizada, para que o racismo seja combatido e para que possamos educar as relações étnico-raciais. No entanto, sabemos que é um trabalho constante e que exige que estejamos atentos às formas de permanência das ideias e práticas racistas em nossa sociedade, a fim de denunciá-las e combatê-las.

No próximo capítulo, nos posicionamos em relação aos pilares que embasam nosso discurso e também fortalecem nosso engajamento e luta a partir do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, *suleando-nos*, fazendo contraposição ao “norteando-nos” que alude ao hemisfério norte, ideologicamente apresentado como superior ao hemisfério sul, propondo com o termo *sulear* que tenhamos como referência o hemisfério sul (FREIRE, 2011), a partir das perguntas do educador Paulo Freire: “A favor de quê? Contra quê? A favor de quem? Contra quem?”, pois acreditamos que não há luta sem posicionamento político, sem fortalecimento de posturas frente à experiência de ser e estar no mundo uns com os outros.

5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: A FAVOR DE QUÊ? CONTRA QUÊ? A FAVOR DE QUEM? CONTRA QUEM?

“Se você é neutro em situações de injustiça, você escolhe o lado do opressor” (Desmond Tutu)

Iniciamos este capítulo apresentando no título questões que Paulo Freire coloca em sua obra *Pedagogia da Esperança*, buscando o sentido por ele atribuído a essas perguntas, considerando que não podemos existir sem nos interrogar sobre o que ensinamos, em que direção estamos caminhando, a favor do quê e de quem, contra o quê e contra quem. Isso revela nosso posicionamento no mundo, revela as lutas que assumimos como nossas, os compromissos e coerência que nos movem na direção de um projeto de sociedade que almejamos.

A pergunta que nos move e nos instiga é: Para que educar as relações étnico-raciais? A favor de quê? Contra o quê? A favor de quem? Contra quem? Sendo assim, iremos abordar neste capítulo a educação das relações étnico-raciais, destacando os motivos que nos conduzem a caminhar em busca desse educar e educar-se nas e para as relações étnico-raciais.

A educação das relações étnico-raciais se faz necessária no contexto brasileiro devido a um histórico de muitos anos de marginalização e exclusão sofridos pela população negra em razão de seu pertencimento étnico. Compreendemos que:

O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros (MUNANGA; GOMES, 2016, p.172).

A existência da desigualdade racial em nosso país demanda que sejam desenvolvidas iniciativas que visem à modificação desta realidade injusta. Cabe destacar o entendimento que embasa o uso do termo étnico-racial neste trabalho. O termo étnico-racial é a junção dos termos raça e etnia. O termo raça surgiu com uma conotação biológica, própria do campo de estudos das ciências naturais. Nesse contexto, o termo raça era usado para:

[...] definir classes de animais que têm origem em um tronco comum, com características e potencialidades físicas específicas relativas a cada raça. Durante a II Guerra Mundial (1939-1945), o Nazismo lançou mão da aplicação deste conceito, com um sentido biológico, para justificar a suposta supremacia dos brancos e arianos (considerados pelos nazistas como uma raça pura e branca) sobre outros grupos, promovendo a segregação, a dominação e a morte de milhões de pessoas (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 175).

Neste trabalho, utilizamos o termo raça com outra conotação, entendendo-o como uma “construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas” (BRASIL, 2004, p. 13). Além disso, ponderamos que o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro, pois os militantes e estudiosos empregam o termo, mas:

[...] rejeitam a ideia de que existam raças superiores e inferiores. Os grupos políticos lançam mão do conceito, dando-lhe um outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição, das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Esse uso tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial (MUNANGA; GOMES, 2016, p.175).

O uso do termo raça com sentido e posicionamento político, deve estar relacionado com outros conceitos que são primordiais para educar as relações, como racismo e discriminação racial. Entendemos que não é possível extinguir o conceito e a ideia de raça, pois assim estaríamos abrindo espaço para que se fortalecesse a negação do racismo. A atuação do Movimento Negro no Brasil foi de extrema relevância para que se desenvolvesse o uso do termo raça de maneira ressignificada e politizada, pois a partir da problematização do termo é que foi possível ampliar as discussões e positivar o uso e abrangência do conceito.

De acordo com Munanga, em texto originado de Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 05/11/03, o termo raça, etimologicamente origina-se do italiano, *razza*, sendo que este veio do latim, *ratio*, o que significa sorte, categoria, espécie. De acordo, com o autor, o conceito de raça sofreu alterações de usos de sentidos de acordo com as dimensões temporal e espacial a que pertencia. Sendo assim, o autor explica que o conceito de raça foi criado também para auxiliar nas classificações que se mostravam necessárias para os estudos que iam sendo realizados sobre a espécie humana. De acordo com Munanga (2003):

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estanques que resistem até hoje no imaginário coletiva e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela[...] No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o angulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação (p. 3-4).

Depois de muitos estudos e da evolução destes de acordo com as necessidades espaciais e temporais, chegou-se à conclusão de que “a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2003, p. 4-5). Entretanto, o autor destaca que a invalidação do conceito não faz com que todos os seres humanos sejam geneticamente semelhantes, não se trata disso, mas apenas de que as diferenças genéticas dos seres humanos não são suficientes para classificá-los em raças, principalmente quando a finalidade principal desta classificação é estabelecer uma hierarquia entre elas, estabelecendo a superioridade de umas sobre as outras. Portanto, o conceito de raça não é empregado neste estudo em seu sentido biológico, mas sim como conceito carregado de ideologia e posicionamento político, como construção histórica, política e social.

De acordo com Gomes (2012), no Brasil o Movimento Negro ressignifica afirmativamente o conceito de raça, sendo esta uma forma de emancipação e não mais de dominação:

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2012, p. 731).

Com relação à utilização do termo etnia ou étnico, consideramos que este está relacionado com o pertencimento, à raiz e à ancestralidade africana, sendo portanto, um “termo ou conceito utilizado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (MUNANGA; GOMES, 2016, p.177). Nesse

sentido, podemos dizer que o emprego da expressão étnico racial, considera ambos os termos, raça e etnia, pois:

Esta é usada na tentativa de explicitar que, ao nos referirmos ao segmento negro da população brasileira, tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade) quanto a racial (características físicas visivelmente observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo, etc.) são importantes e estão articuladas. Ambas devem ser consideradas em conjunto (e não de forma separada) quando falarmos sobre a complexidade do que representa “ser negro no Brasil” (MUNANGA; GOMES, 2016, p.178).

O uso da expressão étnico-racial abarca nossos posicionamentos políticos, teóricos e também nossa visão de mundo. Por isso, consideramos que é necessário que se faça a denúncia das relações injustas e do mito da democracia racial para que se comece a repensar a estrutura desigual na qual estamos inseridos. Se a estrutura e o sistema provocam marginalizações, isso se dá em razão das relações de dominação que estão postas e interiorizadas, e daí a necessidade urgente que essas relações sejam reeducadas, pois:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. [...] Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2004, p. 14).

Esta tarefa não se resume às ações em âmbito escolar, pois consideramos que a marginalização e desigualdade estão presentes em todos os âmbitos da sociedade. A respeito das ações em âmbito escolar, cabe destacar a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da rede pública e particular de ensino de todo país o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Esta iniciativa pode ser considerada um avanço nas reivindicações por condições de igualdade racial em nosso país, pois o ensino desses conteúdos pode contribuir para a construção e fortalecimento da identidade e autoestima de brasileiros e brasileiras negros/as e não negros/as, além de representar a luta pelo reconhecimento de anos de negação de uma história que nos pertence e faz parte do país e da sociedade em que vivemos.

Entendemos a necessidade de compreender a legislação pertinente, pois sua aplicabilidade seria o caminho para a mudança de toda a sociedade, pautada na alteridade, no respeito ao outro, à diversidade. Nas palavras de Machado (2008):

[...] não é a lei que transforma. Tenho que me encontrar com a minha identidade brasileira, com a minha consciência histórica, seja qual for a minha etnia. Isso não é assunto para os negros. Isso é assunto para o povo brasileiro. A ideia não é inaugurar uma outra hierarquia racial. Não se trata de trocar um discurso branco por um discurso negro (p.7).

Para nós, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana são documentos que devem ser vistos como aliados à prática cotidiana dos/as professores/as dentro das escolas e de outros agentes e espaços educativos, buscando um trabalho que possa ser enxergado como pertinente não só dentro dos muros da escola, mas que contribua para a comunidade em que se insere a instituição, o município, e assim por diante, em um caminho que trilhamos pautados pela sensibilização para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, pois:

[...] Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não (GOMES, 2006, p. 33).

Sendo assim, compreendemos que educar as relações étnico-raciais perpassa uma gama extensa de relações permeadas por construções históricas e sociais, o que influencia na forma de realizar um trabalho voltado ao combate às discriminações e preconceitos, pois:

[...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (SILVA, 2007, p.490).

Faz parte deste processo de educar-se nas e para as relações étnico-raciais a construção das identidades dos indivíduos, pois a reprodução e interiorização de sentimentos negativos em relação ao pertencimento étnico acontece por meio da socialização, do conhecimento de si mesmo e dos outros com quem convive, buscando nas relações

estabelecer entendimentos do que é considerado válido ou não, e estes implicam na forma como os indivíduos constroem suas identidades. Dessa forma, é importante para este estudo abordar o conceito de identidade e conseqüentemente, identidade negra, e faremos esta abordagem no tópico seguinte.

5.1 Identidade

A identidade é um conceito chave para este estudo, considerando a necessidade de pensar sobre como as pessoas estão se constituindo pessoas, como estão se tornando pessoas nas relações com outrem, com a diversidade, pois pensar a identidade hoje envolve considerar que estamos falando de identidades, na pluralidade destas, buscando principalmente chegar às minorias que comumente têm suas identidades negadas ou não reconhecidas. Para falar nesta pluralidade, iremos trazer as ideias de Hall (2005), que nos alerta que as mudanças estruturais na sociedade tem influenciado na constituição das identidades dos sujeitos, pois “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, muitas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (p.12).

Sendo assim, vamos abordar o conceito de identidade de maneira a problematizar as diversas influências e mudanças estruturais que tem influenciado na maneira como as ditas minorias têm constituído suas identidades. De acordo com Moreira e Câmara (2013, p. 39):

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, mulheres e homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, tem conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais tem procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas.

Ao tratar de identidade, estamos tratando também de construções sociais e culturais que muitas vezes se revelam como injustas e perversas no que diz respeito ao favorecimento de umas em detrimento de outras e da negação de diversas formas de ser que não se encontram dentro do que seriam as identidades consideradas hegemônicas. Sobre esta

negação, concordamos com Freire (2011^a, p. 98-99), que diz que “[...] nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso, das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que, juntas, seriam a maioria”. Sobre o conceito de identidade, compreendemos que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

Stuart Hall (2005, p. 62-63) fala sobre a constituição de múltiplas identidades, que não podem ser unificadas, pois isso implicaria que fosse imposta uma hegemonia cultural em torno do processo de formação das identidades. De acordo com o autor, quando se trata das tentativas de unificar as identidades a partir da raça, isto se torna ainda mais difícil, pois esta é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica.

Questionando os padrões estabelecidos, trazemos à tona a multiplicidade de identidades presentes na realidade brasileira, situando-nos no contexto da América Latina, de diferentes povos e culturas. Para compreender a realidade latino-americana em que estamos inseridos, precisamos situar nossos entendimentos e percepções a partir de nosso continente, a América Latina da qual somos parte:

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens² e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos (GALEANO, 1990, p. 5).

Nesse sentido, pensamos que “produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina, exige nos libertarmos de referências dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas”, sendo necessário situar os contextos e espaços de nossas pesquisas olhando para a diversidade (OLIVEIRA et al, 2014, p. 32). Olhar

² A obra de Eduardo Galeano “As veias abertas da América Latina” foi escrita em 1970, sendo, portanto, dotada de linguagem que ainda não havia sido modificada observando-se crítica ao machismo da linguagem no uso de “homens” no sentido de humanidade, seres humanos, homens e mulheres. Nesta investigação mantemos, quando em citações, conforme original, e destacamos que apesar da escrita encontrar diferenças com as discussões da atualidade, a obra de Eduardo Galeano continua de extrema atualidade.

para a diversidade é também reconhecer as identidades presentes em nossos povos e culturas, identidades que os constituem enquanto sujeitos e que precisam ser valorizadas.

Nesse sentido, destacamos as ideias de Santos (2009), sobre a linha abissal existente no pensamento moderno ocidental, dividindo a realidade em dois universos distintos, um que fica ‘deste lado da linha’ e outro que fica ‘do outro lado da linha’. Sendo assim, a realidade que fica do outro lado da linha se localiza na exterioridade e é invisibilizada, pois não é possível que se considere os dois lados da linha nesse pensamento. A respeito do conhecimento científico, o autor nos alerta para as disputas epistemológicas presentes na validação do que se considera verdadeiro ou falso, mas que ainda assim, estas disputas encontram-se do lado visível da linha, e o que permanece invisível são os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2009, p. 25).

O autor propõe um pensamento pós-abissal, que tenha como postulado, para além da resistência política, a resistência epistemológica, pois “o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada” (p. 43). Sendo assim, neste pensamento, a proposta é aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul, confrontando, conforme Santos (2009), a monocultura da ciência com uma ecologia de saberes, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, sendo sempre o conhecimento um “interconhecimento” (p. 45). De acordo com Santos (2009, p. 51):

A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subescrever uma hierarquia única, universal e abstracta entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber.

Sendo assim, compreendemos que é necessário mais do que reconhecer a existência da diversidade, mas sim é preciso que os conhecimentos que foram invisibilizados encontrem, a partir do diálogo com outros conhecimentos que também se encontram ‘do outro lado da linha’, a possibilidade de um diálogo intercultural usando uma epistemologia do Sul. Este posicionamento exige que adotemos uma perspectiva intercultural, que “pressupõe o

reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9). Sendo assim, compreendemos que é preciso acontecer um diálogo intercultural, a partir de diversos universos culturais. A perspectiva intercultural se mostra adequada a este estudo, pois esta:

[...] rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (CANDAU, 2008, p. 51).

Compreendemos que as relações culturais são também permeadas por relações de poder, hierarquias, também marcadas pelo preconceito e pela discriminação de alguns grupos (CANDAU, 2008, p. 51). Portanto, ao abordar a perspectiva intercultural estamos reconhecendo a trama de relações que está envolta na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. Sendo assim, concordamos com Candau (2008) a favor de uma perspectiva intercultural que possa:

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

Nesse sentido, destacamos a necessidade de buscar o reconhecimento das identidades para que a discriminação e a marginalização possam ser entendidas como construídas historicamente, combatendo sua negação. Há dados que revelam a expressiva desigualdade racial existente em nosso país, que contradizem a negação da mesma.

De acordo com o documento “Retrato das desigualdades de gênero e raça” divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no ano de 2011³, a desigualdade racial no Brasil se expressa na expectativa de vida, na renda média das famílias, na escolaridade, acesso aos serviços de saúde, no mercado de trabalho, etc. Por exemplo, no

³ Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>

que diz respeito à taxa de desemprego da população, a menor taxa de desemprego corresponde à dos homens brancos (5%), ao passo que a maior remete às mulheres negras (12%). No intervalo entre os extremos, encontram-se as mulheres brancas (9%) e os homens negros (7%). Em relação ao acesso ao serviço de saneamento, o estudo mostra que enquanto entre a população branca em geral 77,1% dos domicílios contam com esgotamento sanitário adequado, apenas 60% da população negra dispõe do serviço. No que diz respeito ao acesso a bens duráveis, o estudo mostra que em 2009, enquanto 37,9% dos domicílios urbanos chefiados por brancas ou brancos não dispõem da máquina de lavar, esta proporção é de 91,2% para os domicílios rurais chefiados por negras ou negros. Sobre a distribuição de renda, o documento aponta que os negros apresentam, em média, 55% da renda recebida pelos brancos.

A partir dos dados citados é possível afirmar que o passado escravista e colonizador ainda deixa marcas sobre a trajetória dos/as negros e negras brasileiros/as, que constroem suas identidades nesse contexto histórico, político, social e cultural. E é nesse contexto que se constroem as identidades de negros/as brasileiros/as, e neste trabalho entendemos a identidade negra:

[...] como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as) (GOMES, 2005, p. 43).

A educação e as práticas educativas podem ser consideradas como peças chave para que se desenvolva uma prática pedagógica que seja pautada na construção de novas posturas e atuações, construindo uma “*Pedagogia da Diversidade*” (GOMES, 2010, p. 109). A educação é por nós entendida como processo que acontece não só na escola, mas que se dá ao longo da vida, nas diversas práticas sociais de que participamos, convivendo uns com os outros, ensinando e aprendendo, pois “as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 36).

Educar as relações étnico-raciais implica um movimento em educar-se para e nas relações étnico-raciais, reconhecendo nosso papel de educadores/as comprometidos/as com a modificação de realidades injustas. Entendemos que:

É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história dos negros, índios, brancos e amarelos brasileiros (GOMES, 2005, p. 49).

Ao estudar para conhecer e compreender a cultura afro-brasileira estamos agindo no sentido de desconstruir as imagens negativas que foram difundidas sobre o continente africano, sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Ao considerarmos o legado africano como parte de nossa história, como parte que nos constitui, alimenta e fortalece, estaremos colocando o respeito e valorização das diferenças como nossa responsabilidade, independentemente de nossa origem ou pertencimento étnico. Ao estarmos comprometidos/as com a busca de condições de vida digna e justa, estamos nos comprometendo para a construção de um país em que a diferença não seja mais sinônimo de desigualdade, em que as pessoas não sejam julgadas pela cor da sua pele, em que a meritocracia e o mito da democracia racial não definam o lugar social daqueles que foram postos à margem. Destacamos que usamos o termo “vida digna” embasados pelas ideias de Quijano (2012) “Bien Vivir” e “Buen Vivir”, compreendendo-o como expressão da resistência contra a colonialidade do poder, como forma de resistir à dominação, à imposição, à exploração cultural e às desigualdades que são reflexo da colonização.

Possibilitar espaços de discussão e reflexão acerca das impressões sobre o continente africano, sua cultura e história, compreendendo-os como parte integrante da história construída por diferentes povos no Brasil, pode auxiliar na formação de novas compreensões sobre as diferentes identidades e culturas. De acordo com Moreira e Câmara (2013, p. 41-42):

[...] ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia. Identificamo-nos, em maior ou menor grau, com familiares, amigos, colegas de trabalho, torcedores do time de futebol de nosso coração, pessoas que compartilham

conosco elementos étnico-raciais, seguidores de nossa religião, pessoas de nossa geração, pessoas do mesmo sexo que nós, moradores de nossa cidade, assim como procuramos nos distinguir de pessoas diferentes de nós. Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações que nos colocamos.

A convivência com outrem⁴ nos espaços que frequentamos é permeada por nossas impressões sobre o mundo que nos cerca, pois estamos no mundo, vivenciando experiências e nos constituindo enquanto pessoas. Portanto, entendemos que dentro dos espaços de convívio podem ser identificadas as múltiplas referências e formas de ser no mundo com outrem, pois:

[...] é sendo sem restrições nem reservas aquilo que sou presentemente que tenho oportunidade de progredir, é vivendo meu tempo que posso compreender os outros tempos, é me entranhando no presente e no mundo, assumindo resolutamente aquilo que sou por acaso, querendo aquilo que quero, fazendo aquilo que faço que posso ir além (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 611).

Ao viver com outrem ao mundo, percebemos diferentes formas de ser que são diferentes das nossas, pois vivenciamos o mundo a partir de nossas referências e experiências, que nos constituem como ser-ao-mundo, pois de acordo com Merleau-Ponty (1996) “[...] 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” (p. 518). É nos projetando ao mundo que este vai sendo dotado de sentidos, que vão sendo construídos por nossas experiências no mundo com outrem, reconhecendo que estamos ao mundo, compreendendo nossa existência e compreendendo as outras formas de existir, pois para Merleau-Ponty, o ser é tempo, espaço, motricidade e fala, só podendo ser compreendido de modo integral.

O sujeito entendido nesta perspectiva dá sentido ao mundo, construindo-o. Os sujeitos constroem os sentidos de sua existência na relação com outrem ao mundo, o que faz com que formas de ser e estar ao mundo sejam significadas de acordo com as experiências

⁴ Usamos aqui a palavra outrem no sentido empregado por Dussel, quando o autor fala do *Outro* como aquele que é colocado na exterioridade, como não-ser, o bárbaro, ou seja, os oprimidos e marginalizados. Aqui usamos o termo outrem para que possamos nos referir a homens e mulheres.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação*. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1977. Disponível em: http://enriquedussel.com/Textos_Libros/29.Filosofia_da_libertacao.pdf.

que os sujeitos se valem para se constituírem no mundo, o que implica que distintas visões de mundo estejam presentes num mesmo espaço de convívio.

As diferentes identidades são formadas de acordo com as experiências que são significadas pelos sujeitos em sua existência, podendo formar-se diferentes identidades em um mesmo contexto, mas a forma como as experiências são sentidas e vivenciadas modifica o sujeito que se forma no contato com o mundo:

Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é experimentada como identidade. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas (BRAH, 2006, p. 371).

Por isso neste estudo falamos em identidades, compreendendo estas como construções, como algo que não é fixo nem singular. Concordamos com Hall (2005), quando o autor fala sobre a influência do mundo global sobre a constituição das identidades, pois o autor argumenta que quanto mais a vida social se torna mediada pelas imagens da mídia e dos sistemas de comunicação, mais as identidades se desvinculam de tempos, lugares, histórias e tradições (p. 75). Nesse sentido, destacamos a necessidade em educar as relações étnico-raciais para que sejam fortalecidas e construídas identidades de negros/as e não negros/as a partir de uma perspectiva que valorize os sentidos de ser negro/a no Brasil, de vivenciar a cultura afro-brasileira. Segundo Munanga:

Tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua participação na cultura brasileira atual é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra por parte da elite politizada. Mas basear a busca e a construção de sua identidade “atualmente” dita cultura negra é problemático, pois em nível do vivido outros segmentos da população brasileira poderiam lançar mão da mesma cultura e nem todos os negros que no plano da retórica “cantam” a cultura negra a vivem exclusiva e separadamente dentro do contexto brasileiro, assim como não existem brancos vivendo exclusiva e separadamente uma cultura dita branca. Aqui os sangues se misturam, os deuses se tocam, e as cercas das identidades culturais vacilam (MUNANGA, 2009, p. 18).

É preciso considerar que a construção da identidade negra no Brasil enfrenta dificuldades por estarmos inseridos em uma sociedade racista, que perpetua um racismo

velado, porém não menos perverso, que encontra lugar em práticas de silenciamento e negação. No próximo tópico, iremos apresentar nossas compreensões acerca do racismo.

5.2 *Racismo, preconceito e discriminação*

Vamos iniciar este tópico falando sobre as origens históricas do racismo, pois para compreender as marcas que este tem deixado nas relações, é preciso compreender como surgiu e quais foram as principais influências históricas e sociais que o consolidaram na sociedade brasileira. Concordamos com Moore (2007, p. 11) quando o autor diz que “[...] na Antiguidade o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia”. Mais tarde foi que surgiram as teorias raciais, já apresentadas no capítulo anterior, que trouxeram à tona algumas ideias sobre raça e seus consequentes desdobramentos, alicerçando o racismo ideologicamente através do mundo acadêmico e intelectual.

De acordo com Moore (2007, p. 23):

Racismo é um fenômeno eminentemente não conceitual; ele deriva de fatos históricos concretos ligados a conflitos reais ocorridos na História dos povos. Se, efetivamente, como pensamos, o racismo remete à História longínqua da interação entre as diferentes populações do globo, certas questões deverão ser respondidas. Por exemplo, de que tipo de conflitos, especificamente, se trata? Entre quais povos? Onde? Quando? Essas indagações remetem-nos ao cerne do problema – a saber, o próprio conhecimento factual da História da humanidade.

Com a conquista das Américas, foi disseminada uma ideia equivocada de que os povos negros tinham menor importância na construção da história da humanidade, sendo coadjuvantes, predominando uma ideia eurocêntrica racializada, e isso dificulta compreender como foi que o racismo surgiu na história da humanidade. No entanto, conforme nos alertam Munanga e Gomes (2016, p. 34), “entre as civilizações mais antigas da história da humanidade, algumas desenvolveram-se no continente africano, como a egípcia, a cuxita, a auximita e a etíope”. Nesse sentido, conforme Moore (2007, p. 29):

A origem africana do gênero humano, e também dos humanos anatomicamente modernos, tem implicações demográficas e históricas. Uma delas seria a antiguidade absoluta das populações africanas. A outra seria a ubiquidade da presença africana em todos os cantos do planeta. E, derivando dessas duas implicações, surgiria uma terceira constatação: a procedência africana de todos os grupos humanos diferenciados, ou “raças”.

O autor constrói seu raciocínio a respeito da origem do racismo a partir dos gregos e romanos, cujas sociedades eram alicerçadas nas distinções entre os seres humanos a seguindo uma noção de superioridade e inferioridade, visão consolidada a partir da dominação e colonização greco-romana de partes da África do Norte e do Oriente Médio. De acordo com Moore (2007, p. 35):

O período durante o qual Grécia e Roma dominaram sucessivamente parte do mundo antigo coincidiu com o auge de um raciocínio supostamente científico baseado no conceito de fenótipo racial. Os pensadores gregos denominaram, pois, tal procedimento de *Fisiognomia*, que se baseava na idéia de que uma observação da anatomia e do fenótipo conjugados dariam uma visão da personalidade humana.

Com a expansão colonial, o desenvolvimento da economia e do comércio grego, estes precisavam de mão-de-obra barata, o que resultou no fortalecimento do comércio e do tráfico de escravos. Sendo assim, encontramos nesses dados históricos semelhanças com o estabelecimento do racismo e das formas de subjugação e dominação de negros no Brasil. De acordo com Moore (2007, p. 48):

A originalidade do racismo grego foi ter erguido na história as bases ideológicas para um princípio de pureza racial com base no sangue, no compartilhar de um mesmo genos, e aliá-la à construção de um modo de produção escravista como instituição capaz de exterminar e subjugar o outro politicamente, e ao mesmo tempo gerar o excedente produtivo necessário para a auto-reprodução de um grupo racial dominante.

Sendo assim, o racismo é mais do que um conceito a ser abordado neste trabalho, e pode ser considerado como uma trama de relações, onde estão imersos posicionamentos, visões de mundo, posturas, gestos, crenças e pré-conceitos. Para educar as relações étnico-raciais é preciso primeiramente romper com as práticas racistas, reconhecendo sua existência e denunciando-as. O conceito de racismo é entendido como:

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial (MUNANGA; GOMES, 2016, p.179).

Munanga (2009) destaca que o racismo tem como postulado fundamental da existência de uma hierarquia de raças dentro da espécie humana, existindo nessa concepção raças superiores e raças inferiores, e que funcionam como uma categoria de dominação e exclusão. Para o autor, ser negro/a é ser excluído/a em uma sociedade racista.

O autor alerta para que se tenha cautela, pois há risco de que haja manipulação da cultura negra por parte da ideologia dominante, manifestando-se através de discursos sobre as contribuições das culturas negras para o Brasil, quando a finalidade é negar a existência do racismo e reafirmar a democracia racial. Neste trabalho, abordamos a cultura africana e afro-brasileira como formas de fortalecer conhecimentos que durante muito tempo nos foram negados em uma sociedade que se pretendia branca e eurocêntrica.

Munanga (2009) fala sobre a o erro metodológico envolvido ao pensar de maneira separada os conceitos de raça e classe, pois os não se pode analisar uma sem a outra. Compreendemos que os oprimidos/as da sociedade muitas vezes não percebem que a exclusão política e econômica do/a negro/a só traz benefícios para a classe dominante, e assim torna-se cada vez mais difícil a solidariedade com o/a oprimido/a negro/a, que também é educado/a e socializado/a em uma cultura racista na família e na escola. Segundo o autor:

Os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como as práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica. Ao separar raça e classe numa sociedade capitalista, comete-se um erro metodológico que dificulta a sua análise e os condena ao beco sem saída de uma explicação puramente economicista. (MUNANGA, 2009, p. 19)

Somente a partir de uma luta coletiva, que reconheça no passado colonizado do Brasil e as semelhanças dos/as escravizados/as, explorados/as e marginalizados/as, é que podemos vislumbrar novas posturas, questionando estereótipos, preconceitos, discriminações. Conforme Munanga, a recuperação da identidade começa com a aceitação dos atributos físicos de sua negritude, pois o corpo é a sede material de todos os aspectos da identidade (2009, p.19).

Entretanto, esta luta coletiva é dificultada devido à prática de negação do racismo, que contribui para que este seja silenciosamente perpetuado e disseminado em práticas que se tornaram naturalizadas pelo peso do ideário de uma sociedade racista. No Brasil, isso acontece de forma bastante peculiar, pois:

O racismo no Brasil se dá de um modo muito diferente de outros contextos, alicerçado em uma constante contradição. As pesquisas, histórias de vida, conversas e vivências cotidianas revelam que ainda existe racismo em nosso país, mas o povo brasileiro, de modo geral, não aceita que tal realidade exista. Dessa forma, quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros (MUNANGA; GOMES, 2016, p.181).

As ideias racistas permanecem nas relações através de práticas de discriminação, de segregação, de piadas que desqualificam o/a negro/a, sua estética, sua origem e pertencimento. São difundidas e naturalizadas sem questionamentos sobre a violência dessas práticas e das consequências para a vida e formação de pessoas negras nessa sociedade. Observamos ser pertinente trazer os conceitos de preconceito e discriminação, também relevantes para o entendimento das práticas racistas de nossa sociedade.

O preconceito é outra compreensão central neste estudo, pois está relacionado às ideias difundidas na sociedade sobre a superioridade de determinados grupos sobre outros. As teorias raciais criadas para justificar a dominação dos colonizadores sobre os/as escravizados/as podem ser consideradas como responsáveis por formar um conjunto de ideias que favoreciam a prática do julgamento prévio, julgando as pessoas pelos seus aspectos físicos, a cor da sua pele, incorrendo em generalizações e estereótipos. Entendemos que:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido a qualquer custo, sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formado antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (MUNANGA; GOMES, 2016, p.182).

As atitudes preconceituosas têm contribuído para práticas, ações, posturas e visões de mundo que julgam grupos e pessoas sem ao menos se dar ao trabalho de conhecer aquilo que nos é diferente, que nos mostra diferentes formas de ser ao mundo. É muito comum ouvir pessoas dizendo que não tem preconceito, que não são preconceituosas, mas acabam desrespeitando e rejeitando pessoas e práticas simplesmente por enxergá-las como diferentes. Essas atitudes preconceituosas se mascaram por meio de uma negação de conflitos e divergências, pois:

O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculos de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes racistas de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (GOMES, 2005, p. 54-55).

Retomamos nossa preocupação em educar as relações étnico-raciais, pois se podemos aprender em nossos primeiros espaços de convivência a sermos preconceituosos, é possível que ao enxergar o/a nosso/a semelhante com respeito às suas diferenças, possamos ensinar e aprender outras formas de ver e de ser, construindo relações pautadas no reconhecimento das contribuições de diferentes culturas para nossa constituição como brasileiros/as.

Sobre a discriminação, compreendemos que “a palavra ‘discriminar’ significa distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (MUNANGA; GOMES, 2016, p.184). Ao discriminar os/as negros/as pratica-se o racismo e efetiva-se o preconceito, sendo necessária a adoção de posturas e práticas pautadas no respeito à diferença como exigência para a construção de relações justas e equânimes; para que possamos ouvir uns aos outros sobre as experiências de ser ao mundo a partir de diferentes pontos de vista, pois:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino indígena, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não as escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo de entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, de tratável ou desprezível. (FREIRE, 2011, p. 118)

O diferente está representado por outrem, que merece respeito, que é aquele/a que me instiga a conhecer novas formas de ser no mundo, a reconhecer que há diferentes formas de ser no mundo, contribuindo para que as relações étnico-raciais possam ser (re)educadas.

A educação das relações étnico-raciais é vista, neste trabalho, como prática *a favor* do reconhecimento do papel dos/as negros/as na construção de nosso país, *a favor* da valorização da cultura africana e afro-brasileira, *a favor* da construção de práticas pedagógicas e educativas que fortaleçam e respeitem as identidades e contribuam para a compreensão de outrem, *a favor* da formação de cidadãos e cidadãs conscientes de sua responsabilidade de combate ao racismo, *a favor* da valorização e do respeito às diferenças. Nos posicionamos, ao educar as relações étnico-raciais, *contra* o racismo, *contra* as discriminações, *contra* os preconceitos, *contra* o mito da democracia racial, *contra* a desigualdade e a injustiça.

5.3 *Uma intervenção com Africanidades como proposta para a educação das relações étnico-raciais*

Neste ponto, iremos dar ênfase ao conceito de Africanidades, que é central para este estudo. Buscamos com a utilização deste conceito atrelado à nossa prática, trazer visões e ações que desmistifiquem as impressões equivocadas e preconceituosas sobre as culturas africana e afro-brasileira, para que possamos compreender de que forma este conceito pode acrescentar novos horizontes para o trabalho com a educação das relações étnico raciais.

Destacamos primeiramente os propósitos e escolhas que nos levaram a realizar uma intervenção com Africanidades, pois estes posicionamentos refletem nosso entendimento do conceito e também as bases teóricas que nos influenciam. A proposta de realização de uma intervenção com Africanidades se deu pela necessidade que sentíamos em realizar um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais que pudesse trazer à tona, trazer para o diálogo, diferentes questões e expressões que nos ajudassem a atingir os objetivos propostos com este estudo.

Sendo assim, consideramos que a palavra Africanidades é repleta de significados, pois:

Ao dizer *africanidades* estamos nos referindo ao legado africano, à herança que mulheres e homens escravizados deixaram para nós, povo brasileiro. Os africanos escravizados, afastados de suas nações, separados de suas famílias, vistos como objetos de uso e de dominação, desenraizados de suas culturas, viram-se provocados a reagir, para manterem-se vivos física e moralmente. E reagir, neste caso, significou fugir, organizar os quilombos, criar todas as formas de resistência, inventar um jeito de ser africano, no Brasil, em meio à opressão e aos desprezo pelo que tinham de mais genuíno: a cor de sua pele e sua cultura (SILVA, 1995, p. 2).

E são estas formas de reagir, de resistir, que negros/as escravizados/as desenvolveram como forma de sobrevivência, que nos impulsionam a realizar este trabalho também como forma de resistir, de reagir às consequências da colonização, apresentada até nossos dias em suas mais perversas formas de dominação e exploração, de dizer basta à negação das culturas africanas, reconhecendo-as como parte que constitui nossas raízes brasileiras. Assim, buscamos com esse trabalho fortalecer, valorizar, buscar conhecimentos, fazer conhecidas as origens das Africanidades.

Ao assumir esta proposta, estamos também nos posicionando politicamente, buscando combater as ideias e posturas que até hoje contribuíram para a negação das culturas, do trabalho, da presença e da resistência dos/as negros/as africanos/as e dos afro-brasileiros/as para a construção do Brasil. Posicionar-se dessa maneira implica assumir as lutas que têm sido empreendidas para que as marcas da escravização e da exploração dos/as negros/as, que se fazem presentes com o racismo sejam combatidas, pois são um atraso na construção de um país justo.

Assumir esta postura significa também assumir um desafio, pois:

Trabalhar em propostas educativas de interesse dos afro-brasileiros implica combater os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros, desejo sincero de superar sua ignorância relativamente à história e à cultura deste povo (SILVA, 1995, p. 5).

E foi nesse sentido que se deu a realização de uma intervenção com Africanidades, pois significou ao mesmo tempo fortalecer nosso posicionamento comprometido com o combate ao racismo, ao preconceito e às discriminações; como também significou assumir-se como parte de uma sociedade racista e que por muito tempo nos tem negado conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana. Reconhecendo nossas fragilidades, consideramos que estamos assumindo com humildade nossa ignorância, o que não nos coloca numa posição de imobilismo, mas sim nos move na busca por aquilo que até então nos foi negado.

Por meio da intervenção com Africanidades que foi realizada na parceria dos Projetos Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer e Mais que Futebol (VADL-MQF) no ano de 2016, nos propusemos a trabalhar com as influências e a presença das culturas africanas e afro-brasileiras no dia-a-dia dos/as brasileiros/as, de maneira a reconhecer e valorizar o papel e a influência do povo negro na construção da cultura, sociedade e história do Brasil.

Um trabalho de intervenção voltado para a educação das relações étnico-raciais constitui-se como forma de combate ao racismo e discriminações através de momentos de diálogos e propostas de atividades que tem por objetivo fortalecer e valorizar a cultura africana e afro-brasileira bem como colocar em destaque a participação de negros/as na construção do Brasil. Inserir uma iniciativa de intervenção em projeto de lazer, o VADL-MQF, foi a forma que encontramos para explorar a amplitude dos espaços educativos, sendo também o lazer um deles, pois é na convivência uns com os outros que nos fazemos e refazemos no processo de nos tornarmos pessoas.

O trabalho com Africanidades “diz respeito ao direito dos/as descendentes de africanos/as, assim como de todos os cidadãos/ãs brasileiros/as, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual” (SILVA, 2005, p. 156-157). Ao partilhar experiências que valorizem as diferentes culturas, etnias e modos de ser que compõem nosso país, podemos possibilitar que novas formas de ser e estar no mundo sejam construídas, reconstruídas e repensadas. Sendo assim, é possível criar um ambiente em que as diferentes visões de mundo sejam socializadas para que novas impressões de um grupo sejam construídas no diálogo entre diferentes.

O trabalho a partir de uma intervenção com Africanidades exige o comprometimento por parte dos/as educadores/as envolvidos/as, pois ao reconhecer diferentes raízes na história e cultura de nosso país, é preciso romper com toda uma ideologia racista e excludente que permeia a educação e as relações em que estamos inseridos cotidianamente. É preciso uma mudança de postura que exige um esforço de questionar nossas próprias atitudes e preconceitos que se encontram contaminados por um padrão eurocêntrico de ser e estar no mundo.

De acordo com Silva (2005), para que este trabalho se efetive de maneira satisfatória é preciso que alguns elementos estejam presentes nesta prática, pautando-se numa “pedagogia anti-racista”. São eles: o diálogo, a reconstrução do discurso e da ação pedagógicos e o estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira (p. 160). Sendo assim, o trabalho com Africanidades representa para os/as educadores/as envolvidos/as a oportunidade de desconstruir atitudes, posturas e crenças preconceituosas, buscando refletir sobre sua ação no mundo para então reconstruir novas formas de atuação junto aos educandos/as. Podemos chamar de um educar-se nas e para as relações étnico-raciais.

No entanto, destacamos que é preciso reconhecer a complexidade envolvida neste trabalho, para que não se incorra no erro de apresentar as raízes de nossas culturas de maneira simplista e esvaziada de seus sentidos e valores. Entendemos que:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 2005, p. 156).

Não se trata de apresentar elementos das culturas africanas de maneira descontextualizada, mas sim trazer suficiente embasamento histórico para que esses elementos sejam entendidos na sua relação com outras culturas que também fizeram parte da construção do Brasil, bem como em sua relação com as características políticas e sociais envolvidas em sua constituição. Portanto, não se trata de colocar a cultura eurocêntrica de um lado, e as culturas africanas e afro-brasileiras de outro, mas sim de compreender a relação entre estas e entre estas e outras, como a indígena e asiática, por exemplo, num diálogo intercultural (SANTOS; MENESES, 2009). Isto implica que seja construído um ambiente de respeito a diferentes culturas que compõem nosso país, pois:

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas (SILVA, 2005, p. 158).

Estabelecer novas formas de relacionamento entre as pessoas em nossa sociedade têm se mostrado um desafio, uma vez que, devido ao mito da democracia racial, acredita-se que as diferentes culturas e etnias convivem harmoniosamente em igualdade em nosso país, crença que dificulta que sejam assumidos os tratamentos desiguais entre as pessoas e a hierarquização de culturas. O trabalho com as culturas africanas e afro-brasileira passa a ser considerado desnecessário, pois as culturas são também colocadas como igualmente valorizadas, mas notadamente há conflitos e hierarquização entre as culturas, havendo, portanto, sobreposição de umas sobre outras.

Concordamos com Silva (2007, p. 498), quando a autora diz que:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a idéia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença.

É por meio da negação das diferenças que o ensino, o conhecimento e o reconhecimento das raízes africanas de nosso país têm sido negligenciados, permanecendo os valores eurocêntricos como superiores, valorizados e aceitáveis, dificultando que brasileiros/as de outros pertencimentos e raízes étnicas consigam se identificar e se reconhecer na cultura e história de seu próprio país. Esta situação tem se agravado cada vez mais, pois:

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos (SILVA, 2007, p. 500).

São estes e outros equívocos e injustiças que têm contribuído para que uma educação racista encontre forças para permanecer em pé. Por isso, o trabalho a partir de uma intervenção com Africanidades se mostra como uma forma de reagir a esses equívocos e práticas que têm se perpetuado com crenças em verdades eurocentradas que foram construídas com o preço da exploração e marginalização de outrem. Consideramos que as raízes das africanidades fazem parte do mundo africano, que é entendido como sendo “composto pelos povos e sociedades que vivem no continente africano e também por aqueles que constituem a diáspora na sua diversidade” (SILVA, 2009, p. 43).

O trabalho com Africanidades implica pensar não somente nos povos e culturas do continente africano, mas é também considerar a trajetória dos/as negros/as da diáspora, e os diferentes destinos e desfechos que por eles/as foram encontrados na vivência de explorados/as e escravizados/as, pois:

As africanidades contêm conhecimentos, significações que começaram a ser elaboradas no continente antes da chegada dos colonizadores. Foram dolorosamente acrescidas durante a travessia do Atlântico forçada aos escravizados, bem como no constrangimento desses seres humanos, reduzidos à condição de objetos, de semoventes. Foram e têm sido relidas na transferência de pensamentos e tecnologias africanas para territórios não

africanos, refeitas nas lutas por reconhecimento e reparações, no combate ao racismo, na resistência contra o embranquecimento de mentes e corpos negros (SILVA, 2009, p. 43).

As africanidades brasileiras são fruto de heranças africanas que resistem, e que também são recriadas a partir das condições e situações vividas pelos/as negros/as da diáspora. Por isso falar em africanidades brasileiras é dar ênfase aos contextos histórico e cultural de que os/as negros/as foram também atores, construtores e produtores, semeando os referenciais do pensamento, da filosofia e da cultura africana em nossas terras, em nossos habitantes.

A partir da valorização e reconhecimento de nossas raízes africanas podemos avançar na construção de uma sociedade justa, pois de acordo com a autora etíope Eleni Tedla (1995), a filosofia africana abrange todos os aspectos da vida, sendo toda e qualquer vida interligada e interdependente, pois só pode ser praticada e afirmada em comunidade. Segundo a autora, é através da comunidade que o indivíduo obtém o entendimento de sua própria identidade, tomando consciência de seu ser a partir de outras pessoas, de sua responsabilidade para com elas.

Destacamos uma expressão da filosofia africana: “Ubuntu”, que segundo o teólogo sul-africano Desmond Tutu (2012) significa que:

“Uma pessoa é uma pessoa por intermédio de outras pessoas”. Precisamos de outros seres humanos para aprendermos a ser humanos, pois ninguém vem ao mundo totalmente formado. Não saberíamos como falar, andar, pensar ou comer como seres humanos a não ser se aprendêssemos como fazer essas coisas com outros seres humanos. Para nós, o ser humano solitário é quase uma contradição (TUTU, 2012, p. 41).

A partir desta perspectiva, só podemos nos formar e nos reconhecer como seres humanos no convívio e aprendizado com outras pessoas, não sendo uma relação de submissão, mas de comunidade, pois no sentido do ubuntu as pessoas são mais importantes do que os bens materiais. Segundo Tutu (2012), “*Ubuntu* fala de atributos espirituais como generosidade, hospitalidade, compaixão, dedicação, partilha. Você pode ser rico em posses materiais, mas ainda assim não ter *ubuntu*” (p. 42). Como se vê, são valores opostos ao das sociedades ocidentais, em que se preconizam os direitos individuais, a negação e inferiorização de outrem por sua origem, cultura, trajetória e posição social.

Os autores moçambicanos Castiano e Ngoenha (2013) trazem à tona a compreensão de africanidade como “[...] uma atitude de solidariedades para com os que nas

épocas passadas da História foram submetidos à condição de escravos e oprimidos e, como que numa certa continuidade, hoje são submetidos à condição de existência neocolonial no continente africano” (p.282), afirmam que:

No entanto, a africanidade não pode basear-se somente na lamentação pelo facto de terem sido oprimidos no passado e de viverem na periferia do presente. É necessário que ao longo do discurso de desconstrução do colonialismo e do neocolonialismo cresça um discurso de construção do que queremos ser. A nossa condição de existência não pode continuar a ter como epicentro as diversas formas de neocolonização. O nosso pensar sobre nós próprios não pode ter como referência só o Ocidente. Desta forma, embora refinando constantemente a nossa arte de criticar o Ocidente, não sairemos da condição periférica (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.282).

De acordo com o filósofo moçambicano Castiano (2015), é comum no contexto africano quando se fala em cultura, esta ser associada a tradições, hábitos e costumes que devem ser adaptados ao desenvolvimento ou superados em busca da modernização das sociedades africanas, muito embora as tecnologias sejam utilizadas pelas comunidades africanas para manter o direito de dizerem a sua palavra a partir de seu ponto de vista, modificando e modernizando em benefício da própria comunidade. Já no contexto euro-ocidental, o conceito de cultura está a serviço da civilização, da ciência, do desenvolvimento. (p. 57). Por isso, concordamos com o autor quando ele destaca que o conceito de cultura deve estar baseado na intersubjetivação, transcendendo as barreiras tradicionais de cultura. Para Castiano (2015):

[...] as “raízes” culturais só servem como tal, somente e só na medida em que constituem o veículo das águas profundas para tornarem o tronco da árvore mais frondoso, as folhas mais verdes e as flores poderem dar frutos. Doutra forma não se justifica o “regresso” às raízes da tradição e à cultura, regresso este que é alegado, muitas vezes, por posições tradicionalistas de africanos pouco atentas na armadilha em que se metem. O conceito de cultura deve, assim, ser *dês-tradicionalizado* [...] (CASTIANO, 2015, p. 60).

Concordamos com o autor citado também no que diz respeito aos valores da filosofia africana, ao significado de uma humanização ubuntuísta, em que um ser humano só pode ser assim reconhecido se trata aos outros como seres humanos, ou seja, qualquer que seja o objetivo ou propósito que se tem, este não pode passar por cima da desconsideração dos seres humanos com quem estamos ao mundo (CASTIANO, 2015, p. 194).

Esses referenciais da filosofia africana podem nos auxiliar a embasar os princípios que nos levam a realizar um trabalho com ênfase nas Africanidades, pois ao chamar

atenção para a filosofia, cultura e história africana e afro-brasileira, estamos buscando reconhecer nos/as explorados/as e marginalizados/a o nosso semelhante, que produz cultura e tem direito a ver suas raízes e referências valorizadas e colocadas em destaque. Entretanto, é importante frisar que não se trata de trocar um discurso eurocêntrico por um discurso afrocentrado, mas sim de reconhecer como se implicam mutuamente as raízes africanas, europeias, indígenas e asiáticas, presentes no contexto de nosso país sem estabelecer hierarquizações, pois:

A ideia não é inaugurar uma outra hierarquia racial. Não se trata de trocar um discurso branco por um discurso negro. Seria uma grande bobagem e não nos levaria a nada diferente do que já está posto. A ideia é que possamos nos formar pessoas solidárias, coletivas e com autonomia. Temos que compreender que a minha etnia é a sua etnia, quando nos entendemos como povo brasileiro. Nós não somos apenas brancos, ou apenas negros, ou somente índios. Somos negros, brancos e índios, ou índios, brancos e negros... (MACHADO, 2008, p. 8).

Portanto, não se trata de estabelecer outra ordem na hierarquização de culturas, mas possibilitar espaços e práticas para o questionamento dessa hierarquia, para que as diferentes etnias que compõem nosso país sintam-se representadas, respeitadas e valorizadas em suas diferenças.

O que queremos com um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais é romper com o silêncio dos tantos anos de negação e marginalização a que foram submetidas às culturas e história dos/as negros/as africanos/as e afro-brasileiros/as. O que se propõe é que sejam inseridas outras referências, que contemplem diferentes formas de ser e estar no mundo, o que segundo Silva (2010) pode ser chamado de “enegrecer” a educação, sendo um processo que afeta não somente os/as negros/as, pois:

É importante salientar que o enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade sua cidadania. Para os não negros, significa se tornarem capazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo e, dessa forma, conseguir compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver (SILVA, 2010, p. 41-42).

Ao questionar os padrões estabelecidos, a forma eurocêntrica de ver e interpretar o mundo, estamos aprofundando o conhecimento sobre nossa cultura e história a partir de outras formas de ver, mais especificamente dando enfoque aos postos à margem,

buscando o ponto de vista daqueles que até então foram colocados em situação de invisibilidade e submissão. Para além da denúncia da negação dessas culturas em nossas práticas e instituições educativas, entendemos como essencial a prática do anúncio, propondo outras formas de ver o mundo, observando relações entre as diferentes culturas e etnias que compõem o povo brasileiro.

Cabe destacar o entendimento da sociedade a partir de uma perspectiva intercultural. Preocupa-nos a adoção de abordagens que se restringem a abordar as culturas apenas no nível do elogio às diferenças, esquecendo-se de enfatizar o diálogo, a relação entre as culturas. Para nós:

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003, p. 75).

A cultura não pode ser pensada separadamente da sociedade e do contexto em que se inserem seus agentes, seus construtores, os seres humanos. E é a partir desta perspectiva que consideramos pertinente adotar uma perspectiva intercultural, que privilegie a interação entre as culturas, de maneira a contribuir para a construção de uma sociedade justa. Ao escolher uma abordagem intercultural, o fazemos por esta ser caracterizada pela:

[...] promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. [...] Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (CANDAUI, 2008, p. 51).

Embora consideremos que as culturas se inter-relacionam, é pertinente destacar que não vemos de forma romântica a relação entre as culturas, pois como todas as relações em sociedade, estas são construídas ao longo da história, o que faz com que também sejam marcadas por questões e disputas de poder, relações de hierarquização, se fazendo presente o preconceito e a discriminação de determinados grupos em relação a outros (CANDAUI, 2008).

É uma perspectiva que exige que se tenha comprometimento e engajamento na prática educativa, pois não pode estar presente somente no plano do discurso, deve se fazer presente em uma prática que seja engajada tal qual o discurso o é, pois:

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve (CANDAUI, 2008, p. 54).

Sendo assim, o trabalho realizado a partir de uma intervenção com Africanidades para educação das relações étnico-raciais foi construído por diferentes etapas, que compreenderam a formação da pesquisadora para trabalhar de maneira coerente com a temática, a abertura para ouvir e compreender participantes e educadores/as durante o processo, abrindo espaço para que fossem reconhecidas outras propostas que já vinham sendo desenvolvidas, bem como a relação das experiências vivenciadas com outras oriundas de outros espaços de convivência.

Vale destacar que em nossa prática com Africanidades estivemos pautados em romper com posições que trabalham de maneira a folclorizar as culturas africanas, colocando-as no lugar do exótico, como se nosso dia-a-dia não estivesse repleto de influências de diversas culturas e práticas que compõem nosso país. É preciso tomar cuidado com generalizações e estereótipos que colocam o legado africano no âmbito externo, distante e localizado no somente no passado de nosso país, pois:

Os povos africanos não foram responsáveis somente pelo povoamento do território brasileiro e pela mão-de-obra escrava, eles marcaram e marcam, decisivamente, a nossa formação social e cultural, que, ao longo desses séculos, foi preservada, recriada, mesmo com as políticas contrárias do sistema. É relevante frisar que essa bagagem cultural africana, matriz mais importante da formação do povo brasileiro, tem sido frequentemente associada pela ideologia dominante ao folclore, como estratégia básica para minimizar a força da presença do negro brasileiro na cultura e na formação do país (ANJOS, 2005, p. 173).

É bastante comum encontrarmos iniciativas ou trabalhos descontextualizados quando se trata da cultura africana e afro-brasileira. Isso se deve não somente à formação história fragilizada que recebemos, como consequência dos padrões eurocêntricos que determinam as bases da educação brasileira; mas também representam as marcas de uma ideologia racista e perversa que se faz presente, que concorda em trazer elementos da cultura africana para a educação, mas que permanece desqualificando-a e colocando-a no lugar do primitivo, do folclore. Faz-se necessário reconhecer que estratégias descontextualizadas contribuem para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminações em relação

aos/às negros/as africanos/as e afrodescendentes, o que vai no sentido contrário da luta contra o racismo e as discriminações, pois:

Reconhecer e valorizar a diversidade étnica brasileira, visualizando com dignidade o segmento populacional negro, significa enfatizar as contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas e intelectuais desse povo, em todas as áreas e aspectos. Não se pode reduzir as contribuições negras somente a aspectos relativos a seus costumes alimentares, vestimenta ou rituais festivos (ROCHA, 2009, p. 20-21).

Ao trabalhar a partir das Africanidades, estamos rompendo com as estratégias de minimização e invisibilização dos/as negros/as em nossa história, reconhecendo na presença deles/as como essencial à formação e desenvolvimento de nosso país. Sendo assim, compreendemos que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais implica também um compromisso político, pois para nós a questão racial está ligada a um “conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país” (GOMES, 2003, p. 77).

Esta perspectiva de trabalho encontra-se pautada ainda em autores da filosofia africana, como o moçambicano José P. Castiano (2015), que nos alerta para que o engajamento não seja um ato heroico, mas sim que seja uma busca por sermos justos diante das causas e realidades com que nos deparamos constantemente, adotando-as com postura ética, mas uma postura ética que tenha suas bases fundadas e cultivadas pelo *ubuntu*: “eu sou porque tu és e nós somos porque vós sois” (CASTIANO, 2015, p. 178).

Para além de se tratar de uma busca por justiça pautada na ética vista sob a ótica do *ubuntu*, é preciso que também trabalhem de forma a refletir sobre valores que esta filosofia preconiza, tais como: a beleza, a justiça, a compaixão, sabedoria, diálogo, valores que hoje muito nos faltam nas relações com outrem (CASTIANO, 2015, p. 191). O autor destaca a necessidade de que esses valores sejam procurados de dentro para fora, ou seja, dentro de nossas culturas, a partir de nossa própria ancestralidade e origem:

[...] não procuremos uma árvore na floresta, ela está aí, bem em frente. Os valores também. Não os procuremos muito longe: eles estão aí, bem perto, nas nossas culturas à espera para serem cultivados e serem dados um sentido próprio pelos intelectuais [...] (CASTIANO, 2015, p. 191).

Portanto, este trabalho buscou, por meio de uma intervenção com Africanidades, ir de dentro para fora, a partir de referenciais das culturas africanas e afro-brasileiras, assim como nos fala Boaventura de Sousa Santos (2007), buscando ideais de justiça cognitiva, pois a injustiça social é perpassada também pela injustiça cognitiva e, para

combater essas injustiças, é preciso buscar outras epistemologias possíveis, no caso, epistemologias do Sul (p. 26), que sejam coerentes com nossa realidade e com os objetivos propostos, pautando-nos na ética para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a fim de ressaltar os valores mais profundos e importantes de nossas culturas, de nossas bases e valores que nos constituem e alimentam.

No próximo capítulo, serão apresentadas as bases metodológicas deste trabalho, juntamente com a trajetória metodológica percorrida na pesquisa, detalhando o contexto de intervenção e, ao final, serão apresentados os procedimentos de análise dos dados construídos no decorrer deste estudo.

6 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS E PERCORRIDOS... COM QUEM CAMINHAMOS, POR QUEM CAMINHAMOS E QUE BASES FORTALECEM NOSSO CAMINHAR

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher
(Cora Coralina)*

Neste Capítulo, iremos trazer de maneira mais detalhada as características do projeto de intervenção, como este foi pensado e delineado a partir do contexto de pesquisa escolhido para sua realização, bem como as bases metodológicas que compõem este estudo. Iniciaremos pelo detalhamento do contexto de pesquisa, seguido pelo detalhamento da intervenção, passando pelo percurso metodológico de realização da mesma e, por fim, apresentaremos as bases teórico-metodológicas nas quais nos pautamos para a efetivação dos objetivos propostos.

6.1 Contexto da pesquisa

O Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer teve início no ano de 1999, vinculado ao Programa Esporte Para Cidadania do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH/UFSCar), sendo realizado inicialmente na UFSCar, permanecendo neste local até o ano de 2002, ocasião em que a Prefeitura Municipal de São Carlos propôs uma parceria entre o VADL e outro projeto de iniciativa municipal, chamado Campeões na Rua, sendo a proposta de que o VADL passasse a ter suas atividades desenvolvidas no Bairro Jardim Gonzaga, também na cidade de São Carlos. O projeto se manteve neste local até o início do ano de 2013, pois nesse período, devido à mudança de gestão do município, a parceria tornou-se inviável, resultando na busca por outro espaço em que o projeto pudesse continuar o trabalho até então desenvolvido (CARMO, 2017, p. 146). Foi estabelecida nova parceria, desta vez com a Associação Desportiva Educacional e Social dos Metalúrgicos, que fez o contato com o Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar, buscando apoio para a organização de um projeto social no espaço do Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos de São Carlos, localizado no bairro Santa Felícia.

Sendo assim, esta pesquisa de Doutorado foi realizada no contexto da parceria dos Projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer - Mais que Futebol” (VADL-MQF) que desde agosto de 2013 até o momento realiza-se a partir de uma parceria do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o Projeto “Mais que Futebol: Futebol Sócio-Educativo”, da Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM), sendo desenvolvidas as atividades no Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos, localizado na cidade de São Carlos-SP, no bairro Santa Felícia. De acordo com Carmo (2017, p. 147):

[...] constituiu-se um convênio com o DEFMH/UFSCar, estabelecendo-se assim uma nova parceria, agora entre os projetos VADL e o MQF, este último mantido por recursos angariados pela ADESM junto ao programa “A Chance to Play – O Direito de Brincar” (iniciativa do Comitê Mundial dos Trabalhadores da Volkswagen, em parceria com a ONG Terre des Hommes - Alemanha). Com isso, as ações do VADL deslocaram-se para o Clube do Sindicato dos Metalúrgicos e, para manter o atendimento que era oferecido às crianças e adolescentes do bairro Jardim Gonzaga, a ADESM se comprometeu a disponibilizar um transporte para que estas pessoas pudessem continuar participando das atividades do VADL no novo espaço.

O Projeto VADL tem por objetivo contribuir com a formação crítica e cidadã das crianças e adolescentes que frequentam as atividades. Para isso, são desenvolvidas experiências positivas junto aos participantes, visando estabelecer relações em que esteja presente uma cultura de paz, resistindo ao assédio do tráfico, educando para e nas relações étnico-raciais, despertando para possibilidades de trabalho e transformação social, a fim de alcançar uma educação *para e pelo* lazer (MARCELLINO, 2000) junto às comunidades do Jardim Gonzaga e Santa Felícia, bem como os bairros adjacentes (PLANO, 2013).

Participam do Projeto crianças e adolescentes com idade entre 07 e 17 anos, que em sua maioria moram nos bairros Santa Felícia, onde se localiza o clube, e também nos bairros Jardim Gonzaga, Cidade Aracy II, Antenor Garcia, Jardim Iguatemi e Romeu Tortorelli. As atividades são desenvolvidas às terças e quintas feiras. Os/as educadores/as, ao atuar no projeto, experienciam atividades diferenciadas que se desenvolvem de maneira compartilhada no envolvimento em interações com crianças e adolescentes de comunidades periféricas empobrecidas, tomando contato com realidades sociais, econômicas e culturais diversas, assumindo um comprometimento com a transformação, educando e se educando (GONÇALVES JUNIOR, 2013).

As atividades do VADL-MQF são desenvolvidas às terças e quintas feiras, sendo que, durante a realização desta pesquisa, as atividades desenvolvidas contavam com uma estrutura que era organizada a partir de atividades fixas e outras que eram flexibilizadas de acordo com as escolhas dos participantes. Às terças feiras as atividades fixas eram capoeira e *Fútbol Callejero*⁵ e às quintas feiras as atividades fixas eram música e ciclismo. São desenvolvidos também outros jogos e brincadeiras elegidas pelos/as participantes do projeto, que são as atividades flexibilizadas, além de ser realizada a produção de um jornalzinho bimestralmente, e este é elaborado em conjunto pelos/as participantes e educadores do projeto a partir de assuntos e temas de interesse de ambos.

As atividades da intervenção desta pesquisa foram inseridas no cotidiano das atividades do projeto a partir da proposição de novas atividades como também a partir da parceria com as atividades de música e de capoeira, que já ocorriam no dia-a-dia do projeto.

6.2 Intervenção

A parceria dos projetos VADL-MQF já tem previsto em seus objetivos o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, sendo o trabalho desenvolvido a partir da pedagogia dialógica de Paulo Freire, buscando educar para e nas relações étnico-raciais, combatendo o racismo e as discriminações. Esta pesquisa propôs que fossem fortalecidas estas ações a partir de uma intervenção com Africanidades a fim de ampliar e contribuir com o trabalho já desenvolvido por educadores/as junto aos/às participantes do projeto, pois consideramos que o espaço do projeto VADL-MQF é espaço privilegiado de pesquisa e militância, aliando o referencial teórico de base do grupo com a práxis junto a crianças e adolescentes.

A intervenção foi realizada a partir de atividades desenvolvidas em sua maioria às terças feiras e também em algumas quintas-feiras, no VADL-MQF, semanalmente, de modo que a pesquisadora teve, entre uma semana e outra, um período entre as atividades para

⁵ *Fútbol Callejero* pode ser traduzido ao idioma português como “Futebol de Rua” ou “Futebol Rueiro”. No entanto, mantemos a expressão em espanhol a fim de manter a essência e originalidade da prática, originária de Moreno, periferia da área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Esclarecemos que uma partida de *Fútbol Callejero* se joga com meninos e meninas na mesma equipe e em três tempos: no “1º tempo” são combinadas as regras; no “2º tempo” ocorre o jogo de futebol balizado pelas regras acordadas pelos participantes. No “3º Tempo” são problematizadas as situações ocorridas no jogo e os participantes expõem seus pontos de vista, chegando-se, a uma pontuação que indica a equipe vencedora, não sendo necessariamente a que fez mais gols, mas a que melhor cumpriu os combinados feitos no “1º tempo” (ROSSINI et al., 2012).

poder planejar e reorganizar as inserções seguintes com base nas experiências já vivenciadas junto ao grupo de participantes colaboradores/as da pesquisa.

Além disso, vale destacar que a inserção da pesquisadora no contexto de pesquisa pautou-se no estabelecimento de relações de convívio e de confiança, a partir da inserção cuidadosa e comprometida, contribuindo para que os envolvidos se sentissem à vontade para expressar suas impressões.

A intervenção foi pensada e planejada a partir da inquietação que motivou a realização do estudo, bem como da convivência e atuação da pesquisadora no espaço da parceria dos projetos VADL-MQF, considerando as atividades que já são desenvolvidas no espaço e outras que poderiam ser desenvolvidas com a intencionalidade de ampliar as experiências vivenciadas no espaço.

O contexto de pesquisa da parceria dos projetos VADL-MQF é considerado como privilegiado para este trabalho por ter a atuação de educadores/as comprometidos com a educação dialógica pautada nas ideias de Paulo Freire, o que favorece a abertura para o diálogo sobre as Africanidades e seus desdobramentos. Compreendemos que a realização da intervenção no espaço se dá como processo de aprendizagem mútuo, onde todos e todas aprendem com os conhecimentos e experiências partilhados, demonstrando assim a abertura para construir novas imagens e representações acerca da cultura africana e afro-brasileira.

Cabe destacar as motivações para que a pesquisa fosse realizada neste espaço. O VADL-MQF já conta com a atuação de educadores comprometidos com uma educação voltada para o respeito e a valorização das diferenças, o que favoreceu tanto a receptividade da proposta de intervenção quanto a realização desta em parceria com a equipe de educadores, o que tornou o trabalho mais envolvente para o grupo como um todo. Além disso, durante a atuação da pesquisadora como educadora neste espaço, houve situações em que presenciou casos de racismo e discriminações, em sua maioria relacionados à características fenotípicas de crianças e adolescentes negros/as, estando presentes falas e posturas que visavam desqualificar e inferiorizar as características físicas dos/as mesmos/as. As mediações pertinentes nesses casos sempre foram feitas, de forma a lidar com o conflito educando para as relações étnico-raciais, o que despertou o interesse da pesquisadora de que estas experiências fizessem parte de um estudo a fim de desenvolver ações e fortalecer o VADL-MQF como espaço de ação e pesquisa, já tendo sido realizados outros trabalhos de pesquisa de Mestrado e Doutorado neste projeto, tais como: Belmonte (2014), Carmo (2017), Leal (2015), Santos (2008).

Os/as participantes desta pesquisa são crianças e adolescentes que frequentavam as atividades do VADL-MQF no período em que foi realizada a intervenção, com idade entre 6 e 12 anos, que foram convidados a participar da pesquisa/intervenção, sendo que estes receberam a documentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento, devidamente assinados pelos responsáveis e pelas crianças e adolescentes, respectivamente. Vale destacar que o público que participa do projeto é bastante oscilante, não sendo portanto uma característica marcante a presença de todos em todas as atividades que compuseram esta intervenção.

A partir de solicitação da banca de qualificação, a pesquisadora retornou ao campo de pesquisa para coletar mais alguns dados dos/as participantes. No entanto, não encontrou o mesmo grupo de maneira ativa e atuante no espaço de pesquisa, o que dificultou compor uma tabela com características dos/as participantes que ficasse completa. Dos/as 40 participantes que estiveram presentes em pelo menos um dia das atividades, conseguimos dados mais detalhados de apenas 12 deles. Estes dados foram organizados na tabela abaixo:

Tabela 3: Dados dos/as participantes⁶

Nome (Fictício)	Idade	Cor/raça	Bairro	Frequência
Gabriel	7 anos	Pardo	Santa Felícia	12
Fiorella	7 anos	Rosinha claro	Santa Felícia	14
Max	7 anos	Branco com um pouco de marrom em cima	Romeu Tortorelli	10
Emanuel	7 anos	Moreno	Planalto Paraíso	9
Flash	6 anos	Negra	Santa Felícia	14
Gabi	7 anos	Branca	Romeu Tortorelli	8
Paulo Guerra	7 anos	Branco um pouco pretinho	Albdenur	7
Manoela	9 anos	Mais ou menos moreninha	Albdenur	8
Pelé	10 anos	Branco	Santa Felícia	12

⁶ As idades dos participantes referem-se à idade dos mesmos na ocasião da realização da pesquisa (2016).

James Over	7 anos	Preta não! Marrom	Não soube informar	10
Benzema	9 anos	Moreno	Jardim Gonzaga	12
Cristiano Ronaldo	9 anos	Branco	Jardim Gonzaga	3
Rafaela			Albdenur	5
Ibraimovich			Jardim Gonzaga	6
Lucas				1
Paulo			Albdenur	1
José				4
Jorge			Jardim Gonzaga	2
Evandro			Jardim Gonzaga	1
Hélio				1
Neymar			Santa Felícia	1
Arthur				2
Milena			Santa Felícia	15
Elton	13 anos		Jardim Gonzaga	1
Frynkin	13 anos		Cidade Aracy	8
David Luiz	11 anos		Cidade Aracy	8
Cátia			Santa Felícia	2
Anselmo	12 anos		Jardim Gonzaga	2
Bruno			Santa Felícia	6
Dora			Cidade Aracy	11
Patrícia			Santa Felícia	2
Vicente			Santa Felícia	3
Carlos				2
Miguel				1
Messi			Jardim Gonzaga	11
Leandro				1

Alex				3
Roberto			Santa Felícia	2
Felipe			Jardim Gonzaga	1
César			Jardim Gonzaga	8

A escassez de dados sobre as características dos/as participantes é um ponto de fragilidade desta pesquisa, pois em alguns momentos da intervenção realizadas tratamos sobre a percepção que os/as participantes faziam de si mesmos, sobre estética, cor da pele, características, trabalhando inclusive com a produção de auto-retrato. No entanto, estas características não foram no devido momento abordados junto aos participantes com a finalidade de serem compilados em dados, o que muito iria contribuir para enriquecer o conteúdo desta pesquisa.

Tabela 4 – Educadores/as e colaboradores desta pesquisa

Nome Fictício	Área de formação/atução
Abayomi	Educação Física/ Mestrado em Educação
Érica	Música
Camila	Pedagogia/Doutorado em Educação
Spina	Educação Física/Doutorado em Educação
Jessy	Educação Física
Enriqueta	Educação Física/ Mestrado em Educação
Guga Santos	Artista pernambucano radicado em São Carlos
Eiri	Educação Física/Mestrado em Educação
Grilo	Música/ Doutorado em Educação
R2	Futebol Callejero
Mestre Taroba	Mestre de Capoeira vinculado ao Centro de Cultura Afro-brasileira Odette dos Santos
Tião	Educação Física
João	Educação Física/ Mestrado em Educação

Katulá	Educação Física/ Mestrado em Educação
--------	---------------------------------------

A intervenção foi pensada e organizada em momentos com a realização de atividades que seguiriam uma linha de raciocínio inicialmente pensada, mas a estrutura inicial sofreu alterações de acordo com as experiências junto ao grupo de colaboradores e também com as demandas do próprio projeto VADL-MQF.

A estrutura da organização da intervenção está na tabela a seguir:

Tabela 5: Atividades da intervenção

DATA	ATIVIDADES	Nº DE PARTICIPANTES
01/03/2016	Conversa inicial, convite para participação na pesquisa	2
08/03/2016	Contação de histórias: Histórias da nossa gente (Sandra Lane)	8
15/03/2016	Dinâmica: Quem sou eu? Como me vejo? – Produção de autorretrato	16
22/03/2016	Dinâmica: Quando você pensa em África, o que vem à sua cabeça? – Desconstrução de imagens negativas sobre o continente africano	23
29/03/2016	Brincadeira Africana: Labirinto	14
05/04/2016	Capoeira: Conversa sobre as origens, história do Mestre Pastinha e prática de golpes e movimentos da capoeira Angola	14
12/04/2016	Capoeira: História do mestre Bimba, Música: História da Capoeira (Geraldo Filme), movimentos da capoeira regional	14
19/04/2016	Gincana das palavras: palavras de origem africana e indígena	17
28/04/2017	Passeio ao Centro-Afro em São Carlos	14
03/05/2016	Contação de histórias: O mundo no Black Power de Tayó. Conversa sobre beleza e estética.	18
10/05/2016	Roda de conversa sobre 13 de maio. Música: Lei Áurea (Carolina Soares) Produção de cartazes para campanha de combate ao racismo.	9

17/05/2016	Jogo da memória Adinkras africanos: símbolos e significados	14
24/05/2016	Escravos de Jó/ Obonso	17
31/05/2016	História da Boneca Abayomi. Construção de bonecas.	15
09/06/2016	Construção de instrumentos musicais: Maracá e ganzá.	11
14/06/2016	Culinária: Cuscuz de Tapioca	5
21/06/2016	Roda de conversa sobre preconceito, estereótipo e discriminação	7
23/06/2016	Vivência de samba de coco com o artista Guga Santos	11
28/06/2016	Retomada das atividades, roda de conversa com slides de fotos.	13

6.3 Caminhos trilhados com olhos de luta e esperança

A atuação da pesquisadora no contexto de pesquisa já ocorria desde o ano de 2013, já estando inserida no espaço, sendo que no período da pesquisa, além de educadora foi também pesquisadora junto aos/às participantes e educadores/as colaboradores/as. O primeiro passo foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar), e após sua aprovação (Parecer CEP nº 1.659.822 – Anexo 1) iniciou-se a coleta dos dados junto ao grupo de colaboradores.

A pesquisadora realizou um esboço do planejamento das atividades da intervenção em Africanidades, definindo temáticas e atividades a serem desenvolvidas em cada dia de inserção. Esse planejamento foi pensado a partir da experiência da pesquisadora no espaço do VADL-MQF, do grupo de colaboradores/as e dos objetivos propostos pela pesquisa de Doutorado. Esse planejamento foi flexível durante todo o período de pesquisa, sendo modificado quando necessário devido à dinâmica do próprio projeto e também das demandas que surgiram.

Primeiramente, os/as colaboradores/as foram convidados/as a participar da pesquisa a partir de convite realizado pessoalmente pela pesquisadora, bem como a explicação sobre o que era a pesquisa, do que se tratava e em que consistia a participação dos/as

mesmos/as. Os/as participantes e seus responsáveis receberam os Temos de Assentimento (TA – Apêndice 2) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice 3) respectivamente, concedendo as assinaturas de acordo com o interesse e a concordância de participação neste estudo. Os nomes dos/as participantes foram substituídos por nomes fictícios escolhidos por eles/as mesmos/as, a fim de preservar a identidade dos/as colaboradores/as.

Depois disso, começaram as atividades da intervenção proposta, sendo realizadas semanalmente às terças-feiras e em algumas quintas-feiras no período da manhã. Foram 19 encontros registrados em diários de campo, dentre os quais foram realizadas 6 rodas de conversa registradas em áudio e posteriormente transcritas e inseridas no corpo do texto dos diários de campo.

6.4 O alicerce do caminho percorrido

Depois de detalhar o contexto de pesquisa, a intervenção e o percurso metodológico, neste tópico, iremos apresentar as bases metodológicas deste trabalho. Como se trata de um estudo que envolve a realização de uma intervenção, destacamos a diferenciação entre intervenção e pesquisa, pois de acordo com Silva e Oliveira (2000), a intervenção pode ser definida como “ações deliberadas no sentido de, ou criar novas, ou conformar, ou acomodar relações entre grupos sociais, culturais, entre pessoas e o ambiente em que vivem”. Já a pesquisa científica pode ser caracterizada como sendo “um estudo que busca inquirir em profundidade realidades físicas, naturais, sociais, culturais, psicológicas, orientado por questão” (p. 2). Destacamos que a pesquisa foi realizada no seio da intervenção, e a partir das ações desenvolvidas buscamos observar os processos educativos desencadeados.

Optamos pela realização de uma intervenção, sendo esta caracterizada por um conjunto de atividades desenvolvidas em um espaço de tempo determinado, a fim de desencadear questionamentos, diálogos, processos educativos, voltados à educação das relações étnico-raciais, pois consideramos que a prática da intervenção pode desencadear “modificações que poderão resultar em novas situações, relações, comportamentos, condições de vida, presumidamente melhorando-os, transformando-os, reformando-os, adaptando-os” (SILVA; OLIVEIRA, 2000, p. 2).

A escolha de realizar uma intervenção pautou-se na iniciativa de desenvolver um trabalho que estimulasse os diálogos sobre as situações ocorridas no espaço do projeto em

que foi possível perceber a presença de posturas e falas que expressaram o racismo e as discriminações, buscando fortalecer o espaço do VADL-MQF como espaço de pesquisa e ação. As estratégias de pesquisa concentraram-se no seio da intervenção, de maneira que as atividades do VADL-MQF pudessem ocorrer normalmente, em parceria com as atividades de intervenção.

Apresentamos como objetivos da intervenção: modificar comportamentos relacionados ao pertencimento e relações étnico-raciais; levantar necessidades de ação junto aos/às participantes a partir de experiências destes com o tema e desenvolver atividades para educar as relações étnico-raciais a partir de uma intervenção com Africanidades.

A pesquisa foi realizada a partir de um estudo qualitativo descritivo, de inspiração Fenomenológica. Esse tipo de investigação é baseado na descrição, análise e interpretação dos dados da investigação, a fim de compreendê-los de forma contextualizada, pois nas pesquisas de abordagem qualitativa não há interesse em generalizar os dados, uma vez que estes se referem a um contexto particular (NEGRINE, 1999).

Para compreender determinada realidade, é preciso buscar as impressões daqueles que vivenciam as experiências que envolvem o tema de estudo, e por isso optamos pela abordagem qualitativa, que favorece esta perspectiva de trabalho. Compreendemos que:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem. [...] O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

A escolha metodológica é influenciada também pelas escolhas de posicionamento político que fazemos diante do mundo, pois “pesquisar é parte importante de nossos afazeres, conectado com nossos trabalhos de ensino, extensão e militância” (OLIVEIRA; SOUSA, 2014, p.7). Neste estudo, é pertinente o uso da pesquisa participante, pois nesta modalidade de pesquisa “a investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

De acordo com Brandão e Streck (2006):

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/ pesquisado, conhecedor/ conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber (p. 12).

E é por assim entender a pesquisa junto a grupos, no caso de nosso estudo, junto a crianças e adolescentes, que expressamos nossa fé nos homens e mulheres, meninos e meninas, jovens, todos sabedores de um saber próprio, um saber que está em interação com outros, distintos ou semelhantes, mas que ao conectarem-se no diálogo entre saberes, entre subjetividades, formam uma grande rede de aprendizado, de produção de conhecimento, em que uns aprendem com os outros, criando, reconhecendo, respeitando, valorizando.

Buscamos, com a realização de uma pesquisa participante, ser coerentes com nossa postura de pesquisadores comprometidos com nosso semelhante, com nossos colaboradores/as, enfim, com o mundo, e conseqüentemente, com a transformação. E é por assim sonhar, e por acreditar nesse sonho possível, que buscamos a transformação deste mundo em que estamos, a fim de que aos poucos este se torne: “um mundo de vida social onde caibam todos e todas: todo o meu eu, todos nós e todos os outros. Mulheres e homens livres, justos, incluídos, igualados em suas diferenças, ativos, críticos, criativos e criativamente participantes” (BRANDÃO, STRECK, 2006, p. 14).

A iniciativa da pesquisa surgiu devido à prévia inserção da pesquisadora no contexto de pesquisa, sendo já recorrente sua participação e envolvimento nas atividades, bem como vale destacar que os/as participantes do projeto se posicionam diante das escolhas das atividades, assim como opinam após as mesmas, dando aos educadores e/ou pesquisadores envolvidos como se fosse uma devolutiva, que geralmente se desenvolve a partir das perguntas na roda de conversa final: “Como foi o dia? O que aprenderam com as atividades de hoje? Alguém tem algum comentário sobre as atividades do dia?”. Estes questionamentos e diálogos auxiliam no andamento da pesquisa, bem como desvelam outros pontos de vista e possibilidades de trabalho a partir da fala de participantes e educadores/as sobre as experiências vivenciadas em grupo.

Como já dito anteriormente, a intervenção foi realizada na parceria dos Projetos VADL/MQF, e como procedimentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante com registros em diários de campo e as rodas de conversa, gravadas

em áudio e posteriormente transcritas. A intervenção em Africanidades foi realizada também com o intuito de despertar e estimular diálogos acerca do tema, sendo o bojo em que se realizou a pesquisa dentro do VADL-MQF.

A escolha pela utilização de diários de campo para registro das observações deve-se ao entendimento de que este registro “ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 151). Os diários de campo produzidos pela pesquisadora foram organizados a partir da perspectiva dos autores citados anteriormente, sendo divididos em duas partes: uma descritiva e outra reflexiva. Na parte descritiva, foram apresentadas as informações que compõem a descrição dos acontecimentos, do ambiente, dos/as participantes, a fim de apresentar de forma mais detalhada possível a forma como as atividades aconteceram, onde aconteceram, com quem. A parte reflexiva apresenta os chamados comentários do observador (C.O.), em que são registrados os comentários da pesquisadora sobre os acontecimentos, expressando reflexões, percepções, impressões e até mesmo formas de entender situações que não se deram de maneira explícita no decorrer das atividades. Além disso, nos dias em que foram realizadas rodas de conversa, as respectivas transcrições foram anexadas ao corpo dos diários de campo.

Os diários de campo são instrumentos de coleta de dados adequados para a realização deste estudo, pois além de experienciar o fenômeno, temos o momento de escrita do diário de campo para sistematizar esta experiência, trazendo de maneira detalhada o que vimos bem como o que percebemos, sendo já um momento de reflexão sobre os dados.

Optamos pela realização de rodas de conversa, pois estas são uma forma privilegiada para que os/as participantes possam expressar suas impressões, opiniões e vivências acerca dos temas propostos e situações que vão surgindo com as falas e relatos daqueles que participam das rodas. Nesse sentido, consideramos que as rodas de conversas são “uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas” (SILVA; BERNARDES, 2007, p. 54), pois não se pretende com elas chegar a alguma conclusão definitiva, mas sim possibilitar questionamentos, reflexões e falas que possibilitem aos/às participantes ensinar e aprender, educar e educar-se na relação com o outro, com diferentes opiniões e pontos de vista.

A roda de conversa é uma possibilidade que permite ao pesquisador/a aproximar-se como sujeito de pesquisa, pois participa da conversa desencadeada e, ao mesmo tempo, realiza intervenções a fim de suscitar questionamentos e impressões para estimular o

diálogo dos/as outros/as participantes sobre o assunto em pauta, podendo ser uma forma de partilhar experiências, desenvolvendo reflexões sobre as práticas educativas dos/as participantes. Ao transcrever as rodas de conversa, para além do registro escrito das falas dos/as participantes exatamente como estas foram ditas, é possível perceber e registrar expressões e silêncios, o que só pode ser feito a partir da realização destes momentos de forma atenta e comprometida por parte do/a pesquisador/a que desenvolve o estudo.

As rodas de conversa são um espaço de abertura para o diálogo, e este é um elemento chave para a realização desta pesquisa. De acordo com Freire (2005) é preciso que haja diálogo, pois este é uma exigência existencial, é o encontro dos homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu. Entretanto, salienta que não há diálogo se não houver humildade, amor profundo ao mundo e aos homens e mulheres, fé nos homens e mulheres, crer neles, pois para o autor, o diálogo se faz numa relação horizontal pautada na confiança mútua.

Por isso foi coerente estabelecer com os participantes da pesquisa relações pautadas na confiança, no respeito e na amorosidade. Sobre a fé nos homens e mulheres, no Outro, Dussel (2009) destaca que para reconhecer como válida a cultura do Outro, é necessária uma relação de alteridade, pois para o autor “aceitar como verdadeiro o que diz o Outro significa um ato prático, *um ato de fé* no Outro que pretende dizer algo verdadeiro” (DUSSEL, 2009, p. 365). Esta mesma alteridade de que fala Dussel é importante nesta pesquisa para reconhecer na fala do Outro, nos gestos do Outro, conhecimentos, saberes e culturas válidos e que merecem ser respeitados. É no diálogo entre diferentes que encontramos a possibilidade de aprendizagem e crescimento, dialogando para conhecer, conhecendo para respeitar.

O diálogo com o diferente exige dos/as pesquisadores/as uma postura de compromisso ético, pois de acordo com Araújo-Olivera (2014), para fazer pesquisa adotando uma postura ético-política, é necessário inserir-se no grupo com quem se pretende pesquisar, estabelecendo relações de confiança, ouvindo o Outro, estando aberto a ele, o que influencia nas escolhas metodológicas. Segundo a autora, “os percursos das pesquisas vão se construindo no vaivém de diálogos e reflexões gerados na proximidade, no face a face com o Outro, ombro a ombro na comunidade de trabalho, na convivência, na partilha do fazer *junto com o Outro*” (p. 61).

Para Araújo-Olivera (2014), o diálogo é mais do que uma abordagem metodológica, um caminho, uma mediação; é paradigma epistemológico, é a maneira para buscar a humanização de homens e mulheres e de suas relações. Segundo a autora, “exercer o

diálogo como direito e afirmação da diferença, num contexto que pretende negar essas diferenças ou que as diferenças são utilizadas para inferiorizar e melhor explorar ao diferente, põe em questão o sistema de poder que sustenta a desigualdade” (p. 63).

Os pilares que embasam a perspectiva da pesquisa participante nos fortalecem no sentido de uma ação dialógica na pesquisa, pois esta é um “instrumento dialógico de aprendizado partilhado [...], possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora” (BRANDÃO, 2006, p. 46). Entendemos que o diálogo na prática de pesquisa visando à transformação do mundo é um instrumento de aprendizagem, é educativo, é momento de abertura para o aprendizado com outrem, a fim de partilhar para seguir em busca de uma transformação emancipatória, que possa trazer à tona, colocar em destaque diferentes pontos de vista, mas, principalmente, o daqueles que são nossos colaboradores de pesquisa, que experienciam realidades injustas, excludentes, desiguais.

É nesta perspectiva que adotamos o diálogo nesta pesquisa de Doutorado, colocando-o como direito de afirmação das diferenças para questionar os mitos que sustentam a desigualdade. Nesta forma de diálogo, é que “há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2005, p. 192). Para que o diálogo ocorra, é preciso que exista a escuta do outro, de sua fala, de seus gestos, de suas diferenças, e para que haja escuta, é preciso aceitar e respeitar as diferenças. No diálogo, é preciso falar com as pessoas e não a elas, pois falando a elas como se fôssemos portadores da verdade, não estamos nos abrindo para a escuta, estamos falando de maneira impositiva, sem nos considerarmos sujeitos da escuta da fala do outro.

Para Brandão (2014), a razão de ser da ciência não é mais somente criar saberes e conhecimentos, mas sim na interação entre saberes, no diálogo entre pessoas. Para o autor, um avanço nas pesquisas depende que esta se configure como práxis, buscando um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade que se empenha em transformar. Para o autor:

Todo nosso trabalho em pesquisar o que quer que seja deve desaguar em uma das muitas dimensões de uma ação social e, entre elas, de uma educação vivida e pensada como uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente na vida de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos (2014, p. 14).

Brandão (2014) fala sobre a circulação do conhecimento entre as pessoas e grupos de pessoas para que este possa desaguar na educação, como forma de sabedoria para que deixe de ser privilégio apenas de alguns e passe a integrar um projeto de mudança. Nesta

pesquisa, buscamos um projeto de mudança, que possa trazer à tona as compreensões sobre as culturas africana e afro-brasileira, sobre as discriminações vividas, sentidas e praticadas, para que possam dialogar sobre sentidos, caminhos e construções que colaborem para um novo projeto de sociedade, em que sejam fortalecidas as diferentes identidades dos povos latino-americanos, identificando seu modo de ser e estar no mundo, desconstruindo, construindo, modificando e reconstruindo a partir de suas experiências vividas seu próprio modo de estar sendo no mundo.

6.5 Procedimentos de Análise dos dados

Os dados construídos nesta pesquisa constituem-se de 19 diários de campo e 6 transcrições de rodas de conversas que estão inseridas no próprio corpo do texto dos diários de campo (Apêndice 1). Para análise destes dados, primeiramente foi feita uma leitura inicial, sem buscar interpretações, apenas com a finalidade de ter uma visão geral do todo dos dados. Nesse processo, voltamo-nos novamente à interrogação da pesquisa, o que implica que retornemos também às motivações da pesquisa, olhando o fenômeno a partir de um ponto de vista.

A partir de leitura cuidadosa das descrições dos diários de campo, buscamos apreender o fenômeno. Para isso, a análise foi feita com inspiração na fenomenologia, pois se apresenta como um “ir-às coisas mesmas”, deixando de lado conceitos prévios ou hipóteses que poderiam delimitar o que é para ser visto para que o invisível possa se mostrar, tornar-se visível (BICUDO, 1994).

A partir desta perspectiva, procedemos com as análises: Ideográfica e Nomotética, sendo que na análise Ideográfica “o pesquisador procura por unidades de significado, o que faz após várias leituras de cada uma das descrições”. Já a análise Nomotética, “é feita com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado, estando vinculada, ainda, a interpretações que o pesquisador faz para obter cada uma dessas convergências ou divergências” (GARNICA, 1997, p. 116-117).

No que diz respeito à análise dos dados, visando compreensão (e não explicação) do fenômeno que se mostra de modo situado, nos inspiramos em procedimentos da fenomenologia, conforme explicitam Martins e Bicudo (1989):

(1) o pesquisador precisa ler a descrição de princípio a fim de modo a familiarizar-se com o texto que descreve a experiência vivida [...] (2) o pesquisador marca [...] os significados na descrição. Isto quer dizer que ele está diferenciando as partes nas descrições. Nessa operação, todos os dados são cuidadosamente tratados. Essa não é uma fase rígida, pois é possível que diferentes pesquisadores indiquem diferentes significados, de acordo com suas perspectivas e interrogações [...] (3) Procedendo deste modo, o pesquisador obtém uma “unidade de significação”. Essa unidade é, então, uma parte da descrição cujas frases se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade da descrição; (4) o pesquisador reagrupa os constitutivos relevantes para poder chegar a uma análise da estrutura do fenômeno (p.95).

Em acordo com Gonçalves Junior (2008) ao perceber convergências, divergências ou ainda idiosincrasias nos trechos marcados nas descrições presentes nos diários de campo, o investigador constrói categorias, ou seja, agrupa as unidades de significado objetivando a busca da essência do fenômeno. Frisa o citado autor que na investigação de inspiração fenomenológica, as categorias são levantadas no transcorrer do estudo dos dados – *a posteriori* –, ao contrário, portanto, da pesquisa positivista que define as categorias de análise *a priori*.

No próximo capítulo desta Tese, em que será apresentada a construção da análise dos dados, as unidades de significado são utilizadas de modo substantivo na discussão da categoria de análise, sempre se identificando os diários de campo das quais elas foram extraídas, sendo que os excertos de diários de campo serão identificados pela sigla DC, seguida da numeração correspondente em números romanos (I, II, III...) e da identificação das unidades de significado em algarismos arábicos (1, 2, 3...). No caso de divergências dentro das categorias, as unidades de significado correspondentes a essas situações serão identificadas pela letra “d”. Assim, no caso de utilização de um excerto do diário de campo X, unidade de significado 3, sendo esta divergente, teremos a seguinte notação entre parênteses: DC X - 3d.

7 DO DIÁLOGO COM OUTREM AO DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS: TECENDO ANÁLISES

Neste Capítulo, retornamos ao objetivo da investigação, buscando a identificação e compreensão dos processos educativos decorrentes de uma intervenção com Africanidades *para e na* educação das relações étnico-raciais, processo em que emergiram as categorias: A) Conhecer para reconhecer e reconhecer para conhecer; B) Eu, outrem e a diversidade étnico-racial.

A categoria A: Conhecer para reconhecer e reconhecer para conhecer, é constituída a partir de unidades de significado que se referem a situações que trazem experiências e falas dos/as participantes que revelam o desconhecimento de aspectos das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras que sinalizam a necessidade de conhecer para reconhecer a presença e influências destas em nossas práticas. Da mesma forma, destacamos que é preciso reconhecer para se permitir conhecer, pois se não houver abertura para reconhecer a existência, influência e importância, não haverá abertura para conhecer sem pré-conceitos e julgamentos.

A categoria B: Eu, outrem e a diversidade étnico-racial, é constituída de unidades de significado que trazem as impressões de participantes e educadores/as sobre suas formas de ver, se ser e estar no mundo, bem como sobre questões e temas que surgiram durante a intervenção, trazendo um pouco do ponto de vista dos/as participantes. Sendo assim, nesta categoria aparecem as impressões dos/as participantes sobre si mesmos, como se veem, como também visões de mundo sobre vivências e experiências.

7.1 Categoria A: Conhecer para reconhecer e reconhecer para conhecer

Durante a realização das atividades da intervenção com Africanidades, notamos que os/as participantes puderam conhecer algumas coisas que ainda não conheciam para assim, desconstruir imagens e impressões negativas, abrindo espaço para o reconhecimento de outras formas de ser e estar no mundo. Além disso, apresentamos situações que destacam a necessidade de reconhecer para conhecer, ou seja, despir-se de preconceitos e estar aberto a novas aprendizagens e à diversidade para então conhecer, pois se não reconhecermos outras formas de ser e outras culturas, não poderemos conhecer.

Exemplo disso foi quando a partir da contação da história: “Histórias de nossa gente”, de Sandra Lane (2010), conversamos com os/as participantes sobre os diferentes povos que compõem o Brasil, momento em que falamos um pouco sobre a influência dos indígenas na formação do povo brasileiro. Destacamos o trecho a seguir que explicita esta situação:

Depois, pergunto sobre os indígenas, se eles já teriam ouvido falar algo sobre eles, e Arthur comenta que sua professora passou um vídeo que mostrava os portugueses em conflito com os indígenas, atirando com armas de fogo e capturando indígenas. [...] Pergunto a eles se alguma vez já tomaram algum chá para curar uma gripe, uma dor de estômago, e alguns balançam a cabeça afirmativamente, e eu digo que os indígenas utilizavam plantas para curar-se de doenças e ferimentos, e Frynkin comenta: “Até hoje fazemos isso”, e eu reforço dizendo que são muitas as contribuições dos povos que para cá vieram, bem como dos indígenas que aqui estavam, e que formaram nossos costumes e tradições, seja de religião, de música, de hábitos (DC II, 4).

Ao conversar com os/as participantes sobre a influência dos povos indígenas para nosso país, os/as participantes se referem a impressões que trazem o reconhecimento dessa influência, bem como demonstram abertura em melhor conhecer. Conversando com os/as participantes sobre a presença da cultura indígena em nossas práticas, notamos que há o reconhecimento disso, pois quando Fynkin diz que “Até hoje fazemos isso”, está demonstrando que é algo que está presente no dia-a-dia dele, no seu ambiente familiar, no entanto, nem sempre nos perguntamos sobre as origens dos conhecimentos que temos, e muito comumente a instituição escolar (desde a Educação Básica até a Universitária, pela forte influência da ciência eurocêntrica) e os meios de comunicação (nas mãos de grandes grupos corporativos capitalistas) atribuem avanços e benefícios da medicina comumente a cientistas estrangeiros (geralmente europeus ou estadunidenses), não reconhecendo o conhecimento dos primeiros habitantes de nossas terras, os indígenas, bem como dos povos africanos que para cá foram trazidos à força, escravizados.

A esse respeito, Dussel (2005) nos fala do modelo teórico de cultura eurocentrado que se estabelecia a partir de valores e referências ocidentais, fazendo com que este modelo fosse sempre pautado em referências eurocêntricas, dificultando assim que os latino-americanos encontrassem referências em suas culturas que se identificassem com os padrões estabelecidos. De acordo com o autor, para superar esta visão eurocentrada, é preciso reconstruir a identidade histórica da América Latina desde suas próprias referências, desde o povo latino-americano.

Ao buscar a dominação dos povos indígenas, os invasores tentaram estabelecer um discurso de descaracterização e inferiorização desses povos, pois os chamaram indistintamente de “índios”, não levando em consideração as diferenças entre esses povos, sendo as culturas também postas à margem, uma vez que o objetivo era de que estes habitantes interiorizassem valores estranhos às suas origens para que fossem mais facilmente submetidos ao sistema de dominação necessário à exploração. De acordo com Munanga e Gomes (2016), para aprender a conhecer o Brasil, precisamos entender e conhecer a história e cultura dos diferentes povos que formaram o país, pois:

Para entender “nossa” história e “nossa” identidade, é preciso começar pelo estudo de todas as suas matrizes culturais: indígena, europeia, africana, árabe, judia e asiática. Infelizmente, não é isso que acontece na história do Brasil que foi ensinada tradicionalmente na escola e sistematizada pela historiografia oficial (2016, p. 18).

Em outros momentos também foram abordados assuntos referentes às culturas, povos indígenas e história do Brasil, como por exemplo, no dia em que falamos sobre o 13 de maio como Dia de Luta e Combate ao Racismo a partir da perspectiva do Movimento Negro, abordando também a prática da escravidão como forma de exploração do trabalho tanto dos povos originários do Brasil, como dos/as negros/as africanos/as sequestrados/as de África para serem escravizados/as em terras brasileiras. Isto se expressa em trecho de roda de conversa em que a pesquisadora explicava aos/às participantes o que os povos indígenas tem a ver com a escravidão de que estávamos falando:

Eles (os invasores) chegaram e tentaram escravizar os indígenas [...]os indígenas resistiram, eles não queriam trabalhar pra eles, e até muitos indígenas morreram por conta disso e também por conta das doenças que vieram junto com eles, (os invasores) e que os indígenas ainda não tinham contato com essas coisas e nem com outros remédios além da medicina natural deles (DC XI-6).

Podemos perceber que ao falar sobre práticas de exploração e dominação, também aparecem referências aos povos indígenas, confirmando as ideias difundidas desde a colonização, e que pela colonialidade se perpetuam até hoje, reproduzindo a imagem dos indígenas como atrasados, que andavam nus, eram canibais, praticavam sacrifícios humanos, não tinham religião (MUNANGA; GOMES, 2016,p. 12). Esse ideário difundido pelos invasores se perpetua através de estereótipos que desqualificam os povos indígenas e, conseqüentemente, suas culturas, sendo que somente através de práticas de problematização e

questionamento destas ideias é que podemos possibilitar espaços para que outras histórias possam ser contadas, a partir de outros pontos de vista, no caso, dos colonizados.

A prática de falar sobre as origens e história se dá também nas atividades de capoeira que já fazem parte da rotina do projeto, pois ao falar e praticar a capoeira de maneira contextualizada, os/as participantes podem conhecê-la e reconhecê-la como prática de resistência e fortalecimento da luta dos/as negros/as escravizados/as por condições de vida e trabalho dignas. Exemplo disso aparece no trecho do diário de campo a seguir:

Depois, Eiri explicou o golpe “Benção” e sua origem, explicando que os senhores de escravos costumavam dar benção aos escravos, fazendo com que estes tivessem que se curvar aos pés do senhor. E o movimento da benção consiste em um golpe à frente do corpo em que se usa o calcanhar para atingir a boca do estômago. Então, a partir da demonstração do educador, participantes e os outros educadores fazem o movimento da ginga e da benção. Depois, Eiri pede ajuda para a educadora Abayomi para explicar o golpe de defesa da benção, que é a negativa, e ela explica como se faz, e os participantes tentam fazer também, mas como é uma defesa com um pouco de dificuldade, Eiri ensina também a esquiv lateral, e os participantes também experimentam fazer (DC II, 8).

Ao falar com os/as participantes sobre as origens dos movimentos da capoeira, estamos buscando uma contextualização que auxilie não só na prática da capoeira, mas também no entendimento de como e por que surgiu essa prática. A partir dessa perspectiva, percebemos que os/as participantes veem mais sentido no que estão fazendo, compreendendo inclusive os nomes que foram dados aos movimentos da capoeira, como no caso da benção. Mais que isso, os/as participantes puderam conhecê-la e reconhecê-la como forma de resistência e fortalecimento da luta dos/as negros/as escravizados/as por: liberdade, condições de vida e trabalho dignas, afirmação de sua corporeidade.

Houve outros momentos em que falamos sobre as origens da capoeira com os/as participantes, buscando contextualizá-la. Exemplo disso foram as atividades em que trabalhamos com a história de dois grandes Mestres de Capoeira brasileiros: Mestre Pastinha e Mestre Bimba. Através da própria história de vida desses Mestres, que por sinal sempre esteve muito ligada à capoeira, pudemos trazer à tona informações relevantes sobre a prática da capoeira ao longo da história. Por exemplo, no dia em que falamos sobre a história do Mestre Pastinha, Frynkin relaciona o que ouviu com outros aprendizados que já tinha:

Depois de contar a história, explico a eles que Vicente Joaquim Ferreira Pastinha foi um mestre de capoeira muito conhecido no Brasil, sendo ele quem desenvolveu a modalidade da capoeira Angola. Pergunto aos participantes se já tinham ouvido falar de Pastinha, e Frynkin diz que ouviu que ele foi um grande mestre de capoeira (DC VI - 5).

Ao falar sobre Mestre Pastinha, estamos colocando em destaque a história de um negro brasileiro que resistiu às desigualdades e discriminação, lutando pelo reconhecimento da capoeira como parte da cultura brasileira, e isso contribui para que referências de homens e mulheres negros/as sejam lembradas e colocadas como parte da história, buscando as raízes, buscando alimento no passado para construir o futuro, como bem nos ensina Tedla (1995) em sua obra Sankofa.

Ao trazer à tona práticas e culturas postas à margem em nossa sociedade, estamos buscando romper com o que Santos e Meneses (2009) chamam de “epistemicídio”, pois em nome da homogeneização do mundo imposta pela “missão civilizadora”, houve a supressão dos conhecimentos locais para que predominassem os valores dos invasores, e “com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (2009, p. 10).

A capoeira é uma das práticas de resistência à dominação e à escravização mais significativa desenvolvida no Brasil, sua prática e história se mostram presentes até os dias de hoje, pois os negros/as escravizados/as eram obrigados a trabalhar sem cessar, sendo obrigados a agir e se comportar de acordo com a vontade dos colonizadores, encontrando na capoeira a expressão corporal de resistência e construção da identidade, cultivando as tradições, crenças e até mesmo a própria dignidade de homens e mulheres negros/as.

