

Africanidades para e na educação das relações étnico-raciais

Africanities for and in education of ethnic-racial relations

Africanidades para y en la educación de las relaciones étnico-raciales

ALINE DE SOUZA DENZIN¹; LUIZ GONÇALVES JUNIOR²

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCAR, SÃO CARLOS-SP, BRASIL

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados provenientes da 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”. Do processo de análise dos dados, emergiu a categoria: Conhecer para reconhecer e reconhecer para conhecer. 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. Interculturalidade.

ABSTRACT

This article presents the results of an intervention with africanities for the education of ethnic-racial relations. Aimed at the problematization and dialogue on diversity, this study aimed to identify and understand the educational processes resulting from an intervention with africanities for the education of ethnic-racial relations in the partnership of the projects “Experiences in Diversified Activities of Leisure and More Than Soccer”. From the process of data analysis, the category emerged: Knowing to recognize and recognize to know. From the research carried out, we realized that the realization of an intervention with africanities allowed spaces for dialogue and problematizations that contributed to knowing and recognizing other ways of being and being in the world with each other, practicing respect for differences in group living together.

Keywords: Educational Process. Education of Ethnic and Race Relations. Africanities. Interculturality.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados obtenidos con la realización de una intervención con africanidades para y en la educación de las relaciones étnico-raciales. Orientado para la problematización y el diálogo sobre la diversidad, este estudio tuvo como objetivo identificar y comprender los procesos educativos decurrentes de una intervención con africanidades para la educación de las relaciones étnico-raciales en la acción conjunta de los proyectos: Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio y Más Que Fútbol. Del proceso de análisis de datos, emergió la categoría: Conocer para reconocer y reconocer para conocer. A partir de la investigación realizada, percibimos que la realización de una intervención con africanidades 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. Africanidades. Interculturalidad.

¹ Doutora em Educação PPG/UFSCar. E-mail: aline.denzin@gmail.com

² Professor Titular do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar. E-mail: lui@ufscar.br

INTRODUÇÃO

A educação das relações étnico-raciais é imprescindível no contexto brasileiro devido aos mais de quinhentos anos de marginalização e discriminação raciais sofridas pela população negra³, desde a estratégia eurocêntrica de enriquecimento a partir da invasão e colonização de terras, escravização e colonialidade de povos.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009 p. 73).

Concordamos com Oliveira et al. (2014), 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” (p. 32), sendo necessário situar os contextos e espaços de nossas investigações olhando, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial latino-americana, portanto, também brasileira.

Este posicionamento exige que adotemos, conforme Santos e Meneses (2009) diálogo intercultural, em que para além de mera aceitação ou tolerância de uma cultura por outra, que se coloca como dominante, se possa efetivamente alcançar “[...] o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham de um dado espaço cultural” (p. 7). Interculturalidade esta que é construída no processo mesmo de reconhecer a reciprocidade e a riqueza que essa experiência pode fomentar, envolvendo a percepção crítica de que o diálogo entre culturas se faz de forma conflituosa e complexa e exige situá-lo em cada contexto, sob a pena de torná-lo ingênuo, acrítico e passível a acomodação e não a transformação do paradigma social dominante.

A existência da desigualdade racial em nosso país demanda que sejam desenvolvidas iniciativas que visem à modificação desta realidade injusta. Explicitamos desde logo a compreensão que temos da expressão étnico-racial, junção das palavras raça e etnia. Observamos que o termo raça surgiu com uma conotação biológica, própria do campo de estudos das ciências naturais, que definia classe de animais com características específicas, porém, em acordo com Munanga e Gomes (2016) no decorrer da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), o Nazismo utilizou-se deste conceito, com um sentido biológico, para justificar a suposta supremacia dos arianos (considerados pelos nazistas como uma raça pura e branca) sobre outros povos, “[...] promovendo a segregação, a dominação e a morte de milhões de pessoas” (p. 175).

Pautados em tal reflexão entendemos neste artigo o termo raça como:

[...] construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004 p. 13).

³ Também a Indígena.

