

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

VERÔNICA VOLSKI

**O JOGO EM JOGO:
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A
COMPREENSÃO DAS REGRAS POR CRIANÇAS QUILOMBOLAS**

**GUARAPUAVA/PR
2015**

VERÔNICA VOLSKI

O JOGO EM JOGO:
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A
COMPREENSÃO DAS REGRAS POR CRIANÇAS QUILOMBOLAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Luciane Blum Vestena

GUARAPUAVA/PR
2015

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

V934j Volski, Verônica
O jogo em jogo: educação das relações étnico-raciais e a compreensão das regras por crianças quilombolas / Verônica Volski. -- Guarapuava, 2015
xv, 124 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa 2: Educação, Cultura e Diversidade), 2015

Orientadora: Carla Luciane Blum Vestena

Banca examinadora: Geiva Carolina Calsa, José Ronaldo M. Fassheber

Bibliografia

1. Educação. 2. Jogo de regras. 3. Jogos africanos e afro-brasileiros. 4. Relações étnico-raciais. 5. Lei 10.639/2003. 6. Quilombola. 7. Piaget. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

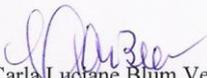
CDD 372.86

TERMO DE APROVAÇÃO

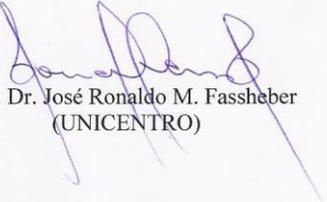
VERONICA VOLSKI

**O JOGO EM JOGO: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A
COMPREENSÃO DAS REGRAS POR CRIANÇAS QUILOMBOLAS.**

Dissertação aprovada em 27/07/2015 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Carla Luciane Blum Vestena
(Orientadora UNICENTRO)


Prof.^a Dr.^a Geiza Carolina Calsa
(UEM)


Prof. Dr. José Ronaldo M. Fassheber
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2015

AGRADECIMENTOS

Adentrar e concluir um curso de Pós-Graduação era, para mim, um sonho antigo. Desde o início imaginava-me cursando e chegando ao momento presente, o que me faz sentir um orgulho tamanho e uma gratidão maior ainda. Não somos nada nesta vida sem o outro e, por isso, devo agradecer a cada um que contribuiu para o final desta caminhada.

Muito obrigada...

Ao meu Poder Superior, Deus, por me dar força e ânimo, bem como serenidade, coragem e sabedoria em todos os momentos...

À minha família, meu pai Sérgio, mãe Dearli e irmã Isabela, por serem alicerces na minha vida...

Ao meu companheiro Rafael, por sua presença, companheirismo e compreensão...

A todos os meus familiares e amigos, pelo incentivo e compreensão nos momentos de ausência...

Aos colegas de trabalho do Departamento de Educação Física, Campus CEDETEG, por todo apoio e estímulo à conclusão deste curso...

À UNICENTRO e ao PPGE, por possibilitar a maravilhosa oportunidade de cursar uma Pós-Graduação na minha “instituição mãe”...

À minha querida professora orientadora Dra. Carla Luciane Blum Vestena, por toda dedicação e paciência em todos os momentos vividos...

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa, prof. Dra. Geiva Carolina Calsa e professor Dr. José Ronaldo Mendonça Fassheber, por todos os conselhos e sugestões para o aprimoramento da minha pesquisa...

Aos demais professores do PPGE, por todo o conhecimento compartilhado, acadêmico, profissional e pessoal...

Aos colegas do Mestrado, por todos os momentos de estudo, debate e troca de conhecimentos...

Às queridas amigas “piagetes” Bernadete, Carla, Juliana, Patrícia e Patrícia, pela amizade e companheirismo sempre...

À equipe do grupo de pesquisa e alunos do curso de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Santa Cruz, por toda a ajuda na realização do meu trabalho...

À Escola Lacerda, direção e equipe pedagógica, por todo o suporte e confiança ao meu trabalho...

Às professoras da Escola Lacerda, pela participação e comprometimento com o meu estudo...

A todos os alunos participantes do estudo, por consentir e participar dos jogos propostos...

Aos alunos quilombolas e à Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha, pelo conhecimento e experiência que pude adquirir com sua história e sua cultura...

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para que eu pudesse, hoje, me tornar uma pessoa mais madura acadêmica, profissional e pessoalmente.

*“Lutar pela igualdade
Sempre que as diferenças nos discriminem
Lutar pela diferença
Sempre que a igualdade nos descaracterize”.*