Através da fala dos/as participantes é possível destacar o entendimento dado por eles à capoeira como prática de resistência à opressão dos invasores, o que podemos ver a partir do trecho de diário de campo a seguir:

Pergunto então aos participantes se eles saberiam dizer por que a capoeira foi criada [...] Milena diz que esta foi inventada para que os escravos pudessem se defender. [...] pergunto a eles por que ou de quem eles precisavam se defender. Pelé diz que eles precisavam se defender dos portugueses e Frynkin lembra que tinha um nome que era alguma coisa do mato, e Max diz que era do capitão do mato que os escravizados precisavam se defender (DC VII - 1).

A partir deste trecho, podemos colocar em destaque o entendimento dos/as participantes sobre a corporeidade dos/as negros/as como instrumento de resistência

sociocultural e forma de emancipação frente à escravização imposta, pois através dela, foi possível, para além de resistir, cultivar as tradições de homens e mulheres negros/as, resgatando o corpo como símbolo da identidade negra, guardando a memória ancestral e recriando as tradições e introduzindo novos hábitos a partir das vivências em terras brasileiras.

No entanto, nem sempre a capoeira foi vista dessa forma, como expressão de luta e resistência, pois ao longo da história essa prática foi reprimida e perseguida, mas continuou a resistir às estratégias que buscavam exterminá-la, sendo suas técnicas aperfeiçoadas e transmitidas para as gerações seguintes, o que garantiu que esta se encontrasse ativa até os dias de hoje, passando por transformações e adaptações, mas mantendo sua essência cultural.

Entendemos que a capoeira e muitas outras práticas de origem africana, como por exemplo, a religiosidade e espiritualidade de matriz africana, encontram dificuldade de reconhecimento e aceitação devido às ideias anteriormente difundidas que descaracterizavam essas práticas buscando inferiorizá-las. De acordo com Quijano (2009) e Galeano (1990), o padrão mundial do poder capitalista sustenta a imposição de uma classificação racial, na qual brancos/as são superiores a negros/as e indígenas, inclusive nos conhecimentos, transformando em capital europeu ou, mais recentemente, estadunidense: a terra, os frutos, os recursos naturais e os recursos humanos. É uma visão que tem se prolongado também pelas informações e imagens distorcidas transmitidas pelos meios de comunicação em massa, e um exemplo disso são as imagens que são veiculadas a respeito do continente Africano. De acordo com Munanga e Gomes (2016):

Até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente, mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras “tribais”, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc (MUNANGA, GOMES, 2016, p. 32).

A fim de desconstruir as imagens negativas acerca do continente africano, desenvolvemos uma atividade em que os/as participantes deveriam primeiramente partilhar suas impressões e conhecimentos sobre o continente africano, para que depois pudessemos conversar e conhecer outras formas de ver a África. Isso foi feito a partir de uma dinâmica em que os/as participantes responderam à pergunta: “*Quando você pensa em África, o que vem à*

sua cabeça?” com apenas uma palavra. Nem todos quiseram falar, e conforme trecho de diário de campo: “As palavras que surgiram foram: africano, animal, cidades, seca, pobre, dificuldades, ruas, capoeira, terra, leão, fome, safári, escola” (DC IV, 20).

A partir das informações e conhecimentos trazidos pelos/as participantes, buscamos trabalhar com imagens de cidades localizadas em países da África, tais como: Luanda (Angola), Antanarivo (Madagascar), São Tomé (São Tomé e Príncipe), Adis-Abeba (Etiópia), Maputo (Moçambique) etc; mapas (impresso e o globo terrestre) e informações sobre o continente africano, como extensão territorial, população; para desconstruir as imagens negativas de África que comumente são divulgadas pela mídia, possibilitando que participantes e educadores/as pudessem conhecer outras formas de ver e de ser do continente africano para reconhecer tanto os equívocos da divulgação de imagens negativas pelos meios de comunicação, quanto a diversidade e beleza do continente.

O intuito desta atividade foi compartilhar com participantes e educadores imagens e informações sobre África pouco divulgadas, quer seja nas escolas de Educação Básica, quer seja nos meios de comunicação de massa, tais como: que África é um continente e não um país, que, aliás, possui em seu território mais de 50 países; que o atlas (mapa do mundo) transmite, visualmente, ideia de que o território africano é bem menor do que efetivamente é; que há imensa diversidade de povos e culturas; que além de povos que vivem em aldeias de modo tradicional há também inúmeras cidades em zonas altamente urbanizadas, com ruas asfaltadas, casas, prédios e arranha-céus; que a maior parte das pessoas se veste de modo muito parecido com as brasileiras ou europeias ou estadunidenses, inclusive devido à influência da televisão e internet, que também são vistas nos países africanos, o que por vezes envolve invasão cultural, conforme asseveraram Ngoenha e Castiano (2011).

Quando falamos sobre os habitantes do continente africano, também surgiram discursos que reforçam as visões do continente que comumente são veiculadas pelos meios de comunicação em massa, visão que deixa de considerar a diversidade presente nos mais de 50 países, conforme trecho a seguir:

Pelé: Sem querer magoar, mas eu acho que a maioria que vive lá é negra.
 [...] Frynkin: Eu! A escola é muito precária.
 [...] Pelé: Foi de lá que eles foram pegar os escravos (DC IV, 5).

Neste trecho, a primeira fala de Pelé demonstra a interiorização de um discurso permeado por preconceitos que estão enraizados na sociedade racista em que vivemos, em

que o participante entende que dizer que uma pessoa é negra pode magoar. O participante trouxe a sua visão a respeito do tema que estava sendo tratado, porém se mostrou aberto a conhecer as outras informações e perspectivas trazidas na roda de conversa sobre as populações não só do continente africano, mas também do Brasil, que é o segundo país no mundo com a maior população negra, informação esta que também foi enfatizada durante a realização dessa atividade. Concordamos com Freire (2011):

Nas relações entre brancos e negros, a não ser que eu esteja totalmente errado, parece haver, por parte de muitos brancos que se declaram não racistas, algo que os minimiza e obstaculiza a, autenticamente, lutar contra o racismo. Refiro-me ao que, pelo menos a mim, me parece ser um forte sentimento de culpa com que se relacionam com homens negros e mulheres negras. E se há algo que deve irritar as as pessoas discriminadas é a maneira culposa com que alguém as trata (FREIRE, 2011, p. 210).

Compreendemos que o combate às posturas e atitudes racistas e ao próprio racismo começa pelo reconhecimento de sua existência em meio às relações sociais. E esse reconhecimento nos cobra uma postura de tomada de atitude frente à problemática que faz parte de nosso cotidiano, pois se reconheço que me encontro imerso em uma sociedade racista e não me mobilizo ao encontro de outras práticas que sejam coerentes e respeitosas com a diversidade, estou negando a existência do racismo.

Em outro momento desta mesma atividade falamos sobre como são as pessoas que vivem no continente Africano, e surgiram algumas ideias que expressaram a inferiorização e simplificação dos povos africanos, como por exemplo, quando a participante Cátia diz que em África “tem bastante tribo”, e ao perguntar como essas pessoas vivem, o participante Mateus responde: “com caça”. Sobre como é o lugar onde essas “tribos que caçam” vivem, o participante Mateus diz: “Não tem centro, não tem shopping” (DC IV - 3). São falas que revelam a invasão cultural que citamos anteriormente, que faz com que seja encontrada somente uma forma de ver o continente africano.

Durante a conversa, a pesquisadora trouxe algumas fotos de países africanos e informações, propondo a problematização do que havia sido dito anteriormente pelos/as participantes. Com isso, as falas anteriores passaram a ser questionadas, como quando Cátia diz: “Eu achava que no Egito só existiam pirâmides”, e Pelé completa: “E deserto, deserto...” (DC IV - 10), mostrando que, ao final, outras impressões foram sendo construídas.

Ao apresentarmos outras informações sobre o continente africano e sobre os povos de África, os/as participantes puderam abrir-se para o reconhecimento de outras formas

de ver para então conhecer a partir de outra perspectiva. No fragmento do diário de campo trazido anteriormente que apresenta a fala do participante Pelé, os povos de África são vistos como majoritariamente negros/as, não sendo este o problema que está em questão, pois reconhecemos a presença de habitantes negros/as no continente, a questão que nos incomoda é a presença de formas de referir-se aos/às negros/as de maneira preconceituosa “sem querer magoar”, mas associando o “ser negro” à noção de precariedade, a partir da fala de Frynkin, que diz que “as escolas são precárias” e também à escravidão, quando Pelé diz que foi do continente africano que vieram os negros que foram escravizados no Brasil. Não queremos dizer, de forma a expressar um discurso vazio que os participantes são preconceituosos, mas sim chamar a atenção para a reprodução de ideias que estão enraizadas em nossa sociedade. Compreendemos que as relações sociais no Brasil fundaram-se a partir da ideia de raça, configurando-se em relações de dominação, ou seja, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 117), o que favorece a formação de ideias de inferiorização dos negros/as, que buscavam legitimar as práticas de dominação e exploração.

A esse respeito, Meneses (2010) fala sobre a hierarquização dos saberes, dos sistemas econômicos e políticos, que contribuem para que aconteça o predomínio de culturas de raiz eurocêntricas sobre outras culturas. De acordo com a autora:

Uma das expressões mais claras da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação. Os grupos identitários considerados inferiores, ou seja, os que estão nos escalões mais baixos da hierarquia etno-racial estão normalmente associados a imagem e representações negativas. Se antes os africanos eram os preguiçosos sem saberes, hoje a África negra é o continente atrasado, necessitando de ajuda internacional econômica e científica do Ocidente para se afirmar no espaço mundo [...] O legado africano dissolve-se internamente, impossibilitando que esta experiência tão rica possa ser absorvida por um *corpus* teórico mais amplo, integrando África no mundo, em lugar de sistematicamente a marginalizar ou excluir (MENESES 2010, p. 71-72).

Notamos também que a fala de Frynkin, no trecho de diário de campo citado anteriormente, em que o participante diz que as escolas em África são muito precárias, apresenta uma impressão sobre as escolas do continente africano, sendo estas colocadas em condição de precariedade, não levando em conta a grandeza e diversidade de condições e possibilidades deste continente. A esse respeito, Meneses (2010) nos alerta para a persistência da colonização epistêmica, reafirmando a necessidade de continuar a lutar pela

descolonização do saber e das representações (p. 72). Não se trata de indistintamente rotular falas e posturas como sendo carregadas de pré-conceitos, mas sim de saber diferenciar e caracterizar as visões colonizadas presentes nos olhares e discursos do racismo em si e das discriminações, agindo em busca da descolonização.

Para contrapor ideias tão presentes no discurso e no imaginário do povo brasileiro, apresentamos informações e imagens aos/as participantes, trazendo para o diálogo as ideias pré-concebidas e as ideias construídas, assim como no trecho que segue:

Aline: É... foi o Pelé que disse, até usou a expressão: “Sem querer magoar mas a maioria das pessoas que vive lá eu acho que são negras”. Aí tem uma curiosidade interessante. De todos os 54 países do continente Africano somente um tem mais negros do que o nosso país, que é a Nigéria. Deixa eu achar a Nigéria. Aqui! (mostrando o mapa fixado na parede). Então somente a Nigéria tem uma população de pessoas negras maior do que o nosso país. Então o nosso país, no mundo todo, é o segundo país em que vivem mais pessoas pretas e pardas (DC IV, 8).

Ao trazer outras informações para problematizar os saberes dos/as participantes, tivemos como objetivo que as supostas verdades interiorizadas por eles fossem questionadas, como por exemplo, quando o participante Pelé diz: “Sem querer magoar, mas a maioria das pessoas que vive lá é negra”, procuramos ali destacar que ser negro/a não é motivo para ficar magoado, nem na África, nem em parte alguma do mundo, inclusive porque na África somente um dos países, que é a Nigéria, tem uma população de pessoas negras maior que a do Brasil. Sendo assim, buscamos trazer elementos para que possam também construir outros entendimentos não só acerca do continente africano, mas também sobre o Brasil.

Depois de conversar com os/as participantes e apresentar fotos de países, já citados anteriormente, localizados no continente africano, surgiram outros entendimentos sobre África, como por exemplo, quando Benzema diz que: “Eu aprendi que a África não é só um país, é um continente” (DC IV, 16); assim como Pelé diz que: “Eu aprendi que a África é um continente, e que tem as cidades, centro...”. E quando questionados pelo educador Eiri sobre a impressão que as fotos trouxeram, Benzema diz: “Tem praia bonita” (DC IV, 18). A partir destas falas, notamos que os/as participantes puderam conhecer outras formas de ver a África, reconhecendo sua diversidade e beleza.

O participante Messi, ao final da atividade, mantém inalterado seu posicionamento: “Eu falei que na África tem muita dificuldade [...] Eles têm muita pobreza” (DC IV - 16d). A fala do participante expressa os limites de nossa atuação no trabalho com a educação das relações étnico-raciais, pois cada indivíduo é único, e pode ser tocado ou não pelas experiências que vivencia na convivência com outrem. Não podemos dizer que Messi não conheceu outros pontos de vista a partir da atividade realizada, mas também devemos compreender que nem sempre os objetivos são alcançados da maneira que imaginamos, o que nos possibilita o questionamento para melhorar nossa ação. Na situação anteriormente descrita, talvez fosse a oportunidade de abordar a desigualdade do continente africano, como se dá a produção desta desigualdade e tecer aproximações com o Brasil, que também está imerso em uma realidade desigual.

Compreendemos que não nos é possível adotar uma postura autoritária, pois seria incoerente com nossa proposta que colocássemos a fala do participante de maneira a inferiorizá-la, mas sim podemos levá-lo a refletir, por exemplo, sobre as características do Brasil, em que também há pobreza e dificuldade, mas não somente isso, demonstrando uma postura aberta ao diálogo, à reflexão e problematização. A aprendizagem de outras formas de ver o mundo se dá como processo, pois “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser e por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011, p. 40).

A intervenção com Africanidades e antes desta, a parceria dos projetos de extensão comunitária VADL-MQF não visa discurso unívoco, mas a possibilidade de reflexão coletiva dos/as participantes e educadores. Trouxemos a tona outras imagens da África, sem ignorarmos dificuldades presentes no continente africano, mas também dialogando sobre suas belezas, riquezas, conhecimentos, diversidade, bem como relações com o Brasil. Iniciativas como esta encontram espaço para serem desenvolvidas quando há, por parte dos envolvidos, disponibilidade e interesse em melhor conhecer, em saber mais, ou como nos diz Freire (2011), em *ser mais*.

Concordamos com Freire (2011) quando o autor fala sobre a curiosidade como sendo indispensável ao ato de conhecer, pois sem ela não aprendo nem ensino, “é ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (p. 84). Durante a realização das atividades, buscamos estimular perguntas, reflexões, estando abertos a curiosidades, indagações, estando todos envolvidos por uma postura “epistemologicamente curiosa” (FREIRE, 2011, p. 83).

Trazer para o diálogo outras imagens do continente africano possibilitou a oportunidade em reconhecer a amplitude e diversidade do continente africano, bem como despertaram o desejo em melhor conhecer, a curiosidade sobre essa nova visão de África. Destacamos que não houve uma prática no sentido de ignorar as dificuldades presentes no contexto africano, mas sim buscamos apresentar e dialogar outras formas de ver que são diferentes das generalizações que são comumente veiculadas pela mídia e outras fontes de informação. Além disso, buscamos tecer aproximações com o Brasil, a fim de aproximar a realidade vivida em outros lugares do mundo à nossa realidade, para que não somente as imagens negativas de África sejam desconstruídas, mas sim os estereótipos e ideias pré-concebidas em geral.

O trabalho com a desconstrução de imagens negativas se dá não somente nas atividades da intervenção com Africanidades, e também não somente relacionadas aos negros/as, pois em diversos momentos do projeto participantes e educadores/as conversam sobre assuntos ou curiosidades que surgem no diálogo e que são abordados criticamente, conforme uma situação em que conversávamos para a produção do Jornalzinho bimestral do projeto:

Foram surgindo alguns comentários que revelaram uma ideia de indígena como povo primitivo, ou atrasado. [...] O educador descreve então que os indígenas do povo Kalapalo alimentam-se de carne de macaco, por exemplo. Alguns participantes reagem com espanto e então o educador pergunta aos participantes se eles achavam que eram os indígenas que matavam mais macacos ou nós que matamos mais bois ou vacas para consumir. Os participantes ficaram um pouco em dúvida e então o educador diz que matamos mais do que os povos indígenas, pois eles matam somente para consumo próprio imediato e não para vender, comercializar ou armazenar em grande escala. (DC V, 5).

Ao conversar sobre os povos indígenas do Brasil, percebemos que ideias pré-concebidas surgiram com a fala dos/as participantes, que associavam os indígenas a um povo primitivo, desconsiderando as formas de ser e de ver o mundo que embasam as práticas indígenas. Quando o educador Eiri fala sobre o consumo de carne de macaco pelos indígenas do povo Kalapalo, os/as participantes parecem espantados/as por se tratar de um animal que não faz parte de nossa alimentação, mas ao pensar no ato de matar animais para consumo, o educador Eiri traz a informação da grande quantidade de animais que são mortos para nosso consumo, para venda, comercialização e armazenamento, trazendo à tona a lógica capitalista de produção, mostrando aos/às participantes que estamos inseridos em diferentes lógicas de

sociedade, e que não podemos julgar sem conhecer, que deve haver respeito às diferentes culturas.

Preocupamo-nos com a coerência do discurso e da prática cotidianos, pois na situação descrita anteriormente, se não houvesse uma problematização, seria reforçado um estereótipo sobre os povos indígenas, o que seria incoerente com a educação das relações étnico-raciais por nós proposta, pois concordamos com Freire quando o autor diz: “O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial” (FREIRE, 2011, p. 95). É preciso superar discursos e práticas que não sejam coerentes com nosso posicionamento político-ideológico. O combate a preconceitos e discriminações, bem como a valorização da diferença tem se dado no contexto do projeto a partir da atuação comprometida de educadores/as, sendo também reforçada por iniciativas como a intervenção com Africanidades desenvolvida a partir desta pesquisa.

Conhecer outras culturas, formas de ver, de ser e estar no mundo, foi um aprendizado para educadores/as e participantes, pois aquilo que ensinamos e aprendemos durante as atividades pode ser uma forma de ensinar a outras pessoas, e como nos fala Freire (2011, p. 30-31), “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo”. Compreendemos que os processos educativos desencadeados vão além do momento em que desenvolvemos as atividades de intervenção, mas se mostram como aprendizados para a vida, aprendizados compartilhados, como é possível perceber a partir da situação descrita em diário de campo:

Max chega, acompanhado de sua mãe [...] Ela me pergunta se eu era a Aline, pois Max fala bastante de mim, contando que fez atividades comigo e praticamente dá uma aula de história em casa contando tudo que aprendeu nas atividades do projeto (DC IX, 1).

Participantes e educadores/as podem dar continuidade aos processos educativos desencadeados, inclusive aprendendo outras coisas com os pais, responsáveis, amigos/as, pessoas da comunidade onde vivem e convivem, compartilhando conhecimentos construídos pelo grupo durante as atividades do projeto, pois ao trabalhar com Africanidades, não estávamos em busca de mera transferência de conhecimento, mas sim de criar as possibilidades para sua produção ou construção (FREIRE, 2011, p. 24), inclusive aprendendo e ensinando junto aos pais e familiares e potencialmente junto as demais pessoas na comunidade em que residem, pois, alerta Freire (2005) a “[...] busca do ser mais [...] não

poderia realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]. O ser mais, que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização” (p.86).

Outra ocasião em que pudemos perceber esse intercâmbio de conhecimento entre educadores/as, participantes, familiares, foi quando realizamos uma roda de conversa de encerramento das atividades de intervenção, conversando sobre todas as atividades desenvolvidas, inclusive sobre a confecção das bonecas Abayomi. Uma preocupação nossa com esta atividade era que se desse de maneira contextualizada, com a apresentação da história dessas bonecas, para que seu significado não se perdesse e o produto final do trabalho acabasse sendo visto de forma pejorativa, pois em outras ocasiões em que a pesquisadora trabalhou com a confecção das Abayomis era comum que estas fossem associadas a bonecas de vodu, de forma bastante depreciativa que desqualificava ambas as práticas. Sendo assim, nos preocupamos que juntamente com a boneca, os/as participantes levassem para casa um cartão com a história da Abayomi, também para que passassem esse conhecimento adiante. Ao perguntar aos/às participantes qual foi a reação dos familiares no contato com a boneca por eles produzida, Manoela nos conta como foi sua experiência:

Eu levei pra minha professora e ela perguntou onde eu aprendi a fazer eu falei que era no projeto. A minha mãe falou assim: Que é isso menina? Porque ela nunca tinha visto aquela bonequinha, aí eu falei da história pra ela e ela falou assim ah tá, guarda ela lá. Aí eu guardei ela, ela tá guardada (DC XIX - 29).

Notamos que a reação dos familiares é de uma primeira impressão meio desconfiada, mas com a atividade realizada de forma contextualizada, os/as participantes puderam ser mensageiros de uma nova história, mostrando que é possível fazer bonecas com suas próprias mãos, não se esquecendo da origem desta prática, que buscava acalantar as crianças na travessia dentro do porão dos navios negreiros. A participante Milena também relata a reação de sua mãe ao ver a boneca: “Minha mãe pensou que era aquelas bonequinha de espetar”, e Manoela completa: “A minha mãe falou a mesma coisa, ela falou cruz credo menina tira isso daqui, aí eu contei a história aí ela falou pra guardar, senão ela ia tacar no lixo” (DC XIX - 29).

Muitas vezes a intercomunicação de conhecimentos não se faz possível, pois como nos lembra Boff (2006), “os pré-conceitos são obstáculos e barreiras ao verdadeiro conhecimento, nem sempre fácil de serem superados” (p. 28). Entendemos que o trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais é uma forma de romper com estes pré-

conceitos, questioná-los e buscar, através da abertura para conhecer o diferente, reconhecer a diversidade, a fim de despertar para uma convivência respeitosa.

Ao reconhecer a existência da diversidade de opiniões e formas de ser e de ver o mundo, os/as participantes aprendem uns com os outros a conhecer outros pontos de vista, reconhecendo estas aprendizagens, conforme no trecho que segue:

[...] A educadora Abayomi pergunta aos participantes se algum deles gostaria de comentar algo sobre o dia, o que acharam, algo que gostaram ou que não gostaram, algo que aprenderam. Patrícia diz que aprendeu que existem vários tipos e estilos de cabelo e que o importante é que você goste do seu cabelo, porque não tem melhor ou pior, mas estilos diferentes (DC X, 50).

Além de reconhecer que aprenderam algumas coisas durante as atividades do projeto, conversando sobre isso ao final das atividades, os/as participantes se mostraram abertos a conhecer, ouvindo uns aos outros e dialogando, reconhecendo novas formas de ser e culturas a partir das atividades desenvolvidas. A fala da participante citada anteriormente, nos mostra a curiosidade presente nas relações de ensinar e aprender que se deram durante o desenvolvimento da atividade sobre beleza e estética, pois ao trazer para diálogo suas aprendizagens, a participante está possibilitando espaços de reflexão para outros/as participantes e educadores a partir do que vivenciaram. Concordamos com as palavras de Freire (2011) sobre a curiosidade:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2011, p. 33).

Em outros momentos, os/as participantes se mostraram curiosos/as em aprender algo que ainda não conheciam, como por exemplo, na ocasião em que fizemos uma contação de histórias com o livro: “O mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira, bem como uma roda de conversa sobre beleza e estética. Um questionamento que surgiu foi a respeito do penteado de Tayó, que ostentava em sua cabeça um cabelo Black Power. Ao tentar descobrir o significado da expressão, os/as participantes buscaram associações com o próprio termo, que no caso é da língua inglesa, bem como com a imagem

apresentada nas ilustrações do livro. O participante Pelé, ao associar à imagem disse: “É um penteado bem grandão assim!” (DC X-18), e ao ver os colegas buscando pela tradução da expressão, momento em que surgiram as palavras: força, poder, preto; chega à conclusão: “Preto tem poder!” (DC X-19). Nesse momento, foram contextualizadas as origens não só do penteado, mas do movimento Black Power, que surgiu nos Estados Unidos como forma de resistência dos negros às opressões sofridas, buscando fortalecer o movimento através da afirmação de uma das características fenotípicas de negros/as, o cabelo, criando para além de um estilo, mas um posicionamento político.

Em muitos momentos de conversa durante as atividades de intervenção, abordamos aspectos históricos, contextualizando acontecimentos com questionamentos e criticidade. Exemplo disso é quando falamos sobre o dia 13 de Maio sob a perspectiva adotada pelo movimento Negro, que consideram este dia como Dia de Luta e Combate ao Racismo, em vez de somente abordar a data como dia da abolição da escravidão. Adotamos esta postura, pois compreendemos que no que diz respeito a essa data, pouco se fala a partir da perspectiva dos/as negros/as escravizados/as, trazendo uma visão da história que romantiza o ato heroico da Princesa Isabel, que seria quem “libertou” os escravizados assinando a Lei Áurea. Deixar de problematizar esta versão da história do Brasil seria concordar com o que Munanga e Gomes (2016) chamam de “equivoco histórico”, pois isso sustenta a crença na passividade do/a africano/a escravizado/a e em seu conformismo diante da situação de dominação e exploração (p. 67).

Destacamos a necessidade de “recontar” a história dos/as negros/as brasileiros para que não persistam mais ideias que contribuam para perpetuar o racismo em nossa sociedade. Ao abordar a abolição como processo de luta e organização junto aos/às participantes, percebemos que houve vários momentos de silêncio, mesmo sabendo que esta história da abolição é contada nas escolas e retratada nos livros didáticos. Ao perguntar aos/às participantes o que entendiam por racismo, alguns deles se expressaram trazendo atitudes e falas, como por exemplo quando Messi diz que racismo: “Pode processar e dar cadeia [...] Chamar os outros de macaco é racismo [...] Chamar os outros de ububu” (DC XI-13). A pesquisadora intervém, explicando que estas são ofensas racistas, e que o racismo se expressa também em atitudes que não necessariamente se mostram de maneira verbalizada, e Benzema, mostrando ter compreendido, diz: “Tá tudo os brancos e eles excluem eles” (DCXI-13).

Os/as participantes trouxeram informações que conheciam sobre o assunto, mas prevaleceu o silenciamento ao propor que falassem sobre o tema, mostrando que ainda há pouca problematização sobre o racismo e até mesmo se mantém sua negação. Entendemos

que é preciso superar a visão romântica de que no Brasil não há racismo, quando comparado com outros países dos Estados Unidos em que houve o regime de segregação, pois concordamos com Munanga e Gomes (2016), “é preciso lembrar que toda e qualquer forma de racismo é perversa [...] qualquer conjunto de ideias e práticas que considere um grupo racial como superior e outro como inferior deve ser combatido” (p. 68).

No entanto, entendemos que assumir uma postura de combate ao racismo passa por todo um processo que é permeado pela desconstrução de um discurso de colonialidade já interiorizado, passando também pelo questionamento das ideias e posturas estabelecidas, bem como do questionamento das próprias atitudes, o que não acontece de uma hora pra outra ou a partir de meia hora em uma roda de conversa sobre o assunto. Trata-se de levantar a questão e perceber que já não nos cabe mais a comodidade do imobilismo, pois devemos partilhar o ideal de um mundo justo. Pensando por esse viés, propusemos a produção de cartazes para uma campanha de combate ao racismo, em que a pesquisadora trouxe algumas perguntas para auxiliar na produção de ideias para o trabalho, como por exemplo: Se você quisesse convencer uma pessoa de que o racismo é ruim, o que você diria?, pergunta que foi respondida pelo participante Messi da seguinte maneira: “Eu ia falar assim pra ele que podia processar ele” (DC XI-14), associando a prática do racismo a um crime. No restante dos momentos, prevaleceu o silêncio, conforme relatado no trecho a seguir:

E aí, o que vocês poderiam falar pra combater o racismo? Se você visse um caso de racismo, e tivesse que falar alguma coisa pra pessoa, o que você poderia falar?(silêncio) Ninguém falaria nada? Vocês veriam o que aconteceu e iam ficar quietos? E se fosse com vocês? (silêncio com pássaros cantando ao fundo) (DC XI-14).

Apesar de parecer recorrente o debate sobre o racismo no Brasil, ainda encontramos nas falas, posturas e olhares os reflexos do mito da democracia racial que se mantém de maneira velada, mas não menos perversa. Entendemos que estas reações são também reflexo de um discurso eurocentrado que se mantém no ideário brasileiro, pois de acordo com Quijano (2009), o eurocentrismo, mais do que a perspectiva cognitiva dos europeus, é também a perspectiva do conjunto dos educados sob a sua hegemonia, naturalizando a experiência dos indivíduos neste padrão de poder, não podendo ser questionadas (p. 74-75).

Concordamos com Munanga (2008) que:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados (p. 13).

É urgente reeducar as relações, para que estas possam refletir a convivência entre as individualidades de maneira respeitosa, contribuindo para que se rompa com a cultura do silêncio enraizada, pois o primeiro passo para respeitar as diferenças é reconhecer a sua existência, não as enxergando como desigualdade, mas sim como direito.

Entendemos que a prática do respeito às diferenças é um processo em construção, que é perpassado pelas experiências de cada indivíduo, por sua trajetória de vida, sendo relevante que, ao falar da valorização das diferenças, sejam colocados em destaque homens e mulheres negros/as que fizeram e fazem parte da história de nosso país, trazendo referências positivas que costumeiramente não são lembradas ou destacadas. É preciso conhecer a história de vida dessas pessoas para reconhecer sua influência na luta por uma sociedade justa, bem como na resistência ao racismo e às desigualdades. Durante algumas atividades da intervenção, foram abordados assuntos envolvendo personalidades negras, tais como Mestre Bimba e Mestre Pastinha, importantes referências no que diz respeito à trajetória da capoeira no Brasil. Além disso, em visita ao Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira “Odette dos Santos”, pudemos conhecer e falar sobre a trajetória de vida de Odette dos Santos, mulher negra são-carlense, militante do movimento negro e que fundou o Grêmio Recreativo Flor de Maio da cidade de São Carlos, importante espaço de afirmação cultural e luta da população negra são-carlense.

Ao falar sobre a história de Odette dos Santos e do Grêmio Recreativo Flor de Maio, a participante Milena reconhece aproximações com histórias relatadas por seus pais, dizendo que estes contam que frequentavam o clube, conforme trecho de diário de campo a seguir:

Milena conta que a mãe dela lhe disse uma vez que ela e seu pai já foram muitas vezes nos bailes do Clube Flor de Maio, e acrescenta ainda a informação de que sua mãe é negra. [...] prossegue dizendo que é branca e de olhos claros por causa de seu pai, e que quando ela era bebê e saía com sua mãe as pessoas perguntavam se a mãe de Milena era sua babá (DC IX-11).

A participante Milena faz relações das vivências de seus pais com o Clube Recreativo Flor de Maio, espaço de representação da cultura negra são-carlense e espaço de fortalecimento e resistência da população negra, inclusive relatando que seus pais frequentavam as atividades neste espaço. No entanto, ao descrever seu pai e sua mãe, frisa sua semelhança com o pai branco, dizendo que sua mãe era confundida com uma babá ao sair com ela na rua, trazendo como problematização os estereótipos e preconceitos em relação à mulher negra em nossa sociedade. Percebe-se que reconhece que o espaço do Clube como constituinte da história de sua família, mas ao falar sobre as referências e semelhanças estéticas com sua mãe, a participante frisa as semelhanças com o pai, demonstrando dificuldade em reconhecer-se como afrodescendente. Nesta ocasião, a pesquisadora problematizou a situação falando sobre a questão da posição e lugar social que permeia o imaginário das pessoas quando se trata da população negra, como se a cor da pele pudesse definir o lugar social das pessoas, aproveitando para dar o exemplo do ex-presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, o primeiro negro eleito presidente dos Estados Unidos. Concordamos com Cavalleiro (2012), quando a autora fala sobre a interiorização de representações preconceituosas sobre os/as negros/as pelos indivíduos através dos processos socializadores, pois:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros (CAVALLEIRO, 2012, p. 19).

Entendemos que a desconstrução destas imagens negativas passa por um processo, pois ao questionar as supostas verdades interiorizadas, estamos dando lugar à abertura para melhor conhecer outros pontos de vista e ideias sobre estas questões, pois se não houver a problematização, o questionamento e a curiosidade, não haverá a busca por outras formas de ver que auxiliem no combate ao racismo e às discriminações muitas vezes encobertos pelo mito da democracia racial.

Exemplo disso pode ser observado em um momento das atividades de capoeira, em que participantes e educadores/as conversam sobre a vida e história dos/as negros/as escravizados/as, surgindo a partir da fala do educador Eiri o questionamento da veracidade da ideia de que comer manga e leite juntos faz mal, e o participante Hélio diz que concorda com esta ideia, mas é questionado pela participante Manoela, que diz: “[...] essa era uma história

que era contada pelos senhores de escravos para que eles não comessem as mangas e nem tomassem o leite” (DC XIII-6). Nesse momento, o educador Eiri completa a afirmação da participante com a informação de que estas eram ideias que foram criadas para que os/as negros/as escravizados/as não tivessem acesso a determinados alimentos que lhes dariam energia além do que precisariam para trabalhar, e isso não interessava aos senhores de escravos, pois daria energia também para que resistissem aos castigos e fossem mais eficazes nas fugas. Neste ponto, é possível perceber que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais se deu numa perspectiva da ecologia de saberes, proposta por Santos (2009), em que para além do pensamento moderno ocidental, também sejam colocados em destaque outros pensamentos externos ao ocidental, pois o interconhecimento busca “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (p. 47). Sendo assim, não pretendemos que sejam esquecidos conhecimentos prévios dos/as participantes, mas sim que estes possam ser colocados em abertura para diálogo com outros conhecimentos, valorizando a pluralidade dos mesmos.

Outro exemplo que pode ser encontrado nos diários de campo e que traz a perspectiva da ecologia de saberes é quando os/as participantes vivenciaram o samba de coco com o artista pernambucano Guga Santos, que enquanto preparava os instrumentos para a atividade foi abordando vários assuntos, como a origem dos instrumentos e também questões relacionadas ao nosso vocabulário, como por exemplo, quando Guga fala sobre a palavra mandioca, que em outras regiões é chamada de macaxeira ou aipim. O convidado explica que isso se deve ao processo de colonização do país, pois antes da chegada dos invasores já estavam aqui os indígenas que:

[...] falavam cerca de 500 línguas diferentes, mas que com a chegada dos portugueses e a tentativa de dominação desses povos, muitos deles morreram e com eles a cultura deles também, e assim foram sendo extintas essas diferentes línguas, mas hoje ainda existem mais de 200 línguas desses povos em nosso país. [...] chegaram ainda os negros africanos escravizados para trabalhar, e eles também falavam outras tantas línguas, que foram se misturando às línguas já existentes. [...] depois de algum tempo, também chegaram aqui no Brasil os italianos, espanhóis, e isso tudo ocasionou uma mistura de línguas e sotaques que temos hoje em nosso país (DC XVIII-4).

Neste ponto, é possível problematizar a sobreposição de alguns conhecimentos sobre outros, pois com tão vasta variedade de línguas nativas do Brasil, prevaleceu a língua portuguesa, desqualificando e extinguindo muitas outras línguas existentes. Estas línguas que foram postas à margem encontram-se “do outro lado da linha”, conforme nos alerta Santos

(2007), compreendendo uma “vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores” (p.6). No entanto, podemos dizer que a permanência de algumas expressões de outras línguas que resistiram à sua invisibilização demonstra a possibilidade de caminhar em busca de um pensamento “pós-abissal”, partindo “da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada” (SANTOS, 2007, p.21).

A busca pela intercomunicação de saberes perpassa os objetivos deste trabalho e se expressa nesta categoria de análise apresentada até então: “Conhecer para reconhecer e reconhecer para conhecer”. Foram apresentadas situações que trazem experiências e falas de processos educativos dos/as participantes que desvelam, de um lado, o desconhecimento de aspectos das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras que sinalizam a necessidade de conhecer para reconhecer a presença e influências destas em nossas práticas, abrindo espaço para o reconhecimento de outras formas de ser e estar no mundo; de outro, que por vezes é preciso antes reconhecer a existência, as práticas, as influências e contribuições de outrem, neste caso de povos africanos e afro-brasileiros, para se permitir conhecer, ou seja, despir-se de preconceitos e abrir-se a novas aprendizagens e à diversidade para então conhecer, ou seja, se não reconhecermos outras formas de ser e outras culturas, desconstruirmos imagens e impressões negativas, não conseguiremos conhecer. Sem a clareza de tal dialética corremos o risco da subordinação de outrem a menos humano, a não ser, de entender outras formas de conhecimento pejorativamente como folclore, inferior, e não como cultura.

7.2 Categoria B: Eu, outrem e a diversidade étnico-racial

Em alguns momentos das atividades de intervenção, trabalhamos com as percepções dos/as participantes sobre suas identidades, levando-os a pensar e a falar sobre si mesmos/as a partir de atividades que estimulassem o reconhecimento de si, de outrem e da diversidade. Além disso, durante as atividades do projeto, temos momentos na rotina, como por exemplo, as rodas de conversa inicial e final, em que os/as participantes podem falar sobre suas experiências em outros espaços, assim como falar sobre suas impressões sobre assuntos e temas. Nesta categoria, serão destacadas situações e experiências que trazem as percepções dos/as participantes que revelam a forma como se veem e como percebem os entendimentos dos outros acerca de si mesmos, bem como as percepções sobre outrem. Compreendemos que:

O indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem. Desse modo, a identidade é concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo (CAVALLEIRO, 2012, p. 19).

Uma das atividades de intervenção foi especificamente voltada para o trabalho com as identidades dos/as participantes, que foi a atividade “*Quem sou eu? Como eu me vejo?*”, criada pela pesquisadora. A atividade teve como objetivo trazer para o diálogo as percepções dos/as participantes sobre si mesmos/as a partir da imagem refletida no espelho e dos desenhos produzidos por eles. Com a produção dos autorretratos e a fala dos/as participantes, pudemos abordar a diversidade, bem como proporcionar um espaço de reflexão a partir das perguntas: *Quem sou eu? Como me vejo?*



Figura 1 – Espelho e questões que fizeram parte da atividade “*Quem sou eu? Como eu me vejo?*”

Notamos que os/as participantes tiveram alguma dificuldade em falar sobre si mesmos/as, ficando acanhados/as para falar sobre suas características. A proposta de que os/as participantes desenhassem fazendo um autorretrato ajudou um pouco na compreensão de como eles/as estão se vendo. Entendemos que a produção de um autorretrato mostra-se como uma imagem difícil de ser retratada, pois ao estar no mundo uns com os outros, estamos sendo no mundo, em constante mudança. Sendo assim, as identidades dos/as participantes vão se construindo em meio às relações que estabelecem consigo e com os outros. Concordamos

com Gomes (2005), que a identidade não pode ser construída no isolamento, pois esta “é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros” (p. 42).

Em relação ao processo de produção dos autorretratos, destacamos o uso de material de pintura que favorece a representação, pois utilizamos caixas de giz de cera com 12 tons de pele⁷, o que despertou nos/as participantes diferentes reações em relação ao uso desse material, conforme trecho de diário de campo a seguir:

Benzema começa a pintar seu desenho e pega o giz de cera e compara com sua pele, procurando algum que seja mais próximo da cor de sua pele e me mostra, dizendo que escolheu aquela cor para pintar-se no desenho[...] Flash, que ainda começava seu desenho, apagando com frequência sua folha, em que desenhava bem ao centro da mesma, me chama pegando uma das tonalidades da caixa de giz de cores da pele e diz: “Tia, a cor da minha pele é essa, olha [...] Gabriel pega um giz rosa da outra caixa de giz comum, e diz a Flash: “Cor da pele é esse aqui!”, mostrando ao colega o giz em sua mão. Eu então questiono perguntando a Gabriel se todas as pessoas tem a mesma cor de pele, e ele responde que não, e então Benzema mostra novamente seu desenho, já pintado com a cor da pele escolhida, e eu mostro novamente a Gabriel a caixa de giz com as cores da pele, e Gabriel parece ficar confuso, mas mantém sua pintura com o giz que chamou de “cor de pele” (DC III, 6).



Figura 2 – Autorretrato do participante Benzema

⁷ A partir da parceria entre o “Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: política de promoção da igualdade racial” e uma empresa fabricante de material artístico foram produzidos estojos de giz de cera com 12 tons de pele, sendo as cores escolhidas a partir de pesquisas realizadas com pedagogos, ficando de fora de maneira proposital as cores rosa, preta e branca. A empresa localizada no Rio Grande do Sul recebe pedidos de diferentes estados do país inteiro, mas ambiciona estabelecer parceria com o Ministério da Educação, para que o material seja distribuído para as escolas públicas de todo país (Informações extraídas do site Extra – Globo.com, em reportagem: “Empresa lança estojo com giz de cera em doze tons de pele” publicada no dia 25/09/2015).



Figura 3 – Autorretrato do participante Gabriel

Como podemos ver nos desenhos feitos pelos/as participantes, estes apresentaram formas diferentes de se ver e de compreender a atividade proposta, sendo que alguns/mas deles buscam representar-se como se veem, enquanto outros/as se desenharam da maneira como estão acostumados/as habitualmente, não despertando a atenção para a presença do material de pintura que poderia trazer novas opções e possibilidades para a representação. A problematização proposta por essa atividade, para além do trabalho com as identidades e percepções sobre si mesmos/as, buscou também abordar as percepções dos/as participantes sobre as formas de ver outrem, nas diferentes representações feitas. De acordo com Munanga e Gomes (2016), as diferenças são construções sociais, culturais e políticas, e aprendemos desde crianças a olhar para a diversidade a partir das particularidades de cada um. No entanto, “como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade” (MUNANGA, GOMES, 2016, p. 178).

Outro exemplo que traz à tona a questão da identidade étnico-racial é a situação descrita a seguir:

Milena diz à educadora Abayomi que terminou seu desenho, e a educadora a questiona se não iria pintar seu rosto, e Milena diz: “Mas eu sou branca”, e a

educadora questiona: “Branca da cor do papel?”, e Milena justifica-se que pintando com o giz “cor da pele”, que era o rosa da caixa de giz comum não ficaria bonito, e a educadora Abayomi então mostra a caixa de giz com as cores da pele e Milena diz que são muito escuras, e procura a mais clara delas, e ainda diz que aquela não é a cor de sua pele, e ouve o argumento de Frynkin que diz: “Mas é a cor que mais se aproxima”, e então Milena pinta seu rosto com a cor escolhida, mas bem de leve, pois a cor ainda era considerada muito escura por ela (DC III, 8).



Figura 4 - Autorretrato da participante Milena

Questões sobre os pertencimentos e identidades dos/as participantes foram aparecendo durante a atividade, enquanto faziam seus autorretratos e iam conversando com outros/as participantes e educadores/as sobre os desenhos e as opções que faziam. A fala da participante Milena sobre o uso do material de pintura disponibilizado traz à tona a questão do pertencimento étnico-racial e também expressa a resistência às características da identidade negra, mostrando que se mantém a crença na inferioridade dos/as negros/as presente no ideário de nossa sociedade racista. Isto acontece por que:

Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o *status* de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura (GOMES, 2003, p. 80).

Depois que terminaram os autorretratos, voltamos a conversar sobre como os/as participantes se veem, mas novamente a dificuldade em falar sobre isso apareceu, e com

a ajuda do educador Eiri que ia fazendo perguntas para os/as participantes conseguimos ouvir algumas falas que expressam a forma como os/as participantes se veem.

Exemplo disso está na fala da participante Milena, que se descreve como sendo uma pessoa que tem: “Olho verde, cabelo loiro, uma pessoa legal [...] Brava [...] Porque as pessoas me irritam” (DC III, 11). Milena se descreve a partir de suas características físicas e seu temperamento, frisando a cor de seus olhos, dos quais ela revelou gostar muito para a educadora Abayomi, justificando gostar: “Porque ele é claro” (DC III, 11). Também sobre a cor dos olhos nos chamou a atenção a descrição que Flash fez sobre si mesmo, dizendo ser uma pessoa que: “Ela é legal [...] Tem cabelo preto [...] A cor dela é marrom [...] A cor do olho dela é azul” (DC III, 17). Cabe destacar que Flash tem os olhos pretos, mas descreve-se com olhos azuis, o que gerou inclusive reação de outros/as participantes, como descrito em diário de campo: “Dora virou-se para olhar Flash e virou-se dizendo que ele não tinha olhos azuis” (DC III, 19).

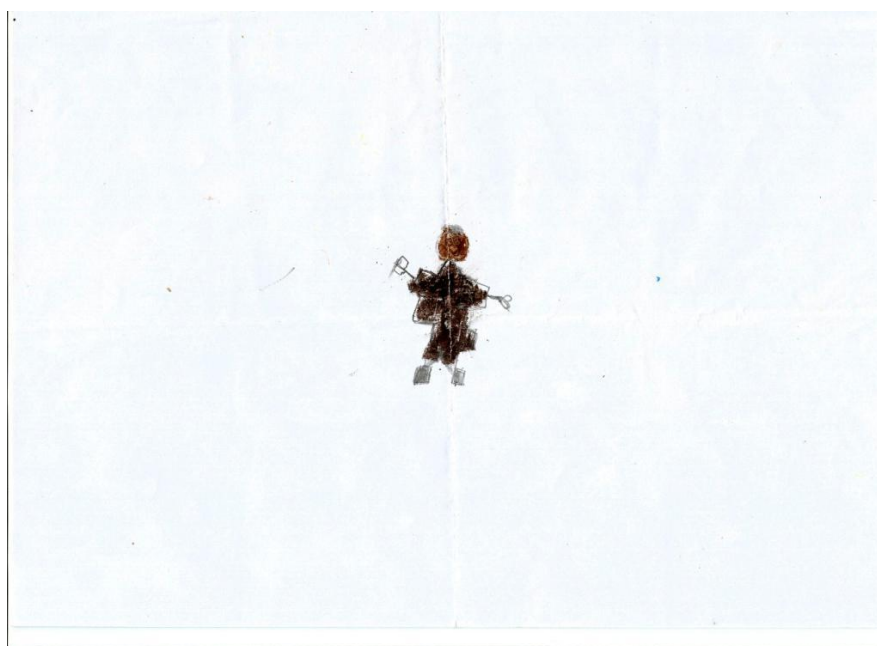


Figura 5 – Autorretrato do participante Flash

Em uma sociedade racista como a brasileira, determinadas características físicas, como cor de pele (preta ou parda), tipo de cabelo (crespo), entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino (pobreza) e o lugar social dos sujeitos (ser menos), que já na infância crianças preferiam se reconhecer como brancas e de olhos claros, independente das características fenotípicas efetivamente assim serem. O objetivo da atividade foi atingido, possibilitando reflexão sobre a imposição existente nas sociedades com

relação a características fenotípicas, sobretudo a cor da pele, pois, não é no silêncio da suposta democracia racial que conseguiremos desconstruir as imagens negativas sobre africanos e afro-brasileiros, o racismo, as discriminações, os preconceitos.

Destacamos alguns casos que nos chamaram a atenção nas falas dos/as participantes sobre si mesmos/as, assim como a fala de Jorge, que se descreve da seguinte forma sobre a pessoa que vê ao olhar para o espelho: “Ela é uma pessoa negra [...] Tá de roupa vermelha e branca, tem olhos pretos [...] Tem cabelos pretos [...] Ela é uma pessoa legal [...] Tem amigos bons” (DC III, 16). Mas, Jorge ao responder a uma pergunta do educador Eiri, fala sobre outra forma de se ver:

Eiri: Ela é bonita, ela é feia, ela é mais ou menos?

Jorge: Feia.

Eiri: Você acha essa pessoa que você tá vendo aí no espelho feia? Por quê?

Jorge: Não sei dizer... (DC III, 16).

Os trechos citados anteriormente, nos auxiliam a perceber as formas como os/as participantes estão se vendo em relação a si mesmos/as, como se percebem, mas também as formas como são vistos por aqueles com quem convivem, trazendo impressões que, assim como Jorge, podem não saber explicar, mas fazem parte da imagem que estão construindo de si mesmos.

Os três últimos casos descritos, de Milena, Flash e Jorge, foram falas que nos chamaram a atenção. No caso de Milena porque em outra ocasião a menina já havia nos contado que sua mãe é negra e seu pai é branco, demonstrando maior identificação com o pai, entretanto também nos contou que seus cabelos são pintados de loiro e alisados, revelando por falas e escolhas um desejo em parecer-se mais com o pai e menos com a mãe. No caso de Flash, o menino diz ser da cor marrom, e descreve-se com olhos azuis. Já o caso de Jorge nos chama a atenção por ser o único que se descreve como sendo negro, mas que ao final diz que se considera feio, podendo ter sido influenciado pela dinâmica da atividade ou pela necessidade em falar em público sobre suas características. Estes posicionamentos são importantes para que possamos repensar a prática, buscando mediações e alternativas para que as falas e expressões dos participantes possam ser melhor compreendidas diante das situações de que participam.

Entendemos que os sentidos atribuídos por cada pessoa em relação à sua imagem e identidade faz parte das experiências de vida que perpassam a existência dos indivíduos, pois:

Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (GOMES, 2003, p. 80).

A falta de problematização ou mesmo da abordagem da questão do pertencimento étnico pode acarretar consequências prejudiciais à formação da autoestima de crianças negras e não negras, pois não abordar a questão da convivência multiétnica pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores e, mais do que isso, pode resultar na construção de imagens negativas e inferiorizantes sobre si mesmos, prejudicando a formação das identidades e o fortalecimento da autoestima.

Houve outros momentos em que os/os participantes puderam falar sobre suas identidades, e destacamos em especial uma roda de conversa que fizemos sobre beleza e estética, contando com a presença de uma convidada, Camila Simões Rosa, que já atuou como educadora no VADL-MQF, atualmente estudante do Doutorado em Educação, e que realizou no Mestrado também em Educação, estudos voltados para a manipulação do cabelo e estética em mulheres negras (ROSA, 2014), tema que comumente envolve juízo de valor pejorativo de brancos sobre cabelos crespos, comum em pessoas negras. Entendemos que abordar o tema da beleza e estética negra é uma das formas de questionar as ideias que são difundidas e perpetuadas pelo racismo em nossa sociedade, pois:

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato do olho etc. ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial (MUNANGA, GOMES, 2016, p. 179).

Ao conversar com os/as participantes sobre seus cabelos, falamos também sobre o que consideram belo, o que gostam ou não gostam em si mesmos/as, e também impressões sobre os outros/as em geral. Como por exemplo, Milena, que conta: “Eu gosto do meu cabelo liso...[...] Ele fica maior” (DC X, 29). Também sobre seus cabelos Fiorella nos disse: “Eu sempre quis ter um cabelo cacheado”, mas quando perguntamos sobre o cabelo que ela tem, ela nos conta que acha seu cabelo bonito também (DC X, 30). Neymar também nos

fala sobre sua relação com seus cabelos, contando: “Quando eu tinha o cabelo cacheado, enrolado, sei lá o que era aquilo, eu sempre quis ter o cabelo liso. Mas agora eu tenho” (DC X, 33). Percebemos que ao falar sobre tipos e formas de manipulação dos cabelos, os/as participantes falam também sobre seus desejos e preferências, mas mostrando que a mudança é sempre algo que se faz presente nos relatos sobre os cabelos. A esse respeito, destacamos que as transformações do corpo são características dos seres humanos, pois de acordo com Gomes (2003):

Nenhum outro animal transforma voluntariamente o próprio corpo. Essa é uma característica dos seres humanos. As transformações que os homens imprimem ao corpo, além de variarem de acordo com cada cultura, também acontecem conforme a especificidade dos segmentos sociais no interior de um mesmo grupo. Por isso a forma de manipular o corpo, os sinais nele impressos e o tipo de penteado podem significar hierarquia, idade, símbolo de *status*, de poder e de realeza entre sujeitos de um mesmo grupo cultural ou entre diferentes grupos (GOMES, 2003, p. 79).

Durante a roda de conversa sobre beleza e estética, os/as participantes puderam falar sobre seus cabelos, sobre a forma como se veem, e também conversamos sobre as diferentes formas de manipulação dos cabelos, os diferentes tipos de cabelos, dando ênfase à questão do respeito às diferenças e valorização das mesmas. Na ocasião foi utilizada como recurso uma contação de histórias, feita pela pesquisadora, para auxiliar no diálogo, a partir do livro “O mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira (2013). Com essa conversa, surgiram também impressões dos/as participantes sobre o mundo e as formas como percebem as situações. Exemplo disso pode ser observado em trecho de diário de campo, momento em que acontecia a contação de histórias, durante a leitura do trecho da história a seguir:

Quando amanhece, Tayó acorda com uma alegria capaz de contagiar a cidade inteira onde ela mora. Seu corpo se ilumina, ela olha para sua mãe, linda como ela, e tem a certeza que nasceu mesmo de uma rainha. Assim faz Tayó, todas as manhãs, ela se levanta da cama com a certeza de que é uma princesa (OLIVEIRA, 2013).

Trata-se Tayó, a personagem principal da história, uma princesa negra e de cabelos crespos, que os/as participantes acompanhavam a partir dos desenhos do livro, ao que o participante James Over comentou bem baixinho ao colega a seu lado: “Ela não parece uma

princesa” (DC X - 17). Após a contação de histórias, a situação foi abordada junto aos/às participantes para que pudéssemos auxiliá-los/as a compreender o porquê da fala de James Over sobre Tayó não se parecer com uma princesa, conforme trecho de DC com a fala de Camila a seguir:

Camila: E o olho da nossa princesa da história? Então todas as histórias de princesas que quando a gente é criança que a gente escuta, sempre começa: Era uma vez uma linda princesa com a pele tão clara quanto a nuvem do céu. Com os olhos tão azuis quanto o azul do céu, com o cabelo liso e loiro quanto o sol. Então a gente aprendeu isso a vida inteira, que princesa é: branca, cabelo claro e olho claro. Agora a Aline vem com essa história aí... Uma princesa que tem a pele escura o olho escuro e o cabelo pra cima? Tem uma coisa estranha nisso tudo não tem? Então ele tá errado de falar que princesa é branca? Não, porque a gente aprendeu assim. Sabe o que é legal da nossa roda de hoje? Que a gente pode aprender uma coisa nova! Existem princesas assim, igual a Tayó (DC X, 22).

Durante a roda de conversa, foi possível perceber que foram desencadeados processos educativos no que diz respeito ao aprendizado de olhar para as diferenças e para a diversidade de maneira respeitosa, buscando conhecer e não julgar, compreendendo que não há uma única forma de ser ao mundo, mas que são possíveis distintas formas, e que só podemos conhecer melhor se nos abirmos ao diálogo, à experiência.

Ao falar com os/as participantes sobre o que aprendemos com as histórias de princesas, estamos falando também sobre o que aprendemos a dizer que é belo, bonito, desejável, sendo a contação de histórias do livro “O mundo no Black Power de Tayó” uma forma encontrada para questionar essas supostas verdades que nos contaram, reconhecendo que há outras formas de ser no mundo, e que temos diferentes belezas e que todas podem e devem ser valorizadas e respeitadas.

Ao abordar a diversidade colocando Tayó no lugar de uma princesa, propiciamos espaços de reflexão sobre o que nos acostumamos a ver e o que precisamos aprender a enxergar. Esse movimento passa pelo questionamento das histórias que tanto ouvimos quando crianças, bem como das imagens que construímos associadas a um ideal de beleza. A estética negra durante muito tempo foi violentamente inferiorizada, posta à margem, e isso se manifesta ainda hoje por outros meios não menos perversos, o que dificulta que se faça o movimento contrário, de exaltá-la e mostrar que a beleza está na diferença. Durante muito tempo foram disseminadas ideias inferiorizantes principalmente sobre o cabelo crespo, conforme nos alerta Gomes (2003):

O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. O negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade (GOMES, 2003, p. 80).

Entendemos que é preciso quebrar os silêncios que envolvem a estética negra, pois muitas vezes é o desconhecimento ou a falta de interesse em conhecer melhor que fazem com que aconteça a desvalorização dos cabelos crespos, que representam também historicamente, um símbolo da identidade negra.

Houve um momento da roda de conversa em que a participante Milena falou de maneira a reconhecer os cabelos crespos de Camila com uma identificação positiva, lembrando-se que seu cabelo, antes de ser alisado, era semelhante ao cabelo de Camila, conforme trecho de diário de campo que segue:

Milena: A minha mãe falou assim que [...] tem uma menina também que é loira, que tem o cabelo igual o seu, como eu tinha. Eu tinha o meu cabelo igualzinho o seu (referindo-se ao cabelo de Camila) (DC X-25).

Destacamos a partir deste trecho o trabalho com referências positivas principalmente sobre a estética negra, para que possamos assim buscar outras formas de ver e entender as características físicas de cada um, ressaltando sua ancestralidade e origem. Sem a necessária problematização, é possível reforçar estereótipos e contribuir para a permanência de um pensamento racista associado à desqualificação da beleza negra. Entendemos que as diferenças precisam ser reconhecidas e respeitadas, pois “o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade” (GOMES, 1996, p. 78).

Os/as participantes expressaram em suas falas não só características de seus cabelos, mas também desejos e formas de manipulação que gostariam de usar em seus cabelos. Nesses momentos, também foi possível perceber que há um sentimento de insatisfação que resulta no desejo em mudar, em fazer algo diferente nos cabelos. Esta situação se expressa no trecho a seguir:

Milena: Eu gosto do meu cabelo liso...[...]Milena: Ele fica maior.
[...]Patrícia: Eu prefiro o meu quando ele tava mais curto...
Milena: Ah Jesus, eu quero um cabelo assim e ela quer cortar...
Fiorella: Eu sempre quis ter um cabelo cacheado (DC X-29).

Abordar o tema da beleza e estética no trabalho com a educação das relações étnico-raciais se mostra como uma das formas de desconstruir as imagens negativas interiorizadas a respeito, bem como despertar para a consciência da alteridade, praticando o respeito à diferença e o combate às desigualdades e discriminações. Pelo viés da beleza e estética conseguimos adentrar variadas questões, e uma delas é a percepção e manipulação dos cabelos, pois estes podem ser considerados, assim como define Gomes (2003), um “ícone identitário”:

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele apresenta características como visibilidade, crescimento, diferentes cores e texturas, possibilitando técnicas diversas de manipulação sem necessariamente estar subordinado ao uso de tecnologias sofisticadas. Ao mesmo tempo, a forma como o cabelo é tratado e manipulado, assim como a sua simbologia, diferem de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como ícone identitário (GOMES, 2003, p. 81).

Os/as participantes trouxeram impressões não somente sobre si mesmos/as, mas também sobre o mundo que os/as cerca, o que aprenderam, o que viram e ouviram, o que acreditam, o que consideram válido e aceito etc. Outro momento privilegiado em que pudemos conversar com os/as participantes sobre estas questões, foi uma roda de conversa sobre estereótipo, preconceito e discriminação. Nessa atividade, trouxemos imagens para desencadear o diálogo sobre impressões que comumente são aceitas e reproduzidas pelas pessoas, mas que reforçam estereótipos presentes em nossas falas e posturas, como por exemplo: a foto de mulheres jogando futebol, meninos brincando de boneca, um homem lavando louça etc.

Durante a roda de conversa, os/as participantes falaram sobre algumas impressões, como na situação em que a participante Manoela fala sobre a imagem que mostrava duas meninas jogando futebol, dizendo: “Eu acho muito legal, porque tem gente que tem preconceito, fala que menina não pode jogar futebol, mas pra mim isso não é nada, porque tem muitos meninos que fazem ballet, brincam de boneca e nem por isso eles tem defeito” (DC XVII 25). A fala de Manoela demonstra que ela associa o estereótipo ao preconceito, desconstruindo a partir de sua fala imagens estereotipadas sobre a atuação de homens mulheres em determinadas atividades e contextos. Compreendemos que:

O estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do *status quo*; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade (SANT'ANA, 2008, p. 61).

Ao questionar os/as participantes de onde teriam surgido estas ideias de que mulheres e homens têm tarefas e atuações determinadas dentro da sociedade, Pelé justifica que meninas brincam de boneca: “Porque a boneca é sensível [...] E a menina também”, e eu então o questiono sobre a existência de bonecos, de bebês do sexo masculino, e então Manoela diz: “Professora, eu acho que quem pensa que menino não pode brincar com boneca e menina não pode jogar futebol é preconceituoso e devia tá preso” (DC XVII, 26).

As falas dos/as participantes expressam a forma sutil com que preconceitos e discriminações tem se perpetuado no imaginário da sociedade brasileira. É como se estes “rótulos” estivessem naturalizados nos contextos de convivência dos indivíduos de tal maneira que não pudessem ser questionados, invisibilizando a possibilidade de diálogo sobre tais posturas e crenças. Concordamos com Candau (2008) que “promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar” (p.53) na perspectiva de um trabalho comprometido com a educação das relações étnico-raciais.

Durante a conversa, os/as participantes expõem seus pontos de vista, inclusive com a fala de Pelé associando a mulher ao sexo frágil, afirmação muito comum em nossa sociedade machista, e nessa ocasião reproduzida pelo menino que buscava uma justificativa que explicasse o porquê ouvimos com frequência que somente as meninas brincam de boneca. Com a fala de Pelé, Manoela se expressa em relação ao preconceito, associando este a um crime, reforçando a ideia de que o preconceito é algo ruim. A abertura para o diálogo sobre diferentes pontos de vista relacionados a estereótipos e formas de ver a diversidade esteve pautada em uma perspectiva intercultural, pois esta “está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 54). Entendemos que a interculturalidade como base teórica e perspectiva de atuação nos ajuda a não incorrer no erro de desvalorizar culturas e conhecimentos, mas sim colocá-los em diálogo e valorizá-los em sua individualidade que compõe a diversidade.

Exemplo desse diálogo pode ser observado no trecho de diário de campo a seguir:

Manoela pergunta ao educador Eiri se ele tem namorada, e Eiri responde que não, não tem namorada e nem namorado. Pelé fica um pouco desconfortável com a afirmação do educador, e diz que é lógico que ele não tem namorado, porque isso não seria possível, e o educador pergunta por que não, e Pelé responde: “Ah, na minha religião não pode”. O educador diz que entendeu e que respeita. (DC XVII, 2).

Os/as participantes falam sobre suas impressões e experiências, buscando lidar com a diferença de opiniões, pois assim como Pelé se sentiu desconfortável em falar sobre a união de casais homoafetivos, mostrou-se convicto ao explicar o que o fazia se sentir assim, revelando suas opções religiosas como algo que ele segue e acredita. Ao expressar suas opiniões, os/as participantes nos dizem um pouco sobre quem são e como estão percebendo a sociedade em que vivem e as pessoas com quem convivem.

Ao abordar as diferenças e estereótipos junto aos/às participantes, surgiram falas que expressaram os entendimentos sobre o racismo, ocasião em que a participante Manoela e o participante Pelé lembram dois casos de racismo relacionados ao futebol. Manoela diz: “Igual aquela moça que no meio do futebol ela chamou o cara de negro. De macaco”, e Pelé completa dizendo: E jogou a banana no campo, ele pegou a banana e comeu (DC XVII-31). Nesse momento, a pesquisadora explicou aos/às participantes que se tratavam de dois casos diferentes, sendo o primeiro de uma torcedora do Grêmio que chamou Aranha, goleiro do Santos, de macaco e teve sua imagem flagrada pelas câmeras de TV. O outro caso foi do lateral da seleção brasileira, Daniel Alves, jogando pelo clube espanhol Barcelona, ao se posicionar para cobrar um escanteio, abaixou-se pegando uma das bananas jogadas pela torcida adversária e comeu, como forma de protesto às manifestações racistas da torcida que associavam o jogador a um macaco.

Estes dois casos trazidos pelos/as participantes auxiliaram na problematização do racismo em nossa sociedade, mostrando aos/às participantes que o racismo tem permanecido em nossa sociedade devido à impunidade e à falta de respeito das pessoas frente à diversidade, bem como da permanência do mito da democracia racial, persistindo o erro de inferiorização dos/as negros/as por suas características fenotípicas. Vale destacar o que nos alerta Gomes (2005) a respeito do racismo, que tem em nossa sociedade na negação sua principal forma de afirmação, pois mesmo com a negação de sua existência, “pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda

desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país” (p. 46), reafirmando a necessidade de que sua presença em nosso cotidiano seja assumida como realidade, tomando por base os acontecimentos e práticas racistas que ganham atenção da mídia, mas também as experiências de cada um no enfrentamento das injustiças e discriminações resultantes do racismo.

Estas observações e falas somente encontram espaço para acontecer quando há abertura para a problematização e o diálogo sobre o diferente, sobre o que nos causa estranhamento, o que desperta nossa curiosidade. Sendo assim, o diálogo é por nós entendido como exigência existencial, como “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2012, p. 91). É a partir da humanização das relações que se encontra a mais eficaz forma de combate às discriminações, pois se encontro em outrem o meu semelhante, reconheço nele a minha humanidade, buscando conviver com as diferenças e não apesar delas, assim como Boff (2006) nos fala a respeito da convivência, pois esta sempre será permeada por tensões e conflitos, é construída continuamente (p. 43).

Em outra situação, pudemos abordar a questão da diversidade e das formas de ver outrem, como por exemplo, na ocasião em que o convidado Guga Santos esteve junto ao grupo de participantes para fazer com eles uma vivência de samba de coco. O artista pernambucano também falou sobre suas origens e descendência, conforme trecho de diário de campo que segue:

[...] conta que tem ascendência indígena, africana e portuguesa e que tem quatro filhos, e dois deles são brancos e dois deles são negros. Manoela diz que Guga não é branco e nem negro, e Guga pergunta o que ele é então, e Pelé responde que ele é misturado, e Guga diz que ele se considera negro, pois em alguns momentos de sua vida ele é visto de uma forma boa e outras de uma forma não tão boa (DC XVIII-5).

Guga fala aos/às participantes sobre como percebe seu pertencimento étnico-racial e como ele se vê percebido pela sociedade em que está inserido, pois mesmo que ele se considere negro devido à sua ascendência, algumas experiências de sua vida lhe mostraram como é ser negro em uma sociedade racista. Por ser um artista que fez shows até mesmo fora do país, Guga percebe a diferença de quando está em cima do palco e recebe aplausos, e quando está andando pelas ruas de bermuda e chinelo, contando que: “algumas pessoas mudam de calçada, se afastam, sentem medo dele por causa de seu cabelo, de sua barba, da cor da sua pele” (DC XVIII-6). Trazer aos/às participantes o relato de uma experiência vivida

e sentida por quem sofre com o racismo em suas mais variadas manifestações possibilita enxergar a questão a partir de uma visão que abrange não só a existência do racismo, mas suas consequências na vida das pessoas.

A esse respeito, cabe destacar as palavras de Cavalleiro (2012) sobre o racismo no Brasil, que é o que a autora chama de “racismo cordial”:

Esse racismo, erroneamente denominado cordial, acarreta grandes prejuízos para aqueles que lutam diariamente contra um inimigo “invisível”, que não aparece em hora, situação ou lugar determinados. Sua ação, porém, é cruel para aqueles que, sob uma pele negra buscam a sobrevivência física e emocional próprias de seus familiares. Em consequência desse racismo, o negro tem sido impedido de construir uma cidadania plena, encontrando-se desprotegido diante de situações de violência (CAVALLEIRO, 2012, p. 30).

A partir dos depoimentos de Guga sobre suas experiências e das palavras de Cavalleiro (2012), destacamos a necessidade de que sejam desenvolvidas ações educativas que possam reeducar estas relações, reeducar os olhares, percebendo que a diferença não pode ser sinônimo de desigualdade, não pode servir para hierarquizar as relações, não podendo também nos deixar esquecer os ideais de justiça, da busca por uma vida digna. Concordamos com Boaventura de Sousa Santos que: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”⁸.

Nesta categoria de análise de nosso trabalho, destacamos as falas e situações que abordaram as percepções relacionadas aos próprios/as participantes, a outrem e à diversidade presente neste diálogo. Entendemos que estas percepções se constroem cotidianamente ao longo da existência dos indivíduos, mas vemos como potencialidade para a construção de relações respeitadas e humanizadas o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, dando o devido enfoque à diversidade, à pluralidade de formas de ser e estar no mundo, a fim de combater desigualdades, discriminações e preconceitos. Reconhecemos nas práticas educativas o espaço privilegiado para que este diálogo aconteça, e ressaltamos a perspectiva africana de Educação, como “processo educativo de tornar-se pessoa em meio a uma comunidade” (OLIVEIRA; TÚBERO; NOGUEIRA, 2014, p. 145-146). É tornando-se pessoa em uma convivência respeitosa que encontro no diálogo sobre as diferenças os sentidos para reconhecer em outrem meu semelhante.

⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (p.56).

8 ALINHAVANDO EXPERIÊNCIAS E COMPREENSÕES

“É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca,
Ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos
transforma. Somente o sujeito da experiência está,
portanto, aberto à sua própria transformação.”

(Larrosa Bondía)

É com as palavras de Larrosa Bondía que iniciamos o capítulo final desta Tese, momento em que iremos retomar os principais pontos deste estudo, bem como trazer nossas considerações sobre a experiência desta pesquisa.

Primeiramente, iremos destacar a intervenção como um dos pontos centrais deste estudo, pois a pesquisa foi realizada no seio de uma intervenção com Africanidades. Consideramos que, uma intervenção é ação no mundo dotada de sentidos e experiências, pois *intervir* significa vir entre, estar entre pessoas, em comunicação. Nesta experiência de intervenção, cabe destacar a experiência da pesquisadora, que se inseriu no grupo de participantes e educadores com determinados objetivos a fim de realizar uma intervenção junto a esse grupo. Para realizar a intervenção de maneira a *vir entre* o grupo, foi necessário que houvesse uma postura de aproximação dotada de sentidos, de maneira a falar *com* os participantes e não a eles, pois somente com uma postura de horizontalidade seria possível estabelecer o diálogo para então poder falar *sobre* relações étnico-raciais.

Este falar sobre deu-se em conversas entre educadores e participantes, pensando o nosso conversar em um sentido de *versar com*, pois nessas conversas, ao mesmo tempo em que derramamos nossas compreensões sobre outrem, também recebo compreensões, informações, experiências. Conversar sobre relações raciais é dizer o que nos toca e ouvir o que toca outrem, sendo tocados pelas compreensões derramadas. A partir desta perspectiva, destacamos a importância da relação entre o falar e o ouvir, ações dotadas de intencionalidades, que despertam no convívio e no contato das conversas o desejo em melhor conhecer outrem e mundo que nos cerca. Somente conversando, falando sobre relações raciais é que podemos questionar a realidade, as posturas e falas discriminatórias, para juntos construirmos outras possibilidades para enxergar e agir frente ao racismo e às discriminações. Se não houver conversas, o racismo velado ganha forças e a nossa capacidade de argumentação e resistência se encolhe frente à imposição.

Outro ponto central deste estudo são as práticas de resistência e de imposição envolvidas na educação das relações étnico-raciais, pois se resistimos, resistimos a algo, e se sabemos da existência da imposição, fortalecemos nossos argumentos e engajamentos para lutar contra as injustiças. As práticas de resistência dos povos latinoamericanos expressam as lutas travadas para desconstruir a imposição do eurocentrismo. Dessa forma, consideramos que as práticas de resistência historicamente educam nas e para as relações étnico-raciais, o que se reflete nos dados de nossa pesquisa, pois quando os participantes resistem, estão nos mostrando os reflexos da imposição do eurocentrismo e ao mesmo tempo nos apontando caminhos por onde seguir na luta pela desconstrução das práticas de imposição. Sendo assim, consideramos que a educação das relações étnico-raciais é um processo de resistência, perpassado de anos de lutas e conquistas, mas que ainda necessita de novos olhares e iniciativas, e é no diálogo sobre a imposição, questionando a interiorização que podemos avançar na des/construção de posturas e práticas.

Neste estudo, trabalhamos com a intervenção no sentido de desconstruir imagens negativas e equivocadas, construindo outras possibilidades de ser e estar ao mundo com outrem, buscando outras maneiras de enxergar os acontecimentos, as práticas, as pessoas. Esse processo de desconstruir/construir, como via de mão dupla, está implicado na educação das relações étnico-raciais, pois implica a abertura para conhecer, reconhecendo de maneira respeitosa, conhecendo a história para poder conhecer nossa própria humanidade, aproximando-nos de outrem. Consideramos que, por meio destas práticas é possível alcançar uma das finalidades que estão presentes com a realização de uma pesquisa, que é descobrir o que estava encoberto. Por muito tempo foi encoberta a existência e relevância dos povos e culturas negros/as, mas as ações voltadas para a desconstrução das visões eurocentradas tem alcançado importantes avanços na educação das relações étnico-raciais.

Este estudo teve como objetivo: Identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com Africanidades para educação das relações étnico-raciais na parceria dos projetos VADL-MQF. Consideramos que, a partir das atividades realizadas e dos dados construídos nesse processo, foram desencadeados processos educativos relacionados à educação das relações étnico-raciais. Neste ponto, vale lembrar os questionamentos colocados por Silva (2014) sobre a inserção em práticas sociais para observação de processos educativos, afinal, “enquanto nos formamos professores, educadores, pesquisadores, nos perguntamos e buscamos responder: Estamos nos formando para quê? Educando com que fim? Para que realizamos esta ou aquela pesquisa?” (p. 26). É nesse sentido que iremos tecer estas considerações, buscando reafirmar nossos posicionamentos a

partir da experiência de pesquisar *com* as pessoas e não *sobre* elas, construindo conhecimentos de maneira respeitosa a partir do diálogo e da convivência.

Pensando no questionamento: “Para que realizamos esta ou aquela pesquisa?”, podemos encontrar respostas que estão inscritas na própria trajetória de vida, no processo de tornar-se pessoa e, posteriormente, tornar-se pesquisador/a. Entendemos que ao fazer uma pesquisa estamos partindo de uma intencionalidade, de um modo de ver o mundo, que influencia nossas escolhas e caminhos, e que, a partir da experiência vivida junto ao grupo de participantes/colaboradores/as da pesquisa, estamos a cada encontro questionando, ampliando, ressignificando, reposicionando nosso ponto de partida (OLIVEIRA et al. 2014). Consideramos que ao longo da pesquisa, nossos posicionamentos foram se modificando, se refazendo, ampliando. Um dos posicionamentos que encontrou fortalecimento foi a militância e o engajamento na luta pelo combate ao racismo, discriminações e desigualdades, pois o que observamos, vivenciamos e ouvimos junto aos/às participantes desta pesquisa só nos move a continuar nesta luta, renovando não só o engajamento, mas também a esperança e a fé nas mulheres e homens.

Consideramos que o embasamento teórico, a busca por referenciais e o estudo da literatura pertinente à educação das relações étnico-raciais trouxeram contribuições para o desenvolvimento da intervenção com Africanidades de maneira coerente e comprometida, pois somente o estudo poderia nos trazer o conhecimento necessário para buscar uma prática politizada e não romantizada das ações a serem desenvolvidas. Dessa forma, entendemos que a educação das relações étnico-raciais não pode se dar sem o necessário estudo e problematização para que não se incorra em equívocos históricos, erros e distorções.

Ao abordar diferentes temas e assuntos relacionados à diversidade étnica e racial, trouxemos para o diálogo falas dos/as participantes que refletem as ideias racistas e preconceituosas reproduzidas e perpetuadas por uma sociedade racista, sexista e homofóbica. Com essas falas, pudemos dialogar sobre a diversidade, apresentando outras culturas, conhecimentos e formas de ser no mundo, a fim de desconstruir imagens negativas e preconceitos já apresentados pelos/as participantes. Assim, possibilitamos espaços para que os/as participantes desta pesquisa pudessem conhecer e se reconhecer, a partir de novas ideias e informações sobre a cultura africana e afro-brasileira, sobre o continente africano, sobre a escravização de indígenas e negros/as, sobre o racismo e o preconceito, construindo outros conhecimentos a partir da convivência e do diálogo.

Esses diálogos foram enriquecedores para o convívio pautado no respeito às diferenças, pois ao se colocarem disponíveis para conhecer o diferente, o novo, os/as

participantes estão se abrindo para o reconhecimento da influência de diferentes culturas na formação da sociedade. Ao trazer conhecimentos, referências, convidados/as e personagens negros/as para a experiência dos/as participantes, estamos possibilitando que novas histórias comecem a ser contadas e valorizadas, pois consideramos que negros/as, indígenas, brancos/as, enfim, todos/as devem ser contemplados e valorizados nas práticas educativas.

Compreender a história, a cultura, as origens e trajetórias de diferentes povos é importante não somente para crianças e adolescentes, mas para toda a sociedade brasileira, pois ao questionar os mitos que ainda sustentam a superioridade de uns sobre outros, podemos construir estratégias e firmar ideais de justiça que nos ajudem a caminhar na construção de um país justo, em que a diversidade e a diferença sejam valorizadas e respeitadas, trabalhando a partir de imagens e experiências positivas que sejam capazes de fortalecer a autoestima de crianças, jovens e adultos, conhecendo nossa história e reconhecendo a influência da diversidade de conhecimentos em nossa formação.

Consideramos que, para educar as relações étnico-raciais no Brasil, é preciso superar o discurso de colonialidade presente na realidade brasileira, pois este está implicado no padrão de poder hoje hegemônico e que define as hierarquias a partir de uma suposta superioridade de uns sobre outros para justificar a dominação e exploração (QUIJANO, 2005). Consideramos que a partir de uma intervenção com Africanidades, pudemos trabalhar com temas, assuntos e conhecimentos a partir de uma perspectiva que não nega que estamos imersos em uma sociedade racista, mas que reconhecer a presença desta realidade, traz a problematização para que possamos sair de nosso lugar de conforto e passemos a questionar discursos e práticas discriminatórios.

Consideramos ainda, que não basta tratar da diversidade apenas trazendo informações que comprovem a influência cultural de povos africanos em nosso país, é preciso mais que isso, pois a realidade brasileira abriga de maneira cruel o mito da democracia racial que fortalece a negação do racismo nas práticas cotidianas. E é por isso que não podemos educar as relações étnico-raciais começando por negar o racismo presente em nossa sociedade, pois o silenciamento diante das práticas racistas é também uma forma de manter as ideias de diferença como sinônimo de desigualdade, quando na verdade precisamos reconhecer e valorizar as diferenças para alcançar relações justas e respeitadas.

Se aprendemos a ser racistas pelas práticas e vivências em nossa sociedade, podemos também aprender a combater o racismo, a identificar formas de discriminação que se fazem presentes e contribuem para a realidade de inferiorização dos/as negros/as na sociedade brasileira, sendo para isso essencial educar as relações étnico-raciais a partir de

visões de mundo e posturas que contribuam para que se construam relações pautadas no respeito às diferenças. Quando dizemos relações pautadas no respeito às diferenças estamos querendo dizer que é preciso reconhecer em outrem e nas outras culturas aquilo que é também parte de nós, de nossa história. Para isso, consideramos que é preciso questionar a hierarquização posta até então e, criar a unidade na diversidade (FREIRE, 2012), trabalhando não só as diferenças entre os indivíduos, mas também as semelhanças, para reconhecer na humanidade de outrem, também a minha humanidade.

E é por reconhecer a pluralidade de pontos de vista, visões de mundo e possibilidades de conhecimento, que entendemos que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais não se pauta na criação de outra hierarquia colocando a cultura africana e afro-brasileira como dominante, mas o que precisamos é saber que durante muito tempo o conhecimento dessas culturas nos foi negado, impossibilitando o reconhecimento de sua existência e influência em nosso cotidiano, o que reforça a necessidade urgente para que sejam questionadas teorias eurocentradas, buscando o que Santos (2009) denomina de epistemologias do Sul, ou seja, ampliando o espaço de produção de conhecimentos e de modos de pensar, dando espaço para outras formas de ver que não estejam embasadas em critérios de superioridade e inferioridade, mas que busquem um diálogo que seja fecundo e respeitoso.

As falas dos/as participantes, as experiências e os processos educativos desencadeados durante esta pesquisa apontam no sentido de um caminho possível, de uma luta necessária e constante. Não temos a ilusão de que com a realização deste estudo as práticas racistas tenham sido erradicadas, pois o ideário da sociedade racista se mantém alicerçado no mito da democracia racial, o que demanda o olhar cuidadoso e atento, a intervenção respeitosa, pois se tratam de percepções que os indivíduos constroem ao longo da vida, nas interações nas instituições de que fazem parte (escola, família), e que não podem ser desconstruídos com a mesma violência com que foram interiorizados. Consideramos que, ao mesmo tempo em que identificamos falas e posturas preconceituosas, pudemos observar posicionamentos respeitosos que mostraram que outros pontos de vista têm ganhado espaço e reconhecimento no que diz respeito à convivência em grupo, o que enriquece o diálogo e possibilita a problematização da experiência de ser ao mundo com outrem.

Consideramos que o potencial emancipatório das ações desenvolvidas se confirma pela presença dos processos educativos desencadeados, que se expressam nas relações de ensinar e aprender entre todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa. Como processos educativos podemos destacar que a intervenção com Africanidades possibilitou: aprender e

ensinar: dialogando a partir das diferenças, vindo a mim mesmo e a outrem de maneira respeitosa, reconhecendo que não sabemos todas as coisas, mas que podemos conhecer a partir de uma postura de curiosidade epistemológica, conhecendo outros pontos de vista por meio da escuta e do diálogo, respeitando as diferentes opiniões e divergências de posicionamentos, reconhecendo em outrem a minha própria humanidade. Estes são alguns dos processos educativos desencadeados e que foi possível destacar a partir de nosso ponto de vista, que reconhecemos ser apenas um dos possíveis e existentes. Consideramos que, a partir dos processos educativos desencadeados foi possível construir uma nova compreensão sobre a relação com outrem e a diversidade, sendo possível a partir da escuta e do diálogo compreender que sempre temos algo a aprender, a conhecer, a entender.

Consideramos que a intervenção com Africanidades realizada demonstrou um potencial emancipatório no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais junto ao grupo de colaboradores/as, pois é no reconhecimento da alteridade que podemos nos tornar mais humanos, estabelecendo relações respeitadas, fazendo da curiosidade epistemológica em relação ao mundo e a outrem, alimento para a busca do “bem viver”, como uma nova existência social possível, liberada de dominação/exploração/violência, perpassada pela “des/colonialidade” do poder (QUIJANO, 2013). Somente através da alteridade é que podemos compreender que o “bem viver” só pode ser construído nas relações, e educando as relações étnico-raciais embasados pela convivência e pelo respeito é possível desconstruir concepções eurocentradas voltadas à dominação de outrem, buscando justiça combatendo as discriminações. Isso implica que sejamos seres dotados de tal sensibilidade que nos permita reconhecer como parte integrante do mundo, como ser ao mundo, tocando e sendo tocado, o que nesta perspectiva implica nos reconhecermos como parte também da natureza, o que reforça nossa humanidade.

Consideramos que nos tornar mais humanos pode ser parte de um processo que reconheça, como apresentam os referenciais da cultura africana, uma possibilidade de emancipação e superação para construção de um mundo pautado pelos ideais de uma vida digna. Retomamos assim, as palavras de Castiano (2015), sobre o que constitui um sábio africano, e que possamos ter nessa forma de ver uma esperança para a construção de outras relações que considerem acima de tudo nossa humanidade, sendo *suleados* pela ética, pela justiça, pela solidariedade, pela tenacidade, pela paz e pelo engajamento.

A realização de uma pesquisa a partir de uma intervenção com Africanidades no contexto de um projeto de lazer mostra-se como um despertar de olhares para a amplitude dos espaços educativos, e neste caso, especialmente, um projeto de lazer que se realiza a partir

de compromisso ético e epistemológico com crianças de classes populares e com a luta contra as injustiças, o preconceito, o racismo. Estamos nos formando enquanto pessoas em todas as experiências de que participamos ao longo da vida, e por isso, esta pesquisa voltou os olhares para a educação das relações étnico-raciais em um projeto de lazer, mostrando que as relações têm se fortalecido e rompido de acordo com as posturas que assumimos com outrem ao mundo, sendo influenciadas pelo contexto, mas podendo ser construídas e reconstruídas no convívio respeitoso e através de uma educação dialógica e problematizadora.

O trabalho realizado com esta pesquisa pode ser considerado como uma pequena parte de uma luta que está se construindo, formando, afirmando a cada dia, pois esta é um processo marcado por avanços e limites. Consideramos que não se encerra com uma pesquisa, mas é também aprendizagem ao longo da vida, e que possa ser aprendizagem também para os colaboradores que fizeram parte deste trabalho. Uma semente foi plantada, com muito carinho, cuidado e respeito. Se ela dará frutos? Não sabemos. O importante é deixarmos pelo caminho as sementes e sempre que possível refazer o caminho para arar e adubar a terra. Que o diálogo e o respeito sejam os alimentos para que essa semente cresça, floresça e dê frutos, essa é a nossa esperança.

9 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. Apresentação. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade**. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 7-8.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a Educação Brasileira e a Geografia. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 167-178.

ARAÚJO, Clébio Correia de. **A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares: avanços e limites para uma educação das relações étnico-raciais transcultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

ARAÚJO-OLIVERA, S.S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M.W. de.; SOUSA, F.R. (Orgs.) **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 47-112.

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994, p. 15-22.

BOFF, L. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível: convivência, respeito e tolerância**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONIFÁCIO, Solange. **Educação das relações étnico-raciais e produção de textos na escola: traços, letras, cores e vozes das crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cad. Pagu** [online]. 2006, n.26, pp. 329-376. ISSN 0104-8333.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. Prefácio Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de.; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs.) **Processos**

educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 11-18.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: _____(org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber.** Ideias & Letras, Aparecida-SP, 2006, p. 21-54.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: _____(org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber.** Ideias & Letras, Aparecida-SP, 2006, p. 7-20.

BRASIL, Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Brasília, 2004.

_____. Lei Federal nº 10.639/03 in Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. Lei Federal nº 11.645/08 in Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, nº37, Janeiro/Abril, 2008, p. 45-56.

CARMO, Clayton da Silva. **Epistemologia da bicicleta:** processos educativos emergentes na prática do pedalar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, racismo e o ensino de Língua Portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.133-151, jan.-mar., 2017.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique.** 3. ed. Maputo: Publifix, 2013.

CATEN, Artemio Ten. **A prática da educação étnico-racial:** um estudo da implantação da lei federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTIANO, José P. **Filosofia Africana**: da sagacidade à intersubjectivação. Editora Educar, Maputo, 2015.

CRUZ, Ailton Machado da. **História e cultura afro-brasileira**: uma análise da implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Cataratas do Iguaçu. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DENZIN, Aline de Souza. **Significados construídos por crianças sobre suas experiências no projeto Construindo o Amanhã**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das relações étnico-raciais**: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la filosofía de la liberación**. Colombia, Editora Nueva América, 1995.

DUSSEL, Enrique. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.

EMPRESA lança estojo com giz de cera em doze tons de pele. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/educacao/empresa-lanca-estojo-com-giz-de-cera-em-doze-tons-de-pele-14738874.html>. Acesso em: 25 set. 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador : EDUFBA, 2008.

FOGANHOLI, Cláudia ; GONÇALVES JUNIOR, Luiz . Kilombo como corpo próprio: africanidades na Educação Física escolar. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 18, p. 1-10, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GALEANO, E. **As veias abertas da América latina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface**, Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

GOMES, Ana Paula dos Santos. **Trajatória de vida de intelectuais negros(as):** contribuição para a educação das relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

GOMES, Arilson dos Santos. Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 189-214, abr./jun. 2017.

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

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação** n. 23, 2003, p. 75-85.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, currículo e a questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA; Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. 1. ed. Campinas, SP. Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba – MG** e suas contribuições para a formação docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

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

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Editais de atividades de extensão** - vivências em atividades diversificadas de lazer. São Carlos: ProEx/UFSCar, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

IBGE, Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio. **PNAD, 2013**. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=1878&z=pnad&o=3&i=P>. Acesso em: 18 de abril de 2017.

LOPES, Carla Machado. **Programa de reflexões e debates para a consciência negra** – uma experiência de implementação da Lei 10.639 de 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MACHADO, Vanda. Precisamos de consciência histórica e vínculos afetivos. **Presente! Revista de Educação**, v.16, dez.2008/mar.2009, p. 5-10.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: Fundamentos e Recursos Básicos. São Paulo: EDU e Moraes, 1989.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan.abr. 2011, p. 167-189.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184>.

MENESES, Ana Paula Gutierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (org.) **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MONTEIRO, Rosana Batista. Educação permanente em saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Saúde Soc**. São Paulo, v.25, n.3, p.524-534, 2016.

MOORE, Carlos Wedderburn. **O Racismo Através da História**: da antiguidade à modernidade. 2007. Disponível em: <http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00000672.pdf>. Acesso em: 27/03/2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 38-66.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Editora Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: _____ (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p. 11-16.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2.ed, 2016.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente.; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999, p. 61-93.

NGOENHA, Severino E; CASTIANO, José P. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo: Editora Educar/Universidade Pedagógica, 2011.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **A educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Narrativas de Thereza Santos – contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro-Intelectual: considerações do processo de constituir-se negro intelectual**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, Heron Lisboa de. **Comunidades remanescentes dos quilombos de arvinha e mormaça – processos educativos na manutenção e recuperação do território**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

OLIVEIRA, Juliana Augusta Nonato. **Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. (et al). Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (orgs). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (orgs). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 7-10.

PAULA, Benjamin Xavier de. **Educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira**: formação, saberes e práticas educativas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.

PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação das relações étnico-raciais**: A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1993.

PLANO de trabalho da parceria entre “vivências em atividades diversificadas de lazer” (DEFMH/UFSCar) e “mais que futebol: futebol sócio-educativo” (ADESM). Contrato FAI 681/10. São Carlos: FAI/UFSCar, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-117.

QUIJANO, Aníbal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. **Viento Sur**, n. 122, p. 46-56, 2012.

QUIJANO, Aníbal. “Bem viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **R. Fac. Dir. UFG**, v. 37, n. 1, p. 46 - 57, 2013.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROSA, Camila Simões. **Mulheres negras e seus cabelos**: um estudo sobre questões estéticas e identitárias. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ROSSINI, Luciano; SERRANI, Esteban; WEIBEL, Matias; WAINFELD, Manuel. **Fútbol callejero**: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da, SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p. 35-64.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula Gutierrez. Introdução. In: _____. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.9-19.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-71.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil. **Educación**, Vol. XXV, N° 48, março 2016, pp. 53-66. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.003>.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na Educação Superior**: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da, TEIXEIRA, Rosana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades. **Revista do Professor**, Porto Alegre, p.29-30, out./dez. 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e Raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 37- 54.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A palavra é... africanidades. **Presença Pedagógica**, v.15, nº 86, mar./abr. 2009, p. 42-47.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais**. Educação. Porto Alegre, V. 63, nº 03, Set-Dez de 2007, p. 489-506.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

SILVA, Petronilha. Beatriz. Gonçalves e.; OLIVEIRA, Maria. Waldenez de. **Iniciação de educadores sociais à pesquisa científica**. São Carlos, NEAB/UFSCar, 2000 (mimeo).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Roda de conversas: Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, p. 177-199, dez. 2016.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Formação de intelectuais negros e negras**: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da comunidade negra no Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Letícia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013.

SOUZA, Tatiane Pereira de. **Áfricas**: processos educativos presentes no terno de congada Chapéus de Fitas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TEDLA, Eleni. **Sankofa**, african thought and education. New York: Peter Lang, 1995.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012, p. 41-44.

VERRANGIA, Douglas, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

WEIL, Simone. O desenraizamento. In: BOSI, Ecléa (org.). **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 345-372.

10 APÊNDICES

10.1 Apêndice 1 – Diários de campo

Diário de campo I

Data: 01/03/2016

Horário: 8h às 12h

Descrição

Chegada

Chegamos ao clube por volta de 7h50min da manhã chuvosa desta terça feira. Na portaria havia algumas pessoas juntamente com Xandão, funcionário e caseiro do clube. Eu e a educadora Abayomi passamos e dissemos bom dia, seguindo para a sala de materiais conversando sobre o dia chuvoso e a probabilidade de que as crianças não fossem ao projeto. Entramos na sala e resolvemos aguardar a chegada das crianças para retirar as cadeiras da sala. Por volta das 8h, chega a menina Dora, acompanhada de seu pai, que é treinador de futebol no clube. Ele pergunta se haverá projeto e comenta sobre a impossibilidade de dar treino aos meninos com chuva. A educadora Abayomi diz que a van que traz as crianças dos outros bairros ainda está para chegar e que iríamos aguardar mais um pouco. Dora senta-se junto conosco e diz que à tarde não irá à escola. A educadora Abayomi pergunta por que ela não quer ir à escola e diz que não se pode ficar faltando às aulas. Então, Dora comenta que terá prova de inglês e por isso não quer ir à escola. Abayomi explica a ela que se não for ficará sem nota. Dora comenta que não gosta das provas de inglês.

Por volta de 8h05min chega a educadora Thaís, que no dia de hoje era a responsável pela van, acompanhada do menino Arthur. Então, sentamos em frente à sala de materiais para conversar e resolver o que seria feito.

Roda de conversa inicial

A educadora Abayomi fala primeiramente sobre a impossibilidade de acontecerem as atividades na piscina que estavam programadas, pois o dia estava chuvoso e nublado. Abayomi pergunta aos participantes o que gostariam de fazer e Dora diz que gostaria de dormir. Arthur diz: “Por mim não teria nem vindo” e eu pergunto a ele o que o fez vir ao projeto e ele responde que esperava encontrar mais crianças. A educadora conversa com os participantes explicando que em dias de chuva há algumas opções de atividades que comumente são desenvolvidas, a saber: jogos de tabuleiro, desenho, pintura e os livros da biblioteca. Dora e Arthur interessam-se pela pintura com guache.

Pintura

A educadora Abayomi oferece a eles folhas e cartolinas e os dois optam pela cartolina, que é cortada ao meio, sendo entregue metade a cada um. Abayomi pega as tintas, pincéis, lápis, borracha, e notamos que não há jornal na sala para forrar as mesas, pois na ocasião da limpeza da sala os mesmos foram descartados. Resolvemos deixar as mesas sem forrar para limpar depois o que estivesse sujo com um pano úmido. Entrego as cartolinas e os outros materiais aos participantes e eles começam a desenhar e pintar. Vou para dentro da sala guardar alguns materiais e falar com Thaís, que estava organizando alguns livros da biblioteca. Nesse momento, a educadora Abayomi entra na sala e diz que Dora está me chamando. Vou ao encontro dela e ela pergunta: “Como faz a tinta marrom?”. Então, explico à Dora que misturando as tintas verde e vermelha seria possível formar o marrom. Vou até a sala, pego um copo descartável e fazer a mistura. Assim que termino, Dora mostra-se satisfeita com o

resultado e me agradece. Aproveito para falar com Arthur e Dora sobre as cores primárias e secundárias, explicando que as primárias quando misturadas dão origem a outras cores e ambos dizem lembrar de ter aprendido algo assim na escola. Arthur fala sobre as aulas de artes da escola, contando que lá não faz desenho e pintura, mas que fica escrevendo a matéria sobre a história da arte, os pintores. Enquanto falava, Arthur pintava a árvore que desenhou, preenchendo a copa da mesma com tinta verde, fazendo movimentos circulares com o pincel. Enquanto eles pintavam, eu estava lendo alguns livros da biblioteca e comentando com Abayomi sobre a chuva e falávamos sobre a dificuldade em sair para almoçar caso a chuva persistisse da maneira como estava até então. Dora diz: “Tive que pintar minhas laranjas de amarelo!”, e eu a questiono sobre as cores que poderiam dar origem à cor laranja quando misturadas. Dora diz que não sabe e, neste momento, Arthur diz: “É amarelo com vermelho!”. Eu elogio Arthur e digo a Dora que ela também poderia perguntar a ele sobre possíveis misturas de cores. Arthur estava pintando as frutas da árvore de seu desenho com a cor vermelha, e eu pergunto aos dois se gostariam de fazer a cor laranja, mas ambos dizem que não irão precisar. Dora pergunta como poderia fazer a cor rosa claro, e eu explico a ela que qualquer uma das cores que ela queira clarear é só colocar um pouco de tinta branca e misturar, sendo que no caso do rosa a mistura seria vermelho e branco. Dora diz: “Nossa, você entende mesmo de misturar as cores!”, e eu explico a ela que aprendi e nunca mais esqueci, pois gostava bastante de desenhar e pintar. Pergunto a ela se ela prestou atenção nas cores que já fizemos e se estava craque já nas tintas, e ela pergunta: “Ah! Como faz o marrom mesmo?”. Eu explico novamente que é a mistura das tintas verde e vermelha, e ela pergunta em seguida: “E o roxo? Como faz?”. Respondo que é só misturar a tinta azul e a vermelha. Ela diz que roxo é sua cor favorita e que ela precisa aprender a fazer. Pega um copo descartável e coloca um pouco de cada tinta, misturando em seguida. Mostrando o copo para mim, diz: “Ah, mas ficou azul escuro!”, e eu explico que o resultado da mistura de cores depende da quantidade de tinta de cada cor que eu coloco, e digo que naquele caso, era só colocar um pouco mais de tinta vermelha. Resolvo pintar um pouco também, fazendo alguns traços geométricos na cartolina, o que faz com que Arthur se lembre de um quadro que há na escola em que ele estuda, e ele conta que no quadro há um gato, com um monte de formas geométricas em volta. Arthur pede outra cartolina para tentar desenhar o quadro. Nesse momento, a educadora Abayomi oferece bolacha aos dois e eles aceitam, Arthur aproveita o término de um de seus desenhos para comer e Dora prossegue pintando. Ao terminar de comer, Arthur desenha o quadro com o gato e Dora vai comer a bolacha. Quando termina de comer, Dora pede outra cartolina, e como Arthur havia desanimado de pintar o quadro pois disse que daria muito trabalho, Dora usa o verso da cartolina onde Arthur começou a desenhar para fazer seu segundo desenho. Arthur pergunta sobre os jogos de tabuleiro, e a educadora Abayomi explica que precisariam de mais pessoas para jogar algum deles, e eu e Dora ainda estávamos pintando. Arthur pede uma folha sulfite e diz que vai somente desenhar, mas depois de terminar de desenhar um coração, pinta-o com tinta vermelha. Por volta de 10h, eu e Dora vamos terminando nossos desenhos e nos organizamos juntamente com Arthur para limpar os pincéis, tampar as tintas, lavar os pincéis no banheiro e limpar a mesa. Assim que voltam de lavar as mãos, Arthur e Dora vão até o armário da sala de materiais para escolher um dos jogos. Nesse momento, a educadora Abayomi pergunta se eu sabia jogar xadrez, pois Arthur queria jogar e eu digo que não, e nenhuma das outras educadoras sabia também. Conversando sobre as opções em que poderiam jogar juntos, acabam optando pelo Can Can. Resolvi jogar com eles. Como não sei muito bem as regras desse jogo, peguei o encarte de regras e li quando surgiu alguma dúvida. Enquanto Arthur embaralhava as cartas, Dora disse que se fossem dois jogadores seriam dadas dez cartas para cada um, mas como eram três jogadores, seriam sete. Olhei o encarte de regras e não vi esta regra, mas fui deixando seguir para ver como eles jogam. Arthur distribuiu as cartas e começamos o jogo. Quando surgia

alguma dúvida eu olhava o encarte de regras, mas ouvindo os participantes para saber se haviam outras regras possíveis. Na primeira rodada eu ganhei em primeiro lugar, seguida de Dora e Arthur em terceiro. Na segunda rodada, Dora distribuiu as cartas. Em alguns momentos em que mudava a cor da carta a ser jogada ou que tinha que pescar as cartas no monte, Dora lamentava sua falta de sorte e em outras vezes agradecia quando um dos jogadores a ajudava a se desfazer das cartas que estavam em suas mãos. Percebi que tanto Dora como Arthur tinham algumas regras diferentes das que se apresentavam no encarte do jogo, e imaginei que seria em razão de ambos terem relatado que costumam jogar um jogo similar, chamado Uno. Terminada a segunda rodada, guardamos o jogo, pois a educadora Abayomi já sinalizava que teríamos que fazer o lanche e a roda de conversa final.

Roda de Conversa Final

Por volta de 10h50min, sentamo-nos novamente para fazer a roda de conversa final, falando sobre o dia e as atividades. Os participantes comentam que gostaram do dia e das atividades que foram feitas, e Dora diz que poderia ser sempre assim. Eu converso com eles explicando que em dias chuvosos acontece de irem menos participantes, mas que sempre terão atividades para fazer. Converso com eles explicando que a partir da semana seguinte irei levar algumas atividades bem legais para eles e, nesse momento Dora me interrompe e diz: “Mas não foi legal o que a gente fez hoje?”, e eu então reformulo minha frase, dizendo que sim, que as atividades de hoje foram bem legais, mas que a partir de semana que vem irei levar algumas coisas diferentes e que vou explicar melhor com mais pessoas do grupo presentes. A educadora Abayomi pergunta se os participantes gostam de goiaba, e ambos respondem afirmativamente, e ela entrega a eles uma goiaba e uma bolacha. Logo Thaís já se dirige para a portaria com os participantes para esperar a van, e nesse momento eu e Abayomi nos despedimos e ficamos em frente à sala.

