

A África pra gente

Africa for us

África para las personas

SUZI DORNELAS E SILVA ROCHA¹; ANDRESA DE SOUZA UGAYA²

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SEE-SP, BAURU-SP, BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, UNESP, BAURU-SP, BRASIL

RESUMO

O presente artigo traz reflexões acerca de um processo pedagógico fundamentado na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Intercultural. Realizamos uma pesquisa qualitativa que objetivou identificar e compreender processos educativos decorrentes de uma intervenção com elementos culturais de matrizes africanas junto a estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. Ela foi realizada em uma escola estadual da cidade de Bauru com 26 estudantes e suas respectivas famílias. No levantamento de dados, utilizamos os cadernos de registros dos/as estudantes, os diários de campo e os questionários. Essa investigação nos permitiu compreender a relevância do ensino de jogos, brincadeiras e outros conhecimentos de matrizes africanas nas aulas de Educação Física já que contribuem para a superação de preconceitos relacionados à África e na (re)construção de outros entendimentos sobre esse continente que se mostra tão diverso.

Palavras-chave: Processos Educativos. Educação das Relações Étnico-Raciais. Cultura Africana e Afro-Brasileira. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This article reflects on a pedagogical process from the perspective of the Education for Ethnic-Racial Relations and Intercultural Education. It is a qualitative research in order to identify and understand the educational processes of an intervention using cultural elements from African backgrounds. It has involved 26 students, during the Physical Education classes, from the 5th year of the Elementary School in a State school at Bauru, SP. The research has also encompassed the students' families. During the data collection, students' notebooks, researchers' field diaries and questionnaires were used. These procedures have allowed researchers to understand the relevance of teaching African games and the importance of spontaneous play activities in Physical Education classes, in order to lead students overcoming prejudices related to Africa and to (re) build their comprehension about this continent, which is so diverse.

Keywords: Educational Processes. Teaching of Ethnic-Racial Relationships. African and Afro-Brazilian Culture. School Physical Education.

RESUMEN

Este artículo trae reflexiones sobre un proceso pedagógico fundamentado en la perspectiva de la Educación para las Relaciones Étnico-raciales y la Educación Intercultural. Utilizamos la investigación cualitativa que tenía como objetivo identificar y comprender los procesos educativos resultantes de una intervención con elementos culturales de origen africano con estudiantes de un curso de 5to año de Enseñanza Básica en las clases de Educación Física. Se realizó en una escuela estatal en la ciudad de Bauru con 26 estudiantes y sus respectivas familias. En la recopilación de datos, utilizamos los cuadernos de registro de los(as) estudiantes, los diarios de campo y los cuestionarios. Esta investigación nos permitió comprender la relevancia de enseñar juegos y juguetes africanos en las clases de Educación Física para contribuir a superar los preconceptos relacionados con África y en la (re)construcción de otros entendimientos sobre ese continente que muestra ser tan diverso.

Palabras clave: Procesos Educativos. Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. Cultura Africana y Afro-Brasileira. Educación Física Escolar.

¹ Mestre em Educação Física (PROEF/UNESP Bauru). Professora efetiva de Educação Física pela SEE-SP Bauru. E-mail: suzidornelas@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9692-2776>.

² Professora do Departamento de Educação Física da UNESP Bauru e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UNESP Bauru). E-mail: andresa.ugaya@unesp.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9864-5971>.

INTRODUÇÃO³

A sociedade brasileira tem sua formação inicial marcada pelas influências de culturas de matrizes europeias, africanas e indígenas, o que configura características, costumes e valores presentes e enraizados na história e na identidade do país. No entanto, diversas pesquisas (MARANHÃO; GONÇALVES JUNIOR; CORRÊA, 2007; MARANHÃO, 2009; CRUZ; RODRIGUES; BARBOSA, 2011; SOUZA; PEREIRA, 2013) mostram que as culturas de matrizes africanas e indígenas ocupam pouco espaço em processos educativos nos contextos escolares, visto que a Educação Básica:

[...] é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afrodescendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira (BRASIL, 2009, p. 13).

Reconhecendo a necessidade de incluir a história e culturas africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar, partimos do seguinte questionamento: é possível desenvolver um planejamento docente, dentro da perspectiva das Relações Étnico-Raciais, que seja significativo para aprendizagem dos/as estudantes? Então, traçamos como objetivos identificar e compreender processos educativos decorrentes de uma intervenção com elementos culturais de matrizes africanas junto a estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física.

Para a realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa que, segundo Gomes (2009), tem por finalidade não quantificar opiniões ou pessoas e, sim, explorar o conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar. O percurso investigativo ocorreu por meio da pesquisa-ação, a qual se caracteriza por ser um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em uma estreita associação com a ação ou a resolução de um problema coletivo, em que seus/suas pesquisadores/as e participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011). Este método baseia-se em analisar as diferentes formas de ação e permite aos/as pesquisadores/as e aos grupos participantes meios de se tornarem “[...] capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular, sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Para o levantamento de dados, foram realizadas notas em diários de campo (DC), nos cadernos de registros dos/as estudantes (CRE), e também a utilização de questionários - inicial (QI) e final (QF) - direcionados aos/as estudantes e um questionário respondido pelos/as seus familiares e convidados/as (QCE). As falas foram transcritas sem alterações e os nomes fictícios foram escolhidos pelos/as estudantes e demais participantes da pesquisa.