Boaventura de Souza Santos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1. INTRODUÇÃO	20
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O JOGO	30
3. POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	42
4. A COMPREENSÃO DAS REGRAS PELAS CRIANÇAS	55
5. MATERIAIS E MÉTODOS	64
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
6.1. Relações étnico-raciais no ambiente escolar	69
6.2. Compreensão do jogo de regras por crianças quilombolas.....	85
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
8. REFERÊNCIAS	99
9. ANEXOS	107
9.1. Modelo de ficha de registro	108
9.2. Carta de Anuência – SME	109
9.3. Carta de Anuência – Escola	110
9.4. TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	111
9.5. Termo de Assentimento	112
9.6. Parecer COMEP/UNICENTRO	113
9.7. Modelo de ficha de transcrição	116
APÊNDICE A – Roteiro de intervenção	117
APÊNDICE B – Roteiro de análise	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Estudos envolvendo o jogo tradicional na escola (2012/2014).....	38
Tabela 02 – Participantes da pesquisa	66
Tabela 03 – Participantes dos jogos Matacuzana e Mancala	86
Tabela 04 – Compreensão das regras do jogo <i>Matacuzana</i> pelas crianças quilombolas	87
Tabela 05 – Compreensão das regras do jogo <i>Mancala</i> pelas crianças quilombolas	87
Tabela 06 – Utilização das regras do jogo <i>Matacuzana</i>	89
Tabela 07 – Utilização das regras do jogo <i>Mancala</i>	89
Tabela 08 – Elaboração de novas regras para o jogo <i>Matacuzana</i>	90
Tabela 09 – Elaboração de novas regras para o jogo <i>Mancala</i>	90
Tabela 10 – Modelo de análise de compreensão das regras	124
Tabela 11 – Modelo de análise de frequência de utilização das regras do jogo	124
Tabela 12 – Modelo de análise de tentativas de elaboração de novas regras.	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Construção das regras pelas crianças	57
Quadro 02 – Conhecimentos sobre a África	71
Quadro 03 – Conhecimentos sobre a capoeira	75
Quadro 04 – Racismo, preconceito e discriminação racial	79
Quadro 05 – Ações em prol das relações étnico-raciais na escola	80
Quadro 06 – Utilização do jogo de regras na escola	91
Quadro 07 – Utilização do jogo de regras pelos professores	93
Quadro 08 – Questões sobre as regras do jogo Matacuzana	119
Quadro 09 – Perguntas das regras do jogo Mancala	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Atual distribuição da Comunidade Paiol de Telha – Fundão..	22
Figura 02 – Evolução dos jogos	35
Figura 03 – Visão frontal da escola participante da pesquisa	65
Figura 04 – Roda de conversa sobre a Capoeira	70
Figura 05 – Desenhos de alunos “O que é a África?”	73
Figura 06 – Negros em “O que é a África?”	76
Figura 07 – Prática do jogo Matacuzana	85
Figura 08 – Tabuleiro de Mancala	120
Figura 09 – Confeção do jogo Mancala	121

LISTA DE SIGLAS/ABREVIações

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRQ – Comunidades Remanescentes de Quilombos

DVD – Disco Versátil Digital

GIEAB – Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-brasileiros

GIEDH – Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LAPE – Laboratório de Psicologia Educacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROIC – Programa de Iniciação Científica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SETI – Secretaria de Ciência e Tecnologia

SPM – Secretaria de Políticas para Mulheres

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEN – Teatro Experimental Negro

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Estadual do Paraná

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

VOLSKI, Verônica. *O jogo em jogo: educação das relações étnico-raciais e a compreensão das regras por crianças quilombolas*. 2015. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

Este estudo apresenta o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira, com vistas à lei 10.639/2003, além da compreensão das regras, em relação à compreensão, execução e elaboração de regras, por parte de crianças quilombolas. O jogo de regras foi escolhido como ferramenta de estudo, a partir da utilização de jogos africanos e afro-brasileiros. Dessa forma, verificou-se se os jogos de regras contemplam, ao mesmo tempo, o conhecimento da cultura e o desenvolvimento da consciência e prática de regras sociais. A partir da análise da produção referente à temática do estudo, apontou-se para a carência de pesquisas no âmbito do jogo tradicional, principalmente africano, afro-brasileiro e quilombola, bem como estudos sobre o jogo de regras na perspectiva social e moral. O método clínico de Piaget foi utilizado como estratégia metodológica, a partir de rodas de conversas e situações abertas (jogo). Foram analisadas cento e cinquenta e três crianças de uma escola onde estudam meninos e meninas da Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha-PR. As análises foram realizadas em duas partes: a primeira com os jogos “O que é a África” e “O que é Capoeira” e a segunda com os jogos Matacuzana e Mancala (para estes últimos a análise voltou-se para as vinte e duas crianças quilombolas que participaram dos jogos). Como resultado verificou-se que as crianças apresentam um conhecimento restrito e superficial sobre os conteúdos que envolvem a cultura e história africana e afro-brasileira. O silenciamento por parte das crianças quilombolas ficou evidente. Em relação à compreensão das regras pelas crianças quilombolas, verificou-se que para a prática das regras a maioria encontra-se no estágio egocêntrico (jogo Matacuzana) e no estágio de cooperação (jogo Mancala), segundo Piaget (1994). Para a consciência das regras a maioria encontra-se no segundo estágio (para os dois jogos) vislumbrando a regra como sagrada, imposta pelo adulto e imutável. Executaram frequentemente as regras, assimilando e aplicando as regras dos jogos durante as práticas. Obedeciam as regras do jogo e não propunham novas maneiras de jogar, o que leva a crer que a utilização da regra está relacionada ao caráter heterônomo de suas ações. Esta pesquisa aponta, portanto, para a importância do conhecimento docente acerca do trabalho multicultural na escola, bem como da forma com que as crianças compreendem as regras e como isto infere nas relações sociais entre os sujeitos.

Palavras-chave: Jogo de regras; jogos africanos e afro-brasileiros; relações étnico-raciais; Lei 10.639/2003; quilombola; Piaget.

ABSTRACT

VOLSKI, Verônica. *The game in play: education of ethnic-racial relations and understanding of the rules by Quilombolas children*. 2015. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do CentroOeste, Guarapuava, 2015.

This study presents the knowledge of African and afro-brazilian culture, according to Law 10.639 / 2003, and also the understanding, execution and drawing up rules, by 'quilombolas' children. The playing rule was chosen as a study tool, from the use of African and afro-brazilian games. Thus, it was observed that the game rules feature, at the same time, knowledge of the culture and the development of awareness and practice of social rules. From the analysis of production related to the theme of study, it was pointed to the lack of research within the traditional game, especially African and afro-brazilian and 'quilombola', as well as studies on the playing field in social and moral perspective. The clinical method of Piaget was used as a methodological strategy, starting from open conversations to open situations (game). Were analyzed one hundred fifty-three children in a school of boys and girls of the community 'Quilombola Invernada Paiol de Telha-PR'. The analyses were performed in two parts: the first with the games "What is Africa" and "What is Capoeira" and the second with 'Matacuzana' and 'Mancala' games (in the second analysis focused in the twenty-two 'Quilombola' children who participated in the games). As a result it was found that children have a limited and superficial knowledge of the contents involving African history and afro-brazilian culture. The silencing by the 'Quilombola' kids was evident. Regarding the understanding of the rules by the 'Quilombola' kids, it was found that for the practice of the rules, most are in the egocentric stage (Matacuzana game) and in the cooperation stage (Mancala game), according to Piaget (1994). For the consciousness of the rules, most are in the second stage (for both games) glimpsing the rule as sacred, imposed by the adult and unchanging. Often they performed the rules, assimilating and applying the game rules during the practices. Obeying the rules and not proposing new ways to play, which suggests that the use of the rule is related to the heteronomous character of their actions. This research points out, therefore, the importance of teaching knowledge about multicultural work in the school as well as the way that children understand the rules and how it infers social relations between subjects.