Com tais premissas, destacamos o uso da expressão raça com sentido e posicionamento político, estando relacionado com outros conceitos que são fundamentais para educar e nos educarmos nas relações étnico-raciais, 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 historicamente construído na ideologia da colonialidade.

Ao termo étnico vinculamos a ideia de pertencimento, raiz e ancestralidade africana, bem como a outros grupos em nossa sociedade. Nesse sentido, podemos dizer que o emprego da expressão étnico-racial é usado:

[...] 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).

Para o filósofo latino-americano Canclini (2003) devemos observar criticamente as referências que culturas externas, europeias e estadunidenses, tentam impor ao, no passado, colonizado, atualmente, colonializado, através de imagens e valores como exemplos supostamente naturais e corretos de vida. Tais imagens e valores estão comumente permeados por uma lógica capitalista, de exploração, de defesa da propriedade privada e de inferiorização do oprimido, na tentativa de legitimar essas práticas. Acrescenta Canclini (2003) que se faz imprescindível a crítica à violência com a qual se realizou o projeto de colonização, pois ainda persistem imagens que ocultam o verdadeiro significado das invasões europeias, quer seja nos livros didáticos, quer seja nos discursos de políticas internacionais e nos eufemismos, tais como *descobrimento* ou *tarifa civilizadora* para denominar tal violência.

Sobre o assunto, os filósofos africanos Ngoenha e Castiano (2011) trazem testemunho de Moçambique, observando a influência, no citado país, das telenovelas consumidas pelos jovens que acabam por promover mudança de valores na sociedade com a adoção de padrões estrangeiros, levando-os a desvalorização de práticas culturais de suas comunidades: músicas, danças, o uso das plantas medicinais, técnicas de construção de casas. Ngoenha e Castiano (2011) reconhecem que, embora tenha ocorrido algum avanço na valorização de saberes locais, tais saberes ainda são marginalizados nos currículos escolares moçambicanos:

Até parece que a educação se envergonha das formas de ser do seu povo preferindo entulhar os estudantes de saberes exógenos. Claro que, ao marginalizar os nossos saberes ancestrais na escola, o resultado é que a criança não conheça (reparem bem que emprego o verbo conhecer e não assimilar) as suas tradições e dos seus pais e parentes; o resultado último, porém, é uma criança que cresce sem raízes culturais e, como consequência lógica, não as respeite e nem respeite àqueles que seguem estas tradições, isto é, seus pais e parentes. Estes tornam-se pessoas retrógradas aos olhos das crianças. Enfim, as lentes pelas quais as crianças moçambicanas aprendem a olhar, perceber e conhecer o mundo hoje é diferente da lente dos pais e não são dadas as oportunidades de fazerem as suas escolhas culturais e nem de aperfeiçoarem as suas mensagens nas línguas moçambicanas. A educação faz um epistemicídio cultural, emprestando um termo usado pelo sociólogo

português Boaventura de Sousa Santos (NGOENHA; CASTIANO, 2011, p. 222).

Castiano e Ngoenha (2013) prosseguem a reflexão e 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).

O objetivo desta investigação foi identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção em africanidades *para e na* educação das relações étnico-raciais em um projeto de extensão comunitária.

Explicitamos compreender, em acordo com Gonçalves Junior, Carmo e Corrêa (2015) que os processos educativos:

[...] ocorrem em uma relação mútua de aprendizagem e não só em uma situação em que um ensina ao outro, tendo como pressuposto fundamental para seu desenvolvimento o diálogo equitativo e a intencionalidade dirigida para a cooperação, superação, o ser mais, demandando autonomia, possibilidade de decisão e de transformação. Tais condições permitem aos envolvidos compreender em contexto, valores e códigos do grupo, da comunidade e da sociedade em que vivem, tendo a possibilidade de refletir criticamente sobre sua própria condição de pertencimento ao mundo com os outros, educando e educando-se, tornando-se pessoa⁴ (p. 176-177).

UMA INTERVENÇÃO EM AFRICANIDADES *PARA E NA* EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO COMUNITÁRIA

A proposta de realização de uma intervenção em africanidades se deu pela necessidade que sentíamos em realizar um trabalho *para e na* educação das relações étnico-raciais em ambiente não escolar.