Todos os dados levantados foram submetidos à análise categorial temática de conteúdos apresentada por Gomes (2009), que consiste em um agrupamento de ideias e

³ Esse artigo é parte da pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Mestrado Profissional em Rede (ProEF) intitulada “Viajando pela Cultura Africana e Afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física”.

expressões com base nos dados revelados a partir do procedimento sistemático de leitura cuidadosa, descrição dos conteúdos e identificação dos núcleos de sentido ou asserções orientadas pelo objetivo da pesquisa. Segundo o autor, trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Gomes (2019) salienta ainda que em sua experiência com pesquisa não há uma fronteira nítida entre as coletas das informações, o início do processo de análise e a interpretação. O que devemos verificar no material coletado é se “[...] (a) revela qualidade, principalmente quanto à impressão e à clareza dos registros e (b) é suficiente para a análise” (GOMES, 2009, p. 81).

Quanto à realização das ações, foi elaborado um planejamento pedagógico respaldado nas Leis Federais 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e fundamentado nas perspectivas da Educação para as Relações Étnico-Raciais (MULLER *et al.*, 2009; SANTOS; COELHO, 2010; CRUZ; RODRIGUES; BARBOSA, 2011; GOMES; SILVA, 2011; SOUZA; PEREIRA, 2013; MOREIRA; SILVA, 2016; GRANDO; PINHO, 2016; CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016) e da Educação Intercultural (CANDAU, 2008; GOMES; SILVA, 2011; FLEURI, 2014). Ao todo, foram desenvolvidas 20 sequências didáticas e o encerramento do processo pedagógico ocorreu com a realização do “Festival Viagem pelos Caminhos da África”.

EMBARCANDO NA VIAGEM: (RE)CONHECENDO O CONTINENTE MÃE

A partir dos dados levantados e da leitura cuidadosa deles, elaboramos a categoria temática intitulada “Aprendendo e ensinando elementos culturais de matrizes africanas”, apresentada em dois momentos.

No primeiro momento, “O que nos dizem as crianças”, observamos que os/as estudantes já haviam tido algum contato com elementos das culturas africanas e afro-brasileiras, entre eles, a vivência de brincadeiras que foram reveladas nas seguintes falas: “[...] a brincadeira que tem 6 latas e tem que ir dois em dois, passar por cima e falar o nome do jogo; depois disso tem que derrubar todas as latas” (MC Mirela) e “[...] várias brincadeiras como a brincadeira Shaka Zulu” (Aurora). A atividade mencionada pela MC Mirela diz respeito ao jogo *My God* de Moçambique (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992) e a citada por Aurora, de uma brincadeira afro-brasileira que contextualiza a luta do povo Zulu⁴ por territórios no continente africano, ambas vivenciadas nas aulas de Educação Física em anos anteriores.

Também apresentaram conhecimentos relacionados ao período de escravização: “Aprendi sobre os escravos da África” (Gabriela) e “Aprendi sobre os quilombos” (Aurora), bem como da influência dos/as africanos/as na formação cultural brasileira: “Aprendi sobre capoeira, danças, comidas, costumes, cotidianos, brincadeiras” (Michael Jackson Alan Walker). No entanto, alguns desses conhecimentos prévios estão carregados de percepções restritas e estereotipadas em relação à África e seus povos: “Eu sei que é cheia de animais” (HBTX Troll) e “[...] que eles moram num país pobre e que eles dependem dos alimentos naturais” (Dog). Essas falas demonstram que há fragilidades sobre o que se ensina e se aprende sobre a África.

Barbosa e Tonelli (2011) afirmam que o continente africano é frequentemente apresentado nos livros didáticos como um bloco homogêneo e as ilustrações costumam trazer cenas nas quais animais e pessoas se confundem em meio a florestas, o que revela a insistência em uma visão transpassada pelo exotismo relacionada ao modo de se

⁴ O povo Zulu localiza-se, em sua maioria, na África Subsaariana, especificamente na África do Sul.

vestir, de se comportar e de falar. Elas salientam que os conteúdos relacionados ao estudo da história da África, quando aparecem, “[...] são colocados nos manuais de História na última unidade a ser vista no ano letivo: se der tempo, estuda; se não der, não faz diferença” (BARBOSA; TONELLI, 2011, p. 52).