C.O.: Fiquei preocupada por ser o primeiro dia programado para iniciar as atividades de minha pesquisa e contar com apenas dois participantes presentes. Além da preocupação, tal situação me levou a refletir sobre a rotatividade dos participantes no projeto, pois este é um problema que enfrentamos, já que com a diversificação dos grupos que participam e a frequência oscilante é mais complicado conseguir pensar em atividades em sequência para determinado grupo de participantes, pois esse grupo certamente se modificará ao longo dos meses.

Diário de campo II

Data: 08/03/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Cheguei ao clube às 8h em ponto da manhã ensolarada desta terça-feira. Ao entrar no clube, vejo Max com sua mãe caminhando em direção ao clube e ao entrar encontro com Milena, e cumprimento-a dizendo bom dia. Em frente a sala de materiais encontro as educadoras Abayomi e Thaís já com as cadeiras dispostas em roda aguardando a chegada dos participantes do projeto. Milena vem perguntar às educadoras se haveria atividades na piscina no dia de hoje, pois a piscina tinha ficado marcada, mas por duas semanas seguidas choveu, e então explicamos à Milena que a piscina somente ocorrerá na data previamente marcada para o mês de março. Luna chega acompanhada de seu pai, Edinho, o treinador de futebol. Em seguida, chegam a mãe e o pai de James Over, acompanhando-o e perguntando se era possível

matricular o filho no projeto. A educadora Abayomi pergunta à mãe de James Over qual sua idade e ela diz que ele fará sete anos no meio desse ano. Abayomi explica que o projeto atende crianças de 7 a 17 anos, mas que costumamos receber crianças de 6 anos em condição de adaptação, e eu pego uma ficha de matrícula na sala para entregar para a mãe e digo que ela pode trazer preenchida quando vier busca-lo, reforçando a informação de que o horário do projeto é das 8h às 11h. Max se aproxima e senta em uma das cadeiras. Depois, chegam Flash e Gabriel, com 5 e 6 anos respectivamente, e ambos iniciaram a participação no projeto na quinta feira retrasada, mas esta é primeira terça que participam.

C.O.: A definição de receber crianças menores de 7 anos no projeto foi discutida em reunião pela equipe de educadores, devido às dificuldades que tem sido encontradas em lidar com participantes de 5 e 6 anos que têm frequentado as atividades do projeto. A fim de estabelecer uma ação padronizada entre os educadores de ambos os dias de projeto, ficou definido que as crianças de 6 anos serão recebidas em caráter de adaptação, e se houver condições de que as crianças continuem participando, serão matriculadas. Sobre esta questão, fiquei refletindo sobre a singularidade de cada um dos participantes, pois mesmo sendo da mesma idade, os participantes agem e reagem de diferentes formas aos ambientes e situações. Penso que a ideia de receber os participantes em caráter de adaptação tenha sido a mais acertada.

A educadora Abayomi explica aos participantes que ainda não seriam iniciadas as atividades, pois estávamos aguardando a chegada dos participantes que vem com o transporte da van de outros bairros.

Assim que a van chega, chegam Frynkin e Arthur, acompanhados do educador Eiri, responsável pela organização do transporte no dia de hoje. Pergunto a Frynkin sobre seu irmão, David Luiz, que também participava do projeto, mas que não estava presente, e então ele explica que seu irmão começou a treinar futebol às terças feiras, pois agora está dando certo o horário do treino para sua faixa etária e o transporte da van que vem até o clube.

A educadora Abayomi inicia a roda pedindo para que seja feita uma rodada de apresentação, em que os participantes digam nome, idade e uma brincadeira que goste. Eiri sugere que as pessoas falem como souberam do projeto. Quando pergunta quem pode começar James Over se oferece prontamente, dizendo que tem seis anos, que gosta de brincar de esconde-esconde e que soube do projeto pelo treinador de futebol. Depois, Gabriel fica um pouco tímido, mas diz que tem 6 anos e que gosta de brincar de pega-pega e que soube do projeto pelo treinador de futebol. Flash diz que tem 5 anos e que gosta de brincar de pega-pega e que soube do projeto pelo treinador de futebol. Max se apresenta, dizendo que tem seis anos, que gosta de brincar de pé na lata e que soube do projeto quando a mãe de uma participante comentou com a mãe dele. Arthur diz que tem 11 anos, gosta de jogar futebol e soube do projeto por sua mãe, que trabalhava como auxiliar de limpeza no Departamento de Educação Física na UFSCar. Frynkin diz que tem 12 anos, gosta de jogar tênis de mesa e soube do projeto por sua mãe, que é funcionária na sede do sindicato dos metalúrgicos. Em seguida, os educadores também se apresentam, e por último fala Milena se apresenta e diz que tem 12 anos, gosta de brincar de corrida pô e soube do projeto quando o educador Tião foi fazer a divulgação nas escolas.

C.O.: Com a fala dos participantes durante a roda inicial, no momento em que se apresentaram, surgiram falas que revelaram diferentes motivos que os trouxeram ao projeto, e vejo isso como um dado positivo, pois mostra que o projeto não se restringe a determinado grupo de pessoas, mas que pode ser frequentado por pessoas advindas de diferentes bairros e esferas de convivência, o que a meu ver enriquece e muito as relações que são estabelecidas entre as crianças e adolescentes que aqui chegam. Outro ponto que me chamou a atenção foi que algumas crianças disseram ter ficado sabendo do projeto pelo treinador de futebol, o que

revela uma relação de parceria com o projeto, inclusive porque sua filha também tem frequentado as atividades.

Abayomi prossegue falando sobre a semana anterior, em que só estiveram presentes Dora e Arthur, e portanto, não ficou escolhida nenhuma atividade de integração para o dia de hoje. No entanto, a educadora sinaliza que há uma atividade programada e que eu iria falar um pouco mais sobre isso com eles.

Contaçon de Histórias

Então, explico aos participantes do projeto que assim como os demais educadores eu estudo na UFSCar, em um curso que se chama Pós-graduação, e que neste curso eu tenho que fazer um trabalho, e que eu escolhi fazer este trabalho junto com eles, explicando que será feito em colaboração com eles, desenvolvendo um projeto com Africanidades, em que falaremos e conheceremos um pouco da cultura africana e afro-brasileira que constituem nosso país. Expliquei que serão feitas diferentes atividades para isso e que a participação deles é muito importante para que possamos entender juntos quem somos nós e quem é o povo brasileiro. Pergunto a eles se eles podem e se tem interesse em participar. Alguns respondem afirmativamente balançando a cabeça e outros não dizem nada. Pergunto se eles tem alguma dúvida e também ninguém se manifesta, Digo então a eles que ao longo dos encontros vamos conversando e vou explicando melhor, colocando-me à disposição para caso eles tenham alguma dúvida.

Em seguida, falo sobre o termo de consentimento livre e esclarecido, explicando que é um documento que eles e seus responsáveis assinam, desde que estejam de acordo com a participação na pesquisa e o uso de registros e imagens feitos durante as atividades.

Pergunto se alguém tem alguma dúvida e eles respondem que não, e então eu explico que na atividade de hoje eu iria contar uma história que trata das origens do povo brasileiro. Proponho a eles ir até um outro espaço com sombra para nos sentarmos e ouvir a história.

C.O.: Penso que este primeiro contato e explicação aos participantes sobre a pesquisa, dizendo do que se trata, como será feita e que a participação deles se dá como colaboração, no sentido de que sem eles não seria possível desenvolvê-la, é muito importante para que os participantes se vejam como parte da pesquisa, como integrantes de um processo de construção de conhecimento que é único, no qual eles interferem diretamente com suas experiências, visões de mundo, falas, posturas e gestos.

Nos dirigimos para a quadra, espaço onde havia uma sombra boa e fresca. Peço para que façam uma roda, e em seguida explico que nas sociedades africanas é muito comum a organização em círculos para diferentes atividades, e esse tipo de organização é muito valorizado porque permite que as pessoas fiquem lado a lado, em posição de igualdade e possam se olhar, vendo uns aos outros.

C.O.: Ao trazer para a conversa características das sociedades africanas, penso que estou buscando fazer com que eles percebam os momentos em que nos colocamos em círculos como momentos privilegiados do diálogo, da fala e da escuta, em que educadores e participantes podem estar lado a lado, compartilhando experiências e conhecimentos. Vejo como uma perspectiva válida, pois em diversos momentos do projeto nos organizamos em roda, e isto só reforça as intencionalidades já colocadas.1

Antes de fazer a contaçon de histórias, apresentei o livro aos participantes, falando sobre a autora e explicando minimamente do que se trata a história que seria lida, contextualizando

que se trata de uma história que é inspirada na miscigenação brasileira, e que fala sobre os diferentes povos que compõem nosso país.

A história contada foi do livro: “Histórias da nossa gente”, de Sandra Lane, com uma história que falava um pouco sobre a história de nosso país e os povos indígenas, brancos e negros que influenciaram e influenciam nossos modos de ser e viver.

Com essa contação de histórias, buscamos trazer para o diálogo questões sobre as diferenças de origem e de características das pessoas, falando um pouco sobre as origens de cada um, sobre os familiares, sobre diferenças e semelhanças.²

Leio a história a partir de uma adaptação feita do texto original, pois este apresentava uma leitura que não favorecia o trabalho com a contação de histórias.

C.O.: Ao fazer essa breve apresentação inicial do livro e da autora, estou trazendo a compreensão de que a autoria deve sempre ser valorizada, reconhecendo o conhecimento que autores e autoras nos trazem ao escrever uma história.

Assim que termino, pergunto aos participantes se eles tinham alguma dúvida sobre a história, ou se tinha algo que não conseguiram entender. James Over diz: “Só não entendi porque as pessoas eram estranhas”, e eu então explico a ele que portugueses e indígenas estavam se vendo pela primeira vez, e então como eram diferentes uns dos outros estranhavam o diferente, mas não que fossem estranhos, mas que eram apenas diferentes. Dou o exemplo de quando vemos algo muito diferente ou que nunca vimos, pensamos que é algo estranho, é algo que nos causa estranhamento, mas na verdade é somente algo diferente daquilo que estamos acostumados a ver.

C.O.: O comentário de James Over é muito interessante, pois revela uma dificuldade em ver as pessoas como estranhas, talvez ele tenha tido dificuldade de visualizar mentalmente como seria essa pessoa estranha citada na história. E foi também a partir do comentário de James Over que fiquei me questionando sobre a história contada, sua pertinência nesse momento, o cuidado que precisamos ter com as palavras que utilizamos, além da importância em ouvir os participantes depois da contação. São pontos que se somam e me ajudam a construir bases mais sólidas para esta trajetória.³

Pergunto se havia mais algum comentário e como ninguém comentou nada, pergunto a eles se eles conheciam pessoas da família ou conhecidas que tenham vindo de outro país, e então Frynkin diz que seu tataravô veio da Itália, e Milena diz que seu avô veio da Itália. James Over diz que seu avô nasceu em São Paulo. Luna diz que uma amiga sua veio da França e Arthur conta que tem um primo que mora no Japão. Eiri então comenta: “Nossa, mas para vir da França tem que atravessar o oceano, do Japão ou da Itália também”.

Pergunto a eles se não teriam interesse em saber se as pessoas da família nasceram no Brasil ou vieram de outros países, qual a descendência da família de cada um, incentivando-os a perguntar isso para os familiares.

C.O.: Com essa conversa, busquei abordar a questão da ancestralidade, da valorização de nossas origens, do reconhecimento de nossos familiares como parte que nos constitui, que fazem parte de nossa trajetória e nos fazem ser quem somos.⁴

Depois, pergunto a eles se eles já ouviram alguém dizer: “Nossa, mas você é a cara de seu pai!”, e Milena diz que as pessoas costumam dizer que ela se parece com seu pai, e eu conto que quando criança eu achava estranho que as pessoas dissessem que eu parecia com meu pai, pois meu pai tinha barba, cabelos curtos, e eu não tinha barba e tinha os cabelos compridos,

mas que olhando os traços do rosto, nariz e olhos de fato eu me parecia mesmo com ele. Explico que são as pessoas que vão formando nossas famílias ao longo dos anos, com diferentes origens que nos fazem como somos, nossas características, nosso jeito.

C.O.: Falar também sobre minhas experiências como pessoa é algo que pode possibilitar que sejam estabelecidas relações de identificação e proximidade, pois ao falar de nós mesmos estamos também demonstrando o desejo em conhecer o outro, sua história.

Depois, pergunto sobre os indígenas, se eles já teriam ouvido falar algo sobre eles, e Arthur comenta que sua professora passou um vídeo que mostrava os portugueses em conflito com os indígenas, atirando com armas de fogo e capturando indígenas.

C.O.: A fala de Arthur é importante para perceber que outras visões sobre a relação entre indígenas e colonizadores tem ganhado espaço na escola.

Falo sobre as contribuições dos indígenas que até hoje utilizamos em nossos hábitos diários, como por exemplo a caça e a pesca, métodos que são utilizados para conseguir alimento, além de costumes da nossa culinária e também da medicina utilizada pelos indígenas. Pergunto a eles se alguma vez já tomaram algum chá para curar uma gripe, uma dor de estômago, e alguns balançam a cabeça afirmativamente, e eu digo que os indígenas utilizavam plantas para curar-se de doenças e ferimentos, e Frynkin comenta: “Até hoje fazemos isso”, e eu reforço dizendo que são muitas as contribuições dos povos que para cá vieram, bem como dos indígenas que aqui estavam, e que formaram nossos costumes e tradições, seja de religião, de música, de hábitos.

C.O.: Quando Frynkin sobre o uso de plantas e ervas até hoje, fico pensando como existem diversas práticas e conhecimentos que fazem parte de nosso dia-a-dia e que não nos perguntamos sobre suas origens. Sempre atribuímos os avanços e benefícios da medicina a cientistas estrangeiros, esquecendo-nos de valorizar o conhecimento dos primeiros habitantes de nossas terras.5



Participantes durante contação de histórias

Explico que nos próximos encontros falaremos um pouco mais sobre as contribuições trazidas pelos povos africanos que para cá vieram. Pergunto se alguém tem mais algum comentário, e mais ninguém se manifestou para fazer algum comentário.

Explico também sobre o registro em áudio, apresentando aos participantes o gravador, explicando que ele seria usado no registro das rodas de conversas para que a fala deles seja registrada e valorizada, pedindo para que sempre conversassem com naturalidade, embora considerando que seria necessário fazer silêncio para ouvir os colegas, cada um esperando a sua vez de falar, para que as falas fossem registradas e que depois pudessem ser ouvidas para serem transcritas. Falo também sobre a importância de que durante as conversas em roda sempre tenham respeito com a opinião uns dos outros, e que neste momento não estaríamos procurando saber o que é certo ou errado, mas sim dando espaço para que todos pudessem falar e expressar suas opiniões, sendo muito importante que expressassem diferentes opiniões em nossas conversas.

C.O.: Ao explicar sobre o uso do gravador, penso que estou de alguma forma buscando o contato dos participantes com a prática de gravação das conversas de maneira a explicar o porquê as conversas serão gravadas, destacando a importância da fala deles para a minha pesquisa.

Escolha da atividade de integração

Conforme já tinha sido falado pela educadora Abayomi, a atividade de integração seria escolhida hoje, pois haviam somente dois participantes na semana anterior. Abrimos então para sugestões de atividades para serem feitas. Dora sugere Corrida Pô, Max Pé na lata e James Over Esconde-esconde. Então, Eiri começa a conversar com eles para resolver qual das atividades seria feita, e muitos deles demonstram interesse em brincar de corrida pô, exceto Max que diz que quer brincar de Pé na lata, argumentando que com a quantidade de pessoas presentes seria possível fazer esta brincadeira hoje, e que não quer brincar de Corrida Pô

porque acha esta brincadeira chata. Então, Dora argumenta em favor da corrida pô, dizendo que é uma brincadeira divertida e que faz tempo que não é feita. Eiri sugere que possam ser feitas as duas brincadeiras, desde que todos participem das duas. Mas Max não concorda em participar da corrida pô. Eiri pergunta aos outros participantes o que eles sugerem que seja feito, e Dora e James Over sugerem que seja escolhida outra brincadeira para que Max também brinque. Max sinaliza que só irá brincar se for feito o pé na lata, mas a maioria das pessoas estava de acordo com a Corrida pô. Eiri explica que quando o diálogo não basta, infelizmente é preciso resolver as coisas através da votação que costuma não ser uma forma justa de se chegar a uma decisão. Depois de fazer a votação, corrida pô ganha com maior número de votos e Eiri chama a atenção dos participantes para que percebam que quando se faz votação a chance de existirem pessoas insatisfeitas é maior.

C.O.: Esse momento de conversa e negociação sobre a escolha da atividade a ser feita diz muito sobre a relação dos participantes com os processos de tomada de decisão, de estabelecimento de diálogo e capacidade de argumentação. Igualmente importante, é o aprendizado que está implícito, pois Max ao ser inflexível com sua decisão, mesmo percebendo a possibilidade de fracasso em atingir seu objetivo, que era brincar de pé na lata, não se dá conta de que para brincar de pé na lata, precisaria dos demais colegas, sem os quais a brincadeira não poderia se dar.

Corrida pô

Eiri pede para que os participantes se dividam em duas equipes e sobe até a sala de materiais para pegar giz. Max senta-se na lateral da quadra e mantém sua decisão de não querer participar da Corrida Pô. A educadora Abayomi auxilia na divisão das equipes, em que Flash, James Over, Dora e Gabriel demonstraram interesse em escolher os membros das equipes, tirando cinco ou zerinho para resolver quem tiraria o time. Vencem Flash e Dora, que escolhem os times para iniciar a brincadeira. Enquanto eram definidas as equipes, Eiri desenhava círculos com giz nas curvas do percurso, desenhando também setas para indicar para que lado os participantes deveriam seguir. Durante a escolha dos integrantes de cada time, a educadora Abayomi cuida para que os times fiquem com uma divisão justa e mais equilibrada possível, sinalizando para os participantes que escolham uma pessoa de determinado grupo, como por exemplo quando sinaliza para Dora que escolha um menino para fazer parte de sua equipe, uma vez que ela já tinha escolhido meninas. A educadora Abayomi pergunta para mim, para o educador R2 e para o educador Tião se iríamos participar do jogo e nós respondemos afirmativamente, ficando dois educadores em cada equipe, pois Abayomi também iria participar. Eiri fica coordenando a atividade para auxiliar no que for preciso. Eiri pede para que seja feita uma simulação do jogo para que todos entendam como funciona, reforçando regras como a necessidade de pisar nos círculos que ele desenhou nas curvas para que não aconteça de cortar caminho durante o percurso.

C.O.: O cuidado do educador Eiri em sinalizar o percurso com setas e círculos demonstra a sensibilidade em reconhecer que o grupo que iria participar era diverso, seja em suas experiências com a brincadeira, seja na diferença de idades que se fazia presente. Essa postura do educador me levou a refletir sobre o cuidado que é preciso ter ao pensar tanto nas atividades como na sua dinâmica de realização, o que é para mim como educadora, uma importante reflexão e aprendizado.

Iniciando a partida, percebemos que James Over e Flash estavam encontrando dificuldades em seguir o percurso das linhas da quadra que seguiriam para chegar até o outro lado da

quadra e vencer o jogo. Ambos correram sem seguir as linhas da quadra, e Eiri parou o jogo dizendo: “Estátua!”, para que os integrantes das duas equipes parassem e ele pudesse explicar mostrando linhas, círculos e setas por onde deveriam passar durante o jogo. Percebendo a dificuldade de Flash, eu conversei com Gabriel para dizer que ele terá que andar em zigue-zague na quadra e Gabriel responde: “Eu sei! Entendi!”.

C.O.: Ao ver as dificuldades encontradas por Flash, me preocupo em falar com Gabriel, que tem quase a mesma idade dos participantes que estão encontrando dificuldades, explicando sobre a atividade. No entanto, mais uma vez sou levada a refletir que somente a idade dos participantes não pode ser capaz de definir padrões e limites de ação, pois ao ver Flash e Gabriel de maneira semelhante por conta da idade de ambos, sendo os mais novos da turma, deixei de pensar que eles tem maneiras diferentes de ver as coisas, de se concentrarem, de perceberem as coisas.

O Jogo segue e sempre que necessário o educador Eiri intervém para auxiliar os participantes. James Over encontrou dificuldade e foi auxiliado por Eiri sempre que necessário. Em um momento do jogo Milena também se confundiu com o percurso e teve que voltar para o ponto em que errou. Na última rodada a educadora Abayomi troca de lugar com Eiri para que ele participe de uma rodada também. Foram feitas três rodadas e a equipe de Dora venceu as três. Terminada a atividade, a educadora Abayomi diz aos participantes que se quiserem tomar água podem ir ao bebedouro. Os participantes vão até o bebedouro e voltam dizendo que está quebrado, e então vão até o bebedouro do outro lado, que fica próximo à lanchonete. Eiri conversa com a educadora Abayomi perguntando se ele poderia conduzir a atividade de capoeira naquele dia, e a educadora concorda, indo buscar os instrumentos da capoeira, acompanhada pelo educador Tião. James Over volta para a quadra com o rosto molhado e Eiri pergunta a ele como ele conseguiu tomar água e ele diz que tomou da torneira quebrada mesmo. Eiri percebendo que ele estava ofegante fez um exercício de respiração com ele, pedindo para que puxe o ar pelo nariz respirando fundo, e solte pela boca devagar. Nesse momento, Eiri pergunta aos meninos que treinam futebol e estavam sentados na quadra se eles estavam esperando para usar a quadra, e eles respondem afirmativamente, mas dizendo que podem esperar terminar a atividade. Eiri então diz que como será ele que irá conduzir a atividade, esta será feita na grama e então os participantes que já retornavam de tomar água sobem até o gramado ao lado da quadra, posicionando-se na sombra. James Over diz: “Mas eu não gosto de fazer capoeira no mato”, e Flash argumenta com James Over dizendo: “Mas é melhor fazer no mato, se cair não machuca!”.

C.O.: Mais uma vez noto que os participantes se posicionam frente a diferentes situações, com argumentações para explicar as opções que fazem, o que é importante para que construam sua autonomia na relação com os outros.

A educadora Abayomi e Tião chegam com os instrumentos, que chamam a atenção dos participantes. James Over fica encantado com o Berimbau. A educadora volta para buscar a cabaça que havia esquecido. Nesse momento, Eiri foi ao banheiro e Tião estava sentado com os outros participantes que manuseavam o atabaque e o pandeiro. Estavam faltando Dora, Milena e Frynkin que ainda estavam próximos ao bebedouro. A educadora Abayomi saindo da sala de materiais chama-os para irem com o restante do grupo. Frynkin vem primeiro, correndo. Eiri inicia a atividade montando o Berimbau, momento em que pede para que James Over tome um pouco de distância, e explica que para montar o berimbau ele precisa fazer um pouco de força e que é perigoso ficar perto porque o arame poderia escapar. Explica também

que o nome berimbau vem do nome de uma madeira que era usada para fazer o berimbau, chamada biriba.

C.O.: O encantamento de James Over com o berimbau demonstra uma atitude curiosa frente ao que para ele era algo novo e que lhe chamava a atenção. No entanto, o posicionamento do educador Eiri mostra novamente sensibilidade com a curiosidade do menino, e ao mesmo tempo, cuidado com sua segurança.

Chegam Milena e Dora, e esta última chega com a roupa suja de lama, e quando questionada pelos educadores sobre o que ocorreu para que se sujasse, explica que Frynkin pegou o chinelo de Milena, que estava sujo com a lama que estava em volta do bebedouro, e quando João devolveu o chinelo, jogando-o este acertou nela, sujando sua roupa.

Em seguida, o educador Eiri coloca a cabaça, e com a baqueta toca um pouco e James Over parece eufórico, aproximando-se de Eiri e tentando tocar o berimbau com a mão, puxando-o. Eiri diz a James Over para que tenha cuidado, e que ninguém está fazendo o que ele fez, tentando tirar o berimbau da mão dele. Em seguida, o educador pede para que os participantes deixem os instrumentos de lado neste momento e começa perguntando quem sabe o que é a capoeira, e Frynkin responde que é uma luta, e Eiri explica que a capoeira é considerada luta, dança ou brincadeira. Qual dessas três coisas ela vai ser só pode ser definido por aqueles que estão na roda, no momento em que praticam a capoeira. Explica também que a capoeira é genuinamente brasileira, pois foi criada pelos escravizados que viviam aqui no Brasil.

C.O.: Ao conversar com os participantes sobre as origens da capoeira, Eiri dá visibilidade à influência dos negros africanos escravizados na criação desta prática e valorizando-a como criação que surgiu em nosso país. O momento da atividade da capoeira é importante, pois faz interface com as atividades de minha pesquisa, podendo até pensar em uma relação de parceria e complementaridade.⁶

Depois, o educador começa a explicar o movimento da ginga, dizendo que cada pessoa encontra um jeito próprio de fazer a ginga, fazendo com que esta tenha características próprias de cada pessoa, e explica basicamente como fazer o movimento articulando braços e pernas. Depois, Eiri explicou o golpe “Benção” e sua origem, explicando que os senhores de escravos costumavam dar benção aos escravos, fazendo com que estes tivessem que se curvar aos pés do senhor. E o golpe da benção consiste em um golpe à frente do corpo, fazendo força com a sola do pé para frente. Então, a partir da demonstração do educador, participantes e os outros educadores fazem o movimento da ginga e da bênção. Depois, Eiri pede ajuda para a educadora Abayomi para explicar o golpe de defesa da bênção, que é a negativa, e ela explica como se faz, e os participantes tentam fazer também, mas como é um golpe com um pouco de dificuldade, Eiri ensina também a esquiva lateral, e os participantes também experimentam fazer.

C.O.: Percebo que ao experimentar os golpes e movimentos da capoeira a partir de uma contextualização ou explicação, os participantes veem mais sentido no que estão fazendo, compreendendo o porquê dos nomes de golpes e movimentos.⁷

Em seguida, Eiri explica que quando os escravizados estavam aprisionados pelos senhores, haviam os capitães do mato, que eram responsáveis por cuidar para que os escravizados não fugissem, castigando-os e indo captura-los caso fugissem. Então começa a explicar uma brincadeira, o pega-pega do capitão do mato. Explica que o pegador será o capitão do mato, e que todos devem andar fazendo um movimento como se fosse a ginga, dando passos largos e

levantando o braço do lado inverso ao lado da perna que estiver à frente. Explica também que quem for pego deve fazer a cocorinha, uma defesa da capoeira. Para salvar o colega que estiver pego, deve ser feito o golpe meia lua de frente, passando o pé por cima de quem estiver de cocorinha. Então, começam a brincadeira, e o educador Eiri é o primeiro pegador ou capitão do mato. Os participantes brincam e se divertem. Milena diz que está confusa em levantar o braço contrário à perna que está à frente. Foi feita somente uma rodada desta brincadeira.

C.O.: Durante as atividades de capoeira, vejo que a realização de brincadeiras estimula e facilita que os participantes experimentem movimentos da capoeira com menos receio ou cobrança, estando envolvidos pela brincadeira.

Eiri começa a falar sobre a relação de dominação entre os senhores e os escravizados, dizendo que muitos escravos fugiam para escapar dos castigos e da exploração do trabalho, perguntando em seguida se alguém sabe para onde eles fugiam, e Frynkin diz: “Palmeiras”, tentando lembrar-se do nome do Quilombo dos Palmares, e Eiri explica que o Quilombo dos Palmares era um dos quilombos, pois existiam muitos onde os escravizados reuniam-se depois de fugir das senzalas. Eram perseguidos pelo capitão do mato nessas fugas, e este muitas vezes chegava até os quilombos, de onde os escravizados tinham que fugir novamente.⁸

Então, explica outra brincadeira, chamada Fuga do Quilombo, que em seu funcionamento é similar à brincadeira “Coelhinho sai da toca”. O educador pede para que os participantes formem duplas, deem as mãos um de frente para o outro. Depois, pede para que alguns participantes entrem no meio daqueles que estão com as mãos dadas frente a frente. Explica que cada dupla de mãos dadas simboliza um quilombo, e quem está dentro do quilombo é um escravizado em fuga. Há ainda dois participantes que ficaram de fora, que serão os pegadores, simbolizando o capitão do mato. O educador Eiri explica que quando os pegadores gritarem: “Segura esse nego”, que era a forma como os capitães do mato chamavam os negros em fuga, os participantes que estão dentro do quilombo devem trocar de quilombo. Se forem pegos ao trocar de lugar, o pegador que o pegou irá para dentro do quilombo e aquele que foi pego será agora o pegador. Iniciam a brincadeira e os participantes vão trocando de posição ao longo do jogo. Depois de algum tempo brincando, Eiri pede para que aqueles que estavam formando os quilombos mudassem de posição, revezando com quem ainda não estava formando os quilombos. Ao trocar de posição, James Over se confunde e sai correndo desmontando um quilombo. O educador Eiri interrompe a brincadeira e explica a James Over que ele agora ficaria parado e quem trocava de lugar eram somente fugitivos e pegadores. Depois de terminar a brincadeira, Eiri retoma o movimento da ginga com os participantes, e alguns meninos que saíram do treino de futebol e utilizam o transporte da van para ir até o clube, sentam-se no murinho que fica em volta das árvores e começam a prestar atenção nas explicações do educador Eiri e a manusear os instrumentos da capoeira que ali estavam. O primeiro a se aproximar foi Jorge, que pegou o berimbau e começou a tocar, demonstrando já ter alguma experiência com o instrumento. Depois de tocar, olhou para mim e sorriu e eu disse a ele que tocava bem. Vicente e Anselmo também se aproximam e ficam manuseando os instrumentos. Quando termina, Eiri começa a conversar com os participantes, peço para que eles parem de tocar por um instante para não atrapalhar a fala do educador. No mesmo momento, eles deixam os instrumentos de lado e começam também a prestar atenção. Eiri retomava com os participantes a relação de dominação dos senhores sobre os escravizados, pedindo para que os participantes dissessem como se chamavam os que capturavam os escravizados, e quem acaba respondendo é Jorge, que estava tocando berimbau sentado ao lado, mas estava prestando atenção em tudo. Eiri chama a atenção dos participantes para que

eles fiquem mais atentos, pois quando estão brincando estão também aprendendo muitas coisas.

C.O.: Em alguns momentos, me parece que nós educadores estamos tão convictos de nossa atuação, de que estamos ensinando algo com as brincadeiras e atividades, que nos esquecemos que para ensinar algo aos participantes é preciso que estes estejam dispostos, abertos e disponíveis ao aprendizado. E é aí que os participantes é que nos ensinam que precisamos uns dos outros para aprender, para ensinar. 9

Roda de conversa final

Em seguida, participantes e educadores vão para a frente da sala de materiais para fazer a roda de conversa final. Os meninos do futebol também acompanham o grupo. Depois que todos estão sentados em roda, Eiri explica aos participantes do futebol que talvez essa seja a última semana em que conseguiremos dar lanche a eles também, pois o lanche é dado pelos dirigentes do clube para o projeto. Mas há a possibilidade de que eles saiam do treino e participem da capoeira, sendo assim também integrantes do projeto, tendo direito a lanche. Explica que tudo isso precisa ser combinado, que não poderá ser algo sem constância, que dependa apenas da vontade deles em participar ou não, mas se combinarem que todo final de treino irão participar, isso poderá ser algo que fique acertado entre educadores e participantes do futebol.

Em seguida, pergunta se alguém tem algum comentário sobre as atividades, e Dora diz que gostou do dia porque fizeram várias brincadeiras. Nesse momento, Eiri precisa chamar a atenção do menino James Over, pois este estava assoviando enquanto o educador falava, atrapalhando o andamento da roda de conversa final. Eiri explica a James Over que como ele está chegando hoje talvez não tenha entendido como é a dinâmica do projeto, e que há momentos em que sentamos e conversamos para resolver algumas coisas. O educador pede ainda que os outros participantes auxiliem também James Over, chamando-o a prestar atenção e envolver-se com as atividades sem dispersar-se.

C.O.: A rotatividade de participantes no projeto faz com que, ao longo de todo ano, estejamos recebendo participantes recém-chegados, o que implica que tenhamos cuidado em receber estes participantes de forma que eles compreendam que o projeto é composto de momentos que compõem uma dinâmica que é singular e que se faz importante para que nossa atuação se dê dentro da perspectiva por nós adotada. Sendo assim, considero importante que todos os participantes se percebam como parte do projeto, ao buscar junto aos colegas, recém-chegados ou não, que sejam garantidos os momentos de diálogo, de brincadeiras, de respeito ao outro, que nos são tão caros em nossa atuação.

Depois, o educador fala sobre a escolha da atividade de integração para a próxima semana, e um dos participantes sugere que seja feito pique bandeira, sugestão que é bem recebida e acatada pelo restante dos participantes. A educadora Abayomi sinaliza para o educador Eiri que são quase 11h, e os participantes precisam comer o lanche, pois a van está para chegar. O educador sinaliza que a escolha da atividade já foi feita, retoma com os participantes as atividades fixas de capoeira e futebol Callejero. Abayomi entrega o lanche aos participantes, sendo ele uma bolacha, uma barra de cereal e uma maçã.

Nesse momento, chega a mãe de James Over e fica aguardando próximo à roda de conversa. Quando os participantes são liberados, ela se aproxima e diz que gostaria de conversar sobre o James Over com os professores. Eiri a convida para sentar-se junto a nós e ela começa a contar um pouco sobre a trajetória de seu filho. Nos contou que James Over é adotado, nasceu

com 8 meses e a mãe fazia uso de crack durante a gestação. Conta também que depois de nascido, durante uma overdose da mãe, o menino foi derrubado e bateu a cabeça no vaso sanitário, onde se formaram coágulos, mas que hoje o organismo dele absorveu. Ela disse que está fazendo consultas com uma neuropediatra e que também pretende consultar uma psicóloga, já que até então ele foi diagnosticado com déficit de atenção. O educador Eiri comenta que percebeu que ele tem dificuldade em concentrar-se e envolver na atividade, pois dispersa com facilidade e por vezes notou que o menino estava acelerado, fazendo até exercícios de respiração com ele. A mãe de James Over relata que tem tido problemas com ele na escola, alegando que a professora deixou o menino de lado porque ele não tem interesse em ler e escrever, e então ela resolveu procurar outras atividades para seu filho. Eiri frisa a informação de que no projeto não temos como oferecer um atendimento especializado, e a mãe diz que não é isso que ela procura, mas sim atividades em que James Over tenha interesse em participar. A educadora Abayomi vem avisar ao educador Eiri que os participantes já estão dentro da van, aguardando somente a chegada dele para ir embora e que não poderiam atrasar, ou os participantes poderiam perder hora para ir para a escola. Antes de sair, o educador sugere à mãe que leve o filho para participar de atividades que desacelerem um pouco o ritmo do garoto, tais como yoga, alongamento. Então, o educador vai até a van para acompanhar o transporte. A mãe de James Over ainda fica conversando comigo e com a educadora Abayomi contando que chegou até a dar um computador para o menino para ver se ele se interessa por ler e escrever, mas que nem assim. Falamos com ela para que ficasse tranquila que a gente conversaria com ela caso houvesse algo e ela disse que sempre irá levá-lo e buscá-lo no projeto. Então, nos despedimos da mãe de James Over e fomos pegar as coisas para ir almoçar.

C.O.: O contato com a mãe de James Over foi importante para que pudéssemos entender um pouco melhor a postura ansiosa e dispersa do menino durante o período. É sabido que não temos como oferecer um atendimento especializado, mas não sendo isso que a mãe procura ao levar o menino ao projeto, o que fica para nós educadores é o desafio de acolher um participante com especificidades que nos tiram da zona de conforto. No entanto, considero todo desafio como sendo muito bem-vindo, pois vejo como crescimento e superação.

Diário de campo III

Data: 15/03/2016

Horário: 8h às 11h

Chegada

Cheguei ao clube por volta de 8h50min. Em frente ao clube havia um menino que ao me ver entrando no clube perguntou sobre o horário de início do treino, e eu então respondo a ele que os horários de treinos dependem da faixa etária, e então pergunto a ele se é o primeiro dia em que ele vem ao clube para treinar e ele responde afirmativamente. Eu o convido para entrar e aguardar dentro do clube, que logo o treinador iria chegar.

Vou até a sala de materiais, abro a porta e começo a separar os materiais para a atividade que irei desenvolver hoje como parte da intervenção em Africanidades que está sendo feita em razão da minha pesquisa de doutorado. Separei giz de cera, folhas sulfite, lápis, borracha e um espelho. Depois, peguei uma folha e escrevi o cabeçalho da lista de presença. Neste momento, chega o educador Eiri, e enquanto este posicionava sua bicicleta chegam Milena e Max. Saio da sala, cumprimentando-os com um bom dia, perguntando se está tudo bem e vou organizando as cadeiras em roda para iniciar as atividades do dia. Entrego a lista para Max, que assina e

seguidamente Milena faz o mesmo. Enquanto ainda estava colocando as cadeiras chegaram a educadora Abayomi e Frynkin, que vieram com o transporte da van. Depois, foram chegando os outros participantes e se juntando à roda, sentando-se. O educador Eiri comenta sobre a participação dos meninos do futebol, perguntando a David Luiz se os outros meninos iriam participar do projeto enquanto não começasse o treino. David Luiz responde que eles já estavam vindo e logo chegam Benzema, César e Messi. Eiri dá continuidade à roda de conversa inicial, perguntando aos participantes como foi o final de semana, o que fizeram de legal e gostariam de contar aos colegas. Neste momento Chegam Gabriel e Flash e juntam-se ao grupo, em cadeiras que a educadora Abayomi pega na sala. Os participantes vão contando algumas coisas que fizeram no final de semana, inclusive os educadores socializam algumas de suas experiências.

C.O.: Esse momento de compartilhar novidades e experiências foi algo resolvido na reunião de educadores, ficando definido como um dos primeiros momentos do dia, para que os participantes contassem um pouco sobre suas atividades fora do projeto, o que é importante não só para que nós educadores possamos conhecer um pouco mais de cada um deles, mas para que também entre eles possam haver momentos de partilha de experiências que podem servir como elemento para fortalecer a convivência e a identificação.

Eiri fala sobre o chinelo de Benzema, que foi esquecido no clube na semana anterior e que ficou guardado até na quinta feira, quando ao procurar pelo calçado souberam que o mesmo estava guardado. O educador destaca a importância de que tenhamos cuidado com nossos pertences, e destacando ainda que não devemos pegar algo que não seja nosso, mesmo que o dono não esteja presente para reconhecer o que foi perdido.

Em seguida, o educador Eiri pergunta aos participantes se eles se lembravam de qual atividade tinha sido escolhida como atividade de integração para o dia de hoje. Percebendo que ninguém se manifestou, o educador dá uma dica: “Começa com pique e termina com bandeira!”. E então os participantes descobrem qual seria a atividade. A educadora Abayomi pergunta se havia alguém nunca tinha jogado e algumas pessoas dizem que não conheciam o pique bandeira, e então pergunta se alguém que já jogou gostaria de explicar. Messi conta sobre sua experiência ao participar desta atividade na escola, contando que era colocado um pano vermelho do outro lado da quadra e que este pano era a bandeira, que deveria ser trazida para o campo de sua equipe. O educador Eiri com ajuda de calçados dos participantes explica melhor a dinâmica do jogo.

Em seguida, a educadora Abayomi pergunta quem dos participantes gostaria de escolher as equipes, e aqueles que tinham interesse em desempenhar tal papel posicionaram-se ao centro da roda, tirando dois ou um para ver quem iria escolher as equipes. Depois de definidas as equipes e distribuídos os coletes, participantes e educadores vão até a quadra para iniciar a atividade. No caminho até a quadra, Luna e Fiorella descem de mãos dadas, e Luna diz à colega que durante o jogo não poderiam ficar de mãos dadas, pois isso atrapalharia a correr.

Chegando à quadra, os participantes posicionam-se nos campos e as bandeiras, que no caso eram dois coletes de cores diferentes, que foram posicionadas ao fundo da quadra, definindo também a área em que os participantes não poderiam ser pegos.

O jogo se inicia e a equipe laranja logo marca um ponto. Eu converso com a educadora Abayomi, que também observava o jogo e ela comenta que notou que Gabriel acabou escolhendo seus amigos mais próximos, o que acarretou que houve um maior número de participantes mais novos na equipe de Gabriel. A equipe de Gabriel também parecia ter dificuldade de articular-se para estabelecer uma estratégia de jogo, enquanto a outra equipe parecia estar mais entrosada.

C.O.: Sempre que possível auxiliamos com a formação das equipes para que estas fiquem equilibradas, mas deixar que os participantes tomem suas próprias decisões é importante para que eles vivenciem o aprendizado e também para que construam sua autonomia nas relações. Quando Gabriel faz opção por ter seus amigos em sua equipe, realiza um desejo em ver seus amigos mais próximos junto à sua equipe, mas vitória da outra equipe é outro aprendizado, que pode ou não ser associado à escolha da equipe.

Antes do jogo terminar, a educadora Abayomi me pergunta onde seria feita a atividade da intervenção da minha pesquisa, e eu respondo que precisava olhar o espaço da lanchonete para ver se conseguiria desenvolver a atividade lá. Então, recomenda que eu vá adiantando os preparativos para a atividade, pois em reunião ficou acordado entre os educadores que a preparação prévia das atividades deveria ser feita antes para que a atividade pudesse se desenvolver com mais facilidade e menos perda de tempo na troca entre uma atividade e outra.

Atividade de desenho – identidade: “Quem sou eu?”

Então, eu e o educador R2 fomos até a sala de materiais pegar o que seria utilizado na atividade e seguimos para a lanchonete. Chegando lá, notei que as cadeiras e mesas estavam muito sujas e seria necessário um pano para limpá-las. Volto à sala de materiais, mas não encontro nenhum pano, e decido utilizar um rolo de papel higiênico que encontro no armário. Depois de limpar as mesas e cadeiras, posiciono as cadeiras em roda e as mesas do outro lado. Assim que os participantes chegam à lanchonete aos poucos vão sentando-se nas cadeiras dispostas em roda. Depois que todos estão acomodados, inicio a atividade explicando novamente a eles que esta atividade faz parte de um estudo que estou fazendo e então começo a falar sobre a atividade de hoje.

Inicio perguntando a eles se eles sabiam o que era identidade, e então Messi diz que é o documento de identificação, o RG, ou registro geral. Falo então um pouco sobre o RG, lembrando os itens que compõem tal documento, tais como nome, sobrenome, data e local de nascimento, nome do pai e da mãe, além de foto e assinatura. Explico que é um documento que nos identifica e apresenta algumas de nossas características. Em seguida, pergunto a eles se identidade é somente um documento, e alguns deles respondem que não, balançando a cabeça negativamente. Porém, ao perguntar a eles o que mais significa a palavra identidade, eles não se manifestaram em responder, e eu então digo que a atividade de hoje seria para que eles se conhecessem melhor, não só aos colegas, mas também a eles mesmos.

C.O.: Noto a dificuldade dos participantes em se expressarem sobre seus conhecimentos, não compreendendo a princípio se isto poderia ser em virtude de certo acanhamento frente aos colegas ou de não compreensão da proposta que lhes estava sendo feita. Enfim, concluo que o silêncio muitas vezes nos parece algo incômodo, que causa desconforto, ainda mais nesse momento em que me dedico a ouvir os participantes do projeto, mas é preciso aprender a lidar com ele, aprender a esperar o tempo do silêncio, para que aqueles que na maioria das vezes se calam comecem a ter tempo para encorajar-se para falar. Penso que será importante voltar meu olhar para essa questão em outros momentos que virão durante minha atuação.¹

Então, retomo o encontro anterior, lembrando que falamos um pouco sobre as origens de cada um, e que com esta atividade de hoje iríamos entender um pouco melhor a nós mesmos, refletindo sobre quem somos a partir de nosso próprio olhar. Para isso, os participantes utilizaram um espelho em que podiam se olhar e falar um pouco sobre eles mesmos, como se viam e se percebiam, tentando responder às perguntas: “Quem sou eu?” e “Como eu me

vejo?”. Para isso, os participantes iriam se olhar no espelho e em seguida desenharem seus próprios retratos. Explico a eles que o mais legal deste desenho é que nele não existe certo, errado, feio, bonito, pois é algo que expressa a visão de cada um sobre si mesmo, o que impossibilita que este seja julgado pelos colegas. Em seguida, pego o espelho e peço a eles para que se olhem e observem suas características físicas para depois fazerem o desenho.

C.O.: Percebi que os participantes ficaram acanhados ao se olharem no espelho, situação que não passou pela minha cabeça quando planejei a atividade, mas que dá alguns sinais sobre o que significa trabalhar com a identidade, mostrando que é uma questão pouco pensada por todos nós, e que raramente nos perguntamos: “quem sou eu?”, ou talvez a melhor pergunta fosse: “quem estou sendo eu?”.²

Enquanto os participantes se olhavam no espelho, eu fui distribuindo os materiais nas mesas dispostas ao lado, colocando caixas de giz de cera comum, e também caixas de giz de cera de cores da pele, com 12 tonalidades diferentes. Vale destacar que foram utilizadas essas caixas de giz de cera com diferentes cores da pele, para que os participantes pudessem encontrar formas de se representarem condizentes com as imagens que faziam de si mesmos ou que viam no espelho.

Assim que todos terminam de se ver no espelho, peço para que peguem suas cadeiras, acomodando-se ao redor das mesas para iniciar os desenhos. Digo a eles que o espelho estará disponível para que todos possam se olhar novamente caso tenham dúvidas. Luna foi a única que se levantou e veio novamente até o espelho. Os participantes iniciam seus desenhos e circulo ao redor deles, observando-os durante a atividade. O educador Tião senta-se junto aos participantes para desenhar também. Em uma mesa sentaram-se Max, Fiorella, Dora, Frynkin, Milena, David Luiz e o educador Tião. Na outra mesa, sentaram-se Gabriel, Flash, James Over, Benzema, Messi e César. Ao circular entre as duas mesas, percebo semelhanças entre os desenhos de Gabriel e James Over e também de Dora e Fiorella, apresentando desenhos parecidos entre si. Ouvi Messi comentando sobre os desenhos dos colegas e aproveito para lembrar a todos que os desenhos ali eram únicos, frutos da impressão de cada um sobre si mesmos, e que não cabia a ninguém julgar o desenho do outro. Os participantes que estavam sentados junto com o educador Tião questionam o educador sobre seu desenho, perguntando porque ele estava desenhando um rosto tão grande para um corpo pequeno, e o educador explica que preferiu dar destaque ao rosto porque este expressa as emoções das pessoas.

C.O.: Uma das minhas preocupações com esta atividade era o aparecimento de julgamentos em relação ao desenho do outro, pois comentários negativos em relação a um desenho podem ser decisivos para que aquele que desenha sinta-se desencorajado a continuar desenhando. Falo por experiência própria e também pela experiência como educadora. Era inevitável que aparecessem comentários, mas acredito que isso faz parte do aprendizado tanto daqueles que julgam, quanto daqueles que recebem o julgamento. No entanto, acredito ser imprescindível a mediação de um educador nessas situações.

Depois, sentei-me na outra mesa com os meninos que também faziam seus desenhos. Benzema parecia preocupado com o horário de início do treino, e já terminava de se desenhar. Messi reclama que não está conseguindo desenhar-se e eu digo que não é algo perfeito, mas como eles conseguem se representar. Benzema conta que Messi estava pedindo a ele para que fizesse o desenho em seu lugar. Retomo o que eu já havia dito para todos no início, que era um desenho que somente cada um poderia fazer de si mesmo, lembrando as perguntas: “Quem sou eu?” e “Como eu me vejo?”.

Benzema começa a pintar seu desenho e pega o giz de cera e compara com sua pele, procurando algum que seja mais próximo da cor de sua pele e me mostra, dizendo que escolheu aquela cor para pintar-se no desenho. James Over e Gabriel desenham também árvores, fazendo com que os dois desenhos ficassem ainda mais parecidos. Flash, que ainda começava seu desenho, apagando com frequência sua folha, em que desenhava bem ao centro da mesma, me chama pegando uma das tonalidades da caixa de giz de cores da pele e diz: “Tia, a cor da minha pele é essa, olha!”. Eu respondo afirmativamente a ele, dizendo que é isso que devem fazer, mas que são eles que irão escolher a cor e pintar como se vêem. Então, Gabriel pega um giz rosa da outra caixa de giz comum, e diz a Flash: “Cor da pele é esse aqui!”, mostrando ao colega o giz em sua mão. Eu então questiono perguntando a Gabriel se todas as pessoas tem a mesma cor de pele, e ele responde que não, e então Benzema mostra novamente seu desenho, já pintado com a cor da pele escolhida, e então eu mostro novamente a Gabriel a caixa de giz com as cores da pele, mas Gabriel parece ficar confuso, mas mantém sua pintura com o giz que chamou de “cor de pele”.³

C.O.: O uso dessa caixa de giz de cera com tons de cores da pele foi feito nessa atividade de maneira planejada e proposital, pois ainda não é comum ver nas escolas ou outros espaços educativos a presença de materiais como esse. A preocupação era que todos ali pudessem representar a si mesmos utilizando cores que identificassem cores da pele. Quando Benzema e Flash mostram as cores que iriam usar aproximando o giz da pele deles percebi como é importante que sejam oferecidas oportunidades de representação e identificação, para que eles possam perceber as diferenças entre as pessoas não como algo ruim, mas algo que faz parte da convivência entre pessoas. Com relação à postura de Gabriel, percebo que o uso do lápis “cor da pele” é ainda muito forte, reforçando práticas que não reconhecem as diferenças, apenas as ignoram. Acredito que esses questionamentos fazem parte de um aprendizado que é feito aos poucos, pois assim como aprendemos que existe apenas um “lápis cor da pele”, também podemos aprender que olhando as pessoas podemos perceber que existem vários tons de pele, mas isso implica sair do nosso lugar de conforto.⁴

Os participantes que tinham que ir para o treino de futebol saem da atividade, entregando seus desenhos até o ponto em que tinham conseguido fazer. David Luiz recomenda ao irmão: “Termina pra mim, mas tem que ficar bem lindão”, deixando o desenho pronto faltando apenas pintar. Mas explico que David Luiz teria que terminar seu próprio desenho. Milena diz à educadora Abayomi que terminou seu desenho, e a educadora a questiona se não iria pintar seu rosto, e Milena diz: “Mas eu sou branca”, e a educadora questiona: “Branca da cor do papel?”, e Milena justifica-se que pintando com o giz “cor da pele”, que era o rosa da caixa de giz comum não ficaria bonito, e a educadora Abayomi então mostra a caixa de giz com as cores da pele e Milena diz que são muito escuras, e procura a mais clara delas, e ainda diz que aquela não é a cor de sua pele, e ouve o argumento de Frynkin que diz: “Mas é a cor que mais se aproxima”, e então Milena pinta seu rosto com a cor escolhida, mas bem de leve, pois a cor ainda era considerada muito escura por ela.

C.O.: Novamente a presença de uma outra opção de cores para pintar-se ao fazer uma representação de si mesmos gera conflito para os participantes, pois acredito que isso faz com que eles tenham a opção de escolher, não lhes restando apenas um “lápis cor da pele”.⁵

Aviso aos participantes para que fossem terminando os desenhos, pois ainda tínhamos outra atividade a ser desenvolvida, que era o futebol callejero. Fico preocupada com Flash, que ainda terminava de desenhar e nem tinha começado a pintar ainda. O educador Eiri senta ao

lado dele e vai dando algumas orientações como por exemplo: “Isso, agora falta a outra perna”, incentivando-o e auxiliando para que terminasse o desenho.

Quase terminando o tempo da atividade, chegam os meninos que estavam no treino de futebol e que agora vieram para participar do projeto. Jorge chega pedindo uma folha, e dissemos que não daria tempo de terminar e ele pede para começar. Anselmo e João também sentam-se e aceitam a folha para desenhar. Explico a proposta da atividade e a conversa que será feita em seguida. Jorge vai até o espelho e se olha, e em seguida começa o desenho.

Peço para os participantes que já terminaram para que peguem seus desenhos e suas cadeiras e voltem a formar a roda onde iniciamos nossa atividade. Assim que todos chegam à roda, começo a conversar com eles explicando que aquela parte de nossa atividade seria gravada em áudio, para que eu pudesse ter acesso às falas deles na íntegra e ser o mais fiel possível às palavras deles.

Segue a transcrição da roda de conversa:

Roda de conversa 15/03/2016

Aline: Quem gostaria de começar?

James Over: Eu!

Aline: Pode falar então James Over!

James Over: Meu desenho tá boniiiito...

Aline: Então, mas você prestou atenção na pergunta? A pergunta é quem sou eu e como eu me vejo, então vamos lá! Quem é o James Over?

James Over: Eu me vejo... Eu mesmo...

Aline: Que mais?

James Over: Eu me vejo... diferente... Eu me vejo assim...Eu mesmo... 6

Aline: Pessoal, só lembrando que é importante fazer silêncio, porque senão a gente não consegue ouvir lá o que foi gravado. Tá certo? Então, enquanto o colega tiver falando, fazer silêncio. Tá bom Gabriel? Quem mais gostaria de falar?

James Over: O Gabriel!

Gabriel: Eu não!

Aline: Pessoal rapidinho que a gente tem outra atividade.

James Over: Futebol Carnerrero.

(murmurinhos em que colegas repetem a fala de James Over, ressaltando a palavra carnerrero, pois na verdade o futebol se chama Callejero)

Aline: Pessoal, próximo! Rapidamente pessoal, jogo rápido. (ao fundo James Over assoviando)

Abayomi: Pode falar pessoal! Tião, quer falar do seu?

Tião: Eu posso falar. Bom eu me vejo... fisicamente eu me vejo um cara cabeludo, como vocês sabem já...(risos de Gabriel) É... eu desenhei aqui o meu colar porque o pessoal costuma comentar bastante dele. E eu me desenhei sorrindo porque eu to num momento que eu to me sentindo bastante feliz na minha vida, e com essas nuvens que simbolizam a paz que eu to tentando instalar dentro de mim, eu to querendo viver em paz, tranqüilo. É isso.7

Abayomi: E aí? Alguém animou pra falar?

James Over: Aaaaaaaa....

Tião: Comenta aí.

Eiri: Pessoal, eu queria ver o desenho do Max. Você mostra aí Max o seu desenho? (Max posiciona a folha à frente de seu corpo mostrando para os colegas) Ah legal! E como é que você se vê?

James Over: O Max!

Aline: Vamos deixar ele falar agora né? Você já falou, agora vamos deixar ele falar. (risos de Fiorella e Gabriel)

Eiri: Como você é Max? Como você se vê? Quando você estava desenhando você, você pensou em quê?

Max: Nada!

Eiri: Em nada? Teve uma colega que falou que já fez essa atividade né? Posso ver o seu? (James Over assoviando) Então olha, você se pintou, né? E como que você se vê? Como é que ta aí desenhada você aí? (Dora vira a folha e mostra seu desenho) Eu to vendo, mas você pode falar? Pras pessoas que não tão te vendo vão poder ouvir depois, você falar...

Abayomi: Flash quer falar? Quer mostrar seu desenho? Não vai falar nada de como você se sentiu desenhando? (James Over falando) Nada?

Aline: Pessoal, pra além do desenho, quando vocês se olharam no espelho, o que vocês viram?

Dora: A gente!

Aline: Então, mas como vocês se viram? Como você se descreveria? Que nem o Eiri Fez de manhã, no início, quando ele falou: Milena, você olha pra mim, o que você ta vendo? Quando vocês se olharam no espelho, o que vocês viram?

Eiri: Eu acho que é uma boa idéia, a gente pegar o espelho, talvez, e as pessoas falarem e a gente vê o desenho das pessoas. Você pega pra gente? É uma idéia, vamos ver se dá certo, ta? (conversas entre os participantes)

Eiri: Por exemplo, me empresta seu desenho. E agora você vai falar da sua imagem. Turma, agora é bom a gente fazer silêncio. O que você ta vendo? E aí vamos lá você olha pro espelho, e o que você ta vendo?

Dora: Eu...

Eiri: Como você se vê? Uma menina como? Pode falar!

James Over: Ela se vê ela mesma!

Eiri: Você gosta de você? (Dora balança a cabeça afirmativamente). Por que? O que você gosta em você? Você gosta... Então, olha pro espelho, olha pro espelho. Você gosta do seu cabelo você falou. Por que você gosta do seu cabelo?

Dora: Porque sim.

Eiri: Porque sim... E essa menina que você ta vendo no espelho, como ela é? Se você fosse apresentar ela pra alguém? (James Over assoviando). Pessoal, eu tenho uma amiga... Olha, cuidado pra não quebrar o espelho hein... Eu tenho uma amiga aqui, eu to olhando pra ela, olha pra ela! E ela é assim... Como é que você pode descrever ela? Ela não sabe? Então, vamos passar agora pra Milena. Vamos ver Milena, solta o desenho... Ah ta... vai responder o que eu to perguntando...

Milena: Ahã

Eiri: Ó lá, vamos ouvir hein turma! Com muita atenção! Pode falar pra... Você olhando no espelho, o que você destaca dessa menina que você ta vendo no espelho? Pode ser coisa positiva ou coisa negativa, mas que você gostaria de destacar. Você gosta dessa pessoa que ta aí ou não gosta?

Milena: Uhum.

Eiri: Você Gosta? Por que você gosta?

Abayomi: Você falou que você gosta do seu olho.

Eiri: Porque você gosta do seu olho?

Milena: Porque ele é claro.

Eiri: Porque ele é claro?

Milena: Uhum.

Eiri: Ah legal. E o que mais? (Gabriel e Fiorella rindo)

Milena: Só.

Eiri: Se você não fosse você e fosse falar: olha, apresentando pra mim, essa pessoa aqui é assim, o jeito dela. O que você diria?

Milena: Olho verde, cabelo loiro, uma pessoa legal...

Eiri: e ela é brava? Ela é bagunceira? Como que ela é? O que você falaria? Essa pessoa... (Milena fala baixinho). Mas fala alto, essa pessoa é?

Milena: Brava.

Eiri: Brava? E porque ela costuma ser brava?

Milena: Porque as pessoas me irritam.

Eiri: As pessoas te irritam? Quando faz o quê? (Silêncio...)

Milena: Ah, sei lá!

Eiri: Quer falar algo mais?

Milena: Não.8

Eiri: Vamos ver com o Frynkin então. Olha esse é o desenho que o Frynkin fez. Você pode falar, pode falar com vontade, até porque a gente ta com o gravador... Faz de conta que você ta me apresentando esse cara que ta aí na sua frente. (Gabriel rindo) Pode falar tanto coisa física, mas também uma coisa mais psicológica dele. Eu posso te dar algumas pistas. Pode ser? Como que esse cara na sua frente é? Descreve ele... Hã? Como?

Frynkin: Simpático.

Eiri: Simpático? E o que você acha que ele faz que ele é simpático? E o que você ta vendo? Como que ele é? Você pode descrever? Como que ele é?

Frynkin: Ele tem olhos escuros...

Eiri: Olhos escuros... Olha lá James Over...

Frynkin: Cabelos pretos...

Eiri: Hum...

Frynkin: Sobrancelha meio levantada...

Eiri: Sobrancelha meio levantada... E será que esse cara aí é feliz ou não é, ele é bravo ou é triste, o que você acha que parece?

Frynkin: Feliz.

Eiri: Feliz? Porque você acha que ele é feliz?

Frynkin: Porque ele ta sorrindo...

Eiri: Hum, legal... E ele se acha uma pessoa o que? Além de simpático?

Frynkin: Feliz.9

Eiri: Feliz? Aê, legal! Vamos ver agora a Fiorella, ela tem um desenho lindo, vamos ver o desenho da Fiorella? Segura o espelho. Fiorella, você entendeu como é a brincadeira? Você vai apresentar pra gente essa mocinha que você está vendo aí. Então você tem que falar um pouco alto porque o espelho ta bem na sua frente. Fiorella...

James Over: Ahããnn...

Eiri: O que você ta vendo aí no espelho?

Fiorella: Eu!

Eiri: Como que é essa pessoa que ta aí? Como que ela é? Fala aí pra gente.

Fiorella: Legal!

Eiri: Ela é legal? E por quê que ela é ela é legal? O que que ela faz que deixa ela legal?

Fiorella: Brinca.

Eiri: Ah, ela brinca? Legal! E se você fosse descrever ela, como você falaria que ela é? Ela tem cor? Ela tem cabelo? Como que ela é? Como é ela? Como que ela é que você ta vendo aí?

Ela é de que cor?

Fiorella: Cabelo preto.

Eiri: Cabelo preto...

Fiorella: Olho castanho.

Eiri: Os olhos castanhos... E ela é uma moça brava? Feliz, legal ou qualquer outra coisa... Eu não sei palavras, Aline. Você sabe? O que essa moça pode ser?

Fiorella: Legal.10

Eiri: Ah, ela é legal? E por que que ela é legal? Você tinha falado que é porque ela brinca né? Tudo bem... Tem alguma coisa a mais que você quer falar dessa menina aí? (Fiorella balança a cabeça negativamente). Não? Tudo bem... Vamos lá em Max, capricha... Você é um cara... Olha o desenho, você fez uma balança aqui de pneu? Vamo lá é você Max?

Max: É... na árvore...

Eiri: Em cima da árvore tem algum animal aqui, não tem?

Max: É um esquilo!

Eiri: É um esquilo! Legal! Então vamos ouvir o Max agora. Max, como que é essa pessoa que ta na sua frente aí? Fala pra eu ouvir daqui desse lado hein!

Max: Legal!

Eiri: Ela é legal essa pessoa?

Max: Uhum...

Eiri: E o que torna ela legal? O que que ela faz que as pessoas falam: Olha ela é legal!

James Over: Ela brinca...

Tião: James Over...

Eiri: Ela é bonita ou ela é feia?

Max: Bonita!

Eiri: E como que ela é, deixa eu ver se ela é bonita, descreve ela pra mim. Fala aí como ela é.

Max: Ela tem olhos castanhos.

Eiri: Olhos castanhos...

Max: Cabelo preto.

Eiri: Preto... A pele dela tem cor? (Max balança a cabeça afirmativamente)

Eiri: Que cor que é?

Max: Mais ou menos branco.

Eiri: Mais ou menos branco... E ela é uma pessoa... Como que você falaria se ela é uma pessoa chata, legal, brava, alegre, feliz, triste...

Max: Uma pessoa boa.

Eiri: Uma pessoa boa? Por quê que ela é uma pessoa boa? O que ela faz que torna ela uma pessoa boa?

Max: Ah, ela tem vários amigos...

Eiri: Olha... Ah gostei... Quer falar mais alguma coisa dessa pessoa aí pra mim?

Max: Humhum (balançando a cabeça negativamente) 11

Eiri: Não? Ah legal... você Gabriel! Ó o desenho dele aqui turma. Deixa eu ver seu desenho Gabriel... Opa... Eu vou mostrar pra todo mundo. Ô Gabriel agora você vai olhar pro espelho. Quem que você ta vendo aí, como que é essa pessoa?

Gabriel: Legal.

Eiri: Por que que ela é legal?

Gabriel: Ela brinca.

Eiri: Ela brinca? E você acha que essa pessoa aí... Eu to perguntando, e aí você me fala... Ela é bonita, ela é feia, ela é mais ou menos... O que que ela é?

Gabriel: Mais ou menos...

Eiri: Ela é mais ou menos? E por que que ela é mais ou menos?

Gabriel: Porque sim...

Eiri: Por que sim? E como que ela é fisicamente? Ela tem cabelo?

Gabriel: Tem.

Eiri: E como que é o cabelo dessa pessoa? Você ta vendo, fala o que você ta vendo...

Gabriel: Preto.

Eiri: Preto? Que mais você pode falar aí? Como é a cor da pele dela?

Gabriel: Menos branca.

Eiri: Menos branco?

Gabriel: Uhum...

Eiri: Ta... e você quer falar mais alguma coisa dessa pessoa aí?

Gabriel: Não.

Eiri: Não? Ela é feliz ou ela é triste?

Gabriel: Feliz.

Eiri: Por que que ela é feliz?

Gabriel: Porque sim.

Eiri: Quê?

Gabriel: Porque sim. 12

Eiri: Porque sim... Ta... Agora o Jorge pode falar ele também fez o desenho... Vamos passar pro Jorge? Ó, vou pegar o desenho. Ô Jorge você é um cara bastante vaidoso... olha a sobrancelha, olha aqui também o cara fez fiel esse desenho meu... sobrancelha picadinha. Massa! Jorge, entendeu como é a atividade? Então vamos ouvir. O que que você ta vendo no espelho se vc fosse apresentar essa pessoa pra alguém como você diria que ela é. (James Over assoviando) Agora precisamos ouvir ta? Jorge, você precisa falar mais alto, porque eu de verdade não to conseguindo te ouvir.

Jorge: Ela é uma pessoa negra...

Eiri: Hã...

Jorge: Tá de roupa vermelha e branca, tem olhos pretos...

Eiri: Ela tem cabelo?

Jorge: Tem cabelos pretos.

Eiri: Preto? O que mais? Você pode falar alguma coisa a mais sobre o cabelo dessa pessoa?

Jorge: Tem um risco...

Eiri: Tem um risco, aí um penteado... Legal! Você falou que ela é uma pessoa negra. E se você conhecesse ela e fosse apresentar ela pra alguém, como você diria que é o jeito dela? (James Over assoviando)

Jorge: Ela é uma pessoa legal...

Eiri: Uma pessoa legal...

Jorge: Tem amigos bons...

Eiri: Bons amigos... E se você fosse apresentar pra uma coleguinha, que você quisesse que chegasse mais perto um do outro, pra paquerar, você ia dizer que ela é como?

Jorge: Legal...

Eiri: Ela é bonita, ela é feia, ela é mais ou menos?

Jorge: Feia.

Eiri: Você acha essa pessoa que você ta vendo aí no espelho feia? Por quê?

Jorge: Não sei dizer...

Eiri: Não sabe dizer por que você acha ela feia? Você quer dizer mais alguma coisa sobre essa pessoa?(Jorge balança a cabeça negativamente). Legal. Obrigado. 13 Você não quer? (dirigindo-se a Anselmo)

Anselmo: Não, professor, eu não quero fazer não.

Eiri: Legal Anselmo, você fez o desenho... não precisa falar... Você também não, João?

João: Não, não quero.

Eiri: O Flash? Pessoal, esse é o desenho do Flash. Flash, como que é essa pessoa que você ta vendo aí? Fala bem alto, ta?

Flash: Ela é legal...

Eiri: Ela é legal...

Flash: Tem cabelo preto

Eiri: Cabelo preto

Flash: A cor dela é marrom...

Eiri: A cor dela é marrom...

Flash: A cor do olho dela é azul.

Eiri: A cor do olho dela é azul... É isso? Você falou que ela é legal? Não falou? Por que que ela é legal? Que que ela faz que torna ela uma pessoa legal?

Flash: Brinca.

Eiri: Ela brinca? Ham... muito bem... 14 . Alguém quer perguntar alguma coisa pro Flash? É isso? Legal hein, obrigado Flash. Alguém quer falar mais alguma coisa? Não? Eu vou falar eu agora, Posso? (alguns participantes dizem que pode). Tudo bem... ó... (fala olhando para o espelho). Eu to vendo uma pessoa que tem barbas aqui... o cabelo dele é preto. Ele tem a pele, o pessoal fala que é parda né... É... não é branco, não é um negro retinto, mas é... parda. Essa cor eu não sei se existe, mas as pessoas falam parda. É... essa pessoa aqui é simpática, dá pra ver que é simpática...

Dora: Engraçado...

Eiri: Olha aí, é engraçado, também.

Flash: Pateta.

Eiri: É pateta? Não... (participantes conversam e comentam...) E ele é muito feliz, ó dá pra ver que ele ta feliz. 15 Tudo bem... alguém quer falar também? Então...

Aline: Bom pessoal, então hoje foi um pouco pra gente se conhecer melhor, vocês podem continuar treinando em casa, no espelho em casa, aí vocês podem se olhar e perguntar todo dia: Quem sou eu hoje? Como eu to mudando? Que que eu to fazendo que ta me tornando essa pessoa que eu to vendo aqui?16 Acho que a Dora queria falar alguma coisa?

Dora: Não.

Aline: Não? Então é isso pessoal, vão treinando em casa que é muito importante a gente se perguntar sobre a pessoa que a gente é, o que a gente tem feito pra ser essa pessoa, e se eu acho que eu sou legal, por que eu sou legal? A gente se perguntar essas coisas faz bem pra gente também. Tá certo? Então agora acho que é com o Eiri.

Eiri: Legal. Turma, vocês podem passar o desenho pro lado, que a gente vai fazer o futebol agora.

Em alguns momentos os participantes recusaram-se a falar, parecendo estar com vergonha, e então o educador Eiri então sugeriu que novamente fosse usado o espelho, e que ao se olharem os participantes descrevessem o que estão vendo, como é a pessoa que está refletida no espelho. Foi auxiliando aos participantes fazendo perguntas para que eles respondessem olhando para o espelho.

C.O.: Novamente o silêncio dos participantes me pareceu incômodo, pois eu estava ansiosa para ouvi-los e saber como eles se veem e tinham se representado. Com a ajuda do educador Eiri eles falaram um pouco mais. O receio dos participantes em falar era algo que eu não contava, não havia me preparado para essa possibilidade, o que sinaliza que para as próximas atividades é preciso que eu vá menos pela antecipação e mais pelo planejamento de alternativas b, c, etc.

Um a um os participantes falam olhando para o espelho, incentivados pelo educador Eiri. Somente Anselmo e João que chegaram ao final da atividade recusam-se a falar.

Durante toda a roda de conversa foi necessário chamar a atenção de James Over, pois ele estava assoviando e falando junto com os colegas, atrapalhando o andamento da atividade.

O que mais chamou atenção: Milena, ressaltando os cabelos loiros e olhos claros, sendo que esta participante pelo que já nos contou pinta os cabelos de loiro e faz alisamento. Jorge disse que é negro, mas que se acha feio, não sabendo dizer porquê se vê dessa forma. Flash disse que a cor da pele dele é marrom e que tem olhos azuis, apesar de ter olhos pretos, e nesse momento não interferimos nas falas dos participantes, pois se tratava de uma percepção deles mesmos. No entanto, Dora virou-se para olhar Flash e virou-se dizendo que ele não tinha olhos azuis.

C.O.: Sobre estes três participantes em especial, Milena, Jorge e Flash, foram casos de nos chamaram a atenção dentre os demais participantes. Milena sempre nos conta que sua mãe é negra e que seu pai é branco, demonstrando que vê maior identificação com o pai. O caso de Jorge me deixou triste por ele não reconhecer sua própria beleza, mas também me deixa motivada, pois foi o único que se afirmou negro, mostrando a necessidade em se trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, desconstruindo mitos de superioridade, reconhecendo e valorizando a cultura, história, beleza e estética dos negros. Sobre Flash, percebi que ele representou-se usando a cor de giz que identificou como sendo a cor de sua pele, mas não vejo como negativo ele ter dito que tinha olhos azuis, pois ao ser uma representação feita por ele, pode trazer não somente sua visão sobre si mesmo, mas também desejos e anseios. 17



Participantes durante a produção dos autorretratos

Em seguida, encerro a atividade com os participantes e passo a condução para Eiri, que inicia falando sobre o futebol callejero para os participantes que ainda não conhecem esta atividade.

Futebol Callejero

Eiri inicia a atividade falando um pouco sobre o futebol callejero para Anselmo, João e Jorge, que estão participando do projeto pelas primeiras vezes. Explica a eles que este futebol é bastante diferente daquele que é praticado por eles nos treinos convencionais, do futebol de alto rendimento, pois é embasado por três pilares: respeito, cooperação e solidariedade. Em

seguida, o educador inicia a divisão das equipes, e notando que ao final iria faltar um integrante para uma equipe, sinaliza que irá verificar com o educador Tião se ele poderia integrar a equipe. Eu estava guardando os materiais da atividade anterior e, ouvindo isso, me ofereço para jogar, já que R2 estava como mediador e Eiri coordenando a atividade. Depois de guardar os materiais, sento-me em roda com os participantes e visto o colete laranja de minha equipe. Nesse momento, ouço Dora comentar surpresa: “Nossa! A Aline vai jogar!”.

C.O.: Os participantes do projeto são em sua maioria meninos, e vejo como positiva a representação das educadoras junto às meninas, a fim de fortalecer esse grupo, seja pela identificação, seja pela própria presença e incentivo durante as atividades. A reação de Dora ao perceber que eu iria participar do jogo com eles me deixa satisfeita, pois se minha presença é para elas um estímulo, para mim é também uma forma de estabelecer laços de confiança. 18

Em seguida, iniciamos o primeiro tempo do jogo, em que são definidas as regras entre os participantes. Max sugere a regra do stop, em que cada equipe tem o direito de dizer a palavra stop três vezes durante o jogo e nesse momento todos das duas equipes devem permanecer parados, enquanto a pessoa que disse stop faz o que quiser, podendo inclusive fazer o gol. Frynkin sugere que caneta seja pontuada no jogo, valendo completa e incompleta. Anselmo sugere que chapéu também seja pontuado, e este deve ser completo. Os participantes concordam com estas sugestões de regras. São definidas também as pontuações para os pilares respeito, cooperação e solidariedade. Depois de definir as regras, todos caminham em direção à quadra para iniciar o segundo tempo.

Chegando à quadra, o educador Eiri pede para que as equipes se posicionem e um integrante de cada equipe escolhe na sorte se ficará com campo ou bola. Precisávamos resolver quem ficaria no gol e então Frynkin se oferece para ficar no gol. Iniciamos a partida com o educador Eiri sinalizando que teríamos 12 minutos de jogo.

C.O.: Fiquei bastante perdida durante o jogo, devido à dificuldade em pensar em muitas coisas ao mesmo tempo, como quem era da minha equipe, para que lado a gente fazia gol, além do domínio da bola e marcação da equipe adversária.

Os participantes que participam dos treinos de futebol pareciam ter bastante cautela com os pilares do callejero, passando a bola para os integrantes de suas equipes e tendo cuidado com postura durante o jogo.

A equipe adversária parecia estar mais entrosada, conseguindo fazer mais passes e gols. Em certo momento do jogo, Milena veio me dizer que Frynkin não queria mais ficar no gol, e eu então vou para o gol no lugar dele. Descubro que sou tão boa no gol quanto na linha, e o jogo se encerra com um gol da equipe adversária que passa no meio das minhas pernas.

Em seguida, o educador Eiri pede para que todos os participantes sentem-se em círculo para começarmos o terceiro tempo, momento em que falamos sobre o jogo e se as equipes merecem os pontos de respeito, solidariedade e cooperação, bem como as pontuações de outras regras. Já estava próximo das 11h e a mãe de James Over já tinha chegado para buscá-lo, e então o menino ficou um pouco mais impaciente, pois queria ir até a mãe, mas o educador Eiri sinaliza a ele que teria que esperar terminar a atividade. Os participantes do futebol que estavam treinando chegam também para participar da roda de conversa final. Ao final da contagem de pontos do futebol callejero, minha equipe ficou com 11 pontos e a outra equipe com 13 pontos.

Roda de conversa final

Em seguida, combinamos as atividades para semana seguinte, também avisando aos participantes que na semana que vem teremos atividades na piscina.

Como a mãe de James Over já o aguardava, eu então fui falar com ela sobre a piscina. Em seguida, ela pergunta a James Over se ele está feliz de participar do projeto, e o menino responde afirmativamente, e então a mãe relata que ele gosta muito de fazer amizades e estar junto com outras crianças. A educadora Abayomi já tinha trazido o lanche para a quadra, e foi distribuído o lanche para os participantes, sendo uma banana e uma bolacha.

A van chega e os participantes de outros bairros que vão com o transporte foram embora acompanhados pela educadora Abayomi.

Diário de campo IV

Data: 22/03/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Chegamos ao clube, por volta de 7h45min, eu e a educadora Abayomi e fomos até a sala de materiais. Em seguida, fui para o espaço da lanchonete para limpar e arrumar as cadeiras para deixar tudo encaminhado para a intervenção que seria realizada após as atividades na piscina. Depois de limpar as cadeiras com um pano úmido, organizei-as em roda, colocando em uma mesa próxima à parede o globo terrestre, o mapa, a cartolina e as canetas.

Voltando ao espaço coberto em frente à sala de materiais, encontro a educadora Abayomi e alguns participantes do projeto que já assinavam a lista. Estavam chegando também os participantes que vem com o transporte da van, acompanhados do educador Eiri. Todos se acomodaram nas cadeiras já dispostas em roda e foram assinando a lista. Estavam presentes também os participantes do futebol que treinam no segundo horário. A educadora Abayomi iniciou a roda de conversa perguntando aos participantes como tinha sido o final de semana ou se eles tinham alguma novidade que gostariam de compartilhar com o grupo. Alguns participantes manifestaram-se e em seguida, a educadora pergunta a eles se eles se lembravam quais eram as atividades do dia e os participantes lembravam, dizendo que seriam feitas as seguintes atividades: Salva, como atividade de integração e piscina.

A educadora Abayomi sugere que as regras da piscina já sejam conversadas antes de iniciar a primeira atividade, tendo em vista que já estávamos em roda fazendo alguns combinados. Então, a educadora fala sobre as regras, tais como trajes exigidos para o banho de piscina e regras de comportamento. Em seguida, o educador Eiri pergunta aos participantes quem ainda não conhecia a brincadeira “Salva”, e boa parte deles levantou a mão. Então, o educador explica como é feita a brincadeira, dizendo que esta se assemelha com o polícia e ladrão, pois são duas equipes, uma que foge e a outra que captura, e aqueles que vão sendo pegos devem ser conduzidos até um ponto que for escolhido pelo grupo, em que haja uma árvore ou um poste, para que segurem nela e dando as mãos formem uma corrente. Poderão ser salvos por alguém de sua equipe que ainda não foi pego com um toque. Feito isso, o educador pergunta quem dos participantes gostaria de escolher as equipes, e alguns deles se manifestam. Nesse momento, entro na sala de materiais para pegar os coletes, e ao voltar vejo que James Over e Cátia seriam quem ia escolher as equipes. Eiri pede para que decidam entre eles quem irá começar pegando e quem começará fugindo. James Over diz que gostaria de começar fugindo, e Cátia diz que para ela tanto faz, ficando resolvido que a equipe de James Over começaria fugindo. Sendo assim, Eiri entrega os coletes a Cátia e diz a ela que para cada

participante escolhido por ela, ela deverá entregar um colete. Iniciam as escolhas das equipes com um lembrete de Eiri, alertando para que cuidem para que as equipes fiquem equilibradas. Depois de escolher as equipes, o educador Eiri sugere a delimitação do campo em que será realizada a brincadeira e todos se dirigem para o espaço combinado, escolhendo também a árvore onde aqueles que forem pegos devem ficar esperando de mãos dadas para serem salvos.

A brincadeira se inicia com os pegadores contando até dez, indo em seguida atrás dos fugitivos. Foram feitas quatro rodadas da brincadeira, de modo que cada equipe foi duas vezes fugitivo e duas vezes pegador.

Ao final da brincadeira, todos se reúnem ao lado da lanchonete, próximos ao bebedouro. O educador Eiri pergunta aos participantes como foi a brincadeira, se tinha sido agradável, e eles respondem afirmativamente. Em seguida, pergunta se houve algo que não tinha sido agradável, e Tião relata que durante a brincadeira, Messi o chamou de Mané, dizendo que iria pegá-lo. Eiri lembra ainda outra atitude de Messi que teria sido desrespeitosa. Na última rodada, Milena não quis participar e então sentou-se na muretinha em volta de uma árvore. Messi veio, começou a gritar várias vezes que ela estava pega, batendo em suas costas. Então, o educador lembra Messi sobre a conversa que tiveram antes de ir para o projeto, em que Eiri recomendou que Messi procurasse ficar longe de confusão.

C.O.: Considero que seja importante que educadores e participantes conversem sobre o andamento das atividades após o seu término, fazendo uma avaliação de como foi, pois assim possíveis conflitos ou situações desagradáveis podem ser resolvidas com o diálogo e mediação dos educadores, o que pode representar um crescimento para o grupo e formação de valores e posturas que são válidos entre eles.

Em seguida, encerra a atividade e os participantes voltam ao espaço coberto em frente à sala de materiais para pegar as bolsas para ir para os vestiários. Aqueles que não iriam entrar na piscina seriam acompanhados por mim e pelo educador Tião. Abayomi, Eiri e R2 iriam para a piscina.

Piscina e Jogos de Tabuleiro

Os participantes que não iam participar da piscina ficaram no espaço coberto em frente à sala de materiais acompanhados por mim e pelo educador Tião. Sentamos com os participantes para resolver o que seria feito. Depois de saber das opções disponíveis e conversarem entre si e conosco sobre as possibilidades, Cátia e Leandro foram jogar banco imobiliário, Tião e Frynkin foram jogar super trunfo e eu e Pelé fomos jogar Yoté, que é um jogo de tabuleiro de origem africana. Pelé escolheu Yoté dizendo que em outro dia tinha jogado com outro educador e gostou. Eu então digo a ele que não sei como jogar e que ele precisaria me ajudar, e Pelé topa. Cátia diz gostar muito de Banco imobiliário e o Jogo da Vida, e que poderia ser qualquer um dos dois, decidindo ao final jogar banco imobiliário. Frynkin sugeriu desde o começo o super trunfo e não se mostrou satisfeito com nenhuma das opções levantadas por educadores e participantes, permanecendo firme em sua decisão até que o educador Tião se dispõe a jogar com ele.

Sento-me para iniciar o jogo com Pelé, e peço para que ele me ajude a aprender a jogar, pois apesar de conhecer o jogo, nunca havia jogado com alguém. Ele então diz que o jogo é parecido com o jogo de damas, exceto pelo fato de que ao “comer” uma peça do adversário, o jogador deve escolher mais uma peça para retirar do tabuleiro. Inicialmente, ficamos em dúvida em relação à movimentação das peças no tabuleiro, e então recorremos ao folheto de regras, constatando que somente eram permitidos movimentos na horizontal ou vertical, podendo ser para frente ou para trás. Iniciamos a partida e Pelé vai me ajudando nas jogadas,

dando-me até mesmo dicas para que eu pudesse obter êxito em capturar as peças. Quando eu achava que já estava perdendo a partida, ele me chama atenção para uma jogada em que eu comeria três das peças dele, podendo escolher mais três. Depois, quando o jogo parecia não ter mais solução, procuro no folheto de regras se havia alguma regra sobre quem poderia ser o vencedor e encontramos uma regra que dizia que quando o número de peças dos participantes for igual ou inferior a três, o jogo termina em empate. Estávamos eu com uma peça e Pelé com duas, e sendo assim o jogo não teria fim, pois seria muito difícil que eu capturasse alguma peça dele e também com duas peças ele não conseguiria deixar minha peça sem movimento. Por essa razão, a primeira partida terminou em empate. Iniciamos outra partida, e esta foi ainda mais rápida, talvez por distrações que tive no decorrer do jogo, não me atentando ao posicionamento das peças no tabuleiro e opções de jogadas disponíveis para ambos os jogadores, favorecendo jogadas exitosas de Pelé. A partida termina com Pelé ganhando com bem mais peças do que eu, e então ele sugere que mudemos de jogo. Como eu tinha que organizar o espaço para a próxima atividade e lavar as frutas do lanche, sugeri a Pelé que ele fosse jogar super trunfo com Tião e Frynkin, e o participante aceita.

C.O.: Vejo como muito positiva a interação entre participantes e educadores durante as atividades do projeto, pois me parece que os participantes gostam quando os educadores participam das atividades junto com eles.

Eu então vou lavar as maçãs para o lanche e, ao terminar, aviso o educador Tião que eu iria para a lanchonete terminar de organizar o espaço para a próxima atividade e aguardar a chegada dos participantes que iriam sair da piscina, sendo encaminhados para aquele espaço para a continuidade das atividades do dia.

Intervenção: “Quando você pensa em África, o que vem à sua cabeça?”

Vou até a lanchonete e termino de colar a cartolina na parede, bem como o mapa, fixando-os com durex. Nesse momento, ouço uma música tocando e percebo que alguns participantes do futebol que foram para a piscina já estavam voltando para participar da última atividade. O primeiro a chegar foi Felipe, que me pergunta se havia problema em ouvir música. Eu então explico que enquanto a atividade não começasse e se fosse de comum acordo de todos os presentes não haveria problema, mas que ao começar a atividade ele precisaria inclusive guardar o celular na bolsa.

Aos poucos os participantes vão chegando e se acomodando nas cadeiras já dispostas em círculo. Depois que educadores e participantes já estão em roda, começo a explicar a atividade, dizendo novamente que estas atividades pontuais que tem sido feitas por mim fazem parte do meu estudo de doutorado, explicando que esta atividade seria gravada em áudio para registro das falas.

Segue a transcrição da roda de conversa:

Roda de conversa 22/03/2016

Aline: O que vocês é... sabem sobre a África. Só que pra isso a gente vai fazer um jogo. Como vai funcionar? Só pode falar que estiver com esse globo na mão. Aí quando eu passar o globo que vou responder à pergunta: Quando eu penso na palavra África, qual a primeira coisa que vem na minha cabeça? Uma palavra.

Jorge: Africano...

Aline: Olha, o Jorge deu um exemplo: africano. 1

James Over: Primeiro tem que falar A...

Aline: Como assim James Over?

James Over: Primeiro você fala A!

Aline: Você vai falar uma palavra. Quando eu pegar o globo, aí eu falo uma palavra. Essa palavra é respondendo a qual pergunta? Então, quando eu digo a palavra África qual a primeira coisa que vem na minha cabeça? Aí quando eu pegar o globo eu vou falar. Se eu não estou com o globo é pra eu falar?

Participantes em coro: Não.

Aline: Então só fala quem estiver com o nosso microfone super poderoso na mão, certo? É... quem gostaria de começar?

James Over: Eu!

Gabriel: Eu!

Aline: Temos várias pessoas.

James Over: Eu, eu, eu, eu, eu!

Aline: A gente pode ir passando assim pra ser mais fácil? Então vai passando por ordem? Então vamos lá pessoal, tem que fazer silêncio, por que o Jorge vai começar e ele vai dizer uma palavra. Então vamos lá! Jorge, quando você pensa na palavra África, qual a primeira coisa que vem na sua cabeça? Pode falar Jorge. (sons e assovios ao fundo)

Jorge: Africano.

Aline: É uma palavra só pessoal.

Mateus: Animal.

(James Over assoviando)

Aline: O James Over... ele prometeu... Só pode assoviar quem tá com o globo também, tá? Vamos lá.

Evandro: Cidades.

Ibraimovich: Ah não sei dona...

Aline: Alguma coisa que você lembre de África. Alguma coisa que você já tenha ouvido falar sobre África.

Ibraimovich: Seca dona.

Aline: Seca.

(participantes falam ao fundo)

Aline: O pessoal é só quem tá com o globo que fala.

Frynkin: Pobre.

Aline: Pobre.

R2: Dificuldade.

Aline: Gabriel?

Gabriel: Não sei.

Aline: Não sabe? Se você lembrar de alguma coisa e quiser falar depois é só você pedir, tá? Que aí a gente volta o globo pra você. Flash?

Flash: Ruas.

Aline: Ruas?

James Over: Ele falou duas?

Aline: Ruas.

James Over: Ah...

Cátia: Capoeira.

Aline: Capoeira.

Pelé: Terra.

Aline: James Over? E aí James Over, quando você pensa em África, qual a primeira palavra que vem à sua cabeça?

James Over: Leão.

Aline: Leão. Passa pra Fiorella. Fiorella? Dora?

Milena: Fome.

Aline: Tião quer falar?

Tião: Safári.

Abayomi: Quer falar Dora? A Dora quer falar.

Dora: Escola.

Aline: Escola.

James Over: Escola? 2

(Participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Pessoal! Pessoaaaal? Vamos lá então? Cada um esperando a sua vez de falar, viu Felipe? Guarda o celular agora por favor. Eu trouxe é... o globo aqui pra vocês verem onde fica a África. Não sei se alguém teve a curiosidade de olhar...

Pelé: Eu olhei!

Aline: Ela está aqui. E aí vocês falaram algumas palavras, que vocês lembram...

(James Over falando)

Aline: É... James Over quando você quiser falar, você ergue a mão, pode ser? É... alguém gostaria de comentar como acha que são as pessoas que vivem na África, o que elas fazem, onde elas vivem... Alguém já ouviu falar sobre isso? Então vamos levantar a mão aí a gente passa a palavra. (James Over assoviando). Vocês nunca ouviram falar sobre isso?

Cátia: Lá tem bastante tribo.

Aline: Bastante tribo pessoal. E como que vivem essas tribos?

Mateus: Com caça.

Aline: Ah eles caçam? Na África tem somente tribos? As pessoas vivem somente em tribos?

Participantes: Não.

Aline: Onde mais?

Participante: Em cidades.

Aline: Em cidades? Oi? Pode falar pessoal.

Jorge: Ele falou que não tem cidades porque não tem centro.

Aline: Não tem cidades porque não tem centro?

Mateus: Não tem centro, não tem shopping.

Aline: Olhando aqui pessoal (mostra o mapa fixado na parede), vocês acham que não tem centro? Olhando assim, olha (mostra no globo), o Brasil tá aqui e a África está aqui. Como são as pessoas que moram lá? Hein James Over? Como vocês acham que são as pessoas que moram lá?

Participante: Pobres.

Aline: Quem falou pobres?

Participante: Foi eu dona.

Aline: Quem mais?

James Over: Eles passa fome, não tem nada pra tomar...

Aline: O Pelé quer falar?

Pelé: Sem querer magoar, mas eu acho que a maioria que vive lá é negra.

Aline: A maioria que vive lá é negra? Alguém mais já ouviu falar alguma coisa?

Frynkin: Eu! A escola é muito precária.

Aline: A escola é precária? Mais alguma coisa pessoal? Vocês tem alguma dúvida, alguma pergunta?

Pelé: Foi de lá que eles foram pegar os escravos.

Aline: Ah sim, foi de lá que eles sequestraram os negros pra escravizar aqui no Brasil. Bem lembrado Pelé.

Evandro: Foram eles também que cultuaram a capoeira.

Aline: É, surgiu também ali a palavra capoeira e... a capoeira ela veio... ela foi criada aqui no Brasil quando os negros estavam escravizados, então aí como forma de defesa e resistência.

Cátia: Eu já ouvi falar que a capoeira veio da África.

Aline: É... isso, mas ela foi originalmente criada quando eles chegaram aqui. Eles poderiam ter outras manifestações lá, que eles trouxeram os movimentos, os costumes, e aí juntando com os povos que já tinham aqui, os indígenas, foram surgindo essas manifestações, aí a gente chama de cultura afro-brasileira, né. Ela tem a influência da África, mas acontece aqui no Brasil. 3 Mais alguma coisa a acrescentar pessoal? Não? Eu queria trazer alguns dados pra vocês sobre o continente africano. A África é um continente. Alguns... Não sabiam que a África é um continente? Geralmente a gente ouve dizer que a África é um país e aí a gente pensa... O nosso país tá aqui (mostrando o globo terrestre), e esse é o continente africano. Então a extensão territorial dele é bem maior, com cerca de trinta milhões de quilômetros de extensão territorial. Cerca de 780 milhões de pessoas moram lá.

Dora: Tem um país que chama África do Sul.

Aline: Isso, tá aqui ó. (mostra o país no mapa fixado na parede). Essa é a África do Sul.

Participante: E a outra que não é a África do Sul?

Aline: Então, a África, quando você diz somente África, é o continente africano. Quando é África do Sul é um país.

Pelé: Aquele ali no canto, qual é?

Aline: Esse? (mostrando no mapa)

Pelé: Não, o outro.

Aline: Madagascar. Quem já ouviu falar em Madagascar?

Pelé: Eu vi os quatro filmes.

Aline: Ah, tem o filme né que tem esse nome né pessoal?

Pelé: Tem o leão, a girafa...

Aline: No filme aparecem os animais, certo?

Cátia: Que ficam na África.

Aline: Lembrando que esse aqui (mostrando Madagascar no mapa) é um país, e nesse país não tem somente os animais que estão no filme Madagascar, certo? 4 É... uma coisa... Eiri quer falar?

Eiri: Tem um país que todo mundo esquece né, que fica lá em cima, o Egito. O Egito turma, também fica na África, tem as pirâmides, a Cleópatra...

Pelé: As pirâmides, o ouro, porque o ouro veio de lá, não veio?

Eiri: Tem muita ciência e sabedoria que veio do Egito.

Pelé: O ouro não veio de lá? O ouro?

Eiri: Olha, tem muitos lugares que tem ouro, mas em África, ali como em Moçambique e outros tantos foram explorados o ouro e os diamantes. Bom eu não posso falar muito porque tem outros que querem falar também.

Pelé: A novela que eu mais vi ouro, vi colar foi no Egito.

Eiri: Ah, fica na África. 5

Aline: É... foi o Pelé que disse, até usou a expressão: “Sem querer magoar mas a maioria das pessoas que vive lá eu acho que são negras”. Aí tem uma curiosidade interessante. De todos os 54 países do continente Africano somente um tem mais negros do que o nosso país, que é a Nigéria. Deixa eu achar a Nigéria. Aqui! (mostrando o mapa fixado na parede). Então somente a Nigéria tem uma população de pessoas negras maior do que o nosso país. Então o nosso país, no mundo todo, é o segundo país em que vivem mais pessoas negras e pardas.

Dora: E o primeiro?

Aline: O primeiro é a Nigéria, que fica na África. Então pessoal, na África há pessoas brancas, negras, pardas.

Pelé: o que é parda?

Aline: Temos várias tonalidades de pele. Pardo eles usam pra designar uma pessoa que não tem a pele negra num tom retinto, mas também não tem a pele branca. Então é uma categoria criada pelo...

Pelé: Moreno.

Aline: As pessoas costumam dizer moreno... É uma categoria que foi criada pelo Censo lá, quando eles vão na casa das pessoas, viu Felipe, perguntar, ah qual a sua cor, eles perguntam pras pessoas quando eles vão fazer o mapeamento de quem são as pessoas que vivem no país, eles perguntam e tem essa categoria pardo, tem pardo, negro, branco. 6

Eiri: Pessoal então um comentário, meu nome é Maurício e ele, e até minha mãe sabia disso, foi bem legal. Ela falou que vem de mauro, mouro. Mouros são as pessoas da Maurítânia, os mouros que eram mais negros, que significa na nossa língua o moreno. Então quando minha mãe me deu o nome de Maurício ela tava pensando nisso, ela já sabia disso. Eu achei curioso minha mãe saber, e ela escolheu por causa disso. 7

Aline: Então pessoal, é importante a gente lembrar quando a gente ouve falar em África, que existem 54 países dentro do continente africano. E que esses países são países como o nosso. Temos riqueza? Temos! Belezas naturais? Mas também temos pessoas empobrecidas, que passam dificuldade, alguém citou aqui. Então dentro dos países a gente tem diversas situações. A gente tem situações e coisas que a gente chama de positivas e coisas que a gente vê como não tão positivas ou como negativas. Então lembrar de todas essas coisas. Então quando a gente ouvir falar em África, a gente saber também ressaltar coisas positivas da África.8 Eu vou passar algumas fotos pra vocês, pra vocês conhecerem. Atrás tá o nome do país e da capital... É, eu vou passar algumas fotos pra vocês conhecerem alguns lugares de lá. Então o pessoal colocou que existem cidades, existem ruas. Ao mesmo tempo algumas pessoas... Oi?

James Over: Eu não ganhei.

Aline: Ela vai passando assim, aos poucos vai chegando aí. Não é uma pra cada um, vocês vão ver todas, tá bom? Então pessoal, lá também tem escolas, assim como no Brasil, temos escolas boas e escolas ruins. Então tem diversas situações. Tem leão? Tem, como aqui também a gente encontra em zoológicos, parques.

Eiri: O Mateus acabou de ver uma foto e dizer: não tem centro, não tem shopping, e eu tenho uma amiga que chama Claudinha, ela foi professora aqui, ela ficou um tempo lá na África, porque lá também tem centros de formação é... e ela se hospedou, ela morou, dentro de um shopping. É, um dos lugares que ela sentia mais segurança pra ela escrever. Ela ficou em Moçambique em uma cidade chamada Maputo. 9

Pelé: Parece Las Vegas...

Aline: Esse aí é África do Sul, né? Ou não? Isso é um estádio.

Pelé: De futebol?

Aline: De futebol, é. Então pessoal, vocês podem dar uma olhada nas fotos e vocês notam que a arquitetura ela é muito desenvolvida, tem uns prédios lá muito interessantes.

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Pessoal, eu não sei se vocês lembram, os meninos aqui do futebol, vocês lembram que teve a copa na África do Sul? Então pessoal, se vocês tentarem lembrar que como eram os estádios, os lugares lá, são lugares bem desenvolvidos e interessantes que tem competições de futebol, de atletismo.

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Pessoal, são fotos de lugares, elas não mostram uma cidade inteira.

(participantes e educadores conversando ao mesmo tempo)

Aline: Pessoal, a Cátia quer falar, vamo ouvir a Cátia?

Cátia: Eu achava que no Egito só existiam pirâmides.

Aline: Hum, olha que legal pessoal, ela disse que achava que no Egito só existiam pirâmides.

Pelé: E deserto, deserto...

Aline: Não, esse lugar é no Egito. Por isso que eu falei a arquitetura na África ela é bem desenvolvida e tem construções muito curiosas, assim...(mostrando foto) 10

Benzema: Onde fica Guiné-Bissau?

Aline: Guiné-Bissau? Aqui olha... Aqui na pontinha do continente (mostrando a localização do país no mapa fixado na parede).

Benzema: É muito bonito. 11

Aline: Dá vontade de ir pra lá, né?

(participantes e educadores conversando ao mesmo tempo)

Pelé: Em algum lugar eles falam português?

Aline: Tem, em Moçambique inclusive eles falam português. Eiri você sabe quantos países falam português? É... eles falam português mas também tem outras línguas que eles já falavam, e aí foram chegando os colonizadores e foram aparecendo os outros idiomas. 12.

Pessoal, um de cada vez!

Pelé: De Angola é qual?

Aline: Angola... eu não sei...

Eiri: Turma, na UFSCar tem uma parceria...

(participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: Pessoal, o Eiri tá falando...

Eiri: Na UFSCar existe uma parceria interinstitucional, com outros países, inclusive com países da África e tem bastante estudantes africanos que vem estudar aqui. E aí James Over, tem um colega aqui de São Tomé e Príncipe é... tinha... Cabo Verde, Moçambique, tem estudantes de várias nacionalidades lá na UFSCar estudando com a gente e que falam a língua portuguesa como uma segunda língua, porque eles tem uma língua materna, é bem legal quando eles falam sobre os jogos e brincadeiras, porque lá em África tem algumas... Então James Over, a gente já fez aqui, talvez você não lembre, do My God. O My God é de Moçambique, a gente aprendeu com eles e a gente faz aqui. 13

(participantes e educadores conversando ao mesmo tempo)

Aline: Ô pessoal, vamo terminar de passar as fotos aí...

(participantes e educadores conversando ao mesmo tempo)

Aline: Ô pessoal vamo passando as fotos aqui, depois vocês podem olhar de novo quando a gente for terminando... É... agora eu queria... Vamos esperar o pessoal terminar de passar as fotos pra cá.

Cátia: James Over, é pra você passar.

(Participantes conversando, som de cadeiras arrastando, James Over assoviando)

Aline: Pessoal, agora rapidamente...

(James Over assoviando e participantes conversando)

Aline: Então pessoal, rapidamente se alguém pudesse comentar, o que achou dessa atividade...

(participantes conversando e James Over assoviando)

Aline: Legal, o Jorge falou, todo mundo ouviu o que o Jorge falou? Então o Jorge achou legal porque ele aprendeu sobre novas cidades e culturas. 14 O quê? É a capital de Moçambique.

Benzema quer? Ô pessoal eu não to conseguindo ouvir o Benzema. Vamos fazer silêncio por favor?

Benzema: Eu aprendi que a África não é só um país, é um continente. 15

Aline: Quem mais quer falar?

(participantes conversando e arrastando as cadeiras)

Eiri: Pessoal, espera só um pouquinho senão a gente não vai conseguir ouvir, só vamos abrir um pouquinho a roda...

(barulho de cadeiras arrastando e participantes conversando)

Aline: Eu queria pedir pro Messi repetir então.

Messi: Eu falei que na África tem muita dificuldade.

Aline: E só dificuldade eles têm?

Messi: eles tem muita pobreza... 16d

Aline: Então pessoal, o que eu comentei com vocês, assim como no nosso país, tem dificuldades sim, tem muitas pessoas aqui que passam por dificuldades, inclusive financeiras e... lá também, tem pessoas empobrecidas e pessoas com mais dinheiro, em condições melhores, certo Messi? Lembrar disso sempre... Quem mais gostaria de falar?

Pelé: Eu aprendi que a África é um continente, e que tem as cidades, centro...

Eiri: É organizado, né? E pelas fotos? O que as fotos transmitiram pra vocês?