Compreendemos que:

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 ao desprezo pelo que tinham de mais genuíno: a cor de sua pele e sua cultura (SILVA, 1995, p. 2).

⁴ Para aprofundamento sugerimos a leitura de: Oliveira et al. (2014); Brandão (2002); Freire (2005); Freire (2011).

E são estas formas de reagir, de resistir, que negros e negras escravizados desenvolveram como forma de sobrevivência, que nos impulsionaram a realizar este trabalho também como forma de resistir, de reagir às consequências da colonização e colonialidade, de dizer basta à negação das culturas africanas e afro-brasileiras, reconhecendo-as como parte que constitui nossas raízes latino-americanas e brasileiras. Assim, buscamos com esse trabalho fortalecer as africanidades.

E foi nesse sentido que se deu a realização de uma intervenção em africanidades em um projeto de extensão comunitária, pois significou ao mesmo tempo fortalecer nosso posicionamento comprometido com o combate ao racismo, ao preconceito e às discriminações; como também implicou nos reconhecermos 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, entendemos 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 em um exercício, denominado por Santos (2009) de ecologia de saberes:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. [...] A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (p. 47).

E prossegue Santos (2009, p. 49): “Para uma ecologia dos saberes⁵, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo”.

A citada intervenção foi realizada junto ao projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer⁶ - Mais Que Futebol” (VADL-MQF), a qual, desde agosto de 2013, realiza-se a partir de uma parceria do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM), que conta com apoio da *Fondation Terre des Hommes* (Tdh/Alemanha), sendo desenvolvidas as atividades no Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos, localizado no bairro Santa Felícia, cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo, Brasil.

O VADL-MQF tem como objetivo central a educação *para e pelo* lazer⁷ e como objetivos específicos contribuir com a: formação crítica de crianças e jovens voltada à

⁵ A ecologia dos saberes contempla também “[...] a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2009, p. 45).

⁶ O projeto de extensão em pauta tem suas origens no ano de 1999, ocasião em que era conhecido apenas por “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL), pois não tinha a parceria com o “Mais Que Futebol” (MQF), estabelecida em 2013.

⁷ Concordamos com Marcellino (2000) ao destacar o duplo aspecto educativo do lazer: educação *pelo e para* o lazer, ou seja, *veículo e objeto* da educação. Veículo de educação significa aproveitar o potencial educativo da vivência do lazer, podendo trabalhar valores, condutas e atitudes, no qual as pessoas se

cidadania; cultura de paz; educação *para* e *nas* relações étnico-raciais. Os/as participantes do projeto têm idade entre 7 e 17 anos, e em sua maioria residem em bairros periféricos empobrecidos da cidade de São Carlos. As atividades são desenvolvidas contando com quatro atividades centrais: Capoeira, *Fútbol Callejero*⁸, Musicalização e Ciclismo, bem como jogos elegidos pelos/as participantes do projeto, em consenso ou votação, e a produção de um jornalzinho bimestral, de modo conjunto pelos participantes e educadores/as a partir de assuntos e temas de interesse (GONÇALVES JUNIOR, 2017).

Assim, as atividades desta intervenção e investigação com africanidades foram inseridas no cotidiano do VADL-MQF de modo transversal.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Como vimos a parceria dos projetos VADL-MQF já prevê em seus objetivos o trabalho com educação *para* e *nas* relações étnico-raciais, já havendo, portanto, uma prática social presente no grupo de participantes e educadores. Não obstante, propusemos que fossem fortalecidas estas ações com uma intervenção em africanidades a fim de ampliar e contribuir com tal trabalho.

Em coerência com nossa compreensão epistemológica e compromisso ético, político e acadêmico com os grupos oprimidos, por nossa práxis intersubjetiva de ser-ao-mundo-com-outrem, optamos pela pesquisa participante, a qual compreendemos, em acordo com Brandão (1987), como crítica e alternativa aos métodos positivistas de pesquisa em ciências humanas e, na qual “[...] 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).

Como procedimentos de coleta de dados utilizamos notas em diários de campo e a gravação em áudio, com posterior transcrição, de rodas de conversa. Foram elaborados dezenove diários de campo e transcritas seis gravações de rodas de conversas, as quais foram inseridas no corpo do texto dos diários correspondentes.