No tocante aos conhecimentos prévios, também objetivamos saber onde e de que maneira os/as estudantes tiveram contato com as culturas de matrizes africanas. Os dados mostraram que a maioria teve contato na escola: “Tudo isso aprendi na escola com professores e outros motivos” (Michael Jackson Alan Walker) e “Eu aprendi com as professoras; Juliana, Cidinha, Marcia e Pricila, eu aprendi na escola” (Katryna). Alguns evidenciaram que o aprendizado ocorreu no componente curricular de Educação Física: “Eu aprendi com a professora Juliana, na escola, nas aulas de Ed. Física” (Rihana Amba Marshemellow); “Aprendi com Prof.^a Juliana, na escola Ranieri” (HBTX Troll); “Com a minha professora de Educação Física” (Alice Queen) e “Eu aprendi nas aulas de Educação Física” (Pantera Negra).

Um aspecto importante na fala de Katryna diz respeito ao fato das professoras polivalentes e do componente curricular de Arte também contribuírem para o conhecimento de tais culturas.

Apesar de ser pouco apontado pelos/as estudantes vindos/as de outras instituições, vimos que algo relacionado à cultura africana foi ensinado, conforme nos revela a fala do estudante Dog: “Eu aprendi na escola Mercedes e com quem eu aprendi foi com a professora do Mercedes”.

Depois de identificados os conhecimentos prévios dos/as estudantes, na intenção de valorizar o interesse e curiosidade deles/as, perguntamos no QI: O que você quer aprender sobre as culturas de matrizes africanas?

A partir das respostas, ficou demonstrado que o interesse está em conhecer mais sobre tais culturas por meio do lúdico, com predileção de conhecer jogos e/ou brincadeiras, suas origens e características, conforme destaca MC Mirela: “Mais e mais brincadeiras que eu ainda não sei”, tal como Aurora: “Quero aprender novas brincadeiras e origens”.

Isabela da Silva disse que gostaria de aprender as brincadeiras para ensinar para as outras pessoas. Com essa fala, entendemos que ela se reconhece como agente do conhecimento e que é possível compartilhar os aprendizados escolares em diferentes contextos.

Quando falamos do lúdico no contexto africano e afro-brasileiro, nos remetemos à vivência lúdica nutrida pelos conteúdos, valores, histórias, ritmos, enfim, pela cultura negra em suas mais diferentes manifestações. Sejam elas por meio de fragmentos dos antigos povos africanos como jogos de tabuleiros, expressões como o Movimento *Hip Hop*, pelas danças como o Jongo ou pelos batuques de Samba. Manifestações estas que compõem o vasto leque do que se denomina lúdico africano e afro-brasileiro (CUNHA, 2016).

[...] abordar a cultura africana pelo lúdico, não significa negar as dores da diáspora, mas afirmar o protagonismo e a sensibilidade artística desses homens e mulheres. É essa força de recriação de seu mundo que vemos na criança africana que hoje transforma lixo em brinquedo, que usa a terra como tabuleiro, que faz sua bola de panos velhos e sai a jogar futebol (CUNHA, 2016, p. 17).

Cunha (2016), no entanto, alerta que algumas manifestações lúdicas não podem ser apontadas como exclusivamente da cultura africana em virtude das trocas culturais do processo de vinda dos/as africanos/as para o Brasil e da condição dolorosa imposta

pela colonização e a dinâmica da diáspora. Mesmo diante desse difícil período histórico, os elementos culturais africanos foram disseminados pelo Brasil e pelo mundo, ressignificando e mantendo vivos os valores africanos como forma de resistência.

Outros interesses e curiosidades apontados correspondem aos diversos idiomas falados no continente africano: “Eu quero aprender as linguagens” (Meliodas BR); vestimenta: “Queria saber como eles se vestem” (Meliodas BR); casamento: “O jeito que eles se casam” (Pantera Negra) e comida: “[...] comidas diferentes” (Rhianna Amba Marshemellow).

As asserções apresentadas revelaram o interesse dos/as estudantes em se aprofundarem nos aspectos que contextualizam os diversos modos de ser e de viver presentes no continente africano.

Segundo Freire (1996, p. 88), “[...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Assim, acreditamos na importância de estimular essa curiosidade não só das crianças, mas de todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

Finalizando essa primeira etapa do levantamento de dados, investigamos se os/as estudantes compartilhavam o que aprendiam sobre as culturas de matrizes africanas ou afro-brasileiras com familiares e os/as amigos/as fora da escola e quais os motivos que os/as levaram a isso.

De acordo com as respostas, identificamos que 66,6% dos/as estudantes comentam ou brincam com os/as familiares e amigos/as fora da escola o que aprendem nas aulas e 33,3% não o fazem. Para aqueles/as que compartilham, os motivos apontados são “Porque é muito importante que os pais saibam o que as professoras passam na escola” (Katryna); “Para ensinar aos meus pais, meus amigos [...]. E sempre quando tem brincadeira nova, brinco com meus colegas” (Isabela da Silva) e “Para eles aprenderem também” (Pantera Negra). Perante o exposto, notamos que os/as estudantes tendem a compartilhar o que aprendem e chamou-nos a atenção a importância da troca de experiências entre família e a escola demonstrada no relato da estudante Katryna.