Keywords: Rule's Game; African games and afro-brazilians; ethnic and race relations; Law 10.639/2003; Quilombola; Piaget.

APRESENTAÇÃO

Peço licença ao leitor para iniciar este trabalho apresentando um pouco da minha trajetória profissional e acadêmica, pois acredito ser a temática da minha dissertação relacionada a este percorrer. No ano de 2009, recém-formada em Educação Física pela instituição, iniciei minha carreira profissional atuando em um projeto de extensão da UNICENTRO. O projeto¹ era vinculado a um programa de extensão estadual denominado Universidade Sem Fronteiras.

As ações do projeto eram interdisciplinares e voltadas à educação para a saúde indígena. Realizávamos palestras, oficinas e demais atividades em comunidades indígenas do interior do Paraná. Durante a trajetória do projeto realizamos, também, atividades relacionadas aos jogos tradicionais da cultura indígena. Dentre os jogos, trabalhamos com o arco e flecha, o cabo de guerra, a corrida de toras, *xikunahity* (uma espécie de futebol utilizando a cabeça), *rõkrã* (jogado com uma pequena bola e bastões), entre outros.

Um dos principais benefícios identificados com a inserção destes jogos foi o redescobrimto, por parte dos alunos indígenas, dos jogos praticados pelo seu povo. As crianças relataram ter gostado dos jogos. Alguns apontaram desconhecer muitos dos jogos e os que conheciam, disseram nunca ter praticado. Ficou marcado para mim e para essas crianças o momento de conhecimento sobre a cultura e de valorização de suas manifestações culturais.

No fim de 2012, ao decidir continuar meus estudos, participei de uma disciplina como aluna especial do Programa de Pós Graduação em Educação da UNICENTRO, ministrada pela professora Carla Luciane Blum Vestena. Durante as aulas, trabalhamos diversos conceitos da teoria de Jean Piaget e descobri que este autor possuía uma trajetória de pesquisa sobre o estudo do jogo. Ao adentrar nas leituras e discussões iniciava minha percepção da importância do jogo no desenvolvimento da criança.

¹ Projeto de extensão intitulado “Integração Educação Básica e Ensino Superior: educação para a saúde”. Convênio nº 63/07/SETI/Programa Universidade sem Fronteiras, Subprograma “Apoio às Licenciaturas”.

Logo após, fui convidada pela mesma professora a fazer parte de um projeto de pesquisa² numa escola onde estudam meninos e meninas de uma comunidade quilombola. Pela experiência de trabalho com os jogos indígenas, vi neste projeto uma nova forma de somar conhecimentos sobre a cultura e o jogo dos quilombolas.

O projeto de pesquisa tinha por objetivo analisar o conhecimento e o juízo moral de crianças quilombolas sobre questões ambientais, a partir do aporte teórico e metodológico de Piaget e em continuidade aos estudos de Vestena (2010). Realizou-se em duas escolas, uma estadual e outra municipal.

Através das visitas à comunidade quilombola e participando das atividades do projeto de pesquisa nas escolas verifiquei que estas recebem alunos de diversas localidades, como assentados³, produtores rurais, filhos de trabalhadores de uma cooperativa, descendentes suábios⁴ e alunos pertencentes à comunidade quilombola. Sendo assim, a escola possui uma diversidade étnico-racial e cultural ímpar, num espaço de diferentes situações e conflitos.

Verifiquei que as crianças quilombolas apareciam silenciadas durante as práticas. Não ou pouco falavam, se expressavam ou davam opinião. Uma das possibilidades deste silenciamento poderia estar nos conflitos culturais em sala de aula, envolvendo a questão racial, étnica e de identidade.

Dessa forma, pensei no jogo como uma estratégia de trabalho com a cultura na escola, como promotor da valorização cultural e da democracia racial. Pensei no jogo como um elemento (direto ou indireto) de trabalho com a cultura africana e afro-brasileira na escola. Que o jogo poderia ser, da mesma forma que foi para os alunos das terras indígenas, um meio de conhecimento e redescobrimto cultural, promoção de valores de igualdade e respeito ao próximo.

² Projeto de pesquisa intitulado “Moralidade e conhecimento socioambiental de meninos e meninas da comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha, Guarapuava/PR”, Chamada Universal MCTI/CNPq/SPM/MDA nº 32/2012.

³ *Assentados* são moradores de *assentamentos*, áreas de terra em processos da Reforma Agrária, destinadas a produção agropecuária ou extrativista. Mais informações em <http://www.mst.org.br>.

⁴ *Suábios* são povos de etnia e cultura germânicas que têm sua origem principal no sudoeste e no oeste do território que hoje corresponde à Alemanha. Seus descendentes imigraram para o Brasil a partir de 1720. Mais informações em <http://www.suabios.com.br>.

Pensei ainda na base teórica de Piaget para subsidiar o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e suas formas de compreender o jogo e as relações com os outros. A partir do respeito que a criança possui sobre a regra do jogo, podemos prever a forma como encara as relações entre os sujeitos.