Optamos pelo registro das observações em diários de campo em consonância com Bogdan e Biklen (1994), pois este “[...] 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” (p. 151).

Nossa opção pelas rodas de conversa se deu por entendermos serem estas privilegiadas para que os participantes possam expressar suas impressões, opiniões e vivências acerca dos temas e situações que vão surgindo com as falas e relatos nas rodas, pois são “[...] uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas” (SILVA; BERNARDES,

educam através dele. Objeto da educação é quando ele próprio é o motivo da educação, referindo-se à preparação das pessoas para a vivência do lazer, tanto na esfera da criação cultural como na do consumo não-conformista, almejando níveis mais críticos e criativos de fruição, produção ou contemplação.

⁸ *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, nascida em Moreno, periferia da área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Em acordo com Rossini et al. (2012) 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/as 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”.

2007, p. 54), possibilitando questionamentos, reflexões, aprendizados, o educar e o educar-se na relação com outrem, com diferentes pontos de vista.

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, p. 95):

(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.

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 transcórre do estudo dos dados – *a posteriori* –, ao contrário, portanto, da pesquisa positivista que define as categorias de análise *a priori*.

No próximo tópico desta investigação, construção dos resultados, 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).

CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS: CONHECER PARA RECONHECER E RECONHECER PARA CONHECER

Na construção dos resultados, processo no qual retornamos ao objetivo da investigação, buscando a identificação e compreensão dos processos educativos decorrentes de uma intervenção em africanidades *para e na* educação das relações étnico-raciais, emergiu a categoria: Conhecer para reconhecer e reconhecer para conhecer.

Tal categoria foi construída a partir de unidades de significado que se referem a situações que trazem experiências e falas de processos educativos dos 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.

Lembremos, com Santos (2009), que uma ecologia de saberes se pauta no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e que o conhecimento é interconhecimento. Conforme nos alertaram no referencial teórico Quijano (2009) e Galeano (1990), o padrão mundial do poder capitalista sustenta a imposição de uma classificação racial, na qual brancos são superiores a negros e indígenas, inclusive nos conhecimentos, transformando em capital europeu ou, mais recentemente, estadunidense: a terra, os frutos, os recursos naturais e os recursos humanos.

Nossa prática de dialogar em roda sobre os conhecimentos correntes no Brasil, observando que nem sempre ocorre a identificação de suas origens, se deu na Capoeira, uma das atividades centrais da parceria dos projetos VADL-MQF e na qual a intervenção com africanidades se fez igualmente presente de modo transversal, conforme excerto de diário de campo que segue:

O educador Eiri explicou o golpe de Capoeira “benção” e sua origem, explicando que os senhores de engenho, no Brasil Colonial, costumavam estender as mãos deles aos escravizados para que estes se curvassem em sinal de respeito e a beijassem (costume denominado benção). No caso, o movimento “benção” da capoeira consiste em um golpe com o calcanhar de um dos pés projetando-o à frente do corpo para atingir a boca do estômago do oponente, ou seja, foi desenvolvido pelos escravizados enquanto possibilidade de ataque ao senhor de engenho (e mesmo capatazes e capitães de matos) e posterior fuga da fazenda, pois quando os escravizados se aproximavam para se curvar e beijar as mãos do senhor do engenho, aproveitavam para armar o ataque e ao invés de beijarem a mão do escravizador o atacavam com um dos pés (DC II - 8).

Sendo assim, ao dialogar com os participantes sobre as origens dos movimentos da Capoeira, buscamos contextualização que auxiliasse no entendimento do surgimento desta luta, a prática da atividade, a atribuição de sentido ao que estão fazendo, compreendendo, inclusive, os nomes que foram dados aos movimentos da Capoeira, como no caso da benção. Mais que isso, os participantes puderam conhecê-la e reconhecê-la como forma de resistência e fortalecimento da luta dos negros escravizados por: liberdade, condições de vida e trabalho dignas, afirmação de sua corporeidade.