No que concerne aos motivos pelos quais os/as estudantes não comentam ou ensinam, temos: “Por que eu não estou muito acostumada dessas brincadeiras, por que essas brincadeiras eu só faço na escola” (Gabriela) e “Porque eu esqueço de fala” (Dog). Outro aspecto observado, relaciona-se à afirmação de um estudante ao dizer não ter para quem ensinar ou por não dar tempo: “Às vezes não dá tempo ou ninguém quer” (Meliodas BR).

Esta foi a análise dos dados iniciais ofertados pela turma do 5.º ano do Ensino Fundamental. Vimos que os/as estudantes, em sua maioria, tiveram algum contato com elementos de matrizes africanas, seja dentro de uma perspectiva crítica quanto estereotipada. Identificamos, a partir dos interesses e curiosidades deles/as, a necessidade de apresentar conhecimentos para além de jogos e brincadeiras como lutas, danças, histórias que contextualizem e valorizem as culturas de diversos povos africanos.

Partindo desse contexto, organizamos um planejamento pedagógico que atendesse aos interesses e às curiosidades apontados pelos/as estudantes em relação às culturas de matrizes africanas. O mesmo foi desenvolvido ao longo de um semestre, com um total de 42 aulas e o festival de encerramento denominado “Viagem pelos Caminhos da África⁵”. A partir dessa experiência, realizamos o levantamento sobre os conhecimentos construídos que serão apresentados a seguir.

⁵ O festival “Viagem pelos Caminhos da África” foi organizado após a apresentação de um repertório de jogos, brincadeiras, danças e elementos históricos e culturais de matriz africana. Durante todo período,

Abaixo, trazemos uma nota em diário de campo que apresenta o relato de um estudante sobre uma língua de matriz africana aprendido em seu contexto familiar:

Diante da curiosidade dos alunos pelos idiomas falados nos países disse para os alunos que na Nigéria se falava o Hauçá como idioma materno e o Inglês [...] Eu disse também que o Iorubá é um dialeto muito falado pelos nigerianos.[...] Em relação ao idioma Iorubá, disse que ele é falado por muitos povos africanos devido ao povo “Banto” e o Naruto Usanaque disse: eu sei um pouco de Iorubá; eu conheci com meu avô; ele aprendeu com o pai dele, ele sabe tudo de Iorubá. Os colegas ficaram curiosos e pedi a ele que perguntasse mais sobre isso ao seu avô. Durante o caminho para a quadra o Naruto Usanaque e eu conversamos e ele disse: meu avô fala bem fluente, é que meu vô e meu pai viajaram muito e eles aprenderam línguas (DCP VII).

Essa fala de Naruto Usanaque despertou nos/nas estudantes o interesse em conhecer novos idiomas falados no continente africano e, a partir disso, passamos a enfatizar elementos linguísticos nas aulas que se seguiram. Possibilitar espaços para que as crianças compartilhassem conhecimentos e experiências cotidianas, fez com que Naruto Usanaque se sentisse motivado a trazer novas contribuições para a turma:

Ao abrir o livro, perceberam que na capa interna tinha os nomes dos países da África. Na dedicatória, o autor dedicava seu livro à Tetê Omim e o Naruto Usanaque disse “Omim é água em Iorubá” e professora Helena confirmou que estava correto, consultando pela internet: água doce (DCP VIII).

Esse acontecimento nos faz compreender que os processos educativos dentro da escola devem estar para além dos momentos das aulas e dos muros da escola, ou seja, é preciso escutar, respeitar e aprender com as crianças, pois as mesmas trazem consigo aprendizados de outros contextos (família, igreja, rua, condomínio etc.).

Os diálogos favoreceram o interesse dos/as estudantes em apresentar seus conhecimentos, fato que despertou um ambiente agradável tanto para a professora quanto para os/as educandos/as. Concordamos com Muller *et al.* (2009, p. 68) ao afirmarem que: “O professor é o agente mediador entre o aluno e os conhecimentos e conteúdos culturais veiculados na e pela escola. É através de seu comportamento e prática que a escola age e concretiza/legitima sua existência”.

É primordial mostrar para os/as estudantes que eles/elas podem ser agentes da construção e da troca de conhecimentos e para que isso aconteça, de fato, devemos diluir hierarquias e autoritarismos. Os/as professores/as devem ser solícitos para o diálogo e acreditarem na potencialidade de cada estudante, por que:

[...] a escola como instituição social é o lugar em que as relações são partilhadas, construídas e representadas por meio de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse lugar se vivencia um cotidiano repleto de multiplicidade de culturas, saberes, construção da identidade, de formação da cidadania e de aprendizado (SANTOS; COELHO, 2010, p. 218).