Benzema: Tem praia bonita.

Eiri: Tem praia bonita. 17

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Pessoal, um de cada vez pra gente conseguir ouvir.

Pelé: Eu pensei que era tudo pobre.

Eiri: Mas e agora?

Pelé: Agora eu sei que tem outras coisas. 18

Aline: Quem mais?

Eiri: Olha, eu aprendi que tem um país que chama Maurício, vocês viram aí na foto, né? Eu até gostaria de conhecer. É uma ilha, são as Ilhas Maurício. Tem a Maurítânia também, então eu sou dono de tudo aquilo, hein!

(participantes riem)

Aline: Pessoal, mais algum comentário? Então eu queria agradecer a participação de vocês, viu Pelé, agradecer a participação de vocês, e deixar aí o convite pra que vocês também contem pras pessoas que vocês conhecem, na escola o que vocês descobriram sobre África hoje, tá certo? Então vamos passar adiante aí, essa nova impressão que tiveram hoje de África, certo?

Alguns participantes não quiseram falar. As palavras que surgiram foram: africano, animal, cidades, seca, pobre, dificuldades, ruas, capoeira, terra, leão, fome, safári, escola.

C.O.: Apesar de que alguns participantes não quiseram falar, surgiram palavras que reforçam as imagens negativas de África que são comumente divulgadas, o que reforça a importância de atividades como essa que possibilitem novas experiências aos participantes, questionando supostas verdades já interiorizadas. 19

Quando pergunto aos participantes se eles já tinham ouvido falar sobre as pessoas que moram em África, como elas são, onde vivem, o que fazem, vou pedindo para que comentassem o que sabiam a respeito. Alguns participantes fizeram alguns comentários e vou ouvindo sem interferir nas repostas. Em seguida, apresento a eles algumas informações sobre o continente africano, iniciando com a informação de que África é um continente, que tem 54 países, mostrando a eles o mapa fixado na parede e o globo terrestre, comparando-o inclusive com o nosso país para falar sobre a extensão territorial do continente africano, a fim de que eles pudessem conhecer melhor o continente africano e suas principais características.

Falo sobre a população, salientando que apenas um país da África tem maior população de negros e pardos do que nosso país, informação que considero relevante para que os participantes pudessem ter ideia sobre a população do continente africano. Falo também sobre a situação dos países da África, comparando-os com o nosso próprio país, em que há riquezas, mas também há pessoas empobrecidas, há dificuldades, mas também há desenvolvimento.

Ao passar para eles fotos de países do continente africano, o fiz com a intencionalidade de que eles pudessem conhecer um pouco através de imagens, o que estávamos falando até então.

Durante a passagem das fotos os comentários foram muitos e muitos ficaram surpresos em conhecer as imagens positivas de África. 20 Alguns trechos não foram possíveis de

transcrever, pois além do barulho do ambiente, os participantes conversaram e fizeram comentários entre si.

C.O.: Considero que o uso de fotos foi positivo para esta atividade, pois visualizando os participantes puderam entender um pouco mais sobre a diversidade do continente africano, inclusive gerando falas como: “eu quero morar lá!”.

Para retomar a atenção dos participantes, pedi para que entregassem as fotos para que eu guardasse para falar um pouco sobre a atividade, pois com as fotos circulando entre eles eu não estava conseguindo dar continuidade à atividade. Ao final, agradeço a participação de todos e peço para que eles possam ser mensageiros dessa nova imagem de África, que contem às pessoas o que aprenderam com essa atividade, a fim de que percebam a importância de que essa nossa conversa seja passada adiante.



Participantes durante a roda de conversa

Roda de conversa final

Em seguida, inicio a roda de conversa final perguntando aos participantes se eles tem comentários sobre o dia de hoje, sobre as atividades e alguns participantes comentam sobre o dia, inclusive o educador Eiri e o educador Tião. Tião diz que ficou feliz quando Messi veio conversar com ele pedindo desculpas pelo ocorrido na atividade de integração, ocasião em que Messi dirigiu-se ao educador chamando-o de Mané. O educador Eiri destaca que estava satisfeito com a participação de todos. Dora comenta que achou que o dia foi legal, e então eu aproveito para destacar que é importante que eles pensem o que estão querendo dizer com a palavra legal, ou o que estão sentindo quando expressam que foi legal. Cátia comenta que apesar de não ter entrado na piscina gostou das atividades do dia, e que compreende que existe a possibilidade de estar na piscina no próximo mês, com a frequência e participação no projeto.

Em seguida, explico aos participantes que neste momento seria feita a escolha da atividade de integração para a semana seguinte, explicando mais detalhadamente que as atividades combinadas na terça são feitas na terça e o mesmo vale para quinta, pois são equipes de educadores diferentes que atuam nos dois dias.

O educador Eiri me lembra sobre a atividade do Jornalzinho, que está prevista para a semana seguinte, explicando resumidamente como é feito e o que é o jornalzinho do projeto. Então, combinamos com os participantes que o jornalzinho será uma das atividades da semana que vem, já deixando isso combinado e que será feita também a atividade que for escolhida por eles. O educador Eiri sinaliza como dica para que escolham uma atividade que seja mais agitada, pois no jornal as atividades são mais pontuais e calmas, pois envolvem a produção de material artístico e escrito. Os participantes sugerem algumas atividades, mas entram em acordo de que a atividade que será feita é “cada macaco no seu galho”, ou “Pique no alto”. Em seguida, é distribuído o lanche. O educador Eiri fala sobre o lixo, reforçando principalmente aos participantes do futebol para joguem o lixo no lixo. A educadora Abayomi aproveita para lembrar que não é permitido comer dentro da van, para quem utiliza o transporte da van.

Em seguida, os participantes vão dispersando-se alguns indo embora, pois os pais já os esperavam, outros indo para perto da portaria para aguardar a van. Vejo a mãe de James Over e lembro que havia uma blusa na sala que estava com o nome de James Over marcado e pergunto a ela se a blusa era de James Over, e ela confirma, agradecendo. Aproveito para perguntar a Ana Flavia que já estava com seu pai, se uma blusa que estava na sala há algumas semanas era dela, e ela responde afirmativamente, reconhecendo a blusa, e seu pai agradece. Em seguida, vou para o espaço coberto em frente à sala de materiais com a educadora Abayomi para iniciarmos o diário de campo.

Diário de campo V

Data: 29/03/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Chegamos ao clube eu, as educadoras Abayomi e Thaís e o educador Felipe, eram por volta de 7h50min. Fomos até a sala de materiais pra preparar as coisas para iniciar as atividades do dia. A educadora Abayomi escreveu o cabeçalho da lista de presença, eu fiquei arrumando os materiais para a atividade de intervenção enquanto Felipe ajudava Thaís a organizar as cadeiras em roda.

Em seguida, eu e a educadora Abayomi sentamos nas cadeiras já dispostas em roda e ela comenta que achou estranho que ninguém do bairro havia chegado ainda, pois já passava um pouco de oito horas. Chegam os participantes que usam o transporte da van acompanhados do educador Eiri, responsável pelo transporte no dia de hoje.

Sentaram-se em roda os primeiros participantes tanto do projeto como os que também participam do futebol, e logo chegaram os participantes que vem do bairro.

Enquanto vão assinando a lista, Eiri vai conversando com os que já estão presentes perguntando sobre o final de semana ou se teriam alguma novidade. Alguns participantes comentam sobre o final de semana, sobre algumas coisas que fizeram no feriado.

Pelé pergunta ao educador se haverá piscina somente uma vez por mês, e o educador responde que sim, indagando em seguida o porquê da pergunta feita pelo menino. Pelé responde que está trazendo roupa de piscina toda semana porque não sabia que tinha um dia certo. O educador explica que acontecem uma vez por mês as atividades na piscina e costumamos avisar com antecedência.

Depois disso, o educador Eiri pergunta aos participantes se eles se lembravam qual era a atividade combinada para ser feita como integração do dia de hoje. James Over lembrou dizendo que a atividade era cada macaco no seu galho assim que chegou, e então os colegas já

estavam com essa informação na ponta da língua. Eiri pergunta se todos já sabiam brincar desta brincadeira e os participantes respondem afirmativamente, e o educador pede para que Messi explique como se brinca. Messi explica que é um pega pega e que para não serem pego devem ficar no alto, subindo em alguma coisa.

O educador Eiri pergunta se ali tinha algum macaco, e Messi e Benzema dizem que não, ao mesmo tempo que Cátia responde que os macacos seriam eles mesmos durante a brincadeira. Eiri então explica que o nome da brincadeira se deve ao fato de que ao se pendurar para fugir do pegador estariam fazendo como os macacos fazem pulando de galho em galho.

James Over começa a falar que o macaco veio da África, e alguns colegas discordam, gerando uma conversa sobre onde existem macacos no mundo. O educador Eiri pergunta se eles achavam que no Japão tinha macacos, e alguns participantes respondem que não. O educador pergunta se nos Estados Unidos tem macacos e alguns dizem que sim, e então o educador diz que mesmo que o lugar seja frio, basta que existam florestas para que se tenha macacos, mas que ele não sabia dizer ao certo em que lugares do mundo poderiam ser encontrados macacos.

C.O.: Neste momento, em que participantes e educadores conversam sobre as possíveis origens e locais de existência dos macacos, fiquei pensando sobre a ideia de que a África é uma grande selva, com animais, ideia que é comumente difundida. Penso que momentos como esse são importantes, pois o educador Eiri ao sinalizar que em locais que existem florestas é possível que existam macacos abre a possibilidade para que se pense em diferentes lugares do mundo em que são encontradas florestas. 1

Em seguida, educadores e participantes conversam sobre o espaço em que seria realizada a brincadeira, e então foram feitas sugestões, mas a que foi acatada pelos participantes foi do espaço do gramado ao fundo do clube, ao redor das piscinas desativadas, bem como o parque e o Cristo ao fundo. Combinam ainda que o pegador da rodada seguinte seria aquele que fosse pego primeiro pelo pegador, e também que aqueles que fossem pegos também iriam virar pegadores. Max se oferece para ser o primeiro pegador. Eiri sugere que seja escolhido o nome de um predador do macaco para ser o pegador, e alguns participantes sugerem leão, onça e tigre.

Cada macaco no seu galho

Feitos os combinados sobre as regras, participantes e educadores se dirigiram ao espaço combinado para iniciar a brincadeira. Chegando lá, um dos participantes pergunta ao educador Eiri quem era o educador que eles não conheciam, Felipe, que estava vindo pela primeira vez ao projeto. Eiri então pede desculpas, pede para que o grupo se aproxime e para que Felipe se apresente. O educador se apresenta e em seguida todos vão para perto do parquinho para iniciar a brincadeira. O educador Eiri lembra aos participantes que o pegador era Max e brinca que ele era o Leãozinho, ficando definido que os pegadores seriam leões.

Depois de uma contagem regressiva de dez segundos, os participantes correm para escolher um lugar no alto e começa a brincadeira. Foram feitas três rodadas, sendo o segundo pegador Flash e o terceiro, Eiri.

Na primeira rodada, eu e a educadora Thaís que observávamos de fora a atividade, percebemos que os primeiros a serem pegos foram os participantes mais novos, como Flash e Gabriel, associando tal fato ao primeiro pegador ser o Max, que tem quase a mesma idade que os dois.

Durante a segunda rodada, Benzema estava pendurado de cabeça para baixo no balanço e de repente caiu. Frynkin mostrou-se preocupado com o amigo e foi perguntar-lhe se estava tudo bem, e Benzema respondeu afirmativamente já correndo se pendurar em outro lugar para não ser pego.

C.O.: Esta relação de cuidado entre os participantes revela a presença do respeito ao outro, além de demonstrar que o grupo cultiva uma convivência que, apesar de também ser marcada por conflitos em alguns momentos, é também permeada pela ajuda e respeito.

Também na segunda rodada, James Over foi pego logo no início, mas negou que teria sido pego e continuou fugindo como se ainda estivesse livre, mas logo foi pego de novo e assumiu a função de pegador juntamente com os colegas.

Jornalzinho

Depois de terminar a atividade de integração, os participantes voltaram ao espaço coberto em frente à sala de materiais para iniciar as atividades do jornalzinho, conforme combinado no início do dia. Sentamo-nos novamente em roda para conversar. O educador Eiri conduz a conversa apresentando aos participantes as seções do jornalzinho, destacando: entrevista do mês, passatempo, para colorir, reportagem e o desafio. Além do editorial, explicando que este é escrito pelos educadores e educadoras depois que o jornal já está pronto, pois é a seção que diz quais são os temas e atividades do jornal.

Enquanto o educador iniciava esta conversa, fui conversar com o tesoureiro da ADESM a respeito da possibilidade de realização de um passeio pelos participantes do projeto dentro da cidade de São Carlos, levando a ele a informação que ele havia pedido, que era sobre a disponibilidade do motorista da van, e eu então digo a ele que o passeio teria como possível data o dia 28 de abril e seria para o Centro Municipal de Cultura Afro. Ele sinaliza que o passeio pode ser marcado que ele irá acertar os trâmites com o motorista da van enquanto acertamos as autorizações com os participantes do projeto.

Em seguida, iniciamos uma conversa sobre possíveis temas para o jornalzinho, e Eiri sinaliza sobre as datas comemorativas que teremos nos próximos dois meses e que podem servir de tema para as seções do jornal. Pergunta aos participantes que datas temos nos meses de abril e maio, e alguns respondem sobre o feriado de Tiradentes e também sobre o dia das mães. Começamos a conversar sobre o dia de Tiradentes, o porque desse dia ser feriado ou ter sido criado como data comemorativa. Frynkin fala que Tiradentes morreu enforcado, e Eiri pergunta se ele sabia o porque, e então Pelé diz que era porque ele tinha cometido algum crime. Eiri então explica que Tiradentes foi o primeiro a lutar pela independência do Brasil, e que isso hoje não é considerado crime, mas que na época em que isso aconteceu era considerado como crime essa prática.

C.O.: Vejo essa prática de conversar com os participantes sobre a temática do jornalzinho como muito importante para que sejam levantados temas de interesse do grupo que está envolvido com a elaboração desse material, o que faz com que a produção deste seja mais prazerosa e ganhe contornos que trazem a diversidade do trabalho feito a várias mãos.

Depois, falamos sobre o dia das mães, que os participantes não sabiam dizer que dia era, e Pelé acabou lembrando do dia das Mulheres que foi comemorado dia 8 de março, dizendo que sabia o porque de se comemorar o dia das mulheres, pois sua professora havia ensinado. O menino conta a história que ouviu de sua professora, relatando há muitos anos mulheres estavam em protesto em um lugar que ele não sabia e que alguém foi lá e colocou fogo, matando a maioria delas. Eiri complementa dizendo que isso aconteceu nos Estados Unidos, em uma fábrica em que essas mulheres trabalhavam e que elas estavam lutando por melhores condições de trabalho e salários, e então morreram com o incêndio que criminosamente foi feito. O educador parabeniza Pelé e também sua professora pela valiosa informação.

C.O.: Achei muito interessante a fala de Pelé, pois esta história sobre o dia das mulheres ainda é pouco conhecida, até mesmo por mim, que soube disso há pouco tempo atrás.

Em seguida, começamos a falar sobre o dia do índio, e os participantes não lembravam em que dia se comemora o dia do índio, ou como o educador Eiri salientou, seria melhor dizer dia do indígena. Depois de muito tentar lembrar ou acertar o dia, os educadores lembram aos participantes que é no dia 19 de abril que se comemora o dia do índio.

Foram surgindo alguns comentários que revelaram uma ideia de indígena como povo primitivo, ou atrasado, como o educador Eiri referiu-se para que os participantes pudessem entender melhor. Eiri conta que os indígenas do povo Kalapalo alimentam-se de carne de macaco, por exemplo. Alguns participantes reagem com espanto e então o educador pergunta aos participantes se eles achavam que eram os indígenas que matavam mais macacos ou nós que matamos mais bois ou vacas para consumir. Os participantes ficaram um pouco em dúvida e então o educador diz que matamos mais do que os povos indígenas, pois eles matam somente para consumo próprio e não para vender ou comercializar.

C.O.: Durante esta conversa sobre os povos indígenas, fiquei observando as reações dos participantes e as ideias que iam aparecendo sobre este assunto, o que me levou a pensar sobre a importância em trabalhar com temas como esse nas atividades do projeto, possibilitando espaços para que novas formas de ver possam ser destacadas, combatendo estereótipos e preconceitos. 2

Em seguida, Cátia pergunta ao educador Eiri se o dia do índio é comemorado por causa dos indígenas que já estavam aqui no Brasil quando os portugueses chegaram, e o educador diz que é um dia para celebrar a cultura e história dos povos originários do Brasil, que são os indígenas.

Depois disso, iniciamos uma conversa com os participantes sobre quais seções eles gostariam de escolher para elaborar nesta edição do jornal. Eles então escolhem a entrevista do mês com o tema Tiradentes, propondo entrevistar um professor ou professora de história sobre o tema, um caça palavras sobre o dia das mães, e o para colorir com um desenho sobre o dia do índio. O educador Eiri explica que as outras duas seções restantes ficarão com os participantes da turma da tarde, que irão também participar da confecção do jornalzinho.

A educadora Abayomi explica que por conta de não haver mais tempo para iniciar as atividades de produção das seções do jornal, esta atividade fica para a semana seguinte.

Labirinto

Início explicando aos participantes que a brincadeira que iríamos fazer precisava de um espaço em que pudéssemos desenhar com giz no chão, e o espaço mais adequado e espaçoso seria a quadra. Então, educadores e participantes dirigem-se para a quadra. Então, fomos iniciar a última atividade do dia de hoje, que era uma brincadeira africana chamada labirinto, que é parte das atividades da intervenção em Africanidades de minha pesquisa de doutorado. Chegando à quadra, peço para que os participantes sentem-se em círculo na sombra para então iniciar a conversa sobre a atividade.

Início explicando que esta era uma brincadeira africana que tem sua origem em um país chamado Moçambique, um dos países do continente africano, que inclusive vimos uma foto de lá na semana anterior, lembrando que Eiri comentou que uma amiga sua que morou por um tempo lá para estudar hospedava-se em um shopping. Milena diz que se recordava disso, e que lembrava inclusive que esse assunto surgiu porque houve um comentário de que na África não havia centro nem shopping.

C.O.: Mais uma vez as falas dos participantes me levam a refletir sobre as ideias pré-concebidas trazidas por eles, dessa vez em relação ao continente africano, reforçando minhas convicções sobre a importância de um trabalho voltado para a valorização das diferenças. 3

Em seguida, pergunto aos participantes se eles achavam que quando os negros vieram sequestrados de África nos navios vieram somente adultos, e então Cátia diz que não, que também vieram crianças e mulheres grávidas. Começo a falar um pouco sobre a vida dessas crianças vindas de África dizendo que eram atribuídas a elas algumas funções pelos senhores donos dos escravizados. Uma delas era de que cuidassem das crianças que eram filhos e netos dos senhores, brincando com eles e zelando por eles. Então, as crianças africanas ensinavam aos filhos e netos de senhores brincadeiras que trouxeram de África, pois não tinham brinquedos como os que estamos acostumados a ver hoje em dia, então faziam brincadeiras em que poderiam usar os elementos do próprio ambiente. James Over comenta que eles poderiam brincar com pedaços de pau, e eu completo dizendo que poderiam ser usadas também pedras e o próprio corpo.

C.O.: Conforme vou explicando, os participantes acrescentam informações de sua experiência que enriquecem o diálogo e fortalecem o interesse dos participantes. As informações trazidas pelos participantes reforçam a ideia de que percebem a presença de elementos da cultura africana e afro-brasileira em seu dia-a-dia, nas brincadeiras das quais participam 4

Então digo aos participantes que a brincadeira se chama Labirinto, e pergunto a eles se algum deles já tinha ouvido falar ou brincado de alguma atividade com esse nome. Max diz que sim, e fala sobre uma atividade em que o jogador deveria atravessar um circuito para chegar até o outro lado. Eu digo a ele que é mais ou menos isso, mas que nessa brincadeira eles deveriam desenhar o tabuleiro no chão de forma que ficassem pontas que pudessem ser marcadas com uma bolinha. Com as tampinhas de garrafa, os participantes iriam percorrer o tabuleiro passando pelas bolinhas. Para isso, deveriam esconder outra tampinha em uma das mãos e o adversário deveria adivinhar em qual das mãos ela estava. Se adivinhasse, o participante além de andar um ponto no tabuleiro pegaria a tampinha e seria sua vez de escondê-la nas mãos. Caso errasse, o adversário continuava a esconder a tampinha e andaria um ponto a cada erro do outro. Peço para que os participantes dividam-se em duplas enquanto separo as tampinhas e giz para que eles desenhem.

Os participantes escolhem suas duplas e cada uma das duplas recebe três tampinhas e um giz. Sugiro que desenhem os tabuleiros na sombra e cada dupla procura um espaço para jogar. Vou circulando entre as duplas para ver se alguém estava com dúvidas sobre a brincadeira, e então Cátia pergunta o que acontece quando a pessoa erra ao escolher a mão em que não está a tampinha. Explico que então aquele que está escondendo a tampinha continua escondendo e também anda uma casa no tabuleiro.

Percebo que essa era uma dificuldade de mais algumas duplas, e retomo essa regra com eles circulando entre as duplas e observando o jogo. Pelé parecia estar um pouco impaciente com sua dupla, James Over, que tentava esconder a tampinha atrás das costas, deixando as duas mãos vazias. O educador Felipe aproxima-se para auxiliar os dois, mas Pelé se irrita dizendo que James Over estava tirando sarro dele em razão de seus erros ao procurar a tampinha. Felipe sugere que aumentem o tabuleiro e joguem em três, e então desenham um novo tabuleiro para começar o jogo agora com três participantes. Algumas duplas chegam a fazer duas rodadas, como por exemplo, Flash e Frynkin, Dora e Milena e Cátia e Fiorella. Max e Gabriel desenharam um tabuleiro muito extenso e não conseguiram terminar nem a primeira rodada, enquanto algumas duplas já tinham jogado duas ou três.

Por volta de 10h15min, Messi e César, que estavam sentados na arquibancada, pediram para brincar também. Eu então pergunto a eles por que não estão no treino, já que esse era o horário do treino deles. Ambos respondem que estavam passando mal, um com vômitos e outro com dor de barriga. Então, chamo os dois para entrar na quadra e explico a eles a brincadeira, sua origem e importância, e em seguida a dupla inicia a brincadeira. Pouco tempo depois, Messi me chama para mostrar que ele estava bem à frente de César no tabuleiro, e eu então chamo a atenção dos dois para o fato de que o jogo é um jogo de sorte e atenção, então basta que fiquem atentos às mãos do colega que esconde a tampinha, bem como ter sorte na escolha da mão que esconde e da mão que escolhe.

Aviso aos participantes que eles teriam mais cinco minutos para brincar, inclusive intervindo na divergência entre Max e Gabriel, que discordavam com relação à posição da tampinha de Gabriel no tabuleiro, avisando-os que estavam perdendo tempo discutindo e deveriam estar jogando para aproveitar os últimos minutos da atividade.

Ao terminar o tempo previsto para a atividade, peço aos participantes que coloquem as tampinhas e o giz na cesta ao lado da quadra e formem um círculo sentando no chão para iniciarmos uma conversa. Vários participantes encostam-se no muro lateral da quadra, e eu então peço para que eles coloquem-se em roda, perguntando a eles se eles se lembram quando eu falei sobre a importância da roda. Flash diz que a roda é importante porque era a hora de votar as atividades para a semana seguinte. Eu então digo a ele que este era sim um momento importante, mas que antes ainda iríamos fazer uma outra conversa. Pergunto se eles se lembravam que eu havia dito sobre a importância em sentar em roda para conversar, e Frynkin disse que se lembrava, mas não lembrava o porquê. Eu digo a eles que a organização em roda é importante para que as pessoas que estão conversando possam ver umas às outras, possam falar e ser ouvidas e também que se coloquem em posição de igualdade, não permanecendo na frente ou atrás de ninguém.

C.O.: Considero importante retomar algumas coisas que são conversadas com os participantes, como por exemplo, quando retomo a importância da roda. Nesse momento, Flash me lembra que a roda é um importante momento da dinâmica do projeto, mas considere que era importante retomar o que eu já havia dito sobre a importância da roda nas sociedades africanas, trazendo elementos da cultura africana para nossos diálogos e práticas. 5

Em seguida, pergunto a eles o que eles acharam da atividade e Milena diz que ela e Dora gostaram porque se divertiram brincando. Pelé disse que gostou porque conheceu uma brincadeira nova. Cátia disse que gostou porque aprendeu uma brincadeira que nem sabia que existia, e que ao brincar pôde aprender com Fiorella, percebendo seu jeito de jogar para poder jogar com ela. Messi disse que gostou porque a brincadeira foi divertida.

C.O.: Considero importante ouvir os participantes após as atividades realizadas, pois além de trazer uma devolutiva sobre a atividade escolhida ou seu próprio desenvolvimento, também possibilita que sejam levantadas questões que auxiliam na elaboração das próximas inserções.

6

Retomo com eles o país de origem da brincadeira, que os participantes não conseguiam lembrar, mas com uma dica do educador Eiri que disse a eles a primeira sílaba, Frynkin conseguiu lembrar-se de Moçambique. O educador Eiri acrescenta a informação de que o jogo My God também tem sua origem neste mesmo país.

C.O.: A informação acrescentada pelo educador Eiri de que o jogo My God também é de Moçambique foi muito importante para que os participantes retomassem a origem de um jogo que já faz parte das vivências cotidianas do projeto. 7

Pergunto aos participantes se eles tinham mais alguma coisa a comentar, destacando que poderiam ser coisas que não gostaram também ou sugestões de melhoria para a atividade. Pelé fala sobre seu desentendimento com James Over, contando aos colegas que durante a brincadeira James Over ficou tirando sarro da cara de Pelé quando este errava a escolha da mão em que estava a tampinha. James Over confirma a história, contando-a aos risos. Pergunto a ele se ele achava que estava certo o que ele fez e ele diz que não, então eu digo a ele para que sempre pense no colega como se estivesse pensando nele, não fazendo aos outros o que não quer que façam com ele.

C.O.: Foi importante retomar com os participantes também os conflitos que ocorreram, para que os participantes percebam que nos conflitos também são construídas aprendizagens que são importantes para todo o grupo.

Pergunto se havia mais algum comentário e os participantes respondem negativamente, então passamos para a roda de conversa final.



Participantes jogando Labirinto

Roda de conversa final

Início a roda de conversa final, pois o educador Eiri estava na sala de materiais terminando de organizar o lanche, e pergunto aos participantes se eles gostariam de comentar alguma coisa sobre o dia de hoje, sobre as atividades, algo que eles tenham aprendido, que tenham gostado ou não. Alguns deles dizem que gostaram porque aprenderam uma brincadeira nova, que gostaram do jogo cada macaco no seu galho porque foi divertido. Eiri chega e aproveita para lembrar aos participantes sobre a conversa que tivemos no momento do jornalzinho, em que

foram ditas muitas coisas, foram trazidas diversas informações inclusive pelos colegas, destacando que estamos aprendendo a todo momento e principalmente uns com os outros, basta que fiquemos mais atentos àquilo que estamos aprendendo durante as atividades.

Em seguida, o educador pede para que os participantes façam sugestões de atividades para a próxima semana. Os participantes fazem algumas sugestões como: pega pega gelo, pega pega corrente, pega pega fruta. James Over sugere um pega diferente, que nomeia como pega-pega estojo, mas não sabe explicar como se brinca, e então Eiri conversa com os participantes que já estavam decididos a optar pelo pega-pega corrente e os convence a também experimentar o pega-pega estojo que ainda não conhecemos.

A mãe de Pelé já aguardava do lado de cima da arquibancada e a mãe de James Over também chega. Então, distribuimos o lanche, que hoje era uma banana e uma mexerica, e os participantes despedem-se e vão embora.

Diário de campo VI

Data: 05/04/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Ceguei ao clube por volta de 7h50min e fui para a sala de materiais para começar a organizar as atividades do dia. Depois de escrever o cabeçalho na lista de presença e arrumar as cadeiras em roda à frente da sala de materiais, fico sentada à espera dos educadores e participantes do projeto. Ainda faltavam alguns minutos para 8 horas quando chega o menino Pelé, que parecia estar um pouco ofegante e ter chegado apressado. O menino pareceu ficar surpreso ao chegar ao espaço e não encontrar os colegas, e eu então o incentivo por chegar antes dos colegas, dizendo que ele teve o privilégio de chegar primeiro e seria o primeiro a assinar a lista. Pelé comenta que pensou que estava atrasado, por isso veio depressa. Em seguida, chega Milena e Pelé saúda a colega pela chegada e diz a ela que ainda bem que ela chegou, pois quando ele chegou ainda não havia chegado ninguém. Em seguida, começam a chegar os outros participantes, inclusive James Over que chega acompanhado dos pais, e a mãe pergunta para mim onde estava o educador Eiri, pois este havia sinalizado no encontro anterior que queria falar com ela. Aviso então que o educador ainda não havia chegado, mas que logo estaria chegando. Chegam também os participantes que vieram com o transporte da van, acompanhados pela educadora Abayomi, responsável pela organização do transporte no dia de hoje. Os participantes foram acomodando-se nas cadeiras e assinando a lista. Assim que Eiri sai da sala de materiais vai conversar com a mãe de James Over, explicando que o momento em que poderiam conversar com mais tranquilidade seria ao final das atividades, após as 11 horas.

O educador Eiri inicia a roda de conversa explicando aos participantes que a educadora Thaís não estará presente no dia de hoje, pois ela não estava se sentindo bem, e ainda se recupera do processo de adoecimento pelo qual passou nos últimos tempos. Alguns participantes dizem não se lembrar de Thaís, mas Pelé lembra que ela estava aqui na semana anterior e Eiri destaca que sua atuação no projeto está voltada para a organização da biblioteca, o que implica que em grande parte do tempo ela fique na sala de materiais para este fim específico.

Em seguida, Eiri pergunta aos participantes se eles se lembravam o que ele sempre pergunta nesse momento da roda de conversa inicial, e Pelé diz que a pergunta é sobre as atividades que foram combinadas para o dia, enquanto Dora diz que o educador pergunta aos participantes o que fizeram no final de semana. E então, o educador pergunta aos participantes se alguém tinha alguma novidade ou algo que gostariam de compartilhar com a turma, e Dora

conta que viajou para São Paulo no final de semana, no aniversário de um primo. Ibraimovich conta que foi jogar pelo time do sindicato no final de semana e que seu time venceu a partida, sendo complementada a informação por Benzema, que disse que estava no time adversário ao de Ibraimovich, sendo, portanto, derrotado nesta partida. Eiri pergunta se César foi também jogar, e ele diz que não, e então os colegas explicam que César estava faltando do treino e sua vaga foi dada a outro menino. David Luiz diz que também jogou e que estava no time de Benzema.

Em seguida, o educador pergunta aos participantes se eles se lembravam das atividades que tinham sido programadas para o dia, e então Fiorella diz que a atividade era dança das cadeiras, e então a educadora Abayomi alerta a menina que ela estava confundindo as atividades, pois esta teria sido escolhida para a próxima quinta feira. Com a ajuda do educador Eiri, os participantes lembram as atividades que tinham sido programadas, sendo na integração pega corrente e pega estojo, em seguida as atividades de confecção do jornalzinho e por último a minha atividade de intervenção que especialmente hoje seria feita em parceria com a capoeira. O educador pergunta aos participantes qual seria o objetivo das atividades que seriam feitas na integração, e alguns participantes disseram que era para se divertir, além de retomar objetivos da própria brincadeira em si para obter êxito na mesma, como por exemplo, não ser pego.

C.O.: Ao perguntar aos participantes qual era o objetivo da brincadeira, o educador Eiri buscava saber com os participantes por que eles brincam, com que finalidade, a fim de que os participantes possam compreender melhor suas ações e o que ensinam e aprendem ao participar das atividades.

Feito isso, o educador pede para que James Over explique como é a brincadeira pega estojo, pois foi ele quem sugeriu na última semana essa atividade. James Over explica que o pegador ao pegar os fugitivos deverá dizer a palavra estojo, e aquele que for pego fica abaixado até que alguém venha salvá-lo com um toque. Eiri pergunta com quem James Over tinha aprendido a jogar e ele diz que foi um primo que ensinou essa brincadeira a ele.

C.O.: Acho importante que os participantes tragam brincadeiras novas, ainda desconhecidas por nós, ensinando a todos do grupo novas brincadeiras e outras formas de brincar, enriquecendo as aprendizagens e sentindo-se contemplados por ensinar algo novo ao grupo.

O educador Eiri explica que irá ficar na sala de materiais organizando o espaço para a próxima atividade que é o jornalzinho, enquanto os participantes iam para a atividade de integração.

Pega estojo e pega corrente

Chegando à quadra, os participantes se posicionaram para iniciar o jogo e Ibraimovich se oferece para ser o pegador. Foram feitas três rodadas desta brincadeira, e a educadora Abayomi foi acrescentando pegadores ao longo do jogo, sendo que em uma das rodadas os pegadores conseguiram pegar todos, ficando todos abaixados na quadra sem chance de serem salvos, implicando assim que fosse feita nova rodada.

Depois, os participantes começaram o pega corrente, sendo James Over quem se ofereceu para ser o primeiro pegador dessa vez. Com o desenrolar do jogo, eu e a educadora Abayomi fomos percebendo que os participantes tinham dificuldade em organizar estratégias para pegar os participantes que ainda não estavam pegos, ainda que o número de pessoas compondo a corrente fosse maior, estes encontravam dificuldades em se entender para conseguir obter êxito no jogo. Alguns participantes ficavam reclamando que os colegas estavam quebrando a

corrente, e então eu e a educadora Abayomi por diversas vezes fomos tentando explicar que eles deveriam combinar para que lado iriam correr ou quem iriam pegar para que a corrente não arrebatasse e eles conseguissem cercar os fugitivos.

Fomos percebendo que os participantes começavam a ficar desanimados com o andamento do jogo, e então a educadora Abayomi sugeriu que fosse feita mais uma rodada agora com dois pegadores formando duas correntes. Nesse momento, o educador Eiri chegou e alguns participantes pediram para que o educador participasse também do jogo, e o educador pergunta se eles preferiam que ele fosse pegador ou fugitivo, e Benzema alerta os colegas que se Eiri fosse o pegador pegaria todo mundo, e então o educador resolve por si mesmo e entra no jogo como pegador, juntamente com Flash que se ofereceu para ser o outro pegador.

Foram sendo formadas duas correntes e novamente eu e a educadora Abayomi notamos que na corrente iniciada por Flash estavam os participantes mais novos, sendo Max, Gabriel, Dora e Fiorella. Comentamos novamente sobre essa situação que também ocorreu na semana passada, sendo que penso que seja necessário que fiquemos atentos para que isso não passe a ser fator desmotivante para os mais novos em jogos como esse.

Assim que termina o jogo, sendo James Over o último a ser pego, o educador Eiri inicia a proposição de uma brincadeira do povo indígena Kalapalo, mas os participantes pedem para tomar água e vão até o bebedouro ao lado da lanchonete, e então o educador acha mais pertinente que já fiquem no espaço organizado com as mesas para iniciar as atividades do jornal.

Jornal

Participantes e educadores sentam-se nas cadeiras ao redor das mesas organizadas no espaço coberto em frente à sala de materiais. O educador Eiri inicia retomando com os participantes o que tinha sido combinado por eles que seria feito pela turma da manhã nesta edição do jornal, a saber: Entrevista sobre o tema Tiradentes com professora de história, Caça palavras sobre o tema do dia das mães e desenho para colorir sobre os indígenas. Conversando com os participantes, o educador Eiri sugere que o caça palavras seja feito sobre o tema dos povos indígenas, mostrando um material trazido por ele que apresentava um mapa com o nome de vários povos indígenas que moram no Brasil. Antes de ler os nomes dos povos para os participantes, Eiri pergunta a eles se eles conheciam algum povo indígena do Brasil. Um dos participantes lembra dos Tupi-guarani, e eu aproveito para dar uma dica aos participantes sobre a proposição de atividade que estava sendo feita pelo educador Eiri antes que eles pedissem para tomar água. Lembro a eles que o educador dizia que iria ensinar uma brincadeira de um povo indígena. Milena lembra da primeira sílaba, ka, seguida de Dora que diz: “Kala...”, e então Frynkin se lembra: “Kalapalo!”. O educador Eiri agradece pela lembrança e então começa a falar sobre diferentes povos indígenas nas regiões do Brasil.

C.O.: Considero o momento de produção do jornal como sendo importante para que possamos conversar sobre diferentes assuntos, trazendo temas que inclusive colaboram para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, como é o caso de tratar sobre os diferentes povos indígenas que vivem no Brasil.1

Por volta de 9h20min os participantes do futebol foram para o treino.

Em seguida, o educador propõe aos participantes para que criem um caça palavras com os nomes de povos indígenas, e que aqueles que não quisessem confeccionar o caça palavras poderiam fazer um desenho para colorir com o tema dia das mães. Frynkin, Milena e Dora ficaram com o caça palavras, enquanto Pelé, Flash, James Over, Gabriel, Fiorella e Max ficaram nos desenhos.

James Over disse que iria desenhar um jardim florido porque a mãe dele adora jardins floridos. Algum tempo depois, fala que estava desenhando um girassol, que era a maior flor que existia. Falou também que as flores têm olhos invisíveis, que elas podem nos ver e ver tudo que fazemos, mas que elas não falam. Pergunto a eles se sabiam dizer por que o Girassol tem esse nome, e então eles disseram que não sabiam. Explico a eles que o Girassol acompanha o sol do seu nascer até que ele se põe, sendo que à noite fica virado para baixo. Max conta que seu pai tinha um terreno em que estavam plantados girassóis, e que ele nunca tinha visto um que estivesse virado para baixo, pois não ia até lá à noite.

Max e Gabriel começam a falar sobre o desenho de James Over caçoando dele, e eu aproveito para lembrar a eles que o desenho era de James Over, e que ele é quem deveria dizer se estava bom ou não, e que atitudes como essa de colocar defeito no desenho que está sendo feito pelo colega não são legais, e que eu mesma não gosto que façam isso comigo.

C.O.: Mais uma vez essa situação de desqualificação do desenho dos colegas surge, e então novamente foi necessário intervir, pois essas atitudes podem ser desestimulantes para aqueles que desenham, deixando de contemplar a diversidade de formas possíveis de expressão, seja através de um desenho ou mesmo da fala. 2

Assim que o tempo termina o educador Eiri recolhe as produções dos participantes, que nos acompanham até a quadra pra iniciar a atividade de capoeira.

Noto que Cristiano Ronaldo, participante do futebol havia chegado após seu treino para participar das atividades do projeto. Explico a ele que a atividade do jornal estava terminando naquele momento e que seria iniciada a capoeira.

Capoeira

Chegando à quadra, explico aos participantes que no dia de hoje, a atividade que eu iria realizar com eles iria ser em parceria com a capoeira, já desenvolvida como atividade fixa do projeto. Educadoras e participantes sentam-se em roda para iniciar uma conversa sobre o que os participantes sabiam sobre capoeira. Então, pergunto aos participantes se antes de participarem das atividades de capoeira no projeto já teriam ouvido falar sobre o assunto em outros espaços.

Pelé diz que já tinha tido contato com a capoeira antes de participar do projeto em uma ocasião em que esteve com sua mãe no centro e estava acontecendo um evento em que crianças jogavam capoeira e algumas tocavam os instrumentos.

Dora diz que na outra escola que estudava tinha aulas de capoeira todos os dias, mas que não se lembrava de nada que tenha sido falado sobre a capoeira ou que tenha aprendido com esta prática neste espaço.3

Sobre o aprendizado na capoeira no projeto pergunto aos participantes o que tinham aprendido sobre a capoeira no projeto e Pelé diz que aprendeu que a capoeira é um esporte, mas depois se corrige dizendo que é uma brincadeira, sendo complementado por Frynkin que diz que é uma luta, uma dança. Pelé acrescenta ainda que no projeto aprenderam golpes da capoeira, e James Over lembra sobre a ginga e a Bênção, e então eu retomo com eles o porquê desse golpe, explicando novamente que era comum que os senhores de escravos se dirigissem aos escravizados para lhes dar a bênção, estendendo a mão, mas nesse momento os escravizados praticantes da capoeira puxavam a mão do senhor e lhe davam um golpe de frente, no peito com a sola do pé, e saíam correndo, por isso esse golpe ficou conhecido como bênção.4

Pergunto aos participantes se tinham mais alguma coisa a acrescentar, mas nenhum deles se manifesta. Então, pergunto a eles que dia era hoje, eles respondem dia 5, e eu pergunto de que mês, e eles respondem que é abril. Digo a eles que iria contar uma história para eles de uma

pessoa muito importante e que se estivesse vivo, exatamente no dia de hoje completaria 127 anos.

Nasceu no dia 5 de abril de 1889 um menino chamado Vicente, que era filho de um espanhol chamado José, e uma baiana, chamada Eugênia. Quando Vicente tinha dez anos, era um menino miúdo, mirrado, bem pequeno e magro. Com essa idade, o menino costumava ajudar sua mãe indo ao mercado ou em lugares próximos à sua residência, mas essas tarefas começaram a se tornar desagradáveis quando o rival de Vicente passou a persegui-lo, agredindo-o fisicamente sem motivo aparente. Vicente ia embora para casa chorando, muito triste e com muita raiva, pois mal conseguia defender-se de seu rival, quanto mais revidar. Certo dia, quando Vicente estava indo para casa ouviu uma voz lhe dizendo: “Venha cá meu filho”. Vicente, enxugando as lágrimas do rosto olhou pela janela e avistou um senhor de mais idade, de nome Benedito que ali vivia e todos os dias assistia Vicente apanhar do rival e ir envergonhado e triste para casa. Benedito, colocando a mão sobre o ombro de Vicente, disse-lhe: “Menino, você não pode com ele não, sabe? Ele é maior, mais forte, tem mais idade...”.

E Vicente abaixa a cabeça como que se quisesse abrir um buraco e entrar dentro para fugir desse problema que só lhe trazia raiva e tristeza todos os dias.

Então, o velho Benedito colocou a mão no queixo de Vicente, ergueu-lhe a cabeça e olhando em seus olhos disse: “Menino, não fique triste. Ouça um conselho que te dou: em vez de ficar por aí empinando pipa venha aqui pra minha casa que vou lhe ensinar algo muito valioso”.

E Vicente foi para casa, mas mal podia esperar o dia seguinte para voltar à casa do velho Benedito para ver o que ele iria lhe ensinar...

No dia seguinte, Vicente saiu de casa e, tomando cuidado para não ser pego por seu rival antes mesmo de chegar ao seu destino, entrou na casa de Benedito nas pontas dos pés. Ali, foi a primeira vez que Vicente pôde experimentar e praticar a capoeira, aprendendo a perceber os movimentos de seu próprio corpo e também daqueles que estão ao nosso redor. Benedito ensinou a Vicente como ele poderia se defender dos ataques de seu rival. Todos os dias, Vicente ia para a casa de Benedito, e não mais voltava chorando, mas sim sorrindo, satisfeito com tudo que aquele velho africano estava lhe ensinando.

Certo dia, como já era de se esperar, Vicente encontrou-se com seu rival, mas desta vez a história foi diferente, pois já na primeira tentativa de atingir Vicente, o rival falhou, pois esquivando-se de maneira muito ágil, quem ficou no chão foi o agressor. Vicente não precisou agredir seu rival ou ganhar aquela briga, pois o que ganhou naquele dia foi o respeito e admiração não só de seu oponente, mas sim de todos que assistiam àquele momento, inclusive do velho Benedito, que assistia tudo de sua janela, com um sorriso no rosto e o coração cheio de alegria.

E um dia Vicente cresceu... Mas não deixou a capoeira... Muito pelo contrário, fez da capoeira sua vida, aprendendo cada dia mais e também ensinando àqueles que o procuravam para aprender a arte da Capoeira Angola.

Depois de contar a história, explico a eles que Vicente Joaquim Ferreira Pastinha foi um mestre de capoeira muito conhecido no Brasil, sendo ele quem desenvolveu a modalidade da capoeira Angola. Pergunto aos participantes se já tinham ouvido falar de Pastinha, e Frynkin diz que ouviu que ele foi um grande mestre de capoeira. Explico também que Pastinha já faleceu, quando tinha 93 anos de idade, e James Over pergunta do que ele morreu e eu digo que ele já estava bem velhinho, adoecendo e já não enxergava mais.

C.O.: Considero que, mais do que falar nos nomes de grandes mestres de capoeira, ao contar sua história de vida, assim como foi feito com o Mestre Pastinha, estamos despertando a curiosidade dos participantes para conhecê-lo a partir de suas vivências, fazendo relação das contribuições de Pastinha com nossas práticas de hoje.5

O educador Eiri chega ao final da história e junta-se a nós na roda, e conta mais algumas coisas sobre o mestre Pastinha, como por exemplo que ele também era pintor e poeta além de capoeirista. Conta ainda que mesmo na velhice quando Pastinha já estava cego, ele ainda jogava capoeira e que ninguém conseguia derrubá-lo, pois o sentido da audição e a percepção de que o oponente se aproximava, auxiliavam Pastinha a colocar em prática a capoeira que tanto gostou e se dedicou por toda a vida.

Em seguida, a educadora Abayomi fala um pouco sobre a capoeira Angola, e James Over interrompe perguntando se tem alguma relação com a galinha D'Angola, e então ela diz que não sabe com certeza que a galinha D'Angola veio da África, mas alguns participantes dizem ter ouvido dizer que sim.

A educadora Abayomi explica que no projeto, na grande maioria das vezes a capoeira que é feita é a capoeira regional, e que a diferença entre as duas é que a capoeira Angola é feita com golpes que se aproximam mais do chão, com movimentos com mais balanço. Em seguida, diz aos participantes que a proposta é de que, depois de terem conhecido a história do mestre Pastinha, os participantes conheçam e experimentem os movimentos da capoeira Angola. 6

Enquanto a educadora fala, James Over se movimenta com golpes, dizendo: “Iá!”, e então Eiri explica a ele que capoeira é sim uma luta, mas que não há movimentos como aquele e nem o “Iá” pronunciado pelo menino. O educador adverte ainda que o menino poderia machucar algum colega caso acertasse os golpes que ensaiava no ar.

Em seguida, todos se levantam para experimentar o movimento do martelo giratório. Alguns participantes estranham o nome, mas com a explicação da educadora Abayomi, entendem como seria feito. A educadora primeiramente retoma com eles o movimento da ginga, pedindo para que prestem atenção, pois ela iria demonstrar o movimento do martelo giratório. Em seguida, participantes e educadores passam a experimentar o movimento. Chega um participante que já havia frequentado o projeto outras vezes, tempos atrás, e se mostra interessado em participar da atividade, sendo recepcionado pelo educador Eiri.

Depois que todos haviam tentado, a educadora pede para que os participantes formem duplas para que possam fazer também a defesa desse golpe, que pode ser uma cocorinha ou também a esquiva, desde que se tome cuidado para não ser atingido pelo golpe do parceiro. Primeiramente a educadora Abayomi demonstra em parceria com o educador Eiri como seria feito isso em duplas. Em seguida, os participantes escolhem suas duplas e começam a praticar agora em dupla.

Eu fiquei em dupla com Fiorella, e ela comentou que estava com medo de fazer porque eu era muito grande, e ela tinha receio de me acertar. Eu então digo a ela que iria me abaixar tanto quanto fosse possível, e então fomos experimentando os movimentos e nos entendendo. Depois, a educadora Abayomi pede para que os participantes troquem de duplas, mas Dora não queria trocar de dupla, pois queria continuar com Milena, que tentava explicar a ela que depois poderiam retomar, mas que dessa vez faria um pouco com Fiorella. Dora ficou resistente e então eu interferi sugerindo que Dora aguardasse para que Fiorella pudesse experimentar fazer o golpe com Milena, mas ao tentar Milena não estava conseguindo, sendo auxiliada por Dora e por mim a entender o movimento. Estava acabando o tempo e Milena desiste, ficando Dora e Fiorella praticando juntas.

C.O.: Percebo que da mesma forma que eu, os participantes encontram algumas dificuldades em realizar alguns movimentos da capoeira, e que é preciso persistência, pois somente tentando várias vezes, com calma é que se consegue. Ainda assim, considero que o apoio de educadores ou colegas é essencial para prosseguir tentando.

Depois, voltamos à formação em roda para conversar sobre a atividade. A educadora Abayomi pergunta o que acharam sobre o golpe da capoeira Angola que foi ensinado e Flash

e Dora dizem que foi fácil, e então a educadora diz que no próximo encontro eles irão aprender golpes mais difíceis. Retoma a informação de que a capoeira que é comumente desenvolvida nas atividades do projeto é a capoeira regional, e que é sobre ela que falaremos no próximo encontro. 7



Participantes durante roda de conversa sobre a capoeira

Roda de conversa final

O educador Eiri inicia a roda de conversa perguntando aos participantes como tinha sido o dia de atividades, e frisando primeiramente a atividade de integração, retomando o que tinha sido elencado como objetivo para esta atividade ao início do período, e os participantes relembram que disseram que a brincadeira seria feita com o intuito de se divertirem ao brincar. O educador pergunta se tinha sido divertido e os participantes respondem afirmativamente. Eiri pergunta aos participantes o que aprenderam ao participar dessas atividades, e alguns dizem que aprenderam uma brincadeira nova, que seria o pega-pega estojo, e o educador explica aos participantes que além de aprender a brincadeira em si, eles estão aprendendo outras coisas enquanto brincam, basta que fiquem atentos para perceberem que outras coisas estão aprendendo ao brincar juntos.

Em seguida, Eiri pergunta sobre a atividade do jornal, buscando saber o que os participantes aprenderam ao participar daquela atividade, e os participantes retomam alguns povos indígenas do Brasil que conheceram no dia de hoje ao conversar sobre o assunto para produção do jornal. Pergunta também sobre a capoeira, e os participantes contam que aprenderam sobre a história do Mestre Pastinha, e também o golpe da capoeira Angola. O educador sinaliza então aos participantes para que prestem mais atenção no que estão aprendendo ao participar das atividades, para que de fato aprendam algo e também ensinem. 8

A educadora Abayomi chega com a cesta de frutas e coloca à frente do educador que ainda terminava a roda de conversa. Aproveito então para dar um exemplo aos participantes, buscando ilustrar com uma situação o que seria um objetivo que estabelecemos para uma atividade pela qual optamos e participamos. Pergunto a eles por que eu como uma fruta, e Milena responde que é porque está com fome, e eu então explico que com as atividades acontece a mesma coisa, escolhemos brincar ou conhecer determinada coisa, pois temos algum interesse ou intenção, mas para que possamos falar sobre isso é preciso prestar mais atenção e nos perguntarmos por que estamos fazendo esta e não outra atividade.

Os participantes do futebol retornam às atividades, pois o treino havia terminado. Eiri então conversa com os participantes para resolver qual será a atividade de integração da próxima semana. Alguns participantes sugerem atividades para serem feitas, mas em decisão conjunta decidem que as atividades que serão feitas na próxima semana são Morceguinho Morcegão e pega-pega bruxa.

O educador Eiri segue com a roda de conversa colocando a cesta de frutas ao centro da roda, e explicando aos participantes que deveriam fazer ali no projeto como fazem em casa, não precisando disputar para pegar uma fruta, ou que os educadores fiquem servindo um a um, mas que calmamente cada um se levante e pegue a fruta que lhe cabe. Sendo assim, os participantes pegam as frutas, e a van já estava para chegar, então todos vão saindo da quadra. Eu, R2 e o educador Eiri fomos para o espaço coberto em frente à sala de materiais para iniciar a confecção do diário de campo.

Diário de campo VII

Data: 12/04/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Eu e a educadora Abayomi chegamos ao clube por volta de 7h45min, mas como a chave da sala de materiais estava com educador Eiri ficamos esperando que ele chegasse para que então pudessemos organizar o espaço para iniciar as atividades do projeto. Enquanto isso, fui até o banheiro vestir a camiseta do projeto e a educadora Abayomi ficou sentada em cima do telhado da casinha do motor da piscina. Assim que volto do banheiro, eu e a educadora Abayomi vimos Dora com seu pai na rampa de cimento próximos à secretaria do clube, e a menina parecia não estar animada para participar do projeto, pois abraçava a cintura de seu pai e hesitava em ir até o nosso encontro.

Vou até minha mochila, que estava em cima de um freezer no espaço coberto em frente à sala de materiais para guardar minha blusa e então chega Max, que faz uma cara de surpresa ao não encontrar as cadeiras e os colegas no espaço. Eu então explico a ele que estávamos à espera do educador Eiri que estava com a chave da sala. Max então diz que ficaria vendo se ele estava chegando. Olhando para o portão principal do clube disse: “Ele ainda não está vindo”, e eu então digo a ele que logo Eiri chegaria. Em seguida, o educador chega e Max diz: “Aleluia! Demorou mil anos!”, e o educador diz que mil anos era muito tempo, abrindo a porta da sala e contando que no dia de hoje realmente estava atrasado.

A educadora Abayomi acompanhada por Dora também se junta a nós e então começamos a organizar o espaço para iniciar as atividades. A educadora Thaís chega com os participantes que vieram com o transporte da van. Colocamos as cadeiras para fora da sala e os participantes foram se acomodando. Enquanto isso eu escrevi o cabeçalho da lista de presença, indo em seguida me juntar ao restante do grupo na roda. Eiri inicia dizendo que sempre há um educador responsável por iniciar a roda de conversa, mas que no dia de hoje isto não tinha sido previamente definido, e pergunta em seguida se alguma das educadoras gostaria de conduzir a roda de conversa e a educadora Abayomi se dispõe e inicia perguntando aos participantes o que fizeram no final de semana ou se teriam alguma novidade que gostariam de compartilhar com os colegas. Ibraimovich diz que Benzema jogou futebol sábado pelo time do sindicato, e Eiri pergunta se o time dele ganhou ou perdeu e ele conta que assim como na semana passada perderam, dessa vez por 4x0, sendo incentivado pelo

educador que diz que estão melhorando, pois na semana anterior perderam por 6x0. Ibraimovich conta que foi na represa do 29 no domingo, que foi com seu avô, e conta que tinha muita gente e que viu algumas pessoas bêbadas. Frynkin e David Luiz contam timidamente que foram na represa do Broa no domingo e Milena diz que ficou em uma chácara no Broa neste final de semana. James Over conta que foi para praia e a educadora Abayomi pergunta qual praia, e ele diz que é a praia daqui mesmo, e assim perguntamos se ele teria ido em alguma das duas represas citadas pelos colegas, e ele diz que foi na represa do 29 também. Ibraimovich diz que no próximo domingo irá na represa novamente, mas dessa vez para passar o dia todo e fazer churrasco por lá. A educadora Abayomi pergunta o que Fiorella fez no final de semana e ela diz que ficou em casa brincando.

Em seguida, a educadora pergunta se os participantes lembravam quais eram as atividades que tinham sido escolhidas para a integração desta semana, e Pelé se manifesta dizendo que foi embora às 10h30min e então não pôde participar da escolha das atividades. Os participantes lembram que tinham duas atividades programadas, sendo elas morceguinho morceção e Pega-pega bruxa. Eiri lembra que a sugestão de morceguinho morceção foi feita por Kauã, participante do treino de futebol e que se junta à turma no final do período, depois de terminar seu treino. Benzema diz que Kauã estava treinando, e que não poderia participar desta atividade, o que faz com que o educador Eiri lamente pela ausência do participante que sugeriu a atividade com bastante entusiasmo na última semana. A educadora Abayomi pergunta de quem foi a sugestão do pega-pega bruxa, e então Dora e James Over levantam a mão, e Milena sinaliza que teria sido uma sugestão do educador Eiri. A educadora pergunta se Dora gostaria de explicar a brincadeira aos colegas e ela diz que não sabia, e sendo assim o educador Eiri passa a explicar as regras da brincadeira. No pega-pega bruxa, o pegador ou pegadora será o bruxo ou bruxa, e assim que pegar alguém deverá decidir se essa pessoa se transformará em árvore, em ponte ou em pedra. Para salvar quem for árvore, deve-se passar por baixo das pernas, para salvar a pedra deverão fazer, por sugestão do educador Eiri algum dos dois golpes de capoeira, a queixada e o aú. Para salvar quem for transformado em ponte, deve-se passar por baixo da suposta ponte. Alguns participantes e o educador Eiri demonstram, por exemplo, o golpe da queixada e as duas maneiras de se fazer a ponte. Messi lembra o educador sobre mais uma regra, que é quando uma pessoa é pega por três vezes pelo mesmo pegador ela troca de lugar com o pegador e passa a ser o bruxo ou bruxa. O educador lembra que não vale ficar se entregando para o pegador somente para ser o próximo bruxo da rodada, senão o jogo perde a graça.

A educadora Abayomi lembra aos participantes que além das atividades de integração ainda seria feito o Jornalzinho, a capoeira, que no dia de hoje é parte de minha intervenção, e o futebol Callejero. Eiri sugere que seja feita a capoeira primeiro, seguida do futebol e o jornal ao final somente para a confecção das questões para a entrevista com a professora de história sobre o tema Tiradentes. A educadora Abayomi pergunta se o pegador seria escolhido ali mesmo e os participantes concordam, mas nenhum deles se candidata para começar como pegador, e então o educador Eiri se dispõe a iniciar a brincadeira como o primeiro bruxo. Os participantes descem para a quadra com a educadora Abayomi e o educador Eiri, enquanto eu entro na sala para organizar as autorizações do passeio, mas Thais se oferece para cumprir tal tarefa. Então já separei os materiais que seriam necessários para a atividade que realizaria hoje e vou para a quadra.

Pega-pega Bruxa e Morceguinho morceção

Caminhando para lá, vejo que os participantes estão voltando em direção ao gramado, optando por fazer o pega-pega bruxa neste espaço. Coloco os materiais na mureta em volta de uma árvore e converso um pouco com a educadora Abayomi sobre a atividade seguinte, resolvendo como seria a dinâmica da mesma.

A brincadeira inicia com Eiri como pegador, sendo seguido por Ibraimovich, Messi, Flash e Fiorella. Quando esteve como pegadora, Fiorella encontrou dificuldade em pegar os colegas e parecia cansada. Percebendo isso, a educadora Abayomi conversa com Frynkin perguntando se ele poderia entrar como um segundo bruxo para pegar os fugitivos e Frynkin concorda. Logo em seguida, Ibraimovich é pego pela terceira vez e fica sendo o terceiro bruxo, fazendo uma rodada diferente da brincadeira.

Depois de alguns minutos, o educador Eiri sinaliza que deveriam iniciar o morceguinho morceção ou não daria tempo. Por conta das marcações no chão, educadores e participantes vão para a quadra para iniciar a atividade. Sento-me na arquibancada junto com Thaís e R2, e a educadora pergunta como era aquela brincadeira, pois ela não conhecia, e eu então explico a ela como funciona.

Andrei começa como pegador na brincadeira, e os educadores Abayomi e Eiri também participam. Ao final, ficam apenas três fugitivos, sendo eles David Luiz, Benzema e Eiri. Nas últimas rodadas, haviam muitos pegadores dificultando que estes conseguissem se organizar para resolver qual o número de horas que iriam dizer para que os participantes dessem os passos correspondentes. Por várias vezes o educador Eiri chama a atenção de Ibraimovich e Messi, pois estes ficavam olhando para trás para ver a que distância estavam os participantes. Eiri então sinalizou que aqueles que estivessem olhando para trás não poderiam correr para pegar os fugitivos. Messi se mostrava insatisfeito com isso, mas mesmo assim não deixava de olhar para trás.

O educador Eiri encerra a atividade justificando por conta do tempo que estava ultrapassando o programado para aquela atividade, e então me pergunta se daria tempo dos participantes irem tomar água, e eu digo que seria ruim ficar sem tomar água, pois eles estavam desde o início da manhã correndo sem tomar água. Sendo assim, os participantes vão até o bebedouro ao lado da lanchonete enquanto eu fico na quadra arrumando o som e o computador para a atividade que seria iniciada em seguida.

História da Capoeira

Depois que todos os participantes retornam de tomar água, inicio a atividade desafiando-os a dizer algo que soubessem sobre a origem ou a história da capoeira, como surgiu, quando, por quê. O primeiro a falar é James Over, que se lembra da história do mestre Pastinha, dizendo que a capoeira surgiu porque alguém ensinou para o Mestre Pastinha. Pelé fala que a capoeira surgiu na Índia ou na África. Frynkin diz que a capoeira veio da África. Pelé acrescenta que esta é uma dança, uma luta. Acrescento a informação de que ela era praticada no Brasil pelos africanos escravizados, e que seus movimentos tinham influência das culturas africanas por eles trazidas para cá.

Pergunto então aos participantes se eles saberiam dizer por que a capoeira foi criada, por que inventaram a capoeira, e então Milena diz que esta foi inventada para que os escravos pudessem se defender. E eu então pergunto a eles por que ou de quem eles precisavam se defender. Pelé diz que eles precisavam se defender dos portugueses e Frynkin lembra que tinha um nome que era alguma coisa do mato, e Max diz que era do capitão do mato que os escravizados precisavam se defender. Retomo com eles o que foi dito até então, dizendo que: Então capoeira é uma luta, uma dança, tem influência da cultura africana trazida pelos negros escravizados e foi criada para que os negros pudessem se defender do capitão do mato. Os participantes concordam e eu faço mais uma pergunta a eles: “Por que os negros escravizados precisavam se defender do capitão do mato?”, e então Flash responde: “Porque eles amarravam os escravos!”. Eu então sinalizo positivamente em relação à resposta de Flash, e complemento dizendo que o capitão do mato era como se fosse um funcionário dos senhores donos dos escravizados. Pelé me interrompe perguntando qual era o salário que um capitão do mato recebia, e eu disse que não sabia, mas que a função do capitão do mato era fiscalizar os

escravos no trabalho e capturar aqueles que fugiam. Pergunto aos participantes se eles sabiam dizer para onde os escravos fugiam e se escondiam dos capitães do mato. Milena e Dora tentam lembrar o nome do Quilombo dos Palmares, dizendo palmeiras, que seria algo parecido, mas que não era isso. Digo a elas que esse era um dos lugares que foi o que ficou mais famoso, e Milena lembra que é Palmares o nome, e eu sinalizo que há um nome antes de Palmares, e Frynkin diz: “Quilombo dos Palmares!”.¹

Em seguida, pergunto aos participantes se eles sabiam que há muito tempo atrás a capoeira era uma prática proibida e Dora pergunta por que, e eu explico que era proibida por lei e que quem fosse pego praticando a capoeira poderia ficar preso de seis meses a três anos. Dora pergunta por que a capoeira era considerada crime e eu retomo com eles o que já havíamos falado anteriormente, que a capoeira por ser uma prática de negros escravizados e prática de resistência para defesa dos capitães do mato era vista como algo ruim, como ameaça. Conto a eles que há histórias de que os negros diziam que era melhor praticar a capoeira perto da delegacia, pois aqueles que eram pegos praticando a capoeira eram amarrados em dois cavalos e arrastados até a cadeia. Eiri lembra que há um toque de berimbau usado na capoeira que se chama cavalaria, e que este era utilizado nas rodas de capoeira para avisar que a cavalaria estava chegando para que todos pudessem fugir e não serem presos. James Over diz: “Vamos brincar disso?” e eu então digo que hoje não seria possível por que não nos planejamos e também por conta do tempo que não seria suficiente, mas que em outro dia poderia ser.²

Falo aos participantes que trouxe uma música para que eles ouçam e conheçam a letra, que trouxe impressa. Explico a eles que essa música fala um pouco sobre a história da capoeira. Em seguida coloco a música História da Capoeira de Geraldo Filme, compositor, cantor e militante negro brasileiro. Segue a música na íntegra:

História da capoeira (Geraldo filme)

Oilalá, oilelê
 Meu avô me chamava
 "vem cá meu filhinho aprender capoeira pra se defender"

Meu avô preto de angola
 Sentado na sua esteira
 Contava pra criançada
 História da capoeira

Foi brinquedo de criança
 Veio lá de sua terra
 Em defesa do seu povo
 Já virou arma de guerra

Oilalá, oilelê
 Meu avô me chamava
 "vem cá meu filhinho aprender capoeira pra se defender"

Ele me falou também
 Que em busca da liberdade
 Negro se refugiava
 No quilombo de palmares

Quando eles defrontavam
 Opressor que lhes seguia
 Era perna que jogava
 Era gente que caía

Enquanto a música tocavam percebi que alguns participantes acompanhavam lendo a letra da música, como Pelé, Dora, Milena, e outros como Flash e James Over cantavam o refrão. Assim que terminou a música, perguntei aos participantes se eles gostariam de comentar algo sobre a música e James Over diz que achou muito legal, e Dora disse que aprendeu a letra da música. Pergunto a eles se perceberam que tinha um instrumento diferente tocando na música e Max diz que era o berimbau, e eu complemento dizendo que o berimbau é um instrumento utilizado na capoeira, assim como o pandeiro, que em seguida foi lembrado por Dora. Aproveito para lembrar aos participantes que capoeira tem essa característica de misturar dança, luta, música, trazendo elementos das culturas africanas. James Over lembra da ginga e eu pergunto a eles se sabiam por que a capoeira tinha a música, os instrumentos, o balanço da ginga, e Pelé diz que a ginga é pra enganar quem estava jogando capoeira, fingir que ia bater e não bater. Eu acrescento que além disso, a dança e a música envolvidas na capoeira serviam para enganar os capitães do mato, os senhores de escravos e a polícia, já que a capoeira era uma prática proibida, e então quem olhasse pensaria que estavam tocando e dançando e não se preparando para a luta e para se defender dos castigos dos capitães do mato.³ Nesse momento, Eiri destaca que a poesia da música também é importante, e lê em seguida um trecho da música que ouviram, que dizia:

Quando eles defrontavam
Opressor que lhes seguia
Era perna que jogava
Era gente que caía

E assim pergunta aos participantes o que isso queria dizer, e então Pelé diz que era a perna que caía no rio, e Eiri pede para que ele reformule o que quer dizer para que possamos entender melhor, e ele então diz que os escravos davam o golpe e o capitão do mato caía. Pergunto aos participantes se eles gostariam de comentar mais alguma coisa sobre a música e eles dizem que não.

Então passo para eles fotos do Mestre Pastinha e do Mestre Bimba, dizendo a eles que nesse momento falaria com eles um pouco sobre a história do Mestre Bimba, que foi outro importante mestre de capoeira e que inclusive ajudou a tirar a capoeira da marginalidade, deixando de ser considerada crime.

Enquanto olhavam as fotos, vou contando a eles que Mestre Bimba nasceu em Salvador, Bahia e que começou a aprender capoeira com doze anos, sendo que aos 18 já era professor, ensinando pessoas mais velhas e mais novas, ricas e pobres. Conto a eles que foi Bimba quem apresentou a capoeira ao presidente do Brasil, na época Getúlio Vargas, contribuindo para que se iniciassem as academias de capoeira e esta deixasse de ser proibida.

Eiri conversa com os participantes lembrando-os sobre a capoeira praticada pelos negros e que era proibida, e que com Bimba a capoeira passou a ser reconhecida e praticada inclusive por pessoas das altas classes.

Digo a eles que Bimba era um capoeirista muito respeitado, e que no local onde morava seu apelido era “três pancadas”. Dora pergunta por que do apelido, e eu conto que diziam que três pancadas era o máximo que alguém poderia aguentar lutando capoeira com ele. Bimba lutou pelo reconhecimento da capoeira lutando inclusive com atletas de outras artes marciais, vencendo todas as lutas, mostrando a força da capoeira em sua própria prática.

Em seguida, conto aos participantes que Bimba teve 21 mulheres e alguns filhos adotivos, e Eiri lembra do filho de Bimba que é mestre de capoeira, de nome Nenel. Pelé comenta: “Nossa coitado aguentar tudo isso de mulher”. Conto a eles que Bimba morava com três a quatro mulheres na mesma casa.

Conto também que Bimba foi tentar a vida de mestre de capoeira em Goiânia, pois acreditava não ter o merecido reconhecimento em Salvador. Mas, depois de um ano em Goiânia o mestre

morreu aos 73 anos de idade, vítima de um derrame cerebral. Dora pergunta se teve uma que ficou com ele até ele morrer e digo que a mulher mais próxima dele e que foi com ele para Goiânia chamava-se Alice. Dora pergunta se Bimba estivesse vivo quantos anos teria, e eu respondo que ele nasceu em 1900, então completaria 116 anos em 23 de novembro deste ano. Para finalizar, conto a eles que Mestre Bimba morreu chateado, pois não viu o merecido conhecimento da capoeira. 4

Pergunto se alguém teria algo a acrescentar, e sugiro que ouçamos novamente a música, e então coloco para ouvirmos. Alguns cantam junto com a música. Quando termina a música, agradeço a participação de todos e digo a eles que quem quisesse levar a letra da música para casa poderia levar, que eu poderia guardar e entregar ao final para quem estivesse interessado.

C.O.: Diferentemente da semana passada, notei que nessa semana os participantes se envolveram mais com a conversa sobre a capoeira, estando mais participativos, trazendo informações, fazendo perguntas. Penso que estas questões são coisas que devem sempre ser conversadas nas atividades de capoeira, para que não se perca o sentido dessa prática.

Futebol Callejero

Enquanto o educador Eiri inicia as atividades do Futebol Callejero eu vou até a sala para guardar a caixinha de som e o computador que utilizei na atividade anterior com a ajuda da educadora Abayomi. Chegando à sala pergunto a ela o que ela achou da atividade de hoje e ela diz que gostou, mas que percebeu que ao final, quando eu contava a história do Mestre Bimba, os participantes não estavam mais prestando atenção, pois James Over e Frynkin conversavam e Milena deitou-se. Concordo com ela que ao final ficou uma atividade mais parada, e que talvez tenha feito falta um tempo maior para fazer os golpes da capoeira regional, mas infelizmente não havia tempo para isso.

Em seguida, pego as autorizações do passeio para o Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira, que será realizado no dia 28 de abril, para escrever os nomes dos participantes e entregá-las ao final das atividades do dia de hoje. Procuo a lista de presença e como não a encontro vou até a quadra com as autorizações para escrever os nomes lá. Chegando à quadra, vejo que alguns participantes do treino de futebol estavam participando do primeiro tempo do futebol Callejero, sentados em roda e acompanhados pelos educadores Eiri e R2. Sento-me na arquibancada e fico escrevendo os nomes nas autorizações. Depois de terminar, vejo que ao terminar o primeiro tempo do Futebol Callejero, momento esse em que são combinadas as regras e pontuações do jogo, Dora, Milena e Bruno saem da quadra acompanhados do educador R2 e assumem a função de mediadores do jogo. Nesse momento, levanto da arquibancada e percebo que tinha sentado em cima de um chiclete, que grudou na minha calça. Tento arrancar o que consigo com as mãos, mas percebo que o tecido ficou grudado. O educador Eiri vem até a lateral da quadra dizer que alguém precisava entrar no time de colete, pois faltava uma pessoa. Digo a ele que tinha grudado um chiclete na minha calça e que eu precisava tentar tirá-lo dali, mas como as educadoras Abayomi e Thaís não se dispuseram a jogar, tive que entrar com o chiclete colado na calça mesmo. Logo que entrei no jogo, percebi que eu era a única pessoa do sexo feminino que estava jogando e inicialmente me senti bastante desconfortável, principalmente por não ter participado do primeiro tempo e, portanto, nem sequer sabia que regras tinham sido combinadas. A maioria dos integrantes de minha equipe eram participantes que treinam o futebol convencional, exceto Flash e Max que também eram da minha equipe. Logo que começou o jogo, Kauã tocou a bola para mim, mas até que eu parei a bola e procurei alguém do meu time para tocá-la, um integrante da equipe adversária veio e tomou-a de mim. Daí para frente mal toquei na bola e ouvi os integrantes de minha equipe reclamando bastante e se desentendendo entre si. Na verdade estava contando os minutos para que o jogo acabasse, pois estava bastante desconfortável e descontente.

Ao terminar o jogo, sentamo-nos em roda para fazer o terceiro tempo, momento em que conversamos sobre como foi o jogo e vemos quem pontua ou não nos pilares respeito, cooperação e solidariedade, no caso de hoje valendo três pontos cada um. Descubro que uma das regras era que não poderia ser dado chutão durante o jogo e que a bola que acertasse o travessão valeria dois pontos.

Durante a conversa sobre os pilares do futebol callejero, os próprios integrantes de minha equipe destacam que não merecíamos pontuar por diversos fatores, sendo eles desde o desrespeito à regra que dizia que não era permitido dar chutão, tanto pelo fato de que eu, Flash e Max mal tocamos na bola. Além disso, os integrantes da equipe de colete se desentenderam, sendo desrespeitosos com os próprios companheiros de equipe.

Surge uma divergência sobre o fato de que Frynkin teria dado chutão duas vezes, sendo essa situação relatada por Ricardo, mas a maioria das pessoas de ambas as equipes não concordaram com isso. A equipe sem colete pontuou nos três pilares, sendo o placar final de 12 a 6 com vitória da equipe sem colete.

C.O.: Depois de terminado o jogo, fiquei pensando se Dora e Milena não tinham desistido de jogar por causa da presença de participantes do treino de futebol, que normalmente não frequentam as atividades do projeto e têm uma outra dinâmica e percepção em relação ao futebol. Foi importante para mim ter participado, o que me leva a refletir até que ponto a participação esporádica desses integrantes do treino é positiva, pois os participantes do projeto deixaram de jogar e eu mesma me senti desconfortável durante o jogo. Outro ponto de atenção é a questão de gênero presente, que também merece nossa atenção enquanto educadores, pois eu era a única mulher jogando, havendo predominância dos meninos no espaço e conseqüentemente na prática do futebol callejero, o que a meu ver não é de nenhuma forma positivo para o projeto.

Jornal

Após terminar o futebol e permanecendo ainda em roda, o educador Eiri explica aos participantes que rapidamente seriam elaboradas as questões da entrevista para o jornal, que nesta edição será realizada com uma professora de História que dá aula para Milena, sendo ela a responsável pelo contato e realização da entrevista.

Eiri explica que o tema da entrevista é Tiradentes, e alguns participantes do futebol falam que deve ter algo a ver com tirar o dente, e Eiri explica que é um feriado que foi instituído e é também chamado de Inconfidência Mineira. Surgiram questões que tratavam sobre os motivos do assassinato de Tiradentes e como foi, o porquê do nome Inconfidência Mineira, entre outras.

Roda de conversa final

Depois disso, o educador Eiri passa a palavra para mim para que eu pudesse entregar as autorizações do passeio. Explico brevemente do que se trata o passeio e que o mesmo é destinado a quem participa das atividades da minha intervenção, e que para participar do mesmo é preciso que o participante tenha a frequência assídua nas atividades do projeto, bem como bom comportamento. Explico aos participantes do futebol que já participam do projeto a algum tempo que eles teriam que conversar com o treinador deles, pois participar do passeio implica que falem do treino, e eles poderiam dar a resposta na semana seguinte.

Vou chamando os participantes pelos nomes já escritos nas autorizações e explico que a mesma deve ser entregue até a próxima terça-feira, podendo ser entregue também na próxima quinta-feira.

Milena e Bruno contam que já foram com a escola ao Centro Afro. Comento com eles que na ocasião em que faremos a visita contaremos com a participação do Mestre Taroba, que estará

conosco, e alguns participantes contam que o conhecem, seja porque moram perto da casa dele ou porque já tiveram aulas com ele.

Eiri sinaliza que quem for pegando a autorização pode também pegar a fruta e está dispensado, e eu pergunto a ele sobre a escolha da atividade de integração para semana seguinte e ele diz que depois os educadores resolvem o que fazer. Dos participantes que participaram da atividade de intervenção, apenas David Luiz e Dora quiseram levar uma cópia da letra da música trabalhada para casa. Dora disse que ia mostrar para seu pai.

Ao final, chamo os três participantes do futebol que tem sido mais assíduos no projeto, sendo eles Ibrahimovich, Messi e Benzema e pergunto se eles gostariam de ir e se poderiam faltar do treino. Benzema e Ibrahimovich dizem que não podem faltar do treino, e Messi diz que tem interesse e que pode ir. Entrego então a autorização para Messi. Kauã vem falar comigo dizendo que quer ir ao passeio e que pode faltar do treino. Explico a ele que é a segunda semana que ele participa do projeto, em um dos critérios é a assiduidade, mas que se sobrar vaga na van na semana que vem eu aviso ele para que participe conosco do passeio.

Fomos subindo para a sala de materiais, e chegando à frente da secretaria encontro Max com sua mãe me dizendo que não ganhou o papel da autorização. Percebo minha falha e me justifico com ele dizendo que deixei para preencher a autorização dele na hora, pois ele não tinha assinado a lista com o nome completo, pedindo desculpas e entregando uma autorização.

A mãe de Max pergunta se iríamos ao CDCC, mas explico a ela que é em outro lugar, chamado Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira, que fica no centro da cidade também. A mãe de Max pergunta se é aberto ao público e eu digo que sim, e ela diz que mandará a autorização assinada, despedindo-se em seguida e indo embora.

Então, eu e a educadora Abayomi fomos para o espaço coberto em frente à sala de materiais para iniciarmos a confecção do diário de campo.

Diário de campo VIII

Data: 19/04/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Cheguei ao clube por volta de 7h40min, encontrando três mulheres que conversavam no portão. Observo o cadeado e noto que estava fechado ainda, e então fico aguardando que alguém venha abrir. Depois de alguns minutos chega o caseiro do clube e abre o portão. Eu agradeço e entro no clube indo até o espaço coberto em frente à sala de materiais, onde vejo a caixa com o lanche já em frente à porta. Como eu não estava com a chave, vou até o banheiro trocar de camiseta e lavar a maçã que trouxe para comer. Ao sair do banheiro, sento-me em um banco ao lado do vestiário e ao longe vejo Milena chegando acompanhada de um menino que não reconheci, e então imaginei que poderia ser algum participante que estaria vindo pela primeira vez ao projeto. Vou até o espaço coberto em frente à sala de materiais ainda comendo a maçã, e de longe aceno para Milena, sinalizando que eu estava ali.

Pouco depois, chega Pelé, que depois de dizer bom dia conta que veio correndo até o clube, pois pensou que estava atrasado, mas chegou e não encontrou ninguém. Explico a ele que ainda não eram 8 horas e que a chave da sala estava com o educador Eiri e este no dia de hoje estava acompanhando o transporte da van. Vou em direção à entrada do clube e vejo que Dora também já tinha chegado e estava sentada juntamente com Milena e seu amigo. Sento-me na mureta em volta de uma árvore próxima à entrada do clube para aguardar a chegada dos participantes e educadores. A educadora Thais chega de carro e então vejo que a chave da sala está com ela, que me conta que pegou a chave com o educador Eiri no dia anterior à noite.

Fomos até a sala de materiais, colocamos a caixa com o lanche para dentro e fomos arrumar as cadeiras em roda no espaço coberto em frente à sala. Faço o cabeçalho da lista de presença, anexando-a à prancheta e colocando-a sobre uma das cadeiras da roda. Dentro da sala, vou tirando da mochila os materiais que irei utilizar na atividade de hoje. O educador Eiri chega juntamente com os participantes que vem com o transporte da van, e então educadores e participantes tomam seus lugares na roda para iniciar as atividades do dia. Assim que me sento em uma cadeira, chegam Gabriel e Flash, com as autorizações do passeio em mãos, entregando-as para o educador Eiri. Logo em seguida, chega também Bruno, e Milena o questiona dizendo que ele havia dito que no dia de hoje não viria, mas Bruno conta que mudou de ideia.

O educador Eiri inicia a roda de conversa pedindo que o novo participante se apresente ao grupo, contando como ficou sabendo da existência do projeto e também algo que goste de fazer no tempo livre. Então, Lucas se apresenta dizendo que soube do projeto por Milena, e que no tempo livre joga vídeo game, e só. Milena reforça a fala do amigo, dizendo que realmente ele só joga vídeo game.

Em seguida, o educador Eiri pede para que os participantes contem algo que tenham feito no final de semana ou alguma novidade que gostariam de compartilhar com a turma. Então, Dora e Pelé contam que foram ao circo nesse final de semana, e o educador pergunta se o circo seria este que está instalado próximo ao clube, e os participantes confirmam. Pelé e Dora comentam sobre uma das atrações, que seria o Homem Aranha preto, mas Eiri lembra aos participantes com a ajuda de Lucas que este personagem tem outro nome, que alguns costumam chamar de Homem aranha do mau, mas que se chama Venon. Pelé conta que por causa da roupa escura do personagem e da pouca iluminação dentro do circo, teve dificuldades em enxergar o personagem durante sua apresentação. Messi falava em um tom mais baixo de voz com os colegas que estavam ao seu lado, mas parecia também ter ido ao circo, comentando sobre o assunto paralelamente.

O educador Eiri pergunta se no circo haviam animais, e os participantes respondem negativamente, e James Over diz ao educador: “Sabia que é proibido ter animais no circo?”, e o educador chama atenção da turma para aquilo que foi sinalizado por James Over, dizendo que no estado de São Paulo é proibido por lei que sejam utilizados animais em apresentações de circo. James Over diz que foi proibido porque as pessoas que cuidavam dos animais estavam maltratando eles, e que se forem pegos circos com animais os donos serão presos. Eiri reforça afirmativamente a participação de James Over, e acrescenta a informação de que estes animais, como elefantes, leões e girafas, por exemplo, eram trazidos de outros lugares do mundo, especialmente do continente africano, e como estavam longe de seu habitat natural não conseguiam se reproduzir. Acrescenta ainda que para ensinar os animais as atrações que eram de interesse dos circos, esses animais eram submetidos a castigos físicos, como por exemplo o elefante que era colocado sobre uma chapa quente para que, alternando as patas para não se queimar desse a impressão de que estava dançando. Pelé diz ao educador que em outros países é permitido o macaco nos circos, e o educador diz que não sabe se esta é uma informação correta, pois a lei que conhece que proíbe os animais no circo é uma lei do estado de São Paulo. 1

Flash também conta ao educador que foi ao circo. Eiri pergunta o que eles mais gostaram ou o que não gostaram no circo, ou o que mais teve de interessante e que gostariam de destacar. Pelé conta sobre um palhaço que tinha um assovio e que chamou três participantes da plateia, sendo um deles careca, mas enfatiza que sabia que isso tudo era combinado, pois ele só chamou uma pessoa careca para poder fazer piadas sobre sua calvície. Conta que outro participante da plateia era uma mulher, e que o palhaço pediu para que esta tentasse acertar um arco na cabeça de um homem, também voluntário da plateia, mas que por diversas vezes ela tentou sem sucesso, e o palhaço disse à mulher que ela precisava usar óculos. Ainda sobre

o mesmo palhaço, Dora conta que ficou com dor de ouvido por causa do assovio usado durante a apresentação dele no circo. O educador pergunta se mais alguém gostaria de comentar algo e Max comenta que ontem foi seu aniversário, e Eiri sugere que ao final do período todos cantem parabéns para ele. Dora conta que no dia de hoje tem uma festa de aniversário de uma amiga da escola para ir.

O educador prossegue com a roda de conversa perguntando aos participantes se eles lembram o que tinha sido combinado para essa semana, e então Dora sem lembra que terminamos as atividades do período atrasados e que os educadores ficaram de combinar algo para a integração do dia de hoje. Eiri sinaliza positivamente em relação à lembrança de Dora e segue perguntando o que mais teríamos no dia de hoje, e os participantes dizem que teriam uma atividade comigo, futebol Callejero, Jornalzinho, lembrado por Frynkin e capoeira. Eiri aproveita para perguntar à Milena se ela conseguiu fazer a entrevista com a professora de História sobre o tema Tiradentes, e Milena conta que a professora está afastada e que possivelmente não irá mais trabalhar na escola onde estuda. Eiri pergunta se há um professor ou professora substituindo-a e Milena diz que sim, sendo complementada com a informação de Bruno, que diz que a professora que está substituindo não sabe nada de história, que copia tudo do livro. Eiri chama atenção dos participantes para a formação da professora, dizendo que pode não ser a área dela especificamente, e Bruno completa dizendo que ela é formada em pedagogia, e Eiri conta aos participantes que esta também é minha formação. Eiri sinaliza então que será preciso decidir se a entrevista será feita com outra professora ou se mudamos o tema da entrevista e entrevistamos um indígena, mas que isso seria resolvido depois.

Em seguida, começa a falar sobre a atividade de integração escolhida pelos educadores, que é uma brincadeira do povo Kalapalo, que é um povo indígena que vive no alto Xingu, na região Amazônica. O educador conta que particularmente gosta muito desse povo indígena, pois eles não tem apego material, ou com coisas materiais, valorizando muito a generosidade e a cooperação. Pelé, um tanto desatento, comenta que o Brasil teria muito a aprender com eles então, e Eiri reforça a informação de que é um povo indígena que vive no Brasil, e Pelé reformula sua frase, dizendo que São Paulo tem muito a aprender com o povo Kalapalo, e diz enfaticamente que Dilma, a presidente do Brasil teria que aprender com eles também. Lucas que estava ao lado de Pelé, diz a ele que Dilma já estava indo embora, por conta do Impeachment, e Pelé comemora dizendo: “Fora Dilma, fora PT!”. O educador Eiri então lembra que o processo de Impeachment passa por várias instâncias, e a votação do último domingo foi apenas a votação dos deputados, não sendo portanto um resultado definitivo.²

Em seguida, o educador começa a explicar aos participantes como seria feito o jogo Kalapalo, que conta não lembrar o nome, mas que consiste em uma corrida por determinado trajeto em que os participantes devem ao correr emitir um som de forma constante e quando não mais conseguirem fôlego para emitir este som devem parar e sentar-se neste lugar.

Participantes e educadores vão para a quadra para iniciar o jogo, enquanto eu fico na sala separando os materiais para a atividade que eu desenvolveria em seguida, a gincana das palavras.

Depois de separar os materiais e organizá-los no gramado ao lado da quadra, vou para a quadra acompanhar a atividade que ainda estava acontecendo. Chegando na quadra, percebo que alguns participantes estavam um pouco acanhados em participar da atividade, principalmente as meninas, sendo que entre elas somente Fiorella participou, com o incentivo da educadora Thais. Nesse momento, o treinador de futebol chega à beira do alambrado da quadra e explica que tinha um dos meninos que estava treinando futebol que estava passando mal, pois tinha problema de glicemia, e então pede se poderia pegar uma fruta na sala de materiais. Peço a ele que ele mesmo pegue, ficando à vontade para entrar na sala e pegar a fruta, que estava em cima da mesa. Ele agradece e vai buscar a fruta.

Logo o educador encerra a atividade e reúne os participantes, comentando sobre a não participação de alguns integrantes do grupo, sendo principalmente as meninas, e destaca que não havia nenhum impedimento para que as meninas participassem, pois a atividade somente exigia que eles corressem e emitissem um som tanto quanto tivessem fôlego ao longo da corrida.

Gincana das palavras

Em seguida, fomos para o gramado e eu peço para que os/as participantes acomodem-se em círculo em volta da cesta que estava no meio do gramado. Início explicando aos participantes que a atividade que seria feita seria a gincana das palavras, e explico que teriam quatro atividades pelas quais eles teriam que passar, sendo a primeira um caça palavras, a segunda três quebra-cabeças, a terceira uma charada das sílabas, e a última um imagem e ação. Explico a eles que teriam que se dividir em duas equipes para realizar as tarefas e teriam que prestar atenção nas palavras que seriam usadas nas atividades. Pergunto a eles como fariam para dividir as equipes, e então vários participantes se candidataram para escolher as equipes. Perguntei como seria feita a escolha e Messi sugere 5 ou zerinho. Os outros participantes concordam com a sugestão e então Alex e Flash são sorteados para escolher as equipes. Sinalizo aos participantes responsáveis pela escolha das equipes que eles deveriam ficar atentos para que as equipes ficassem equilibradas, escolhendo meninos e meninas e também pessoas de diferentes idades.

Depois de escolher as equipes, peço para que os educadores Thais e Eiri auxiliem as equipes acompanhando-as durante a realização das atividades e realizando mediações quando necessário. Thais acompanhou a equipe de Alex, e Eiri com a equipe de Flash. Dou o sinal para que comecem, e ambas as equipes começam as atividades. Fiquei transitando entre as equipes para ver o andamento das atividades. A equipe de Flash parecia estar encontrando dificuldade em encontrar as palavras no caça palavras, e Frynkin veio me perguntar se tinham palavras na diagonal e eu disse que sim, e Messi pergunta se tem de trás para frente e eu digo que não. Pelé é quem encontra a última palavra, agogô, enquanto a outra equipe já estava montando os quebra-cabeças. Messi e Benzema pareciam mais preocupados com o avanço da outra equipe do que em avançar nas atividades com sua própria equipe.

C.O.: Messi e Benzema são participantes do treino de futebol, e por vezes essa característica de competitividade se sobressai em relação ao restante do grupo, o que me leva a refletir sobre a influência das esferas de convivência dos participantes e os limites de alcance de nossa prática no VADL, pois os meninos já participam do projeto há vários encontros, mas ainda têm muito forte essa característica competitiva.

Acompanhando a equipe de Alex, pude ver que assim que Milena leu as charadas, Bruno que estava em pé, sem nem olhar as sílabas, acertou as palavras, e assim Lucas montou as palavras com as sílabas. Passando para o Imagem e ação, Lucas foi o escolhido pela equipe para desenhar ou fazer a mímica correspondente à palavra que estava no cartão entregue por mim. Para a palavra camundongo, Lucas resolveu desenhar e para a palavra samba, fez a mímica, sambando. Assim, a sua equipe terminou a gincana e foi aguardar sentada em círculo.

C.O.: Na atuação desta equipe, pude notar um predomínio de ação dos participantes mais velhos, notando que mesmo que tenha pedido para que os participantes ficassem atentos em compor equipes equilibradas, a divisão não favoreceu a participação dos mais novos. Quando planejei as atividades, tive o cuidado de pensar em atividades que não fossem tão simples,

mas que também pudessem ser feitas pelos participantes de 5 e 6 anos que também compõem o grupo.

Vou acompanhar a equipe de Flash, que estava terminando de montar os quebra cabeças. O educador Eiri vê que havia um quebra cabeças meio desmontado, e chama toda a equipe para montá-lo corretamente. Pelé estava sentado no gramado de costas para sua equipe e eu pergunto a ele o que estava acontecendo e ele diz que não era nada. Não insisto e volto a acompanhar o restante da equipe. Messi ainda estava preocupado com a outra equipe, e ficava lembrando que eles já haviam terminado todas as tarefas. A próxima estação era a da charada das sílabas, e Ibraimovich leu as charadas enquanto os outros colegas tentavam montar as palavras com as sílabas. Frynkin acertou a palavra garapa, e disse que essa era mais velha que sua avó. Na estação seguinte, do jogo Imagem e ação, explico a eles que teriam duas palavras para serem adivinhadas, e que eles precisariam escolher quem iria ser responsável por fazer a mímica e o desenho e quem ficaria para tentar adivinhar a palavra. Os participantes disputavam entre si para ver quem iria fazer o desenho e quem iria fazer a mímica, sendo Messi, Benzema, Dora, Frynkin e Flash os que estavam mais eufóricos por desempenhar esses papéis. O educador Eiri explica que se não houver ninguém para adivinhar as palavras eles não conseguiriam completar o jogo. Então, Dora Benzema e Flash ficaram responsáveis por fazer o desenho correspondente à primeira palavra, que era camundongo. Depois de olhar o cartão com a palavra, Dora faz uma cara de dúvida e eu pergunto a ela se ela sabia o que era e ela diz que não, e então Benzema foi quem acabou fazendo o desenho, um rato bem pequeno em meio à cartolina grande. A palavra foi descoberta por Frynkin e ele foi quem fez a mímica da palavra seguinte, acompanhado de Messi e Ibraimovich, que era a palavra samba, e eles bateram com as mãos simulando estar tocando um pandeiro, até que um dos participantes acertou a palavra. Então, digo aos participantes que eles haviam terminado a gincana e os aconselho a repassar olhando as atividades feitas para ver as palavras que surgiram durante o jogo para que possamos conversar sobre isso em roda.

Em seguida, os participantes juntam-se à outra equipe na roda e começamos a conversa. Início perguntando aos participantes se eles acharam que as equipes que foram escolhidas estavam equilibradas, e Lucas diz que não, pois na sua equipe tinham mais pessoas mais velhas. Pergunto aos participantes se eles concordam com isso e eles respondem afirmativamente. Prossigo perguntando se havia alguém que estava insatisfeito e que não conseguiu participar das atividades, e então Pelé manifesta-se dizendo que não conseguiu fazer nada, mas Ibraimovich lembra que a última palavra do caça palavra foi encontrada por ele, e que o educador Eiri ergueu o caça palavra para que todos pudessem ver e ajudar a encontrar a palavra que faltava. Digo a eles que percebi que algumas pessoas tiveram dificuldades em trabalhar em equipe e peço para que fiquem atentos a isso, pois pode dificultar na participação em atividades que exigem que eles atuem como equipe.³

Em seguida, pergunto aos participantes se tinha alguma palavra que eles não conheciam ou que tiveram dificuldade em entender, e Lucas diz que não sabe o que é agogô, e Dora também diz ter esquecido o que é, mas que já ouviu essa palavra. Benzema lembra com gestos dizendo que o agogô é um negócio que bate e que faz din, don, din, don. Explico a eles então que é um instrumento musical, e Frynkin lembra que o mesmo é usado na capoeira. Dora então se lembra do instrumento e acrescenta a informação de que o agogô é também usado nas atividades da música. Pergunto se teria mais alguma palavra que eles tiveram dificuldade e eles dizem que não.

Explico a eles que dentro da cesta que estava à minha frente estavam cartões com as palavras que foram utilizadas no jogo que acabaram de participar, e que a partir desses cartões conheceríamos um pouco melhor a origem e significado dessas palavras, também com o auxílio de ilustrações.

Nesse momento, Rogério, também responsável pelos treinos de futebol que acontecem no clube, passou ao lado do gramado onde estávamos, carregando um menino que estava passando mal, provavelmente seria o mesmo menino que Edinho falava quando veio me pedir uma fruta mais cedo. Alex, que participava do projeto disse que antes de ir para o treino o menino não estava bem, e então descobrimos que o menino desmaiado era seu irmão, e logo Rogério veio chamá-lo para entrar em contato com os pais, e então Alex foi embora. Os participantes do projeto ficaram impressionados, pois o menino aparentava estar desmaiado, e Dora comenta que ele tem problema de crescimento, enquanto Bruno diz que estuda na mesma escola que ele e que pelo que sabe o menino sofre de diabetes.

Já estava na hora dos participantes que treinam futebol irem para o treino, e os mesmos já se aprontavam para tanto, colocando suas chuteiras. Então, o educador Eiri sinaliza que já estava na hora e que os participantes do futebol poderiam se retirar para ir ao treino.

Os participantes que permaneceram no projeto estavam dispersos, pois ainda comentavam a situação do menino que havia saído desmaiado ainda há pouco. Recobro a atenção deles e retomamos a atividade, e então explico como funcionam os cartões das palavras que iríamos ver nesse momento da atividade, dizendo que ele continha uma imagem, a palavra, a língua de origem da palavra e por último seu significado. Peço voluntários para ler os cartões e vários participantes se candidatam. Início lendo a palavra acarajé, explicando que a mesma tem origem na língua Iorubá, uma língua africana, e que esta é um prato da culinária afro-brasileira, e que é um bolinho feito de feijão fradinho e frito em azeite de dendê. Explico ainda que este é um prato da culinária baiana e que este bolinho costuma ser servido com vatapá, camarão e salada de tomates. 4

Pergunto se alguém tem alguma dúvida sobre o acarajé e os participantes respondem negativamente. Nesse momento, chega um cachorro correndo entre os participantes querendo brincar e mais uma vez os participantes se dispersam em razão da presença do cachorro. aguardo que os participantes voltem à calma para retomar a atividade. Depois, peço para Dora ler o cartão da palavra agogô, e depois de ler, peço para que ela mostre a figura para todos e explico para Lucas que agogô, de origem Iorubá, é um instrumento musical composto por um ou mais sinos, com sonoridades diferentes. Depois, falamos sobre o berimbau, cujo nome tem origem na língua africana quimbundo, e explico que é um instrumento musical utilizado na capoeira, que inclusive usamos no projeto, e Pelé diz que nunca viu, e eu digo que podemos utilizá-lo nas atividades de capoeira que formos fazer para que ele conheça. A outra palavra era camundongo, também de origem quimbundo, e pergunto a eles se eles já conheceram alguém ou tiveram um pequeno rato de estimação, e a maioria dos participantes fala que sim, e Bruno fala que já teve um camundongo, dentre outros animais de estimação. Em seguida, a palavra lida foi canjica, de origem quimbundo, e pergunto aos participantes se eles já tinham comido canjica, e lembro que as pessoas costumam comer com canela, e Milena acrescenta com paçoca, com amendoim. Flash conta ao educador Eiri que adora canjica. Outra palavra foi capoeira, de origem quicongo ou tupi, e explico a eles que temos duas possíveis origens para a palavra capoeira, assim como temos diferentes histórias para a origem da prática da capoeira. Frynkin lê sobre o caxixi, de origem banto, e peço para que ele mostre a figura para os colegas e Dora logo lembra que no projeto também usamos o caxixi, na música e na capoeira, e explico a eles que é um instrumento musical que é utilizado na capoeira, na música, como por exemplo o jongo, que seria o “pai” do samba, ou seja veio antes do samba, sendo usado também no samba de coco, e lembro sobre as atividades da música que tem sido feitas em torno do coco às quintas feiras, e o caxixi é também utilizado no candomblé, que é uma religião afro-brasileira, de matriz africana, que tem suas bases na cultura africana. Mais uma palavra, garapa, de origem tupi, e explico a eles que muitas palavras que utilizamos diariamente são de origem tupi, e lembro de um comentário de Frynkin sobre a palavra garapa, pois durante o jogo Frynkin disse que essa era velha, mais

velha que sua avó. E então explico que eu também aprendi essa palavra com meus familiares mais velhos, e o educador Eiri sinaliza que usa esta palavra para falar do caldo de cana, e lembra ainda que temos hoje em dia garapa com abacaxi, com limão, com maracujá, e que costumeiramente ouvimos falar que a garapa dá sono, mas na verdade a sonolência ou moleza após tomar uma garapa é em razão do esforço que é feito no nosso organismo para digeri-la, pois é uma bebida com grande concentração de açúcar, e que exige de nosso corpo mais esforço para digestão. Pelé conta que nunca tomou caldo de cana. Mais uma palavra, marimbondo, de origem quimbundo, e pergunto aos participantes se alguém deles já teria levado uma picada de marimbondo e vários deles disseram que sim, alguns dizendo que dói muito, e pergunto a eles se eles achavam que o marimbondo picava porque era mau, e eles respondem que não, que era uma forma de se defender, e Lucas conta que uma vez passou perto de um arbusto em que havia uma casa de marimbondos, e que sem querer ele esbarrou, e logo um enxame saiu de dentro do arbusto. Eiri comenta sobre a importância de abelhas e marimbondos para a polinização das flores, assim como para a produção do mel, e que a quantidade de abelhas tem diminuído devido à prática cada vez mais comum de matar as abelhas. Outra palavra foi mochila, e explico a eles que a palavra mochila estava relacionada à cultura africana devido à uma história dos escravos romanos, que tinham seus cabelos raspados para que fossem facilmente identificados como escravizados, sendo assim chamados de mutilius, pois eram mutilados ao terem seus cabelos completamente raspados. Estes escravizados, carregavam nas costas um saco para levar as compras que tinham que fazer para seus senhores, e por causa do nome mutilius, esse saco carregado às costas deles passou a ser chamado de mochila. Mais uma palavra que foi lida foi pamonha, de origem tupi, e pergunto quem já tinha comido pamonha, e Frynkin lembra que comeu pamonha com queijo, comentário que faz Dora torcer o nariz, e eu pergunto se era gostosa essa pamonha com queijo e Frynkin responde sorrindo: “Muito!”. A última palavra foi samba, de origem quimbundo, e explico a eles que este foi um estilo musical que surgiu com os negros africanos escravizados e foi sendo modificada ao longo dos tempos. 5

Pergunto a eles se eles teriam mais alguma coisa a comentar, perguntar e os participantes respondem negativamente. Sendo assim, explico a eles que a atividade do dia de hoje teve como objetivo que eles pudessem conhecer a origem de palavras que fazemos uso, reconhecendo a influência africana e indígena em nosso vocabulário.6 Agradeço a participação de todos e peço a ajuda dos participantes para guardar os materiais utilizados e que estão no gramado. Em seguida, passo a palavra para o educador Eiri, que iria conduzir a próxima atividade.