No que diz respeito à corporeidade trabalhamos junto aos participantes com atividades que os levaram a pensar e a falar sobre si mesmos. Em uma dessas pedimos para eles refletirem sobre as questões “Quem sou eu? Como eu me vejo?”:

Retomamos o encontro anterior no qual 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 si mesmos, como se viam e se percebiam, [...] e,

em seguida, desenharem seus próprios retratos. Explicamos a eles que o mais legal deste desenho é que nele não existia certo, errado, feio, bonito, pois é algo que expressa a visão de cada um sobre si mesmo (DC III - 5).

Notamos que os participantes tiveram alguma dificuldade em falar sobre si mesmos, ficando acanhados em expressar verbalmente suas características. Depois, com o início dos desenhos na forma de autorretratos, se expressaram melhor como se veem. Para o desenho disponibilizamos caixas de giz de cera com 12 tons de pele⁹, e os participantes tiveram diferentes reações em relação ao uso desse material:

Benzema começou a pintar seu desenho e pegou um giz de cera e comparou com sua pele, procurando algum que fosse mais próximo da cor de sua pele e nos mostrou, dizendo que escolheu aquela cor para pintar-se no desenho. [...] Flash, que ainda começava seu desenho, apagando com frequência sua folha, nos chamou pegando uma das tonalidades da caixa de giz de cores da pele e disse: “Olha, a cor da minha pele é essa, olha!”. Respondemos afirmativamente a ele, dizendo que é isso que devem fazer, mas que são eles que irão escolher a cor e pintar como se veem. Gabriel pegou um giz rosa de uma caixa de giz de cera convencional e afirmou ao Flash: “Cor da pele é esse aqui!”, mostrando ao colega o giz rosa na mão dele. Então a educadora Aline perguntou ao Gabriel se todas as pessoas tem a mesma cor de pele, e ele respondeu que não. [...] Mostramos novamente a Gabriel a caixa de giz com os 12 tons de pele, mas Gabriel manteve sua pintura com o giz rosa que chamou de “cor de pele” (DC III - 6).

Outro exemplo que traz à tona a maneira como os participantes percebem suas características fenotípicas segue:

Milena diz à educadora Abayomi que terminou seu desenho, e a educadora a questiona se não iria pintar seu rosto, ao que 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).

Questões sobre o pertencimento étnico-racial dos participantes foram aparecendo durante a atividade, enquanto faziam seus autorretratos e iam conversando com participantes e educadores sobre os desenhos e as opções que faziam. Depois que fizeram os desenhos, voltamos a conversar sobre como eles se veem, mas novamente a dificuldade em falar sobre o tema apareceu. Pouco a pouco, alguns participantes foram se manifestando:

⁹ 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 (PINTO, 2015).

“Eu tenho olho verde, cabelo loiro, sou uma pessoa legal [...] Brava [...] Porque as pessoas me irritam. [...] Gosto muito do meu olho porque ele é claro” (Milena - DC III - 11).

“Sou uma pessoa legal [...] Tenho cabelo preto [...] minha cor é marrom [...] e a do meu olho azul” (Flash - DC III - 17).

Seguidamente a esta fala “Dora virou-se para Flash e disse que ele não tinha olhos azuis, mas pretos” (DC III, 19).

Ora, não é de surpreender que em uma sociedade racista como a brasileira, como vimos em Brasil (2004), que 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.

Em outra ocasião realizamos roda de conversa sobre beleza e estética com a presença da convidada Camila Simões Rosa, que já atuou, em passado recente, como educadora no VADL-MQF, bem como realizou pesquisa de mestrado (ROSA, 2014) relacionada à manipulação do cabelo e estética de mulheres negras, tema que comumente envolve juízo de valor pejorativo de brancos sobre cabelos crespos, comum em pessoas negras.

No início da conversa com os participantes Camila perguntou a eles sobre gostos e impressões pessoais sobre cabelos em geral e sobre seus próprios. A participante Milena manifestou: “Eu gosto do meu cabelo liso. [...] Ele fica maior” (DC X - 29), enquanto o participante Neymar disse: “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). Ambos, no caso, um menino e uma menina, apontaram para a preferência pelos cabelos lisos.

Na data Camila também utilizou o recurso da contação de histórias como estratégia para os diálogos, a partir do livro “O mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira (2013), lendo, por exemplo, o seguinte trecho:

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, p. 35-36).