Ao adentrar nas leituras pertinentes às temáticas deste trabalho tive algumas dificuldades. Estava disposta a estudar e trabalhar com duas grandes áreas: cultura africana e afro-brasileira na escola e a teoria de Jean Piaget. Dois terrenos até então novos para mim.

Falar de cultura africana e afro-brasileira foi, inicialmente, penoso, pois era uma pessoa de uma determinada cultura falando de outra. Era uma pessoa branca falando de pessoas negras. Contudo, estudei os conceitos, aprofundei conhecimentos sobre as manifestações desta cultura e pude compreender a difícil história que os antepassados negros tiveram, inclusive envolvendo conflitos pelo reconhecimento e posse de terras pós-abolição. Algumas leituras me levaram, ainda, a compreender o processo de luta e trabalho em prol da educação dos negros e do combate às desigualdades raciais e étnicas na escola, desde o período abolicionista aos dias atuais. Além disso, tive contato com os quilombolas da comunidade em que se situa meu trabalho, pude conhecer seu modo de vida e as formas de manter a cultura de seu povo. Tudo isso, acredito, me fez ter bagagem suficiente para discutir o que proponho neste estudo.

Da mesma forma, ao iniciar meus estudos em Piaget senti de início outras dificuldades. Primeiramente, por não ser meu campo de prática atuar junto a crianças pequenas e, portanto, conhecer pouco sobre o seu desenvolvimento e suas formas de construir conhecimentos. Além disso, o tempo de estudos até a conclusão deste trabalho penso não ter sido suficiente para compreender a fundo a grande e rica teoria de Jean Piaget. Entretanto, penso que focar meu estudo às crianças pequenas é, acima de tudo, compreender o início do processo. Ou seja, é na infância que se iniciam os primeiros contatos sociais e a prática dos jogos, que nesta fase é rica e cheia de significados. O estudo do jogo e sua relação com a cultura afrodescendente, atrelado a compreensão das regras pelas crianças pode ser o início de um estudo a ser prolongado às crianças maiores e adolescentes em trabalhos futuros. Além disso, apesar do tempo reduzido, como dito anteriormente, pude concentrar meus estudos da teoria de Piaget na forma

como analisou o desenvolvimento da criança em relação à noção de regras e a moral, bem como da utilização dos vários tipos de jogos. Acredito ser este recorte teórico suficiente para a discussão do proposto nesta pesquisa.

Sendo assim, nesse campo de conflitos e problemáticas, me proponho a estudar a forma com que as crianças entendem a cultura africana e afro-brasileira e a maneira com que compreendem as regras, através da prática de jogos. O jogo é, acima de tudo, o eixo central que me levará a conhecer e discutir aspectos cognitivos, psicológicos, sociais e culturais do universo infantil no âmbito educacional.

1. INTRODUÇÃO

Como dito, este estudo é parte de um projeto de pesquisa⁵ envolvendo uma comunidade quilombola do interior do Paraná. De acordo com Munanga (1995/1996), os quilombos no Brasil eram cópias dos quilombos africanos, para os escravizados se oporem a estrutura política escravocrata. Organizavam-se para fugir e ocupar terras não povoadas, na maioria de acesso difícil. Transformaram-se em modelos africanos de campos de resistência, acolhendo oprimidos da sociedade como índios, brancos e negros.

Comunidades quilombolas são, atualmente, porções de terra do território brasileiro garantidas pela Constituição Federal de 1988, aos remanescentes dos quilombos, grupos de ex-escravos e escravos fugitivos do regime escravista brasileiro (O'DWYER, 2002).

Contudo, a Fundação Cultural Palmares⁶, instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira e responsável pelo reconhecimento de comunidades quilombolas, amplia o conceito de quilombo. Ela conceitua quilombolas grupos que assim se autodefinam, a partir de suas relações com a terra, com seu território, ancestralidade, tradições culturais, entre outros, e cujo foco é corrigir a injustiça histórica para com os negros. De acordo com o quadro geral organizado pela Fundação no ano de 2013, há no Brasil um total de 2.408 Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ). O mesmo quadro aponta para um total de 37 CRQ no Estado do Paraná.

A comunidade quilombola onde este estudo é realizado chama-se Invernada Paiol de Telha e está situada no município de Reserva do Iguaçu, Estado do Paraná, região de Guarapuava. O local, também conhecido como Fundão, era parte da Fazenda Capão Grande e foi herdado em testamento a escravos libertos por sua senhora em meados do século XIX (HARTUNG, 2013).

⁵ O projeto de pesquisa relatado anteriormente, bem como a presente dissertação, é vinculado ao LAPE – Laboratório de Psicologia Educacional e ao GIEDH – Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, Paraná.

⁶ Mais informações em <http://www.palmares.gov.br>

Segundo Gomes (2012a), a senhora era Balbina Francisca de Siqueira, que deixou, além da herança aos escravos, seus bens em testamento a seu sobrinho e afilhado Pedro Lustosa. Contudo, o sobrinho não aceitou que parte das terras herdadas ficasse com os ex-escravos e travou uma dolorosa e violenta luta, que perpetuou por anos e gerações. A expulsão definitiva das 72 famílias de descendentes de ex-escravos, com aproximadamente 500 pessoas, se deu por volta de 1975.

Os direitos e a posse das terras foram adquiridos pelo então delegado da cidade, que as revendeu para a Cooperativa Agrária Agroindustrial, formada por imigrantes suábios. Assim, “o Fundão não abrigaria mais descendentes dos ex-escravos, mas, sim, os “Suábios do Danúbio”, imigrantes de origem germânica, oriundos da Iugoslávia, chegados ao Brasil entre 1951 e 1952” (HARTUNG, 2013).