Participantes montando quebra-cabeças durante a Gincana das Palavras

Futebol Callejero

Fui até a sala de materiais guardar os materiais utilizados na atividade anterior enquanto o educador Eiri fica com os participantes no gramado para dividir as equipes do futebol. Assim que volto, o educador estava fazendo o primeiro tempo do Futebol Callejero com os participantes, momento em que são combinadas as regras desta partida. O educador sinaliza que estava com dificuldades para conseguir combinar as regras, pois os participantes estavam bastante desatentos e dispersos. Combinaram que este jogo não teria goleiro, sendo o gol sinalizado com cones, decisão esta que foi tomada pois se houvesse goleiro jogariam apenas três jogadores na linha, a caneta completa valeria 2 pontos, caneta incompleta 1 ponto, chapéu 2 pontos, os três pilares respeito cooperação e solidariedade três pontos cada um e não valeria dar chutão. Eiri propõe uma regra de que a pessoa que recebesse a bola poderia matar a bola e ficar até dez segundos com a bola nos pés para poder olhar para quem iria tocar sem ser interrompido ou ter a bola roubada pela equipe adversária. Os participantes não concordam com a regra e então esta não foi considerada.

Milena, Lucas e Bruno não quiseram jogar, e Eiri pediu para que eles fizessem então a mediação do jogo, anotando o que fosse necessário durante a partida.

Thaís pergunta a mim se eu gostaria de jogar, pois poderíamos entrar uma em cada equipe. Eu topo a sugestão da educadora e aviso Eiri que iríamos jogar.

Durante o segundo tempo, percebo que Pelé queria fazer o gol a todo custo, não se preocupando em tocar a bola para sua própria equipe e nem em dar espaço para que a outra equipe pudesse tocar a bola.

No meio da partida, Flash chama Pelé de pão de mel, fico sem entender, mas em meio ao jogo não poderíamos parar para falar sobre o assunto, que ficaria para o terceiro tempo.⁷ Por várias vezes o educador Eiri tentava intervir para que Fiorella participasse mais ativamente da partida, mas Gabriel e Flash estavam sempre em cima da bola, mal sobrando espaço para que os outros integrantes da equipe pudessem tocar na bola. Algumas vezes James Over tentou pegar a bola de Pelé, mas os dois eram da mesma equipe, e então sinalizávamos para James Over que Pelé era de sua equipe. Max saiu do jogo em determinado momento dizendo que não iria mais jogar porque ninguém tocava a bola para ele. O educador Eiri entra em seu lugar e no mesmo lance dá três canetas completas em Pelé, que neste momento pareceu perceber que estava sendo muito egoísta e não estava tocando a bola para seus companheiros de equipe, e parecia tentar fazer isso a partir de então. Durante sua participação no jogo, o educador Eiri orientou sua equipe a ocupar os espaços vazios do campo, pois Gabriel e Flash iam sempre juntos em cima da bola, ficando muitas pessoas da mesma equipe aglomeradas em cima da bola, limitando as opções de toque. Além disso, o educador tentou fazer com que efetivamente Fiorella pudesse tocar a bola, mas ela parecia confusa, deixando a bola passar por seus pés. Logo termina a partida e sentamos para fazer o terceiro tempo. Primeiramente, Eiri pergunta aos participantes se eles lembravam das regras, e estas são então lembradas por eles. Em seguida, pergunta sobre os gols, ficando a minha equipe com três pontos, pois fizemos mais gols, e a outra equipe com 1 ponto, pois fizeram menos gols. Em seguida, o educador pergunta se houve respeito às regras, e a regra especificamente era não poder dar chutão, e James Over diz que deu chutão, mas ninguém que jogou ou o mediador Bruno lembram-se de ter visto tal chute. James Over demonstra como seria o chutão e então entendemos que ele falava de um carrinho que teria dado, e sendo assim, todos concordam que não houve nenhum chutão durante a partida. Sobre desrespeito aos participantes do jogo, Frynkin fala sobre Flash ter chamado Pelé de pão de mel, e então o educador Eiri pergunta por que ele teria usado essa expressão, o que ele queria dizer, mas Flash não soube explicar, mas o grupo entendeu como uma atitude desrespeitosa, e Eiri sinaliza para Flash que ele deveria ficar atento a essas atitudes na próxima partida. Sendo assim, a equipe de Gabriel, com colete, não pontua no pilar respeito. 8 Sobre a cooperação, Eiri pergunta se havia algum participante insatisfeito com o tanto que jogou, e Max se manifesta dizendo que saiu do jogo, pois não estavam tocando a bola para ele. Sendo assim, a equipe de colete não pontua em cooperação. Em relação à equipe sem colete, Pelé se manifesta dizendo que sua equipe não merecia o ponto de cooperação, pois ele ficou só tentando fazer o gol e não tocou a bola para seus companheiros de equipe. Eiri pergunta se ele mesmo tinha percebido isso e o menino responde afirmativamente, e o educador pergunta se ele tentou mudar isso após ter percebido e ele diz que sim. Eiri pergunta aos integrantes da equipe de Pelé se estavam satisfeitos com o tanto que tinham jogado, mais especificamente perguntando para mim e para Dora, e esta última responde afirmativamente, e eu sinalizo que gostei do tanto que joguei e que talvez essa tenha sido uma das vezes que mais joguei participando do futebol Callejero. Sendo assim, o educador explica que como os membros da equipe de Pelé estão satisfeitos com o tanto que jogaram a equipe sem colete recebe o ponto de cooperação. Depois, sobre a solidariedade as duas equipes pontuam por atitudes solidárias que tiveram ao longo do jogo, preocupando-se com os participantes da equipe adversária em situações de queda ou então esperando que dominassem a bola para depois tocá-la. Nesse momento, chega a mãe de Pelé, pedindo para que o libere, pois ele pega van para ir para a escola logo mais. Thaís vai até a sala para pegar a fruta para o menino e eu vou em seguida, pois me lembro que a roda de conversa final seria de responsabilidade de Thais, e então subo para arrumar o lanche e para

que ela possa descer e conduzir a roda de conversa final. Sendo assim, acabo não vendo a pontuação final do futebol calejjero.

Roda de conversa final

Depois de voltar com o lanche, a educadora Thais começava a roda de conversa final e os participantes que tinham saído do treino de futebol juntaram-se à roda.

A educadora inicia perguntando o que os participantes tinham achado do dia de hoje e das atividades realizadas, e Milena responde que gostou mais da minha atividade, sendo acompanhada por David Luiz, que diz que gostou porque aprendeu coisas novas com a gincana das palavras e também por Ibraimovich que diz que gostou porque foi uma atividade interativa. 9

Eiri lembra que na próxima quinta não haverá projeto em razão do feriado de Tiradentes, e na semana seguinte haverá piscina na terça e passeio na quinta. Messi e Dora sinalizam que esqueceram de trazer a autorização do passeio e ficam de entregar na terça que vem. Thaís pede sugestões de atividades para serem feitas na semana seguinte, e Bruno sugere vôlei, Lucas basquete e Eiri sugere que se façam atividades relacionadas ao basquete, pois seria um desafio já que não temos tabelas e cestas próprias na quadra para esse fim. Sendo assim, encerramos a roda de conversa e entregamos o lanche, e eu e a educadora Thais vamos para a sala de materiais para iniciar o diário de campo.

Diário de campo IX

Data: 28/04/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Cheguei ao clube por volta de 7h45min e já encontrei Fiorella aguardando na entrada do clube. Disse bom dia a ela, que me conta que foi até a frente da sala de materiais, mas não encontrou ninguém e por isso ficou esperando ali fora. Digo a ela que também não tenho a chave da sala e que poderíamos encontrar um lugar no sol para sentar, pois estava um ventinho gelado. Fiorella diz que estava com as mãos geladas e eu digo que eu também estava. Deixo minhas coisas em frente à sala e vamos sentar no sol. Ao sentar na mureta que fica em volta do parque, vimos que Milena estava na entrada do clube e Fiorella a chamou para entrar, e então Milena juntou-se a nós.

Logo chega Alex e seu irmão, sendo que os dois sentam-se mais próximos do campo de futebol, pois o irmão de Alex iria treinar. Fico conversando com Milena e Fiorella, e Milena conta que o irmão de Alex estuda na mesma escola que ela e que já viu ele passar mal por causa da diabetes algumas vezes e que uma delas o SAMU foi buscá-lo. Ela se queixa dizendo que eles deveriam ter sido dispensados da aula naquele dia por conta do ocorrido. Eu digo a ela que é importante ir à aula, mas ela continua dizendo que eles não dispensam com facilidade, pois em outra ocasião duas meninas brigaram na porta da sala de aula, e as aulas continuaram normalmente, exceto pelo fato de que as duas meninas que brigaram foram expulsas. Nesse momento Fiorella diz: “A minha professora é louca”, e eu pergunto por que ela estava dizendo isso, e ela conta que a professora liga o ar condicionado da sala de aula mesmo quando está frio, e eu conto a ela que não gosto de ar condicionado, pois fico com o nariz entupido e com dor de cabeça.

Flash chega acompanhado de seu pai, que pergunta se o passeio seria hoje, e se o horário de término do projeto seria o mesmo e eu digo a ele que sim, que terminaria às 11h como nos outros dias. Flash senta-se conosco e pergunto a ele sobre Gabriel, pois os dois sempre chegam juntos, e então Flash conta que quando Gabriel acorda seus pais ainda estão dormindo, e ele tenta acordá-los, mas muitas vezes não consegue, o que faz com que ele fique atrasado e perca a carona de Flash com seu pai quando passam pela casa de Gabriel.

Pelé chega com luvas, toucas e contando que está vestindo quatro blusas desde ontem quando foi dormir. Enquanto os participantes vão chegando e conversando, vou anotando na lista de autorizações do passeio aqueles que já estavam presentes.

Max chega, acompanhado de sua mãe, que comenta que não tinha me visto em meio às crianças, pois pensou que era uma menina que estava sentada ali, só percebendo que era eu quando Max indicou que já tinha uma professora ali. Ela me pergunta se eu que era a Aline, pois Max fala bastante de mim, contando que fez atividades comigo e praticamente dá uma aula de história em casa contando tudo que aprendeu nas atividades do projeto. Fico feliz com a fala da mãe de Max, que em seguida se despede, desejando bom passeio para todos.1

Em seguida, chega o educador Grilo, que vai falar oi para Max, dando a mão para ele e sacudindo seu braço, e então Max diz: “Não exagera!”, e Grilo então diz que era porque ele era muito forte, por isso estava sacudindo o braço de Max, e então Max diz que era mentira. O educador dá a mão para os outros participantes que ali estavam, dessa vez de forma mais delicada, afinando a voz e brincando com os participantes.

O educador traz a lista de presença para que os participantes assinem, e Fiorella diz que não sabia escrever seu nome, e eu então argumento com ela que na terça ela tinha escrito, e então ela senta na muretinha em volta do parque para assinar, e noto que diferentemente de terça feira, dia em que ela assinou a lista com letra de mão, dessa vez ela assinou com letras de forma.

C.O.: Fiquei com a impressão de que ela não está satisfeita com sua escrita em letra de mão, mas não cheguei a conversar com ela sobre esse assunto.

Vou até a sala de materiais retirar algumas coisas da mochila e os participantes acomodam-se nas cadeiras dispostas em roda em frente à sala de materiais. Em seguida, chega a educadora Érica com os participantes da van e eu vou ao encontro dela para saber sobre a van, mas ela me explica que o motorista foi abastecer e já volta para irmos ao passeio.

Pergunto a David Luiz por que seu irmão Frynkin não veio e ele responde que seu irmão ficou dormindo e não quis vir. Sentados em roda, começamos a conversar sobre o frio, estimulados pelo comentário da educadora Érica que ficou aflita ao ver César sem tênis e Spina de bermuda, e então o educador Spina explica que veio de bicicleta, e começa a contar sobre a experiência que teve ao morar no Chile, pois lá em alguns dias pela manhã fazia 2°C. O educador Grilo pergunta se os participantes mesmo com o frio brincavam na rua e Anselmo diz que fica empinando pipa, e Grilo pergunta se no frio era melhor para soltar pipa, e eu comento que uma vez o participante Frynkin nos contou que os meses de julho e agosto são mais favoráveis para empinar pipa, e Érica comenta que coincide com as férias o mês de julho que é um dos mais favoráveis. Grilo conta um episódio de sua infância, em que morava em Campinas, em uma região da cidade com muitos prédios, e seu pai confeccionou com ele uma pipa e foram empiná-la em outro bairro, em um campo, mas chegando ao campo os dois perceberam que tinham esquecido um importante detalhe da pipa, que era a rabiola, e a pipa ficou rodando feito um ventilador, sem que eles conseguissem soltá-la. Pelé começa a contar que quando era pequeno foi com seu pai soltar pipa e que a pipa o ergueu do chão, sendo que seu pai precisou puxá-lo de volta para o chão de uma altura de dois metros. Alex questiona o colega perguntando por que ele não pulou, e Pelé argumenta que era muito alto e ele poderia

se machucar, e Alex diz que uma vez pulou de um muro de dois metros de altura e não se machucou.

Em seguida, eu retomo com os participantes a lista daqueles que iriam participar do passeio ao Centro Afro, e convido-os a ir até a frente do clube para aguardar a chegada da van, sendo eu e o educador Grilo os responsáveis pelo grupo que iria participar do passeio. Fomos até o espaço em frente à secretaria do clube e Grilo levou uma bola para jogar algo até que a van chegasse, e Milena sugere que seja jogado três cortes. Assim que começamos, a van chega e então vamos para o passeio.

Passeio ao Centro Afro

Foram para o Passeio Fiorella, Dora, Milena, Max, David Luiz, Pelé e Messi. Entrando na van, confirmo o endereço com Serginho e seguimos para o Centro Afro. Dentro da van, os participantes comentam entre si e com o educador Grilo sobre o circo que está instalado no bairro onde se localiza o clube, e alguns deles contam sobre algumas atrações como o globo da morte e o homem aranha. Flash disse que gostaria de ver um leão no circo, e Dora disse que gostaria de ver uma girafa, e então Milena diz que não pode mais ter animais no circo, pois foi proibido em razão dos maus tratos sofridos pelos animais.

C.O.: Noto que os participantes retomam entre si um assunto que surgiu em uma das conversas iniciais no projeto, em que falávamos sobre a proibição de animais em circos no Estado de São Paulo, percebendo que os participantes puderam aprender com essa conversa.

Durante o trajeto da van, alguns participantes iam reconhecendo locais familiares, como por exemplo Milena disse que teria morado em uma casa pela qual passamos, mas seu pai encontrou outra casa, que é aquela que ela mora atualmente.

Pelé, Dora e Fiorella tiraram algumas fotos dentro da van com o celular de Pelé. Chegando ao Centro Afro, oriento os participantes a contornarem a van pela frente até a calçada, pois o trânsito de carros do lado da porta da van era intenso.

Depois que todos estavam na calçada, combino com o motorista da van que sairíamos por volta de 10h15min.

Chegando ao espaço, encontro Cláudia, na mesa de recepção e comento com ela que tínhamos uma visita agendada, e ela pergunta meu nome e diz que estava esperando e que ela iria nos acompanhar para conhecer a casa até o mestre Taroba chegar, que seria quem iria fazer uma oficina com os participantes. Então, fomos conhecer o espaço, mas Claudia não sabia nos contar sobre a história do espaço, de Odette dos Santos que é quem dá nome à casa, dizendo que depois Mestre Taroba nos explicaria melhor. Os participantes foram observando os objetos expostos que eram instrumentos musicais, máscaras, vestimentas e fotos, assim como um painel que contava a história de Odette dos Santos. Os participantes manusearam alguns instrumentos musicais que estavam expostos, e Pelé fotografava alguns objetos. 2

Nesse momento, chega um senhor, chamado Jeferson, dizendo ser servidor público municipal e que ele estava responsável por monitorar nossa visita, e que ele tinha combinado isso previamente com Taroba. Sendo assim, começou a falar sobre a exposição da casa falando sobre Odette dos Santos, que ela foi uma mulher negra que enfrentou muitas dificuldades em sua vida por conta da discriminação sofrida por mulheres, sobretudo mulheres negras.3

Falou da discriminação como um problema sem fundamento, pois segundo ele, somos todos filhos de um só Deus. Percebi então na sua fala a preferência sobre a religião católica, e logo em seguida ele afirma tal posicionamento, dizendo ser católico apostólico romano e prosseguindo com uma fala carregada de ideologias, citando inclusive passagens bíblicas. Falou sobre uma decisão da igreja católica em canonizar a princesa Isabel, que foi quem assinou a Lei Áurea para libertação dos escravos. Porém, não sei nada sobre essa informação,

muito menos se é verdadeira. Jeferson falou ainda sobre o racismo como ideologia hegemônica, ideologia essa caracterizada por ele como mentirosa, pois não existe superioridade de uma raça sobre outra, mas novamente ele se embasa na religião para justificar tal fato.

C.O.: A presença do funcionário que se encarregava de nos apresentar a casa me foi bastante incômoda, pois ele trazia uma fala carregada de um posicionamento rigidamente embasado na religião católica. Não que eu tenha alguma coisa contra esta religião, muito pelo contrário, pois sou também católica. O que me incomodou foi que aquele não era o momento nem o local para se falar em religião, e sim deveria ser um lugar aberto às diferentes religiões, principalmente àquelas de matriz africana. No entanto, entendo que momentos como esse são de profundo aprendizado para que possamos crescer no convívio com o diferente, fortalecendo as lutas e convicções que nos movem a partir do respeito à diversidade de crenças e opiniões.

4

Digo aos participantes que era importante que eles entendessem que Odette dos Santos foi uma importante mulher para a cidade de São Carlos, sendo que ela lutou pelos ideais do movimento negro e foi também a fundadora do Clube Recreativo Flor de Maio e da primeira Escola de Samba de São Carlos.⁵

O servidor municipal volta a falar e novamente carrega sua fala com preceitos da religião católica, falando sobre evangelização, requisitos para ser um cristão e finaliza querendo entregar um texto aos participantes que ele diz que faz parte de um trabalho de evangelização que ele faz. Eu intervenho dizendo que estávamos lá para conhecer a casa e se houvesse outro espaço ou outras informações relevantes que seria mais interessante para nós. Então, ele nos leva para o chamado corredor da história, em que ele fala sobre alguns dados da escravização na cidade de São Carlos, sendo que eu o complementei em sua fala, pois apenas mostrar os painéis não seria suficiente para que os participantes tivessem ideia de como se deu a escravidão na cidade de São Carlos. Um dado relevante é o de que São Carlos foi a sétima cidade do estado de São Paulo a ter o maior número de negros escravizados, sendo que em pouco mais de dez anos teve um aumento de cerca de 180% da população de escravos na cidade. Ainda neste corredor, havia também uma foto da fazenda Santa Maria, localizada na cidade de São Carlos e que até hoje recebe visitantes para ver o que foi conservado desde o tempo da escravidão, como a senzala, ou os troncos em que os negros recebiam os castigos.⁶ Vendo um painel que falava sobre a Lei Áurea aproveito para falar sobre a libertação dos escravos, que não foi um ato bondoso de Princesa Isabel que assinou a Lei, mas sim que era uma luta dos negros já escravizados que já estava ocorrendo, pois eles lutavam por condições de vida e trabalho dignas. Falo também sobre o contexto do pós-abolição, em que negros recém-libertos ficaram à margem da sociedade, pois não conseguiam emprego para garantir sua sobrevivência, sendo que muitos deles voltaram a trabalhar em condições de escravização para poder sobreviver.⁷

Enquanto eu tentava falar sobre isso, alguns participantes estavam distraídos olhando para dentro de uma sala que ficava ao lado, dizendo que havia um bebê morto lá. Acabamos não indo nessa sala, mas por ser a sala de contação de histórias penso que se tratava de uma boneca.

Chega o Professor Taroba, que nos cumprimenta e diz que já estava nos aguardando para começar a oficina. Sendo assim, fomos para a sala verde acompanhados do professor Taroba, que primeiramente apresentou-se contando um pouco de sua trajetória pessoal e sua história com a capoeira. Fez algumas brincadeiras com as crianças, como por exemplo, quando pergunta a eles se eles tinham tomado café de manhã, ou melhor, se tinham tomado Tetê, e os

participantes disseram que não tomam Tetê, e ele então explica que Tetê é o leite com achocolatado, e aí sim os participantes disseram que tinham tomado Tetê de manhã.

Taroba falou com os participantes sobre a capoeira, explicando a eles que a capoeira é uma só, e que dentro dela podem ter variações, como a capoeira Angola, de mestre Pastinha, capoeira Regional de mestre Bimba, capoeira contemporânea, entre outras, inclusive falando sobre o estilo desenvolvido por ele, a capoterapia, que é feita com alunos da melhor idade. Explica aos participantes que a capoeira foi passando por essas variações devido à falta de apoio do governo para que a capoeira se desenvolvesse e evoluísse, e hoje tem inclusive status de esporte havendo competições de capoeira. Em seguida, pediu para que os participantes ficassem em roda e lhes apresentou o berimbau, falando sobre cada uma de suas partes, bem como do caxixi, a baqueta e a pedra, chamada dobrão. Em seguida, mostrou aos participantes alguns toques de berimbau, como São Bento Grande de Angola, São Bento Grande de Bimba, Cavalaria, samba de roda, entre outros. 8

Pediu para que os participantes se espalhassem pela sala para fazer um alongamento antes de começar a capoeira, pois nas aulas dele seus alunos sempre começam assim. Alongamos braços e pernas, fazendo também movimentos circulares com o tronco. Depois de alongar, Taroba pede aos participantes para que formem duplas e deem as mãos um de frente para o outro, para fazer a ginga assim como mestre Bimba fazia com seus alunos. Foi pedindo para que as duplas fossem trocadas várias vezes.

Depois, ensinou aos participantes como se batem as palmas em uma roda de capoeira e ensinou algumas músicas para os participantes em que eles tinham que responder em coro, por exemplo, a música que diz: “Paranauê, paranauê, paraná”. Os participantes batiam palmas e cantavam junto com a música.

Em seguida, pediu para que ficássemos em pé e perguntou quem já sabia jogar capoeira ou já tinha jogado em algum outro espaço, e alguns participantes levantam a mão e outros não, apesar dessa ser uma das atividades fixas do projeto. Taroba então pede para que os participantes permaneçam em roda batendo palmas e cantando as músicas que ele havia nos ensinado. Depois, convida a quem soubesse e quisesse jogar um pouco de capoeira na roda que poderia fazê-lo. Messi coloca a mão nas costas de David Luiz, tentando encorajá-lo, pois ele foi um dos que levantou a mão dizendo que já sabia jogar capoeira. O educador Grilo também incentiva-o, oferecendo-se para jogar capoeira com ele. Então, os dois vão até a frente do berimbau na roda, cumprimentam-se e começam a jogar, enquanto os outros participantes permanecem batendo palmas e cantando acompanhados pelo Mestre Taroba que segue no berimbau. Depois, outras duplas foram ao centro da roda, e Taroba encerra a roda com a música em que o coro responde: “Boa viagem”, e brinca como se fosse sair da sala para ir embora mesmo, mas volta logo em seguida. 9

Depois começa a conversar com os participantes perguntando algumas coisas a eles, como por exemplo, se eles pedem bênção aos pais e se arrumam a cama, falando com eles sobre a relação com os pais que deve ser de carinho e respeito.

Aproveita para fazer um convite aos participantes, e pede que este seja estendido aos pais, contando-nos que haverá uma palestra na segunda feira no teatro municipal em que haverá duas palestrantes falando sobre o racismo, preconceito, discriminação e implantação da Lei 10.639/03, que ocorrerá a partir das 18h.

Então, agradece nossa presença, deixando-nos à vontade para permanecer no espaço, caso quiséssemos ainda permanecer ali. Pego o lanche que levei para os participantes, que era uma bolacha salgada e uma barrinha recheada de chocolate. Alguns participantes pedem para ir ao banheiro e tomar água, enquanto os outros pegam as cadeiras e formamos um círculo no centro da sala.

Pergunto a eles o que tinham achado do passeio, o que mais tinham gostado, e os participantes dizem que acharam legal, e então pergunto se eles tinham aprendido algo novo e Fiorella

disse que aprendeu um jeito diferente de fazer a ginga, que foi de mãos dadas. Pergunto aos participantes se eles lembraram de alguma coisa que conversamos no projeto quando falamos de capoeira e que foi lembrado pelo mestre Taroba no dia de hoje e David Luiz diz que lembrou das coisas que conversamos sobre o mestre Bimba. 10

Retomo com eles o momento em que conhecemos a casa, em especial quando falamos sobre a Odette dos Santos, e volto a falar da importância de Odette para as reivindicações e história da cidade de São Carlos, como por exemplo o fato dela ter fundado a primeira escola de samba da cidade e o clube recreativo Flor de Maio. Milena conta que a mãe dela lhe disse uma vez que ela e seu pai já foram muitas vezes nos bailes do Clube Flor de Maio, e acrescenta ainda a informação de que sua mãe é negra. Respondo afirmativamente ao que Milena conta, e ela prossegue dizendo que ela é branca e de olhos claros por causa de seu pai, e que quando ela era bebê e saía com sua mãe as pessoas perguntavam se a mãe de Milena era sua babá. 11

Chamo a atenção dos participantes para o que Milena nos contou nesse momento, lembrando a trajetória de luta enfrentada pelos negros e que carrega a marca de que os negros são vistos como aqueles que não podem ocupar posições de prestígio na sociedade. Procuo dar exemplos a eles e pergunto se quando eles veem as telenovelas se veem algum personagem negro, e Pelé lembra de Cirilo da novela Carrossel, e conta que ele é o mais bobo da novela, e então peço a eles mais algum exemplo e Milena fala sobre uma novela que passa antes do jornal e que a empregada é negra. Falo com eles então sobre as coisas que nos estão sendo mostradas, mas que também há coisas que precisamos questionar, nos lembrando de reforçar o entendimento da importância do papel dos negros na construção do país, como por exemplo, o presidente Barack Obama, que está numa posição privilegiada e é negro. 12

O educador Grilo mostra um livro aos participantes contando que é um livro que pegou emprestado de seu irmão, e que foi escrito por um homem negro e que conta a história de vida de duas personalidades negras e começa a contar uma das histórias do livro que se lembra de ter lido, em que a mulher, chamada Laudelina, que era negra, fica indignada em não poder entrar em um recinto de apostas de corridas de cavalos, e então veste-se com sua melhor roupa e vai até lá dizendo querer entrar e então é barrada pelos seguranças, também negros, e que afirmavam que ela não poderia entrar ali. No entanto, o educador não se lembra do restante da história e diz que irá procurar enquanto estiverem na van, mas alguns participantes adiantam que achavam que ela iria conseguir entrar no jôquei.

Pelé sinaliza sobre o horário, pois se demorássemos ele se atrasaria para ir à escola. Então, peço aos participantes que peguem as cadeiras e ajudem a organizar a sala tomando cuidado em recolher e jogar os lixos no cesto ao lado da porta da sala.

Os participantes saem da sala e peço para que aguardem pois precisávamos ver se a van estava nos esperando. Agradeço à funcionária do Centro e digo que à tarde estaríamos de volta com outra turma que viria conhecer o espaço.

Saindo no portão do prédio, vejo que Serginho, o motorista da van já nos aguardava e então converso com os participantes que não deveriam correr nesse momento, nem pular pois deveriam prestar atenção no trânsito intenso de carros na rua. Então, os participantes entram na van e seguimos no trajeto de volta para o clube.



Participantes em visita ao Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira “Odette dos Santos”

Roda de conversa final

Em frente ao clube, a mãe de Pelé já nos aguardava e perguntou ao menino como foi o passeio, e ele conta à mãe que tirou várias fotos com o celular. A mãe diz que já iria levá-lo e se despede em seguida. Entrando no clube, encontramos educadores e participantes jogando pião no espaço coberto em frente à sala de materiais, e então a educadora Érica me diz que a roda de conversa ainda não tinha sido feita. Então, peço que os participantes organizem-se em roda nas cadeiras para que possamos fazer a roda de conversa final. Então, os participantes começam contando o que fizeram no clube enquanto estivemos no passeio. Fizeram jogos de tabuleiro, com detetive, can can e por último pião. Em seguida, fazemos a votação para a atividade de integração para a semana seguinte.

Depois, o educador Grilo passa distribuindo o lanche aos participantes, e a educadora Érica já vai ficar próxima ao portão para aguardar a van, pela qual ela era responsável no dia de hoje.

Diário de campo X

Data: 03/05/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Eu e a educadora Abayomi chegamos ao clube por volta de 7h45min, entramos e fomos para a sala de materiais, onde já encontramos a caixa com o lanche em cima da mesa. Em seguida, fomos organizando o espaço em frente à sala para a roda de conversa inicial, colocando as cadeiras em roda para aguardar a chegada dos participantes. Enquanto isso eu vou organizando os materiais para a atividade da intervenção, que no dia de hoje seria feita depois da atividade de integração. Vejo um homem com seu filho se aproximando da sala e perguntando se era comigo que tratava sobre as atividades de recreação. Explico a ele que é desenvolvido o projeto às terças e quintas feiras neste espaço, e o pai pergunta como faria para matricular seu filho. Vou até a sala para pegar uma ficha de matrícula, e os educadores Abayomi e Eiri lembram sobre a idade do menino, e eu então pergunto qual era a idade e o pai responde que o menino tem sete anos, e eu explico que o projeto é para crianças com idade a partir dos sete anos. Pergunto ao menino qual era seu nome e ele responde Emanuel, dou-lhe as boas vindas e explico ao pai que as atividades acontecem das 8h às 11h, às terças e quintas feiras. O pai se despede do menino que senta-se em uma das cadeiras.

Aos poucos os participantes vão chegando e se acomodando nas cadeiras em roda, e eu continuo dentro da sala verificando o gravador para atividade de hoje. Assim que termino, saio da sala e pergunto à educadora Abayomi se poderíamos começar a roda de conversa, e ela então me lembra que os participantes que vem ao projeto com a van ainda não tinham chegado. Então aguardamos mais um pouco.

O educador Eiri junta-se ao grupo e sugere que já podemos começar a conversa inicial, e um dos participantes sinaliza que a van já teria chegado. Aguardamos e chegam os participantes do futebol que vieram para o projeto e contam que hoje vieram somente eles.

A educadora Abayomi dá andamento à roda de conversa e pergunta aos participantes se eles fizeram algo no final de semana e que gostariam de compartilhar com os colegas, e os participantes pareciam estar um pouco quietos, e Eiri pergunta a eles se era o frio que estava os deixando assim e Milena responde afirmativamente balançando a cabeça. A educadora pergunta aos participantes se fez frio em São Carlos, no final de semana, e justifica sua pergunta contando que no final de semana não estava aqui e por isso não sabia como estava o clima. Benzema responde que fez frio no final de semana balançando a cabeça afirmativamente. A educadora Abayomi pergunta para James Over o porquê ele teria faltado nas últimas semanas e ele responde que estava com febre. A educadora pergunta se agora ele estava melhor e ele responde que sim.

A educadora pergunta aos participantes que foram ao passeio se eles gostariam de contar alguma coisa, como tinha sido o passeio. Milena responde que foi legal, e tenta se lembrar do nome de Odette dos Santos, mas lembrou-se apenas de que ela foi quem fundou o Clube Recreativo Flor de Maio. Os outros participantes não comentam mais nada, mesmo com a educadora incentivando-os dizendo que não estava presente e que por isso estava perguntando.¹

A educadora Abayomi pergunta aos participantes se eles se lembravam do que ficou combinado para a atividade de integração desta semana e os participantes não conseguiam se lembrar, até que Bruno lembra que a atividade seria vôlei. Eiri lembra ainda que para além do vôlei, iriam acontecer outras atividades, sendo elas a minha atividade e a capoeira. Nesse momento, Eiri anuncia que na atividade que seria desenvolvida por mim iríamos contar com a participação de uma pessoa convidada.

Em seguida, a educadora Abayomi passa a palavra para o educador Eiri, que seria o responsável pela atividade de integração no dia de hoje.

Atividade de integração - Vôlei

O educador começa conversando com os participantes e explicando que o vôlei é um esporte difícil, pois tem suas regras e técnicas. Sendo assim, no dia de hoje iríamos fazer uma

atividade parecida com o vôlei, chamada câmbio, em que em vez de tocar a bola como no vôlei, os participantes poderiam segurar a bola, sem sair do lugar e passá-la para outro colega até que se completassem três passes para que em seguida a bola fosse passada para o outro lado da rede.

Os participantes definem com jogo de sorte quem iria escolher as equipes, sendo eles Max e James Over. Eiri atenta para a importância, assim como no futebol Callejero de que meninas e meninos devem jogar juntos e as equipes devem estar equilibradas. Depois de escolher as equipes, que ficaram com 7 participantes de um lado e 8 do outro, os educadores e participantes seguem para a quadra de areia para iniciar a atividade. Ao chegar à quadra, os educadores Abayomi e R2 amarram a corda nos postes da quadra de vôlei, pois a quadra não tem redes próprias para a prática de vôlei. O educador Eiri organiza os participantes, pedindo para que cada equipe ocupe um lado da quadra. Antes de começar o jogo, o educador faz uma demonstração de como o jogo deveria ser feito, simulando uma jogada com os passes.

O jogo se inicia e eu fico de um lado da quadra juntamente com os educadores R2 e Thaís, e do outro lado da quadra estão os educadores Abayomi e Eiri. Conforme iam sendo feitas as jogadas, Eiri ia dando dicas para os participantes a fim de auxiliá-los no desenvolvimento do jogo. Os participantes que encontravam dificuldades em realizar o saque tinham a chance de tentar por uma segunda vez, para que pudessem tentar encontrar o melhor jeito ou a distância em que era possível arremessar a bola e conseguir que ela passasse por cima da corda e chegar ao campo adversário.

Pelé chega atrasado, senta-se perto do educador R2, mas não explica o porquê de seu atraso. Convido-o a participar da atividade, explicando como estava sendo feita e pedindo para que entrasse na equipe de Max, que estava com um integrante a menos. Pelé entra e nesse momento, Eiri sugere que os participantes troquem suas posições na quadra, para que pudessem experimentar jogar em posições diferentes. Falo com Max para que ele fosse mais para frente na quadra, pois me preocupava que, por ele ser menor que os outros e estar no fundo da quadra não estivesse jogando como gostaria.

Perto das 9h fico preocupada em recepcionar Camila, que viria para colaborar com a atividade da intervenção que seria desenvolvida hoje. Saio de perto da quadra para ir até a sala de materiais e observar no clube onde poderíamos desenvolver a atividade. No caminho, encontro com Patrícia e Vicente, e pergunto a eles se tinham vindo para o projeto, e Vicente explica que Patrícia, que é sua irmã, estava vindo pela primeira vez participar do projeto, e que ele teria vindo para participar do treino de futebol. Explico a eles que os participantes estavam no momento da atividade de integração e que eles poderiam se juntar ao grupo. Patrícia pede para que eu vá com eles até lá, e então eu os acompanho até a lateral da quadra e explico como estava sendo a atividade e pergunto ao educador Eiri se Patrícia poderia jogar também e Eiri sugere que entrem cada um para uma das equipes, e então Vicente entra para a equipe de Max e Patrícia para a equipe de James Over.

Vou para quadra para ver como estava o espaço, pensando em possibilidades para a próxima atividade. Passando pela portaria, vejo que Camila estava chegando e espero para recepcioná-la. Ela justifica-se dizendo que está um pouco atrasada, mas tranquilizo-a dizendo que os participantes ainda estavam na atividade de integração. Vamos ao encontro do grupo que fazia uma adaptação da atividade anterior, que era o câmbio, mas agora com a rede formada por pessoas, que podiam interceptar a bola quando fosse passar pela rede.

O educador Eiri finaliza a atividade pedindo que os participantes formem uma roda em pé mesmo, e conversa com eles sobre a atividade desenvolvida, lembrando-os que se tratava de uma atividade adaptada e que o vôlei em si apresentaria ainda mais dificuldades do que as que foram encontradas pelos participantes ao participar do câmbio. Eiri sinaliza aos participantes que a convidada, que era Camila já havia chegado e que eles poderiam lavar as mãos, tomar água e colocar os calçados antes de ir para a próxima atividade.

Intervenção – Beleza e estética

Aviso aos educadores que a próxima atividade será feita no quiosque ao fundo do clube, e sigo para lá acompanhada de Camila e alguns participantes correm na frente, mas começam a ir pelo lado errado, e eu então os chamo de volta, e brinco dizendo que se eles esperassem por mim teriam grandes chances de acertar o caminho até o espaço onde seria feita a atividade.

Chegando ao espaço, os participantes empolgam-se por ser um espaço com churrasqueira, mesas e um freezer, e eu então peço a eles para que não mexam em nada, pois estávamos usando aquele espaço pela primeira vez, e se algo de errado acontecesse não poderíamos voltar a usar aquele espaço.

Afasto um pouco o freezer e arrumo algumas cadeiras para conseguir um espaço maior para formarmos a roda sentados no chão. Para os participantes que já chegaram, peço para que sentem-se para organizar uma roda, abrindo espaço para as outras pessoas que iriam chegar.

Assim que os participantes chegam, converso com eles explicando que hoje tínhamos uma convidada para nos ajudar, e peço que Camila se apresente. Camila conta que já trabalhou no projeto há uns dois anos atrás, e que está muito feliz em poder estar conosco no dia de hoje, pois o tema da atividade que será desenvolvida a agrada muito.

Início contando a eles que na atividade de hoje falaríamos sobre cabelos, e para isso eu iria iniciar contando a história de uma menina que ama muito seus cabelos, e a história se chama “O mundo no Black Power de Tayó”. Conto a história de Tayó, uma menina de 6 anos e que gosta muito de seu cabelo crespo, e usa um penteado chamado Black Power, que enfeita sempre com ajuda de sua mãe. Em certo momento da história, Tayó é nomeada como princesa, e James Over faz um comentário em meio à contação que dizia que Tayó não se parecia com uma princesa. Continuo contando a história, que diz que Tayó é muito alegre e que contagia a todos com sua alegria, e que carrega o mundo em seu penteado. Em outro ponto da história, aparece a situação em que Tayó ouve comentários de seus colegas na escola que desqualificam seus cabelos, pois os colegas diziam que seu cabelo é ruim, e então a menina Tayó se defende dizendo que seu cabelo é muito bom, lindo, fofo e cheiroso, e que eles tinham inveja de seus cabelos. Por fim, a história traz a mensagem de que todas as meninas como Tayó deveriam ser como ela, ter orgulho de seus cabelos e ver neles a beleza que eles tem.²

Depois de terminar a história, pergunto se alguém tinha alguma dúvida ou questionamento e Pelé lembra que durante a contação alguém teve dúvidas sobre o que significa Black Power, e eu então devolvo a pergunta a eles, e Pelé arrisca algumas respostas, dizendo que é um cabelo grande, armado. Patrícia diz que é um estilo. Bruno e Milena tentam traduzir a expressão, e chegam a Preto Poderoso como possível tradução. Explico a eles que mais do que uma forma de arrumar os cabelos, o Black Power foi um movimento que surgiu na década de 60 e que tinha como objetivo fortalecer e valorizar os negros e sua cultura. Camila complementa dizendo que na época em que esse movimento surgiu era muito comum que os negros ouvissem que ser preto era ruim, que seus cabelos eram feios, que não eram inteligentes, mas a própria experiência de vida dos negros lhes provava o contrário, e então eles começaram a lutar pelo merecido reconhecimento perante a sociedade.³

Camila resgata a fala de James Over, que em certo momento da história disse que Tayó não se parecia com uma princesa, e pergunta por que James Over teria dito isso. Os participantes ficam mais preocupados em dizer que foi James Over quem disse isso, e então Camila conversa com eles dizendo que não há problema com a fala de James Over, pois crescemos ouvindo histórias em que há um modelo de princesa, e pergunta aos participantes nomes de princesas conhecidas e como elas eram. Os participantes lembram-se de Cinderela, Bela Adormecida, Branca de Neve, entre outras. Ao falar sobre as características dessas princesas,

os/as participantes as descrevem como sendo brancas, com os cabelos lisos, em sua maioria loiras. Camila explica que não é culpa nossa, pois aprendemos dessa forma, e ao pensar em princesas a imagem que nos vem à cabeça é a imagem dessas princesas. Fala ainda sobre as impressões que temos do continente africano, e que essas impressões muitas vezes nos trazem uma imagem equivocada sobre o continente africano, e conta sua experiência de surpresa quando soube que na África existem reinos, reis, rainhas, princesas, e que demorou para descobrir isso, pois essa história não nos é contada. 4

Peço aos participantes que, depois de ouvir a história de Tayó, menina que amava seus cabelos, o que eles poderiam falar sobre seus cabelos, como gostam de arrumá-los ou como não gostam. James Over conta que gosta de passar gel e fazer um “trompete”, querendo referir-se a um penteado mais conhecido como topete. Explico aos participantes que era isso mesmo que eu gostaria que eles fizessem, que contassem um pouco da relação que tem com seus cabelos. Pelé conta que tem um jeito de arrumar seus cabelos, que é colocando a cabeça embaixo da torneira, para molhar os cabelos, passando a mão e trazendo-os para frente e secando apertando com uma toalha. Também explica que não gosta quando seus cabelos ficam arrepiados atrás, que já chegou a cortar com a tesoura uma mecha que ficava em pé. 5

Assim, os outros participantes vão falando um pouco sobre seus cabelos. Neymar conta que tinha cabelos cacheados mas que sempre quis ter cabelos lisos, mas que agora seu cabelo estava mais liso, e quando perguntado se não gostava de ter cabelos cacheados disse que não sabia, e que acha que gostava só um pouco. Milena conta que seu cabelo é pintado de loiro e alisado, usando Camila como referência para descrever seus cabelos antes de serem alisados.

6

C.O.: Vejo como bastante positivo que Milena tenha usado Camila como referência para falar sobre seus cabelos, reconhecendo a importância de que sejam proporcionadas experiências que apresentem diversas referências, para que os participantes não fiquem presos a uma única forma de ser no mundo, seja aquela que é veiculada pela mídia, seja pelo ideário das histórias de princesas que ouvimos desde a infância.

Conta que a mãe os cortou muito curto, e por ser crespo ficou mais curto ainda. Patrícia conta que gostaria que seus cabelos fossem mais curtos, e Milena comenta que queria um cabelo igual ao dela e fica indignada ao saber que ela gostaria de cortar os cabelos. Fiorella conta que tem o cabelo liso, mas que gostaria de ter os cabelos cacheados. 7

Milena me pergunta se a ponta de meus cabelos era assim mesmo, querendo saber se havia algo que eu fizesse para que as pontas ficassem cacheadas, e eu respondo que não e aproveito para contar um pouco sobre minha relação com meus cabelos, dizendo que quando tinha a idade de Milena eu sempre alisava meus cabelos com a ajuda do secador, fazendo escova, e que isso muitas vezes era trabalhoso. Até que um dia em que estava muito calor, me queixei para meu pai sobre o trabalho que teria para alisar os cabelos, e que ao terminar teria que tomar outro banho. Meu pai então me aconselhou perguntando por que eu não deixava meu cabelo ser do jeito que ele era, naturalmente. A partir daí, comecei a perceber formas de arrumar meu cabelo que me deixavam satisfeita e que valorizavam sua beleza natural.

C.O.: Considero importante falar com os participantes sobre minhas experiências, pois podem surgir relatos de vivências semelhantes e que nos aproximem, nos identifiquem e facilitem a conversa sobre as formas de manipulação dos cabelos, também revelando as formas de se ver no mundo. 8

Camila também conta sua história com seus cabelos, dizendo que desde muito nova alisava os cabelos com fortes produtos químicos, pois as pessoas com quem convivia depreciavam seus

cabelos crespos, ficavam colocando a mão, puxando. Camila conta que por duas vezes seus cabelos caíram por efeito dos fortes produtos químicos que usava para alisá-los. Somente aos 22 anos foi que Camila resolveu deixar seu cabelo crespo, mas conta que isso implicava um difícil processo de transição, pois no início tinha que alisar as raízes que cresciam crespas com a escova manual, usando secador. Conta que hoje os cabelos crespos lhes dão muito mais liberdade, pois com os cabelos alisados a transpiração, a chuva, o frio, eram problemas que não deixavam os cabelos como ela gostaria que fossem, e com os cabelos crespos ela poderia pular na piscina, tomar chuva, enfim, fazer coisas com mais naturalidade. Milena fica empolgada com a fala de Camila e diz que também está tentando deixar seu cabelo crescer crespo. 9

A educadora Abayomi também fala sobre seus cabelos, lembrando sua infância, em que ela dançava ballet, e sua professora queria que o penteado das bailarinas estivesse sem nenhum fio sequer fora do lugar, e conta que acabou alisando os cabelos para conseguir essa perfeição no penteado e fazer aquilo que gostava, que era dançar. Conta que atualmente está em processo de transição com seus cabelos, pois está deixando a raiz crescer sem alisá-lo, e conta que já tem cinco dedos de comprimento os cabelos naturais que cresceram desde então. 10

Pergunto aos participantes sobre o corte de cabelo, se quando vão ao cabeleireiro eles são quem escolhem o corte ou se é o cabeleireiro quem diz o que eles devem fazer ou se são os pais que escolhem o corte.

Milena conta que foi ao cabeleireiro e este lhe mostrou um monte de revistas com diversos tipos de cortes de cabelo, e que queria fazer um corte em que as pontas do cabelo na frente são mais longas, e o cabeleireiro disse a ela que seu cabelo ficaria ridículo. Camila explica a ela, que não é que ficaria ridículo, mas sim que o cabelo crespo como o delas não seria favorecido com esse tipo de corte. 11

Converso com os participantes explicando que às vezes é melhor ouvir a opinião de um profissional, e até mesmo dos pais, pois nem sempre o corte que escolhemos ficará bem para o tipo de cabelo que temos, para o formato de rosto, sendo melhor aproveitar as características que já temos e favorecer o que nossos cabelos já nos oferecem de bom.

Fiorella conta que foi sua mãe quem cortou seus cabelos, e eu então reforço positivamente a afirmação dela, ressaltando o fato da própria mãe cortar seus cabelos. 12

Alguns participantes falam sobre coisas que mudariam em seus cabelos, como James Over que diz que pintaria os cabelos de várias cores. Explico aos participantes que o importante em relação aos cabelos é que você se sinta bem com o cabelo que escolheu usar. 13

O educador Eiri lembra sobre a relação das fases da lua com os cortes de cabelo, dizendo que tem gente que só corta o cabelo em determinada fase da lua. Pergunto aos participantes se eles sabiam o porquê disso e eles dizem que não, e eu então explico que as pessoas que cortam os cabelos na lua crescente, por exemplo, desejam que o cabelo cresça mais, já as que cortam na lua nova, que o cabelo cresça renovado, mais forte, as que cortam na lua minguante, que ele não cresça, as que cortam na cheia, que ele cresça cheio, com volume.

Mostro a eles várias imagens com diferentes tipos de cortes, texturas e formas de manipulação dos cabelos. Entre aqueles que aparecem nas fotos, os participantes reconhecem alguns famosos, e vão comentando que já viram penteados semelhantes ou se gostaram ou não dos penteados. Ressalto várias vezes com os participantes que o que importa quando se escolhe um determinado estilo para seu cabelo é que você goste de seu cabelo e se sinta bem, podendo mudar também. 14

Ao final, pergunto se os participantes teriam mais alguma coisa a comentar e se poderiam contar sobre alguma coisa que aprenderam, e Camila sugere que já que estávamos falando de cabelos, que pudéssemos agora tocar os cabelos uns dos outros, com respeito, cuidado e carinho para sentir os cabelos dos colegas. Então passamos a tocar os cabelos uns dos outros.

Como alguns deles já pediam para ir ao banheiro, Pelé já sinalizava que precisava ir embora, e o tempo já estava esgotando, encerramos a atividade, dizendo aos participantes que poderiam tomar água e ir ao banheiro, e que fossem pensando em coisas que teriam aprendido com a atividade que fizemos hoje. No caminho, Camila foi conversando com Milena, Patrícia e Bruno, que contavam um pouco mais sobre seus cabelos, Milena contava que fazia escova progressiva nos cabelos e Patrícia contava que queria cortar os cabelos para crescer um pouco mais.

Segue a transcrição da roda de conversa na íntegra:

Transcrição 03-05-2016 (Roda de Conversa sobre beleza e estética)

Aline: Pessoal, então... é... todo mundo tá me ouvindo? Prestando atenção? O Emanuel acho que ainda não sabe e talvez a Patrícia, então nessas atividades que a gente faz comigo é... em algumas vezes a gente grava pra efeito de registro pra que a gente tenha a fala de vocês, pra que a gente saiba exatamente o jeito como vocês falaram pra ter o registro, então o Neymar que também nunca participou de um momento que a gente tenha gravado. Então quando a gente grava é importante fazer silêncio, aguardar a vez pra falar, pra que depois eu consiga ouvir certinho, se tiver muitas pessoas falando ao mesmo tempo, depois eu não vou conseguir ouvir a fala de vocês.

James Over: Uma história...

Aline: É, a gente vai contar uma história. Mas primeiro acho que é legal a Camila se apresentar né, o Eiri anunciou que ela viria.

Camila: Oi, meu nome é Camila eu participei aqui do projeto... Faz uns dois anos? Uns dois anos, então não conheço quase nenhuma carinha daqui eu acho. É... a Aline me convidou pra estar aqui com vocês, porque o assunto que ela vai conversar com vocês é um assunto que eu gosto bastante, quando ela falou que ia falar sobre isso com esse grupo eu falei, eu quero estar lá junto, quero participar, quero escutar as crianças falando. Estou muito feliz de estar aqui com vocês hoje e espero também voltar outras vezes, eu gostava muito de vir aqui antes, ficar aqui de manhã e de tarde, sinto saudades, e to muito feliz de estar aqui com vocês hoje, obrigada por me receberem.

Aline: Bom então pessoal, como a Camila disse, hoje a gente vai tratar de um assunto muito legal, e a gente vai falar sobre cabelo, sobre estética, sobre o jeito como a gente se arruma, como a gente gosta de se vestir, se arrumar... E pra isso eu vou contar a história de uma menina que ela ama muito seus cabelos, ela se olha no espelho e fala, que cabelo fantástico!(risos) Então eu vou contar a história dela pra vocês tá? É... a história se chama “O mundo no Black Power de Tayó”, a menina então se chama Tayó. É da autora Kiusam de Oliveira, ela além de escritora ela também é coreógrafa, então ela faz outras atividades, ela dança também, além de escrever essas histórias. Ela costuma dizer que pra gente escrever histórias a gente tem que ter o coração nos pés, a gente tem que sentir as histórias, então é andar com o coração nos pés é uma forma de se escrever histórias. Então vamos lá conhecer a história da Tayó? Tayó tem seis anos, é uma menina de beleza rara. Encantadora, a sua alegria contagia a todos que perto dela ficam. Seu rosto parece uma moldura de valor, destaca belezas infinitas. Seus olhos são negros, tão negros como a mais escura e bela noite que doa lato miram com ternura qualquer ser vivo. Do fundo desses olhos escuros saem faíscas de um brilho que só as estrelas são capazes de emitir. Seu nariz parece mais uma larga e valiosa pepita de ouro. Grossos e escuros como o oborô seus lábios só se movendo para dizer palavras de amor. Vocês estão conseguindo ver as ilustrações?

James Over: O que é isso?

Aline: Aqui está mostrando os lábios dela. E aqui tem um coração olha, simbolizando que ela diz palavras de amor.

James Over: e aquele...

Abayomi: Parece um gatinho.

Aline: É, tem um gatinho aqui, são as ilustrações do livro, depois a gente pode olhar de novo. Sobre a cabeça, a parte do corpo que ela mais gosta, ostenta o seu enorme cabelo crespo, sempre com um penteado chamado Black Power. Dá pra todo mundo ver a figura? Ana?

Seu penteado faz o maior sucesso, porque Tayó costuma escolher os enfeites mais divertidos. Mamãe! Hoje eu quero o meu Black Power repleto de florzinhas! E lá se põe a mãe a procurar florzinhas para enfeitar o penteado da filha.

James Over: Que penteado grande... 15

Aline: Mamãe, hoje eu quero o meu Black Power repleto de borboletinhas. E lá se põe a mãe a procurar borboletinhas para enfeitar o penteado da filha. Mamãe! Hoje eu quero o meu Black Power com uma tiarinha de tranças feitas com fios de lã coloridos, arrematada com uma linda flor. E lá se põe a mãe a trançar seus cabelos com fios de lã para enfeitá-los com uma belíssima flor colorida. O Black Power de Tayó é enorme, do tamanho da sua imaginação.

James Over: O que é Black Power?

Aline: A gente já vai falar sobre isso. É um penteado. Você entendeu que ela esta falando do cabelo dela? Então o tipo do cabelo que ela usa é Black Power que chama.

Patrícia: Um estilo, né?

Aline: Isso, um estilo, um penteado. 16 Ela ama tanto os bichos, a natureza, os alimentos, as pessoas e os planetas, que por vezes, projeta todo esse universo em seu penteado. Bem humorada, quando seus colegas de classe dizem que seu cabelo é ruim, ela responde: Meu cabelo é muito bom! Porque é fofo, lindo e cheiroso! Vocês estão é com dor de cotovelo porque não podem carregar o mundo nos seus cabelos como eu posso! Quando retorna pra casa, pensativa com toda falta de gentileza de seus colegas, Tayó projeta em seu penteado, mesmo sem se dar conta disso, todas as memórias do sequestro dos africanos e das africanas, sua vinda à força para o Brasil nos navios negreiros, os grilhões e correntes que aprisionavam seus corpos. Tudo isso está bem guardadinho lá no fundo de sua alma. Mas, quando recupera seu bom humor, é capaz de transformar todas as lembranças tristes em pura alegria, projetando em seu penteado todos os tons e cores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes, demonstrando que nem grilhões e nem correntes conseguiram aprisionar a alma potente de seus antepassados. Incrível mesmo é Tayó, nem quando ela dorme o seu penteado fica desabitado. Por vezes, ele é povoado por seus ancestrais, os zelozos orixás que protegem e não a deixam esquecer de que é descendente da mais nobre e casta real africana. Quando amanhece, Tayó acorda com uma alegria capaz de contagiar a cidade inteira onde ela mora. Seu corpo se ilumina, ela olha para sua mãe, linda como ela, e tem a certeza que nasceu mesmo de uma rainha. Assim faz Tayó, todas as manhãs, ela se levanta da cama com a certeza de que é uma princesa.

James Over: (bem baixinho ao fundo) Ela não parece uma princesa... 17

Aline: E como de costume, projeta em seu penteado a mais exuberante coroa de palha da costa, búzios e ouro. Tayó é o que todas as outras meninas como ela são: princesas! Que vivem a carregar sobre seus penteados suas coroas reais, mesmo que não as vejam quando estão acordadas. Bom pessoal, essa foi a história de Tayó. Alguém tem alguma dúvida sobre a história, algo que não entendeu, alguma palavra que não conheça?

Pelé: Teve gente que perguntou sobre o penteado Black Power.

Aline: Hum... Alguém sabe o que é o penteado Black Power, a Patrícia deu uma dica, disse que é um estilo.

Pelé: É um penteado bem grandão assim... 18

Aline: Deixa eu ver aqui se tem uma imagem que mostre bem a Tayó com o penteado dela. É um penteado grande né? E como é o cabelo? (Participantes conversam paralelamente ao mesmo tempo). Então pessoal, esse é o penteado Black Power. Mas alguém sabe porquê que ele tem esse nome? Você sabe? Pode dizer, Emanuel. Alguém sabe porquê esse nome Black Power?

(Enquanto isso Milena conversa com Bruno parecendo tentar traduzir a expressão para o português)

Abayomi: A Milena ta falando alguma coisa ali.

Aline: Pode falar (participantes conversam paralelamente)

Camila: Ninguém aqui é da época dos Power Rangers? Como que eles são? O que os Power Rangers são?

Aline: Só um pouquinho, vocês estão falando...

Camila: Força... Alguma coisa que parece com força... O que você falou? Que outra palavra que você falou?

Milena: Força, poder...

Aline: Preto e poder, essa seria a tradução que vocês encontraram.

Pelé: Preto tem poder!

Aline: Então pessoal, vamos explicar melhor... Como é que surgiu... Porque além de uma tradução o Black Power ele tem uma história, uma origem desse nome. Então, o Black Power pra além de um penteado é um movimento que surgiu na década de 60, já faz um pouquinho de tempo... Esse movimento surgiu pra que... é... um movimento que tinha assim, como uma finalidade principal é... reforçar o orgulho em ser negro. Então ele tinha como objetivo fortalecer isso. Então através de penteados, então mais do que penteado era um estilo de vida mesmo, além de um estilo de penteado.

Camila: É... quando eles criaram esse nome era porque, era... Veio dos Estados Unidos na verdade, acontecia lá e em outros lugares também, como no Brasil. Só que as pessoas falavam que tudo que era preto era ruim. Então o cabelo da pessoa negra era ruim, o nariz era feio, a pele era feia, ela não era inteligente. Aí eles começaram a pensar: Será que isso é verdade? Será que preto é essa coisa ruim, ser negro é essa coisa tão ruim? Aí eles falaram... Espera! Eu também to me vendo, eu me olho no espelho eu me acho bonito, eu gosto do meu cabelo pra cima, vão falar agora que isso é ruim? Não! Ser preto é uma coisa boa, então vamos dar um nome pra isso: Black Power, a força que a gente tem, a força dos negros. Então vamos mostrar pra todo mundo que pelo Black Power, que era pelo estilo do cabelo bem armado, que a gente tem poder também, assim como qualquer um. Então a ideia era nesse sentido, mostrar pra todo mundo a força que eles tinham. Eles podiam usar o cabelo pra baixo, igual todo mundo queria. Ah se eles estão usando assim é porque o negro não é bonito mesmo. Não, vamos colocar nosso cabelo pra cima! 19

Milena: Eu assisti um filme, que tinha uma empregada negra, e tinha uma cara, ele parou ela e uma menina branca na rua, falou o nome dele e perguntou se o pai dela sabia que ela tava saindo com uma negra, aí ele começou a chamar ela de burra, e ela tava com um negócio de óleo na mão e ela escreveu o nome dela no chão, e ele deu um tapa na cara dela e ela foi presa.

Camila: Eu não sei o contexto do filme, você sabe que filme que é?

Milena: Não...

Camila: Não...

Milena: Não lembro o nome...

James Over: Eu já assisti.

Camila: Já? Mas pelo que a gente percebe que ela tá contando pra gente, é o que acontecia, e essas coisas acontecem todo dia. Olha pra uma pessoa, e por ela parecer de um jeito ela é

determinada coisa. Então eu coloco assim que todo mundo que parece com aquilo é burro, é feio, é ruim, é... e não é verdade né, as pessoas não são definidas pelo jeito que elas são. Você não consegue olhar pra alguém e dizer como ela é, não é verdade? Então ele tava errado de agir desse jeito né? 20

Aline: Bom é... Alguém já tinha ouvido esse nome? Tayó? (participantes respondem que não). Um nome diferente, né? É... Tayó é um nome africano, então a origem desse nome é africana, pode ser tanto usado para feminino como masculino e significa “da alegria”, então tem um significado esse nome e tem muito a ver com a personagem da nossa história, uma pessoa que tava sempre alegre, que contagiava a todos com sua alegria também através do seu penteado. É... alguma dúvida ainda?

Camila: No meio da história alguém falou assim: Mas ela nem parece uma princesa! Não sei quem que falou. Porque será que ela não parece uma princesa? Não precisa apontar quem falou. Como que a gente imagina que é uma princesa? Tá certo, porque as histórias que a gente lê são assim mesmo. O que você falou tá certo... é o que a gente escuta... Vamos ver quem fala, como é o cabelo de um princesa.

Pelé: É arrumado?

Camila: Arrumado. O que é um cabelo arrumado pra você?

Pelé: É um cabelo bonito?

Camila: Bonito. Vamos ver, vamos pensar em algumas princesas. Cinderela é uma princesa, branca de neve... Elas tem o cabelo mais pra cima assim ou o cabelo mais pra baixo?

Participantes: Pra baixo.

Camila: Então o cabelo liso, né? O cabelo da Tayó, é liso?

Participantes: Não.

Camila: E como que é o cabelo dela? Você sabe como que fala esse cabelo? Tem cabelo liso e cabelo...

Pelé: Crespo.

Camila: Cabelo tem de vários tipos, tem ondulado... o dela é crespo. O cabelo liso ele nasce pra baixo. O cabelo da Aline assim ele vai crescendo e vai nascendo pra baixo. O meu cabelo é crespo, ele não nasce pra baixo não, ele vai nascendo pra cima. Se eu deixar ele bem grande, fica igual o da Tayó. Eu to tentando! Então a gente falou da princesa que a gente viu ali e as princesas que vocês imaginam. Princesa... vamos pensar em mais alguma diferença. A nossa princesa que a gente conhece nas histórias, ela tem a pele que cor?

Participantes: Branca.

Camila: Branca.

Milena: Tem uma que é negra.

Camila: Uma.

Pelé: tem uma que é verde.

Camila: E a maioria? A maioria é que cor?

James Over: A... Aquela lá... A... da fera...

Camila: Da Bela e a Fera?

James Over: Não...

Camila: A da Bela e a Fera também né, ela é loira, tem a pele branca. 21

(James Over fala alto, trecho sem possibilidade de transcrição – Participantes falam ao mesmo tempo)

Milena: Pokahontas.

Camila: Não, a que beija o sapo lá...

(Participantes ficam tentando lembrar o nome de princesa negra de filme da Disney)

Camila: E a cor do olho das princesas, como que é?

Participantes: Verde, azul...

Camila: E o olho da nossa princesa da história? Então todas as histórias de princesas que quando a gente é criança que a gente escuta, sempre começa: Era uma vez uma linda princesa com a pele tão clara quanto a nuvem do céu. Com os olhos tão azuis quanto o azul do céu, com o cabelo liso e loiro quanto o sol. Então a gente aprendeu isso a vida inteira, que princesa é: banca, cabelo claro e olho claro. Agora a Aline vem com essa história aí... Uma princesa que tem a pele escura o olho escuro e o cabelo pra cima? Tem uma coisa estranha nisso tudo não tem? Então ele tá errado de falar que princesa é branca? Não, porque a gente aprendeu assim. Sabe o que é legal da nossa roda de hoje? Que a gente pode aprender uma coisa nova! Existem princesas assim, igual a Tayó. 22

Camila: O que vocês pensam quando pensam em África?

Pelé: Eu vejo negro.

Camila: Negro. Que mais?

Pelé: Terra?

Camila: Terra, pode ser! Areia, quem falou aqui, de deserto. Quem lembra de escravidão? Lembrou de escravidão? Que ela até fala numa parte da história? Escravidão. E quando eu aprendi sobre África eu aprendi que era um lugar que tem um monte de gente pobre, sofrendo, alguém foi lá, escravizou. Tavam ali de bobeira, vamos lá pegar eles. Aí fui aprender um pouco mais, fui ler as histórias africanas, falei meu Deus do céu! Tinha reino na África, tinha rainha, tinha rei, tinha princesa africana, com um turbante deste tamanho, um cabelo maior ainda, usava uns brincos ó, muito maior que o meu. Roupa dourada, toda ornamentada, gostavam muito de cores, de música, e tinha rainha e rei na África. Quem sabia disso aqui?

Camila: Tão contando história errada pra vocês então hein! 23

(Fiorella levanta a mão)

Camila: Você sabia já? Olha lá que legal! Vamos esperar o carro passar... (carro com som alto de propaganda passando na rua). Olha, então se vocês estivessem contando a história de uma briga de vocês.

James Over: Eu soquei o olho do Gabriel...

Camila: Ah lá, tá vendo como ele contou? Eu soquei o olho do Gabriel. Como a gente vai saber se o Gabriel também fez alguma coisa com você? Quando a gente conta a história do nosso lado, a gente se coloca como herói. Se eu for contar a história de como eu e a professora brigou eu não vou contar que eu tava conversando na aula. Eu contar que a professora veio e gritou comigo. A gente sempre se coloca na posição superior na história.

Patrícia: (conta uma história de um menino que a perturba na escola e que sempre só viam ela brigando com ele, e então ela falou para as pessoas verem o que ele fazia com ela para ela agir assim).

Camila: Toda história tem mais de uma versão. Então essa história que a gente conhece sobre escravidão africana, quem contou pra gente, quem escreveu esses livros, foram pessoas que se achavam heróis, que diziam que foram lá na África, destruíram esses reinos e pegavam as pessoas pra escravizar. Eles iam lá faziam essa maldade, colocavam as pessoas nos navios negreiros, se colocavam como heróis da história, não contaram pra ninguém que lá tinha reino, e as pessoas não aprenderam essas histórias. Tá certo isso será?

Pelé: Não.

Camila: Não tá né... e as pessoas fazem isso até hoje em dia, a gente sabe que existe muito. A gente a prende que só existe princesa de um jeito, que a África é só de um jeito, a gente conhece só um lado da história. Então que bom que vocês estão tendo essa oportunidade de vida, de conhecimento, porque vocês podem conhecer o outro lado, essa oportunidade de estar aqui com a Aline, com o Eiri, que são pessoas... esqueci seu nome...

R2: R2

Camila: Com o R2, com a Abayomi, que também conhecem este outro lado da história pra vocês aprenderem um pouco mais sobre isso. Então quando você fala, como é seu nome?

James Over: James Over.

Camila: Quando o James Over falou que não existia princesa desse jeito, é porque ele não conhece, ele não tem culpa de não conhecer, é porque ninguém nunca te contou, mas hoje você está vendo uma coisa diferente. E as meninas que são assim, que tem o cabelo desse jeito, que tem a pele desse jeito, igual o da Tayó, elas podem se sentir princesas, porque elas são também, a história delas também tem princesas. 24

James Over: Aquelas de coroa assim...

Camila: Uhum! Se eu colocar uma coroa no meu cabelo eu não vou ser princesa? Então as princesas são assim, de todos os tipos. Tem princesas de cabelo vermelho...

Pelé: Ruiva.

Camila: Ruiva. Cabelo curtinho, loira, cabelo comprido...

(participantes conversam juntos para tentar lembrar o nome de uma princesa)

Camila: Rapunzel é loira.

R2: E a Mulan?

Camila: A Mulan é indígena?

Pelé: Que Mulan?

James Over: Eu não conheço. Ah, a Mulan, tem um que é a Mulan quando era pequena... Que ela tem o cavalo.

Camila: Não, Mulan e Valente são duas histórias diferentes.

James Over: Que ela tem um arquinho assim...

Camila: Quem aqui usa a internet aqui? Já faz uma pesquisa? Já? Procura lá na internet...

Quem pode procurar na internet ou pesquisar numa biblioteca procura uma foto de uma princesa africana. Não agora né? Agora a gente tá aqui conversando...

Aline: Pessoal, então vocês perceberam que na história a Tayó ela gosta muito do cabelo dela. Milena, pode falar.

Milena: Pode falar? A minha mãe falou assim que...

(James Over falando)

Aline: James Over, vamos ouvir a Milena.

Milena: Que tem uma menina também que é loira, que tem o cabelo igual o seu, como eu tinha. Eu tinha o meu cabelo igualzinho o seu (referindo-se ao cabelo de Camila). E minha mãe falou assim que era por causa da cor porque o cabelo dela também é assim.

Camila: É que como a gente vai misturando, se a mãe é bem loirinha e casou com um pai negro de cabelo crespo, a filha pode nascer com a pele mais clara e com o cabelo crespo, com o cabelo cacheado... pode nascer com o cabelo... liso e preto.

Milena: Meu pai ele tem olho azul e é loiro e minha mãe é morena de cabelo crespo.

Camila: Tem gente que pinta também, tem gente que tem o cabelo igual ao meu e pinta de loiro, de vermelho... 25

(participantes falando todos ao mesmo tempo)

Aline: Pessoal, vocês estão lembrando que vocês estão falando todo mundo ao mesmo tempo. Então vamos cada um na sua vez. Assim a Milena pode ouvir o que o Pelé fala, o Pelé pode ouvir o que a Milena tá falando, pra que vocês conheçam também um pouco do que o outro tem pra contar. É... vocês lembram na história o que os colegas da Tayó falavam pra ela na escola?

Patrícia: Eles ficavam falando do cabelo dela, só que era tudo inveja.

Aline: Ela usa essa expressão que eles diziam que o cabelo dela era ruim. Quando o Pelé foi falar do cabelo das princesas, ele falou num cabelo arrumado, um cabelo bom, um cabelo liso, loiro. Então pessoal é importante a gente ficar atento porque quando a gente qualifica alguma coisa como bom, como belo, como bonito, a gente tá também colocando outras coisas no lugar do feio, daquilo que não é aceitável, aquilo que não é desejável, aquilo que não se gosta. Então não são assim, um bom e outro ruim, mas sim são cabelos diferentes. Vocês já ouviram

algum comentário sobre cabelo ruim, tiveram alguma experiência nesse sentido? Que tenham presenciado? Assim como a Tayó na escola ouvia isso? (silêncio) 26 Então vamos lá pessoal, agora eu quero saber de vocês: o que vocês acham do cabelo de vocês? Que vocês olham no espelho assim e falam: Hoje meu cabelo tá da hora! Ou então aquele dia que você acorda e fala: Nossa, cabelo por favor hoje hein! Então assim tem dias e dias, tem dia que a gente gosta, tem dia que a gente não gosta. Então...

James Over: Eu gosto do meu cabelo com gel assim...

Aline: Isso, James Over é isso mesmo! É isso que eu quero que vocês falem! Eu gosto do meu cabelo quando ele tá assim...

Pelé: Eu gosto do meu cabelo quando ele tá retinho aqui atrás. Se ele tiver assim eu corto.

Aline: Então te incomoda quando ele fica arrepiado pra trás?

Pelé: É, quando fica levantado um negócio assim. Dá uma raiva! 27

Aline: Entendi. Alguém mais?

(James Over falando)

Aline: Vamos ouvir os colegas James Over? Quem mais gostaria de falar do cabelo?

Neymar: Quando o meu cabelo fica pra cima eu fico fazendo assim...

Aline: Ah tá, você gosta de passar a mão nele pra ele ficar pra baixo.

Pelé: Eu tenho um jeito de você acabar com isso, em vez de você passar gel, você põe a cabeça debaixo da torneira, vai cair um monte de água daí você passa o pente...

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Neymar: Depois como você vai secar?

Pelé: Eu pego a toalha do banheiro e passo assim ó... 28

(Participantes conversando)

Aline: Olha aí, vocês estão aprendendo algumas técnicas pra arrumar o cabelo com o Pelé.

Eiri: Mas hoje eu notei, por exemplo, que a Fiorella tá com o cabelo diferente hoje. Você não veio diferente com o cabelo hoje?

Fiorella: Não...

Eiri: Ah não tá solto hoje? Ah a professora Milena também reparou. Ela sempre vem de coque, ou de rabo de cavalo. Hoje tá solto, com o batom combinando com a blusa.

Aline: Mais alguém gostaria de comentar sobre o cabelo? Igual o James Over comentou aí... eu gosto do meu cabelo quando ele...

Milena: Eu gosto do meu cabelo liso...

Aline: Você gosta do seu cabelo liso? Você quer que ele cresça mais, é isso?

Milena: Ele fica maior.

Aline: Ah, ele fica maior.

Patrícia: Eu prefiro o meu quando ele tava mais curto...

Milena: Ah Jesus, eu quero um cabelo assim e ela quer cortar... 29

Eiri: Eu tenho um amigo, que o nome dele é Feijão, e ele é negro e tem o cabelo crespo, e ele tem um cabelo com um penteado muito distinto, ele usa dreads. Vocês conhecem dreads?

Milena: Ah eu conheço eu ia fazer.

Bruno: Hã?

Milena: Eu ia fazer um aqui. (mostrando uma mecha na parte de trás dos cabelos)

Eiri: Ah... Então ele é um cabelo que eu não sei explicar como é feito o processo, não sei se usa cera de abelha, trançado com agulha de crochê. E perguntaram pra ele: Por que você tem cabelo assim? Você gosta do Bob Marley? E ele falou assim... E ele é músico. Ele falou: Nossa! Sabe que todo mundo pergunta isso pra mim e eu não gosto, embora ache que o Bob Marley é um bom músico. Eu quis usar dreads porque meu cabelo é crespo e você não vê o negro de cabelo comprido, então a minha graça, o meu lance era poder ter o cabelo comprido, porque eu sempre quis ter o cabelo comprido. Então eu uso dreads pra ter o cabelo comprido. Porque um homem negro com o cabelo crespo... ou não né... eu não sou tão retinto e tenho o

cabelo crespo também. Pra gente é difícil ter o cabelo comprido, porque a estética do homem é um pouco distinta. Hoje tem os homens, hoje no Brasil né, porque a história do Black Power já existe há algum tempo. Não é comum o homem que tem o cabelo crespo ter o cabelo comprido. Mas ele queria muito, e aí ele fez os dreads.

Aline: Pessoal a Fiorella acho que quer falar. É importante a gente levantar a mão tá? Os meninos tão ali conversando entre eles e eu acho que é importante ouvir os colegas, tá?

Fiorella: Eu sempre quis ter um cabelo cacheado.

Aline: Sempre quis ter o cabelo cacheado? Legal. Mas o que você acha do seu cabelo, o cabelo que você tem?

Fiorella: Bonito.

Aline: bonito? Como que você gosta de arrumar ele?

Fiorella: De pentear...

Aline: Você gosta de pentear ele?30

James Over: Aí tá molhado Eiri. (Nesse momento o educador pedia para James Over trocar de lugar na roda porque estava conversando muito com Emanuel)

Aline: Quem mais gostaria de falar do cabelo?

Patrícia: R2.

(Risos)

R2: Então tem um colega meu lá da educativa e ele tem a pele um pouco mais clara, mas ele tem o cabelo bem armado assim, crespo. Daí tipo quando a gente foi pra Argentina ele deixou o cabelo crespo mesmo, e aí chamava bastante a atenção mesmo, daí o pessoal olhava. Daí que nem agora ele está usando os dreads.

Aline: Então não é à toa que foi escolhido esse penteado pra representar o movimento Black Power porque é um penteado grande né, que se impõe, que chama a atenção, é um penteado de atitude. Então ele foi escolhido propositadamente pra representar esse movimento em que os negros se colocam e dizem: estamos aqui, temos a nossa cultura, e vamos lutar pelos nossos direitos, então tem também todo esse contexto de luta que envolve a presença desse penteado. 31

Patrícia: (Conta que quer pintar o cabelo de azul)

Milena: Azul?

R2: Tem um colega meu que tem o cabelo azul.

Patrícia: Eu queria pintar uma parte de uma cor e outra de outra, só que minha mãe não deixou.

James Over: Eu queria ter o cabelo aqui de laranja, aqui de vermelho.

(risos)

Pelé: Ele inventa cada coisa! Sem ofensa tá, tudo bem cabelo vermelho tudo bem. 32

Aline: Pessoal o Neymar quer falar.

Neymar: Quando eu tinha o cabelo cacheado, enrolado, sei lá o que era aquilo, eu sempre quis ter o cabelo liso. Mas agora eu tenho.

Aline: Então você não gostava do seu cabelo cacheado?

Neymar: Não.

Aline: Não gostava?

Neymar: Ah eu gostava um pouquinho só. É porque eu queria ter o cabelo liso.

Aline: E você sabe por quê?

Neymar: Não. 33

Eiri: Olha só, eu falei mas fui pego desatento né. Falei que o que meu amigo tinha era dreads, e agora o Rafa falou aqui também que o Raíza de São Paulo tem dreads, mas o adequado seria rastafar. Dread quem deu o nome foram os ingleses. Dread locks tem a ver com cabelo bagunçado, uma... algo que não é agradável, que dá medo. Então se você ver alguém você até

pode falar dread locks, mas saiba que o mais adequado seria estilo rastafar, que tá ligado à religiosidade africana mesmo. Mas o cabelo é rastafári.

Pelé: Parece safári o que você falou.

Eiri: Parece né, mas é rastafári.

Pelé: É então, rastafári, safári...

Eiri: É... isso mesmo.

Pelé: É só colocar o S e o A na frente. 34

Eiri: E você Gabi? Como que você faz pra arrumar seu cabelo? Arrumar no sentido assim ó... você acorda, como que é?

Gabi: Eu pego a escova, penteio o cabelo, passo creme...

Eiri: Legal! 35

Aline: James Over quando você quiser falar alguma coisa você levanta a mão e fala pra todo mundo ouvir, mas tem que esperar sua vez, não pode só você ficar falando.

James Over: Eu to falando sozinho...

Aline: Então mas a gente tá num momento de falar com as pessoas, pra conversar em roda.

Milena: Aline, o seu cabelo é assim?

Aline: É.

Milena: Da hora.

Aline: É, então, assim, acho que eu posso falar também um pouco do meu cabelo, né? Eu... quando eu era mais nova tinha mais ou menos a sua idade, uns doze...

Milena: Treze.

Aline: Treze, por aí... Doze treze anos, eu não gostava do meu cabelo e eu ficava lá horas no secador, porque eu sempre gostei do cabelo comprido e então eu fica horas lá no secador... Aí um dia tava muito calor. Eu falei: Vixi! Pra eu secar esse cabelo agora com esse calor, eu vou perder o banho que eu tomei, vou terminar vou estar suada de novo e vou ter que tomar outro banho. E aí eu reclamando e aí meu pai falou assim: Porque você não deixa o seu cabelo ser do jeito que ele é? Aí eu parei, olhei falei nossa é verdade, vamos ver como é que é. E aí eu fui deixando, e aí fui aprendendo formas de cuidar dele com que eu fosse gostando mais dele. Então o cabelo acho que ele representa assim, a nossa relação com a gente mesmo. Então como eu me gosto, como eu quero me ver, como eu me sinto melhor, o que me deixa mais feliz, passa pelo nosso cabelo. Então foi mais ou menos assim eu fui deixando, eu tenho mania de ficar enrolando assim, é quase que involuntário, me pego mexendo no cabelo, tenho muita mania de mexer no cabelo. 36

Camila: A minha história parece bastante com a da Aline. Só que eu passava bastante química no cabelo pro meu cabelo ficar liso. E aí desde os meus oito anos eu passava química. Eu perdi meu cabelo inteiro duas vezes, fiquei com o cabelo deste tamanho, o resto eu passei química caiu. E eu queria a química mais forte que tivesse pro meu cabelo ficar bem liso. E aquilo fazia muito mal pra mim, porque ardia meu olho, eu tinha problema de garganta, tinha que ir no salão a cada dois meses, fazia química com o ventilador no rosto de tão forte que eram os produtos.

James Over: O circo balão mágico...

Camila: E aí depois, eu mudei de Campinas pra São Carlos eu tinha 9 anos, e eu fiquei fazendo isso até os meus... 20 anos. Não, mais, até os meus 22 anos. Aí eu comecei a tentar parar. Então eu comecei a parar de passar química, mantive só na escova. Aí depois eu cortei bem curtinho e deixei crescer e agora eu quero ele cada vez maior. Então antes eu passava horas no espelho pra puxar. Agora eu acabo de tomar banho, passo o creme e fico assim ó! (balança os cabelos de um lado para outro) Pra ele subir um monte, aí ele sobre um monte e depois eu pego um pente garfo fico assim e agora eu gosto dele bem grande. Mas aí eu descobri, pensava assim ah, mas porque quando eu era criança eu não gostava dele assim? Porque meu cabelo sempre teve os cachinhos e hoje eu acho tão lindo! Porque quando eu era

criança tinha um monte de meninos e meninas no colégio que eu estudava que ficavam puxando meu cabelo, que ficavam falando: cabelo feio, que o cabelo da Camila é pra cima. E eu achava aquilo muito ruim, eu não tinha essa coisa que a Tayó tinha de falar: não, meu cabelo não é ruim não, meu cabelo é bonito, é cheiroso, mas eu não tinha aprendido isso. Então hoje eu tento ensiar as meninas que o cabelo igual o meu, eu falo assim: se você quiser usar alisado, todo mundo pode, se você quer usar... liso se você quiser cachear também tem como, se você quiser você tem a opção, mas que não seja porque as pessoas não gostam. Se você tem o cabelo assim, quer usar assim, tem que usar, tem que experimentar, tem que deixar, porque é muito bom ter o cabelo do jeito que a gente nasceu também. É mais fácil de cuidar, a gente nasceu com ele porque ele já combina com o nosso rosto. Quando eu usava o cabelo pra baixo, minha testa era grande, meu cabelo ficava pra baixo, eu ficava me torturando, aí meu cabelo subia, não, porque eu tava indo contra o que meu cabelo é e aí é muito difícil.³⁷

Camila: A Aline falou que fazia escova, eu não sei se mais alguém aqui faz escova todo dia.

Milena: Eu.

Camila: Você faz? É difícil né? Dia de calor é difícil porque transpira, dia de frio é difícil porque fica com friz, dia de chuva é difícil, porque molha, porque dá trabalho também. As pessoas perguntam: seu cabelo não dá trabalho assim? Eu falo dá, todo cabelo dá trabalho, mas assim eu não fujo de nada, quero pular na piscina agora eu pulo, se tiver que tomar chuva eu tomo, então é bom assim pras meninas que podem escolhe usar o cabelo natural. Se o outro falar que é feio, você explica pra ele, não é feio não, ele é bonito, ele é assim, eu gosto assim, eu posso por faixa, eu posso por flor, ele só é diferente do seu, mas não é feio.

Milena: Eu já tentei deixar meu cabelo ficar natural, ele ficou até aqui cacheado, mas aí eu não aguentei, eu fiz de novo.

Camila: É difícil né? É uma época que a gente chama de transição, que a gente passa do crespo pro liso. Eu sofri muito, e aí pra sair de casa no começo era difícil, ficava uma semana em casa aí falava, ah que vergonha, vou sair com esse cabelo. Aí quando eu saí umas duas vezes e alguém falou: que bonito o seu cabelo, que bonito! Aí eu falava: pera lá! Então desse jeito acho que deve ser bonito assim, não é só eu que acho bonito. Comecei a sair, sair, sair e agora não consigo fazer escova pra nada mais. Vou em formatura o pessoal fala: faz uma escova pra ir! Eu falo: Não! Vou com ele pra cima eu gosto dele assim, mas é difícil mesmo, eu entendo você.

Milena: Minha prima falou assim que tem um produto que tira toda química do cabelo e aí ele volta a ser como era, e eu quero fazer pra ele voltar.

Camila: Eu acho que o jeito mais fácil é deixar crescer, colocar outra química pra voltar é mais produto ainda, porque o cabelo cresce tão rápido né? Isso é legal né.³⁸

Camila: E esses cabelos aqui dos meninos, como que vocês cortam, como que vocês fazem? Quem que faz pra vocês, que deixa o cabelo marcadinho.

Flash: O cabeleireiro.

Camila: E aí ele pega e passa com a máquina? Fica legal, né?

Aline: E quando vocês vão no cabeleireiro, quem escolhe o corte que vocês vão fazer? É a mãe, o pai, o cabeleireiro.

James Over: Meu pai ele só pede pra cortar assim. E ele fala pra fazer raspinha na orelha.

Aline: Quem mais gostaria de falar? O Neymar?

Neymar: Quando eu vou no cabeleireiro, toda a vez que eu corto o cabelo...

Aline: O Neymar tá falando, vamos ouvir o Neymar?

Neymar: Quando eu vou no cabeleireiro, quando eu vou cortar, com dois dias meu cabelo já tá gigantesco.

Aline: Tem gente que acha, ah meu cabelo demora pra crescer, aí tem gente que acha, ah meu cabelo cresce muito rápido.

Eiri: Tem gente que não sabe, mas não é muito comentado entre meninos, mas eu sei e eu sou menino. Vocês já ouviram falar das fases da lua? Tem gente que só corta de acordo com a lua. Você só corta o cabelo seguindo a lua? Tem a lua crescente, tem a lua minguante, lua cheia.

Aline: Vocês entenderam a relação entre cortar o cabelo com a lua?

Pelé: Teve um dia que eu cortei cabelo ontem, e quando eu acordei o cabelo tava pra cima, aí eu falei ué, cortei meu cabelo ontem!

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Só explicando pra que vocês entendam, é por exemplo, lua crescente, não é uma fase da lua James Over? Lua crescente? Quando é para o cabelo crescer. Lua nova, é pro cabelo nascer mais forte, renovado. Lua cheia é pra que o cabelo fique mais cheio lua minguante é pra que ele fique mais baixinho...

Pelé: Diminuir.

Aline: Ou pra que ele cresça menos.

Camila: Eu só quero na lua cheia, eu só corto na lua cheia.

James Over: E o meu eu corto na minguante. 39

(participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: Pessoal a Fiorella tá esperando pra falar.

Fiorella: Eu tava com o cabelo grande e agora eu cortei o cabelo, eu falei pra minha mãe, e ela cortou até aqui.

Aline: Ah, mas a sua mãe mesmo cortou?

Fiorella: É.

Aline: Ela é cabeleireira ou ela sabe cortar mesmo?

Fiorella: Ela sabe cortar.

Aline: Ah, olha que legal a Fiorella é a mãe dela que corta o cabelo dela.40 O James Over quer falar? Pode falar James Over.

James Over: Eu gosto do meu cabelo pintado aqui, de vermelho e aqui de laranja.

Aline: Você pintaria o cabelo então dessas cores?

James Over: E aqui marrom, e aqui vermelho.

Aline: A Milena quer falar?

Milena: O meu cabelo quando eu era pequena ele era aqui, não, meu cabelo cacheado, só que ele era até aqui, e como ele era cacheado ele ficava aqui. Aí a minha mãe ela cortou o meu cabelo, ela cortou aqui, aí ele ficou aqui.

Camila: O meu cabelo encolhe também, parece que o meu cabelo é desse tamanho, mas se eu puxar, ó! Quanto mais cachinho ele forma mais curto ele fica. Meu cabelo é mais comprido do que ele parece ser. O cabelo crespo ele tem o fator encolhimento né? Ele sobre pra cima.

Tem que deixar muito grande pra ele ficar muito grande né? 41

(Barulhos e participantes conversando)

James Over: O liso não dá pra puxar.

Camila: É, ele já fica pra baixo né?

Pelé: Você faz assim, solta...

James Over: Tem um ali...

(Camila puxa um cabelo que estava na frente de seu rosto)

Eiri: E olha o tamanho, quem achou que era curtinha a franja hein!

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Eiri: Agora uma pessoa que eu acho nunca ter visto, eu não tenho memória, foi a Abayomi de cabelo solto. Você com frequência usa esse penteado?

Abayomi: É, pra trabalhar sim, é mais fácil. Mas no meu caso eu sempre tive o cabelo curtinho, a minha mãe e a minha vó sempre cortavam o meu cabelo curtinho. Aí eu comecei a fazer ballet, desde criança, e aí eu deixei meu cabelo crescer, porque eu precisava fazer coque, precisava fazer os penteados, e aí eu comecei a deixar meu cabelo crescer, tudo. E pra fazer

coque a minha professora não gostava que tinha um fio pra cima, então eu também eu também passei por um processo de química, desde muito nova, até o ano retrasado, e aí eu parei de dançar, então eu já não danço mais, então não tenho mais necessidade de ter o cabelo liso pra fazer os coques, pra fazer os penteados, eu to passando por um processo de transição, e aí eu to com cinco dedos de cabelo crespo, voltando... e aí já já ele vai estar... mas enquanto eu to trabalhando eu não consigo cuidar dele, acordar 6 horas da manhã e arrumar, então ele fica com coque e eu arrumo ele nos finais de semana, saio com ele mais bonito.

Eiri: Na capoeira não precisa ter o coque né?

Abayomi: Na capoeira não, mas também não consigo jogar com o cabelo na cara. 42

Aline: Você quer falar Neymar?

Neymar: O meu irmão ele é muito fresco, ele usa arruma o cabelo e aí ele não quer que encosta nele, quando eu dou um abraço nele às vezes eu encosto no cabelo dele e ele fica gritando comigo.

Pelé: Ah que raiva, você passa gel no cabelo pra cima e aí vai dar um abraço na pessoa daí ela aaah...(demonstra como se alguém passasse a mão em seus cabelos)

Eiri: Ô meu queridão (brincando e passando a mão no cabelo de Pelé). Isso é verdade, isso eu já sofri porque eu já usei bastante gel, passava cremes, tá até raspadinho assim porque eu quero parar de passar coisas. Mas eu tenho uma implicação com o meu cabelo, eu acho ele muito seco. É... e aí eu usava bastante gel ou boné. Passei a andar de bicicleta e bicicleta tem que se proteger, tem que usar capacete, e pra quem tem o cabelo crespo ou seco, e depois pra ajeitar eu tinha muita dificuldade, e aí raspei, e hoje raspei de novo, mas mais porque eu tava usando gel, eu falei não, não pode usar gel não. E aí a ideia é ele crescer do jeitinho dele assim, mas eu ainda não tenho a intenção de deixar Black Power, porque não combina com o meu rosto. Mas deixar igual o do Flash, o do João, deixar assim parecido com o desse pessoal.

43

Pelé: Uma vez eu pus boné quando eu fui na moto do meu tio, eu falei: anda bem rápido! Eu quero ver eu quase voando né. Aí quando eu olhei pra cima cadê meu boné? Saiu voando! (risos).

Eiri: É o capacete?

Pelé: É que era que nem uma motinha né.

Eiri: Mas não pode né, mas tudo bem.

Pelé: Quando eu fui por o capacete, quando eu fui ver, cadê o boné? Quando eu olhei pra trás tava lá na árvore lá.

Aline: Pessoal eu trouxe algumas imagens, a gente tem aqui diversos penteados, tem várias formas de arrumar os cabelos. Aí eu trouxe algumas imagens pra gente ir olhando pra gente ver que tem várias formas de se arrumar os cabelos. Aqui temos o cabelo crespo bem curtinho.

Milena: É igual o dela?

Aline: É mais curto, bem mais curto no caso. Aqui temos o cabelo enrolado compridão, o cabelo liso, no caso aqui ela é uma moça, ela é asiática né, tem o cabelo mais liso. Aqui uma mulher já com mais idade, com o cabelo raspado e grisalho. Sabem o que é grisalho?

Milena: Cabelo branco.

Aline: Cabelos brancos. Então aqui ela ta usando cabelo curtinho, raspado e grisalho. Aqui temos o jogador Robinho, não sei se vocês conheceram ele aqui.

James Over: Eu conheço ele!

Aline: O cabelo dele tá alisado, fez um penteado ali, raspou as laterais, então é outra forma de arrumar os cabelos. E aqui a gente tem um Black Power de cabelo crespo, né? Um homem, né?

(participantes falam ao mesmo tempo)

Aline: Aí temos m homem com um cabelo liso um pouco mais compridinho. Parece o Jackie Chan? Aqui temos uma moça com o cabelo crespo e azul, então ela pintou de outra cor, então também é outra possibilidade de manipular os cabelos. Aqui um homem com o cabelo ondulado, grisalho.

(participantes dizem que viram este homem na novela)

Pelé: Ele morreu, ele morreu.

Eiri: Umas duas vezes né...

Aline: Pessoal, aqui temos o cabelo trançado e loiro. A gente não comentou aqui sobre os cabelos trançados, mas a gente também tem essa opção, de trançar os cabelos, inclusive pode ser trançado com cabelos de outras cores junto, então tem várias formas também. Aqui o cabelo crespo Black Power também, uma moça negra.

Eiri: E ali o R2.

Aline: E aqui o R2 (risos), o cabelo com gel né, pra cima.

Aline: Aí pessoal...

James Over: Ueeeeeeuuuummm.....

Aline: Temos mais formas aqui ó, um cabelo liso e ruivo, então também a possibilidade das cores. Tem pessoas que nascem com o cabelo já ruivo, vocês já viram essas pessoas? O cabelo dela... James Over, você pode fazer silêncio? É... pessoas que já nascem com o cabelo ruivo, natural. Aqui o cabelo crespo também, essa que vocês dizem que parece a Camila?

Pelé: Não, a outra.

Milena: Não, é a outra.

Aline: Essa daqui?

Milena e Bruno: É.

Aline: Essa do lado é uma atriz também, Thais Araújo.

Milena: Hoje o cabelo dela tá bem maior.

Pelé: É negra, não preta!

Eiri: Preta Gil?

Aline: Aqui tem mais um ó, cabelo trançado, só que dessa vez um cabelo preto.

Milena: Cacheado.

Aline: Isso, um cabelo cacheado castanho, né? E aqui esse penteado que tem aparecido, vocês já viram.

(Participantes dizem que já viram)

Aline: É o coque do samurai.

James Over: Eu já vi.

Aline: Tá vendo aqui eles raspam e deixam o coque que também é uma forma dos meninos usarem os cabelos, que tem aparecido. Aqui, esse daqui de baixo James Over, esse aqui que tem um coquezinho.

Camila: Pode ser igual da Abayomi assim também, a Abayomi tá com coque, enrola ele assim, isso é um coque.

Eiri: O professor Tião usava também desse jeito o cabelo.

Aline: Vocês lembram do Tião? Que ele usava um coque assim no cabelo? Ele deixou crescer e passou a usar esse penteado. Aí aqui temos o tradicional liso loiro, que todo mundo falou das princesas aí, seria o cabelo que mais aparece.

James Over: Que feio...

Aline: Esses dois aqui... Qual que você achou feio? Esse aqui?

Pelé: Eu gostei.

Aline: Esse aqui é a mesma pessoa. O cabelo dele tá trançado, ele raspou as laterais também e trançou essa parte do cabelo. Lembrando ó pessoal, que ah, ficou feio! Quem tem que gostar do cabelo é a própria pessoa, é aquilo que a Camila falava, não se muda o cabelo e virtude daquilo que os outros falam. Então se eu gosto, é o que importa. Eu olho no espelho e falo: da

hora! É isso que importa! E aqui ele raspou a cabeça, olha é a mesma pessoa que já usou o cabelo de diferentes formas. 44

James Over: Aaah!

Aline: é a mesma, olha ele tá aqui com o cabelo trançado e aqui com o cabelo raspado.

Pelé: Outra Camila!

Aline: Essa aqui é a Sheron Menezes, é uma atriz também, também cabelo crespo. Vocês viram aqui ela tem algumas luzes, então o cabelo crespo também pode fazer luzes, pintar de outras cores. As tranças também novamente. Lembrando que as tranças, vocês estão vendo esse aqui ó? As tranças permitem que sejam feitos penteados também, coloca pra cima, pra você amarrar. A Camila já trançou o cabelo também.

Camila: Eu usei uma trança que vinha até aqui mais ou menos, mas como meu cabelo ele era mais curto, e eu queria fazer uma trança comprida, então eu usei um material que chama... esqueci o nome... que é tipo um cabelo sintético. Mas tem um nome o fio assim, daqui a pouco eu lembro e falo pra vocês. Aí ela vinha, trançava, fez um monte de trancinha, pegava o cabelo trançava aqui com meu cabelo normal. 45

James Over: Eu quero o cabelo que tá ali.

Camila: Mas era bem pesado, pesa bastante.

James Over: É um pente, uma coisa que passa assim no cabelo.

Camila: Não, mas é uma coisa assim, um fio de cabelo, tipo um cabelo de boneca.

Aline: Pra ficar trançado assim ó James Over, ela colocou tranças nos cabelos, junto com os cabelos dela, um material, um fio, que ela trançava junto.

Camila: Canecalon.

Eiri: Canecalon.

Aline: Aqui temos outro, alguém falou, que é uma mulher branca, com cabelo crespo também. (James Over falando)

Aline: Uma mulher branca com cabelo crespo, aqui tem, uma mulher com o cabelo curto, pintou de loiro...

James Over: É a Xuxa!

Aline: Não é...

Milena: Não é, é aquela que fez Hannah Montana.

Aline: É uma atriz né? Então ela fez o cabelo aí, com esse penteado mais moicano. Temos aqui uma outra, vocês já viram alguém de cabelo assim?

Milena: Já.

Aline: Raspado a lateral, grande do outro lado.

(Alguns participantes dizem que nunca viram alguém com esse cabelo)

Aline: Mas teve uma professora que trabalhou aqui e ela usava o cabelo assim, a Rafaela.

Eiri: Um cabelo encaracolado, né?

Aline: é, ela raspou de um lado e...

Milena: Tinha uma moça que tinha o cabelo enrolado e aqui todinho raspado.

Aline: Então também é outra forma de usar o cabelo, basta que você goste, né. Aqui temos um homem careca, ou com a cabeça raspada.

James Over: Velozes e furiosos.

Aline: Ah... do velozes e furiosos.

Eiri: Alguém achou aqui que era o professor Luiz.

Aline: Pensei que era o Luiz também.

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Então também é uma opção. Tem gente que assim, o cabelo começou a cair, calvície, então começa a faltar cabelo aqui, vai pega e raspa, com gilete, aí fica lisinho... Então também é uma forma, às vezes a pessoa fala, ah eu prefiro raspar o que sobrou do cabelo depois de começar a ficar calvo né, ou careca, do que ficar... Então é outra opção. Pode falar.

Flash: O meu pai raspa, o cabelo assim, minha mãe que raspa pra ele. 46

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Temos mais uma aqui, uma mulher negra, com o cabelo liso. Esse daqui também bem curtinho e liso, é outra forma de usar os cabelos. Aí temos mais alguns. Aí aqui esse é o que o Flash fala né? Raspa bem curtinho o cabelo, né?

Eiri: É seu pai Flash, ali?

Flash: Não.

Eiri: Não?

Aline: Aí a gente tem esse que é um pouco mais crescidinho, então o cabelo crespo um pouquinho mais alto.

James Over: Eu conheço ele.

(participantes conversando)

Aline: Então tem esse aqui também, então são cortes que passa a máquina, às vezes em casa... Algumas pessoas costumam dizer que é mais fácil usar o cabelo assim, às vezes por conta que anda de moto, então tem pessoa que prefere usar. Aqui temos também um homem com o cabelo trançado, conseguem ver?

James Over: Eu já vi um cabelo desse.

Aline: Já viram algum homem usando o cabelo trançado?

(Participantes dizem que já)

Aline: Então também é uma opção. Aqui temos uma mulher com o cabelo crespo bem curtinho. Na verdade essa aqui ela é irmã da Beyoncé.

James Over: É, eu conheço.

Abayomi: A Beyoncé apareceu antes já.

James Over: Eu conheço aquele outro cara.

Aline: E aqui outra opção de trança. Vocês viram? (Participantes falam ao mesmo tempo) Você quer falar, ergue a mão e depois você fala.

Neymar: Só uma coisinha...

Aline: Aqui esse cabelo? É um penteado, olha. A Camila ta falando que parece uma flor.

(participantes falam ao mesmo tempo)

Aline: De novo a Sheron Menezes, essa foto é de sábado, que ela estava num programa de TV. Um homem com cabelo crespo também, raspado do lado.

(participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: Esse está na novela com o Arthur e a Elisa? Tem aqui mais um trançado bem longo, olha.

Pelé: Essa daí parece a Ludmilla.

Aline: A Ludmilla? É verdade. Tem a cantora Ludmilla também né? Aqui temos esse aqui, um cabelo ondulado. Não, é a Carolina Dieckman essa, ela geralmente faz as novelas. Aí aqui nós temos uma menina né, com suas tranças também...

Pelé: Depois a mesma menina...

Aline: Isso, são duas fotos, uma de frente olha como ficou bonito...

Pelé: E outra de trás.

Aline: E outra da parte de trás. É um penteado que ela fez.

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: É um jogador de futebol. É o David Beckham, um jogador, e ele trançou esses cabelos aí uma época também. Entre os jogadores é bastante comum né, mudar o penteado do cabelo. O Neymar mesmo, quantos penteados ele já usou?

Pelé: Já dois, ele raspou, depois cresceu de novo.

Aline: Isso, então o Neymar já usou o cabelo crespo, baixinho, já usou o cabelo alisado, raspado no lado. Neymar se você quer falar, você pode sentar na roda, falar alto, porque é importante que todo mundo ouça.

Neymar: Quando o meu irmão ele usava o cabelo moicano, o Neymar também usava, quando ele usava o cabelo careca o Neymar também usava e agora o Neymar tá usando o mesmo cabelo que ele tá.

Aline: Então tem algumas coisas pessoal, que vocês percebem que tem moda, e então, eu vi, eu gostei, aí todo mundo começa a usar. Vocês já viram isso?

Milena: Já.

Aline: Um penteado assim que vira uma febre, que todo mundo quer aquele penteado, vai no cabeleireiro, ah eu quero o cabelo igual o da Gloria Pires da novela, tipo isso, vocês já viram algo assim?

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: E nem sempre dá certo né? Se a gente aprender a perceber como o nosso cabelo é...

(James Over falando)

Aline: Eu posso falar? Eu vou esperar. Então se a gente aprender a perceber como é o nosso cabelo, como que a gente consegue usar ele, a gente vai conseguir fazer penteados mais legais, coisas mais bonitas e que agradem mais a gente. Milena?

Milena: Eu fui num salão, aí a moça me deu um livro que tinha um monte de corte aí eu vi um que é assim e fazia assim, e aí eu queria cortar... Aí ela falou assim: Não, você não vai cortar, seu cabelo vai ficar ridículo. Aí eu não cortei. Ela foi bem sincera. Foi bom porque eu cortei só as pontas e ficou bem melhor.