Trata-se Tayó da personagem principal da história, uma princesa negra e de cabelos crespos, que os 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 o término da contação da história da princesa Tayó e recuperando a fala do participante James Over a educadora Camila reflete com o coletivo:

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 aparece essa história aí... Uma princesa que tem a pele escura, o olho escuro e o cabelo encaracolado? 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, iguais a Tayó (DC X - 22).

Ao dialogarem coletivamente sobre a diversidade de povos e culturas, os participantes e educadores passam a olhar informações, temas e estereótipos de outros pontos de vista, ouvindo mais uns aos outros:

Ao final das atividades do dia participantes e educadores acomodam-se nas cadeiras já dispostas em círculo 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. A participante 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 identificarem novos aprendizados durante as atividades envolvendo africanidades, nas rodas de conversas ao final do dia, foram se mostrando mais abertas a conhecer o que ainda não conheciam, falando de suas percepções sobre os temas, mas cada vez mais efetivando escuta atenta das percepções dos colegas e educadores, ou seja, apresentando amadurecimento no diálogo, no respeito, na interculturalidade.

Em outro encontro com os participantes propusemos, primeiramente, que respondessem a pergunta: “*Quando você pensa em África, qual a primeira palavra que lhe surge?*”. Conforme registro em diário de campo surgiram as palavras: “[...] africano, animal, cidades, seca, pobre, dificuldades, ruas, capoeira, terra, leão, fome, safari, escola” (DC IV - 20). Em um segundo momento, em continuidade a dinâmica, apresentamos imagens fotográficas de cidades localizadas em países da África, tais como: Luanda (Angola), Antanarivo (Madagascar), São Tomé (São Tomé e Príncipe), Adis-Abeba (Etiópiã), Maputo (Moçambique), entre outras; mapas (impresso e o globo terrestre); informações sobre o continente africano (extensão territorial, população). 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).

Concomitante às imagens e informações que apresentávamos iam surgindo diálogos e reflexões entre participantes e educadores na roda de conversa:

Pelé: Sem querer magoar, mas eu acho que a maioria que vive lá é negra.

Educadora Aline: A maioria que vive lá é negra? Isso pode magoar alguém, por quê? Alguém mais ouviu falar alguma outra coisa?

Frynkin: Eu! A escola é muito precária.

Pelé: Foi lá que eles foram pegar os escravos.

Educadora Aline: Foi lá que eles raptaram pessoas para escravizar no Brasil (DC IV - 5).

Sobre o dito pelo participante Pelé: “Sem querer magoar, mas eu acho que a maioria que vive lá é negra”, a educadora Aline afirma que ser negro ou negra não é motivo para ficar magoado, nem na África, nem em parte alguma do mundo, e traz a informação de que “De todos os 54 países do continente Africano somente um tem mais negros do que o Brasil, no caso, a Nigéria. [...] Então o nosso país, no mundo todo, é o segundo país em que vivem mais pessoas negras” (DC IV - 8).

Na continuidade dos diálogos surgiram outros entendimentos dos participantes sobre África, por exemplo, no excerto do diário de campo IV, unidade de significado 16: “Eu aprendi que a África não é só um país, é um continente (Benzema); Eu aprendi que a África é um continente e que tem grandes cidades (Pelé)”, e quando questionados pelo educador Eiri sobre a impressão que as fotos trouxeram, Benzema diz: “Tem praia bonita” (DC IV - 18). O participante Messi, no entanto, mesmo depois de ter participado da atividade, mantém inalterado seu posicionamento: “Eu falei que na África tem muita dificuldade [...] Eles têm muita pobreza” (DC IV - 17d).

A intervenção em africanidades e antes desta a parceria dos projetos de extensão comunitária VADL-MQF não visa discurso unívoco, mas a possibilidade de reflexão coletiva dos participantes e educadores. Trouxemos à 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.

Destacamos ainda que conhecimentos dialogados e construídos conjuntamente no projeto VADL-MQF não se restringiram a participantes e educadores, mas também atingiram familiares: “O participante Max chega acompanhado de sua mãe e ela diz que Max praticamente dá uma aula de história em casa contando tudo que aprendeu nas atividades do projeto” (DC IX - 1).