Com isso, as famílias expulsas foram para as cidades de Guarapuava, Pinhão, Laranjeiras do Sul e Curitiba. A maioria em casas sem nenhuma ou pouca infraestrutura e sem qualificação e acesso ao trabalho na zona urbana. Tempo depois, algumas famílias uniram-se aos acampamentos do movimento pela reforma agrária, o que fez com que o INCRA intervisse e negociasse parte da terra com a Cooperativa Agrária. Entretanto, não nas terras originais do Fundão, o que acabou enfraquecendo o movimento de luta pela retomada das terras, por parte do grupo não concordar com a negociação (GOMES, 2012a).

Somente no ano de 2005 iniciaram-se novas lutas por reconhecimento junto ao INCRA nas terras de origem, que ocorreu recentemente, em outubro de 2014. Em ato público, o presidente do INCRA assinou a portaria que reconhece a comunidade Paiol de Telha. É a primeira comunidade quilombola paranaense a chegar nesse processo de titulação⁷.

Atualmente, a comunidade encontra-se organizada em quatro núcleos: na cidade de Guarapuava; no município de Pinhão; às margens do Fundão e na Colônia Socorro. “Cada um desses núcleos conta com liderança própria que participou do processo mais amplo de reivindicação pelas terras do Fundão” (HARTUNG, 2013).

⁷ Em <http://www.incra.gov.br/noticias/aviso-de-pauta-incra-reconhece-comunidade-invernada-paiol-de-telha-pr-como-territorio> acesso em 24 de outubro de 2014, às 19h30min.

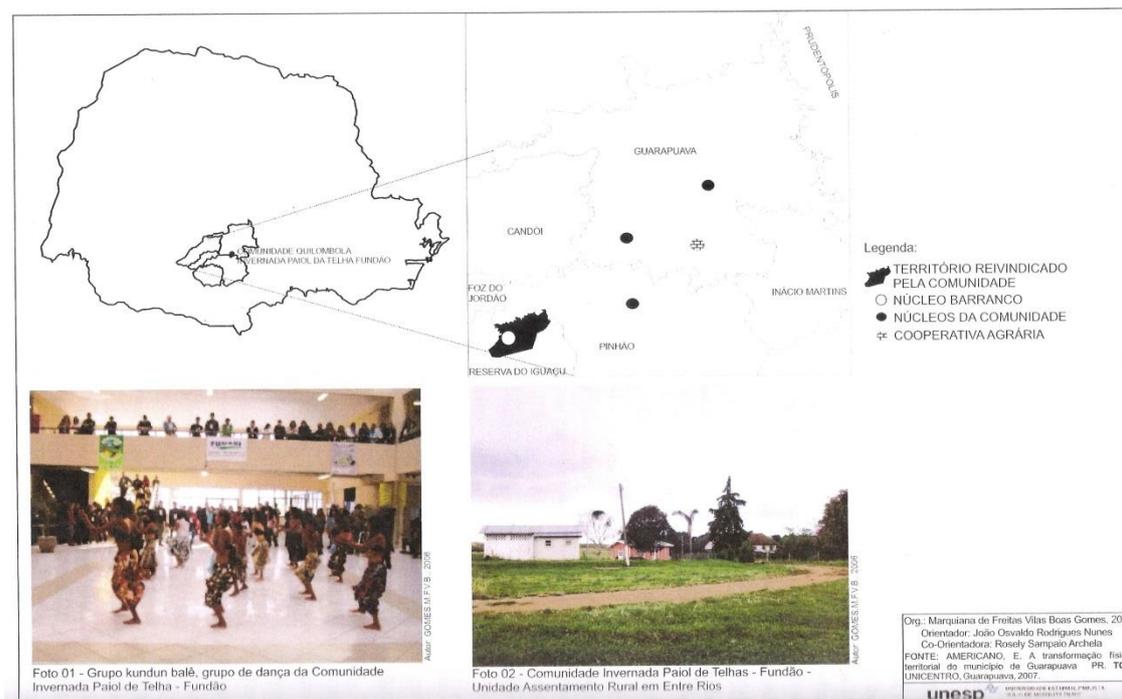


Figura 01 – Atual distribuição da Comunidade Quilombola Paiol de Telha
 Fonte: Gomes (2012a, p.142)

A Comunidade Paiol de Telha se encontra, atualmente, em situação complexa e particular. Há tempos vem lutando pela garantia das terras e contra a influência de outras culturas existentes na localidade em que está inserida. É uma comunidade que possui riquíssimas manifestações culturais, representadas pelos seus modos de vida e subsistência, sua relação com os indivíduos da comunidade e com o meio ambiente, sua arte, dança⁸, jogos, entre outros. Tais manifestações vêm sendo desvalorizadas, esquecidas e rejeitadas, muitas vezes pelos próprios membros.

Com isso, sua identidade cultural acaba sendo desrespeitada e esquecida. Sua dignidade, seus valores e sua moral acabam entrando em conflito, a partir das interferências das demais culturas. Há que se pensar, então, em estratégias para o redescobrimto destas manifestações culturais. Nesse sentido, pode a escola tornar-se espaço para o conhecimento das manifestações que envolvem a cultura africana e afro-brasileira? De que forma essa cultura é vista na escola?

⁸ A comunidade possui um grupo de danças africanas e afro-brasileiras, chamado Kundumbalê. O grupo realizava diversas apresentações em eventos e instituições, porém há algum tempo vem enfraquecendo suas ações.

As crianças moradoras da comunidade Paiol não possuem, até o presente momento, uma escola em sua localidade, ou seja, uma Escola Quilombola. Todos os dias percorrem cerca de dez quilômetros para estudar nas escolas mais próximas, por estradas de difícil acesso e que em tempos de chuva ficam com o trânsito impossibilitado. O percurso é feito com o transporte escolar municipal que é, na maioria das vezes, de má conservação.