Camila: É a gente olha um cabelo e às vezes acha que o corte vai ficar igual. Eu acho que não ficaria ridículo, eu acho que ficaria diferente do que o da foto, né? Porque cada cabelo, pode ser o mesmo corte no meu cabelo e no seu cabelo ficam bem diferentes né? De repente o cabelo é mais armado, ou é mais liso, por isso que ela falou. 47

Milena: No meu ela falou assim que se eu cortasse... (James Over falando junto)

Aline: O Neymar?

Neymar: Quando o meu irmão ele foi cortar o cabelo, ele pegou uma imagem que ele achou na internet, aí ele pediu pro cabeleireiro fazer e quase não ficou parecido, ficou um garrancho.

Aline: Então pessoal, às vezes a gente olha uma foto, alguma coisa e fala, ah eu queria assim. É importante a gente conversar com o cabeleireiro, que tem mais experiência, perguntar, olha o que você acha, entendeu? Pra fazer uma coisa que fique. Depois eu não sei se ele chegou a cortar de novo...

Neymar: ele cortou de novo e aí ficou bom.

Aline: Aí vai acertando, também é possível.

Camila: E cuidado com o cabelo assim, vocês tem alguma coisa que vocês usam? Ele ensinou ali um jeito de secar que eu não conhecia, de molhar... Tem algum creme que vocês passam?

Milena: Eu tenho! Eu passo uma mistura que é... que é creme e maisena.

Camila: Eu passo bastante maisena no cabelo também.

(participantes conversam ao mesmo tempo)

Camila: Alguém mais usa alguma coisa natural no cabelo, alguma planta, algum creme diferente?

James Over: Eu uso aquele creme que faz o cabelo ficar liso.

Pelé: Pasta de aveia.

Camila: De aveia? Essa eu não conhecia.

Pelé: É, só fazer uma pasta de aveia e passar.

Camila: Olha que ela vai contar uma receita pra gente aqui também.

Fiorella: Eu uso creme, quando que eu passo eu fico fazendo assim...

Camila: Ah você aperta...

(Participantes conversando ao mesmo tempo)

Camila: Sabe o que eu gosto de passar no cabelo também? Mel.

Milena: Ah eu passo!

James Over: Eu gosto de mel com banana.

Milena: Minha mãe ela passa o ovo, a batata no liquidificador e mel.

James Over: Com banana.

Eiri: Eu pego leite, mamão, banana, bato no liquidificador e dá uma vitamina gostosa! (risos)

48

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Então pessoal, o que vocês acharam da gente conversar sobre os cabelos hoje?

Pelé: Gente eu preciso ir embora, tchau...

Aline: A gente já vai todo mundo pra lá. Pessoal, vocês poderiam falar o que vocês acharam de conversar sobre cabelo.

James Over: Legal...

Aline: O que vocês aprenderam com isso?

James Over: Eu aprendi a fazer o trompete lá...

Milena: Trompete? Topete!

Aline: Alguém gostaria de contar alguma coisa que aprendeu? Bom, depois a gente vai fazer a roda final, vão pensando alguma coisa que vocês aprenderam aqui hoje com a história da Tayó, com a nossa conversa...

Camila: Eu posso propor uma coisa pra vocês? Se vocês não concordarem a gente não faz. Quando a gente falou de cabelo, que tem um monte de cabelo diferente eu fiquei com muita vontade de colocar a mão no cabelo de vocês. Mas não é pra colocar a mão, bagunçar, é só pra sentir cada cabelo, o que vocês acham da gente conhecer um o cabelo do outro hoje? Com respeito e com cuidado, quem não quiser participar também não tem problema. Vamos devagarzinho então levantar? Já ia finalizar mesmo?

Milena: Eu quero pegar no cabelo dela...(referindo-se ao cabelo de Camila) 49



Participantes durante a contação de histórias do livro “O mundo no Black Power de Tayó”

Roda de conversa final

Chegando ao espaço coberto em frente à sala de materiais, os participantes acomodam-se nas cadeiras já dispostas em roda e iniciamos a roda de conversa final. A educadora Abayomi pergunta aos participantes se algum deles gostaria de comentar algo sobre o dia, o que acharam, algo que gostaram ou que não gostaram, algo que aprenderam. Patrícia diz que

aprendeu que existem vários tipos e estilos de cabelo e que o importante é que você goste do seu cabelo, porque não tem melhor ou pior, mas estilos diferentes.⁵⁰

Alguns participantes dizem que gostaram da atividade de integração, que foi o vôlei. Pelé conta que gostou de estar com Camila, Neymar, James Over e Emanuel conversavam bastante durante a roda de conversa, sendo necessário que o educador Eiri trocasse de lugar com um deles.

Camila aproveita o momento para agradecer, dizendo que gostou muito de estar com os participantes e educadores do projeto nesta manhã e que aprendeu muito com eles. Agradecemos a participação de Camila e damos a ela uma salva de palmas.

Em seguida, o educador Eiri explica que faremos o lanche, que no dia de hoje seria uma banana e uma bolacha água e sal.

Diário de campo XI

Data: 10/05/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Chegamos ao clube por volta de 7h50min, estávamos eu e os educadores Abayomi, Thaís e João. Estava um dia frio e com uma garoa fina. Chegamos à sala de materiais e eu fui arrumando o computador e a caixa de som para a primeira atividade, que era a dança das cadeiras. Os primeiros a chegar fora Dora e Emanuel, pois quando saí da sala eles já estavam sentados nas cadeiras já dispostas em roda. Ficamos aguardando a chegada dos outros participantes. Bruno chegou e perguntamos a ele de Milena, pois os dois sempre vão juntos, mas ele disse que não sabia dela. A van chegou por volta de 8h10min, e chegaram acompanhados do educador Eiri apenas os participantes do futebol. Sentaram-se nas cadeiras e a educadora Thaís começou a roda de conversa, perguntando aos participantes como tinha sido o final de semana, e eu aproveito para lembrá-los que no domingo foi um dia especial, e Messi conta que desejou feliz dia das mães para sua mãe. Em seguida, o educador Eiri pergunta se os participantes se lembravam o que tinha ficado combinado para a atividade de integração desta semana e alguns dos participantes dizem que seria queimada, e eu pergunto a eles se hoje era terça ou era quinta feira, pois imaginei que eles estavam confundindo as atividades dos dois dias de projeto. A educadora Abayomi lembra Cristiano Ronaldo que ele não estava presente na última terça, então ele não teria como saber que atividade tinha sido votada.

Dora, que já estava presente antes dos participantes do futebol chegarem, e conversava com a educadora Abayomi sobre as atividades do dia, disse que a atividade era dança das cadeiras, e então os participantes que estavam presentes na última terça lembraram do combinado. Os educadores ajudam os participantes a lembrar que além da dança das cadeiras, tínhamos combinado também o telefone sem fio. Eiri comenta que tomou chuva e que estava com frio, sugerindo que comecem pela dança das cadeiras para esquentar.

Eu e a educadora Abayomi ficamos tentando colocar as músicas do celular dela no meu computador para iniciar a brincadeira, mas o cabo estava com mau contato, o que dificultava que fizéssemos isso com rapidez. Então, Eiri sugere que comecem pelo telefone sem fio, e então os participantes levantam das cadeiras e formam uma roda para iniciar a brincadeira. O educador Eiri fala a primeira mensagem e os participantes vão repassando. A frase inicial era: “O Santos é o novo campeão”, e ao final a frase que chegou até a educadora Abayomi foi: “Somos todos campeões”. Os participantes riram e se divertiram com o resultado e quiseram fazer mais uma vez. Dessa vez, quem falou a frase inicial foi Messi, e a frase era: “Futebol

Callejero é muito legal”, e ao final acabou chegando até Eiri uma frase enrolada em que dava para entender somente a palavra futebol.

Eiri fez mais um tipo de telefone sem fio, só que dessa vez seria com mímica que os participantes teriam que adivinhar qual era a palavra. Pediu para que os participantes formassem uma fila, e não poderiam virar-se porque os gestos iriam começar com as pessoas ao final da fila, indo de trás para frente e passando um por um, sendo que só poderia se virar para trás quando o colega de trás chamasse para fazer a mímica. A palavra era barco a remo, e no final Dora não soube dizer o que era, pois estava bastante diferente a mímica. Então, os participantes contam a ela que a palavra era barco a remo. Fazem de novo esta brincadeira invertendo a ordem da fila. A palavra era fada, mas ao final o educador João disse que era um pássaro.

Assim que conseguimos preparar o som para iniciar a dança das cadeiras, Eiri conduziu os participantes para que pudéssemos começar a atividade. A educadora Abayomi explica ao grupo de educadores que não se lembrou de selecionar músicas e colocar num pen drive para essa atividade, e então teríamos que usar as músicas de seu celular, que eram em sua maioria em língua estrangeira, pois no meu computador não tinham músicas.

Iniciamos a brincadeira e encontrei um pouco de dificuldade em pausar a música nas primeiras vezes, e também em escolher as músicas da lista, pois estavam em inglês e eu não sabia como eram, se eram animadas ou não.

Ao final da brincadeira, quem ganhou foi a educadora Abayomi, que ficou por último com Benzema.

Assim que termina a brincadeira, Eiri pergunta se poderíamos passar para a atividade da minha intervenção e eu digo que sim.

13 de Maio

Iniciei a atividade pedindo aos participantes para que sentassem em roda e comecei falando sobre a gravação das conversas em áudio, mostrando o gravador a eles e explicando o porque a nossa conversa seria gravada.

Começo falando com eles sobre a importância da atividade de hoje, e que talvez eles pudessem entender melhor com essa atividade o porquê de tratarmos toda semana sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Pergunto a eles o que eles sabiam sobre a escravidão, mas os participantes não se manifestam, pareciam dispersos e talvez desanimados com o frio que fazia nesta manhã. Pergunto se eles tinham aprendido sobre isso nas aulas de história na escola, e então Elton comenta sobre um vídeo que assistiu que falava sobre a África, mostrando-a como lugar de pobreza e miséria, sendo reforçado pela fala de Messi que diz que lá as pessoas não tem nem um grão de arroz pra comer. Lembro os participantes sobre uma atividade que fizemos anteriormente, em que falamos sobre o continente africano, trazendo fotos que mostravam diversos lugares do continente africano, deixando para trás a ideia de que a África é lugar de miséria, pois a pobreza e as dificuldades estão presentes em todos os países, inclusive no nosso. 1

Tento mais uma vez falar com os participantes sobre a escravidão, mas estavam muito quietos e não falavam nada. Então, resolvo começar a relembrar com eles algumas coisas sobre a escravização dos negros africanos. Explico a eles que os negros africanos foram trazidos para o Brasil nos porões dos navios negreiros, sendo sequestrados de sua terra natal para serem escravizados aqui. Falo que os negros não aceitaram essa condição imposta a eles e seguiram lutando para conseguir a liberdade e melhores condições de trabalho e de vida, organizando-se nos quilombos e praticando a capoeira como forma de defesa.

Sobre o 13 de maio, pergunto aos participantes se eles sabiam o que houve de importante nesse dia, mas mais uma vez os participantes não se manifestaram, e então expliquei a eles sobre a abolição, contando uma outra versão da história, enfatizando que a liberdade era algo

que os negros queriam e há muito tempo lutavam por isso, mas que da forma como aconteceu acabou sendo na verdade uma decisão que trouxe dificuldades aos negros recém libertos, pois estes ficaram à margem da sociedade. 2

Em seguida, digo aos participantes que trouxe uma música, chamada Lei Áurea, de Carolina Soares, para que pudéssemos entender melhor esse momento e que trouxe a letra impressa para que pudéssemos acompanhar e que quem quisesse poderia cantar junto.

Entrego a letra da música para os participantes e aperto o play para ouvirmos a música. Depois de ouvi-la pergunto aos participantes se eles teriam algo a comentar ou destacar da letra da música, e então Messi destaca o refrão que dizia: “Não bata n’eu mais não seu feitor, que eu já vou me levantar”, e eu então explico a eles que este trecho fala sobre os castigos físicos que os negros recebiam, e que os feitores eram os capitães do mato, que eram responsáveis por vigiar e punir os escravizados. Destaco o trecho da letra que falava sobre a lei Áurea, e que fala sobre as dificuldades que os negros enfrentaram nesse período pós-abolição.

Em seguida, explico aos participantes que foram surgindo algumas leis e crenças que excluía os negros de determinadas funções e âmbitos da sociedade, e isso se baseava em teorias que separavam as pessoas em raças, a branca e a negra, colocando os brancos em lugar de superioridade em relação aos negros, e estes últimos eram inferiorizados e caracterizados como menos inteligentes, como aqueles que não sabiam, que não serviam para estar em determinadas funções. Assim, foram surgindo teorias e atitudes racistas, que prejudicavam ainda mais os negros.

Pergunto aos participantes se eles sabiam o que era o racismo, e Messi diz que a pessoa que comete racismo pode ser processada e até mesmo presa. Pergunto o que mais, mas os participantes mais uma vez não avançam na discussão. Então, peço a eles exemplos de casos de racismo que já tenham presenciado, e Messi lembra de xingamentos atribuídos a pessoas negras, como macaco e urubu, e eu explico aos participantes que essas são formas de comparar as pessoas com os animais, tentando associar a ideia de que são menos humanos, que são inferiores por causa da cor de sua pele. 3

Em seguida, explico aos participantes que o dia 13 de maio passou a ser considerado também como o dia de luta e denúncia contra o racismo, além do dia que marca a abolição da escravidão.4 Peço ajuda dos participantes então para construir cartazes para fazer uma campanha de combate ao racismo, pois o dia 13 de maio será na próxima sexta feira.

Segue a transcrição da roda de conversa na íntegra:

Transcrição 10/05/2016 – Roda de conversa sobre 13 de Maio

Aline: Então hoje pessoal, talvez vocês entendam um pouco mais, por que que toda semana eu falo em África, em africanos, nas pessoas negras. Então acho que a atividade de hoje vai ajudar vocês a entender um pouco melhor por que que a gente fala dessas coisas aqui. É... eu queria saber... Vocês vão precisar me ajudar então, tá? Primeiro eu queria saber de vocês o que vocês sabem sobre a escravidão. Lembrando assim, que quando quer falar levanta a mão, falando um de cada vez pra gente conseguir ouvir depois a gravação, tá? Então quem sabe algo sobre a escravidão e poderia contar pra gente? Algo que ouviu na escola, que alguém contou, que viu em algum livro. Pode falar pessoal. Ninguém sabe nada? A gente já falou sobre isso aqui. Vocês não lembram o que a gente falou? Se alguém perguntar assim pra vocês: Ah, o que é a escravidão? O que vocês iam responder?

Dora: Ele tá falando.

Aline: Só o papagaio tá falando

(risos e papagaio ao fundo falando “oi” repetidas vezes)

Aline: Ninguém lembra pessoal, como aconteceu, o porquê aconteceu, onde aconteceu, como começou...

Dora: O papagaio tá falando...

Aline: Ele tá falando só oi, não dá pra colaborar aqui... E aí pessoal? Vocês não sabem nada então sobre a escravidão? Vou ter que começar do zero? Vou precisar contar essa história pra vocês? Hum?

Abayomi: Ninguém ouviu nada na escola? Ninguém nunca conversou, professora de História nunca falou nada? Não? Sim ou não? Isso vocês sabem, a professora falou ou não?

Messi: Falou.

Abayomi : Falou?

Eiri: E o que que ela falou?

Abayomi: Ela falou o que Messi?

Messi: Dos índios.

(Gabriel dando risada)

Messi: Fala gordão, a professora falou pra você também.

Elton: Falou mesmo, falou no projeto da Madre Cabrini também.

Eiri: Falou sobre escravidão?

Elton: É, ela passou um filme que passou as coisas da África.

Messi: E que lá eles não tem nem um grão de arroz pra comer.

Aline: Eu não sei se o Messi lembra, mas um dia a gente conversou aqui sobre a África, como um continente, né? Lembra que a gente conversou, eu trouxe algumas fotos.

Messi: Ah a gente conversou na lanchonete.

Aline: É, a gente tava lá no espaço da lanchonete, a gente fez uma roda e... a gente percebeu que a África não é só fome, miséria, então tem muitos lugares muito desenvolvidos na África, muitos lugares legais, bonitos. Então às vezes a gente tem uma ideia só de África e a gente ouve uma história só. Semana passada tinha uma convidada aqui com a gente, a Camila, e ela falou que a história ela é sempre contada a partir de um ponto de vista. Então sempre quem conta a história tem um ponto de vista que quer destacar, e geralmente essa pessoa conta a fim de que ela seja o herói da história, né, ocupe a posição de destaque. Então, às vezes isso acontece também com a África, a colocam como um lugar que é inferior, que tem pobreza, e esquecendo aqui das nossas dificuldades também do nosso país né? Que a gente tem também assim como outros países, outros continentes.⁵ Que mais pessoal? Alguma aula de história que vocês tenham visto alguma imagem, alguma coisa? Algo que passou na TV, que vocês lembram, que tenha relação com a escravidão. Desse filme você lembra de mais alguma coisa que você assistiu? Não? O pessoal que tá aqui toda semana, que a gente conversa sobre isso toda semana... Vocês não lembram de nada que a gente tenha conversado? Que a gente falava dos quilombos, as atividades de capoeira, o capitão do mato... Então pessoal, vamos retomar, quem sabe assim vocês se lembram. A escravidão aconteceu porque os portugueses chegaram aqui no Brasil e precisavam de gente pra trabalhar. Então eles precisavam de alguém que trabalhasse pra eles, que soubesse tratar da terra, trabalhar pra eles conseguirem ter dinheiro às custas do que eles encontraram aqui nessas terras. Eles tentaram com os indígenas, então os indígenas tem a ver com isso sim Messi. Eles chegaram e tentaram escravizar os indígenas. Eles falaram: ah, vocês vão trabalhar pra gente... Só que os indígenas resistiram, eles não queriam trabalhar pra eles, e até muitos indígenas morreram por conta disso e também por conta das doenças que vieram junto com eles, com os portugueses e que os indígenas ainda não tinham contato com essas coisas e nem com outros remédios além da medicina natural deles. Então o que aconteceu? Eles falaram vamos pegar os negros da África, que vieram sequestrados, eles não vieram porque eles quiseram não. Eles pegaram os negros, enfiaram nos navios, no porão dos navios negreiros que assim eram chamados, que traziam os negros, e trouxeram pra cá. Uma viagem longa, eles tinham fome, eles estavam todos colocados dentro

de um mesmo lugar, apertados, muitas vezes eles apanhavam porque eles não queriam fazer aquilo que os... aqueles que tavam transportando eles mandavam. Então aí eles chegaram aqui... Imaginem só: alguém ir buscar você na sua casa, contra a sua vontade, levar pra um lugar que você não sabe onde é, e chegar lá você ainda tem que trabalhar de graça. Pensem... pensem o quanto isso foi ruim. E aí trouxeram, eles chegaram, e aí a história que a gente costuma ouvir na escola é que eles ficaram trabalhando. Ninguém conta a história dos negros a partir deles dizendo: Olha, a gente chegou, a gente vai ter que ficar aqui, mas isso não vai ficar assim não. Eles não iam deixar isso não. Eles começaram a se organizar em quilombos, então desde muito cedo quando eles chegaram aqui eles começaram já a se organizar. Eles não aceitavam ser presos, explorados, maltratados, sofriam castigos físicos, chicotadas, acho que isso vocês podem até lembrar, que alguém tenha falado. Eles recebiam esses castigos e também aconteciam as fugas. Então pra eles terem pra onde fugir, eles organizaram os quilombos. Então eles fugiam de lá e iam pros quilombos, começaram a praticar capoeira pra se defender. Então esta foi sendo a trajetória deles, eles não estavam conformados em ser explorados, em trabalhar sem ganhar nada, e receber castigos, então eles foram se organizando. 6 E aí teve uma data que surgiu depois de muito tempo deles lá trabalhando que foi o 13 de maio, que é nesta sexta feira. Vocês já ouviram falar do 13 de maio de 1888? Não lembram dessa data? É uma data que tem um acontecimento histórico aí, que as professoras de história costumam lembrar. O que aconteceu no dia 13 de maio de 1888... Ninguém lembra? Não? O pessoal que foi no passeio lá do Museu Afro a gente falou sobre isso também. É... no dia 13 de maio de 1888, a princesa Isabel, que era uma princesa aqui do Brasil, ela assinou uma lei. Uma lei que dizia: a partir de hoje os negros escravizados estão libertos. Então, aí eles tinham, poderiam ir pra onde queriam, não precisavam mais trabalhar de graça... Nossa... O que vocês acham disso? Vocês acham que foi bom? (participantes dizem: foi) Eles conquistaram essa liberdade... É essa história que a gente ouve na escola, né? Na escola a gente ouve assim: Ah, dia 13 de maio é o dia da libertação dos escravos. Como se isso tivesse sido simples, como se tivesse sido uma grande festa. Mas na verdade o que aconteceu foi outra coisa. O que aconteceu foi que os negros saíram das fazendas de onde eles trabalhavam, eles não tinham lugares pra ficar, pra morar, então eles não tinham moradia, não tinham casa. Eles não tinham terras, pra plantar seus alimentos, pra garantir sua sobrevivência e muito menos eles tinham emprego. Porque quando eles estavam nesse processo de luta por essa abolição, porque eles queriam sim, eles queriam ficar libertos, é claro, estavam vivendo uma situação ruim. Eles queriam ser libertos. Só que quando a princesa Isabel assinou ainda não tinha um preparo pra receber essas pessoas na sociedade. Tudo bem pessoal? Então o que aconteceu com eles? Eles ficaram à própria sorte, não tinham trabalho... Chegaram os imigrantes italianos, franceses, os espanhóis, chegaram e foram ocupando os trabalhos. Então tinha uma vaga ali de... é... pra operar uma máquina dentro de uma indústria, ia lá um imigrante de fora e ocupava essa vaga. O negro muitas vezes ele era proibido de ocupar essas vagas, então às vezes ele não podia trabalhar em determinadas ocupações, ele não podia frequentar determinados locais. Então foram sendo criadas leis que proibiam o negro de fazer uma série de coisas. E aí vocês imaginam... Eu queria tanto a liberdade, aí agora a princesa assinou essa carta, eu consegui a liberdade, e agora eu não tenho como me manter. Imagina a situação deles. 7

Messi: Quando a gente foi no passeio lá falou que muitos pretos não podiam entrar no negócio de samba... 8

Aline: Não, na verdade não é o de samba, mas tinham lugares, principalmente nos Estados Unidos, é o que a gente chama de apartheid, não sei se vocês já ouviram essa expressão, então tinham lugares nos Estados Unidos em que era permitida a entrada somente de brancos, então os negros não podiam entrar. E aí no país eles tinham que andar com uma carteirinha, uma... algo que identificasse onde eles podiam ou não ir... Então tinham várias coisas que excluïram

eles, os negros os ex-escravos de participar de algumas coisas da sociedade. E aí vocês imaginam... Eu queria tanto a liberdade, agora eu to liberto... O que eu vou fazer? Então a abolição ela não foi uma coisa boa assim, uma festa... eles queriam, porém... não foi do jeito que eles queriam. Aí eles começaram a fazer o que? Começaram a vender fruta na rua, vender cocada, as mulheres faziam alguma coisa e saíam vendendo, é... trabalhavam como empregadas domésticas, então eles foram circulando aí pelo mercado informal de trabalho. Então os empregos que não eram com carteira assinada, com contrato né, com... uma coisa mais segura... era um emprego que eles iam conseguindo, o que a gente chama hoje de bico, vocês já ouviram falar, ah eu arrumei um bico lá pra fazer. Era o que eles conseguiam. Como eles não podiam morar nos grandes centros, eles foram se organizando pra morar nos morros, e aí foram surgindo também as favelas, que eram as organizações das casas que eles faziam pra ir morando. Então foi a forma que eles encontraram de conseguir ter a moradia deles. 9 Outra coisa é... tem uma música que eu trouxe que retrata um pouco da escravidão e do 13 de maio. A gente pode ouvir essa música. Eu trouxe a letra pra vocês acompanharem. Se quiser pode cantar. Posso colocar pessoal?

Lei Áurea – Carolina Soares

Dorme presos como animais, acorda cedo pra trabalhar
Era na foice e no machado, com o facão nos canaviais
Quatorze horas por dia, e sem poder reclamar
O negro caía cansado, logo era chicoteado
E gritava

Não bata n'eu mais não
Não bata n'eu mais não
Não bata n'eu mais não, seu feitor
Que eu já vou me levantar

1888 a lei áurea, Isabel assinou
O negro foi jogado na rua, essa lei não adiantou
Com saudades da terra natal, com aperto no coração
O negro já não apanha mais, mas continua na
escravidão

Libertação, libertação, libertação
Olha o negro, libertação

Aline: E aí pessoal da letra, vocês queriam destacar alguma coisa?

Messi: Eu entendi que eles falavam não bate mais eu não.

Aline: Ah, que eles pediam não me bate mais não, que eu já to me levantando. Então é por isso que eles passavam né, aqui ta escrito feitor né, não bata n'eu mais não seu feitor, que eu já vou me levantar. Então o feitor é a mesma coisa que a gente viu que era o capitão do mato, era aquele que ficava responsável pelos negros, eles não podiam fugir.

Benzema: Mas ele também era negro!

Aline: Também acontecia que ele era negro, pra vocês verem como era injusto né.

Messi: É. 10

Aline: E até hoje isso acontece, vocês não acham? Então o feitor era o mesmo que capitão do mato, que ia atrás deles. Embaixo dessa parte que o Messi falou tá falando né, que em 1888 a Lei Áurea Isabel assinou, o negro foi jogado na rua, essa lei não adiantou. Com saudades da

terra natal com aperto no coração, o negro já não apanha mais, mas continua na escravidão. Que vocês acham desse trecho? Conseguiram entender? A Lei ela diz que eles estão libertos, mas aqui a...

Benzema: Mas eles iam ficar sem casa, sem emprego...

Aline: É, a autora da música tá dizendo aqui que eles continuam na escravidão. Que vocês acham, vocês acham que hoje ainda tem escravidão? O que vocês acham pessoal?

Benzema: Eu acho que não.

Aline: Por isso que eu perguntei pra vocês no começo o que é a escravidão.

Messi: Eu acho que sim.

Aline: Por que você acha que sim Messi?

Messi: Ah não sei...

Aline: O que é a pessoa ser escravizada?

Messi: É ela trabalhar de graça pros outros.

Aline: Trabalhar de graça pros outros... E vocês acham que isso não acontece ainda hoje?

Messi: Acontece...

Aline: Pessoas que trabalham, ou ganhando muito pouco ou ganhando apenas a comida... Isso também é uma forma de escravidão. E é por isso que na letra da música aqui a autora ela fala, né... que o negro continua na escravidão. Acho que hoje em dia não só os negros né, mas todas as pessoas que passam por alguma dificuldade acaba se submetendo a essas condições de trabalho, que são muito violentas, são difíceis, né? 11

Benzema: Que nem, o capitão do mato era negro e ele batia nas pessoas que era da mesma cor que ele.

Aline: Não era justo né? Mas mesmo se ele fosse branco também não era justo né? Não é justo ninguém bater no outro, explorar o outro, matar, que acontecia muitas vezes, o negro que não queria trabalhar eles matavam, porque se não estava servindo para trabalhar, eles matavam. Então pessoal, isso tudo tem a ver com o que a gente chama hoje de racismo. Vocês já ouviram falar de racismo?

Benzema: Bullying.

Aline: É, bullying é diferente. Racismo ele é bem mais específico. E aí vocês pensam o que a escravidão tem a ver com esse racismo. Quando os negros passaram a não ter onde morar, foram libertos mas não tinham condições de vida dignas, é... Os estudiosos, hoje tem o pessoal que estuda lá na universidade, escreve lá, que nem a gente lá que tá estudando... Os estudiosos eles escreviam trabalhos atestando que os negros eram inferiores, comparando eles com animais, dizendo que eles eram menos inteligentes, dizendo que eles não tinham capacidade... Então eles foram criando algumas ideias e que as pessoas foram acreditando. Vocês acham que isso era verdade? Até um dia antes da abolição quem é que trabalhava pra eles?12

Dora: Os indígenas?

Aline: Os negros. Trabalhavam pra eles, garantindo que a fazenda funcionasse, que as coisas acontecessem, e aí quando eles libertaram, ah então agora eles não servem mais... E aí? E eles foram falando isso como se fosse uma verdade. Vocês já ouviram dizer que quando a gente conta uma mentira várias vezes ela parece ser verdade?

Dora: Não...

Aline: Às vezes você vai contando uma mentira, às vezes pra você mesmo, quanto mais você conta mais você acredita que é verdade. Então foi isso que foi acontecendo. Então por isso que o dia 13 de Maio, agora é importante pessoal! O dia 13 de maio ele passou a ser considerado dia de luta e denúncia contra o racismo. Então 13 de maio pra além do dia da libertação dos escravos é o dia de luta e denúncia contra o racismo. Então o que é o racismo? O racismo dizia que a raça branca era superior à raça negra, eles criaram uma teoria de raças, pra separar os brancos dos negros, como eu contei lá que isso acontecia, eles criaram essa

ideia como que pra separar e dizer: o branco é superior, e o negro é inferior, e aí surgiu essa ideia de racismo, que hoje inclusive, vocês sabiam que o racismo é crime?

Messi: Pode processar e pode dar cadeia.

Aline: Isso, racismo é crime. Então por isso é... Vocês já ouviram alguma coisa que vocês falem assim: ah, isso é racismo, alguma situação que aconteceu, que vocês se lembram.

Messi: Chamar o outro de macaco é racismo.

Aline: É racismo porque? Porque você está comparando a pessoa com um animal, você está assim, diminuindo ela, desqualificando, por causa da cor da pele dela. Então isso é o racismo.

Messi: Chamar os outros de urubu.

Aline: São comparações muito comuns em relação a animais, né? Mas também o racismo não é só você fazer uma ofensa, macaco ou urubu, como vocês citaram. O racismo é você excluir uma pessoa de alguma certa coisa com base nisso: olha, aqui você não entra porque você é negro.

Benzema: Tá tudo os brancos e eles excluem eles.

Aline: Isso é racismo. E vejam, não basta eles terem passado por tudo isso que passaram, essa violência que foi a escravidão, ainda nos dias de hoje tem que aguentar isso? Carregaram nosso país nas costas, pra construir ele lá, muito antigamente, e agora ainda tem que aguentar esse tipo de coisa? Então o que vocês podem falar sobre o 13 de maio, se alguém perguntar pra vocês o que acontece no 13 de maio?

Benzema: A libertação dos escravos?

Aline: E mais o que que eu falei aqui agora há pouco?

Gabriel: Dia da escravidão?

Aline: É o dia de luta contra o racismo. Então no 13 de maio a gente pode lembrar da libertação dos escravos, mas desse jeito que eu contei, não foi fácil, eles foram libertos mas não conseguiram uma vida digna como eles queriam. Eles queriam a dignidade assim como todas as outras pessoas que aqui viviam. Então lembrar desse dia também como luta contra o racismo. E a proposta de hoje é que a gente faça cartazes pra fazer uma campanha de combate ao racismo. Então o que a gente poderia falar pra combater o racismo?

(silêncio com pássaros cantando ao fundo) 13

Aline: O que vocês acham que seria uma boa... uma frase, ou alguma coisa, uma imagem que pudesse ajudar nessa campanha pra combater o racismo. Se vocês tivessem que convencer uma pessoa de que o racismo é ruim, o que vocês diriam?

Messi: Eu ia falar assim pra ele que podia processar ele.

Aline: Que é crime, que poderia ser processado, que mais pessoal? Além de ser uma coisa ruim né? É uma coisa que magoa as pessoas, deixa as pessoas tristes, as pessoas ficam se sentindo mal, e elas acham mesmo que elas são inferiores, e elas não são! E aí, o que vocês podiam falar pra combater o racismo? Se você visse um caso de racismo, e tivesse que falar alguma coisa pra pessoa, o que você poderia falar?

(silêncio)

Aline: Ninguém falaria nada? Vocês veriam o que aconteceu e iam ficar quietos? E se fosse com vocês?

(silêncio com pássaros cantando ao fundo)14

Aline: Se alguém tentasse proibir vocês de fazer alguma coisa por cause de uma característica? Por exemplo, ah você não vai entrar aqui porque você é muito alta. E aí? É mesma coisa.

(silêncio)

Aline: Vocês entenderam então a importância desse dia? Vocês podem me ajudar a fazer os cartazes? Quem sabe as ideias vão surgir quando a gente pegar os papéis, as canetas e tudo mais? Pode ser? Então eu vou pegar as coisas lá e a gente inicia, tá?

Peço aos participantes que se organizem nas mesas para começarmos esta etapa da atividade. Nesse momento, o educador Eiri lembra aos participantes do futebol que já iria começar o treino e que eles poderiam ir. Sendo assim, ficam somente Gabriel, Flash, Emanuel, Dora e Bruno para participar desta etapa da atividade. Pego tintas pincéis, canetas e a folha de papel craft para começarmos o trabalho. Os participantes pareciam bastante dispersos, então retomo com eles algumas informações da atividade anterior, mas eles pareciam não conseguir organizar as ideias no cartaz em uma campanha de combate ao racismo. Bruno, que era o mais velho do grupo, pareceu não querer tomar a frente da atividade, mas parecia incomodado com a dispersão dos participantes mais novos que integravam o grupo.

Percebo que os participantes não sabiam por onde começar, retomo com eles a proposta do cartaz, mas ainda assim não avançam. Resolvo escrever um cabeçalho na folha, que dizia: “13 de maio, dia de luta contra o racismo”, e então passo a bola para os participantes, pedindo para que continuem, mas Flash e Emanuel estavam dispersando bastante e Dora dizia não conseguir ter ideias para colocar no cartaz. Flash começa a escrever seu nome na lateral do cartaz, e então todos os outros participantes, com exceção de Bruno também escrevem. Em seguida, percebo que as canetas, tintas e pincéis estavam dispersando-os mais ainda, e então resolvo recolher os materiais e explico a eles que eles precisavam resolver juntos o que iriam escrever, desenhar no cartaz. Mas os participantes não chegavam a um acordo. Até que foram surgindo frases, que foram escritas no cartaz por Dora e Bruno.

C.O.: A atividade que planejei não ocorreu como eu esperava. A conversa que foi feita no momento anterior foi composta de muitos silêncios, embora tenham surgido questões interessantes. Sobre a produção dos cartazes minha expectativa era bem maior, mas eu contava que mais participantes fizessem parte da atividade, e na verdade o que ocorreu era que metade dos participantes tinha 6 ou 7 anos de idade e ao final fiquei pensando que talvez a proposta não tenha sido interessante para eles. Enfim, aprendizado para outras experiências que virão depois desta.

Encerramos a atividade para que a educadora Abayomi pudesse iniciar a atividade de capoeira, que seria logo em seguida.



Participantes durante a produção de cartazes para campanha de combate ao racismo

Capoeira

Vou para a sala de materiais organizar os materiais que utilizei na atividade anterior, então não presencio o início da atividade de capoeira, que neste dia seria conduzida por pelos educadores Abayomi, João e Eiri e teria como foco a apresentação e manuseio dos instrumentos musicais utilizados na capoeira, a saber: berimbau, caxixi e agô.

Os educadores pedem para que os participantes explorem os instrumentos, seus sons, para em seguida ensinar como estes são utilizados na capoeira. Ensinam o toque do pandeiro, do caxixi e do berimbau, fazendo o revezamento dos instrumentos entre os participantes nesse momento. O educador João canta algumas músicas de capoeira, ensinando-as aos participantes, que acompanham em coro.

Assim que chego na roda, toco caxixi e depois pandeiro, acompanhando o ritmo da turma. Depois, João pede para que os participantes entreguem os instrumentos para a educadora Abayomi, e propõe que seja feita uma brincadeira a partir de uma música de capoeira que diz mais ou menos assim: “Pomba voou, pomba voou, pomba voou gavião pegou”. A brincadeira foi feita no espaço coberto em frente à sala de materiais, pois caía uma garoa fina nesse momento. Assim que o educador parava de tocar o pandeiro, o pegador deveria ir em direção aos participantes para pegá-los, mas aqueles que estivessem na posição de cocorinha não poderiam ser pegos, e aqueles que fossem pegos ficariam numa posição que o educador chamou de caranguejo, e para serem salvos teriam que bater com os pés uns nos pés dos outros e girar o corpo para sair dessa posição. O pegador da rodada foi R2, e os participantes do futebol chegaram nesse momento e participaram da brincadeira também.

Roda de conversa final

Assim que terminamos a atividade de capoeira, pedimos para que os participantes se organizassem em roda novamente para fazermos nossa roda de conversa final. A educadora Thais é quem estava responsável por conduzir esse momento, e então ela iniciou perguntando aos participantes se eles gostaram das atividades do dia e se gostariam de comentar alguma coisa. Alguns participantes comentam que gostaram da dança das cadeiras. Bruno comenta que achou interessante a atividade da intervenção, em que falamos sobre o dia 13 de maio, e nesse momento termino de colar o cartaz produzido no painel ao lado da roda de conversa e então lemos algumas frases e Eiri retoma o significado da palavra racismo, e pergunta aos participantes o que eles aprenderam com a atividade, e Bruno retoma vários pontos da atividade, falando sobre a escravidão, a abolição e as dificuldades enfrentadas pelos negros nesses períodos. Eiri pede para que seja dada uma salva de palmas para Bruno. 15

Depois, passamos para a escolha das atividades para a semana seguinte, e surgem as sugestões de pega gelo, por Gabriel, pega fruta, por Flash e Jogos de Tabuleiro, por Bruno, sendo que este último nesse momento nos conta que foi ao projeto esperando que iria fazer a atividade dos jogos de tabuleiro devido ao tempo frio e chuvoso do dia.

Os participantes resolvem que a atividade de integração da semana seguinte será os jogos de tabuleiro.

Em seguida, os participantes pegam o lanche que no dia de hoje era uma bolacha integral e uma banana.

Diário de campo XII

Data: 17/05/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Chegamos ao clube por volta de 7h50min, estávamos eu, Thaís e Jessy, estudante do curso de Educação Física e que veio conhecer o projeto pela primeira vez. Chegando à sala de materiais, eu e Thaís fomos arrumando o espaço para a chegada dos participantes. Como a atividade de integração eram os jogos de tabuleiro, tiramos uma das mesas de dentro da sala e deixamos ao lado da roda de cadeiras. Thais organiza a lista de presença e o primeiro participante a chegar é Emanuel, acompanhado de seu pai. Em seguida, chega Fiorella, depois Max, Bruno. Eram 8h10 minutos e a van com a educadora Abayomi e o educador Eiri ainda não tinham chegado para que pudéssemos começar as atividades. Assim que ambos chegam, educadores e participantes acomodam-se nas cadeiras e então eu começo a roda de conversa inicial.

Como haviam pessoas que estavam vindo ao projeto pela primeira vez, que eram a educadora Jessy e a menina Manoela, eu peço para que os participantes apresentem-se dizendo nome e idade.

Depois que todos se apresentaram, pergunto aos participantes se eles gostariam de contar alguma novidade ou compartilhar algo que aconteceu ou que fizeram no final de semana. A educadora Abayomi pede a Paulo que comente o porquê ele estava ali, pois de manhã é seu horário de aula. Então, Anjo conta que não foi à escola porque a gasolina do carro acabou quando seu tio chegou para pegá-lo em sua casa para ir à escola. Já sua irmã Rafaela sinaliza que mudou de período na escola e passará a frequentar as atividades do projeto no período da manhã. O educador Eiri chama atenção para a situação, dizendo que ele não poderia faltar de novo da escola para ir ao projeto. Sendo assim, pergunto aos participantes se teriam mais alguma coisa para contar e o educador Eiri conta que nesse final de semana pintou sua casa, que era uma casa alugada, e para que ele pudesse devolvê-la em bom estado, com a ajuda de um amigo, pintou a casa toda nesse final de semana.

Pergunto aos participantes se eles tinham alguma coisa para contar, mas nenhum deles se lembra de nada. Então, pergunto se eles se lembravam qual a atividade de integração e Bruno diz que seriam os jogos de tabuleiro.

Jogos de Tabuleiro

Pergunto aos participantes que jogo eles gostariam de jogar e boa parte dos participantes escolheu jogo da vida. Rafaela convida R2 para jogar xadrez. Nove participantes estavam interessados no jogo da vida, e então a turma poderia ser dividida em duas, pois o jogo pode ser jogado no máximo por 6 pessoas.

Sendo assim, pegamos 2 caixas do jogo da vida e os participantes organizaram-se em duas turmas. Em uma ficaram Pelé, Bruno, Gabi e Paulo. Na outra estavam Gabriel, Flash, Emanuel, José, Fiorella e Max, acompanhados pelo educador Eiri, que ficou responsável pelo banco do jogo e por auxiliar a turma, pois de todos eles, somente José sabia ler.

Manoela, que estava vindo ao projeto pela primeira vez e não conhecia os jogos de tabuleiro, fica com a educadora Abayomi, e as duas começam jogando Jogo da memória, mas depois também jogam Queops e Damas. Rafaela e R2 jogaram xadrez.

Fico acompanhando um pouco mais atentamente a turma que estava com o educador Eiri no Jogo da Vida, pois estavam em maior número e não sabiam ler.

C.O.: Ao acompanhar os participantes no jogo da vida, noto que a faixa etária indicada para o jogo seria a partir de 8 anos, e os participantes que ali jogavam tinham no máximo 7, sendo mesmo necessário que educadores acompanhassem a turma. José auxiliou bastante os colegas, lendo enunciados ou explicando regras do jogo, mas percebi que alguns participantes como

Yan e Ana Flávia tinham dificuldade inclusive para contar o dinheiro, fazer os cálculos para fazer pagamentos durante o jogo, sendo auxiliados por mim e pelo educador Eiri.

Jogo da memória Adinkras

Início explicando aos participantes que no dia de hoje a atividade seria um jogo, mas um jogo da memória e que teria como tema os adinkras africanos. Explico que os adinkras são uma forma de escrita bastante antiga das civilizações africanas e que expressam valores e significados da filosofia e cultura africana por meio de símbolos. Mostro a eles o livro que usei para pesquisar os símbolos, explico que são muitos, mas que escolhi alguns. Explico também que estes símbolos são inspirados em animais, em objetos, plantas. Começo mostrando a eles os símbolos que escolhi para compor o jogo da memória que fiz, apresentando as figuras e seus significados.

Falo com eles sobre a importância de se reconhecer este sistema de escrita antigo e sua origem africana, pois os hieróglifos egípcios também foram criados na África. Mostro a eles uma imagem impressa com os hieróglifos egípcios, e pergunto a eles onde fica o Egito, e Pelé responde que é na África, e eu então digo a eles que era muito comum que se dissesse que a África não tem história, pois não tinha sistema de escrita, e na verdade estávamos conhecendo ali dois sistemas de escrita de origem africana. 1

Em seguida, explico a eles que no jogo da memória há cartões com o símbolo adinkra e o outro com seu significado, sendo que o par a ser formado é do símbolo com seu significado. Apresento a eles os símbolos que iriam compor o jogo, bem como seus significados. Explico a eles que irão receber um jogo contendo cartões com figuras e cartões com significados, sendo os pares formados pelo símbolo e seu respectivo significado, recebendo também duas folhas com uma espécie de gabarito, com os símbolos adinkras e os significados para que pudessem procurar qual seria o par enquanto não associavam o símbolo ao significado.

Peço a eles que formem duplas para que possam ajudar uns aos outros, pois ali haviam muitos participantes que ainda não sabem ler, e peço para que em seguida ocupem os lugares nas mesas para iniciar o jogo. As duplas formadas foram: Pelé e Flash, Paulo e Rafaela, José e Gabriel, Vicente e Max, Milena e Manoela, R2 e Fiorella, Bruno e Gabi e Emanuel e Thaís.

Pelé reclamou bastante antes de começar o jogo, pois parecia não querer jogar com Flash, pois como eu havia pedido que formassem duplas em que uns pudessem ajudar os outros, aconteceu que sua dupla era Flash, que ainda não sabe ler. Pelé perguntava: “Como que vai jogar isso aqui?”, e eu então pergunto a ele se ele não sabia jogar jogo da memória, e então Flash que estava ao lado diz: “Ah Pelé, você não sabe jogar jogo da memória? Quer que eu te ensino cara?”. A educadora Abayomi que estava próxima riu com a situação, e Pelé pareceu ainda mais descontente, e eu então sugiro que então Pelé ajude Flash com as leituras dos cartões e Flash o ajude com as regras do jogo.

Emanuel estava sem dupla para jogar, e a educadora Abayomi vê que havia uma vaga para formar dupla na mesa em que estavam Fiorella, Milena e Manoela. Mas, Emanuel não quis sentar-se naquela mesa para jogar com as meninas. A educadora Thais se oferece para jogar com o menino, que aceita.

C.O.: Percebi que Emanuel não quis sentar-se para jogar com as meninas, pois na mesa em que havia uma vaga para jogar estavam somente meninas, e mesmo com as educadoras insistindo para que ele fosse até lá para jogar, Emanuel não quis, não dizendo o porque, mas parecendo descontente por ser o único menino que iria sentar-se naquela mesa. O curioso é que todos estavam jogando o mesmo jogo, não havia qualquer divisão por gênero, mas mesmo assim Emanuel recusou-se a jogar com as meninas, inclusive aceitando o convite de uma educadora para jogar. Fiquei pensando em como aprendemos na infância a dividir as coisas em: “coisa de menino” e “coisa de menina” e como isso afeta e limita nossas

interações. Penso que mesmo com os mais novos é necessário trabalhar com essas questões para questionar estas supostas verdades.

Na outra mesa, composta até então somente pelas meninas, chega o educador R2 e senta-se para jogar com Fiorella, que tinha ficado sem dupla. Milena me diz que ela e Manoela sabiam ler, querendo saber se poderiam formar uma dupla, e eu então brinco com elas dizendo que se elas duas sabiam ler não iriam precisar da folha com os símbolos e seus significados para jogar. Milena ri e diz que não, que elas queriam sim a folha, e eu digo a elas que poderiam formar uma dupla sem problemas, pois Rafa já estava acompanhando Fiorella.

Vou circulando entre os participantes para ver se estavam conseguindo jogar e Pelé continuava reclamando dizendo que não era possível jogar, mas parecia estar se queixando porque tinha que ajudar Flash a ler as cartas. Flash vem até mim dizendo que não queriam mais jogar. Vou até a mesa onde estava Pelé, que era sua dupla e pergunto o porquê não queriam mais jogar. Pelé diz que era impossível jogar aquele jogo, parecendo não estar disposto a jogar, agindo com certo desprezo. Ofereço a eles uma outra versão do jogo feita por mim para caso houvesse dificuldade dos participantes menores, era uma versão somente com os pares dos símbolos adinkras, e então os dois voltam a jogar. 2

Rafaela e Paulo foram os primeiros a terminar o jogo, e ficaram lendo os significados dos símbolos após terminar, pois não haveria tempo para fazer outra rodada. As duplas Bruno e Gabi, e Max e Vicente também terminam o jogo. Max me conta que achou o jogo muito fácil, e eu então digo a ele que poderia em outra ocasião tentar jogar sem o gabarito.

Infelizmente o tempo estava curto, pois a atividade de integração demorou mais do que o esperado, então tivemos que encerrar e sem fazer uma conversa após a atividade, pois o Futebol Callejero ainda estava programado para hoje. A educadora Abayomi pede para que os participantes guardem os jogos nos saquinhos e se dirijam até a quadra para começar o futebol callejero.

C.O.: Gostaria de ter conversado mais com os participantes sobre o jogo, perguntando sobre os significados dos símbolos, se havia um que eles gostaram mais e o porquê, mas não houve tempo para isso. Percebi que a maioria dos participantes gostou de jogar e que aos poucos no decorrer do jogo, iam associando os símbolos aos seus significados.



Participantes jogando o Jogo da Memória Adinkra

Futebol Callejero

Enquanto os participantes iam para a quadra, fiquei na sala para organizar os materiais que tinham sido usados e também aproveitei para organizar o lanche na cesta para ser servido no final do período. Quando cheguei à quadra, os participantes ainda estavam no primeiro tempo, combinando as regras que seriam válidas para este jogo. Depois de combinar as regras, os participantes foram para o jogo propriamente dito. Fico assistindo sentada na lateral do alambrado juntamente com os educadores Abayomi, Thais, Jessy e R2. Milena e Rafaela também estavam ali, pois não quiseram jogar. Bruno aceitou jogar desde que ele ficasse como goleiro. Durante o jogo, Pelé pediu para que alguém trocasse de lugar com ele no gol, mas sua equipe não atendeu seu pedido.

Houve um momento do jogo em que Gabriel foi derrubado e a educadora Abayomi disse: Falta! Os educadores que ali estavam riram e comentamos sobre a dificuldade em não fazer interferências durante o Futebol Callejero, pois o ideal é que não aconteçam interferências externas, mas sim que os participantes do jogo resolvam os conflitos e se posicionem ao jogar por conta própria.

Vicente e José, ambos participantes do treino de futebol, pareciam estar com dificuldades em entender e praticar o futebol a partir de outra lógica, postura aparentemente relacionada com as vivências nos treinos de futebol de alto rendimento.

Assim que termina a partida, o educador Eiri pede para que os participantes sentem-se novamente em roda para fazer o terceiro tempo do jogo. Nesse momento, o pai de Pelé chega e então o educador pede para que ele verifique com seu pai a possibilidade de ficar por mais 10 minutos para participar do último momento da atividade. O pai concorda, mas frisando que seriam somente 10 minutos mesmo. Os participantes conversam sobre o jogo, verificando as pontuações. Assim como no segundo tempo, Vicente e José pareciam estar com dificuldade em entender algumas coisas desta outra forma de jogar futebol. Depois de encerrar o terceiro tempo, Pelé diz que precisava pegar seu celular na sala, e então precisei sair da roda para abrir a sala. Assim que voltei, já estava sendo feita a roda de conversa final.

Roda de conversa final

Ao voltar, educadores e participantes conversavam sobre a atividade do futebol ainda, e assim que chego o educador Eiri passa a palavra para mim, para que eu pudesse conversar com os participantes sobre a atividade de hoje, o jogo da memória adinkra. Pergunto aos participantes se gostariam de comentar algo sobre o jogo, alguma dificuldade, algo que aconteceu, algo que gostou. Vicente e Gabi falaram que gostaram, e pergunto a Gabi o porquê ela gostou e ela diz que achou legal. Max disse que achou o jogo muito fácil, e eu então comento com os participantes que assim como Max achou fácil, houve participantes que acharam difícil, pois Flash e Pelé trocaram a versão do jogo com os símbolos e significados, por outra versão, em que havia somente símbolos. 3

Rafaela sugere que o jogo fique como mais uma opção para os jogos de tabuleiro, podendo ser usados em outros dias de projeto. Explico aos participantes que fiz o jogo com os símbolos e seus significados para que eles pudessem conhecer não só os símbolos, mas também seus significados. Pergunto a eles se conhecem algum outro símbolo que tenha um significado, e Rafaela lembra do símbolo do infinito e outros participantes dizem conhecer tal símbolo.4

O educador Eiri pergunta o que os participantes poderiam dizer que aprenderam no dia de hoje com as atividades do projeto. Manoela diz que aprendeu várias coisas, como o jogo Queops que jogou pela primeira vez com a educadora Abayomi. Milena diz que no dia de hoje aprendeu o jogo da memória adinkra, que ainda não conhecia.5

Manoela pergunta aos educadores se poderia levar seu irmão ao projeto, mas já sinaliza que ele tem 6 anos. Então, o educador Eiri explica que o projeto recebe crianças nessa idade em condição de adaptação, assim como estão Gabriel e Flash, por exemplo, ambos com 6 anos. Sendo assim, ficou decidido que Manoela levará a autorização para seu irmão vir no próximo encontro.

Em seguida, a educadora Abayomi avisa aos participantes que o lanche de hoje seriam três coisas: uma banana, uma mexerica e uma bolacha. Aproveita para avisar os participantes que iriam com a van que não é permitido comer dentro da van.

Em seguida, me despeço dos participantes que já estavam indo embora e acompanho Milena e Bruno que iriam pegar celular e chaves na sala. Pego também minha mochila e vou com a educadora Abayomi e com os participantes na van.

Diário de campo XIII

Data: 24/05/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Cheguei ao clube por volta de 7h55min, estava uma manhã bastante fria com um vento gelado. Entrando no clube, encontro Messi, Benzema, Ibrahimovich e Cristiano Ronaldo já brincando no parque, e eles pareciam estar fazendo contas e escrevendo-as com um graveto na areia. Passei por eles e fui até a porta da sala de materiais, imaginando que a educadora Thaís já teria chegado com a van, pois vendo os meninos que treinam futebol imaginei que a van já teria chegado. No entanto, ao chegar à sala, percebo que Thaís ainda não tinha chegado.

Vou até os meninos falar com eles para saber o que houve e então falei com Ibrahimovich e Messi, que me contaram que estavam esperando a van no Gonzaga quando Rogério chegou e então eles pediram carona, vindo assim acompanhados por Rogério até o clube. Benzema veio me perguntar como eles fariam para ir embora, pois não vieram com a van, mas para voltar precisariam dela. Explico a ele que teríamos que ver se a van não estaria lotada, mas se

tivessem lugares eles poderiam voltar sem problemas. Ibraimovich conta que estavam esperando a van, mas estava muito frio, e eles não viram a educadora Thaís por lá, resolvendo assim pedir carona para Rogério para chegar até o clube.

Logo chega o pai de Emanuel, e os dois sentam-se no murinho em volta do parque, onde estava batendo a luz do sol. Sento-me junto com eles e explico que estava aguardando a chegada do educador Eiri, pois ele estava com a chave da sala de materiais. Chegam em seguida Milena, Bruno, Hélio e Miguel, que são do bairro onde esta localizado o clube. Chegam comentando sobre o frio, dizendo que não sabiam que estava tão frio. Hélio estava usando luvas que disse ser de seu primo, que as usa para andar de moto. Milena embrulha a touca de Hélio nas mãos, dizendo que suas mãos estão muito geladas.

O educador Eiri chega de bicicleta e começamos a comentar sobre o vento frio batendo no rosto ao andar de bicicleta, e Hélio diz que tem um amigo que ao andar de bicicleta sente calor, mesmo que esteja frio, e então Milena comenta que Eiri está de bermuda, assim como Carlos e Bruno. Conto a eles que estou com muito frio, usando duas calças e três blusas para me esquentar.

Vou até a sala falar com o educador Eiri, que sinaliza que pensou em começar direto no dia de hoje com a atividade de integração para depois fazer a roda de conversa inicial, para que os participantes já chegassem se movimentando para espantar o frio.

C.O.: Em outros dias frios, percebemos que começar com as rodas de conversa não tem sido positivo, pois não sei se exatamente por causa do frio os participantes falam menos, e então a sugestão do educador Eiri foi para tentar outras estratégias para espantar o frio e para começar o dia já movimentando o grupo com uma atividade.

Morceguinho Morcegão

Então, educadores e participantes vão até a quadra, onde o educador Eiri chama os participantes para que pudesse explicar a brincadeira. Rafaela conta ao educador que não poderá correr, pois está com o dedo machucado, mostrando o corte na sola de seu pé. O educador Eiri começa a explicar a brincadeira para os participantes, reforçando alguns combinados e regras, como por exemplo, a regra de que o morcegão não pode olhar para trás enquanto diz que horas são para não trapacear para que fique mais fácil de pegar os participantes que estão fugindo. O educador destaca que caso o morcegão olhe para trás não poderá correr para pegar os fugitivos nesta rodada. Combinam ainda como seriam os passos que dariam para contar as horas no jogo. Eiri pergunta aos participantes como eles andam na rua, e reforça o combinado de que os passos não poderiam ser nem muito curtos e nem muito longos e, além disso, todos deveriam contar ao mesmo tempo para marcar as horas andando juntos lado a lado.

O primeiro pegador da brincadeira foi Eiri, e foram se juntando a ele nas rodadas seguintes os participantes que foram pegos. Logo na primeira rodada chegou Carlos, participante do futebol e que começou a participar das atividades do projeto na última quinta. Pergunto a ele se conhecia a brincadeira morceguinho morcegão e ele diz que sim, e então convido-o para entrar na brincadeira junto com os demais participantes.

Os participantes iniciaram o jogo respeitando as regras, mas com o passar das rodadas foram alongando os passos, empolgados com a possibilidade de passar pela linha sem serem pegos. Estávamos encostados no alambrado na lateral da quadra, eu, Thaís, R2 e Rafaela. Em certo momento do jogo, vendo que alguns participantes estavam trapaceando, e chamamos a atenção deles.

Ao final da brincadeira, fica somente Messi sem ter sido pego.

Roda de Conversa Inicial

O educador Eiri convida os participantes a sentarem à luz do sol para que pudéssemos fazer a roda de conversa inicial. Pergunto ao educador Eiri se a minha atividade estava programada para ser a próxima, e ele sinaliza que sim, e então vou até a sala de materiais para buscar os materiais que iria utilizar. Quando volto, os participantes estavam apresentando-se uns aos outros, dizendo nome, uma brincadeira que gosta e a comida preferida. Ouço alguns participantes falando sobre si mesmos nessa roda de apresentação e ao final eu também me apresento. A educadora Thais vai até a sala de materiais para pegar a lista de presença para que os participantes assinassem. Enquanto isso, o educador Eiri explica aos participantes que no dia de hoje a educadora Thais seria responsável pelo momento da roda de conversa inicial, e assim que ela voltasse eles iriam ajudá-la a conduzir esse momento. Pergunto aos participantes o que eles costumam conversar nesse momento, e Hélio lembra que os educadores perguntam sobre a atividade que ficou combinada para a integração do dia. Dora lembra que os educadores perguntam o que os participantes fizeram no final de semana ou se tem alguma novidade. Eiri então diz aos participantes para que aguardem a volta da educadora Thais para conversar sobre essas coisas.

Assim que a educadora chega, ela pergunta o que os participantes fizeram de bom no final de semana, e Ibraimovich conta que ficou em casa embaixo das cobertas. Dora conta que teve dois aniversários de colegas da escola. Carlos conta que foi para Salvador de avião. Em seguida, perguntamos aos participantes se eles sabiam o que teríamos hoje além do morceguinho morceção que foi feito como atividade de integração. Benzema lembra que teríamos uma atividade comigo e Eiri sinaliza que nessa semana seria feita a capoeira, pois na semana anterior já foi feito o futebol Callejero.

Em seguida, Eiri passa a palavra para mim para que eu pudesse iniciar a atividade programada para hoje.

Escravos de Jó e Obonso

Início explicando aos participantes que para o dia de hoje a minha proposta é de fazer duas brincadeiras com eles. Pergunto se eles conhecem a brincadeira escravos de Jó, e alguns participantes dizem que só conhecem a música, e então pergunto aos participantes se eles poderiam cantar a música e alguns deles cantaram juntos. Em seguida, pergunto a eles se eles já tinham parado para pensar sobre o significado da letra da música que embala a brincadeira. Hélio fala que a música fala sobre os escravos de Jó. Pergunto a eles então quem seria Jó? Hélio pensa um pouco e fala que talvez fosse uma espécie de chefe. Prosseguimos com a letra e pergunto a eles sobre o trecho que diz “jogavam caxangá”, e Rafaela diz que caxangá seria um jogo. Messi diz que caxangá seria um cachimbo e Carlos concorda com ele. Sobre o trecho em que dizem zig zig zá, pergunto a eles o que acham que significa isso, e Hélio responde que acha que eles estariam andando em zigue-zague.

Depois de ouvi-los, explico a eles que procurei sobre a origem desta brincadeira para contar a eles, e encontrei várias histórias diferentes, mas trouxe para eles aquela que mais me chamou a atenção. Conto a eles que de fato Jó era o senhor de escravos que tinha muitos escravos. E como estes escravos não podiam conversar enquanto trabalhavam ou estavam dentro das senzalas, faziam músicas e jogos para combinar estratégias entre si. O caxangá da música escravos de Jó era na verdade um jogo que os negros escravizados faziam para resolver quem iria fugir para o quilombo, quem iria dar cobertura e quem iria ficar na senzala. E a parte da música que diz zig zig zá é para falar sobre o movimento de correr em zigue zague feito pelos negros para despistar o capitão do mato que ia atrás daqueles que estavam fugindo. 1

Feito isso, distribuo os copos aos participantes e Messi sinaliza que não iria participar da atividade. O educador Eiri intervém na decisão de Messi, dizendo que era preciso participar das atividades para saber se gosta ou não, e não simplesmente escolher o que ele queria ou não fazer.

C.O.: Me pareceu que Messi associou a brincadeira escravos de Jó como sendo uma brincadeira para crianças mais novas, recusando-se a participar.

Falta um copo plástico dos que eu tinha levado, mas usamos uma caneca para completar o número de pessoas que estavam em roda para brincar.

Em seguida, retomo com eles a letra explicando os movimentos que seriam feitos com os copos em cada parte da música. Para isso, conto com a ajuda do educador Eiri que estava ao meu lado e juntos simulamos um jogo apenas entre duas pessoas para mostrar como fariam os movimentos com os copos.

Proponho aos participantes para que fizéssemos uma tentativa cantando a música e fazendo os movimentos e passando os copos. A primeira vez fizemos bem devagar, mas muitos participantes não conseguiam passar os copos e fazer os movimentos no ritmo da música. Fiorella parecia estar com bastante dificuldade e alguns copos se acumularam à sua frente. Paro a brincadeira e peço para que os participantes que estão sem copo peguem um copo para começarmos novamente. Fazemos a brincadeira mais algumas vezes e os participantes comentam que a dificuldade estava na parte em que dizia: “guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá”, pois se atrapalhavam com os movimentos e para passar o copo ao final. Peço aos participantes para que fiquem bem atentos para que possamos fazer mais uma vez a brincadeira, e desta vez digo a eles que tentaríamos fazer sem errar para que ninguém ficasse sem copo. Fizemos mais uma vez, mas ainda assim algumas pessoas acabaram ficando sem copo.

Explico a eles que começaríamos uma outra brincadeira, e que esta era bem parecida com a que acabamos de fazer, mas que esta era de origem africana, praticada em um país do continente africano chamado Gana.

Primeiramente ensino a eles a letra da música, dizendo as palavras que compõem a música bem vagarosamente para que eles repetissem (O Obonso nissania/ Na obonso nissa). Em seguida, canto a música com o ritmo e peço para que eles me acompanhem. Depois de cantarmos a música juntos, explico a eles como seria o movimento a ser feito na brincadeira, dizendo junto com eles e fazendo os movimentos: “bate, bate, passa”, para ajudar a fazer os movimentos de bater duas vezes o copo e passar em seguida para o colega do lado. Feito isso, começamos a tentar fazer os movimentos e cantar a música, mas da mesma forma o copo se enroscava e algumas pessoas acabavam ficando sem copo. Ibraimovich, Benzema e Cristiano Ronaldo pareciam não conseguir ou estar se distraindo com facilidade, pois os copos sempre se acumulavam no trecho da roda em que eles estavam sentados. Fizemos mais algumas vezes a brincadeira e em seguida termino e pergunto se tiveram alguma dificuldade e Benzema comenta que quatro copos se acumularam com Cristiano Ronaldo, o que fez com que algumas pessoas ficassem sem copo. Explico a eles que é um jogo cooperativo, em que para que todos joguem e se divirtam é preciso que todos estejam atentos.²

Os participantes que tinham que ir para o treino de futebol já perguntavam sobre o horário bastante ansiosos, e então o educador Eiri pede para que os meninos sentem-se e façam uma última coisa. Pede para que os participantes passem os copos fazendo uma torre para que cheguem até mim, e isto seria na verdade uma corrida, pois a intenção era ver qual seria a torre que chegaria primeiro até mim. Os participantes fazem essa brincadeira, os copos chegam até mim e os participantes do futebol vão para o treino. Passo a palavra para o educador Eiri que no dia de hoje era o responsável pela atividade de capoeira.



Participantes durante a brincadeira Obonso

Capoeira

O educador Eiri chama os participantes para ir até o gramado acima da quadra, pois naquele espaço estava sol, pois o vento frio estava incomodando, e assim o sol ajudava a amenizar a sensação de frio. Inicia conversando com os participantes e explicando que fariam nesta atividade um pega pega chamado pega do quilombo. Inicia a atividade pedindo para que os participantes formassem duplas, dando as mãos e ficando uns de frente para os outros. Eu formo uma dupla com Gabi. O educador começa a explicar aos participantes que os negros escravizados fugiam das senzalas e iam para os quilombos, e que nesta brincadeira as duplas formariam quilombos, e o pegador seria o feitor ou capitão do mato, que era aquele responsável por capturar os negros que fugiam. Em seguida, pede para que algumas duplas se desfaçam e entrem dentro dos “quilombos”, lugar onde estariam a salvo. Explica também que no momento em que o pegador ou capitão do mato gritasse: “Pega esse negro!” aqueles que estão dentro dos quilombos teriam que correr e trocar de lugar para não serem pegos pelo capitão do mato. Aquele que fosse pego iria passar a ser o pegador.³

Foram feitas várias rodadas alternando os pegadores conforme o andamento da brincadeira. Depois, o educador pede aos participantes para que se reúnam em roda e começa a conversar com eles o que esta brincadeira tinha a ver com a capoeira, explicando que os negros escravizados praticavam capoeira para se defender, pois foram sequestrados de suas origens para trabalhar como mão de obra escrava no Brasil. Explica que fugiam para os quilombos, pois não queriam mais trabalhar nessas condições e serem castigados. Conta aos participantes que os negros escravizados trabalhavam em troca somente da comida, que era pouca, pois os senhores de escravos não queriam que eles ficassem fortes, mas sim que se alimentassem somente com o suficiente para poder trabalhar nas lavouras. Relembra com os participantes os dois grandes mestres de capoeira de que falamos em algumas das atividades feitas por mim, e Dora lembra o nome de Mestre Bimba, e Eiri ajuda os participantes a lembrarem do nome de Mestre Pastinha. Eiri explica que a capoeira era uma prática proibida, pois os senhores de escravos não queriam que os negros se fortalecessem como grupo e praticassem uma forma de defesa, e sendo assim os negros criaram estratégias para que a capoeira pudesse passar despercebida aos olhos dos senhores, e por isso os negros inseriram elementos como a ginga e a música para que pudessem trazer elementos da dança e enganar os senhores de escravos. Nesse momento, Eiri pede para que os participantes façam a ginga, explicando que a ginga

cada um tem a sua, que o movimento base é trocar a mão e a perna, para que quando uma perna esteja para trás, o braço esteja protegendo o rosto. Explica que isso é um movimento natural do corpo, pois quando andamos trocamos o pé e a mão ao andar para ter equilíbrio, e o educador complementa dizendo que não á por acaso que fazemos assim, mas sim porque nosso corpo tem uma sabedoria. Nesse momento, educadores e participantes experimentam andar normalmente e também movendo o braço e a perna do mesmo lado, e dizem que andam parecendo um robô e têm que pensar para andar dessa forma. 4

Em seguida, o educador fala sobre um dos golpes da capoeira, explicando que quando os negros estavam trabalhando nas lavouras, os senhores chegavam de maneira arrogante e estendiam a mão para que os negros pedissem a bênção. Era nesse momento que os negros pegavam a mão dos senhores e davam um golpe chamado bênção, em que com a sola do pé empurravam quem estava à frente, fugindo em seguida. Todos experimentam o golpe ensinado pelo educador.

Eiri ensina aos participantes que na capoeira não se diz que jogamos contra um adversário, mas sim que jogamos com um camarada, pois não temos a intenção de atingi-lo, já que a capoeira foi criada como estratégia de defesa, e não era interessante que os negros se machucassem entre si, mas que treinassem os movimentos sem atingir seus camaradas. Ensina aos participantes o golpe de defesa da benção, que é a esquiva lateral, e diz aos participantes para que façam os golpes com dedicação para que na semana seguinte possam contar à educadora Abayomi os golpes que aprenderam, pois a educadora Abayomi é capoeirista e é quem coordena as atividades de capoeira no projeto, mas que hoje não estava presente. Pede para que os participantes formem duplas para treinar os dois golpes ensinados, a bênção e a esquiva lateral. O educador ia passando pelas duplas para ajudá-los com os movimentos.5

Depois que os participantes praticaram os golpes, pede para que R2 vá até a sala buscar duas garrafas pet. Nesse momento, Eiri conversa novamente com os participantes contando sobre algumas coisas que têm relação com a vida dos negros no Brasil, como por exemplo, a história de que tomar leite e comer manga faz mal. Hélio concorda e diz que faz mal mesmo, mas Manoela diz que não, que essa era uma história que era contada pelos senhores de escravos para que eles não comessem as mangas e nem tomassem o leite. O educador elogia a menina, e reforça a informação dizendo que a manga e o leite dariam muita energia para os negros, e então inventaram essa história para que eles não comessem esses alimentos.

O educador fala ainda sobre a feijoada, explicando que o feijão era um alimento que os negros consumiam em sua alimentação, e que agregando as partes do porco que os senhores não queriam comer, como pés e orelhas, deram origem à deliciosa feijoada que conhecemos. 6

Assim que o educador R2 chega com as garrafas, Eiri pede para que Hélio mostre aos participantes um golpe que fez enquanto os participantes estavam em duplas, a meia-lua de compasso. Hélio demonstra o golpe, e em seguida Eiri faz mais lentamente para que os participantes pudessem experimentar. Em seguida, pede para que os participantes formem filas em frente às garrafas e pratiquem o golpe da meia-lua de compasso ali. A maioria dos participantes teve dificuldade, pois é um golpe que exige a coordenação de vários movimentos. Mesmo assim, os participantes foram tentando fazer. Milena desistiu de fazer o golpe quando viu Hélio repreendendo Miguel que foi fazer o golpe, mas não fez exatamnte como deveria ser. O comentário de Hélio pareceu desencorajá-la de tentar.

C.O.: Percebi que Hélio, por já ter experiência com a capoeira teve uma postura de exigir que os colegas que estão começando a praticar agora conseguissem fazer os golpes assim como ele, mas sabemos que não é assim. A postura de pedir para que Hélio demonstrasse o que sabia fazer foi interessante, mas acabou ocorrendo que por se colocar em situação de suposta superioridade, o menino sentiu-se à vontade para repreender os colegas, inclusive desencorajando Milena, o que não é nada positivo para a prática da capoeira. 7

Depois disso, Eiri faz mais um pega-pega com os participantes, que pediam para se esquentar, pois estavam com frio. Nesse pega, aqueles que fossem pegos deveriam fazer a esquiva lateral ou a cocorinha, golpes de defesa, e para serem salvos, os colegas que não estavam pegos, deveriam fazer um dos dois golpes que aprenderam, a meia lua de compasso e a bênção, a depender de que golpe os que estavam pegos fizessem.

Rafaela não brincou novamente, pois estava com o pé machucado, e ficou próxima a mim e à educadora Thais, reclamando bastante do frio. Ela estava de sandálias por conta do machucado no pé e com uma blusa que estava com o zíper quebrado, e não fechava. Aconselho Rafaela a colocar mais uma blusa para ir para a escola, pois geralmente nas salas de aula fica bastante frio.

A educadora Thaís vai até a sala de materiais pegar os lanches, e logo que termina a brincadeira os participantes vão tomar água e sentamos em roda para começar a roda de conversa final.

Roda de conversa final

Eiri inicia a roda de conversa final perguntando aos participantes o que aprenderam no dia de hoje no projeto, e os participantes falam sobre a história da brincadeira escravos de Jó e a brincadeira Obonso. Hélio disse que gostou porque conheceu uma brincadeira diferente. Rafaela disse que gostou das atividades do dia. 8

Em seguida, os participantes escolhem a atividade para a semana seguinte, e Gabriel sugere que seja feita queimada, e os demais participantes concordam com a sugestão do menino. Depois, os participantes comem o lanche e vão embora.

Diário de campo XIV

Data: 31/05/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Cheguei ao clube por volta das 7h55min e encontrei as educadoras Abayomi e Jessy sentadas à frente da sala de materiais. A educadora Abayomi me pergunta se eu estava com a chave, e eu respondo que a chave ficou com Eiri, que no dia de hoje era o responsável por acompanhar o transporte da van.

Alguns participantes começam a chegar, o primeiro a chegar foi Carlos, seguido de Emanuel e de Roberto, sendo que este último estava acompanhado de seu pai, porque estava vindo ao projeto pela primeira vez. Flash e Gabriel também chegam e a educadora Abayomi explica aos participantes que estávamos sem a chave da sala de materiais, por isso estávamos ainda sem arrumar as cadeiras em roda para iniciar nossas atividades.

Assim que o educador Eiri chega, arrumamos as cadeiras em roda e Eiri começa a conversar com os participantes perguntando se alguém tinha alguma novidade para contar. Enquanto isso, vou até a lanchonete ver se poderíamos usar o espaço da lanchonete para fazer a atividade da intervenção. Assim que volto, o educador Eiri fala sobre a presença de Roberto, que estava vindo ao projeto pela primeira vez, contando que conversou com sua mãe que veio na semana anterior fazer a matrícula. Eiri sugere que seja feita uma rodada de apresentação para que Roberto possa conhecer um pouco os colegas do projeto. Conversa com os participantes para saber o que poderiam dizer além do nome para a apresentação aos colegas. Dora sugere que digam o nome e um desenho que mais gostam, e Milena diz que em outra

ocasião já se apresentaram dessa forma, e então Eiri sugere que digam o nome e um super-herói de que gostem. E assim os participantes e educadores apresentam-se.

Eiri fala com os participantes sobre a falta da educadora Abayomi na semana anterior, lembrando-os de contar para ela o que fizeram na atividade de capoeira enquanto ela esteve ausente. Manoela lembra que aprenderam alguns golpes de capoeira, como esquiva lateral, meia lua de compasso, benção e cocorinha.

Em seguida, Eiri pergunta se os participantes sabiam quais eram as atividades que estavam combinadas para hoje, e eles lembram que a atividade era queimada, que foi sugerida pelo Gabriel na semana anterior. Eiri fala ainda sobre as outras atividades do dia, lembrando que ainda tínhamos a atividade comigo, e nesse momento ele fala que nessas atividades que tem sido feitas comigo temos trabalhado com importantes temas, com o respeito ao outro, a diversidade, e lembra mostrando os cartazes que estão colados na lousa ao lado, das atividades que fizemos sobre a luta contra o racismo. Eiri diz que espera que os participantes estejam aprendendo comigo durante estas atividades. 1

Voltando a falar da queimada, Milena lembra que na semana passada ficou resolvido que no dia de hoje iríamos decidir que tipo de queimada seria feita. Messi sugere que seja feita a queimada abelha rainha, mas alguns participantes dizem que este tipo de queimada já foi feita não faz muito tempo. Eiri começa a explicar aos participantes dois tipos de queimada, a queimada Corte Real, e uma brincadeira que tem algo a ver com queimada, chamada Rei e Rainha. Depois de explicar as duas brincadeiras, os participantes fazem opção pela queimada Corte real. Nesse momento, o educador R2 chega, e Eiri pede para que ele pegue uma cadeira na sala e junte-se à turma. Assim que ele entra na sala, Eiri combina com os participantes que quando R2 chegasse para sentar-se todos levantassem para ir para a quadra. Depois de fazer essa brincadeira com o educador, todos riem e vão para a quadra, exceto eu que separo os materiais que seriam usados na atividade seguinte para levar até a lanchonete, a fim de organizar o espaço.

Queimada Corte Real

Vou até a lanchonete para arrumar mesas e cadeiras para a oficina de bonecas Abayomi que seria a próxima atividade, e que estava sob minha responsabilidade, pois faz parte das atividades de minha pesquisa de Doutorado.

Limpo as mesas e cadeiras e coloco-as em fila arrumando as cadeiras para que todos os participantes ficassem de frente para mim, colocando também uma mesa com os materiais que eu iria utilizar.

Assim que termino de organizar o espaço, vou até a quadra acompanhar a queimada que ainda acontecia lá. Faltavam poucos minutos para as 9 horas, e assim que chego vejo os participantes reunidos com suas equipes combinando quem seria qual personagem durante o jogo. Ao terminar de combinar, o educador Eiri antes de dar início a mais uma rodada, sugere que os participantes tirem joken-pô para saber quem iria começar com a bola. A equipe de Carlos começa com a bola.

A partida termina quando o rei da equipe de Benzema é queimado, sendo que ele era o rei e foi queimado por José. Assim que termina, o educador Eiri pede para que os participantes cheguem próximos a ele e comenta sobre o jogo, perguntando aos participantes que personagens do jogo poderiam proteger o rei para que ele não fosse queimado. Benzema sugere que seja o mago e o educador R2 fala também sobre o bobo da corte. Eiri explica aos participantes que como em qualquer jogo, na queimada também é preciso ter estratégias, assim como no futebol, no basquete ou outras modalidades esportivas.

Explica aos participantes que a próxima atividade seria feita na lanchonete, e que enquanto isso ele iria imprimir o jornalzinho feito por eles que já estava pronto.

Oficina de Boneca Abayomi

Os participantes correram à minha frente para chegar à lanchonete, e quando cheguei ao espaço alguns participantes já estavam sentados. Assim que chego, Gabi me pergunta se eles iriam usar a tesoura, pois a caixa com tesouras estava sobre a mesa. Digo a ela que sim, e ela comemora.

Pelé vira-se para mim e diz: “Quem cuida daqui não vai gostar nada do que você está fazendo, porque você vai mexer com tinta”. Explico a ele que a atividade iria utilizar tecidos, e ele diz que mesmo assim, me mostrando uma placa fixada na parede que dizia para manter o local limpo e organizado. Explico a eles que iríamos manter o local limpo e organizado, inclusive seriam eles que iriam me ajudar com isso. Pelé e Carlos pareciam não concordar em ter que deixar o local limpo, e então converso com eles perguntando se em casa eles deixavam tudo sujo e espalhado, e Carlos diz que sim, dizendo que depois sua mãe limpa tudo. Pergunto se ele acha isso justo e Pelé diz que sim, porque ninguém mandou ela escolher ser mãe. Converso com eles explicando que era importante ajudar os pais e respeitá-los, e Gabi conta que quando brinca espalha seus brinquedos, mas que depois guarda tudo.

C.O.: Ao conversar com os participantes sobre a limpeza e organização do espaço que usamos, percebo que Pelé e Carlos associam as tarefas de limpeza e organização às mulheres, inclusive dizendo que a escolha de uma mulher em ser mãe implica que ela tenha que limpar e arrumar tudo. Percebo que há questões de gênero envolvidas nesse comentário, revelando que é necessário que educadores estejam atentos a estas questões.²

O restante dos participantes chega, e então explico a eles que na atividade de hoje iríamos aprender a fazer uma boneca de pano. Carlos diz que já fez esta mesma boneca na escola. Benzema pergunta se os participantes que iriam para o treino conseguiriam terminar a boneca, e eu digo a eles para que comecem e se não der tempo de terminar, os colegas que ficarem podem ajudar a terminar para eles. Messi que não iria participar do treino hoje se oferece para ajudar a terminar as bonecas dos colegas.

Começo explicando a eles que essa boneca tem uma origem e uma história, e que ela surgiu quando os negros vieram sequestrados de África nos navios negreiros. Explico que eles vieram nos porões em condições muito ruins, e vinham mulheres, homens, crianças, idosos, todos juntos nos porões dos navios negreiros. Essas crianças que iam junto com seus familiares, por vezes choravam e as mães precisavam de algo para entreter essas crianças durante essa longa viagem. Para isso, rasgavam o tecido de suas roupas e faziam bonecas apenas com nós. Essas bonecas são chamadas de Abayomi, nome de origem Iorubá e que significa encontro precioso.³

Em seguida, distribuo os pedaços de tecido para os participantes começarem a fazer o corpo das bonecas, entregando dois pedaços de malha na cor preta, um em formato retângulo e o outro em uma pequena tira. Começo a explicar aos participantes como seria feito o corpo da boneca, pedindo para que deem um nó em uma das pontas do tecido maior. Alguns participantes dizem que não estavam conseguindo, e eu explico a eles que teriam que esticar o pano e dar um nó para fazer a cabeça da Abayomi. Flash termina de dar o nó em seu tecido e ajuda Gabi a fazer o dela, enquanto eu e a educadora Abayomi fomos auxiliando os participantes que não estavam conseguindo.

C.O.: Fico feliz com a ajuda entre os participantes, pois como se tratava de um grupo grande, era importante que ajudassem uns aos outros para que todos conseguissem fazer as bonecas. Além disso, penso que ao ver um colega que está fazendo a boneca pela primeira vez, os participantes podem encontrar formas diferentes de dar os nós e manipular o material que são

mais fáceis para eles, pois eu ensinando já com prática de ter feito a boneca várias vezes pode ser um jeito mais difícil. É interessante que eles encontrem suas próprias formas de fazer.

Depois que todos fizeram o primeiro nó, explico que nesta segunda etapa iriam precisar da tesoura, e pedi para que tomassem os devidos cuidados, apesar de se tratar de uma tesoura sem ponta. Entrego uma tesoura para cada um dos participantes e explico que eles iriam cortar ao meio o tecido que estava na ponta em que não tinha nó e assim fariam as duas pernas da Abayomi. Digo aos participantes que nesse momento poderiam ajudar uns aos outros, segurando o tecido para um colega poder cortá-lo.

Assim que todos os participantes tinham cortado o tecido, explico a eles que dariam nós nas extremidades do tecido que acabaram de cortar, fazendo assim os pés das bonecas. Vários participantes dizem não estar conseguindo, e eu e os demais educadores fomos auxiliando os participantes, e nesse momento digo a eles que era importante tentar, pois alguns deles diziam que não estavam conseguindo sem nem ao menos ter tentado. Emanuel fez o primeiro nó, mas se quiexava pois não conseguia fazer o outro. Então, ajudo ele e explico aos participantes que se esticassem o tecido ficaria mais fácil.

Logo que todos os participantes terminaram de dar os nós nos pés das bonecas, explico a eles que agora seria o momento de usar o outro pequeno pedaço de malha preta que foi entregue a eles, e então Pelé vem me pedir outra tira de pano, pois havia perdido a sua. Entrego outro pedaço a ele e explico a todos para que ficassem atentos para não perder os pedaços do tecido e sujar o chão. Explico a eles que nesse momento faríamos os braços da Abayomi, e digo a eles que esta etapa pode ser feita de dois jeitos, sendo uma em que se dá os nós nas duas extremidades da tirinha antes de amarrá-la à boneca, ou então amarrando primeiro para depois dar os nós nas pontas. Digo a eles que acho mais fácil dar os nós nas extremidades primeiro, e então explico a eles que era para ser feita a mesma coisa que fizeram nos pés da boneca, mas agora iriam dar forma às mãos com os nós nas extremidades desse pequeno pedaço de tecido. Alguns participantes precisaram de ajuda para concluir esta etapa, e assim que todos amarraram as extremidades, explico a eles que agora deveriam amarrar este pedaço de tecido com os nós nas pontas logo abaixo da cabeça da Abayomi. Alguns estavam com dificuldade, e então fui ajudá-los explicando que era como se fosse a primeira laçada que fazem para amarrar o tênis, apenas cuidando para que o tecido ficasse em ambos os lados do corpo da boneca. Nesse momento, Carlos me diz que sua boneca já estava pronta fazia tempo, e então eu o elogio, e digo a ele que os colegas estavam aprendendo a fazer a Abayomi pela primeira vez e que quanto mais fazemos mais prática temos, assim como ler, escrever, desenhar, jogar bola.

Passo pelas mesas observando se os participantes tinham conseguido terminar suas bonecas e assim que todos terminam, explico a eles que nesse momento iríamos vestir as bonecas com outros tecidos coloridos que eu iria entregar a eles. Os participantes que iriam para o treino de futebol precisaram sair, e alguns deles deixaram as bonecas com os colegas para que as vestissem.

Começo explicando a eles que o jeito mais fácil de vestir as bonecas era com um vestido, e mostro a eles como se faz, cortando um retângulo de tecido da estampa escolhida, e para isso podem medir o tamanho da boneca sobre o tecido, a fim de saber quanto de tecido vão precisar. Explico a eles que devem dobrar este retângulo duas vezes e fazer um pequeno corte bem na ponta das dobras, e assim farão um pequeno furo bem no meio do tecido, por onde passarão a cabeça da boneca. Depois disso, é preciso amarrar a cintura do vestido com uma tira de pano, para que a roupa fique presa à boneca.

Passo pelas mesas mostrando como tinha ficado a roupa que acabei de fazer e explico a eles que iria colocar um pouco de pano em cada mesa, mas que eles poderiam circular pelas outras mesas para escolher o pano de sua preferência. Vou auxiliando os participantes que estavam

com mais dificuldade e diziam não estar conseguindo. Gabriel me pede para fazer uma calça para seu boneco, e eu explico a ele que a calça era o mais difícil, mas vou até ele para ensiná-lo. Chegando perto da mesa, Gabi me mostra uma saia que cortou para sua boneca, mas estava bem grande para o tamanho da boneca, e então antes de começar a calça com Gabriel, ajudo Gabi com o vestido para sua boneca.

Enquanto vou fazendo a calça, vou explicando para Gabriel que também era para ser cortado um retângulo de pano, mas que seria colocado por baixo, assim como nós vestimos nossas calças enfiando-as pelos pés. Ao mesmo tempo em que eu ajudava Gabriel, apareciam outros participantes pedindo ajuda, como Flash que estava na mesa ao lado e não conseguia cortar uma tira estreita de tecido para amarrar a roupa de seu boneco. Depois que termino de ajudar Gabriel, vejo que Pelé ainda não vestiu sua Abayomi, e então vou ajudá-lo, pois nesse momento a educadora Abayomi sinalizou que os participantes tinham mais 10 minutos para terminar a atividade.

Nesse momento, Manoela, Paulo Guerra e Messi me pedem mais um pedaço de tecido para fazer outra boneca, pois já tinham terminado a primeira. Entrego o tecido a eles e eles começam a segunda Abayomi.

Aproveito o momento para mostrar aos participantes uma boneca Abayomi grande feita por mim em outra ocasião, e os participantes pedem para pegar a boneca, sendo que Manoela parecia encantada com a boneca. Eu então conto a eles que prefiro as pequenas, que acho que são mais delicadas e bonitas.

Milena vem ao meu encontro pedindo para que eu a ajudasse a amarrar o vestido de sua boneca, e eu peço para que ela me ajude a segurar a boneca e então amarro uma pequena tira de renda escolhida por ela. Depois de amarrar, cortamos o excesso do tecido. Messi me pede ajuda para vestir uma última boneca, que seria de um dos colegas que foi treinar futebol, e eu então o ajudo fazendo um vestido da cor azul, que ele escolheu.

A educadora Abayomi sinaliza que é preciso encerrar a atividade e eu peço aos participantes que já terminaram para que venham até a mesa comigo para colocar as Abayomis em embalagens para eles levarem para casa, e mostro a eles que iriam colocar dentro de um saquinho um pequeno cartão impresso com a história da boneca Abayomi para que pudessem presentear alguém ou contar a alguém essa história que ouviram hoje e ensinar a fazer as bonecas.⁴

Depois de embalar as bonecas, os participantes voltam a se organizar nas mesas para iniciar a atividade do jornalzinho que seria conduzida pelo educador Eiri.

C.O.: Notei que os participantes gostaram de fazer as bonecas Abayomi, parecendo empolgados em fazer suas próprias bonecas e levá-las para casa. Considerei em meu planejamento para esta atividade, minhas experiências anteriores com oficinas de Abayomi e o contato de pessoas que ainda não conhecem a história e origem das mesmas com as bonecas. Minhas experiências anteriores me proporcionaram aprendizados, que me fizeram repensar o trabalho com a oficina de Abayomis. Geralmente, surgem comentários maldosos, inclusive que desqualificam religiões de matriz africana, pois associam as bonecas ao que comumente se chama de “macumba”. Para que essas associações errôneas e carregadas de preconceitos não ocorressem, resolvi que seria oportuno que junto com a boneca os participantes pudessem levar para casa também a história da Abayomi, contextualizando a atividade e a produção final.⁵



Participante durante a Oficina de Abayomi



Resultado final da oficina

Jornalzinho

O educador Eiri entrega aos participantes o jornal impresso explicando que esse jornal foi produzido em conjunto durante as atividades do projeto, lembrando inclusive que foi nesta edição que Milena tentou fazer a entrevista sobre Tiradentes com uma professora de sua escola, mas que em razão do afastamento da professora não foi possível.

Depois que todos receberam um exemplar do jornal, Eiri começa explicando que há várias sessões e que era importante fazer a leitura do Editorial para saber o que teríamos nessa edição do jornal. Alguns participantes se oferecem para fazer a leitura, mas nessa sessão quem começa a leitura é Dora. O educador Eiri vai fazendo pausas para perguntar aos participantes se eles haviam entendido do que se tratava o trecho lido ou se não conheciam alguma palavra lida. Inicialmente surgiu a dúvida em relação à sigla VADL-MQF, e então o educador explica que esta sigla se refere ao nome do projeto que eles participam, e significa Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer/ Mais que Futebol. Explica que geralmente as siglas são usadas quando se tem um nome grande, assim como o nome do projeto.

A leitura segue e assim que terminam de ler o editorial, o educador Eiri pergunta aos participantes o que eles gostariam de ler ou fazer dentre as atividades do jornal. Os participantes fazem opção por resolver o caça palavras, que neste jornal estava no item desafio. Antes de iniciar o caça palavras, havia um texto para ser lido que explicava como surgiu o caça palavras, sendo que este em especial foi feito por um participante do período da tarde, com a ajuda do educador Eiri, e o texto também falava sobre o tema do caça palavras, que neste caso foram os povos indígenas do Brasil.

Depois de ler o texto, os participantes começaram a fazer o caça palavras que tinha dez palavras para serem encontradas, sendo elas cinco povos indígenas e cinco fontes de alimentação desses povos.

Fiquei próxima aos participantes e auxiliando-os quando me solicitavam. Os participantes mais novos precisaram de um pouco mais de ajuda para resolver o caça palavras. Aqueles que foram terminando o desafio do caça palavras, pediram para começar o passatempo da página seguinte, em que havia um labirinto, e para solucioná-lo eles deveriam auxiliar o menino negro a chegar até o quilombo. O educador Eiri pede para que um dos participantes leia o enunciado do passatempo e assim os participantes começam uma segunda atividade do jornal. Alguns participantes terminaram rapidamente e começaram a pintar o próprio desenho do passatempo, e também os desenhos da sessão para colorir.

Nesse momento, pergunto ao educador Eiri se ainda ficariam mais cinco minutos nessa atividade, pois iria me ausentar para lavar as frutas do lanche, mas gostaria de estar presente

na roda final. Eiri sinaliza o desejo em ler com os participantes pelo menos uma reportagem ou uma entrevista. Sendo assim, vou lavar as frutas no bebedouro ao lado da lanchonete.

Assim que termino, volto à lanchonete para acompanhar a atividade, e nesse momento os participantes estavam guardando os materiais de escrita e pintura para poder ler a reportagem sobre 13 de maio, que foi a escolhida por eles. Durante a leitura, o educador Eiri foi fazendo pausas para perguntar aos participantes se tinham entendido o trecho lido e se tinha alguma palavra que não era conhecida por eles. Primeiramente surgiu a dúvida sobre a palavra escravizados, e levando o questionamento para o restante da turma, e então Roberto diz que entendeu essa palavra como se tratando de pessoas que fazem as coisas obrigadas, forçadas, sem ganhar nada em troca. Seguimos com a leitura e a outra palavra que levantou dúvidas foi a palavra autogestionadas, e então o educador Eiri explica dando o exemplo da cidade de São Carlos, em que há uma prefeitura responsável pela gestão da cidade, por cuidar da cidade. Explica em seguida que nas comunidades quilombolas não há alguém responsável pela gestão, mas sim todas as pessoas cuidam da comunidade juntas.⁶

O último parágrafo do texto, falava sobre as atividades que desenvolvemos no projeto sobre o dia 13 de Maio, abordando a data de forma crítica e a partir da perspectiva do movimento negro, considerando este dia como Dia de Luta contra o Racismo. Eiri pergunta quem eram os participantes que estavam presentes na produção dos cartazes que fizemos para uma campanha de luta contra o racismo, e alguns deles que estavam presentes recordam-se do dia em que fizemos essa atividade.⁷

Depois de terminar a leitura, Eiri sinaliza que os participantes poderiam levar o jornal para casa e continuar pintando e ler junto com os familiares outras sessões de jornal que não conseguimos ler juntos ali. Em seguida, damos início à roda de conversa final.

Roda de conversa final

Iniciamos a roda de conversa e o educador Eiri pergunta aos participantes sobre as atividades do dia e alguns participantes fazem comentários. Em seguida, Eiri pede sugestões de atividades para a semana seguinte, e Gabriel sugere alerta, Dora sugere My God e Flash sugere polícia e ladrão. Eiri sugere que a atividade sugerida por Gabriel fique para outra semana, pois a queimada feita no dia de hoje foi sugerida por ele. Entretanto, Milena e Ana se mostram favoráveis ao alerta, querendo manter a sugestão. Eiri sugere ainda que os participantes conversem entre si e argumentem a favor da atividade que sugeriram para que possam chegar a um consenso, evitando a votação que na maioria das vezes não é uma forma justa de decisão, pois várias pessoas acabam não sendo contempladas. Os participantes argumentam em favor das atividades que sugeriram, sendo Manoela a favor do My God, Flash a favor do polícia e ladrão e Milena e Rafaela a favor do alerta. Mesmo com as argumentações os participantes não conseguem chegar a uma decisão, e Dora diz que era mais fácil fazer a votação. Os outros participantes concordam em votar. Eiri sinaliza que só seria possível votar em uma das atividades, e a escolhida foi My God, com maioria de votos.

Os participantes que estavam no treino de futebol retornam e se juntam ao grupo para participarem da roda de conversa final.

Em seguida, Eiri passa a palavra para que eu possa conversar com os participantes sobre a atividade da boneca Abayomi. Começo perguntando aos participantes se tinham algum comentário a fazer sobre a atividade, como foi para eles. Dora diz que achou legal porque aprendeu como fazer a boneca. Outros participantes também dizem que gostaram da atividade. Como o tempo estava bastante curto, conversei com os participantes perguntando se havia alguma boneca igual à outra, exatamente igual e os participantes dizem que não, que poderia até ter a roupa com o mesmo tecido. Explico a eles que estas bonecas que aprendemos sua história e a fazê-las no dia de hoje são como nós, uns diferentes dos outros, mas cada um com sua beleza e importância. Digo a eles que não se pode dizer que há uma boneca feia ou

uma mais bonita com as outras, pois ao fazê-las fizemos o nosso melhor, e o mais bonito dessas bonecas é que elas foram feitas por cada um de nós. Digo a eles que caso forem presentear alguém com a boneca ou ensinar alguém a fazer essa boneca, para que não se esqueçam da história das Abayomis, sua origem e importância. 8

Em seguida, a educadora Abayomi passa com o lanche e os participantes pegam o lanche. Flash ia indo embora e esquecendo a boneca para trás, pois estava com o jornal e duas frutas na mão, sendo difícil carregar tudo. Mas volta para pegar a boneca. Benzema e Carlos pedem um jornalzinho para levar para casa, pois apesar de não terem participado da atividade gostariam de ler em casa. Já Messi deixa o seu jornal em cima da mesa e diz que terminou de fazer tudo e não queria levar o jornal. Eiri insiste para que ele leve, pois ainda havia uma entrevista para ser lida. Então, Messi e José pedem para que Eiri guarde o jornal para eles e entregue quando forem descer da van. O educador guarda o jornal para os participantes pedindo para que lembrem de pegar.

Depois disso, ajudo os educadores a organizar as mesas no espaço da lanchonete para deixar tudo como estava e vamos para a sala de materiais.

Diário de campo XV

Data: 09/06/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Cheguei ao clube eram quase oito horas. Assim que cheguei, encontrei Vicente, participante do futebol e que já participou algumas vezes do projeto no horário em que não estava treinando. Ele me fala oi e eu pergunto a ele se estava tudo bem e ele diz que sim. Vou até a sala de materiais e nenhum dos educadores havia chegado, mas logo Grilo chega de bicicleta e ele estava com a chave da sala.

Entramos na sala e começamos a pegar as cadeiras para organizar a roda de conversa inicial. Nesse momento, chegam Emanuel e Milena. Enquanto Emanuel brincava com o educador Grilo, Milena me ajudava a arrumar as cadeiras e comentava que pensou que Bruno já estaria no clube, pois passou em sua casa e não encontrou ninguém. Assim que terminamos, Grilo vai até a sala para pegar a lista e passa para os participantes assinarem. Fiorella chega e se junta ao grupo. Em seguida, por volta de 8h10min, chegam os participantes que vieram com a van acompanhados da educadora Érica, que pergunta sobre os educadores Spina e Enriqueta, que ainda não estavam presentes. Digo a ela que eles ainda não chegaram, e nesse mesmo momento, Spina chega de bicicleta. Logo depois chega Enriqueta que começa conduzindo a roda de conversa inicial perguntando aos participantes como estavam e se tinham algo para contar ao grupo.

José começa a contar que estava na quadra da Estação Comunitária do Jardim Gonzaga eram 6h30min, e que ele foi para lá sem blusa, e precisou voltar para casa, pois estava muito frio. A educadora Érica pergunta o que ele teria ido fazer na quadra tão cedo e Messi interfere dizendo que José era doido. Então, o menino conta que dormiu com três cobertores essa noite e que acordou às 5h35min. Grilo comenta sobre o frio, perguntando se hoje fosse dia de piscina quem entraria na água. Os participantes comentam sobre o frio e somente o educador Spina diz que entraria na água, fazendo uma brincadeira com os participantes. Nesse momento, Benzema me pergunta se eu irei no projeto às quintas feiras a partir de hoje, e eu explico que não, que somente nessa semana faria uma atividade em parceria com a atividade de música, que já ocorre às quintas feiras.

Em seguida, iniciamos uma conversa sobre as atividades do dia, e Benzema diz que a atividade de integração combinada eram os jogos de tabuleiro, indicando que Érica havia contado a eles na van qual seria a atividade. Grilo vai até a sala de materiais para pegar alguns jogos menos conhecidos pelos participantes para apresentar a eles.

Jogos de Tabuleiro

Grilo pega os jogos Yoté, Senet, Queops e Baga Shall, apresentando-os com a ajuda de Spina, bem como pegando o globo terrestre para mostrar a localização dos locais de origem desses jogos.¹ Enquanto Grilo pegava os jogos, eu fui até a lanchonete verificar se seria possível realizar as atividades nesse espaço. Vejo que havia mesas e cadeiras disponíveis e o espaço não estava sendo usado, podendo, portanto, ser uma possibilidade para nós.

Primeiramente, Spina fala sobre o Senet, explicando que este é um jogo egípcio, e pergunta aos participantes se alguém sabia onde fica o Egito, e Pelé responde que é na África. Spina conta que este jogo era usado pelos faraós, fazendo parte dos rituais de passagem desta para outra vida. Grilo fala sobre o jogo Baga Shall, que tem origem no Nepal, e neste jogo as peças são representadas por duas espécies de animais, tigres e cabras. Nesse momento, os educadores passam duas peças para cada lado para que os participantes pudessem manuseá-las e ver como eram. Em seguida, falam sobre o jogo Queops, explicando que nesse jogo os participantes devem formar uma pirâmide com as bolinhas e ganha o jogador que colocar a última bolinha na pirâmide. Manoela comenta que em outra ocasião já jogou esse jogo com a educadora Abayomi. Por último, falam sobre o jogo Yoté, explicando que este é um jogo parecido com o jogo de damas, mas que nesse, assim como todos os outros jogos seria necessário ler as regras para poder jogar.²

Manoela pergunta a Spina se poderia jogar Queops com Rafaela, e o educador responde que sim. Os outros participantes se organizam para jogar jogo da vida, mas Milena dentro da sala sinalizava para Pelé que gostaria de jogar um jogo diferente, mas ao final os participantes optaram pelo jogo da vida, com exceção de Rafaela e Manoela, que foram jogar Queops, e Fiorella, que foi jogar Yoté com a educadora Érica.

C.O.: Mesmo com a apresentação dos jogos feita pelos educadores, os participantes preferem jogar jogos já conhecidos, o que me faz repensar nosso trabalho com esses jogos no projeto, pois ainda que haja participantes que se interessem pelos jogos de origens africanas, asiáticas, é importante que todos os participantes experimentem e tenham a oportunidade de jogar ao menos uma vez para poder conhecer. No entanto, penso que o trabalho dos educadores em apresentar os jogos é uma prática que revela a existência de outras possibilidades, que estão disponíveis, mas o que prevalece é o direito de escolha dos participantes.³

Falo com o educador Grilo que durante essa atividade eu estaria aproveitando o tempo para arrumar os materiais para a próxima atividade, que seria a atividade relacionada à minha pesquisa, hoje em parceria com a música, atividade fixa do projeto e que ocorre às quintas-feiras, em que eu estarei desenvolvendo uma oficina de construção de instrumentos musicais. Nesse momento, me afasto do grupo de participantes e educadores que estava reunido na lanchonete para ir procurar uma extensão para poder ligar o revólver de cola quente que iria usar. Vou até a secretaria para pedir à secretária e encontro Rogério, que me pergunta sobre o educador Eiri, pois precisaria falar com ele sobre a festa junina do clube que ocorrerá no próximo dia 18. Rogério diz que precisa de alguém para coordenar a quadrilha da festa junina e que nas outras festas Eiri ficou responsável por isso. Explico a Rogério que em reunião de planejamento Eiri sinalizou que não tem disponibilidade para participar da festa junina, mas

que outros educadores sinalizaram disponibilidade e que na reunião de amanhã passarei o recado para o grupo de educadores.