Um aspecto instigante foi a questão apresentada pela MC Mirela: “[...] professora, você percebeu que todo mundo que entra no Ranieri não sabe nada sobre a África?”

foram utilizadas metodologias ativas e dialogadas com o intuito de estimular o desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos/as estudantes. Todas as atividades que compuseram o festival (jogos, brincadeiras, dança, comidas) foram escolhidas e no dia do evento ensinadas pelos/as próprios/as estudantes a todas as pessoas que compareceram para se divertirem juntas: mães, pais, irmãos/ãs, avós/ôs e amigos/as.

(DCP IX). Essa indagação surgiu a partir da entrada de dois novos estudantes na turma que quando perguntados se conheciam algo relacionado à África e à Educação Física, a resposta foi negativa ou pouco contextualizada.

[...] entendemos haver, no âmbito da área de Educação Física, poucas produções que reconhecem, enaltecem, valorizam e, de certa forma, contribuem para uma educação antirracista. Mesmo a prática corporal de raiz africana mais conhecida, a capoeira, raramente é desenvolvida como conteúdo da Educação Física Escolar e, mesmo quando isto ocorre, dificilmente vai além da repetição de movimentos descontextualizados, ou seja, que apresentem e valorizem sua relação com a cultura em que foi gerada e, assim, favoreçam a construção de uma identidade negra positiva (MARANHÃO; GONÇALVES JUNIOR; CORRÊA, 2007, p. 2).

Para superar essa triste realidade, precisamos fomentar ações pedagógicas que forneçam outras possibilidades para os/as estudantes acessarem, perceberem e compreenderem essas culturas.

A prática pedagógica empreendida na escola pela Educação Física deve, ir processualmente decodificando os modos de fazer e saber dos diferentes grupos sociais constituídos na comunidade escolar e sociedade brasileira, a fim de desconstruir os estereótipos fundamentados nas teorias racialistas e engessados pelos modos de acumulação do capitalismo, os quais, articulados, inibem processos de alteridade, respeito à diversidade cultural e ainda naturalizam processos de violência e subalternização de culturas, excluindo pelas práticas corporais, as pessoas (GRANDO; PINHO, 2016, p. 32).

Quanto aos conhecimentos históricos, geográficos e culturais, reconhecemos que houve aprendizagens por parte dos/as estudantes.

O relato seguinte representa o conhecimento de vários elementos culturais africanos e afro-brasileiros construídos a partir do estudo da música “África” (PERES; TATIT; ANTUNES, 2011), veiculada pelo grupo “Palavra Cantada”.

Na roda de conversa sobre o que aprenderam com essa atividade se destacaram as falas: [...] Aprendi que precisa atravessar o mar para ir pra África (Miguel); Aprendi das árvores, das culturas, falava sobre a Bahia na música (MC Mirela); Que na Bahia tem bastante Cultura Africana (Michael Jackson Alan Walker); Como alguns povos lá chamam Deus (Alice Queen); Tem um povo que se chama Bantu (Aurora); Que os escravos se refugiavam para se defender (Zury). Durante a conversa, surgiram alguns questionamentos e dúvidas relevantes que precisam ser amenizados como: Os negros ficavam com roupa? (Felipe); Isso existiu? (Melissa), essas perguntas surgiram quando conversávamos sobre o período de escravidão e diante disso senti a necessidade de abordar esse tema no planejamento futuro (DCP XVIII).

Após tais questionamentos, as seguintes percepções contextualizaram o período de escravização no Brasil:

Perguntei aos alunos o que eles sabiam sobre esse tema e eles responderam: Eu acho que é tipo usar uma pessoa independentemente da cor e o gênero dela e fazer coisas que ela é obrigada a fazer só que às vezes ela não quer fazer (Aurora); Fazer algo que não quer (Alice Queen). [...] o que eles acharam que foi positivo com a vinda dos negros africanos para o Brasil e eles falaram: Deu mais origem a nossa cultura (Michael Jackson Alan Walker); Feijoadá (vários alunos); Brincadeiras (Katryna); Danças (Pantera

Negra); Línguas diferentes (Naruto Usanaque); Capoeira (Miguel) (DCP XXIII).

Com base nessas manifestações, compreendemos que os/as estudantes têm conhecimento sobre a condição de escravizados que foi imposta aos/as negros/as africanos/as, do mesmo modo que entendem esse triste período na história do Brasil. No entanto, eles/as reconhecem que a vinda dos/as africanos/as contribuiu com elementos fundantes da nossa cultura, evidência notada na colocação do Michael Jackson Alan Walker:

A importância disso é que com as culturas dos africanos a gente criou a cultura afro-brasileira, então bastante costumes dos africanos entrou na nossa cultura, por isso que a gente tem que agradecer a África por tudo que tem, que tanta coisa que a gente nem sabe que tem influência da África mas tem...pra gente conhecer o que é a África pra gente (DCP XXXI).