As escolas que recebem esses alunos são regidas pelo governo estadual e municipal (da Educação Infantil ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos). Além dos quilombolas, atendem alunos moradores das colônias próximas, filhos de pequenos e médios produtores rurais, de trabalhadores da cooperativa, fazendas da região e assentados do movimento da Reforma Agrária, além de alguns descendentes suábios⁹.

Percebe-se, no cotidiano escolar, que os conflitos pela questão do reconhecimento e luta pela garantia das terras, bem como demais conflitos de ordem étnico-racial e cultural, tem se refletido neste ambiente. É frequente a queixa de professores e equipe gestora das escolas sobre brigas, violência e episódios de discriminação. Além disso, grande parte dos alunos negros aparece silenciada em sala de aula; não falam, opinam ou questionam.

São escolas que possuem uma diversidade étnico-racial e cultural singular, num espaço de conflitos de identidade, do não pertencimento e da não compreensão/conhecimento da sua cultura e da cultura do outro. Dessa forma, como a escola tem compreendido esta situação? De que forma ela tem concebido e trabalhado com a questão da diversidade? Como tem encontrado estratégias de promoção do trabalho com a cultura, neste caso quilombola, africana e afro-brasileira?

A escola, seja ela qual for, é multicultural em sua essência. De acordo com Canen (2007) uma perspectiva multicultural parte da necessidade de compreender que a sociedade é constituída por identidades plurais, na diversidade de raças, gênero, classe social, cultura e linguagem, saberes, entre outros demarcadores.

⁹ Há um colégio particular na região, de excelente estrutura física, profissional e técnica, que atende a grande maioria dos alunos descendentes suábios.

Segundo Candau (2013), multiculturalismo está em atuar, intervir e transformar a dinâmica social, trabalhando as relações culturais de uma determinada sociedade, concebendo estratégias pedagógicas e políticas em prol da democracia. Desse modo, concebe-se a escola como espaço de diálogo entre as culturas, de promoção ao respeito e sentimento de igualdade em relação ao próximo.

Uma educação multicultural considera a pluralidade de culturas existentes na sociedade, bem como no ambiente escolar. A partir disso, promove estratégias de valorização das manifestações culturais, discutindo de forma crítica maneiras de combater o preconceito e discriminação existentes. Uma educação multicultural deve lançar novos olhares, posturas, práticas e estratégias frente à diversidade cultural existente na escola.

Um exemplo de atuação multicultural, envolvendo aspectos da cultura africana e afro-brasileira, é o proposto pela Lei Federal 10.639, sancionada no ano de 2003. A Lei prevê o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira a toda a Educação Básica, como forma de discussão e atuação frente ao estabelecimento de relações de respeito e igualdade étnico-raciais. Contudo, será que a escola, de um modo geral, tem dado conta do proposto pela lei?

Gomes e Jesus (2013) avaliaram práticas pedagógicas envolvendo as relações étnico-raciais, com vistas à Lei 10.639/2003, em todas as regiões do território brasileiro. A partir da criação de vários grupos de pesquisa espalhados pelas regiões brasileiras, analisou as ações realizadas por escolas em prol da valorização da cultura e história africana e afro-brasileira. Dentre os principais resultados percebeu-se que os trabalhos eram realizados por apenas um pequeno grupo de professores e na maioria dos casos em alusão ao Dia da Consciência Negra.

A lei existe, mas há um distanciamento entre ela e a prática, entre o que se deve fazer e o que é feito. Lançar novos olhares perante o contexto escolar e a cultura, criando novas alternativas pedagógicas, espaços para reflexão e diálogo, pode ser uma alternativa para a resolução de muitos dos conflitos relatados anteriormente.

Dessa forma, o jogo é apresentado como estratégia para o conhecimento sobre esse tema. O jogo, como complexo campo teórico e conceitual, é estudado por diversos autores que apontam ser um instrumento eficaz ao trabalho docente, influenciando positivamente no desenvolvimento do aluno como um todo e auxiliando na construção do conhecimento (PIAGET, 2013, 1994; MACEDO, 1996, 1995, 1994; FREIRE, 2005, 1990; etc). Além disso, por seu caráter, o jogo pode ser considerado forma de transmitir, refletir, produzir e reproduzir cultura, seja ela qual for. O jogo é fenômeno cultural, presente na história das civilizações e parte das manifestações culturais das sociedades.

O jogo pode ser um instrumento de trabalho com a cultura africana e afro-brasileira na escola. Pereira, Gonçalves Júnior e Silva (2009), ao estudar e aplicar jogos africanos e afro-brasileiros para crianças de um projeto municipal de recreação, verificou que as vivências foram de extrema importância para a afirmação, compreensão e respeito de diferentes culturas e identidades. Citou, ainda, o desconhecimento por parte das crianças, sobre os conteúdos de cultura e história afrodescendente.

Ao pesquisar as relações étnico-raciais em crianças negras e não negras, a partir da aplicação de jogos e brincadeiras, Maranhão (2009) afirmou que tal intervenção contribuiu para um despertar e um novo olhar de si e do outro e, conseqüentemente, no favorecimento da formação de uma identidade cultural negra positiva.

Bento (2012) estudou a prática social de jogos de origem ou descendência africana. Constataram que o jogo proporcionou a construção dos processos educativos relacionados à valorização, conhecimento e reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, estimulando os(as) envolvidos(as) apresentarem os seus saberes, suas descobertas, suas indagações e curiosidades.

Nota-se, entretanto, uma escassez em relação a pesquisas e trabalhos envolvendo a prática de jogos tradicionais, principalmente relacionados a comunidades quilombolas. Souza e Lara (2011) analisaram a produção do conhecimento sobre práticas corporais envolvendo comunidades quilombolas no Paraná. Apontaram que as pesquisas são recentes e com raras incursões sobre

as práticas corporais, atentando para a necessidade de investigações sobre a cultura e as práticas dessas comunidades.