Sobre a extensão, falei com a secretária e ela disse que não tinha, e sugeriu que eu procurasse o caseiro do clube que ele poderia me ajudar, avisando inclusive que ele estava lavando os quiosques na parte do fundo do clube. Vou até lá e encontro o caseiro com sua esposa e peço a eles a extensão, e então ele vai até a casa dele buscar uma extensão para me emprestar. Aviso a ele que precisarei dela também no período da tarde, perguntando se posso devolver no final do dia e ele diz que sim. Vou até a sala de materiais para pegar os materiais que iria utilizar na oficina de construção de instrumentos e vou em seguida até a lanchonete para começar a organizar o espaço. Pego algumas mesas e coloco no lado oposto ao que os participantes estão jogando jogos de tabuleiro e começo a arrumar os materiais em cima de um freezer que ali estava e também de uma mesa, colocando sobre o freezer os copos, latas, potinhos e tubos de linha e na mesa coloco as pedras, miçangas, fitas adesivas e a cola quente, juntamente com os instrumentos já feitos por mim previamente para mostrar aos participantes qual seria a proposta da atividade.

C.O.: Durante as atividades de minha pesquisa, tenho notado o quanto é importante que seja feita uma organização prévia dos materiais e do espaço em que serão feitas as atividades. No caso dessa oficina de construção de instrumentos musicais, o preparo se deu durante meses, pois era preciso coletar o material reciclável, testar as possibilidades e pensar no desenvolvimento da atividade. Esse processo me ensinou que, ao preparar as atividades com calma, cuidado e carinho, estas tem mais chance de serem bem-sucedidas e prazerosas para os participantes.

Enquanto estava arrumando os materiais, vejo que Rafaela e Fiorella acompanham o educador Grilo até a sala de materiais para pegar outro jogo, voltando de lá com o jogo de tabuleiro Banco Imobiliário. Assim que termino de arrumar os materiais, me junto ao grupo de participantes e fico observando aqueles que estavam jogando o Jogo da vida, e Benzema parecia bastante empolgado, fazendo o papel do banco. Vou conversar com o educador Grilo a respeito do horário, pois ainda tinham duas atividades a serem feitas e já eram 9h10min. O educador então sinaliza para os participantes que precisariam guardar os jogos, pois ainda tinham duas atividades para serem feitas. Os participantes começam a guardar os jogos e eu me aproximo da mesa e Benzema começa a me contar que Emanuel terminou o jogo devendo para o banco. Enquanto isso, José contava nos dedos somando as notas que tinham sobrado ao final do jogo. Milena conta seu dinheiro e os participantes começam a se levantar da mesa sem ajudar a guardar o jogo e Benzema reclama para mim dizendo que não era justo que ele guardasse o jogo todo sozinho, e eu então chamo os outros participantes de volta para ajudarem o colega.

Oficina de Instrumentos musicais

Assim que todos terminam de guardar os jogos, peço para que cada um pegue uma cadeira e vá para as mesas do outro lado da lanchonete. Os participantes acomodam-se de forma que todos ficam de frente para mim para que eu pudesse explicar a atividade que seria feita. A educadora Érica se junta ao grupo também enquanto os outros educadores vão para a sala guardar os jogos que foram utilizados.

Início a atividade perguntando aos participantes se eles lembravam que na semana anterior avisei a eles que estaria fazendo as atividades com eles na quinta feira nessa semana, fazendo parceria com a música, e eles disseram lembrar-se e Rafaela completou minha fala dizendo que fariam instrumentos musicais no dia de hoje. Respondo afirmativamente e Manoela

pergunta se poderiam levar os instrumentos para casa e eu respondo que sim. Os participantes comemoram essa informação e eu então começo a explicar que instrumentos iríamos fazer.

Começo falando sobre o ganzá e mostro uma imagem impressa, explicando que o ganzá pode ser feito de metal ou de palha, assim como o da foto, que é feito de palha trançada com sementes, e este seria uma das primeiras formas de fazer este instrumento que surgiu. Aos poucos, essas formas foram se modificando, de acordo com os materiais e as ideias que foram surgindo. Pelé diz que já viu um ganzá, mas feito de metal. Respondo que mais comumente o ganzá de metal é visto em rodas de samba, e pegando o ganzá feito de plástico que estava pronto em cima da mesa mostro a eles como o ganzá geralmente é tocado. Com a demonstração do movimento, outros participantes contam já ter visto o instrumento. Explico a eles que no caso da réplica do ganzá que poderia ser feita por eles no dia de hoje, este poderia ser feito usando dois copos plásticos ou duas latas pequenas, ou então uma lata grande.

Em seguida, falo sobre o outro instrumento que eles poderiam fazer, que era o maracá, mostrando novamente imagens do instrumento, e explicando a eles que este era um instrumento de origem indígena, geralmente feito em madeira ou cabaças, com sementes dentro e que é muito utilizado pelos povos indígenas para festas e rituais religiosos, sendo que cada toque tem uma representação para esses povos e simboliza algo para eles. Explico em seguida que no caso da réplica que poderíamos fazer no dia de hoje, seriam utilizados dois potinhos de iogurte redondos, um tubo de linha e miçangas para colocar dentro. 4

Pergunto aos participantes se eles tinham alguma dúvida ou pergunta e então eles começam a perguntar sobre o feitiço dos instrumentos, e eu respondo dizendo que logo falaríamos melhor sobre como eles iriam fazer seus próprios instrumentos. Retomo em seguida a conversa com uma pergunta para eles, dessa vez querendo saber se eles conheciam algum outro instrumento que já tenham visto ou ouvido falar. Pelé lembra sobre o agogô, o caxixi e o berimbau, dizendo ter conhecido estes instrumentos nas atividades do projeto. Eu então complemento as informações trazidas por Pelé, dizendo que estes instrumentos são de origem africana, e Manoela lembra que o berimbau é usado na capoeira, enquanto Rafaela conta que nas atividades de capoeira da última terça-feira, todos os participantes tocaram berimbau. Fico contente com a lembrança de Rafaela e também com a satisfação demonstrada por ela em relação à atividade desenvolvida. 5

Antes de começar, retomo com os participantes os nomes dos instrumentos que iríamos fazer e que foram apresentados a eles hoje. Alguns participantes tem dificuldade em lembrar os nomes dos instrumentos, mas com algumas dicas lembram-se do ganzá e maracá.

Antes de começar a fazer os instrumentos, Rafaela me pergunta se todo mundo poderia fazer os dois instrumentos, e eu explico que eles teriam que escolher entre um dos dois, em razão do tempo que tínhamos disponível para a atividade, pois ainda seria realizada a atividade de bicicleta.

Explico aos participantes que cada um iria escolher o instrumento que iria fazer, e eu levaria o material até eles para que não ficasse tumultuado. Então, vou perguntando um a um qual dos instrumentos iria querer fazer. Depois que todos escolheram, explico a eles que a primeira etapa seria decorar com fita adesiva colorida os materiais antes de colocar as pedrinhas ou sementes. Distribuo os pequenos rolos de fita adesiva colorida e explico a eles que teriam que compartilhar as cores entre si, pois não havia um rolo para cada um, e compartilhando, todos poderiam usar todas as cores disponíveis.

Os participantes iniciam a decoração dos instrumentos e o educador Grilo juntamente com a educadora Enriqueta fazem um maracá em parceria. Os participantes vão pedindo ajuda para encontrar a ponta da fita adesiva quando perdem e eu os auxilio, assim como em alguns momentos os próprios colegas ajudam uns aos outros, a exemplo o caso de Rafaela e Manoela, pois Ana procurava a ponta da fita adesiva para Manoela, que não estava conseguindo encontrá-la.

Pelé pegou um rolo de fita adesiva verde e usou-o inteiro para cobrir sua lata, e mesmo assim não tinha conseguido cobri-la por inteiro, e eu explico a ele que esta atitude não foi positiva, pois ele não pensou nos colegas que poderiam querer usar esta fita, mão compartilhando-a com eles. Sugiro a ele que deixe a lata como estava, pois já tinha usado muita fita, mas mesmo assim ele vai pegar o outro rolo de fita verde, dizendo que usaria apenas um pedaço, e é advertido pela educadora Érica, que diz a ele que estava pegando um pedaço muito grande para quem já tinha usado um rolo inteiro de fita sozinho.

Pelé cola o pedaço em sua lata e diz ter terminado de decorá-la. Sendo assim, peço para que ele me acompanhe até a mesa para colocar as pedrinhas na lata. Depois de colocar as pedrinhas, colamos a tampa da lata com cola quente e Pelé já começa a experimentar tocar o instrumento feito por ele.

Aos poucos, os outros participantes começam a terminar a decoração de seus instrumentos e seguem para a mesa comigo para colocar pedras, miçangas e colar aqueles que era preciso colar, com cola quente ou fita adesiva transparente e larga. Manoela é a última a terminar seu instrumento, pedindo a minha ajuda e de Ana para terminar.

Depois que todos terminaram seus instrumentos, eu e o educador Grilo sugerimos que seja feita uma roda para que todos pudessem experimentar tocar seus instrumentos. Nesse momento, alguns quando puxavam um ritmo, eram seguidos por outros participantes, o que deixava ainda mais divertido o som. Além disso, os participantes experimentavam tocar seus instrumentos de diferentes formas. Pelé falou com Grilo que o som produzido por ele lembrava um trem, e então Grilo convida todos os participantes a tentarem imitar o som de um trem com seus instrumentos, começando devagar como se fosse o trem saindo da estação, e aumentando o volume e a velocidade do som, assim como o trem quando segue seu caminho pelos trilhos, voltando depois a ficar mais baixo e lento, representando que o trem havia chegado em outra estação.

Depois disso, retomo com os participantes os nomes dos instrumentos, que eles ainda tiveram alguma dificuldade em lembrar, chegando a misturar os nomes deles, mas ao final acabaram lembrando. Digo a eles que é importante lembrar para que possam saber contar o que aprenderam. 6

Em seguida, os participantes deixam os instrumentos sobre a mesa e vão para a atividade com as bicicletas. Eu e o educador Grilo ficamos na lanchonete organizando os materiais e o espaço e conversamos sobre a atividade e o educador comenta que gostou da atividade, assim como percebeu que os participantes também gostaram. Recolho os materiais pois achei melhor deixar o espaço sem nenhum objeto, mesmo que à tarde seja preciso organizar tudo de novo para fazer com a outra turma. O educador Grilo se junta aos demais educadores enquanto eu termino de guardar tudo. Assim que termino, volto para a sala de materiais e encontro o educador Spina, que passou o dia todo organizando os materiais da bicicleta e as bicicletas dentro da sala.



Participantes após a oficina de construção de instrumentos com material reciclável

Bicicleta

Vou andar pelo clube para observar os participantes andando de bicicleta, pois como não sei andar de bicicleta, esse era o único jeito de acompanhá-los. Próximo à lanchonete, encontro Fiorella dando impulso na bicicleta com os pés no chão, mas sem pedalar. Então, pergunto a ela se ela queria ajuda, e ela conta que estava esperando Grilo que disse que iria alcançá-la. Incentivo Ana a pedalar, oferecendo minha ajuda a ela, mas ela diz que não sabe. Digo a ela para tentar e que eu iria ajudá-la segurando-a no banco da bicicleta e no guidão. Então, ela começa a pedalar com minha ajuda e vamos da lanchonete até o outro lado do gramado atrás dos vestiários, momento em que chega o educador Grilo e os dois começam a descer juntos uma rampa de grama. Deixo os dois e digo que vou tomar uma água, voltando para a sala.

No caminho, encontro Milena e Rafaela, sentadas na mesa de cimento próximo à lanchonete. Aproximo-me e pergunto se elas estavam cansadas, e elas dizem que sim, que tinham parado ali para descansar.

Rafaela contava para Milena sobre seu relacionamento com seu ex, não se sentindo acanhada com minha presença, continua a contar, me mostrando a foto do ex-namorado e dizendo que a mãe dele sempre foi contra o namoro deles, que por isso terminou. Ela disse que até hoje eles se encontram, mas que a mãe dele não sabe, mas que ela sempre entra no facebook de Ana e faz confusão, motivos que levaram à mãe de Ana a ligar para a mãe do ex, brigando com ela. Milena conta que sua mãe também é brava, e que uma vez brigou com uma mulher que comentou suas fotos de forma maldosa. Ana conta que também ligou para a mãe do ex e xingou-a, e Milena ri, dizendo que não xinga as pessoas dessa maneira, mas que também é bastante brava quando algo que não lhe agrada acontece.

Ana prossegue contando que esses dias atrás foi na casa do ex, e que eles ficaram juntos por três horas sem que ninguém soubesse, mas faz questão de dizer que não aconteceu nada de mais entre eles. A educadora Érica passa de bicicleta e diz que estava acabando o tempo da atividade e que seriam as últimas voltas, mas as meninas não se interessam por dar mais uma volta, colocando o capacete e indo em direção à sala para guardar as bicicletas.

Roda de Conversa Final

Chegando à frente da sala, os participantes pegam as cadeiras e organizam-se em roda para começarmos a roda de conversa final. Os participantes lembram que os instrumentos ficaram na lanchonete e correm para buscá-los. Assim que chegam, o educador Grilo pede para que coloquem os instrumentos no chão para não tocar agora, pois iríamos conversar sobre as atividades do dia.

Grilo sugere que comecemos pela escolha da atividade de integração para a próxima semana, propondo uma dinâmica diferente da votação para esta escolha, dizendo para que os participantes resolvam em 5 minutos que atividade gostariam de fazer na semana que vem, argumentando e escolhendo uma atividade que seja do interesse de todos. Benzema volta do treino para participar da roda de conversa final e se junta ao grupo. Os participantes reclamam e dizem que é mais difícil resolver as atividades sem votação, mas acabam conversando entre si para resolver. Acabam decidindo pela brincadeira Alerta, por ser uma atividade que ainda não foi feita por esse grupo de participantes no projeto.

Em seguida, Grilo pergunta aos participantes como tinham sido as atividades do dia e Manoela conta que achou legal, pois aprendeu a fazer o instrumento. Rafaela sugere que a atividade de construção de instrumentos seja feita novamente na semana que vem para que possam fazer um instrumento diferente daquele que fizeram hoje. O educador Grilo comenta que podemos verificar essa possibilidade na reunião de planejamento que será feita amanhã, dependendo também se houver material disponível para a atividade. 7

O lanche é distribuído aos participantes e aqueles que iriam usar o transporte da van vão até o portão acompanhados da educadora Érica para aguardar a chegada do transporte.

Ficamos fazendo o diário de campo em frente à sala de materiais, eu e o educador Grilo acompanhados de Pelé, que comenta que estava estranhando a mãe não ter chegado ainda, pois ela sempre vem por volta de 10h30min buscá-lo para ir para escola, mas hoje já eram 11h10 minutos e ela não tinha chegado. O telefone de Pelé toca e sua mãe lhe avisa que o carro tinha quebrado, e ela iria buscá-lo a pé, mas em razão do atraso ele teria que faltar da escola. O menino ao desligar o telefone comemora que não irá à escola e fica conversando com o educador Grilo, contando que veio participar do projeto, o qual em sua fala chama de recreação, pois pensava que aqui poderia aprender outras coisas, assim como ele está aprendendo sobre a África e outras coisas. Depois de um tempo, o telefone de Pelé toca e sua mãe avisa que estava em frente ao clube. Pelé se despede dos educadores e vai embora. 8

Diário de campo XVI

Data: 14/06/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Na manhã desta terça-feira fria, chegamos ao clube eu e as educadoras Jessy e Abayomi, e fomos para a sala de materiais, organizando as cadeiras em roda para iniciar as atividades do dia. Escrevo o cabeçalho na lista de presença e coloco na prancheta, em cima de uma cadeira. Logo chega Emanuel acompanhado de seu pai e senta-se e assina a lista. Logo chega Milena contando que passou na casa de Bruno e chamou várias vezes, mas ele não apareceu, então como já eram quase oito horas ela veio para o clube. Os participantes da van chegam acompanhados pelo educador Eiri, sendo que hoje só vieram Rafaela, Manoela e Paulo Guerra, e os participantes do futebol foram direto para o treino.

A educadora Abayomi começa a conversar com os participantes sobre as festas juninas, e Manoela conta sobre a festa junina que aconteceu em sua escola nesse final de semana, dizendo que dançou uma música chamada “Minha gauchinha”. A educadora pergunta a Rafaela se teria festa junina em sua escola, e ela diz que não vai ter, mas comenta sobre uma festa junina que sua madrinha organiza, dizendo que a educadora iria gostar. A educadora Abayomi pergunta para Paulo Guerra se teria festa Junina em sua escola e ele diz que será nesse final de semana e que irá dançar quadrilha. Ao fazer a mesma pergunta para Emanuel, e recebe como respostas apenas vários não seguidos, pois o menino disse que não sabia quando era a festa e que não iria dançar.

Começamos a falar sobre as comidas típicas de festa junina, falando também sobre o quentão, e a educadora Abayomi comenta que acha que o quentão é muito ardido, e Eiri diz que pode ser que erraram o ponto ao fazer a receita. Eu digo que o gengibre é que faz com que o quentão fique ardido, e então Milena surpresa pergunta se no quentão vai gengibre, demonstrando que não gosta de gengibre com um sonoro “eca”, e então a educadora Abayomi diz que não gosta de quentão, e pergunta para Milena se ela também achava que era ruim e ela diz que sim, e então a educadora Abayomi comenta que a pegou, pois assim ela confirma que já tomou o quentão, que tem bebida alcoólica, no caso a cachaça, e alguns participantes ficam surpresos ao ouvir que no quentão tem bebida alcoólica e Eiri explica que no quentão é colocada a cachaça e no vinho quente é colocado vinho, que são bebidas alcoólicas, e Ana faz um comentário que indica que ela já tomou vinho, e então Eiri conversa com os participantes dizendo que na idade deles não é indicado o consumo de bebidas alcoólicas, pois isso pode fazer mal para o organismo. Ana comenta que tem um amigo seu que bebe uma bebida com energético, e Manoela também comenta que energético é uma delícia, e eu e a educadora Abayomi comentamos que não gostamos, pois achamos muito doce. Ainda sobre o quentão, comento com os participantes que em algumas festas juninas é possível que façam versões adaptadas de quentão, como por exemplo, um chá de gengibre, com os outros ingredientes menos a bebida alcoólica, e a educadora Abayomi comenta que o mesmo pode ser feito com o vinho quente, adicionando suco de uva no lugar do vinho. Sobre as comidas típicas, Eiri comenta que gosta bastante quando sua mãe faz um doce chamado Maria-mole e que comer esse doce feito em casa é diferente de comer os que são vendidos prontos.

Roda de conversa inicial

No dia de hoje, eu era a responsável pela roda de conversa inicial, e então eu inicio perguntando aos participantes se gostariam de ir para o sol fazer a roda de conversa por conta do frio, e então os participantes topam a ideia e então pegamos as cadeiras e fomos para um espaço do gramado em que havia sol. Depois que os participantes acomodam-se pergunto a eles se tinham algo para contar e compartilhar com os colegas, alguma novidade ou algo que tenham feito no final de semana. A educadora Abayomi comenta sobre o frio desse final de semana, e os participantes comentam que realmente este final de semana foi bastante frio. Perguntei a eles o que fizeram e Manoela diz que só ficou embaixo das cobertas assistindo filme. Pergunto aos outros participantes o que fizeram e alguns também disseram que ficaram embaixo das cobertas. Pergunto a eles que tipo de filme gostam de assistir e Paulo Guerra conta que nesse final de semana ele e sua irmã Manoela assistiram Karatê Kid e Meu Malvado Favorito. Milena conta que comprou um ingresso para assistir a estreia de um filme chamado “Invocação do Mal”, mas que ainda não foi ver e que provavelmente irá na quarta feira, e então começam a falar sobre filmes de terror, e a educadora Abayomi lembra que assistiu um filme de terror chamado “Bruxas de Blair”, e que sentiu tanto medo que depois teve que dormir na cama no meio de seus pais. Eiri brinca com os participantes falando sobre esse filme e dá um susto neles de repente, e em seguida recomenda o filme sobre o qual a educadora Abayomi falava, pois este filme foi feito como uma espécie de caça ao tesouro com

os atores, e algumas reações e situações foram reais e não apenas encenadas a partir de um roteiro.

Pergunto aos participantes se eles tinham mais alguma coisa para contar e eles dizem que não. Então, pergunto a eles se eles lembravam-se qual atividade tinha ficado programada para o dia de hoje, e os participantes pareciam não se lembrarem, e então o educador Eiri brinca dizendo que para participar desta brincadeira era preciso que eles ficassem bastante atentos, bastante alertas. Nesse momento, Paulo Guerra lembra que a atividade seria Alerta, e diz que lembrou porque Eiri disse que eles teriam que ficar alerta para participar da brincadeira.

Alerta

Pergunto a eles se todos sabiam como brincar de Alerta, e então Manoela diz que não, e Milena explica aos colegas como é feita esta brincadeira, dizendo que uma das pessoas tem que ficar de costas segurando uma bola, enquanto as outras combinam entre si categorias de palavras, como por exemplo, cores, e cada um deve escolher uma cor, para que a pessoa que está de costas escolha uma delas e jogue a bola gritando bem alto a palavra escolhida. A pessoa da palavra escolhida deve correr, pegar a bola e gritar alerta, e nesse momento todos os participantes devem ficar onde estão, sendo que aquele que está com a bola pode dar três passos e tentar queimar alguém. Se não conseguir, será dele a vez de ficar de costas com a bola.

Depois disso, educadores e participantes vão até a quadra. Eu vou até a sala de materiais para começar a organizar o espaço para a atividade de intervenção de hoje, retirando uma das mesas com a ajuda de Jessy e posicionando-a no espaço em frente à sala de materiais para poder fazer a oficina de culinária.

Assim que termino de organizar o espaço, volto para a quadra para acompanhar a atividade de integração. Chegando lá, assisto a uma rodada da brincadeira alerta, em que a categoria de palavras escolhidas era Flores. Depois que termina essa rodada, me junto ao grupo para brincar também. Foram feitas em torno de quatro ou cinco rodadas após essa, e foram feitas de forma que todos fossem jogar a bola.

Eram 9h10min e a educadora Abayomi sinaliza que não havia tempo para mais rodadas e então o educador Eiri anuncia que iríamos participar da atividade comigo, e eu então convido os participantes a se dirigirem para o espaço coberto em frente à sala de materiais.

Oficina de Culinária – Cuscuz de Tapioca

Chegando ao espaço, peço para que os participantes vão até o banheiro para lavar as mãos, pois era preciso estar com as mãos limpas para participar desta atividade. Assim que retornam, peço para que se acomodem e acabam faltando algumas cadeiras, que Eiri e Paulo Guerra vão buscar no gramado onde fizemos a roda de conversa inicial. Assim que eles voltam, inicio a conversa contando a eles que nossa atividade de hoje será relacionada à culinária, em que falaremos de comida mais uma vez, pois no início do período falamos sobre as comidas das festas juninas e também no alerta uma das categorias de palavras foram comidas.

Explico que o prato que iremos saber um pouco mais sobre ele é o “Cuscuz de Tapioca”. Pergunto a eles se alguém já tinha ouvido falar dessa comida, e Rafaela diz que conhece só a tapioca, que comem com diferentes recheios e que é feita na frigideira. Digo a eles que este cuscuz é uma sobremesa, um doce e que é feito com a tapioca em grãos, e não em goma como disseram já ter visto. Manoela diz que conhece o cuscuz, mas que se trata de uma comida salgada, e não doce. Explico aos participantes que essa sobremesa é também chamada de cuscuz branco. Pergunto aos participantes como é a tapioca que eles conhecem, e eles contam que é uma goma que é colocada na frigideira, que pode ser recheada com doce de leite,

chocolate, ou presunto e queijo, e os participantes ao lembrarem dessas comidas, do queijo derretendo, riem e se percebem mais uma vez falando de comida.1

Pergunto a eles se eles sabem do que é feita a tapioca, e Manoela diz que acha que é feita com farinha de trigo, e Milena diz que acha que não é farinha de trigo, e então Rafaela pergunta se não é feita com farinha de mandioca. Eu respondo afirmativamente, e explico que a tapioca é extraída da mandioca. Pergunto a eles se eles se lembravam de quando fizemos as atividades do jornalzinho e que tinha uma fonte de alimentação dos indígenas que era um pouco diferente, e Ana lembra que uma das fontes de alimentação é a mandioca, e eu tento ajudá-los a lembrar, dizendo que era um alimento preparado com a mandioca. O educador Eiri brinca fingindo que espirrou e dizendo o nome Beiju, que Paulo Guerra repete de forma rápida, mas dizendo: “Meiju”, e então eu digo que o nome era Beiju, e que esse era um prato feito pelos indígenas com mandioca e muito usado na alimentação deles, pois quando os portugueses chegaram os indígenas já estavam aqui e usavam esse Beiju como forma de alimentação, fazendo bolos regados com mel e que eram comidos no café da manhã e ao longo do dia.

Sigo dizendo aos participantes que os indígenas já estavam aqui e os portugueses vieram para o Brasil, trazendo pessoas para trabalhar, e pergunto a eles quem foram aqueles que vieram para trabalhar, e Rafaela lembra que foram os negros. Lembro junto com os participantes que em outro momento o educador Eiri conversou com eles falando sobre a alimentação dos negros escravizados, pois estes tinham acesso a somente alguns alimentos, pois era do interesse dos senhores de escravos que os negros tivessem energia somente para trabalhar. Explico que negros e indígenas se comunicavam e os africanos observavam os indígenas extraíndo a farinha da mandioca, além de observar e aprender seus outros usos, e assim iam trocando informações, pois assim como a mandioca, também aprenderam sobre os usos do coco, sua água, polpa e leite. Paulo Guerra conta que outro dia ele e Manoela comeram a polpa do coco e que é uma delícia.

Em seguida, falo com os participantes sobre os pratos e as comidas que foram sendo criadas a partir desses diferentes conhecimentos que ali estavam, de indígenas, africanos e europeus. Falo aos participantes da importância do papel das mulheres negras nesse contexto, pois eram elas que estavam dentro das casas dos senhores de escravos, cozinhando e criando diferentes pratos com os ingredientes e conhecimentos que tinham. E explico que foi assim que surgiu o cuscuz de tapioca, pois aprendendo com os indígenas como extrair a farinha da mandioca, a polpa e o leite do coco, as mulheres negras que trabalhavam nas cozinhas juntaram a isso o açúcar que era produzido pelos negros nas lavouras de cana-de-açúcar e o leite extraído das vacas e trazido pelos portugueses, além de acrescentar a isso muita criatividade, dando origem ao cuscuz de tapioca.2

Em seguida, digo aos participantes que trouxe a receita impressa para que eles possam ler e entender como é feita essa sobremesa, e peço ajuda deles para ler a receita em voz alta, tarefa para a qual se dispõem Rafaela e Milena, que fazem a leitura do texto. Assim que terminam, pergunto se os participantes tinham alguma dúvida sobre alguma palavra que apareceu na receita ou se não tinham entendido alguma das etapas, e nesse momento Milena comenta que achou a palavra cuscuz esquisita.

Em seguida, explico aos participantes que no dia de hoje a proposta era de que eles me ajudassem a preparar um cuscuz de tapioca. Os participantes demonstram animação e perguntam logo em seguida se iriam comer a sobremesa também, e eu respondo que sim, levantando-me da cadeira para pegar os ingredientes na cadeira ao lado.

Coloco os ingredientes sobre a mesa, e logo Milena e o educador Eiri reparam que as logomarcas dos alimentos estão cobertas com fita adesiva ou papel, mas Milena sinaliza que pelo design da embalagem já conhece a marca do grão de tapioca. Então, eu explico a eles que cobri as logomarcas porque acho que todos nós temos o direito de escolher que marca usar, seja nos alimentos, nas roupas, entre outras coisas, e acredito que uma forma de respeitar

essas escolhas é não impor imagens e marcas. Ana comenta sobre seu moletom, que segundo ela é um modelo masculino, mas que ela gostou, e então Jessy comenta que seu tênis também é um modelo masculino, e então Milena diz que acha que não tem essa de masculino ou feminino, pois o importante é gostar da roupa, e conta que sua mãe cortou uma calça que era de seu pai e fez um short cintura alta para ela. Rafaela comenta que tem receitas que dizem que para fazer tem que usar determinada marca, mas que isso é tudo mentira, é somente para que você compre determinada marca, e eu então explico a eles que há sites e receitas que aproveitam a divulgação da receita para fazer propaganda e tentar vender o produto, mas que temos o direito de escolher que marca queremos usar. 3

Feito isso, passo o saquinho da tapioca em grãos para que os participantes pudessem ver como são os grãos, e explico que no supermercado esse item fica próximo ao milho de pipoca, à farinha de mandioca. Depois que todos os participantes manuseiam o pacote, retomo com eles os ingredientes da receita, que eles vão lendo como se fizessem uma chamada, e eu vou mostrando os ingredientes que estão sobre a mesa. Milena relê ainda o modo de fazer, dando continuidade para que pudéssemos saber o que fazer com os ingredientes. Em seguida, peço a ajuda de Ana para abrir o pacote, e ela corta uma das pontas com uma tesoura, e eu explico aos participantes que apesar de não estar escrito na receita, uma das dicas era que fossem colocados no recipiente primeiramente os ingredientes secos, e pergunto a eles quais seriam eles, e os participantes respondem que seriam a tapioca em grãos, o coco ralado e o açúcar. Milena pede para abrir o pacote de coco, e eu digo a ela que pode abrir, enquanto vou colocando a tapioca em um recipiente redondo e fundo, colocando em seguida o açúcar, que já estava sob medida em um potinho, e o educador Eiri chama a atenção para esta informação, dizendo que ali eu já havia medido o açúcar, mas se eles forem fazer a receita em casa terão que medir contando as 10 colheres de açúcar que serão utilizadas. O educador também chama a atenção para o leite, em que a quantidade da receita é de 900 ml, mas que na caixinha temos 1 litro e me pergunta como eu faria para medir, e eu explico a ele que deixaria sobrar um pouquinho de leite na caixinha, que seria o equivalente a 100ml, mas que a quantidade de leite pode ser modificada em função da preferência de quem prepara, podendo deixar o cuscuz mais molhado ou mais sequinho.

Depois de colocar os três ingredientes secos, pergunto quem poderia me ajudar a mexer esses ingredientes e Emanuel e Paulo Guerra levantam a mão, e então chamo Emanuel para depois chamar Paulo Guerra, que mexem os ingredientes para misturar a tapioca, o coco e o açúcar. Quando Paulo Guerra vai mexer, derruba um pouquinho para fora, e Manoela chama a atenção do irmão dizendo: “Calma Paulo Guerra!”, e o educador Eiri diz à menina: “Calma Manoela”, e eu então explico aos participantes que isso era normal, e que eu quando vou para a cozinha derrubo muito as coisas, e que se não derrubar não sou eu quem está cozinhando. Eiri diz que também é assim.

Paulo Guerra pede para abrir o leite, e eu digo que poderia abrir com cuidado, e então ele abre a caixa de leite com a ajuda de uma tesoura. Manoela pede para despejar o leite, e eu aceito, pedindo para que ela despeje bem devagar, e enquanto isso, eu vou mexendo a mistura. Emanuel e Paulo Guerra se oferecem para abrir o leite de coco, e cada um deles abre uma embalagem, e em seguida, Milena adiciona o leite de coco à mistura, e o educador Eiri comenta que as receitas que levam leite de coco costumam ficar boas. Depois de misturar bem, pergunto quem dos participantes gostaria de continuar mexendo, e Manoela se dispõe, e em seguida Emanuel e Paulo Guerra também se oferecem para a função.

Enquanto os participantes iam mexendo a massa do cuscuz, fomos conversando sobre diversos assuntos, e Ana comenta que participava de um outro projeto em que eram realizadas atividades de culinária, e que fizeram receitas que levavam beterraba, pois buscavam diferentes formas de consumir esse alimento que não era muito apreciado pela maioria dos participantes. Conta que fizeram uma panqueca que levava beterraba, e diz que iria tentar

achar essa receita que provavelmente ainda tem em casa para trazer ao projeto. Conto a eles que faço uma geleia de beterraba com banana, e que é feita com banana, beterraba, água e açúcar, sendo que os ingredientes devem estar em mesma quantidade, podendo ser uma xícara, e os três primeiros ingredientes devem ser batidos no liquidificador, e em seguida acrescentar o açúcar e levar ao fogo. Milena conta que sabe fazer bala “Fini”, que é uma marca de balas, do tipo gominhas, e ela conta que faz com gelatina e põe para gelar. A educadora Abayomi sugere que já que os participantes sabem fazer várias coisas que poderiam deixar definido que uma vez por mês será feita uma atividade de culinária e os participantes parecem gostar da ideia.⁴

Depois disso, a mistura vai ficando mais consistente, e Milena se oferece para misturar e comenta que estava mais difícil para mexer, pois a mistura estava ficando mais pesada. Explico a eles que isso estava acontecendo porque os grãos da tapioca estavam absorvendo o líquido.

Sugiro aos participantes que eles deem continuidade às atividades do dia, indo para o Futebol Callejero, e mais ao final do período voltem para degustar a sobremesa. Os participantes levantam-se e Ana e Milena ainda mexem mais um pouco a mistura, indo em seguida para a quadra junto com os outros participantes.

C.O.: Percebi que os participantes ficaram empolgados com a atividade de culinária, e com isso eu fiquei satisfeita com a escolha e desenvolvimento desta, percebendo essa possibilidade como uma proposta a ser pensada para as atividades do projeto. Um dificultador para essa prática é que não contamos com um fogão ou outros eletrodomésticos que seriam necessários para a elaboração de outras receitas. Essa que escolhi foi cuidadosamente pensada de acordo com as possibilidades que temos hoje no projeto.



Participante e pesquisadora durante oficina de culinária

Futebol Callejero

Durante a realização do futebol, eu e a educadora Abayomi ficamos mexendo mais um pouco a mistura do cuscuz para que os grãos da tapioca ficassem completamente hidratados. Em seguida, organizamos o espaço e os materiais para servir a sobremesa para os participantes. Além disso, a educadora Abayomi lavou as frutas para o lanche do dia de hoje, que eram duas frutas, maçã e banana. Fomos até o gramado e olhando de longe para a quadra notamos que Milena não estava jogando e estava encostada no alambrado da quadra pelo lado de dentro, acompanhada da educadora Jessy. O restante dos participantes ainda estava jogando. Eu e a educadora Abayomi ficamos esperando, pois ainda teria que ser feito o terceiro tempo, e o educador Eiri opta por fazê-lo na quadra mesmo, e quando eram 10h50min eu vou até a quadra para lembrar sobre o adiantado da hora e encontro os participantes conversando sobre o futebol.

Nesse momento, o educador Eiri perguntava à Milena, Manoela e à Rafaela se em outros espaços elas conseguem jogar futebol com a mesma liberdade, e Manoela diz que não, e

Milena diz que treina em sua escola às quartas e sextas feiras. Rafaela diz que também joga na escola, e Manoela conta que quando jogam na escola, a maioria são meninos, e que fica difícil jogar, o que Ana confirma, dizendo que tem alguns meninos que são muito “cavalos”. Então, Eiri diz aos participantes que eles tem que valorizar esta experiência de jogar futebol a partir de outra perspectiva.

C.O.: Considero importante saber sobre as experiências dos participantes em outros espaços fora do projeto, pois assim podemos compreender melhor a relação destes com as atividades e com o espaço do projeto.

Roda de Conversa Final

Antes de voltar ao espaço para fazer a roda de conversa, o educador Eiri lembra com os participantes que a atividade para a semana seguinte já está definida, pois na semana anterior fizeram um acordo de duas atividades para contemplar as pessoas que sugeriram e tinham interesse nas atividades, lembrando que a atividade programada é cãmbio. Em seguida, vamos para o espaço em frente à sala de materiais e os participantes sentam-se em roda e eu e a educadora Abayomi cuidamos de distribuir as sobremesas prontas para os participantes, sendo que eu trouxe um cuscuz já gelado, feito previamente no dia anterior, para que eles pudessem degustar, explicando aos participantes que esse que foi feito por eles será degustado pela turma da tarde.

Enquanto os participantes comem, Eiri sinaliza aos participantes em todos os dias de atividade no clube é feito um diário de campo, e que hoje seria feito pela educadora Abayomi, e então era importante que os participantes deixassem registrado o que aprenderam ou algum comentário que queiram fazer sobre as atividades do dia. Manoela diz que gostou da atividade de intervenção, de aprender uma receita diferente e de ajudar a fazer o cuscuz de tapioca.⁵

Alguns participantes repetem comendo mais um pedaço de cuscuz, mas outros como Emanuel dizem não ter gostado, e inclusive ele dá a sua sobremesa para Rafaela, que foi uma das participantes que repetiu, comendo mais um pedaço. Manoela e Rafaela pediram para levar um pedaço para sua casa, dizendo que iam levar para suas mães, e a educadora Abayomi sinaliza para os participantes que iriam utilizar o transporte da van, para que tivessem cuidado para não derrubar alimentos dentro da van.

Além do cuscuz, os participantes receberam uma maçã e uma banana, como parte do lanche do projeto. Assim que a van chega, participantes e educadores se despedem e vão embora.

C.O.: Achei engraçado quando Emanuel provou a sobremesa e não gostou, pois ele estava bastante ansioso por comer o prato que eles mesmos prepararam, mas infelizmente as expectativas do menino não foram atendidas. Reconheço que não é uma sobremesa que agrada a qualquer paladar, pois não é muito doce. Havia a opção de que fosse colocado leite condensado por cima da sobremesa na hora de servir, mas considerei que o leite condensado iria dificultar que os participantes pudessem sentir o sabor dos outros ingredientes utilizados, pois a doçura acentuada do leite condensado faria com que o restante da sobremesa parecesse sem gosto. Cheguei a essa conclusão e fiz esta opção por não usar o leite condensado, pois antes de realizar a oficina com os participantes testei várias receitas do cuscuz e também pesquisei sobre sua origem, o que demandou um preparo cuidadoso desta atividade.

Diário de campo XVII

Data: 21/06/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Cheguei ao clube por volta de 8h e encontrei a educadora Jessy. Pergunto a ela se ela tinha desistido de acompanhar a van junto com a educadora Abayomi, e ela conta que se atrapalhou com os horários de despertador e acabou perdendo a hora. Ela pergunta se a chave estava com o educador Eiri e eu respondo que não sabia, mas que a educadora Abayomi tinha dito que ia tentar deixar com ele. Logo chega o menino Emanuel, acompanhado de seu pai, que nos cumprimenta com um bom dia e em seguida se despede do menino, indo embora. Pouco depois, chega Fiorella, que entra no clube procurando um dos educadores, e eu aceno para ela, que volta até o portão para dizer que os professores já estavam no clube e se despedir de quem havia levado ela até o clube. Em seguida, chega Gabi, que vem correndo e se encontra com os colegas. Ela volta correndo até o portão para encontrar sua avó e seu irmão que ainda estavam entrando no clube. Kleber, irmão de Gabi, estava vestindo uma roupa toda branca, aparentando ser específica para a prática de alguma arte marcial. Kleber entra na casa do caseiro, Xandão, acompanhado de sua avó e não vem participar das atividades do projeto.

O educador Eiri chega e de posse da chave da sala, ele abre a porta e começamos a organizar as cadeiras. Nesse momento chega a educadora Abayomi, acompanhada dos participantes que vieram com a van, e Paulo Guerra e Manoela vem me dizer que me viram de moto pelo caminho, mas eu então digo a eles que não vim de moto para o clube, mas sim de ônibus, e Paulo Guerra insiste, dizendo que me viu de moto no caminho. Manoela começa a contar que enquanto esperavam a van, aconteceu um acidente envolvendo uma moto e um carro, em que o carro brecou e a moto bateu, fazendo com que o motociclista fosse jogado para longe. Manoela diz: “Ainda bem que minha mãe estava comigo”. Os participantes vão se acomodando nas cadeiras dispostas em círculo no espaço coberto em frente à sala de materiais.

Roda de conversa inicial

A educadora Abayomi começa a roda de conversa inicial perguntando aos participantes se eles gostariam de contar alguma novidade ou algo que tenham feito e gostariam de contar aos presentes. A educadora comenta que estava com muito frio quando chegou ao Jardim Gonzaga, para acompanhar a van. Paulo Guerra comenta sobre alguém que mora no Jardim Gonzaga, e Manoela complementa que é a ex namorada de sua mãe que mora lá. A educadora confirma com os irmãos a informação de que eles também moravam lá, e que mudaram recentemente. Manoela confirma, dizendo que agora mora com sua mãe, seu irmão e a namorada de sua mãe.

C.O.: Nesse momento, em que Manoela fala sobre sua família, percebo que ela é muito bem resolvida em dizer que sua mãe tem uma orientação sexual diversa àquela que é socialmente aceita, demonstrando maturidade e preparação para lidar com estas questões, o que é muito positivo não só para ela, mas para todo o grupo que convive com ela.1

A educadora Abayomi pergunta à Gabi sobre seu irmão, que estava vestido todo de branco, e pergunta se ele estava fazendo aulas de Karatê, e então ela diz que ele está fazendo aulas de Taekwondo, e Eiri pergunta a ela se ela não gostaria de fazer aula também de alguma arte marcial, e ela diz que não, e o educador insiste perguntando se gostaria de fazer aulas de dança e ela responde também que não.

Emanuel ao ser indagado pelo educador sobre alguma novidade que teria para contar, diz que teve prova ontem, e nesse momento chega Roberto, que não estava vindo ao projeto há algumas semanas, e chega justificando-se que estava em uma semana de provas, e que estava

estudando, por isso não veio ao projeto. Eiri prossegue retomando conversa com Emanuel, e então outros participantes começam a contar que tiveram ou vão ter provas por esses dias. Pelé conta que fez uma prova de português e que acertou todas as questões.

Eiri conta uma novidade, dizendo que vai se mudar novamente, desta vez para o apartamento de uma colega que está morando no Rio de Janeiro, e conta que irá morar com um colega que tem apelido de guaxinim, e Pelé pergunta se ele tem pelos, e Eiri diz que pelo que viu ele tem assim como ele pelos nos braços.

Manoela pergunta ao educador Eiri se ele tem namorada, e Eiri responde que não, não tem namorada e nem namorado. Pelé fica um pouco desconfortável com a afirmação do educador, e diz que é lógico que ele não tem namorado, porque isso não seria possível, e o educador pergunta porque não, e Pelé responde: “Ah, na minha religião não pode”. O educador diz que entendeu e que respeita.²

Eiri prossegue dizendo que ficou curioso por saber com quem as pessoas moram, pois ouviu Manoela dizendo que mora com sua mãe, a namorada dela e o irmão. Assim, vai perguntando a cada um dos presentes com quem eles moram. Gabi diz até o nome de sua irmãzinha que ainda vai nascer. Emanuel conta que seus familiares moram na Bahia, e que ele já foi para lá duas vezes. Depois disso, o educador pergunta aos participantes e educadores se moram em casas ou apartamentos, e conta que agora vai se mudar para um apartamento.

C.O.: Considero momentos como esse em que os participantes falam sobre suas famílias como muito positivos para as relações estabelecidas entre educadores e participantes e entre os próprios participantes, pois assim eles podem se conhecer melhor, falando de si mesmos, e podendo contar de suas experiências e vivências com suas famílias.³

Atividade de integração - Câmbio

Depois de conversar um pouco, a educadora Abayomi pergunta se os participantes lembravam o que tinha sido combinado para a atividade de integração desta semana, e Emanuel diz que era pular corda, mas Gabi e Manoela dizem a ele que esta atividade era para próxima quinta-feira, e então os participantes ficam tentando lembrar qual era a atividade, e Eiri tenta ajudá-los, dizendo que duas atividades foram combinadas para duas semanas, e que uma delas, o alerta, foi feita na semana anterior. Mesmo com as dicas, os participantes não conseguiam lembrar. Quando Eiri ia dizer qual seria a atividade, Emanuel diz: “Calma que eu sei!”, e em seguida responde que a atividade era Câmbio. Aplaudimos o menino, e Eiri o elogia pela boa memória. Gabi ergue o braço e faz uma pergunta: “Como brinca?”, e então Emanuel diz que sabia mas que não conseguia explicar, parecendo um pouco acanhado. Eiri explica que esta brincadeira é semelhante ao vôlei, mas que em vez de tocar a bola, os participantes devem segurá-la e fazer três passes antes de passar para o campo do time adversário. Roberto pergunta se era parecido com uma queimada e Eiri explica que não, perguntando a ele se vôlei se parece com queimada e ele responde que não.

Em seguida, os participantes precisavam escolher as equipes, mas a maioria das pessoas queria ser responsável pela escolha. Nesse momento, o educador Eiri interveio, perguntando aos participantes se eles poderiam conversar entre si para que pessoas que ainda não escolheram time nas semanas anteriores pudessem desempenhar esse papel no dia de hoje. Os que queriam escolher time eram: Emanuel, Fiorella, Manoela, Paulo Guerra e Gabi. Gabi sugere que tirem dois ou um e o educador Eiri pede para que repensem se querem mesmo decidir isso na sorte, pois pode acontecer de que alguém que já escolheu time na semana anterior seja sorteado novamente. Roberto sugere que a escolha seja feita por um menino e uma menina. Os participantes conversam com a mediação de Eiri, e por fim chegam à decisão de que as pessoas que iriam escolher as equipes eram Manoela e Fiorella, pois os outros já

tinham desempenhado esse papel nas semanas anteriores. Eiri salienta que nas próximas semanas, Fiorella e Manoela serão quem ficará de fora da tarefa de escolher as equipes.

As meninas escolhem as equipes e os educadores Jessy, Eiri e R2 também participam do jogo, ficando Eiri em uma equipe e Jessy e R2 na outra. Participantes e educadores se dirigem para as proximidades da lanchonete e eu me demoro mais uns minutos na sala de materiais para separar os materiais que iria utilizar na atividade seguinte.

Quando me junto ao grupo, percebo que os educadores procuravam um lugar para fazer o jogo, já que acharam que a quadra de areia não seria um bom lugar. Eiri sugere amarrar uma corda entre as árvores à frente da lanchonete e delimitar o campo com uma corda, e então participantes e educadores começam a organizar o espaço.

Assim que o jogo começa, o educador Eiri organiza sua equipe no posicionamento dentro do campo, definindo posições que deveriam ser ocupadas pelos jogadores, e essas posições iam sendo trocadas conforme fossem fazendo os pontos e alternando a pessoa que faria o saque. Já a equipe de Manoela não seguia uma organização de posicionamento dentro do campo, apenas jogavam e tentavam ocupar os espaços dentro do campo. Em certo momento do jogo, a educadora Abayomi fala com os participantes da equipe de Manoela explicando que quando a equipe fizer pontos, o sacador tem que continuar sacando, pois eles estavam alternando a pessoa responsável pelo saque mesmo quando marcavam ponto.

Durante o jogo, os educadores tentavam ajudar os participantes a jogar, como por exemplo, quando Eiri avisava a Paulo Guerra que iria jogar a bola em sua direção, dando a oportunidade de que ele se preparasse para receber a bola que seria lançada em sua direção. Em alguns momentos, os galhos das árvores atrapalhavam o jogo, sendo que em um momento a bola até ficou presa em um deles, e o educador Eiri jogou o celular em direção à bola presa na árvore, mas o resultado foi que o celular caiu de volta no chão, desmontando-se com o impacto. Os participantes riram, mas a empolgação era tanta para prosseguir com o jogo, que Pelé tentou atirar uma pedra, e o educador Eiri avisou os outros participantes para que tomassem cuidado com a pedra que tinha sido lançada por Pelé. Tiveram a ideia de atirar os sapatos na árvore e então Eiri tira seu sapato e consegue retirar a bola que estava enroscada, dando continuidade ao jogo.

Em certo momento, a equipe de Manoela começou a fazer da mesma forma que a outra equipe, fazendo um rodízio de posições e de sacadores para que todos pudessem atuar em diferentes posições e a atribuição do saque pudesse ficar mais alternada.

Quando estava quase terminando o segundo set, vou até a sala pegar os materiais para a atividade seguinte, voltando logo em seguida.

Foram feitos dois “sets”, e a equipe de Manoela venceu os dois, sendo que o último teve que ir até 26 pontos, pois a disputa estava bastante acirrada.

Roda de conversa sobre estereótipo/racismo/preconceito/discriminação

Assim que termina a atividade de integração, digo aos participantes que precisávamos fazer uma roda, e pergunto se eles preferiam ficar no sol ou à sombra, e eles escolhem ficar em roda no sol. Então, peço para que cada um dos participantes pegue uma cadeira e vá até o gramado entre a lanchonete e a quadra de areia, formando uma roda para que pudséssemos iniciar a atividade.

Assim que todos estavam acomodados em suas cadeiras, começo explicando a eles que na atividade de hoje eu iria mostrar a eles algumas imagens e eles iriam me dizer o que estavam vendo e o que poderiam dizer sobre as imagens. Pego o gravador em meu bolso e preparo para começar a gravar, e então Gabi pergunta o porque de estar gravando e eu explico a ela que isso era feito para que eu pudesse ter o registro do que exatamente eles disseram para depois escrever sobre o que conversamos.

Em seguida, inicio a atividade mostrando a imagem de duas meninas jogando bola, e pergunto aos participantes o que estavam vendo e o que poderiam dizer sobre essas imagens. A primeira imagem que mostrei foi a de duas meninas jogando futebol. Manoela começa dizendo o que estava vendo, dando uma descrição da imagem, dizendo cores e a ação que estava representada ali. Disse que eram dois jogadores de futebol, mas Emanuel que estava mais próximo à imagem observa e diz que eram duas meninas que estavam jogando. Pelé diz que pelos uniformes parecia que era uma jogadora do Brasil e a outra de outro time. Digo a eles que Emanuel chamou a atenção para uma coisa interessante, dizendo que eram meninas jogando futebol, pois a Manoela havia dito que eram dois jogadores. Gabi e Emanuel dizem juntos: “São jogadoras”.

Então, depois de apresentar essa imagem a eles e ouvi-los, pergunto aos participantes o que pensam sobre mulheres no futebol, e Manoela diz que acha muito legal, que tem muitos meninos que sabem ballet, que brincam de boneca, e que nem por isso eles tem defeitos, e diz também que as pessoas que são contra mulheres no futebol são preconceituosas. Converso com eles lembrando sobre o Futebol Callejero que fazemos nas atividades do projeto, em que meninas e meninos jogam juntos e nos divertimos, embora as mulheres que jogam futebol em geral não são bem aceitas como bem lembrou Manoela quando falou sobre o preconceito com mulheres que jogam futebol.

Gabi conta que sua professora disse que meninos podem brincar de boneca e as meninas de carrinho, que isso não tem importância. Fiorella conta que na sua escola tem um menino que gosta de brincar de boneca. Converso com eles dizendo que meninos brincarem de boneca ou meninas de carrinho não tem nenhum problema, mas que muitas vezes ouvimos por aí que brincar de boneca não é coisa de menino e pergunto se os participantes já ouviram algo assim, como por exemplo, que meninas não podem jogar futebol. 4

Prossigo mostrando outra imagem aos participantes, a de três meninos brincando de boneca, e Manoela diz que está vendo três meninos brincando de boneca, cada um com a sua boneca, vê também que não tem nenhuma menina na imagem, e que nesta imagem ela não vê preconceito nenhum. Converso com os participantes dizendo que brincar de boneca é uma brincadeira assim como as outras, e sendo assim pergunto a eles porque eles acham que brincar de boneca é associado a brincadeiras de meninas. Manoela diz que acha que é porque falam que boneca é coisa de menina, que é só pra menina e que não pode. Pergunto a eles de onde eles acham que vem essa ideia de que boneca é coisa de menina. Pelé diz que a boneca é sensível e que é menina também. Pergunto a ele se não existem bebês meninos, e eles respondem que sim, e eu digo que todos ali já foram bebês um dia e que existem bebês meninos e meninas. 5

Manoela diz que quem acha que menino não pode brincar de boneca e meninas não podem jogar futebol são preconceituosos e deviam estar presos. Converso com os participantes dizendo que Manoela chamou a atenção para uma coisa importante, pois com a fala dela percebemos que o preconceito é algo ruim, que magoa as pessoas. 6

Explico a eles que hoje eu trouxe essas imagens para eles para que pudéssemos pensar nas coisas que temos visto e ouvido e que repetimos sem pensar, e cito exemplos de quando pessoas dizem que não brincam de boneca ou vestem roupas cor de rosa porque isto é coisa de menina, ou que meninos tem que vestir roupas azuis.7

Gabi conta que seu pai tem uma blusa cor de rosa escuro e uma outra também rosa que ele usa para ir à igreja. Comento com eles que acho bastante bonito quando homens se vestem com rosa, roxo. Manoela conta que em um casamento que foi, seu tio estava com uma blusa roxa e a tia dela com um vestido azul.

Sigo conversando com os participantes dizendo que as cores das roupas que vestimos ou as brincadeiras de que participamos por si só não definem aquilo que somos, e digo que inclusive é importante participar de diferentes brincadeiras para que possamos conhecer novas coisas. 8

Mostro a eles outra imagem e pergunto o que estão vendo, e eles dizem que veem um homem cozinhando, colocando os pratos no escorredor, lavando a louça. Pergunto o que acham dessa imagem e Manoela diz que achou muito legal porque para ela não é só mulher que tem que cozinhar, lavar, passar, porque o homem também pode fazer isso. Emanuel conta que seu pai cozinha e faz tudo, pois sua mãe trabalha. Gabi conta que seu pai costuma lavar a louça e que às vezes sua mãe pede para que ela ajude varrendo a garagem e passando pano no quarto e que ela também ajuda.

Converso com os participantes dizendo que é muito comum ouvir pessoas dizendo que esses afazeres de casa não são para o homem. Manoela diz que tem gente que diz que o homem tem que trabalhar e sustentar a casa, e a mulher não pode fazer isso, pois mulher só tem que cozinhar, lavar, passar. Lembro da fala de Emanuel, que nos contou que o pai ajuda em casa porque a mãe trabalha, e então questiono os participantes sobre a jornada dupla das mulheres, que tem que sair de casa para trabalhar e voltar e fazer todo o serviço de casa ainda, perguntando a eles se acham que isso é justo. Manoela acrescenta outra pergunta: “E os homens só trabalham e quando chegam em casa só tem que ficar sossegado deitado?”. Pergunto aos participantes se eles acham que isso é justo e eles dizem que não. Converso com os participantes dizendo que é possível que homens e mulheres façam os afazeres domésticos, e pergunto a eles de onde eles acham que vem essa ideia de que somente as mulheres devem lavar, passar, cozinhar. Fiorella conta que seu avô limpa toda a casa para sua avó. Manoela conta que o vizinho de sua avó cozinha e arruma a casa melhor do que mulher. Gabi conta que seu pai sai para trabalhar seis horas da manhã e retorna às seis da tarde, mas mesmo assim ajuda nos afazeres da casa. 9

Explico aos participantes que a intenção da atividade de hoje é que eles pensem um pouco sobre o porquê a gente diz que certas coisas são de homem, e outras coisas são de mulher, que algumas pessoas podem fazer determinada coisa e outras não podem.

Mostro outra imagem a eles e pergunto o que estão vendo. Manoela diz que vê um moço andando de skate e uma moça andando de patins. Gabi chama a atenção dizendo que as pessoas da imagem são idosos. Manoela diz que com essa imagem podemos dizer que não são somente pessoas jovens que podem patinar, andar de skate e praticar esportes. Gabi comenta que a perna da mulher da imagem é muito grande, e eu brinco com eles dizendo que eu não conseguiria fazer o que ela está fazendo, o alongamento que faz com a perna para patinar. Pergunto aos participantes se já ouviram alguém dizendo que pessoas idosas não podem fazer nada, que pessoas idosas incomodam. Manoela conta que tem uma bisavó e que ela quer fazer café, ajudar nas coisas, e que a avó dela diz que ela não vai aguentar, que já está muito senhora, que ela tinha que deitar e dormir, pois não consegue andar direito. Comento com os participantes que é muito comum isso, e peço para que eles imaginem como se sente uma pessoa que ouve: “Você não pode mais fazer nada, você tem que ficar só deitado”. Manoela diz que acha que a pessoa se sente triste. Comento com eles também sobre o desrespeito com a sabedoria das pessoas idosas, que às vezes vão contar uma história e alguns dizem que é coisa de velho, desvalorizando aquilo que as pessoas idosas tem para nos contar. 10

Mostro outra imagem aos participantes e pergunto o que veem e eles dizem que é uma mulher dirigindo um caminhão. Gabi conta que a mãe de seu amigo tem um caminhão e dirige. Emanuel chama a atenção para a imagem, dizendo que a mulher está vestida de azul e o caminhão também é azul, lembrando sobre o que falávamos anteriormente sobre as cores. Pergunto aos participantes se já ouviram falar algo sobre as mulheres que dirigem, dizendo que elas não sabem dirigir. Manoela disse que já ouviu pessoas dizendo que mulheres são más motoristas, que nem conseguem colocar a mão no volante, como é que vão dirigir um caminhão, e diz que já ouviu várias pessoas falando dessa maneira. 11

Explico aos participantes que tudo que falamos até agora, sobre meninos podem, meninas não, mulheres não sabem dirigir, são coisas que são reproduzidas e que esse tipo de

expressões tem um nome engraçado, estereótipo, e pergunto se eles já tinham ouvido essa palavra alguma vez e os participantes dizem que não. Explico a eles que essa palavra significa traço rígido, e explico que o estereótipo define algo com rigidez, em que uma coisa é dessa ou daquela forma e isso não se questiona. Manoela demonstra que entendeu, dando exemplos das cores das roupas para meninos e meninas. Explico a eles que acabamos repetindo essas afirmações e usando-as como base para nossas atitudes sem nos perguntarmos o porquê de ser assim. Conto a eles que desde pequena minha mãe gostava de me vestir de azul, e que até hoje eu gosto de me vestir de azul, mas que nós acabamos crescendo e repetindo coisas que ouvimos sem nos perguntarmos sobre isso. Explico que os estereótipos generalizam e é como se colocassem determinado grupo de pessoas dentro de uma mesma caixinha. Pergunto se os participantes já ouviram dizer algo sobre os portugueses, ou piadas de portugueses, em que estes são colocados como pessoas burras, como se todas as pessoas dentro de um mesmo país fossem iguais, e o pior, desqualificando-as. 12

A educadora Abayomi cita o exemplo de nosso país, em que as pessoas falam sobre o povo baiano, dizendo por vezes: “Ah como você está vestido baiano”. Peço a ajuda de Emanuel que nos contou que já esteve na Bahia assim como eu, para dizer que ao contrário do que as pessoas pensam, o povo baiano se veste assim como nós, mas sim é um povo muito alegre. Pergunto a eles se já ouviram falar que os baianos são preguiçosos.

Manoela conta que ouviu uma coisa em meio ao trânsito e que não gostou, contando que em um dia de muito trânsito um rapaz de moto passou entre os carros e ela ouviu as pessoas dizendo que negro é folgado. Explico a eles que isso é o estereótipo em relação às pessoas negras. Pergunto se os participantes já ouviram falar: “Ah, tinha que ser preto”, e digo que isso também é um estereótipo que tenta impor a impressão de que todas as pessoas negras são do mesmo jeito, e desqualificando-as. Pelé conta que já ouviu pessoas dizendo: “Ah, tinha que ser loira”. Explico a eles que a loira colocada como burra também é outro exemplo de estereótipo. Pelé conta que quando foi ao circo houve uma apresentação do palhaço que colocava a mulher loira como sendo burra. 13

Converso com os participantes que ouvimos piadas sobre portugueses, loiras, negros, e que estas piadas na verdade não são engraçadas porque estão desqualificando um grupo de pessoas, e explico que quando repetimos estas piadas estamos colocando essas pessoas num lugar de desqualificação, colocando as pessoas no lugar daquilo que não é bom, daquilo que não serve, daquilo que não queremos ser. 14

Mostro outra imagem a eles e pergunto o que estão vendo e Pelé diz que vê uma moça dançando samba. Explico a eles que trouxe essa imagem porque costumamos ouvir que mulher negra ou mulher brasileira tem que saber sambar, como se isso fosse uma coisa que nasce com a pessoa de acordo com o lugar que ela nasceu. Explico a eles que assim como eu não sei andar de bicicleta, e nesse momento Pelé se espanta com minha afirmação, e eu digo que são coisas que a gente pode aprender ou não, assim como sambar, independentemente de ter nascido brasileira, pois essas coisas que aprendemos fazem parte da vida de cada um. Lembro da fala de Manoela que disse que falar as coisas dessa forma, generalizando e desqualificando as pessoas é o que causa o preconceito, pois ouvimos tanto essas coisas que acabamos achando que é verdade, e saímos repetindo. 15

Manoela lembra sobre o caso da torcedora que chamou o jogador de macaco, e Pelé lembra do outro caso do jogador brasileiro Daniel Alves que estava jogando e um torcedor atirou uma banana nele e ele comeu. Explico aos participantes que foram dois casos diferentes, um em que a torcedora do grêmio chamou o goleiro do time de macaco e os participantes reforçam a informação de que esse goleiro era negro. E Eiri me ajuda com o outro caso, dizendo que o jogador Daniel Alves lateral da seleção ao ver a banana que tinha sido atirada nele durante o jogo, descascou-a e comeu. Explico que a atitude do jogador de comer a banana foi também em sinal de protesto, pois nesses casos não dizemos apenas que se trata de preconceito, mas

sim que isto é racismo, pois está colocando o negro em lugar inferior, comparando-o com um macaco, como se houvesse uma hierarquia de raças em que o negro é inferior e o branco é superior. Explico a eles que essa suposta superioridade dos brancos parece lhes conferir o direito de desqualificar os negros, comparando-os a um macaco, dizendo como a Manoela contou que negros só fazem as coisas erradas, mas que isso na verdade é racismo. 16

Pergunto aos participantes o que eles acham de a partir de agora começarem a se perguntar, por exemplo se seria legal contar uma piada de loira, desqualificando as pessoas com essa característica. Manoela então diz que isso serve para seu irmão, pois ele a chama muito de loira burra. Emanuel ri e eu explico que isso não é engraçado, mas sim grave, pois ao longo de nossa vida vamos aprendendo a ser assim, a ofender as pessoas, a desqualificar o diferente. Pergunto aos participantes se eles não acham que seria muito mais legal se a gente aprendesse a conhecer as pessoas, valorizando as diferenças e vivendo melhor. Dou o exemplo de Paulo Guerra e Manoela, dizendo que minha irmã pode ter a cor do cabelo diferente do meu, mas se eu em vez de chamar ela de loira burra eu me perguntasse o porquê ela tem o cabelo assim, pensando se ela parece mais com meu pai, mais com minha mãe, poderíamos prestar a atenção em coisas muito mais importantes em vez de querer ofender as pessoas, podendo assim ter experiências melhores. 17

Finalizo perguntando aos participantes se aprenderam alguma coisa com essa atividade que fizemos hoje. Manoela diz que gostou muito da atividade e que vai pensar muito antes de falar alguma coisa que magoe as pessoas ou que elas possam não achar legal. Pergunto a eles o que eles fariam por exemplo se alguém dissesse a eles que determinadas coisas são de menino e outras de menina, o que eles diriam e se iriam lembrar dessa conversa que tivemos hoje. Manoela disse que sim, que irá se lembrar da conversa, e que dirá que isso não tem nada a ver, pois meninos e meninas podem usar as cores que quiserem que é normal. Então, digo aos participantes para que eles tentem se lembrar sempre dessa conversa e se possível que consigam se posicionar, assim como Manoela fez, e digo que se a gente ficar se perguntando o porquê acreditamos em algumas coisas, como por exemplo, que homem não pode lavar louça, não vamos encontrar muitas respostas, mas podemos pensar em mudar nossas atitudes, nossa fala. 18

Pergunto aos participantes se gostariam de comentar mais alguma coisa e Pelé pergunta se os educadores conheciam um jogador chamado Swesteiger, e conta que as pessoas dizem que ele se parece com ele, mas os educadores e participantes presentes não sabiam dizer se ele era parecido com esse jogador. A educadora Abayomi pergunta se Pelé já procurou na internet para ver se ele se parece com o tal jogador, mas ele disse que não, pois não sabe como se escreve o nome. Eiri a partir da fala de Pelé lembra do jogador Swesteiger, mas diz que não tem memória visual do rosto do jogador para dizer se é parecido. Pelé conta também que as pessoas o chamam de alemão, e Eiri pergunta se ele se sente ofendido, e ele diz: “Não, eu sou branco”. Eiri explica que não há problema em chamar de alemão, de loiro, de moreno, desde que não seja com a intenção de ofender a pessoa e também que a pessoa não se sinta ofendida. 19

Eiri conta que conheceu uma moça do Uruguai e que ela diz que seu apelido é Negra, e ela se apresenta dizendo que é a Negra, porque gosta e quer ser chamada assim. Digo que acho muito legal ela ter esse posicionamento de se reconhecer e gostar de ser chamada assim, mas peço para que os participantes pensem um pouco sobre pessoas negras que crescem ouvindo que negro só faz coisa errada, que ser negro é ruim, como é que ela vai ter orgulho em ser negra? Digo aos participantes que já temos muitas pessoas falando coisas ruins, e que sabendo disso podemos tentar mudar um pouco e falar coisas boas para as pessoas, para que elas se sintam bem, para que todos se sintam bem. 20

Encerro agradecendo aos participantes e explico que iremos continuar conversando sobre esses assuntos. Explico a eles que as atividades da intervenção que planejei estão chegando ao

final, pois comecei em março, e explico que no final desse semestre terei que fazer uma pausa nas atividades para começar a escrever, pegando tudo aquilo que conversamos, as atividades que fizemos para começar a escrever o trabalho de doutorado.

Segue transcrição da roda de conversa na íntegra:

Transcrição 21-06-2016

Roda de conversa- estereótipo, preconceito, discriminação e racismo.

Aline: Então, acho que a Gabi nunca viu, é que gente às vezes grava quando faz essas rodas de conversa pra saber, pra lembrar exatamente o que vocês falaram, como vocês falaram, aí depois eu escrevo tudo isso. Certo? É... então pessoal, eu trouxe algumas imagens, e eu queria que vocês olhassem, me dissessem o que vocês estão vendo e o que vocês poderiam falar sobre essas imagens. Olha aqui.

Manoela: Aí eu to vendo dois jogadores de futebol, um de camisa amarela e outro de camisa branca, um de short vermelho e outro de short azul, e eles tão jogando bola e tá um competindo com o outro e um tentando pegar a bola do outro.

Aline: Alguém vê algo diferente disso?

Emanuel: É mulher!

Aline: São meninas, né?21

Pelé: Eu to vendo que parece do time do São Paulo, não... Do time do Brasil e um outro time.

Manoela: Um é camisa 18 e o outro camisa 22.

Gabi: O outro é 18.

Aline: O Emanuel chamou a atenção pra uma coisa interessante, que são meninas jogando futebol. A Manoela tinha dito que eram dois jogadores, né? Mas são duas meninas jogando futebol.

Gabi e Emanuel juntos: Jogadoras!

Aline: São jogadoras, isso! E o que vocês teriam pra falar sobre meninas que jogam futebol?

Manoela: Eu acho muito legal, porque tem gente que tem preconceito, fala que menina não pode jogar futebol, mas pra mim isso não é nada, porque tem muitos meninos que fazem ballet, brincam de boneca e nem por isso eles tem defeito.

Aline: Isso mesmo, olha que legal o que a Manoela falou, então não é porque é menina que não pode jogar futebol, aqui a gente faz o futebol Callejero mesmo, e meninas jogam com os meninos e a gente se diverte, né? Mas como a Manoela disse não é... não é bem aceito, tem gente que tem preconceito com meninas que jogam futebol. 22

Gabi: A minha professora falou que menino pode brincar de boneca e as meninas de carrinho, porque não tem importância isso.

Fiorella: Tem um menino na minha classe que ele gosta de brincar de boneca.

Aline: Ah um menino da sua classe ele gosta de brincar de boneca? Então pessoal, não tem nenhum problema e a gente às vezes ouve por aí, não sei se o Pelé já ouviu falar: Ah, brincar de boneca não é pra menino. Vocês já ouviram isso? Alguém já ouviu isso: ah, menina não pode jogar futebol. Às vezes a gente ouve coisas assim, né? Até tem uma outra imagem aqui ó... O que vocês estão vendo?

Manoela: Meninos brincando com bonecas, e cada um tá com a sua bonequinha e não tem nenhuma menina aí e eu não to vendo preconceito nenhum, todos eles tão brincando com uma boneca.

Aline: Então são meninos brincando com bonecas, e não deixa de ser uma brincadeira também. Então por que meninos não podem brincar de boneca? Por que vocês acham que algumas pessoas falam que menino não pode brincar de boneca?

Manoela: Porque falam que boneca é coisa de menininha, boneca é só pra menina, que não pode.

Aline: E porque será que boneca é coisa de menina? Onde apareceu isso? Por quê?

Pelé: Porque a boneca é sensível.

Aline: A boneca é sensível?

Pelé: E a menina também.

Aline: Mas não tem bebês meninos?

Tem!(participantes juntos)

Aline: Hum, vocês também já foram bebês um dia. Então as bonecas não são só bonecas, são bonecas e bonecos. Bebês né? Crianças meninos e meninas

Manoela: Professora, eu acho que quem pensa que menino não pode brincar com boneca e menina não pode jogar futebol é preconceituoso e devia tá preso.

Aline: A Manoela tá chamando a atenção pra uma coisa importante, que o preconceito é ruim, o preconceito magoa as pessoas. Então a gente tá trazendo algumas imagens aqui pra vocês pensarem um pouco, né? O que a gente tem visto e ouvido e que às vezes a gente repete sem pensar. Então, ah eu não vou brincar de boneca não porque é coisa de menina. Ah, eu não ponho roupa cor de rosa porque é de menina. Ah, menino tem que vestir só roupa azul. 23

Gabi: É, o meu pai ele tem uma blusa cor de rosa escuro e uma de igreja.

Aline: Eu acho particularmente muito bonito quando os homens se vestem com rosa, roxo, eu acho bastante elegante, bonito mesmo.

Manoela: No casamento do meu tio ele tava com uma blusa roxa, e a minha tia com um vestido azul, um trocou com o outro.

Aline: Então, as cores que a gente veste, as brincadeiras que a gente participa não definem aquilo que a gente é. Eu acho que é até importante que a gente participe de diferentes brincadeiras pra conhecer novas coisas, né? Deixa eu ver o que mais aqui... Ah, temos aqui uma outra coisa...

Gabi: De menina...

Aline: Vamos ver, o que vocês estão vendo?

Manoela: Um homem cozinhando.

Gabi: Um homem colocando o prato no escorredor.

Aline: Cozinhando, lavando a louça, né?

Manoela: Eu gostei bastante dessa imagem, porque aí tá falando que não é só mulher que tem que cozinhar, lavar, passar. O homem também pode fazer isso.

Emanuel: Meu pai ele cozinha e faz tudo, porque minha mãe trabalha.

Aline: Ah, sua mãe trabalha e ele fica em casa ele ajuda. Legal! É... Gabi!

Gabi: É... o meu pai lava a louça e tem as vez que minha mãe fala pra mim varrer a garagem, passar pano no quarto, lavar a louça...

Aline: Você ajuda ela também? Legal! Então pessoal, muita gente acha que o homem não... essas coisas não são pra ele, que ele não deve cozinhar...

Manoela: Que o homem só deve trabalhar, sustentar a casa e mulher não pode fazer nada disso, mulher só tem que passar, cozinhar, lavar.

Aline: E hoje em dia, que nem o Emanuel falou, ah meu pai ajuda em casa porque minha mãe trabalha. E agora? As mulheres não ficam em casa, lavando, passando, cozinhando, elas trabalham fora e chegam em casa ainda tem que fazer tudo isso? O que vocês acham disso?

Manoela: E os homens só trabalham e quando chegam tem que ficar só no sofá deitado?

Aline: É justo isso?

Participantes: Não!

Aline: Então... E são tarefas que podem ser feitas pelos dois, né? Então por que que homem não pode limpar uma casa, lavar uma louça? Da onde será que vem essa ideia? Fiorella?

Fiorella: Meu vô limpa toda a casa pra minha vô.

Aline: Seu vô ele limpa toda a casa pra sua vó? Olha que legal.

Manoela: O vizinho da minha vó ele cozinha melhor do que mulher, ele arruma a casa da minha vó tudo pra ela. 24

Aline: Olha aí que legal gente. A Gabi?

Gabi: É... ah eu esqueci. Ah! O meu pai ele levanta seis horas da manhã pra ele ir trabalhar e ele chega seis horas da tarde.

Aline: Ele sai bem e cedo e volta... Volta cansado? E assim ele ajuda a fazer alguma coisa ou ele... Ajuda também né? Então pessoal, é... um pouco pra gente pensar porque que a gente fala que isso é coisa de homem, coisa de mulher, e isso pode pra algumas pessoas pra outras não pode. Deixa eu ver o que mais que eu tenho aqui... Aqui... Temos uma imagem aqui, o que vocês estão vendo? São duas imagens na verdade.

Gabi: Um moço andando de skate.

Manoela: Um moço andando de skate e a outra uma moça andando de patins.

Gabi: Idosos.

Aline: São idosos, olha lá a Gabi tá aqui mais pertinho ela tá vendo, olha...

Manoela: É mesmo.

Aline: Eles são idosos.

Manoela: Também não é só jovens que podem patinar, jogar futebol, ah!

Aline: Praticar esportes né?

Manoela: Praticar esportes! Sendo também... senhores podem fazer. Não é só gente nova, gente... é, nova!

Gabi: A perna dessa idosa tá muito grande!

Aline: Perna grande, né? Eu acho que eu não consigo fazer o que ela tá fazendo aqui... O alongamento que ela faz com a perna aí pra patinar...

(Emanuel fazendo barulhos e Gabi chamando sua atenção)

Aline: Vocês já ouviram falar que pessoa idosa não pode fazer nada, que idoso incomoda...

Manoela: Eu tenho uma bisa e ela tem 77 anos, e minha vó fala assim... Porque ela quer trabalhar no café, ela quer fazer um monte de coisa aí minha vó fala: você não vai aguentar, você tá muito senhora você tinha que dormir, deitar na cama porque você tá muito senhora. Aí fala que ela não sabe, porque ela não consegue andar direito, que ela é muito inchada, aí ela não consegue nem andar direito. Aí minha vó fala assim: você nem falar e andar no mesmo tempo você consegue, como você quer trabalhar em outros lugares?

Aline: Então, é muito comum, aí vocês imaginem como se sente uma pessoa... imagina alguém olhar pra você assim e falar assim: Você não pode mais fazer nada, você tem que ficar só deitado, você não tem que fazer nada, ah você mal para em pé. Imagina alguém falando isso pra você... Como que a pessoa se sente?

Manoela: Triste.

Aline: É difícil, né? E... Vocês já ouviram falar alguém assim que ah, tem algum idoso contando uma história lá, e a pessoa fala: Ah, isso é coisa de velho! Então não valoriza o que os idosos tem pra contar pra gente. 25 Mais alguma coisa sobre essa imagem? Vamos lá. E essa pessoal?

Manoela: É uma moça dirigindo um caminhão!

Aline: Isso! Gabi?

Gabi: É... Tem a mãe do amiguinho do meu irmão que é da escola, a mãe dele tem um caminhão bem pequeno e ela dirige.

Aline: Legal! Mas vocês já ouviram falar alguma coisa relacionada à mulher...

Emanuel: Azul! A blusa dela é azul!

Aline: Que mulher não sabe dirigir?

Manoela: Já! Que mulher é ruim, que mulher nem conseguir colocar a mão no volante consegue, então como que a mulher vai conseguir dirigir um caminhão? Um monte de gente fala isso. 26

Aline: Exatamente, a gente costuma ouvir muito isso né? Isso pessoal, tudo isso que a gente tá falando né, o fato de que menino pode uma coisa, menino não pode, é... mulher não sabe dirigir... São coisas que a gente ouve e que tem um nome engraçado. Chama estereótipo. Vocês já ouviram falar isso?

Participantes juntos: Não!

Aline: Isso é uma palavra que significa traço rígido. Então o estereótipo é uma característica definida rigidamente, então olha, isso é isso, porque é isso e ponto final! É um... eles definem e pronto acabou!

Manoela: Que nem menina só pode usar roupa rosa, roxa e ponto final e meninos não podem usar essas cores.

Aline: Isso! São coisas que as pessoas vão repetindo e que a gente acaba... ah, então eu não vou pôr azul então? Eu adoro me vestir de azul, desde pequena minha mãe colocava roupa azul em mim e eu gosto muito. E... então a gente vai crescendo e repetindo essas coisas sem se perguntar, mas isso acaba sendo uma generalização e que faz com que as pessoas sejam colocadas todas dentro de uma mesma caixinha. Por exemplo, alguém aqui já ouviu falar alguma coisa sobre português? Lá de Portugal? Português é... alguma coisa assim? Piada de português? Alguém já ouviu alguma piada de português?

Participantes: Não.

Aline: Geralmente eles colocam o português como sendo uma pessoa burra, uma pessoa que não sabe das coisas. Isso também é um estereótipo, uma generalização. Eles colocam o povo de um país inteiro dentro de uma mesma caixinha como se eles fossem todos iguais. Isso é criar um estereótipo. 27

Abayomi: E aqui no Brasil também acontece isso, né? A gente tava falando da Bahia hoje até, e o pessoal costuma falar, ah como você tá vestido baiano! Isso aí também é...

Aline: E o Emanuel já foi pra lá, acho que ele até pode me ajudar, né. Eu fui pra lá também e não tem nada disso, ah, eles andam então lá com uma peça de roupa de cada cor? Não é assim... A alegria deles está nas cores mas também na alegria de viver daquele povo. Eu fui pra lá eu gostei muito. Outra coisa que falam dos baianos, vocês já ouviram dizer que baiano é preguiçoso? Muita gente fala né? Pode falar Emanuel.

Emanuel: Ah, esqueci!

Aline: Esqueceu? Então...

Manoela: Eu já ouvi uma coisa, que eu ouvi no meio do trânsito que eu não gostei. Um moço foi passar porque tava muito trânsito, ele passou na frente do carro e começaram a falar que negro é folgado, negro é chato, ah! Começaram a xingar o cara de tudo, só porque ele passou na frente de um carro.

Aline: Hum... Isso é outra coisa pessoal, isso é o estereótipo em relação aos negros. Vocês já ouviram falar assim: Ah, tinha que ser preto! Já ouviram falar isso? Isso também é estereótipo, como se todas pessoas negras fossem do mesmo jeito. Pode falar.

Pelé: Eu já ouvi uma pessoa falar: Ah, tinha que ser loira!

Aline: Isso, a loira burra também é outro estereótipo, então as pessoas vão colocando as coisas dentro de caixinhas...

Manoela: Eu acho errado, que o meu pai fica falando, tem que ser loira, tem que ser burra mesmo... 28

Pelé: Lá no circo balão mágico, o mocinho lá que... Pegou uma loira, um careca e um outro lá, aí tinha que pegar um bambolê e acertar dentro dele. Aí o moço com cabelo acertou, aí ele foi lá olhou pro careca, pegou uma peruca, colocou no cabelo do careca aí o careca acertou. Aí

falou pra loira acertar, ela jogou não acertou. Pegou um bambolê maior, foi lá errou, aí pegou um bambolê dessa grossura da árvore, aí ela jogou e acertou.

Aline: Então pessoal, é a mesma coisa da piada do português, da piada do negro, da piada da loira. É uma piada que na verdade ela não tem graça porque ela tá desqualificando um grupo de pessoas. Então quando a gente coloca a loira no lugar da pessoa que é burra, o português é burro, o negro é aquele que faz coisa errada, então a gente tá fazendo generalizações e colocando todos eles num lugar de desqualificação, então ah, isso não é bom, isso não serve. E por isso a gente tá conversando sobre isso hoje né? 29 Outra imagem que eu trouxe aqui foi essa aqui.

Gabi: Foi essa que eu vi quando a folha caiu assim...

Aline: O que vocês estão vendo aqui?

Pelé: Uma mulher dançando samba?

Aline: Isso. Ela tá ensaiando lá com a escola de samba. E outra coisa que costumam falar é que mulher negra tem que sambar, ou então mulher brasileira tem que saber sambar. Como se isso fosse uma coisa... e não é assim né? Vocês sabem que não é assim. Assim como eu não sei andar de bicicleta.

Pelé: Você não sabe?

Aline: Não. Eu não aprendi a andar, eu também posso não saber sambar mesmo sendo brasileira. Então é... são coisas que são parte da vida de cada um. Então não dá pra querer dizer que porque ela é mulher, nascida em São Carlos... Querer colocar tudo dentro de um lugar só, né? Até mesmo porque a Manoela falou uma coisa importante, ela disse que isso é preconceito né? E de fato, falar dessa forma, colocar as pessoas nesse lugar de desqualificação, acaba gerando preconceito, porque a gente ouve tanto essas coisas que a gente acaba achando que é verdade. Aí a gente sai repetindo, e assim vai indo. 30

Manoela: Igual aquela moça que no meio do futebol ela chamou o cara de negro. De macaco.

Aline: Hum... de macaco.

Pelé: E jogou a banana no campo, ele pegou a banana e comeu.

Aline: Isso, foram casos diferentes né? Um foi da torcedora acho que do Grêmio que chamou o goleiro do time de macaco.

Pelé: E ele era negro.

Aline: Ele era negro. E o outro caso foi um torcedor que jogou uma banana e o jogador descascou e comeu.

Eiri: Daniel Alves, lateral da seleção, foi e comeu.

Aline: Ele fez isso também em sinal de protesto, ah, vou comer a banana, mas assim isso é... a gente não fala nem que isso é preconceito, isso é racismo. Porque tá colocando o negro num lugar inferior, como se houvesse uma hierarquia de raças, então tem uma raça melhor do que a outra, então eles se acham no direito de dizer que o negro é macaco, comparando ele com um animal, jogando banana, ofendendo, dizendo que nem a Manoela disse né, no trânsito lá: ah, só faz coisa errada, negro só faz coisa errada, tinha que ser negro, a gente costuma ouvir essas coisas. E isso na verdade é o racismo que tá presente. Então se a gente pensar um pouco tem várias coisas que acontecem com a gente e que são parte disso. E o que vocês acham de a partir de agora começar a se perguntar? Ah quando eu for contar uma piada de loira eu vou pensar uma vez, duas vezes. Será que é legal? 31

Manoela: Isso é pro meu irmão, que ele me chama muito de loira burra, de um monte de nome mais ele me chama.

Abayomi: E aí Paulo Guerra?

Aline: Entenderam pessoal?

(Emanuel ri)

Aline: Não é engraçado Emanuel, isso é grave, porque a gente aprende a ser assim, a gente não nasceu assim. A gente vai aprendendo a ser assim, aprendendo a ofender as pessoas. Não

seria muito mais legal a gente aprender a conhecer os outros, valorizar as diferenças das pessoas e viver melhor? Ah, a minha irmã ela tem o cabelo de cor diferente do meu, mas porque? Ela parece mais com o meu pai? Parece mais com a minha mãe? Então se a gente prestasse atenção em outras coisas em vez de querer ofender as pessoas a gente teria experiências melhores, penso eu. É... aí eu queria perguntar pra vocês só pra gente finalizar se vocês aprenderam alguma coisa com essa conversa que a gente teve agora, com essa atividade e queria contar, alguém que pensou em alguma coisa aí... ah, eu aprendi... O que vocês poderiam falar?³²

Manoela: Eu gostei muito da... das aulas. E agora eu vou pensar muito antes de chamar meu amigos de loiro, de loira burra, de todos os nomes que meus colegas podem não achar legal.

Aline: É isso aí. Quem mais? E as brincadeiras, ah isso é de menina, isso é de menino... menina não pode jogar futebol, e aí? O que vocês acham disso daqui pra frente? Se alguém chegar e falar essas coisas pra vocês agora, vocês acham que vocês vão lembrar dessa conversa que a gente teve hoje?

Manoela: Vou, eu vou falar assim: Nada a ver se for rosa ou se for azul, o menino pode usar o rosa e a menina o azul, porque nada a ver, quem tem preconceito não pode ter mais, porque isso é normal, todo mundo usa. ³³

Aline: Mais alguém gostaria de comentar alguma coisa? Então quando vocês ouvirem alguém falando pras pessoas...

Pelé: A calça dela é azul. (apontando para Fiorella)

Aline: Exatamente, eu adoro esse azul, tenho uma calça igual à dela por sinal, dessa cor mesmo. Então quando alguém falar alguma coisa dessas pra vocês, se vocês conseguirem fazer como a Manoela disse aí, de se posicionar, ah mas porque que homem não pode lavar a louça? O meu pai ele lava a louça, ele faz comida, e ele gosta muito de ajudar em casa, ele se sente muito bem. Então é uma coisa que a gente acaba acreditando que na verdade não tem um porque né. Se a gente parar e se perguntar, mas porquê? A gente não vai encontrar muitas respostas, mas a gente pode ter atitudes diferentes daqui pra frente. Mais alguma coisa? Comentários?

Pelé: Alguém aqui conhece um jogador que se chama Sweinsteiguer?

Eiri: Da Itália?

Pelé: Sweinsteiguer.

Eiri: Não... por nome assim não.

Abayomi: Por quê?

Pelé: Ah, porque todo mundo me chama assim... Sweinsteiguer.

Abayomi: Eles chamam você assim?

Pelé: Eu não sei, eles falam que o jogador parece comigo.

Aline: Mas todo mundo quem? O pessoal na escola?

Pelé: Isso, o pessoal na escola.

Abayomi: mas você já procurou pra saber quem é essa pessoa?

Pelé: Eu perguntei quem é ele, aí falaram ah, é um jogador.

Eiri: Você não viu na internet assim...

Abayomi: Digitou o nome dele?

Pelé: Não...

Eiri: Eu conheço uma pessoa mas é Sweinsteiguer. Eu não me lembro dele, mas acho que é jogador de futebol. Mas procura, você tem acesso à internet pra ver? Eu não lembro, eu não tenho memória visual dele assim, eu não consigo lembrar da imagem do jogador.

Pelé: E também me chamam de alemão.

Eiri: Alemão. E você se sente ofendido?

Pelé: Não. Eu sou branco. ³⁴

Eiri: Acho que não tem problema chamar de alemão, de loiro, de moreno, sei lá, desde que não seja com intenção de ofender a pessoa né? E que a pessoa também não se sinta ofendida. Eu conheci uma moça do Uruguai, e ela fala: Meu apelido é negra. Até porque no Uruguai não tem tanto negro. E aí ela se apresenta, o nome dela é Mariana, e aí ela fala com sotaque Uruguaio, “Jo soy La negra, e como és tu nombre?”, como é o seu nome? E ela não se sente, ela gosta e quer ser chamada de negra.

Aline: É legal ela ter esse posicionamento, agora pensem vocês uma pessoa que cresce ouvindo as coisas que a Manoela disse, que desqualificam os negros como é que ela vai ter orgulho em dizer: Ah, eu sou negra! É um pouco mais difícil né? Por isso que a gente tem que pensar, se já tem tanta gente falando coisas ruins, vamos tentar falar coisas boas né, pra que as pessoas se sintam bem, pra que as loiras se sintam bem, os negros, as mulheres, os meninos também né? É importante que todo mundo se sinta bem. 35 Mais alguma coisa que vocês tenham lembrado? Só isso? Então é isso pessoal, muito obrigada e a gente vai continuar conversando sobre essas coisas. Tá chegando num período aí meio que final, dessas atividades que eu to fazendo com vocês. Eu comecei em março acho que foi e... e agora no fim do semestre eu vou fazer uma pausa né nas atividades porque aí eu vou começar a escrever. Aí eu tenho que pegar tudo que vocês me contaram, todas as atividades que a gente fez, e aí eu vou começar a escrever um trabalho que eu tenho que escrever. Certo? Então mais uma vez muito obrigada!

C.O.: Gostei muito de ouvir os participantes na atividade de hoje, no entanto noto que alguns participantes não falam, como por exemplo, Paulo Guerra que não se manifestou durante a conversa.



Participantes e pesquisadora durante roda de conversa

Capoeira

Assim que a educadora Abayomi chama os participantes para iniciar a capoeira, eu vou para a sala de materiais para guardar o gravador e as imagens que utilizei na atividade anterior, e aproveito para lavar as maçãs e arrumar o lanche que seria servido aos participantes no final do período.

Quando volto para o gramado que fica ao lado das piscinas desativadas, os participantes estavam em roda praticando a ginga, a cocorinha e a meia lua de frente, sob a orientação da educadora Abayomi. Ela vai retomando esses golpes que já foram trabalhados em outros momentos nas atividades de capoeira auxiliando os participantes no que era necessário. Em seguida, ela pede para que os participantes formem duplas para praticar a meia lua de frente e sua defesa, no caso, a cocorinha. Assim que os participantes começam a praticar, ela vai passando pelas duplas para observar como estão indo e dando orientações quando necessário. Pelé formou dupla com Emanuel, Gabi com Fiorella, Manoela com Victor. Victória e Victor começaram a fazer os golpes, mas Victor desistiu e foi sentar-se em um tijolo próximo à dupla Pelé e Emanuel. Percebendo que Manoela estava praticando sozinha, o educador Eiri se aproxima e forma dupla com ela.

Depois de passar por todas as duplas, a educadora Abayomi explica aos participantes que eles iriam praticar ainda em duplas o aú, que é aquilo que eles conhecem como “estrela”, mas que na capoeira tem nome diferente e tem que ser feito sem tirar os olhos do seu companheiro de jogo. Manoela disse que não iria conseguir, e nesse momento Paulo Guerra se junta de novo a ela para fazer esse movimento. Os educadores Abayomi e Eiri explicam a ela que ela poderia fazer um movimento mais simples, levando uma mão de cada vez ao chão e rodando o corpo ao levantar também uma perna de cada vez, indo para o outro lado. Assim, Manoela e Paulo Guerra puxam a fila do aú, sendo seguidos pelos outros participantes. Ao longo dessa etapa da atividade, alguns deles notam que tinham mais facilidade em fazer o aú em um dos lados, mas a educadora Abayomi explica que era preciso fazer dos dois lados. Cada dupla fez o aú três vezes.

Depois disso, a educadora pede para que os participantes voltem para a roda e explica que irá ensinar um golpe diferente, chamado aú de bico, e diz que é como se fosse fazer o aú, mas as pernas não chegam a tocar o chão do outro lado, e pede a ajuda do educador Eiri para demonstrar. Em seguida, explica aos participantes que os educadores irão auxiliá-los segurando uma das mãos, já que para esse golpe somente se apoia o corpo em uma das mãos. Os participantes experimentam o golpe, alguns com mais facilidade e outros com mais dificuldade. Manoela não quis experimentar, mesmo com o educador Eiri se oferecendo para ajudá-la. Emanuel fez o golpe e disse que ele não iria precisar de ajuda, que já estava conseguindo sozinho.

A educadora Abayomi encerra a atividade conversando com os participantes sobre a capoeira, dizendo que não é algo que se aprende de uma hora para outra, mas que com a prática vai ficando melhor, e que o importante é não desistir. Em seguida, pede para que os participantes lavem as mãos, pois tinham colocado as mãos no gramado durante a atividade e iriam comer o lanche.

Os participantes vão até o banheiro para lavar as mãos e eu vou para as cadeiras que estavam em roda ao lado da lanchonete para iniciar a roda de conversa final.

Roda de Conversa final

A educadora Abayomi inicia perguntando aos participantes o que eles tinham para comentar sobre as atividades do dia, e Manoela disse que gostou bastante da atividade feita por mim. Gabi diz que gostou porque aprendeu o câmbio, que nunca tinha jogado. A educadora pergunta aos participantes se eles tinham aprendido algo com a atividade desenvolvida por mim, e Gabi disse que aprendeu comigo que não se pode fazer mal às pessoas negras. Manoela disse que aprendeu que essas coisas de menino e menina não tem nada a ver, e que se alguém falar pra ela algo assim ela vai dizer que não tem nada a ver menina ou menino não poder usar essa ou aquela cor de roupa por exemplo. Pelé diz que aprendeu que não pode falar mal das pessoas, e cita o exemplo das piadas, e diz que sabia de uma piada que fala mal dos baianos. Eiri diz que se é assim então é melhor não reproduzir, pois pode ofender as pessoas.

Pelé conta a piada para o grupo, e na piada um baiano perdeu seu gato e vai procurá-lo em meio aos outros gatos em um abrigo de animais abandonados. O funcionário do abrigo diz que seria muito difícil que ele encontrasse o gato em meio a tantos animais, mas então ele chama seu gato com sotaque baiano e o gato responde também com sotaque: “Meiau!”. Eiri explica que esta piada não é ruim, apenas fala sobre diferentes sotaques, e pode ser contada falando do sotaque mineiro por exemplo. 36

A mãe de Pelé já o esperava para ir embora, pois ele sempre vai mais cedo porque tem que almoçar e ir de van para a escola. Assim que ele termina de falar, digo que antes que ele fosse embora eu precisaria dar um informe importante sobre a quinta feira, e digo que nesta quinta feira teremos uma oficina de samba de coco com um convidado e digo a eles para que venham participar. Nesse momento Pelé se lembra da batida do samba de coco que aprendeu com os educadores nas atividades de música do projeto recentemente, demonstrando no encosto da cadeira. Fico feliz em ver que alguns participantes já tem certa familiaridade com o samba de coco, e convido a todos para estarem conosco na quinta feira. 37

Logo em seguida, Pelé pega o lanche e Eiri aproveita a presença da mãe para dizer que é um exercício importante que os participantes digam o que aprenderam com as atividades do dia, conversando com os familiares em casa e talvez aprendendo mais coisas com essas conversas e também ensinando algumas coisas. A mãe de Pelé diz que ele chega em casa contanto muitas coisas e falando sobre o que aprendeu no projeto.

Pelé e sua mãe se despedem e vão embora. Em seguida, a educadora Abayomi conversa com os participantes para resolver que atividade será feita na integração na terça da semana que vem. Os participantes dão algumas sugestões, mas todos concordam com a sugestão de Emanuel, que sugeriu a corrida Joken-pô. Depois disso, Paulo Guerra pergunta ao educador Eiri se poderia ficar no parque até que a van chegasse, e o educador diz que sim e pede para que o menino jogue a casca da banana que estava em sua mão no lixo antes de ir. Os educadores ainda ficam alguns minutos sentados nas cadeiras e depois vamos para o espaço coberto em frente à sala de materiais para iniciar o diário de campo.

Diário de campo XVIII

Data: 23/06/2016

Horário: 8h às 11h

Descrição

Chegada

Cheguei ao clube por volta de 7h40min e nenhum dos educadores havia chegado ainda. Sentei-me em uma cadeira no espaço coberto em frente à sala de materiais e fiquei aguardando a chegada dos educadores e participantes. Grilo chega com as chaves por volta de 8h e organizamos as cadeiras em roda para começar as atividades do dia. Em seguida, chega a educadora Érica, que foi para o clube de bicicleta, contando que se cansou um pouco pois já fazia alguns dias que ela não andava de bicicleta, mas que apesar disso fez o trajeto em 15 minutos.

Os participantes começam a chegar e chega também o educador Spina e a educadora Enriqueta, sendo que esta última estava responsável por acompanhar os participantes no transporte da van.

Diferente da terça feira, hoje os participantes do futebol que participam da primeira parte do projeto antes de ir para o treino, estavam presentes.

Vejo Paulo Guerra sozinho no parque balançando no balanço e vou até ele para conversar, perguntando a ele se estava tudo bem e comentando que percebi que ele gosta bastante do

parque, pois na terça feira sobraram alguns minutos do período antes da van chegar e ele pediu para brincar no parque. Ele diz que gosta bastante do parque mesmo, e começa a me contar coisas sobre o seu dia-a-dia na escola, dizendo que só ele obedece à professora, e que os outros meninos só querem saber de dar pancada nos colegas, contando que no dia anterior dois meninos brigaram trocando socos e um deles saiu sangrando. Digo a ele que isso não é bom, e que é importante que ele continue obedecendo à professora. Pergunto a ele se na escola dele tem parque e ele diz que sim, mas que ninguém vai porque ninguém obedece. Reforço a ele a informação de que é importante obedecer para que possam ir ao parque e se divertirem. Chamo Paulo Guerra para se juntar à roda para começarmos as atividades e ele me acompanha.

Roda de Conversa Inicial/ Jornalzinho

Os participantes foram assinando a lista e Érica começa a roda de conversa explicando aos participantes que no dia de hoje estava programado para que nesse momento pudéssemos conversar sobre a próxima edição do jornalzinho. Primeiramente, ela pergunta aos participantes se todos sabiam de que se tratava o jornalzinho e em seguida faz uma breve explicação sobre o que é e como é desenvolvido o jornalzinho.

Grilo pega exemplares da última edição do jornalzinho feita no mês passado e entrega para que os participantes possam olhar e ter uma ideia de como é. Chama a atenção para a informação de que já forma feitas 57 edições desse jornalzinho e que ele existe há 16 anos.

Depois disso, Grilo e Érica pedem aos participantes que deem sugestões de temas para o jornal, e me pergunta se nessa edição já teria algum tema em vista, e eu digo que pelo que eu me lembre só há a comemoração das festas juninas que ocorrem neste mês e de feriado somente o 9 de julho e que eu nem me lembro por quê esse dia é feriado.

Érica e Grilo organizam as mesas para que os participantes possam sentar e escrever ou produzir algo para essa edição do jornal. Eu e Érica pegamos os materiais para escrita e desenho na sala e tentamos continuar conversando sobre os temas e seções do jornal, mas com a distribuição de folhas, lápis, canetinhas, ficou difícil conseguir com que os participantes nos ouvissem. Além disso, a turma teve que separar-se em duas mesas para ficarem melhor acomodadas.

C.O.: Notei a dificuldade em conversar sobre os temas e atividades do jornal depois de entregar os materiais de desenho, pois os participantes a partir de então ficaram dispersos. É uma situação que fica como aprendizado para as próximas edições do jornal que serão elaboradas.

Spina ainda consegue propor aos participantes que pensem em algum passatempo para o jornal que possam confeccionar nesse momento, e alguns participantes começam a fazer um caça palavras e Grilo faz com a ajuda de Benzema um passatempo de palavras cruzadas.

Os participantes que optaram pelo desenho, começaram a fazer desenhos sobre os temas de festas juninas. Os educadores perguntam se eles sabiam sobre a origem das festas juninas, e Patrícia responde que ela acha que é por causa do dia de São João ou São Jose, ou Santo Antônio. Eu pergunto aos participantes se eles achavam que era uma festa em comemoração ao dia dos santos somente ou se teria algo mais, mas os participantes já estavam dispersos e não chegaram a nenhuma resposta.

Pelé chega um pouco atrasado, mas se junta à turma e começa a fazer um desenho também sobre as festas juninas.

Enquanto desenhavam, a educadora Érica foi perguntando a eles o que tem em festas juninas, que brincadeiras, que comidas típicas, que roupas são usadas, que tipo de música, de dança e foi anotando isso em uma folha.

Érica fala com os participantes sobre a reportagem do mês, e Manoela sugere que seja feita uma reportagem sobre a oficina de samba de coco que irá acontecer logo mais com a presença do artista convidado Guga Santos e os outros participantes concordam com a ideia dada por ela.

Ainda sobre os passatempos, Spina pergunta aos participantes se eles poderiam sugerir outros passatempos e surgiram ideias como jogo dos sete erros, labirinto, ligue os pontos, para colorir. Dentre estes, a maioria dos participantes demonstrou interesse em que fosse colocado como passatempo o jogo dos sete erros, ficando o caça palavras para o desafio desta edição.

Eu também estava desenhando junto com os participantes, e alguns deles comentam que acharam meu desenho muito bonito, e eu digo a eles que gosto muito do tema festas juninas.

O tempo estava terminando e Érica combina com os participantes que na semana que vem eles irão continuar os desenhos e passatempos que estavam produzindo, mas que nesse momento eles iriam para a atividade de integração combinada, que seria pular corda. Os participantes entregam suas produções à Érica e se dirigem para o gramado acompanhados da educadora Enriqueta. Nesse momento, Grilo sai para ir buscar o convidado Guga.

Atividade de Integração – Pular corda

Vou para o gramado para acompanhar a atividade de integração, e alguns dos participantes vão para o parque, e nesse momento em que nos reuníamos no gramado para começar a atividade de pular corda, Messi se queixa de que Patrícia tinha batido nele, e Enriqueta diz aos participantes que não era o momento de estar no parque, pois a atividade era pular corda. Patrícia justifica-se dizendo que Messi estava batendo com o balanço em seu irmão Vicente. Chamo os participantes para se juntarem ao grupo, pois não era o momento de estarem no parque.