Corroborando com a fala do estudante, vamos ao encontro das palavras de Gonçalves Junior (2010):

Consideramos imprescindível a necessidade de busca de conhecimento da história da cultura corporal de diferentes povos que habitam no Brasil, tais como os africanos e seus descendentes e indígenas de diferentes etnias, com sensibilidade para lutas, dentre elas: por liberdade; pela defesa de direitos; pela resistência da folclorização e/ou o branqueamento da sua cultura; pela recomposição da sua humanidade, corporeidade e identidade diante das discriminações e preconceitos que visam levá-los, bem como nos levar, ao esquecimento de nossas raízes multiculturais (p. 63).

Quanto aos elementos geográficos, houve o aprendizado da África como um continente e o interesse em conhecer os países que dele fazem parte, como fora registrado no DCP XXXI:

Eu acho que aprendi bastante coisa, eu pensava que a África era só um país, mas agora eu comecei a conhecer os países e os continentes, e eu gostei de aprender (Katryna); Eu aprendi que a África tem 54 países, e as brincadeiras e as músicas, eu ensinei para minha irmã, eu mostrei o diário para ela (Pantera Negra); Quando eu comecei achar que a África era um continente eu sabia lá que existia a Angola aí eu fui vendo que tinha a Nigéria, Senegal, tudo, e aí aprendi todos os países... é algo muito legal pra gente conhecer, pra gente aplicar na nossa vida, pra gente ter mais conhecimento (Michael Jackson Alan Walker).

Ao olharmos os CRE, constatamos que esse aprendizado sobre o continente africano ficou latente para as crianças.

[...] pra mim, foi importante aprender porque antes eu achava que a África era apenas um país, mas na verdade é um Continente e tem 54 países (CRE – Brenda).

A África tem 54 países e o país que eu mais gostei foi Botsuana, eles falam cetsuana e inglês (CRE – Isabela da Silva).

Com as notas em DCP e no CRE, evidenciamos que elementos históricos e geográficos foram aprendidos, principalmente, que África corresponde a um grande continente e não apenas a um país.

O projeto foi legal, foi uma experiência diferente aprendemos mais brincadeiras, mais sobre essa cultura e que a África é um continente porque eu achava que era um país e, professora, você está de parabéns porque você fez eu gostar de Geografia mais do que Matemática (CRE – Dog).

É notório que os estudantes aprenderam elementos culturais como a variedade de jogos, brincadeiras, danças, comidas, instrumentos musicais, idiomas, crenças, lutas, entre outros.

[...] agora eu comecei a conhecer os países e os continentes, e eu gostei muito de aprender, o livro Ndule Ndule⁶ eu gostei muito que nem agora eu tenho meu diário de campo e agora eu anoto quase tudo lá... aprendi brincadeiras, moeda de cada país, linguagens, as brincadeiras, as músicas, eu gostei muito e queria continuar e já passei para várias pessoas o que eu aprendi aqui nas aulas, ensinei para minha madrinha, minhas primas, minha família e amigas (Katryna); Eu aprendi sobre as culturas, danças, brincadeiras, e as brincadeiras que eu mais gostei foi a Amagamulamulazetxê⁷ que é de Moçambique, por isso que eu escolhi ela pra mim poder apresentar pras pessoas que vão vir no Festival, eu achei ela legal porque ela puxa outras brincadeiras, ela puxa cabo de guerra, ela lembra, ela não é que nem as outras, igual ela tem algumas coisas diferentes e ela é da África, ela é afro-brasileira (Alice Queen); Eu aprendi muita coisa legal, brincadeiras, culturas e a brincadeira que eu mais gostei foi o jogo da memória⁸, eu gostei dela porque nós mesmos fizemos e podemos criar bastante coisa, comida, países no jogo da memória, eu achei muito legal porque você pode brincar com muitas pessoas e conhecer mais países (Isabela da Silva) (DCP XXXI).

Diante dessas falas, ressaltamos três aspectos: o primeiro tem relação com o que foi colocado por Katryna ao pontuar que gostaria de continuar aprendendo sobre as culturas africanas e a questão do compartilhamento de suas aprendizagens em outros contextos, principalmente no familiar. O segundo é o fato da estudante Alice Queen identificar semelhanças entre as brincadeiras africanas e as brasileiras, o que pressupõe que houve um entendimento sobre as influências africanas no brincar da nossa cultura. O terceiro aspecto refere-se à experiência da construção do jogo “MemorAfro”, mencionado por Isabela da Silva. A estudante aponta para a liberdade de criação, o aprender muitas coisas e a possibilidade de brincar com muitas pessoas.

Os/as estudantes também mencionam que aprender brincando se torna ainda mais significativo, conforme declarou Michael Jackson Alan Walker (QF): “Algo interessante e muito divertido porque você aprende brincando, que cada brincadeira tem seu país e que a cultura africana é única por isso ela está no meu coração”. As percepções dos/as estudantes reforçam os apontamentos de Cunha (2016, p. 24):

Reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que caracteriza o povo brasileiro, permite aos alunos se perceberem herdeiros dessa cosmovisão e próximos culturalmente das crianças dos países africanos.