Nesse sentido, percebe-se a carência de estudo sobre as práticas corporais envolvendo povos de matriz africana, sobretudo relacionados aos seus jogos tradicionais. Verifica-se a importância de pesquisas que envolvam jogos tradicionais e aspectos da cultura africana e afro-brasileira.

Através da prática de jogos desta cultura pode-se verificar o conhecimento das crianças sobre o tema. A partir disso, trazer o jogo como ferramenta de implementação da lei 10.639/2003 e de análise das relações entre as crianças e entre as crianças e o jogo.

A grande maioria dos jogos, inclusive os tradicionais de matriz africana e afro-brasileira, possuem regras. As regras formam a estrutura do jogo e normatizam as ações dos jogadores, para que todos estejam em situação de igualdade e para que vença aquele que tiver mais habilidade (ou demais características que o jogo possa permitir).

Além disso, as regras dos jogos podem se tornar um instrumento de análise do comportamento dos jogadores. Piaget (1994) analisou várias crianças estudantes de uma cidade suíça a partir de questionamentos a respeito das regras de um jogo de bolinhas de gude. Verificou que as crianças, de maneira geral, apresentam estágios de consciência e prática das regras do jogo, que evoluem de acordo com o desenvolvimento de cada uma.

Da mesma forma, Piaget (1994) verificou a moralidade intrínseca às regras do jogo. A partir da forma com que a criança demonstra o respeito às regras de um determinado jogo pode-se verificar os tipos de relações sociais predominantes: se autônomas (baseadas no respeito mútuo e na cooperação) ou se heterônomas (fundadas no respeito unilateral e na coação).

A base teórica de Piaget, em relação ao estudo do jogo de regras, é utilizada em diversos estudos no Brasil e no mundo¹⁰. Contudo, a maioria dos

¹⁰ Em âmbito nacional, há destaque para os estudos coordenados pelo professor Lino de Macedo, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP); pela professora Rosely Palermo Brenelli, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pelo professor Antonio Carlos Ortega, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

estudos está voltada para a análise do caráter cognitivo dos sujeitos, a partir desta forma de jogo.

Souza (2013) e Azevedo Neto (2014) utilizaram jogos da família Mancala, de matriz africana, para analisar conteúdos de ordem cognitiva, como a resolução de problemas, divisibilidade e demais conceitos matemáticos. Souza e Queiroz (2013) e Santos e Ortega (2009) utilizaram-se de jogos de regras como instrumento de avaliação cognitiva, com base na psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget. Verificaram que o jogo de regras pode ser usado como instrumento no âmbito de avaliação e intervenção, fornecendo características cognitivas dos sujeitos.

Nesse sentido, muitos dos estudos sobre jogos de regras usam-no para compreender o caráter e o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. Poucos, entretanto, são voltados para o caráter social e moral contido nesta forma de jogo.

Santos e Alves (2000) acompanharam o desempenho de crianças pré-escolares jogando dominó, com relação às regras, conceitos e interações sociais. Apontaram que as interações foram momentos de construção de conhecimento entre as crianças. Contudo, verificaram a carência de estudos analisando a construção do conhecimento no contexto das interações sociais no âmbito do jogo.

Kobayashi e Zane (2010), ao avaliar a noção de regras do jogo de futsal por adolescentes em conflito com a lei, apontam o jogo de regras como situação propícia, preventiva ou interventiva, para o desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes.

Caetano (2014) analisou o jogo e suas implicações no desenvolvimento moral dos alunos. Constatou que os professores expunham as regras com pouca ou nenhuma abertura aos alunos e que não houve aproveitamento de oportunidades para o desenvolvimento moral dos alunos.

Dessa forma, verifica-se que o jogo de regras pode auxiliar a desenvolver cognitivamente o aspecto moral, através de trocas ocorridas entre os envolvidos no jogo, estimulando o respeito ao adversário, a cooperação com os membros da equipe, entre outros. Contudo, percebe-se a carência de estudos envolvendo a

temática, bem como o despreparo dos professores para interferir no desenvolvimento moral de seus alunos através do jogo.

Escolas que primam pela formação de cidadãos éticos, comprometidos com uma sociedade igualitária e livre de discriminação deverá preocupar-se em desenvolver ações que privilegiem a autonomia de seus alunos. Sendo assim, o jogo pode ser um meio de análise comportamental e de estímulo à valorização cultural.

Diante do exposto, este estudo parte da seguinte problemática: os jogos de regras contemplam, ao mesmo tempo, o conhecimento da cultura e o desenvolvimento da consciência e prática de regras sociais?

Apesar da carência de pesquisas e ações em relação aos jogos tradicionais na escola, principalmente o jogo africano e afro-brasileiro, evidencia-se a importância do conhecimento, por parte dos professores, do trabalho multicultural na escola. Além disso, de que o jogo pode ser uma proposta de trabalho sobre aspectos desta cultura.

Da mesma forma, embora haja lacunas em estudos e práticas envolvendo jogos de regras e moralidade, percebe-se a importância do conhecimento, por parte dos professores, sobre a compreensão das regras pelas crianças. Ao mesmo tempo, que o jogo pode ser uma ferramenta de trabalho para analisar a prática e consciência das regras dos alunos em sala de aula.

Sob o ponto de vista conceitual, um estudo envolvendo a utilização de jogos de regras em ambiente escolar multicultural poderá servir de reflexão sobre a prática e consciência das regras pelas crianças, revelando a importância deste conhecimento para o trabalho docente. Do mesmo modo, sob o ponto de vista metodológico, esta pesquisa poderá evidenciar a importância da utilização do jogo tradicional africano e afro-brasileiro, propondo atividades pedagógicas para crianças com outro olhar, com a extensão para um novo olhar sobre as estratégias docentes, que envolvam abordagem multicultural, pedagógica, social, moral e cultural.