A educadora Enriqueta pede para que formem uma fila e Benzema diz que não quer pular corda, e Vicente diz que também não. Explico a eles que mesmo que não participem da atividade terão que ficar sentados ao lado, não podendo ficar no parque, porque o combinado não era ir ao parque nesse momento. Benzema se oferece para bater corda e Vicente resolve ir pular corda.

Os participantes que iam pular corda escolhem a música que iria embalar seus pulos, e algumas delas são essas:

- Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado? (e seguiam falando uma letra do alfabeto para cada pulo).

- Suco quente cachorro na corrente, qual é a letra do seu pretendente? (e seguiam falando uma letra do alfabeto para cada pulo).

- Salada saladinha, bem temperadinha, com sal, pimenta, fogo, foguinho (e a partir daí batem a corda mais rápido).

- Um homem bateu em minha porta e eu abri. Senhoras e senhores põe a mão no chão. Senhoras e senhores pulem num pé só. Senhoras e senhores dá uma rodadinha e vai, pro olho da rua (nesse momento o participante que está pulando deve sair da corda sem que esta encoste nele).

- Com quantos anos você pretende se casar? (E seguem dizendo os numerais em ordem crescente até que a pessoa erre ou se canse de pular).

Quando eram 9h20min Enriqueta avisa os participantes do treino de futebol que já estava no horário e então eles vão para o treino.

Depois de algum tempo pulando, Manoela e Paulo Guerra ensinaram uma forma diferente, em que uma pessoa fica pulando e a outra entra com a corda em movimento, mas para isso devem fazer um diálogo:

Quem está de fora: Toc, toc!

Quem está pulando: Quem é?

Quem está de fora: É o carteiro!

Quem está pulando: Pode entrar:

Quem está de fora: Tem cachorro?

Quem está pulando: Não, só tem gambá!

Quem está de fora: Se chegar perto de mim eu mato!

E nesse momento, o participante que está de fora tenta entrar com a corda em movimento.

Para ver se dava certo, Paulo Guerra e Pelé tentam fazer, mas quando Pelé entra quem erra é Paulo Guerra, e Manoela pede para sair de bater corda para tentar fazer dessa outra forma junto com seu irmão para ver se consegue.

C.O.: Observando os participantes pulando corda, percebi que a maioria deles conhecia os versos cantados para embalar os pulos, sendo que ao final Manoela e Paulo Guerra ensinaram outra forma de pular e cantar que os outros participantes aderiram. Vejo como muito positivo e interessante que os participantes aprendam uns com os outros, e que nós, educadores também possamos aprender novas coisas.

Vou até a sala de materiais pegar meu celular, pois Spina me disse que Grilo estava com dificuldade para encontrar a casa de Guga, e então eu ligo para Guga avisando que Grilo estava na rua da casa dele, mas que não tinha encontrado o número da casa.

Volto junto aos participantes que estavam pulando corda acompanhados das educadoras Enriqueta e Érica, sendo que esta última ajudava os participantes cantando as músicas que embalavam os pulos.

Depois de um tempo, Guga chega acompanhado do educador Grilo e eu digo aos participantes para que aqueles que quisessem ir tomar água ou ir ao banheiro para que fossem e em seguida se dirigissem para a lanchonete.

Vivência de Samba de Coco com Guga Santos

Estávamos no gramado fazendo a atividade de pular corda quando nosso convidado Guga Santos chegou com o educador Grilo. Nesse momento, peço para os participantes irem tomar água e irem para a lanchonete, onde seria feita a oficina de Samba de Coco. Guga chega, cumprimenta o educadores e vai até a sala de materiais acompanhado do educador Grilo para ver os instrumentos que tínhamos aqui e que poderiam ajudar na oficina.

Enquanto isso, eu e a educadora Érica fomos para a lanchonete para acompanhar os participantes que já tinham tomado água ou ido ao banheiro. Chegando na lanchonete, Manoela começa a falar que adorou o cabelo de Guga, e que quando crescer quer ter um cabelo igual ao dele, contando que sua mãe já disse algumas vezes que iria usar o cabelo assim mas que ainda não teve coragem. 1

Assim que Guga e Grilo chegam com os instrumentos, Guga começa falando sobre o pandeiro, perguntando aos participantes se eles achavam que assim como o violão o pandeiro também deveria ser afinado. Os participantes ficaram em dúvida e então Guga mostra a eles uma chave de apertar as presilhas que ficam na lateral dos pandeiros, mostrando a eles a diferença que vai fazendo no som a cada presilha que ele apertava, explicando que o som que era grave ficava mais agudo, que é diferente de baixo e alto, mas sim um som que era grave, quando vai se apertando as presilhas do pandeiro vai ficando mais agudo.

Em seguida, Guga foi tirando de sua bolsa alguns maracás, e Manoela rapidamente lembrou do dia em que fizemos os instrumentos com material reciclável, e eu pergunto a eles como era o nome do instrumento. Manoela disse que não conseguia se lembrar, mas acabou lembrando do ganzá, que também foram trazidos por Guga, e eu explico que ganzá eram aqueles feitos

de lata. Guga resolve ajudar e diz a primeira e última sílabas, dizendo que começa com ma e termina com cá, e Pelé lembra que era maracá o nome do instrumento.²

Continuando com os pandeiros, Guga pergunta aos participantes se eles sabiam a origem do pandeiro, onde foi criado. Manoela diz que acha que veio da África, e Guga explica que o pandeiro é originário dos povos árabes, e explica que os árabes tem como religião o islamismo e o Deus deles se chama Alá. Explica que foram os árabes que criaram os primeiros pandeiros e a partir deles esse instrumento foi difundido pelo mundo inteiro. A partir daí, foram criados outros pandeiros, e Guga explica que no nordeste em festas do bumba meu boi eles tocam um pandeiro grande, e conta aos participantes que ele é nascido em Pernambuco, em Olinda. Fala também que nessas festas é usado o tambor de onça, que seria como a cuíca que conhecemos, mas com um som mais grave, que é como se fosse a onça falando, e pergunta aos participantes se eles já tinham visto uma onça falando e os participantes respondem que não, e Guga explica a eles que a onça fala da forma dela, e imita como seria o som dessa cuíca mais grave que seria como o ronco da onça.³

Manoela pergunta a Guga se ele já viu uma onça, e ele conta que ele já viu no zoológico, mas que gostaria de ver ao vivo, mas que acha que sentiria medo. Pergunta aos participantes se eles acham que a onça é má, e Manoela responde que não, que na verdade a onça tem medo das pessoas e só está se defendendo porque estão fazendo mal pra ela. Guga pergunta o que as pessoas fazem de mal para a onça e Manoela responde que as pessoas destroem o lugar que elas vivem, as florestas.

Em seguida, Guga pede para que os participantes escolham um dos instrumentos que estavam colocados no chão para tocar e então cada um dos participantes pega um instrumento.

Guga começa a falar sobre os maracás, explicando do que eles eram feitos, pois ao perguntar aos participantes do que eles achavam que eram feitos os instrumentos alguns participantes responderam que eram de madeira. Ele explica que alguns são feitos de coité, que é um fruto que dá em árvores, podendo ser feitos também com cocos, e explica que dependendo da região do Brasil as coisas ganham nomes diferentes, e dá o exemplo de quando chegou em São Carlos e as pessoas usavam a expressão “bitelo” e que ele não sabia o que era, e depois foi descobrir que essa palavra era usada para se referir a alguma coisa grande. Em seguida, diz aos participantes que o mesmo pode ocorrer se ele disser que comeu macaxeira, e pergunta aos participantes se eles sabem o que é macaxeira e os participantes respondem que não, e ele então pergunta a Manoela se ela come macaxeira ela diz que não, e então Guga diz que acha que ela come sim, explicando em seguida que macaxeira é o mesmo que mandioca, e que no Rio de Janeiro é chamada de aipim.

Guga explica que isso acontece porque em nosso país, antes que os portugueses chegassem, já haviam aqui os povos indígenas e esses povos falavam cerca de 500 línguas diferentes, mas que com a chegada dos portugueses e a tentativa de dominação desses povos, muitos deles morreram e com eles a cultura deles também, e assim foram sendo extintas essas diferentes línguas, mas hoje ainda existem mais de 200 línguas desses povos em nosso país. Guga explica ainda que além dos povos que já viviam aqui, chegaram ainda os negros africanos escravizados para trabalhar, e eles também falavam outras tantas línguas, que foram se misturando às línguas já existentes. Para além disso, depois de algum tempo, também chegaram aqui no Brasil os italianos, espanhóis, e isso tudo ocasionou uma mistura de línguas e sotaques que temos hoje em nosso país.⁴

Guga fala sobre as origens e pergunta a Manoela sobre sua bisavó e ela diz que sua bisavó ainda é viva, e Guga dá para Manoela para que pergunte à sua bisavó sua história, de onde ela veio e também para que pergunte para sua mãe como foi o dia de seu nascimento. Manoela pergunta a Guga sobre sua bisavó, e ele conta que sabe poucas coisas dela, porque ela morreu antes que ele nascesse, mas o que ele sabe é que sua avó era indígena e foi capturada pelos senhores de engenho e levada para morar e trabalhar como escravizada no engenho, onde

conheceu seu bisavô, que era um negro escravizado. Sua avó era negra e casou-se com um descendente de portugueses e ele conta que sua mãe teve quatro filhos, e que ele era o caçula. Sendo assim, ele conta que tem ascendência indígena, africana e portuguesa e que tem quatro filhos, e dois deles são brancos e dois deles são negros. Manoela diz que Guga não é branco e nem negro, e Guga pergunta o que ele é então, e Pelé responde que ele é misturado, e Guga diz que ele se considera negro, pois em alguns momentos de sua vida ele é visto de uma forma boa e outras de uma forma não tão boa. 5

Para explicar isso, ele dá exemplos de seu cotidiano, contando que em algumas vezes que estava bem vestido ou fazendo shows as pessoas o aplaudiam e o viam numa posição de destaque. Mas, conta também que quando está com roupas mais simples, como de bermuda e chinelo, algumas pessoas mudam de calçada, se afastam, sentem medo dele por causa de seu cabelo, de sua barba, da cor da sua pele. Manoela parece ter ficado espantada com o que Guga contava, e Guga prossegue dizendo que isso é consequência do preconceito que as pessoas tem, e que preconceito é algo que pensamos sobre alguém sem mesmo conhecer as pessoas. Guga reforça com os participantes que não devemos ter preconceito ou julgar as pessoas por sua aparência sem conhecê-las, pois a roupa que a pessoa veste não diz quem ela é.6

Depois, Manoela diz ter se lembrado um pouco sobre a história de seu nascimento, dizendo que sua mãe quis vir para São Carlos para que ela nascesse aqui e que o parto foi uma cesariana mas que logo depois que ela nasceu disseram que ela iria morrer, e sua mãe quando foi ter Paulo Guerra, seu irmão mais novo, quis ir para São Paulo para ter o filho.7

Guga conta então sobre seu nascimento, dizendo que nasceu sozinho, pois era o quarto dos irmãos e era o caçula. Conta que diz que nasceu sozinho porque sua família mudou de cidade, e na nova cidade sua mãe não conhecia nenhuma parteira, o que fez com que ela procurasse uma maternidade. Ao chegar na maternidade, a mãe de Guga recebeu a informação de que seu filho ainda não iria nascer, mas ao deitar-se na cama para esperar a hora, Guga nasceu sobre a cama na qual sua mãe acabara de se deitar, e por isso ele diz que nasceu sozinho e também que isso o ajuda a não cair tão fácil, porque quando vê que vai cair vai com as mãos na frente. Guga conta uma história sobre sua mulher, que quando foi ao cartório para registrar os filhos não pode fazê-lo, pois disseram a ela que uma mulher não poderia registrar seus filhos. Conta que ela ficou “tiririca da vida” e Guga foi procurar saber o que sobre isso diziam as leis, e encontrou que uma lei que tem menos de 1 ano e meio diz que as mulheres podem registrar seus filhos, porque até então isso não era permitido. Ele pergunta aos participantes se eles achavam justo que uma mulher, que é mãe, tivesse menos direitos do que o homem que é pai. Os participantes respondem que não.

Guga então explica aos participantes o porquê de estar falando sobre tantas coisas, e ele explica que tudo isso está relacionado com a música, pois ele vê a música como uma das formas de melhorar as coisas que estão ruins, como por exemplo o racismo, o machismo, que crescemos em meio a eles e precisamos fazer algo para melhorar, e ele faz música. 8

Guga retoma com os participantes a importância de que não se tenha preconceito com as pessoas, que não se tenha medo delas pela aparência, ou porque estão com roupas velhas e cheiram mal, ou tem cheiro de cachaça, e cita o exemplo de seu pai, contando que ele bebia cachaça, e que o cheiro era realmente muito forte, mas que ele era seu pai, e mesmo que ele bebesse não deixaria de ser seu pai. No entanto, havia uma coisa de ruim, pois seu pai batia em sua mãe, e ele presenciou isso várias vezes. Guga explica que naquela época não existia a Lei Maria da Penha, que define que homens que agredem as mulheres devem ser presos. Guga lembra ainda que esta lei somente é válida se as mulheres denunciarem os agressores, pois a denúncia tem que partir delas, mas que é um processo complicado, pois o machismo é muito forte, e muitas vezes elas encontram delegados machistas quando vão fazer a denúncia, o que dificulta as coisas. 9

Depois disso, Guga começa com os participantes a fazer as atividades com a música e ensina aos participantes como tocar o maracá e o ganzá e a batida que devem fazer com os pés. Em seguida, ensina aos participantes uma música:

Tanta flor, tanta ciência
Tanta semente no pé da Jurema
Semente, semente que eu mandei plantar,
Semente preta pro meu maracá.

Em seguida, Guga ensina a introdução da música, em que fariam um crescente e no final dariam uma gargalhada e também fariam um besouro, vibrando os lábios e soltando o ar com força. Depois de tentar algumas vezes, Guga pede para que o grupo experimente fazer a introdução e depois a música. Feito isso, os participantes acompanham Guga cantando, tocando os instrumentos e girando em círculo no sentido anti-horário batendo com um dos pés mais forte no chão.

Depois de cantar a música algumas vezes, Guga puxa uma fila com os participantes fazendo um caracol, e todos continuam cantando a música, tocando os instrumentos e batendo os pés, seguindo Guga, até que ele desmancha o caracol. Fazemos isso mais uma vez.

Quando paramos, Guga começa a explicar que esta dança que estávamos fazendo era uma dança indígena de um povo de Pernambuco e que esta dança é chamada Toré. Os participantes repetem o nome dito por Guga, que reforça a origem indígena da dança.¹⁰

Depois disso, Guga começa a explicar sobre o samba de coco, ensinando outra música, dessa vez em homenagem aos pássaros, pois viu que ali no clube tinham muitos pássaros:

Xô xô meu sabiá
Xô xô meu sabiá

Meu sabiá tem o bico dourado
O capim que ele come é o capim do alagado
O capim do alagado é o capim que ele come
Meu sabiá tem o bico dourado

Guga explica que este coco parece difícil, mas na verdade a segunda parte é cantada de um jeito e a segunda rima inverte a primeira. Guga explica que isso se chama mourão voltado. Mourão porque tem que ter a base, algo firme que é a rima e voltado porque vem de trás pra frente. Experimentamos cantar a música juntos, ainda sem tocar os instrumentos. Depois disso, Guga ensina aos participantes como tocar os instrumentos no coco, pois era de uma maneira diferente daquela que tocaram no Toré, pois no coco cada instrumento tem o seu toque. Depois de ensinar os toques para os participantes e experimentarmos tocar uma vez a música, Guga então ensina como é o movimento para dançar o coco, marcando o ritmo também com os pés.¹¹

Nesse momento, educadores e participantes encontram dificuldades em tocar, cantar e dançar ao mesmo tempo, mas mesmo assim continuamos participando da atividade fazendo como conseguíamos. Depois de cantar a música do sabiá algumas vezes, Guga pergunta aos participantes se eles conheciam alguma música de coco e os participantes lembram-se que nas atividades de música cantavam uma música com perguntas e respostas:

Lá no mar tem areia
(areia)
Areia no mar

(areia)
 Que Areia boa
 (areia)
 Pra gente peneirar

Quando eu pensava que era um
 (era um babado só)
 Quando eu pensava que era dois
 (era um babado só)
 Quando eu pensava que era três
 (era um babado só)
 Quando eu pensava que era quatro
 (era um babado só)
 Quando eu pensava que era um
 (era um babado só)
 Quando eu pensava que era dois
 (era um babado só)
 Quando eu pensava que era três
 (era um babado só)
 Quando eu pensava que era quatro
 (era um babado só)

Nesse momento, Grilo explica a Guga que há algumas semanas fizeram de samba de coco nas atividades de música e que essa foi uma das músicas que eles mais cantaram e tocaram juntos. Guga fica feliz com a informação dada pelo educador e diz que então nesse momento ele iria somente ouvir os participantes cantando, e que nesse momento eles seriam os artistas. Participantes e educadores cantam a música, e mesmo aqueles que não estavam presentes durante essas atividades aprenderam a letra com os colegas e cantaram junto. Depois disso, todos aplaudem.¹²

Nesse último momento em que tocávamos, a mãe de Pelé chegou para buscá-lo, e ele avisou aos educadores que precisaria ir embora.

Guga começa a conversar com os participantes perguntando o que eles acharam da oficina, e Manoela diz que gostou muito, porque conheceu os instrumentos e de onde eles vieram. Guga então retoma com os participantes quais eram os instrumentos que eles tocaram hoje e eles reponderam que foram: pandeiro, maracá, caxixi e ganzá. A esses, Guga acrescenta também os pés dos participantes, pois ao batê-los no chão também era emitido um som.¹³

Guga pergunta se eles sabiam dizer qual era o maior tambor do mundo, e os participantes disseram que não sabiam, e Guga disse que o maior tambor do mundo é o próprio mundo, é a terra, e que os primeiros a descobrir isso foram os indígenas, pois eles eram os povos originários, e ao praticarem suas danças, perceberam que ao bater os pés no chão é emitido um som.¹⁴

Patrícia pergunta o porque do nome samba de coco e Guga começa a explicar que quando os negros escravizados estavam trabalhando nas plantações de coco, que eram extensas e muito presentes em todo o litoral do nordeste brasileiro, eles começaram a fazer cantorias, quebrando e batendo os cocos para atenuar o desgaste do trabalho. Eles extraíam o coco, a água do coco, o leite do coco, o óleo do coco. Guga pede para que os participantes imaginem a situação de trabalhar em um sol de 35°, com o mar do lado sem poder se banhar nele, e com o senhor de escravos tomando conta deles porque quem não trabalhasse poderia apanhar até morrer.¹⁵

Patrícia diz que os negros eram tratados como animais e Manoela diz que hoje em dia tem animais que são mais bem tratados do que os negros que eram escravizados, e Guga pergunta se os animais são bem tratados e Manoela diz que apenas alguns deles. 16

Patrícia viu um ninho de passarinho na árvore e perguntou se Guga sabia um samba de coco que falasse de ninho e ele canta um, dizendo que este não foi ele que fez, e Patrícia pede para que ele cante um que tenha sido ele que fez, e então Guga pega um pandeiro e toca um coco improvisando e falando sobre o ninho, e explica aos participantes que no coco pode-se inventar uma letra a partir de alguma coisa que gostem ou que queiram falar sobre.

Nesse momento, chegam os participantes que estavam no treino de futebol e juntam-se ao grupo, sentando-se no chão acompanhando a roda.

Guga fala sobre a preservação do meio ambiente, dizendo que cada um pode ajudar fazendo a sua parte, não jogando lixo no chão por exemplo. Manoela lembra de um comercial que viu na TV em que as pessoas pensavam que seria só mais um papel, só mais um lixinho no chão, mas que se todos pensarem assim o mundo vai ficar cheio de lixo. José conta sobre uma reportagem que viu na TV e que mostrava um lugar da cidade de São Carlos que estava tão cheio de lixo que as pessoas não conseguiam nem passar pela calçada, tinham que andar pela rua para desviar do lixo. Guga conversa com os participantes dizendo que há ilhas em alto mar e que já estão cheias de lixo, e pergunta aos participantes de quem é a culpa por toda essa sujeira e os participantes dizem que é de todos nós, e então Guga diz que isso pode mudar se cada um fizer a sua parte, pois ele não pode mudar a ninguém, mas cada um tem o poder de mudar a si mesmo. 17



Participantes e educadores com o convidado Guga Santos após a vivência de Samba de Coco

Roda de Conversa Final

Em razão do adiantado da hora, Grilo conversa com os participantes sobre a decisão da atividade de integração para a próxima semana, e pergunta aos participantes se poderíamos olhar as anotações das últimas votações para escolher uma das atividades, e então eu dou a ideia de que a atividade de integração seja resolvida na semana seguinte com os participantes

que estiverem presentes e os participantes e educadores concordam, ficando decidido que na próxima quinta feira a atividade de integração será escolhida na roda de conversa inicial.

Os participantes pegam o lanche e saem para ir embora ou esperar a van chegar, e eu fico com Guga ajudando-o a guardar suas coisas. Depois disso, acompanho Guga até a frente da sala de materiais, onde ele guarda seus instrumentos para usá-los no período da tarde.

Conversamos e ele pergunta aos outros educadores o que acharam da oficina e Érica comenta que o que faz toda a diferença é que Guga fala do samba de coco a partir de sua experiência de vida, e que ele falando, sendo nascido em Pernambuco, a forma como ele fala se torna mais interessante para os participantes. 18

Eu comento que foi de muita importância a fala feita por ele e que nesta semana na terça feira fizemos uma roda de conversa sobre preconceito, estereótipo e racismo e que falamos sobre casos de racismo que foram veiculados na mídia, como por exemplo o caso do jogador Daniel Alves, mas que quando Guga conta a eles que vive isso em seu dia-a-dia, que isso acontece com ele, é muito mais real e impactante para os participantes. 19

Depois disso, Guga vai embora, acompanhado pelo educador Grilo e os outros educadores e eu ficamos fazendo o diário de campo.

Diário de campo XIX

Data: 28/06/2016

Horário: 8h às 11h

Informe: No dia anterior, eu liguei para os responsáveis de alguns participantes que não estavam vindo às atividades do projeto e conversei com eles para pedir que viessem ao projeto no dia de hoje, aproveitando para sinalizar que seria feita uma conversa sobre as atividades do semestre e também a entrega dos termos de consentimento referentes à pesquisa de doutorado.

Descrição

Chegada

Eu e a educadora Abayomi chegamos ao clube por volta de 7h40min e procuramos um lugar ao sol para sentar, ficando em uma das muretas que tem em volta das árvores do clube. Logo que sentamos, chega Emanuel acompanhado de seu pai e eu aproveito para falar com ele sobre os termos de consentimento da pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo com os participantes. Explico a ele que o termo será entregue em duas vias, e que caso ele concorde com a participação de seu filho, deverá trazer de volta uma das vias assinada e preenchida com os dados. O pai do menino despede dele e vai embora. Emanuel senta-se perto de nós e fica aguardando a chegada dos outros participantes.

Pouco tempo depois, chega James Over acompanhado de sua mãe, que já me procura para falar sobre o termo de consentimento, e depois que eu explico a ela como funciona e do que se trata, ela pergunta se poderia assinar na hora e eu respondo que sim. Como ela não sabia de memória o número de um de seus documentos, ela ficou de trazer quando vier buscar James Over e eu respondo que não há problema. Chegam Flash e Gabriel acompanhados do pai de Flash, e eu aproveito a presença do pai para entregar os termos de consentimento, e ele diz que eu poderia deixar com ele também os do Gabriel que ele faria a entrega.

Em seguida, chegam os outros participantes, tanto os que vieram com a van quanto os do bairro. Nesse momento, chega também o educador Spina, que disse que veio em nome do educador Eiri para trazer o projetor que ele havia me emprestado e ficou de trazer para o clube no dia de hoje. Perguntamos ao Spina sobre a chave da sala, pois esta também estava com Eiri, mas Spina procura e vê que a chave não estava junto com o projetor. Diante disso,

avisamos os participantes do ocorrido e resolvemos começar a roda de conversa inicial para fazer a atividade de integração.

Roda de Conversa Inicial

Participantes e educadores sentam-se no chão em um espaço de cimento próximo à secretaria do clube. Noto que Benzema, Messi, Ibrahimovich e outros meninos do futebol que participam do projeto estavam indo para perto da arquibancada do campo, e então vou chamá-los a participar do projeto, e Messi pergunta qual seria a atividade de integração, e eu respondo que seria corrida pô. Messi parecia empolgado em participar, até chamou os colegas para virem, mas eles acabaram não vindo.

C.O.: Fui convidar os meninos para virem participar das atividades, pois notei que nas últimas semanas mesmo estando no clube, alguns deles não vieram participar do projeto. Além disso, como eles participaram da maior parte das atividades de minha pesquisa, gostaria de tê-los na roda de conversa de hoje. No entanto, entendo que eles podem escolher entre participar ou não.

Quando retorno, a educadora Abayomi estava fazendo a roda de conversa inicial com os participantes perguntando a eles se teriam alguma novidade para contar ou alguma coisa para compartilhar com os colegas presentes. Os participantes pareciam estar desanimados com o frio ou o sono dessa manhã gelada de terça feira. Somente Gabriel diz à educadora que não está com frio, e nesse momento já tinha até tirado a blusa que vestia quando chegou ao clube. Depois disso, a educadora Abayomi pergunta aos participantes se eles estavam lembrados sobre a atividade combinada para a integração do dia de hoje e os participantes ficam tentando lembrar, e Paulo Guerra diz que era esconde-esconde, mas eu e a educadora Abayomi lembramos a eles que na semana anterior combinamos atividades para suas semanas, e que esconde-esconde será na semana que vem. Os participantes começam a tentar lembrar da atividade, e eu digo a eles que a atividade foi sugerida por Emanuel na semana anterior, e então Gabi lembra que a atividade seria corrida Joken-pô. A educadora Abayomi pergunta aos participantes se todos sabiam como brincar, e os participantes dizem que sim, mas mesmo assim a educadora retoma as regras básicas da brincadeira.

Em seguida, a educadora pede para que os participantes escolham as equipes, e vários deles se oferecem para isso, e Gabi lembra que na semana anterior Manoela e Fiorella já tinham escolhido as equipes, e que combinamos de que nessa semana seriam outras pessoas. Sendo assim, vão tirar cinco ou zero: Flash, Gabriel, James Over e Paulo Guerra. Manoela os ajuda com isso, e os dois escolhidos para definir as equipes foram James Over e Paulo Guerra, que escolhes os integrantes para suas equipes.

Feito isso, a educadora convida os participantes para irem até a quadra para iniciarmos a brincadeira. Quando estávamos indo, chegou Max acompanhado de sua mãe, e eu vou ao encontro deles, e a mãe de Max pede desculpa pelo atraso, dizendo que perdeu hora, e desculpando-se também por não ter avisado aos educadores o porquê de Max não estar vindo ao projeto. Ela explica que Max ficou doente, tinha febre e não conseguiram descobrir qual a razão disso, até que um médico orientou a fazer um tratamento para sinusite que ajudou a melhorar, e como as manhãs estavam bastante frias nas últimas semanas ela teve receio de que Max viesse e voltasse a adoecer. Além disso, a mãe de Max conta que seu pai tem câncer e faz tratamento, e que com as férias do marido eles aproveitaram para ir visitar o avô de Max e passar alguns dias com ele. Explica também que antes de viajar ela foi à escola onde Max estuda para conversar sobre a ausência dele nesse período, para que não fosse prejudicado pelas faltas, mas conta que se esqueceu de avisar os educadores do projeto, desculpando-se novamente comigo e com as educadoras Abayomi e Jessy. Entrego os termos de

consentimento a ela, explicando do que se trata, e ela diz que irá trazê-los assinados quando vier buscar Max, pois não se lembra do número dos documentos de memória. Agradeço a ela e digo que ficarei no aguardo.

C.O.: A mãe de Max foi uma das responsáveis com quem conversei por telefone para convidá-lo a estar conosco no dia de hoje. Ela me pareceu bastante preocupada em justificar a ausência do menino nas últimas semanas, e mostrou-se agradecida com a preocupação dos educadores. Penso que esta postura de saber o porquê os participantes se ausentam do projeto, buscando falar com os responsáveis é importante não só para que sejam estreitadas as relações com os responsáveis, mas também para que tenhamos o cuidado de recepcionar os participantes de forma que se sintam acolhidos.

Corrida Joken-Pô

Vou para a quadra com as educadoras, e chegando lá os participantes já estavam organizados nos dois lados da quadra, aguardando para iniciar a brincadeira. A educadora Abayomi entra em uma das equipes, pois Max não quis brincar.

C.O.: Nesse momento, rememoro a situação em que Max não quis participar dessa mesma brincadeira há meses atrás, argumentando que a considerava uma brincadeira chata, e justamente no dia de seu retorno ao projeto acontece que era esta a brincadeira programada para o dia. Fiquei pensando sobre o menino Max se manter firme em sua posição, não participando de uma brincadeira que não gosta, e no quanto isso é positivo para o aprendizado, pois se eu pensar que ao faltar do projeto estou perdendo a chance de fazer sugestões e escolhas, verei como positivo que eu participe assiduamente para poder argumentar e ter as sugestões contempladas.

Primeiramente, a educadora Abayomi explica aos participantes qual seria a direção em que iriam correr acompanhando as linhas da quadra, demonstrando com alguns participantes como seria feita a brincadeira. Em seguida, os participantes voltam aos seus lugares para começar a brincadeira propriamente dita.

Ao longo da atividade, alguns participantes erravam o trajeto a ser seguido nas linhas da quadra, e então eu os auxiliava a voltar para o caminho correto. Logo que começou a segunda rodada, o educador Spina chega com a chave da sala e então fomos para a sala para que eu pudesse começar a arrumar as coisas para a atividade de intervenção de hoje, que seria uma roda de conversa em que retomaria com os participantes as atividades desenvolvidas com eles ao longo do semestre.

O educador Spina me ajuda a organizar o espaço da sala de materiais e a posicionar o projetor para a atividade. Ainda estávamos terminando quando a educadora Abayomi chega avisando que os participantes já estão vindo e eu digo a ela que estava quase pronto, e sugiro a ela que aproveite para passar a lista de presença para os participantes assinarem enquanto isso.

Roda de conversa - Retomada

Os participantes pareciam bastante agitados pelo que eu ouvia de dentro da sala enquanto terminava de arrumar as coisas. Assim que terminei me junto ao grupo de educadores e participantes para ver o que estava acontecendo. Os participantes estavam contando em voz alta, chegando a contar até 100, e então eu e a educadora Abayomi chamamos o grupo para ir até a sala de materiais e acomodarem-se no chão.

C.O.: Uma das limitações no espaço de atividades do VADL-MQF é que não temos um espaço adequado para projetar imagens ou vídeos, sendo que optei por realizar esta atividade

dentro da sala de materiais, um espaço apertado, mas que é o ambiente com menos luz e que favorece a projeção das imagens, mas ao mesmo tempo torna-se desconfortável para a acomodação dos participantes. Optei pelo trabalho com imagens, pois considero importante que os participantes se vejam e se reconheçam como participantes quando formos retomar as atividades feitas.

Assim que os participantes terminam de se acomodarem, eu começo a explicar a eles que no dia de hoje iríamos fazer uma conversa sobre todas as atividades realizadas durante o semestre, retomando a informação de que estas atividades fazem parte de minha pesquisa de doutorado e que a partir delas eu irei escrever meu trabalho. Falo brevemente com eles sobre a entrega dos termos de consentimento que será feita para os responsáveis ainda hoje. Manoela pergunta o que é termo de consentimento, e eu explico a ela que esse documento geralmente é usado para que os pais possam autorizá-los a realizar ou participar de determinada atividade, pois como eles ainda são menores de idade, ainda não podem responder legalmente por si mesmos, e sendo assim os pais é que deliberam sobre os filhos.

Depois disso, explico a eles que iria passar algumas fotos das atividades que fizemos ao longo do semestre para que eles pudessem recordar e comentar sobre estas atividades. Vou passando as fotos projetadas na parede e inicialmente alguns se reconhecem ou reconhecem os colegas nas imagens.

Sobre o primeiro dia de atividades, os participantes não conseguiram lembrar muita coisa, e confundiram a imagem de uma roda de conversa na quadra com outros momentos em que estivemos realizando atividades em roda na quadra, principalmente nas atividades de capoeira. Ajudo-os a lembrar sobre o primeiro dia de atividades que tivemos, em que fiz o convite para que participassem da pesquisa comigo e também fiz uma contação de histórias, com uma história que falava sobre a chegada dos portugueses, negros africanos e imigrantes no nosso país. Lembro também que nesse dia conversamos um pouco sobre as nossas semelhanças com familiares e a relação disso com nossas origens.

Em seguida, falamos sobre a atividade que foi feita com eles utilizando um espelho e James Over lembra que neste dia ele estava presente e David Luiz diz que neste dia eles olharam-se no espelho e depois desenharam-se. Pergunto a eles como foi essa atividade e alguns deles respondem que foi legal, Gabriel diz que teve dificuldade em falar sobre si mesmo e perguntei a eles se neste dia sentiram-se envergonhados, e James Over diz que sim, porque ele se olha no espelho, mas quando não tem ninguém vendo. 1

Lembro com os participantes da caixa de giz que foi usada, perguntando se alguém se lembrava de uma caixa de giz diferente e Flash diz que sim, tentando descrevê-la, dizendo que cores tinham nessa caixa de giz, e diz que tinha giz marrom, cinza e preto. Eu então explico aos participantes que era uma caixa de giz que tem vários tons de pele, e que me lembro que Flash colocou o giz próximo de sua pele e disse que a cor que escolheu para pintar a si mesmo era sua cor. Pergunto aos participantes se eles saberiam dizer por que as pessoas tem cores diferentes, e Manoela diz que as pessoas de cada cidade tem uma cor, e eu pergunto se em São Carlos as pessoas são todas da mesma cor, e ela diz que não, e então eu explico que de acordo com nossas origens vão sendo formadas nossas características. Digo a eles que os desenhos feitos por eles estão comigo e que irei usá-los.2

Em seguida, passo para a foto do dia em que falamos sobre o continente africano, e James Over ao ver a imagem já se lembra de que neste dia falamos sobre o continente. Flash lembra que tinha um país que tem o mesmo nome do educador Eiri, e eu digo que o país se chama Ilhas Maurício. A educadora Abayomi lembra que o mapa que utilizamos estava fixado na porta do armário da sala, bem ao meu lado.

Pergunto aos participantes o que mais eles lembram desse dia e James Over lembra que nesse dia eles viram fotos, e eu complemento dizendo que eram fotos de lugares do continente

africano, e eles lembram de algumas fotos, dizendo que tinham prédios, lagos, estádios de futebol. Retomo com eles então que o continente africano é composto por diferentes cenários, e pergunto o que eles mais ouvem quando o assunto é África, e eles lembram bastante sobre os animais, e eu então digo a eles que esse dia com as fotos podemos ver que na África não existem só florestas, selvas, animais, pobreza, mas que lá também há vários lugares bonitos e com construções, assim como no nosso país.³

Flash ao ver a segunda foto lembra que neste dia foram realizadas atividades na piscina, e que ao sair fizeram esta atividade comigo.

Em seguida, passamos às imagens do Jogo Labirinto, e eu pergunto a eles se eles se lembravam deste dia e alguns participantes dizem que sim, e eu pergunto a eles o que foi feito, e Flash diz que era um jogo que tinham que desenhar o tabuleiro para jogar e James Over lembra que as peças do jogo eram tampinhas de garrafas. Pergunto a eles se eles se lembravam do nome do jogo e Max ergue o braço e diz que o nome do jogo era labirinto. Eu o parabeno pela lembrança e pergunto se alguém se lembrava da origem desse jogo, e os participantes encontram dificuldade em lembrar, e eu explico aos participantes que o jogo é de Moçambique, que é um país da África.

Pergunto aos participantes se já fizeram esse jogo em algum outro lugar, se tiveram oportunidade de ensinar alguém e Gabriel conta que fez em sua casa, com um amigo seu, lembrando também que durante o jogo era preciso esconder as tampinhas na mão e os jogadores deveriam tentar adivinhar em que mão estava a tampinha.

Na próxima foto, uma imagem em que estávamos reunidos em roda, explico a eles que ali sim se tratavam das atividades de capoeira que fizemos. Os participantes lembraram que contei uma história de um mestre de capoeira, que Gabriel lembra que é o mestre Pastinha e James Over lembra da capoeira Angola. Flash conta detalhes da história do mestre Pastinha, dizendo que ele aprendeu capoeira com um senhor que morava perto da casa dele para se defender de um menino que batia nele, e James Over complementa que depois que mestre Pastinha aprendeu capoeira se esquivou quando seu rival veio lhe bater. Pergunto de outro mestre que aprendemos sobre ele e Flash lembra do mestre Taroba, que conhecemos na visita ao centro Afro, e eu explico que era um outro mestre que não conhecemos pessoalmente, e digo que este mestre se chamava Bimba, e que ele é o principal mestre da capoeira Regional. Mostrando outra foto da capoeira, Flash rapidamente diz que se lembrava deste dia e que estávamos fazendo o martelo rodado, e alguns participantes perguntam o que é isso, e Gabriel responde que é um golpe da capoeira. Pergunto a eles se acharam fácil ou difícil e as opiniões se dividem, e Max conta que achou difícil e eu concordo com ele, pois eu também achei difícil.⁴

Em seguida, passamos às imagens da gincana das palavras, e os participantes lembram-se do quebra cabeças, que Flash diz que formava um nome de comida, e Gabriel lembra que tinha também uma atividade de desenho, que James Over complementa que a palavra era camundongo, e eu explico que eram palavras de origem africana que usamos no nosso vocabulário. Pergunto a eles se havia mais alguma atividade que foi feita dentro desta gincana e Frynkin lembra do caça palavras.

As próximas imagens são da visita ao centro Afro, que Flash lembra que aprendemos alguma coisa sobre uma moça, que ele não se lembra o nome e nem o porque de sua importância. Tento ajudá-los a lembrar dizendo que o nome dela era Odette dos Santos, e Milena lembra que foi ela quem fundou o Clube Recreativo Flor de Maio da cidade de São Carlos, e eu complemento dizendo que ela foi importante militante do movimento negro e que lutava para o fortalecimento do povo negro e cultura africana. Passamos à foto do mestre Taroba, que neste mesmo dia nos ofereceu uma oficina de capoeira, e pergunto a eles o que fizeram neste dia e os participantes lembram das músicas que aprenderam com ele. David Luiz conta que neste dia fizemos uma roda de capoeira e ele jogou capoeira com o professor Grilo.⁵

Passando para as imagens seguintes, Flash já diz que já sabia o que tinha sido feito nesse dia, e disse que veio uma moça chamada Marcela e que ela esticava o cabelo dela lá embaixo e quando ela soltava o cabelo voltava no cachinho, assim como o dele. Digo aos participantes que o nome da nossa convidada era Camila e que nesse dia falamos sobre os cabelos, e pergunto aos participantes o que mais eles lembram sobre esse dia e James Over diz que se lembrava que eu contei a história de uma menina que usava um penteado Black Power cheio de borboletinhas. Manoela pergunta o que é Black Power e Flash diz que é um cabelo cacheado e gigante, e Milena diz que é um cabelo cacheado e bem volumoso. Pergunto se eles lembram o porque desse penteado ter surgido e James Over diz que surgiu na África, e eu então digo que fora da África surgiu como um movimento de luta e resistência dos negros. Gabriel lembra que neste dia falamos sobre as princesas, e eu lembro com eles sobre a predominância de princesas brancas, com cabelos loiros e lisos, destacando que também existem princesas negras. Flash lembra que neste dia Camila propôs que tocássemos os cabelos uns dos outros. 6

Em seguida, passo para as imagens do dia 13 de maio, e alguns participantes começam a ler em voz alta o cartaz que estava na foto, e eu espero que terminem, mas dos que estavam ali que participaram desta atividade eram somente Emanuel, Gabriel e Flash, e eu pergunto a eles sobre o dia 13 de maio e eles não se lembravam sobre as coisas que conversamos, e eu então explico para os demais participantes que neste dia conversamos sobre o dia 13 de maio, que tratamos na perspectiva de luta contra o racismo, porque a libertação dos escravos que é considerada muitas vezes como mérito de Princesa Isabel que assinou a Lei Áurea, mas que na verdade foi o resultado da luta dos negros.

Passando para as imagens seguintes, Manoela começa a contar que nesse dia fizemos um jogo que tinham que encontrar o símbolo e seu significado, como num jogo da memória. Eu digo que foi isso mesmo, e que estes símbolos se chamavam adinkras, e pergunto a eles se eles se lembravam dos significados desses símbolos, e eles lembram de alguns, como símbolo da harmonia, do amor. Flash conta que ele e Pelé jogaram de outra forma, usando apenas imagens, e eu explico que Pelé tinha achado difícil jogar com os símbolos e os significados, e então eu entreguei a eles um jogo somente com os símbolos. Retomo com eles que estes símbolos são símbolos de escrita adinkra de origem africana, e Max diz que tinha um símbolo que eram dois jacarés, apontando para imagem projetada em que era possível ver esta imagem ali, e eu digo aos participantes que era isso mesmo, que nesse símbolo adinkra estavam dois crocodilos, que compartilhavam o mesmo estômago, mas brigavam por comida, ou seja, mesmo tendo um objetivo comum eles entravam em disputa, e este é portanto, o símbolo da unidade na diversidade. 7

Passamos para as próximas imagens, e os participantes já se lembram que neste dia fizemos a brincadeira escravos de Jó, e os participantes começam a cantar juntos a música que embala esta brincadeira. Pergunto a eles se eles se lembravam da história que contei sobre a origem desta brincadeira, e Manoela diz que esta era uma música que os escravos cantavam para planejar as fugas, decidindo quem iria fugir, quem iria ficar, quem iria vigiar. Lembra ainda que neste dia fizemos uma música chamada Obonso, e no slide seguinte tinha um vídeo deles fazendo a brincadeira, mas que por ter sido colocado no slide não rodou, infelizmente. 8

Depois de tentar fazer o vídeo rodar sem sucesso, passo para as imagens seguintes, em que estava a atividade de construção da boneca Abayomi.

Os participantes lembraram deste dia em que aprenderam a fazer as Abayomis, e Manoela disse que eu ensinei eles a fazerem várias roupinhas das bonecas e contei a história de como surgiram essas bonecas. Pergunto a eles como é a história das bonecas Abayomi e Manoela conta com ajuda de alguns colegas que eram bonecas que forma feitas pelas mães das crianças negras a bordo dos navios negreiros com pedaços de tecido rasgados de suas roupas para que as crianças parassem de chorar. 9

Pergunto aos participantes como foi levar essas bonecas para casa, o que as pessoas disseram. Manoela conta que sua mãe ficou assustada com a boneca, e que perguntou a ela: “O que é isso menina?”, e então ela explicou a história da boneca e a mãe ficou aliviada e disse para ela guardar as bonecas. Ela conta também que deu uma de presente para sua professora, que perguntou onde ela tinha aprendido, e ela contou que foi aqui no projeto. Milena conta que sua mãe achou que era uma boneca de vodu, “daquelas que fica espetando”, e Milena também contou a história da boneca para sua mãe, que ficou mais aliviada. Converso com os participantes destacando a importância de que eles sempre conheçam e contem às pessoas aquilo que estão aprendendo, sobre a origem das coisas e das brincadeiras. 10

Passando para a imagem seguinte, alguns participantes se veem nas imagens e outros percebem que não estão presentes, e eu explico que neste dia faltaram ao projeto. Manoela conta aos colegas que neste dia fizeram instrumentos musicais, que eram o ganzá e o maracá, explicando com que eram feitos esses instrumentos, como latas, copos, tubos de linha. Explico aos participantes que neste dia fizemos instrumentos musicais com materiais recicláveis e que conhecemos um pouco sobre a origem deles, sendo que o maracá é de origem indígena. 11

Passo para as imagens seguintes, que são sobre o dia que fizemos uma oficina de culinária, conto que era um dia que estava bastante frio, e vieram poucos participantes, e que fizemos um cuscuz de tapioca, e peço para que os participantes contem um pouco para os colegas que não estavam como foi essa atividade. Manoela conta um pouco como foi o preparo do cuscuz e Milena conta um pouco sobre a receita, os ingredientes, e eu pergunto a elas se lembravam sobre a origem desse prato, e Manoela começa a explicar, e eu a auxilio, dizendo que os negros africanos aprenderam algumas coisas com os indígenas, inclusive sobre o uso e preparo de alimentos como o coco e a mandioca, e Manoela complementa que as mulheres negras que tinham que cozinhar para os donos das fazendas eram quem faziam essas receitas. Emanuel conta que não gostou do cuscuz, e Milena conta que gostou pois aprendeu a preparar uma receita, e conta também que sua mãe já fez o cuscuz e que ela também gostou, mas seu pai não gostou muito. Manoela diz que sua mãe disse que fará a receita nesse final de semana. 12

Passando para as fotos seguintes, pergunto a eles se eles lembravam sobre o que falamos neste dia, em que fizemos uma roda de conversa em que eu trouxe imagens para eles. Gabi lembra de algumas imagens assim como Manoela, e Manoela fala que conversamos sobre meninos que brincam de boneca, meninas que jogam futebol, falando sobre preconceito. Flash e Gabi contam que tem amigos na escola que gostam de brincar de boneca. Pergunto a Flash o que ele acha disso, mas ele não responde. Manoela então começa a contar que sua mãe sempre sofreu muito preconceito, e que inclusive sua avó falava muito mal de sua mãe, pois ela usava roupas que eram consideradas roupas de homem, e as pessoas tinham muito preconceito com ela porque “ela namora com mulher”. Nesse momento, converso com os participantes que é muito importante que eles saibam que o preconceito é algo muito ruim e que magoa as pessoas. 13

Passamos para as últimas imagens, em que estavam retratados momentos da oficina de samba de coco com o artista Guga Santos, e Gabi lembra que ele ensinou a eles uma música que dizia: “Xo, Xo, meu sabiá”, então Paulo Guerra e Manoela começam a cantar a música junto com Gabi. Manoela diz que gostou muito. Eu então pergunto aos participantes se eles se lembravam de uma outra dança que Guga nos ensinou, e Manoela lembra dos movimentos de bater os pés no chão e acompanhar o ritmo com os instrumentos, e eu então auxilio os participantes dizendo que era uma dança indígena de um povo de Pernambuco chamada Toré e lembram-se de um trecho da música que dizia: “Semente, semente que eu mandei plantar, semente preta pro meu maracá”. 14

Conto aos participantes que Guga já esteve conosco há uns dois anos atrás, e comento que nessa primeira vez que ele esteve aqui David Luiz e Frynkin já participavam do projeto com a gente.

Explico aos participantes que a atividade do dia tinha sido essa nossa conversa, para falar sobre as coisas que fizemos durante este semestre, lembrando e comentando sobre elas. Pergunto aos participantes se eles gostariam de falar sobre as atividades que mais gostaram, e alguns participantes se manifestam dizendo uma ou outra coisa que mais gostaram.

Segue a transcrição da roda de conversa na íntegra:

Transcrição 28-06-2016 **Roda de Conversa Encerramento**

Aline: Bom pessoal, hoje é... como parte das atividades que eu faço com vocês é... a gente vai fazer uma retomada de tudo que a gente fez no semestre inteiro. Então eu trouxe pra vocês algumas fotos, alguns videozinhos que a gente fez também em algumas atividades pra vocês lembrarem um pouco do que fizeram, contar um pouco pros colegas que não estavam presentes como foram as atividades, o quê que vocês fizeram. Então tudo isso faz parte da minha pesquisa de doutorado como eu falei pra vocês lá no começo quando eu convidei vocês pra participar e agora a gente vai conversar um pouco sobre isso e depois também tem o termo de consentimento que vocês vão levar pros pais de vocês assinarem em casa. A mãe do James Over ela já levou, né? Ela já assinou ali.

Manoela: O que é termo de consentimento?

Aline: Termo de consentimento? É... quando a gente faz algum trabalho com vocês por vocês serem menores de idade, quem responde por vocês são os pais de vocês. Então tudo que vocês forem fazer os pais tem que autorizar. Então como vocês ainda não tem 18 anos, não tem a maioridade, os pais é que respondem por vocês. Então aí eles precisam assinar esse documento dizendo olha então eu autorizo que use as fotos do meu filho ou da minha filha, as falas deles, que várias vezes a gente gravou nossa conversa, então os pais eles tem que autorizar pra que eu use na minha pesquisa de doutorado. Então eu vou escrever um trabalho lá na universidade, o professor Luiz é quem me ajuda a escrever, então é um trabalho sobre essas atividades que a gente fez aqui com vocês, tá? Então pra isso hoje a gente vai fazer uma conversa pra vocês irem lembrando do que fizeram e como foi. É... quando forem falar procurem falar um pouquinho alto pra que o gravador pegue a fala de vocês, tá? Então nessa primeira imagem é quando a gente começou as atividades e a gente fez uma roda conversando lá na quadra e eu fiz uma contação de histórias com vocês. Alguém lembra alguma coisa desse dia? Milena quer falar?

Milena: Eu acho que foi o dia que você contou aquela história pra gente de capoeira.

Aline: Ah, não a da capoeira foi outro dia. Essa daí talvez vocês não se lembrem, foi o primeiro momento mesmo que eu contei uma história, e... ela falava sobre a chegada dos portugueses aqui no Brasil. Alguém se lembra? Eu contava que os indígenas já estavam aqui e os portugueses chegaram, depois foram chegando os negros africanos. Então nesse dia eu contei essa história e a gente conversou um pouquinho sobre com quem a gente se parece da nossa família, vocês lembram disso? Vocês chegaram a conversar isso com alguém da família? Alguém contou alguma coisa?

Manoela: Eu não porque eu ainda não tava no projeto.

Aline: Isso, a Manoela ainda não tava vindo né?

Emanuel: Nem eu.

Aline: É o Emanuel também ainda não tava nesse primeiro momento.

Manoela: Tava o Eiri.

Aline: O Eiri tava ali. Oi? Pode falar? Tem mais uma... Vocês lembram que esse dia a gente fez uma roda e eu contei essa história. O Tião tava aí também, que era um outro educador. Alguém lembra alguma coisa desse dia pra contar? O que você lembra James Over?

Gabi: Que você contou a história do escravos de Jó.

Aline: Hum, escravos de Jó foi outro dia. Esse aqui foi o primeiro. Como foi o primeiro talvez vocês não se lembrem muito bem. Vamos passando pros outros. E esse dia? Quem se lembra desse dia? A gente fez uma atividade... Frynkin quer falar alguma coisa? Não?

Manoela: A professora Abayomi tá no espelho.

Aline: É a Abayomi que tá ali, que foi tirar a foto.

Manoela: O celular ficou bem em cima do nariz e da boca.

Aline: É, ela tava tirando uma foto no espelho... David Luiz?

David Luiz: A gente tinha que olhar no espelho e desenhar no papel.

Aline: Ouviram? A gente tinha que olhar no espelho e desenhar no papel, então o pessoal fez um exercício importante esse dia é... eles desenharam eles mesmos. Então vocês tinham que olhar no espelho, ver como eu sou, quem sou eu e como eu to me vendo...

James Over: Ah, eu vim nesse dia.

Aline: O James Over tava aqui também. E o que vocês acharam desse dia?

David Luiz: Gostei.

Aline: Você gostou David Luiz?

Gabi: Eu não vim.

Aline: É, a Gabi ainda não estava aqui nesse dia. Como é que foi isso de desenhar vocês mesmos? Foi difícil?

Max: Não.

Aline: Você não achou difícil Max? E o restante do pessoal, como foi? Vocês podem falar alguma coisa que vocês aprenderam nesse dia? Nada? As outras fotos, vamos ver se vocês se lembram melhor. Olha lá... vocês desenharam, pintaram.

James Over: Eu acho que esse dia eu não tava.

Aline: Tava sim, é que você tava na outra mesa. Vocês lembram que tinha uma caixa de giz de cor?

Flash: E um pote de lápis, um pote de giz também.

Aline: Isso, mas tinha uma caixinha de giz que era diferente.

Flash: É...

Aline: Como que ela era?

Flash: Tinha marrom, cinza...

Aline: Era uma caixinha de giz que era só com cores da pele, vocês lembram disso?

Flash: Sim!

Aline: Então até teve gente, acho que foi o Flash né, que colocou o giz perto da mão dele, perto da pele dele, e falou olha, a cor que eu vou me pintar é essa cor. Então foi interessante também...(James Over falando) Então, é importante você prestar atenção James Over. Aí a outra foto, o James Over tava nessa mesa, olha ali você James Over.

Manoela: Ali a caixinha de giz que a professora falou.

Aline: Isso, a caixinha de giz ali, ela tem vários tons de pele. Porque as pessoas elas não tem as cores da pele iguais né? Vocês acham, o que vocês acham?

Manoela: Ninguém é igual ao outro.

Aline: É, ninguém é igual ao outro né? E às vezes tem uma diferença pouca, uma diferença grande. E as pessoas... Por que será que as pessoas tem diferentes tons de pele?

Manoela: Porque se fosse todo mundo igual ia ser meio chato, eu acho!

Aline: Então mas da onde vem, a cor que tem na pele, por que? Como que isso acontece?

Manoela: Eu acho que cada um vem de uma cidade, por isso... E cada cidade tem a sua cor. Eu acho que é isso.

Aline: Mas por exemplo em São Carlos, é todo mundo da mesma cor?

Participantes: Não!

Aline: Então como é que isso acontece?

Manoela: A gente puxa de alguém... A mãe...

Aline: Hum... é parecido igual ao pai, à mãe às vezes mais parecido com um, às vezes mais parecido com o outro. Às vezes então a gente tem o pai que tem a pele um pouco mais escura, a mãe que tem a pele um pouco mais clara, e vai misturando e vai dando origem à nossa cor né? Então é importante pensar quem são nossos pais, porque a gente é assim, então foi pra isso também essa atividade. Ah então nessa hora, vocês lembram que pegaram o espelho e tinha que falar sobre vocês? Foi difícil isso ou foi fácil?

Gabriel: Foi difícil.

Aline: Foi difícil porque Gabriel?

Gabriel: Porque eu não sabia que cor era meu cabelo e meu olho.

Aline: Você não sabia que cor era seu cabelo e seu olho? E vocês ficaram com vergonha de falar sobre vocês? Vocês ficaram? E por que?

Gabriel: Não gosto de perguntas...

Aline: Vocês não gostam de perguntas. Então, tem gente que fica com vergonha né, mas olhar no espelho é uma coisa que a gente faz todo dia né?

James Over: Mas sem ninguém vendo...

Aline: Sem ninguém vendo né James Over? Então é mais fácil, agora com um monte de gente vendo e você falando sobre você é um pouco mais difícil. Mas foi bem legal, os desenhos de vocês estão comigo estão guardados... Aí aqui é outro dia.¹⁵

(participantes falam ao mesmo tempo)

Aline: Espera aí, um de cada vez.

Gabi: Foi o dia dos escravos.

Aline: O dia dos escravos? Espera aí, quem mais tem alguma coisa desse dia?

James Over: Foi o dia do... do continente.

Aline: Do continente! Então nesse dia a gente falou sobre o continente africano.

Abayomi: Tá aí do seu lado o mapa.

Aline: É, tá aqui o mapa! Vocês lembram o que a gente conversou esse dia? Vocês não estavam né? Quem tava aqui e se lembra desse dia? O James Over falou que a gente falou sobre o continente africano, mas o que sobre o continente africano a gente falou?

James Over: Da África...

Aline: Então, mas o que tem a África que a gente falou de importante?

James Over: As fotos!

Aline: Hum... Nesse eu dia eu trouxe fotos pra vocês de lugares da África. E como que eram os lugares lá?

Milena: Era bonito.

Flash: Tinha um país que chamava Eiri!

Aline: Ah não, era Ilhas Maurício, não era Eiri, era Ilhas Maurício. É... O James Over quer falar? Não? O que mais que tinha nessas fotos gente? Como eram os lugares?

Gabriel: Legal!

(Participantes conversando ao mesmo tempo)

Flash: Estádio de futebol!

Aline: Então nesse dia a gente conversou um pouco sobre as coisas que tem lá na África e que tem nos outros lugares do mundo também. É que a gente costuma ouvir, viu Gabriel! A gente costuma ouvir que na África tem o que?

James Over: Leão...

Aline: Isso, que mais?

James Over: Macaco.

Aline: Macaco, que mais?

Gabi: Onça!

Aline: Onça, pessoas. Mais o que James Over?

James Over: Girafa!

Aline: Pessoal! Emanuel? Nesse dia a gente viu que na África não é só uma selva que tem lá onça, girafa, elefante. Então na África também tem prédios, estádio de futebol, lugares muito bonitos, praias muito bonitas, ilhas. Então pra gente deixar um pouco de lado essa ideia de que a África só tem selva e pobreza, né, que as pessoas que vivem lá não tem nada, que as pessoas não tem o que comer. E não é só isso que tem lá, né? A gente fez uma roda, tinha bastante gente, vocês lembram que cada um foi falando uma palavra? E a gente foi passando o globo?16

Flash: A gente tava nadando...

Aline: Isso, foi depois da piscina mesmo, olha bem observado Flash! Então foi uma atividade que a gente fez depois que vocês saíram da piscina. Piscina agora só em setembro. Nesse período de frio a piscina fica fechada. Vamos lá. Aí temos jogos e brincadeiras. O que vocês fizeram nesse dia?

Max: A gente brincou com as tampinhas.

Aline: Isso, fizemos um jogo com as tampinhas, mas como que era esse jogo com as tampinhas?

(trecho sem possibilidade de transcrição)

Aline: Começava de novo... James Over? Você estava falando? Alguém lembra o nome desse jogo que a gente fez? Max?

Max: Labirinto.

Aline: Isso mesmo, esse jogo é chamado labirinto. E vocês lembram de onde ele é?

James Over: da África!

Aline: Então, mas de que lugar? É de um país da África, como é o nome desse país?

Frynkin: Maurício?

Aline: Não... É de um país chamado Moçambique pessoal... é um jogo de lá de Moçambique, então quando vocês forem ensinar alguém... Vocês já brincaram desse jogo em outro lugar depois disso ou foi só aqui mesmo?

Gabriel:Eu brinquei no quintal...

Aline: Onde?

Gabriel: Na minha casa.

Aline: Na sua casa? Com quem?

Gabriel: Com meu amigo.

Aline: Com seu amigo? Legal. É um jogo fácil né pessoal, que dá pra fazer em outros lugares também. Vocês podem ensinar outras pessoas... Vocês podem ensinar outras pessoas e é importante que vocês lembrem assim como o Max lembrou o nome do jogo, que o jogo se chama labirinto, que é de Moçambique... Então são coisas que vocês aprenderam aí com a gente...17

(Participantes conversando)

Aline: Posso falar? Então são coisas que vocês aprenderam aí com a gente que vocês podem ensinar pra outras pessoas, certo? Mais uma foto desse jogo... Aí O James Over, o Pelé... A Fiorella tá lá no fundo... Então a gente usava as tampinhas, ali tá vendo as tampinhas? O tabuleiro que foi desenhado por vocês. Isso é assim mesmo que jogava, o James Over lembrou, tem que pôr a mão atrás... Isso aí ia avançando no tabuleiro. Aí esse dia foi a roda de conversa sobre a capoeira que o pessoal tava lembrando, né? Vocês lembram o que a gente conversou sobre a capoeira ali?

James Over: Porque a Dora não esta vindo mais?

Aline: Então, a Dora eu tentei falar com ela, mas não consegui. E aí pessoal, vocês lembram o que a gente conversou nesse dia? Sobre capoeira? O que vocês aprenderam ou ensinaram? Eu contei a história de um mestre de capoeira.

Flash: Eu sei, eu sei! Era o... Pastinha!

Aline: Isso, tá certinho, era o mestre Pastinha! Foi um grande mestre de capoeira, o que mais?

James Over: Angola!

Aline: Quem falou Angola? James Over? Isso!

Flash: Ele aprendeu a lutar capoeira porque tinha um moço perto da rua dele que batia nele.

Aline: Isso mesmo! Vocês estão lembrando certinho, essa é a história do mestre Pastinha! Isso mesmo pessoal, essa é a história do mestre pastinha, que é o mestre da capoeira Angola. Isso, ele já faleceu né...

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Se ele estivesse vivo teria mais de cem anos...

Participantes juntos: Nossa!

Aline: Pessoal, a Milena está falando aqui e eu não to ouvindo.

Milena: O dia que a gente conversou sobre isso era pra ser o aniversário dele.

Aline: Isso mesmo, a gente conversou sobre ele bem no dia que era pra ser o aniversário dele.

18

(participantes conversam ao mesmo tempo)

Aline: Mais de cem anos...

(participantes conversando)

Flash: Ah eu sei, aí a gente tava tentando fazer o martelo rodado!

Aline: Isso mesmo, o martelo rodado! Olha o Flash tá lembrando de muita coisa!

Gabriel: O que é o martelo rodado?

Aline: É um golpe de capoeira

Gabriel: Ah!

Aline: E foi fácil ou foi difícil fazer esse golpe?

Flash: Fácil!

Aline: Foi fácil Flash? Quem mais achou difícil? O Max achou difícil... Eu também achei bem difícil. Mais alguma coisa sobre esse dia pessoal? A gente conversou sobre outro mestre de capoeira, vocês lembram?

(Participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: Isso! Mestre Bimba, legal! O mestre Bimba ele é o principal mestre da capoeira Regional.19

Flash: Onde a gente fez o passeio...

Aline: Ah, sim, a gente fez o passeio e fez capoeira com o Mestre Taroba, né? Já Já vai ter a foto dele aí. E esse dia?

(Participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: Peraí deixa eu só falar uma coisa, quem quiser falar, ergue a mão e vamos falar um de cada vez, tá? O Flash começa então.

Flash: Esse dia nós tinha que montar uma coisa de comer e adivinhar pra ganhar o ponto.

Aline: Isso, tinha um quebra-cabeças né, na verdade a gente fez uma gincana. Quem mais quer falar? James Over não quer mais? Mais alguém lembra de alguma coisa? Tinha só o quebra cabeças ou tinha mais alguma coisa?

Flash: Eu sei! Tinha outro pra desenhar!

Aline: Pra desenhar? Ah, é como se fosse imagem e ação.

James Over: Um camundongo!

Aline: Isso era camundongo. Oi?

Frynkin: Um caça palavras...

Aline: Tinha um caça palavras também. Então nesse dia pessoal, a gente trabalhou com palavras... Fiorella quer falar alguma coisa? A gente trabalhou com palavras que são de que origem?

Frynkin: Africana.

Aline: Origem africana Frynkin? São palavras que a gente usa todo dia e que a gente nem sabe que são palavras que foram de origem africana, que vieram com as línguas, as diferentes línguas africanas que os negros escravizados falavam, e elas foram sendo acrescentadas no nosso vocabulário. Aqui tem mais algumas fotos desse dia... 20

Aline: Aí nesse dia foi o passeio... O que a gente aprendeu de legal nesse dia?

Flash: Capoeira... Da moça que eu não lembro o nome...

Aline: Da moça, alguém sabe da moça? O Flash tá contando aqui pessoal...

James Over: Esse dia eu não tava

Aline: Não, não tava.

Flash: Era uma moça que era do ano passado.

Aline: Do ano passado? Pessoal vocês lembram que a gente falou sobre essa moça nesse Centro Afro, como era o nome dela? Ninguém se lembra?

Gabi: Não...

Aline: Mas o que essa mulher fez de importante?

Flash: Ela... ela... não lembro.

Aline: Não lembra Flash? Alguém que tava lá lembra? Milena? Max?

Flash: Se o Pelé estivesse aqui ele ia estar falando um monte de coisa!

Aline: É, o Pelé acho que ia lembrar... e aí pessoal? Olha eu vou ajudar, vou lembrar o nome da moça... O nome dela era Odette dos Santos. Alguém lembrou alguma coisa dela?

Flash: Eu lembrei que ela... não lembrei não...

Aline: Tá difícil lembrar né pessoal... Eu vou contar então pro pessoal que não lembra e pro pessoal que não estava presente. Ah, a Milena lembrou.

Milena: Eu acho que eu lembro de alguma coisa... Acho que foi ela que encontrou o Flor de Maio.

Aline: Isso! Tem um clube aqui e São Carlos pessoal que se chama Flor de Maio, e a Odette dos Santos ela foi a fundadora desse clube.

Manoela: Também tem uma flor que se chama assim.

Aline: Ah também tem uma flor que se chama Flor de Maio. E ela foi uma pessoa muito importante pra cultura negra, aqui pra cidade de São Carlos, então ela foi uma pessoa importante daqui da nossa cidade. Então é legal conhecer a história dela.21

Flash: Ah eu sei! Esse daí a gente tá com o mestre Toba!

Aline: Taroba!

(participantes riem)

Aline: O nome dele é Taroba.

(participantes falando ao mesmo tempo)

Flash: Nós cantamos música, nós tocamos.

Aline: E o que mais? Eu não to ouvindo o Flash, Flash você pode repetir por favor?

(Gabriel e Emanuel riem)

Aline: Pessoal vamos ouvir os colegas, senão... E aí pessoal que mais desse dia? Vocês só cantaram música e não fizeram nada de movimento de capoeira?

Flash: Comemos e fomos no banheiro.

Aline: Comeram e foram no banheiro também? É... David Flash?

David Luiz: Eu... eu joguei capoeira com o...

Aline: Grilo?

David Luiz: É, o Grilo!

Aline: Olha então o David Luiz tá lembrando uma coisa importante aqui pessoal, que nesse dia a gente teve uma roda de capoeira com esse mestre...

Flash: Aí nós cantamo...

Aline: Isso... e eles jogaram capoeira.

(participantes conversam ao mesmo tempo)

Aline: Um de cada vez, senão eu não escuto... Então vamos lá, Flash?

Flash: Era uma professora que chamava Marcela e ela veio falar do cabelo, e que cabelo cacheado era Black Power.

Aline: Isso... O nome dela era Camila.

Gabriel: Falava sobre os cabelos. 22

Aline: O que falava sobre os cabelos Gabriel? Pessoal o Gabriel está falando! O que a gente falava sobre os cabelos?

Gabriel: Esqueci.

Aline: Esqueceu? Vamos aqui ouvir o Emanuel.

Emanuel: Nada.

Aline: Nada? Que mais a gente falou?

(participantes conversando ao mesmo tempo)

James Over: Falou que os cabelos dela era cheio de borboleta e cheio de flores.

Aline: Isso, eu contei uma história da Tayó quer era uma menina que tinha um cabelo Black Power. Gabi?

Manoela: O que é Black Power?

Aline: Então, vamos ver se alguém sabe responder a pergunta da Manoela.

Milena: O que ela perguntou?

Aline: Ela perguntou o que é Black Power.

Flash: Black Power é um cabelo cacheado e gigante.

Aline: Olha a Milena vai responder... É um cabelo cacheado e gigante, que mais? Milena?

Milena: Ah já falou...

Aline: Responde do seu jeito...

Milena: É um cabelo bem cacheado com bastante volume. 23

Aline: E vocês lembram de onde veio esse penteado? Como ele surgiu?

James Over: Surgiu na África!

Aline: É na África também tem mas porque que ele surgiu aqui no nosso contexto? Por que as pessoas negras passaram a usar esses penteados?

James Over: porque o Black Power é o melhor de todos.

Aline: É o melhor de todos?

Participantes: Não...

Aline: Tem pessoas que acham isso, é importante que as pessoas que usam seus penteados vejam como o melhor do mundo. Gabi?

Gabi: Nesse dia você mostrou umas fotos...

Aline: Hum... eu mostrei umas fotos... Emanuel, você poderia fazer silêncio um pouquinho?

Flash: E no final a gente foi tocar nos cabelos...

Milena: Ah, a Camila?

Flash: A Camila falou se ela podia passar as mãos nos cabelos dos outros pra ver como é que era...

Aline: Isso, no final a gente passou a mão nos cabelos uns dos outros, né? É... e o que a gente aprendeu nesse dia sobre os cabelos?

Manoela: Tá escrito ali beleza e estética...

Aline: Tá, peraí, a gente falou sobre beleza e estética...

(Participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: O James Over tá lembrando uma coisa importante, que nesse dia a gente falou sobre as princesas também.

(Participantes conversando ao mesmo tempo e falam os nomes de algumas princesas)

Aline: Então, mas o que a gente falou sobre essas princesas?

James Over: Que elas são loiras

Aline: Elas são loiras...

(participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: O pessoal, vamos fazer silêncio... é... o que é importante de lembrar, a gente conversou com a Camila e ela falou, que a gente aprende que princesa tem o cabelo liso, o cabelo loiro...

Gabi: E ela falou assim que o cabelo dela não era daquele tamanho, fazia assim e era maior.

Aline: Isso, vocês lembram do cabelo da Camila?

Flash: Ela puxava e vinha aqui embaixo... é que nem o meu...

Aline: Isso, que nem o seu... ela puxava vinha aqui embaixo e ela soltava e o cacho voltava...24

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: O Emanuel! Então nesse dia pelo que vocês estão me falando, a gente aprendeu que tem diferentes formas de usar o cabelo. E existe uma forma melhor ou pior de arrumar o cabelo? Tem alguma que é melhor que a outra? Ou a gente tem que respeitar todas?

Manoela: Tem que respeitar todas...

Aline: É o que a Manoela tá falando... Cada um tem o seu cabelo...

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Pessoal, Emanuel! A Manoela ela não estava nesse dia mas ela tá falando uma coisa importante, que cada um tem o seu cabelo e cada um arruma da forma que se sente melhor. Aí é uma foto mais de perto que eu tava contando a história pra vocês.25

(participantes falam ao mesmo tempo)

Aline: Agora...

(Participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: Calma aí pessoal, um de cada vez. Sobre o que a gente falou Flash?

(participantes conversam e riem ao mesmo tempo)

Aline: A Manoela tá lendo aqui que nesse dia a gente fez um cartaz...

(participantes começam a ler o cartaz ao mesmo tempo em voz alta)

Aline: Terminaram de ler pessoal?

(participantes continuam lendo em voz alta, sílaba por sílaba)

Aline: Com essa barulheira a gente não entendeu nada né? Então vamos com calma, um de cada vez falando que se todo mundo falar ao mesmo tempo não dá certo...

(participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: Esse dia pessoal a gente fez alguns cartazes.. Ele estava ali, no dia que teve a festa a gente voltou depois tava caído o cartaz ali... É... foi o dia 13 de maio que a gente conversou um pouco sobre o dia de Luta contra o Racismo. Os meninos que estavam lembram o que a gente conversou sobre a libertação dos escravos?

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Então pessoal nesse dia a gente falou sobre a abolição da escravidão... E a abolição da escravidão não foi só a princesa Isabel assinar uma lei e tudo ficou bem, vocês lembram o que aconteceu com os negros depois que essa lei foi assinada?

Manoela: Eles tinham que trabalhar de graça... ou ganhando muito pouco...

Aline: Então, até hoje tem trabalho escravo, né? Que as pessoas ganham quase nada ou às vezes não ganham... Bom então eu vou passar que os meninos que estavam aqui nesse dia estão conversando.

(Participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: Calma ai, não adianta vocês gritarem, senão eu não vou conseguir ouvir ninguém. Vamos começar aqui pela Manoela que quase não falou e já já a gente passa pro Flash.

Manoela: A gente tava fazendo um jogo... um jogo... a gente tinha que pegar as imagens e olhar no outro papel pra ver se tava certo...

Aline: Esse jogo na verdade fui eu que fiz pra trazer pra vocês.

Flash: É que quando eu tava jogando, a gente jogou jogo da memória.

Aline: Ah sim vocês jogaram um diferente. O Pelé nesse dia ele falou que tava muito difícil de jogar com o símbolo e o significado e aí eu dei um jogo pra eles que tinha só os símbolos. Aí seria o jogo da memória convencional. Mais alguém lembra de alguma coisa sobre esse dia?

(participantes conversando)

Aline: Meninos, vou ter que mudar vocês de lugar se continuar essa conversa...

Aline: É... alguém lembra de que símbolos são esses?

Manoela: Tem um símbolo ali... é da liderança...

Aline: Tem o da liderança, mas não tá aparecendo ali... Aquele ali é da harmonia.

Gabi: Tem um que era o símbolo do amor...

Aline: Tinha o símbolo do amor também...

Flash: Ah com o coração...

Aline: Isso. Qual mais?

Manoela: Aquele ali parece um moinho.

Aline: Parece um moinho... E foi difícil jogar esse jogo, como foi?

Participantes: Não!

Milena: Foi mó fácil!

Aline: Peraí que o Max quer falar!

Max: Aquele ali são dois jacarés, um cruzado no meio do outro.

Aline: Isso, esse símbolo realmente são dois jacarés, dois crocodilos né, eles estão juntos, e esse símbolo ele diz, eles compartilham do mesmo estômago mas eles brigam pela comida.

Gabriel: Eu sei porque eles brigam, porque tem pouca comida.

Aline: Na verdade se eles tem um estômago só então não tem porque eles brigarem pela comida.

Manoela: É verdade, se eles tem o mesmo estômago, porque eles estão brigando?

Aline: Esse símbolo é da unidade na diversidade. E a explicação deles estarem ali é que eles tem o mesmo estômago mas mesmo assim eles brigam por comida. 26

(participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: Pessoal, um de cada vez. Emanuel?

Emanuel: Foi o escravos de Jó.

Aline: Escravos de Jó?

(participantes conversando ao mesmo tempo e começam a cantar a música da brincadeira escravos de Jó).

Manoela: Ali em cima tá escrito Obonso.

Aline: Isso, teve uma outra música, como era?

(participantes falando ao mesmo tempo)

Aline: Obonso chamava a música, alguém lembra como foi?

(Participantes repetem o nome da música, Obonso)

Aline: Sobre a história da música escravos de Jó, alguém lembra?

Manoela: Não...

(participantes começam a cantar a música dos Escravos de Jó de novo)

Aline: Então pessoal porque existe essa música? Quem inventou essa música?

Gabi: Foram os escravos...

Aline: Foram os escravos? Pra armar uma estratégia de fuga, então cantando, o capitão do mato não percebia que eles estavam combinando a fuga.

(Participantes conversando ao mesmo tempo)

Manoela: Pra ver quem vai fugir, quem vai pra luta, pra ver quem vai ficar de guarda, aí eles ficavam tudo lá cantando... 27

Aline: Agora, ali são vocês com os copos fazendo juntos...

(participantes conversando ao mesmo tempo enquanto eu tentava colocar o vídeo dos participantes durante a brincadeira Obonso, mas não deu certo, pois o vídeo estava colocado no slide e não rodou no computador em que estavam sendo passados os slides)

Aline: Pessoal, então aqui são vocês fazendo as bonecas Abayomis.

Manoela: As mães rasgavam pedaços das roupas pras crianças pararem de chorar, por causa dos capitães, e as escravas, as mulheres ficavam, porque os capitães achavam que o barulho incomodava, aí elas faziam as bonequinhas e dava pra eles.

Flash: As mães rasgavam as beiras dos vestidos...

Manoela: Pra fazer roupa pras bonequinhas...

Aline: Que mais?

Manoela: E a professora até mostrou uma boneca linda grande...28

Aline: Em outros momentos a gente já fez essa boneca aqui, o David Luiz e o Frynkin acho que lembram. É... O Flash quer falar alguma coisa.

Flash: É que... ah não lembro mais...

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Manoela: A professora ensinou a gente a fazer a saia, a camiseta e a blusa...

Aline: Agora pessoal eu queria saber mas vamos se organizar pra falar um de cada vez. É... vocês levaram essas bonecas pra casa, pra quem vocês mostraram, o que aconteceu, o que as pessoas falaram?

Manoela: Eu levei pra minha professora e ela perguntou onde eu aprendi a fazer eu falei que era no projeto. A minha mãe falou assim: Que é isso menina? Porque ela nunca tinha visto aquela bonequinha, aí eu falei da história pra ela e ela falou assim ah tá, guarda ela lá. Aí eu guardei ela, ela tá guardada.

Aline: Pessoal quem mais quer contar como foi depois.

Milena: Minha mãe pensou que era aquelas bonequinha de espetar.

Aline: Pessoal, a Milena tá contando que a mãe dela pensou que era aquelas bonequinhas de espetar. Vocês já ouviram falar de boneca de vudu? E aí você falou o que pra ela Milena?

Milena: Eu contei a história, aí ela falou ah tá...

Manoela: A minha mãe falou a mesma coisa, ela falou cruz credo menina tira isso daqui, aí eu contei a história aí ela falou pra guardar, senão ela ia tacar no lixo.

Aline: Então pessoal, por isso é importante saber a história do que a gente faz, pra gente poder contar e ensinar as pessoas também, né? Pra boneca não acabar indo pro lixo, ou as pessoas acharem que é uma coisa ruim...29

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Olha aí pessoal...

Manoela: Nesse dia a gente fez dois instrumentos o maracá e o ganzá, a gente aprendeu a fazer os instrumentos com a professora, aí tinha com duas latas, ou com uma lata grande, uma com dois copinhos, aí você escolhia qual você queria fazer.30

(participantes conversando)

Aline: E vocês lembram qual é a origem desse instrumento maracá? Depois veio o Guga aí ele falou de novo...

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Então pessoal pra quem não estava presente, nesse dia a gente fez uma oficina de instrumentos musicais. É a gente construiu instrumentos musicais de material reciclado,

colocou pedrinhas, miçangas dentro, e aí vocês levaram pra casa esses instrumentos. Quem levou os instrumentos pra casa, o que falou pras pessoas, de onde veio esse instrumento?

Manoela: Eu mostrei pra minha mãe e ela achou legal.

Aline: Ela achou legal? Quem mais?

Manoela: Eu cheguei tocando e acordei todo mundo.

Aline: Acordou todo mundo... Gabi? Fiorella? E aí como é que foi, o que aconteceu com os instrumentos?

Fiorella: Mostrei pra minha mãe.

Aline: Mostrou pra sua mãe? E o que ela achou? E ela não perguntou se tinha sido você que fez? Porque é legal né quando a gente faz alguma coisa mostrar pras pessoas e falar, olha fui eu que fiz!

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Então depois da gente fazer os instrumentos a gente tocou eles... E esse dia, esse dia foi um dia bem gostoso, mas tinha pouca gente.

Manoela: A professora trouxe a receita do cuscuz e ensinou a gente fazer.

Milena: É a tapioca...

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Manoela: Professora, tinha uma bolinha que eu não lembro o nome...

Aline: A Milena quer falar, você lembra Milena?

Milena: Vai duas... dois vidros de leite de coco, 900 ml de leite, um pacote de coco ralado, e um negocinho de tapioca...

Aline: É grão de tapioca...

Milena: é...

Manoela: Aí depois misturou o leite, o grão de tapioca e mexeu... Tapioca, leite de coco, e o coco ralado...

Milena: Aí foi ficando...

Manoela: Tinha que ficar mexendo, mexendo, mexendo...Aí a gente foi brincar, depois colocou o coco e a gente comemo...31

Gabi: A Manoela tá chorando?

Manoela: Não!

Milena: Ela tá cortando.

Aline: Ela tá abrindo o pacotinho de coco.

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Flash: Quem tá ali com a cabeça abaixada?

Aline: É a Rafaela que tá ali com a cabeça abaixada. Então pessoal nesse dia a gente fez uma receita. Como surgiu esse prato? Vocês lembram como que surgiu?

Manoela: Surgiu lá na África porque eles não tinham o que comer, então eles comiam das frutas das coisas, daí do coco eles tirava o leite, tirava o coco aí eles pegavam o leite...32d.

Aline: Então, é... na verdade não foi na África, vocês não lembram que eu contei pra vocês, os negros eles usavam muito o coco, a mandioca, e aí quando eles foram tendo acesso ao açúcar, ao leite, eles foram fazendo pratos diferentes. Quando eles chegaram aqui os indígenas já estavam aqui e já extraíam a farinha da mandioca, eles foram ensinando...

Manoela: Eles foram ensinando os africanos porque os africanos não sabiam de nada...

Aline: Eles já sabiam fazer as coisas com os ingredientes da terra deles, aí chegaram aqui foram aprendendo mais coisas.33d

Gabi: É de mandioca?

Aline: É cuscuz de tapioca é uma sobremesa doce que nem um pudim.

Manoela: É gostoso.

Milena: Fica mais durinho.

Aline: Isso. O Emanuel não gostou...Aí vocês me ajudando a mexer, vocês que me ajudaram a fazer... Todo mundo mexeu... É, vocês levaram essa receita pra casa?

Manoela: Minha mãe falou que vai fazer pra mim esse fim de semana.

Aline: Vai fazer esse fim de semana. Mais alguém entregou a receita?

Milena: Minha mãe tinha o grão de tapioca em casa e nem sabia.

Aline: E vocês gostaram, ficou bom?

Milena: Meu pai não.

Aline: Seu pai não gostou. Você falou que sua mãe ia gostar, né?

Milena: E ela gostou! Quase comeu a travessa inteira.³⁴

Aline: Ah, legal! Aí nesse dia a gente conversou um pouco sobre algumas imagens que eu trouxe. O que a gente conversou nesse dia?

Manoela: Esse dia foi legal, a gente falamos que não é só a mulher que tem que arrumar a casa, lavar uma louça, e quem falava que as pessoas velhas não poderiam fazer nada, tinha que ficar parada, tinha que.... a professora mostrou foto da menina jogando futebol... Uma senhora andando de patins, patinando, um idoso andando de skate...

Gabi: Uma moça num caminhão azul...

Manoela: Uma moça num caminhão azul, porque não é só os homens.

Aline: E o que vocês aprenderam com tudo isso?

Manoela: Que nós não devemos fazer racismo com os outros... não é porque é negro ficar chamando de preto, porque é loira ficar chamando de loira burra, só porque é mulher ficar, ah essa mulher tem que cozinhar... ³⁵

Aline: Gabi?

Manoela: Das cores também, que não é só mulher que pode brincar de boneca, usar rosa, roxo e também não é só... os homens também podem, as meninas podem brincar de carrinho.

Aline: A Gabi quer falar?

Gabi: É... menino usa rosa, homem ajuda em casa, você mostrou a foto...

Milena: Quando minha mãe era pequena, ela não gostava de boneca, ela não gostava de nada de menina, aí ela tinha um quarto na casa dela que tinha um monte de carrinho e bolinha de gude, e o apelido dela na escola era Maria macho.

Aline: Vocês estão vendo pessoal? Então as meninas quando elas fazem coisas que dizem que não é pra elas, as vezes elas recebem esses nomes. Então pessoal é desagradável essas coisas.

Manoela: Minha mãe também, ela só usava shorts de homem, e a minha vó ela falava muito mal da minha mãe, falava pra minha mãe, você não pode fazer isso, porque ela tinha apelido na escola...³⁶

Aline: Mais alguém quer falar alguma coisa?

Participantes: Não

Flash: Tem um menino do primeiro ano que ele brinca só com boneca.

Aline: E o que você acha disso Flash? Ele brinca com boneca?

Gabi: Normal.

Aline: A gente conversou esse dia, que os meninos podem brincar de boneca sim, as meninas podem brincar de carrinho, jogar futebol, isso não muda nada né? Gabi?

Gabi: Tem um menino na minha sala que ele gostava de brincar de boneca.³⁷

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Gabi: O nome dele é Marcos...

Aline: Então pessoal nesse dia a gente conversou um pouco falando que o preconceito é uma coisa ruim, né Emanuel, você lembra? A gente falou sobre preconceito, que preconceito é ruim, que magoa as pessoas. Mais uma foto desse dia...

(participantes conversando ao mesmo tempo ao ver a foto da atividade do samba de coco)

Aline: Pessoal um de cada vez senão eu não consigo ouvir. Gabi?

Gabi: Ele cantou uma música que falava xô xô meu sabiá...

(Participantes começam a cantar a música)

Aline: Legal que vocês estão lembrando hein...

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: É o samba de coco esse... A gente aprendeu uma outra dança, vocês lembram uma dança que vocês bateram o pé no chão? A gente cantou uma música também.

Gabi: Tinha alguma coisa da semente...

Manoela: Semente pro meu ganzá...

Paulo Guerra: Maracá!

Aline: Então, era uma dança indígena chamada Toré, bem legal. O Guga já veio aqui outras vezes, né, David Luiz e Frynkin vocês estavam quando ele veio? Há uns dois anos atrás, né...38

Manoela: Nossa professora, tudo isso?

Aline: Há dois anos atrás ele veio, aí semana passada ele veio de novo. Quando vocês estavam aqui.

Manoela: Foi legal.

Aline: Foi bem legal, né? Então aquele ali que tá abaixado ali com o pandeiro na mão é o Guga.

Flash: Quem é aquela ali com blusa rosa?

Aline: É a Patrícia, irmã do Vicente. Isso foi quinta feira. Então pessoal, todas essas atividades que a gente fez, é então vocês fizeram algumas... Depois de todas essas atividades que vocês podem falar pra gente, alguma coisa que ficou mais marcado. O que vocês podem falar pra gente, olha o que eu mais gostei foi isso e o porque.

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Manoela: O que eu mais gostei foi quando o Guga veio aqui, as histórias que a professora contou que eu gostei bastante, foi muito legal.

Aline: O James Over gostou de desenhar, quando você desenhou você mesmo, é isso?

Gabriel: Eu também.

Flash: Eu também.

Aline: Flash também, Gabriel também.

Flash: Eu gostei do samba de coco.

Aline: Gostou do samba de coco. Vocês contaram pra alguém que vocês fizeram isso aqui?

Aline: A Milena?

Milena: Eu gostei de fazer a receita porque eu aprendi.

Aline: Aprendeu uma receita nova, diferente. Legal.

Aline: Mais alguém? O Max? Alguma coisa que lembra que mais gostou?

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Aline: Mais alguma coisa? Gabi? Fiorella? Bom então é isso pessoal, a gente tá meio que fechando essa etapa, que eu fiz várias atividades com vocês e aí agora eu tenho que escrever um trabalho que é da minha pesquisa de doutorado.

Manoela: Como você faz pra escutar?

Aline: Depois eu coloco um fone, coloco no computador aí eu ouço e transcrevo o que vocês falaram. Alguém queria comentar alguma coisa? Tem alguma pergunta, alguma dúvida?

Manoela: Você vai voltar depois de novo?

Aline: Sim, depois eu volto.

Participante: Nas férias tem projeto?

Aline: Nas férias tem projeto.

Manoela: Aí só vai ter de tarde ne?

Aline: Não, vai ser normal né Abayomi, nos dois períodos, vocês continuam vindo no período de costume. Nas férias tem, o projeto não pára.

(participantes conversando ao mesmo tempo)

Emanuel: Eu já to de férias.

Aline: Já ta de férias né? É então, o projeto não pára, ele vai direto.
(participantes conversando ao mesmo tempo)



Participantes durante a roda de conversa

Futebol Callejero

Enquanto os participantes foram para a quadra acompanhados do educador R2 e das educadoras Abayomi e Jessy, eu fiquei na sala guardando o equipamento de projeção. Assim que termino de guardar os equipamentos, vou para fora da sala nas mesas que ali estavam para começar a organizar os termos de consentimento que serão entregues para os participantes e responsáveis no dia de hoje. Depois de terminar de fazer isso, vou arrumar o lanche dos participantes, lavando as goiabas.

Vejo que já estava na hora da roda de conversa final e resolvo ir até a quadra para ver como estava o andamento do futebol. Nesse momento, vejo que os participantes já estavam voltando e Max vinha correndo junto com Fiorella. Pergunto a Max como tinha sido o futebol e ele sorrindo diz que tinha sido legal e conta que seu time perdeu a partida. Eu pergunto a ele se sabia o porquê eles perderam e ele diz que não, e eu pergunto que pontos a outra equipe conquistou que a equipe dele não conseguiu e ele disse que não sabia.

C.O.: Mesmo sua equipe não sendo vencedora do futebol, Max demonstra satisfação com o jogo, no entanto percebo que ele não sabia dizer sobre os pontos que a equipe teria feito, e fico pensando na dificuldade dos participantes em entender os pilares que embasam o futebol callejero, mas que apesar disso, essa outra forma de jogar futebol é prazerosa aos participantes, o que me faz pensar que o aprendizado e entendimento dos pilares se dará aos poucos.

Roda de conversa Final

Os participantes chegam ao espaço em frente à sala de materiais e acomodam-se nas cadeiras já dispostas em roda. Aqueles que ainda estavam usando coletes tiram os coletes. Alguns

participantes estavam emitindo sons para imitar o ruído de uma moto, o que provavelmente foi ensinado a eles por James Over, que sempre faz esses assovios ou ruídos. Pedimos para que nesse momento parassem um pouco para que pudéssemos conversar. Esperamos todos os participantes chegarem, e as últimas a chegar foram Manoela e Milena, que tinha ido tomar água no bebedouro próximo à lanchonete.

A educadora Abayomi inicia a roda de conversa perguntando aos participantes o que tinham achado das atividades do dia, o que gostaram, o que não gostaram. David Luiz diz que gostou das imagens que eu mostrei deles fazendo as atividades. Emanuel disse que gostou do futebol e da corrida pô. Gabi disse que gostou de tudo. A educadora Abayomi explica aos participantes que nessa semana não seria preciso votar para a atividade de integração, pois na semana anterior entraram em acordo para escolher atividades para duas semanas. Sendo assim, a atividade já combinada para a semana seguinte e que será mantida é o esconde-esconde, tendo sido sugerido o esconde-esconde invertido, ou sardinha, e o esconde-esconde normal. Gabi pergunta como é o esconde-esconde invertido, e Emanuel explica que uma pessoa se esconde e todas as outras vão procurar, e Gabi diz que já brincou, e que perguntou porque pensou que era diferente.

Depois disso a educadora Abayomi passa a palavra para mim, e eu começo a explicar aos participantes que quando eu for escrever o meu trabalho eu não poderei usar o nome verdadeiro deles, e que então eu precisaria que eles escolhessem um nome pelo qual gostariam de ser chamados, e dou o exemplo de David Luiz, que já tinha escolhido seu nome, que no caso era David Luiz. Peço aos participantes presentes para que escolham os nomes, e um por um fui perguntando a eles sobre os nomes. Ao final somente Max ficou de pensar e me falar antes de ir embora.

Feito isso, explico aos participantes sobre os termos de consentimento e de assentimento, retomando o que já havia dito que o termo de consentimento são os pais ou responsáveis que assinam, e o termo de assentimento são eles mesmos que assinam e que faríamos isso neste momento. Manoela pergunta o porquê de uma via do termo de consentimento ficar na casa deles, e eu explico que neste documento constam meus dados, caso os pais ou responsáveis queiram entrar em contato para tirar alguma dúvida. Manoela pergunta também o que é termo de assentimento, e eu explico a ela que assentimento significa que eles concordam em participar da pesquisa, que temos um acordo e que eles desejam participar das atividades da pesquisa.

Vou chamando os participantes um a um e eles assinam o termo e levam para casa duas cópias do termo de consentimento, explicando que uma delas deveria ficar com eles e outra ser devolvida no próximo encontro.

Assim que assinam o termo de assentimento e pegam as duas vias do termo de consentimento, a educadora Abayomi entrega a eles o lanche para que possam ir embora, pois já eram pouco mais de 11h.

A mãe de Max chega e traz o termo assinado, assim como a mãe de James Over. Vou até o pai de Emanuel para explicar sobre os termos de consentimento, e em seguida vou me despedindo dos participantes. Max antes de ir embora vem me dizer qual era o nome fictício que havia escolhido. Assim que todos os participantes foram embora, fiquei organizando a documentação.

10.2 Apêndice 2 – Termo de Assentimento

Termo de Assentimento

Você, _____, está sendo convidado/a para participar da pesquisa **“Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção em Africanidades”**.

O objetivo desta pesquisa é compreender o que ensinamos e aprendemos ao participar de atividades que nos ajudem a conhecer e perceber a influência da cultura africana e afro-brasileira em nosso dia-a-dia.

Para isso, serão realizadas diferentes atividades como brincadeiras, jogos, oficinas e rodas de conversa, em que iremos conhecer melhor a cultura africana e afro-brasileira. Para isso, iremos conversar sobre aquilo que ensinamos e aprendemos ao participar destas atividades.

Durante as atividades, pode ser que você se sinta constrangido/a com o registro das rodas de conversa em áudio ou o registro das atividades em fotos, mas todos os cuidados serão tomados para evitar que isso aconteça, tais como solicitação prévia de autorização aos participantes e retirada de imagens e/ou declarações caso seja da vontade dos colaboradores da pesquisa.

A sua participação não é obrigatória, e você pode recusar ou desistir de participar a qualquer momento sem ser prejudicado nas suas atividades da parceria dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (UFSCar) e “Mais Que Futebol” (ADESM).

Aline de Souza Denzin

(RG: 46.070.055-8 / CPF: 372.188.358-64 / e-mail: aline.denzin@gmail.com / aluna regular do curso de doutorado em Educação/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, ____ / ____ / ____.

Assinatura do participante

Nome do Sujeito da Pesquisa: _____

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

10.3 Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, autorizo o menor _____, pelo qual sou responsável, a participar da pesquisa **“Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção em Africanidades”**. As atividades desta pesquisa serão realizadas nas atividades da parceria dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (UFSCar) e “Mais Que Futebol” (ADESM). Com as atividades da pesquisa, buscamos identificar e compreender o que crianças e adolescentes ensinam e aprendem ao participar de atividades que tem por objetivo apresentar elementos da história e cultura africana e afro-brasileira a fim de valorizá-las como parte da história do povo brasileiro.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para o reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira, bem como para o reconhecimento da importância dos negros para a construção do nosso país, a fim de combater atitudes racistas e discriminatórias para fortalecer a cultura e identidade negras.

Para isso, serão realizadas diversas atividades que abordem o tema de pesquisa, bem como rodas de conversa sobre as atividades desenvolvidas, para que possamos ouvir crianças e adolescentes sobre suas impressões acerca do que ensinaram e aprenderam participando desta pesquisa.

Há o risco de que, durante a pesquisa, os participantes sintam-se constrangidos pelo registro de imagens ou de áudio, mas todos os cuidados estão sendo tomados para evitá-los, tais como solicitação prévia de autorização aos participantes e retirada de imagens e/ou declarações caso seja da vontade dos colaboradores da pesquisa.

A participação não é obrigatória e a qualquer momento da pesquisa, mesmo antes da conclusão desta, poderão desistir de participar, retirando seus consentimentos, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo em suas relações com a pesquisadora ou com a parceria dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (UFSCar) e “Mais Que Futebol” (ADESM).

A atuação nesta pesquisa consiste em participar das atividades e também em autorizar a utilização dos registros produzidos pela pesquisadora, tais como: gravações em áudio das rodas de conversa e entrevistas, fotografias; bem como os próprios registros produzidos pelos/as participantes do projeto, tais como desenhos e textos. A participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Salientamos que os nomes dos participantes serão alterados conforme nome fictício por eles/as indicado, garantido sigilo.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (19)99198-0230 ou comparecer ao Clube do Sindicato dos Metalúrgicos de São Carlos, situado à Rua Luiz Procópio de Araújo Ferraz, nº 1000, Santa Felícia, às terças-feiras, das 8:00 às 12:00 h e procurar Aline de Souza Denzin.

(RG: 46.070.055-8 / CPF: 372.188.358-64 / e-mail: aline.denzin@gmail.com / aluna regular do curso de doutorado em Educação/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ / ____ / ____.

Assinatura do Responsável

Pai ou Responsável do Sujeito da Pesquisa:

(RG: _____/CPF: _____/ Tel.: _____)

10.4 Apêndice 4 - Matriz Nomotética

Matriz Nomotética

DCs	I	II	III	IV	V	VI	V II	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX
A) Conhecer para reconhecer e Reconhecer para Conhecer		1,5, 6,7, 8,9	16,18	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9, 10,11, 12,13, 14, 16d, 17,18, 19,20	1,2, 3,4, 5,7,	3,4, 5,6, 7,8	1, 2, 3, 4	1,2, 4,5, 6,9	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	1,2,3, 4,14, 16,18, 19,21, 23,24, 31,34, 39,45, 48,49, 50	1,2,4, 5,6,7, 9,10, 11,12, 13,14, 15	1,4, 5	1,2, 3,4, 5,6, 7,8	3,4, 5,6, 7	1, 2,3, 4,5, 6,7, 8	1,2, 4,5	8,9, 12,14, 15,18, 20,25, 26,27, 29,30, 32,33, 36,37	2,3,4, 10,11, 12,13, 14,15, 16,17, 18,19	3,4,5, 6,7,8, 9,10, 11,12, 14,16, 17,18, 19,20, 21,23, 24,26, 27,28, 29,30, 31,32d, 33d,34, 37,38
B) Eu, outrem e a diversidade étnico- racial		2, 3,4	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9, 10,11, 12,13, 14,15, 17		6	1,2	3, 7,8	4	4	5,6,7, 8,9, 10,11, 12,13, 15,17, 20,22, 25,26, 27,28, 29,30, 32,33, 35,36, 37,38, 40,41, 42,43, 44,46, 47	3,8	2,3	1,2, 8	3	1,2,3, 4,5,6, 7,10, 11,13, 16,17, 19,21, 22,23, 24,28, 31,34, 35	1,5,6, 7,8,9		1,2,13, 15,22, 25,35, 36	

11 ANEXOS

11.1 Parecer Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção em Africanidades

Pesquisador: Aline de Souza Denzin

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 50593715.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.586.223

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa de Doutorado propõe a investigação dos processos educativos decorrentes de uma intervenção em Africanidades para a educação das relações étnico-raciais no contexto de um projeto de extensão.

Apresentamos como objetivo desta pesquisa: Identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção em Africanidades para a educação das relações étnico-raciais em um projeto de extensão. A pesquisa será de cunho qualitativo, utilizando como procedimentos de coleta de dados a observação participante com registros em diários de campo e as rodas de conversa, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Será realizada a intervenção em Africanidades, que tem por objetivo despertar e estimular diálogos acerca do tema a partir de atividades que valorizem a cultura africana e afrobrasileira.

Espera-se com a intervenção no contexto do projeto de extensão, reeducar as relações

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.586.223

étnicoraciais

em busca de um novo projeto de sociedade que considere a diversidade e que seja pautado no respeito às diferenças.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção em Africanidades para a educação das relações étnico-raciais na parceria dos projetos Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer/Mais que Futebol.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco para os participantes é de eventual constrangimento pela situação de registro de imagens, de gravações em áudio de rodas de conversa ou de observações em diários campo, mas todos os cuidados estão sendo tomados para evitá-los, tais como solicitação prévia de autorização aos participantes e retirada de imagens e/ou declarações por estes indicados.

Benefícios:

Salientamos que poderá haver benefícios para o desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico com Africanidades no sentido de contribuir para o fortalecimento de identidades e educação das relações étnico-raciais, trazendo subsídios a discussões na área de Educação, inclusive aprimorando processos de ensino e de aprendizagem de projetos sociais, com repercussões também no contexto escolar.

De acordo com os riscos e benefícios descritos pelo pesquisador (a) e pode-se aferir que os benefícios indiretos citados suplantam os riscos de participação na pesquisa.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.586.223

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- O projeto de pesquisa é pertinente e tem caráter científico

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE de autorização do responsável não foi apresentado. Este TCLE deve ficar estabelecido que o responsável xxxxxxxx autoriza o menor xxxxxxxxxxxx a participar da pesquisa.....

TCLE:

Substitua a frase: "Sendo assim, não haverá despesas para os participantes da pesquisa, não havendo, portanto ressarcimento ou compensação em dinheiro pela participação."

pela frase:

Sua participação é voluntaria e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Substitua a frase: "Você receberá uma cópia deste termo onde contam os dados da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa a qualquer momento."

pela frase:

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Acrescente o parágrafo:

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (0XX)XXXX-XXXX ou comparecer ao XXXXXXXXXXXXX de 2a. ou 6a. das 8:00 às 12:00 h e procurar XXXXXXXXXXXXX.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.586.223

Recomendações:

Recomenda-se que a pesquisadora consulte os documentos disponíveis do CEP-UFSCAR.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atentar ao cronograma de trabalho, pois o projeto possui pendências e ao ser submetido novamente a este Comitê o mesmo poderá estar desatualizado. Lembrando que qualquer tipo de intervenção junto aos participantes só pode dar início após a APROVAÇÃO do projeto por este Comitê;

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_599834.pdf	27/04/2016 19:03:47		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto2016.pdf	27/04/2016 19:02:54	Aline de Souza Denzin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimento2016Aline.doc	27/04/2016 18:56:26	Aline de Souza Denzin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentAline2016.doc	27/04/2016 18:55:52	Aline de Souza Denzin	Aceito
Outros	carta_autorizacao.pdf	01/10/2015 11:25:02	Aline de Souza Denzin	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAlineSDenzin.doc	01/10/2015 11:08:49	Aline de Souza Denzin	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.586.223

SAO CARLOS, 13 de Junho de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br