⁶ BARBOSA, R. A. **Ndule ndule**: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

⁷ PRISTA, A.; TEMBE, M.; EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

⁸ O jogo “MemorAfro” foi criado pela graduanda em Educação Física Marília Baldoíno dos Santos (UNESP/Bauru) em um planejamento pedagógico coletivo para o Projeto de Extensão “Brincando e Dialogando”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Corrêa, tendo como proposta a história e cultura africana e afro-brasileira. Dentro do projeto “Viajando pela Cultura Africana e Afro-brasileira”, desenvolvemos um “MemoAfro” a partir da escuta e estudo da música “África” de autoria de Sandra Peres, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes (2011).

Nesse processo, os jogos e as brincadeiras surgem como uma profunda experiência intercultural e intracultural. Um encontro alegre com a cultura do “outro” e um mergulho em nossas próprias raízes culturais, híbridas e multicoloridas.

A partir do interesse apontado pelos/as estudantes, em aprender sobre comidas oriundas do continente africano, elencamos algumas para serem estudadas, então tivemos:

Aprendi comidas da África os significados das comidas o porquê ela era da África como ela foi feita e as histórias, as brincadeiras as mesmas coisas as histórias como elas são etc. (QF – MC Mirela).
[...] comidas como: cuz cuz, feijoadá, farofa, vatapá, qumbe e koeksusters. (QF – Pudim Amassado).

Eles/elas consideraram esse aprendizado prazeroso, diferente e interessante, como observado nas seguintes asserções:

Eu achei bem legal e diferente porque na minha outra escola eu não aprendia sobre a cultura africana então é bem diferente e legal (QF – Emanuel).
Interessante, porque eu não sabia sobre a cultura africana e afro brasileira. Só algumas coisas tipo a capoeira e o projeto abriu novos conhecimentos (QF – Bella).

Os/as familiares também declaram suas percepções sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, seja pela dedicação e interesse dos/as estudantes, seja pela sua experiência ao participar do festival organizado pelas crianças.

Gostei muito pois aprender sobre outras origens e cultura é muito gratificante para o conhecimento de todos, principalmente de nossas crianças. Foi um grande aprendizado que eles levarão para a vida toda (QCE – Mãe da Raquel).
Com esse projeto, pude conhecer ainda mais a cultura africana, seus costumes e suas brincadeiras. Foi muito bom! (QCE – Mãe da Alice Queen).
Muito bom, confesso que teve brincadeiras reveladas que nunca tinha visto, para mim foi um dia de aprendizado com os alunos do 5.º ano. No meu ponto de vista acho que deveria ser mais divulgado nas escolas. Vocês estão de parabéns (QCE – Mãe da Emanuelly).
Eu achei um projeto muito criativo, participativo e muito legal, esse intercâmbio pra nossa geração poder aprender e conhecer. Estão todos de parabéns (QCE – Mãe da Katryna).

Para os/as estudantes, a participação dos/as familiares em todo o processo e, especificamente no “Festival Viagem pelos Caminhos da África”, foi transformador, porque todas as pessoas envolvidas puderam experimentar outras formas de aprender, brincar e compartilhar.

A discente Aurora escreveu em seu caderno de registro “A Nigéria tem a maior população negra do mundo e em segundo lugar é o Brasil, quando soube disso fiquei impressionada e feliz ao mesmo tempo”.

O desenvolvimento do planejamento pedagógico com as culturas de matrizes africanas despertou nos/as estudantes negros/as e não negros/as o interesse em (re)conhecer as raízes africanas, permitindo assim um diálogo sobre ascendência e pertencimento étnico-racial e, conseqüentemente, a desconstrução de estereótipos existentes e a possibilidade de enfrentamento de atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas que venham a presenciar.

O importante é buscarmos [...] construir uma sociedade mais democrática, livre do racismo e da intolerância, as experiências e as trocas nos ajudarão a avançar na construção de uma nação que abrace e valorize a todos os seus filhos, independentemente da cor de sua pele e da sua origem étnico-racial (MULLER *et al.*, 2009, p. 49).

Maranhão (2009) realça que propor vivências, experiências inerentes à cultura negra para negros/as e não negros/as é uma forma de desalienação ou, ao menos, de compreender o mundo em sua multiplicidade e diversidade; é abarcar um modo de vida singular, transcendente; é fazer a viagem de volta às origens, ao berço da humanidade e se fortalecer. Isto traduz muito o que vivenciamos ao longo das ações pedagógicas com os/as estudantes no decorrer do processo educativo.

A comunidade escolar não pode mais negar o ensino e o aprendizado das culturas de matrizes africanas no processo educativos dos/as estudantes. Esse ensino não pode ficar restrito a um componente curricular e/ou a um/a professor/a que tenha interesse por essas culturas.

CAMINHOS PERCORRIDOS

Diante da questão inicial colocada, se era possível desenvolver um planejamento docente dentro da perspectiva das Relações Étnico-Raciais que fosse significativo para a aprendizagem dos/as estudantes, e dos objetivos da pesquisa que foram identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com elementos culturais de matrizes africanas junto a estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física entendemos que o planejamento pedagógico, desenvolvido possibilitou, certamente, a mudança de percepções e ideias sobre as culturas de matrizes africanas, bem como, a ampliação de conhecimentos.