Percebemos que participantes e educadores podem dar continuidade aos processos educativos desencadeados com a intervenção em africanidades, inclusive aprendendo e ensinando junto aos pais e familiares e potencialmente junto às demais pessoas na comunidade em que residem, conforme Gonçalves Junior, Carmo e Corrêa (2015) por meio da intersubjetividade, na busca compartilhada da superação, do ser mais, em uma relação mútua de aprendizagem, 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).

CONSIDERAÇÕES

Consideramos que, ao abordar africanidades *para* e *na* educação das relações étnico-raciais, trouxemos à tona reprodução de algumas ideias racistas e preconceituosas nas atividades realizadas com os participantes do projeto de extensão comunitária VADL-MQF, mas também a possibilidade de reflexão e transformação social. Com a abertura ao diálogo denúncias e divergências se fizeram presentes, como também anúncios e busca de convergências.

Neste sentido espaços de conhecer para reconhecer e reconhecer para conhecer foram fundamentais para outra percepção dos participantes e dos educadores do VADL-MQF sobre a cultura africana e afro-brasileira, sobre o continente africano, sobre a escravidão de indígenas e negros e a luta destes para a liberdade, sobre o racismo e o preconceito e a luta pela superação destes.

Compreender a história, a cultura, as origens e trajetórias de diferentes povos, é imprescindível não somente para crianças e adolescentes do projeto de extensão comunitária VADL-MQF, 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 seja valorizada e respeitada, construindo imagens positivas que sejam capazes de fortalecer a autoestima de crianças, jovens e adultos de diferentes origens étnico-raciais, reconhecendo a importância de cada um para a formação do Brasil.

Porém, não basta tratar das diferenças 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 e fortalece a negação do racismo nas práticas cotidianas e na culpabilização dos próprios negros por sua suposta e “natural” inferioridade. E é por isso que não podemos educar *nas e para* as relações étnico-raciais começando por negar o racismo presente em nossa sociedade, pois:

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos (SILVA, 2007, p. 491).

Por fim consideramos e reconhecemos, com Munanga e Gomes (2016, p. 195), que estamos dando os primeiros passos nesta direção e que há muito trabalho a ser feito, é uma luta que não cessa:

Ainda há muito que lutar e que se construir. Mas os primeiros passos já foram dados. Engana-se quem pensa que esses passos dizem respeito somente ao século XX e ao terceiro milênio. Na realidade, desde que o primeiro africano foi escravizado e trazido à força para essa terra que hoje chamamos de Brasil, a luta e resistência do povo negro já havia começado. E todos nós somos herdeiros dessa luta e dessa força: negros, brancos, índios, amarelos, asiáticos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, v. 6, n. 1, p.51-62, 2007.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. Maputo: Publifix, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **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.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Plano de trabalho da parceria entre os projetos vivências em atividades diversificadas de lazer (DEFMH/UFSCar) e mais que futebol (ADESM)**. São Carlos: Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos, 2017.

GONÇALVES JUNIOR, L.; CARMO, C. S.; CORRÊA, D. A. Cicloturismo, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. **Licere**, v. 18, n. 4, p. 173-208, 2015.

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

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 2000.

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

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NGOENHA, S. E.; CASTIANO, J. P. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo: Educar/Universidade Pedagógica, 2011.

OLIVEIRA, K. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; RODRIGUES, F. S. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.29-46.

PINTO, A. C. Empresa lança estojo com giz de cera em doze tons de pele. *Extra*, 25 nov. 2015. Seção Educação. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/educacao/empresa-lanca-estojo-com-giz-de-cera-em-doze-tons-de-pele-14738874.html>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118.

ROSA, C. S. **Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. **Fútbol callejero**: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p.23-71.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 9-19.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. **Educação**, v. 63, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVA, P. B. G. Africanidades. **Revista do Professor**, v. 11, n. 44, p. 29-30, 1995.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas: excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, v. 63, n. 1, p. 53-92, 2007.

Recebido em: 28 jun. 2018.

Aprovado em: 26 jul. 2018.