Nossa viagem começou com uma vontade imensa de saber mais sobre a África. Daí traçamos nossos destinos e roteiro. Iríamos passear pela África do Sul, Guiné Bissau, Tanzânia, República Democrática do Congo, Botsuana, Moçambique, Nigéria e Senegal, aprendendo sobre suas culturas, seus povos, seus modos de vida, suas paisagens e tudo mais que encontraríamos pela frente.

De malas prontas e corações abertos iniciamos nossa viagem.

Cada país, um acontecimento. Cada lugar, um aprendizado. Fomos vendo, sentindo, percebendo e compreendendo uma África que é cheia de nuances, cores, belezas, alegrias, histórias e diversidades. Todos nós, sem exceção, pudemos descortinar nossos olhares e enxergar para além daquilo que nos ensinam sobre esse imenso continente.

Animais selvagens? Tem. Fome? Tem. Guerras? Tem. Pobreza? Tem! Mas vimos que tem, também, músicas, danças, jogos, brincadeiras, artes, religiosidades, conhecimentos milenares e muito mais.

Percorrer esses caminhos permitiu a ampliação do nosso entendimento sobre as culturas de matrizes africanas e a imensa/intensa contribuição que elas ofertaram para a formação das culturas afro-brasileiras. Todos/as nós pudemos nos (re)conhecer nessa ancestralidade, seja pelo uso das palavras, pelas comidas, músicas, crenças etc.

Caminhamos juntos/as, trocando, se ajudando e compartilhando todos os aprendizados dessa viagem, fomos nos tornando pessoas mais afetuosas, dialógicas, colaborativas, atenciosas e cuidadosas uns/umas com os/as outros/as.

Esperamos que a África seja o destino de muitas comunidades escolares. E desejamos que cada viagem seja planejada com antecedência, cuidado, carinho e respeito.

A “África pra gente” (Michael Jackson Alan Walker) é a nossa mãe!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. A.; TONELLI, F. Imagens e representações de negros e indígenas. *In*: BARBOSA, L. M. A. (org.). **Relações étnico-raciais em contexto escolar**: fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 38-54.

BARBOSA, R. A. **Ndule ndule**: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a lei n.º 10.639, de 3 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.639 de 03 de março de 2003. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

CANDAUI, V. L. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. (org.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.630/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

CRUZ, A. C. J.; RODRIGUES, T. C.; BARBOSA, L. M. A. Apontamentos teóricos para a educação das relações étnico-raciais no Brasil: contextos e conceitos. *In*: BARBOSA, L. M. A. (org.). **Relações étnico-raciais em contexto escolar**: fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 9-37.

CUNHA, D. A. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal: Edição do autor, 2016. E-Book. Disponível em: <https://laab.pro.br/publicacoes-laab.html>. Acesso em: 03 ago. 2019.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-26.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 67-79.

GONÇALVES JUNIOR, L. Etnomotricidade: multiculturalismo e Educação Física Escolar. *In*: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. (org.). **Educação Física Escolar**: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010. p. 49-67.

GRANDO, B. S.; PINHO, V. A. As questões étnico-raciais e a Educação Física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. *In*: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. (org.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. p. 25-43.

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2502?show=full>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MARANHÃO, F.; GONÇALVES JUNIOR, L.; CORRÊA, D. A. Jogos e brincadeiras africanos nas aulas de Educação Física: construindo uma identidade cultural negra positiva em crianças negras e não negras. *In*: JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES DE LA AUGM, 15., 2007, Asunción. **Anais [...]**. Asunción: AUGM, 2007. Disponível em: http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2007/augm_jogosafro.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

MOREIRA, A. J.; SILVA, M. C. P. A Lei n.º 10.639/2003 e o Ensino de Educação Física: confrontos históricos. *In*: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. (org.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. p. 45-58.

MULLER, M. L. R.; SANTOS, A. M.; GONÇALVES, V. L. S.; COSTA, C. S. **Educação e diferenças**: os desafios da lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PERES, S.; TATIT, P.; ANTUNES, A. 1 vídeo (3 min 57 s.). Publicado pelo canal Palavra Cantada Oficial, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>. Acesso em: 11 jul. 2019.

PRISTA, A.; TEMBE, M.; EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

SANTOS, R. A. S.; COELHO, W. N. B. C. Ensino Fundamental e as relações raciais: imagens e significados de professores sobre o negro. *In*: COELHO, W. N. B. C. (org.). **Educação e relações raciais**: conceituação e historicidade. São Paulo: Livraria da Física, 2010. p. 217-238.

SOUZA, F. S.; PEREIRA, L. M. S. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 51-65, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido em: 01 ago. 2020.

Aprovado em: 19 ago. 2020.