Dessa forma, este estudo tem por objetivo investigar o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira e a compreensão das regras por parte de crianças quilombolas com o uso de jogos africanos e afro-brasileiros. Além disso,

visa averiguar o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira, com vistas à lei 10.639/2003, verificar o nível de desenvolvimento das crianças em relação à compreensão, execução e elaboração de regras e investigar a relação entre a compreensão das regras e o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira.

As hipóteses desta pesquisa são de que os jogos tradicionais da cultura africana e afro-brasileira contemplam aspectos da cultura com vistas à lei 10.639/2003. Ainda, que os jogos tradicionais de regras permitem a compreensão da prática e consciência de regras sociais, através da verificação dos níveis de compreensão, execução e utilização das regras do jogo.

A seguir será apresentado o referencial teórico deste estudo, dividido em três capítulos. O primeiro abordará os aspectos gerais envolvendo o jogo. O segundo tratará da problemática acerca das relações étnico-raciais. O terceiro e último capítulo teórico apresentará formas com que as crianças compreendem as regras, com base no jogo de regras e teoria piagetiana.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O JOGO

De acordo com a etimologia, a palavra jogo vem do latim *jocus*, podendo ter o mesmo significado que lúdico, se relacionado ao prazer, gracejo, divertimento e características ligadas ao sentimento de alegria (SANTOS, 2012). Nesse sentido, jogar deve ser algo prazeroso e divertido ao jogador.

Entretanto, o jogo vai além de sentimentos de alegria e prazer. Para Huizinga (2010) e Caillois (1990) caracteriza-se como uma atividade livre, ou seja, desprovida de obrigatoriedade. É exercida em limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas (pelos jogadores ou por algum código regulamentador) e absolutamente obrigatórias.

Todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são simultaneamente arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Não podem ser violadas sob nenhum pretexto, pois, se assim for, o jogo acaba imediatamente e é destruído por esse fato (CAILLOIS, 1990, p. 11).

O jogo pode ser entendido, dessa forma, como uma prática que proporciona sentimentos prazerosos e alegres, devendo ser de livre escolha do indivíduo que o realiza. Além disso, no ato de jogar estão, direta ou indiretamente, as regras. As regras do jogo podem ir de um simples “não pode pisar na linha” de um jogo de Queimada¹¹ à complexa movimentação das peças de um jogo de xadrez.

Piaget (1994) estudou a forma como as crianças concebem a regra¹² durante a prática de um jogo de bolinhas. Estudioso do universo infantil, Piaget

¹¹ Queimada (também conhecida no sul do Paraná como Caçador) é um jogo popular infantil dentre os mais praticados em escolas e ruas por crianças, principalmente entre os 07 e 12 anos. É jogado em uma quadra dividida ao meio (que pode ser desportiva, como a de Voleibol, ou delimitada pelos próprios praticantes) e uma bola. Cada equipe deve ter um número igual de jogadores, que se posicionam de cada lado da quadra, com um “capitão” posicionado na linha de fundo da quadra adversária. O objetivo é “queimar” o maior número de jogadores adversários, arremessando a bola.

¹² No capítulo “A compreensão das regras pelas crianças” será abordada a teoria de Piaget em relação à construção das regras a partir do jogo.

utilizou-se do jogo em diversos estudos, para analisar o pensamento e o comportamento da criança, do cognitivo ao social¹³.

Para Piaget (1994, p.23) “os jogos infantis são admiráveis instituições sociais”. A partir da relação que o autor estabelece entre a criança, o jogo e os jogadores, afirma que crianças jogando são ricas oportunidades de adentrar no pensamento da criança e compreender o universo infantil.

O autor distingue o jogo praticado pela criança do jogo praticado pelo adulto. Apresenta o jogo, para a criança, não como mero descanso ou ato de lazer, nem como algo sem importância ou de baixa tensão psicológica. Para a criança, o jogo é uma de suas condutas fundamentais. Apresenta um significado funcional ao desenvolvimento inteiro, mental e físico (PIAGET, 2014).

De acordo com Piaget (2014), existem critérios que delimitam os jogos. O primeiro é que todo jogo deve ser uma atividade desinteressada, ou seja, que tenha seu objetivo em si mesmo, não utilitário. O segundo é que o jogo deve manter a espontaneidade, oposta às limitações e imposições. O terceiro critério é o princípio do prazer que o jogo deve proporcionar. E o quarto e último critério é o da realização imediata das necessidades impostas pelo ato de jogar.

Igualmente, para o autor, o jogo apresenta outros critérios que o define e dissocia das demais atividades. Dentre eles, seu desprovemento de organização, em contraposição à seriedade das instituições. Outro critério é a libertação dos conflitos, ao contrário que uma atividade séria não poderia desviar. Por fim, o que o autor denomina supramotivação, ou seja, o acréscimo de motivação causado pelo jogo (PIAGET, 2013).

O autor explora o jogo a partir do contexto do universo infantil, apresentando seu nascimento, classificação e evolução. Apresenta, também, com base em seus estudos com as crianças, classificações para os jogos, baseando-se em critérios como o exercício, o símbolo e a regra. Contudo, os tipos de jogos trazidos por Piaget são organizados em uma relação dialética de continuidade e ruptura, em que cada novo tipo de jogo é acompanhado pela manutenção dos já

¹³ Em seu livro “As formas elementares da dialética” Piaget (1996) também utiliza jogos, como “Cara a Cara” (capítulo I), “Xadrez simplificado” (capítulo III), “Reversi” (capítulo IV) e “Batalha Naval” (capítulo IX), para analisar a construção dialética do desenvolvimento cognitivo da criança.

existentes, como estrutura de pensamento e ação dos sujeitos em caráter cognitivo, social e moral (PIAGET, 2013).

Os tipos de jogos propostos por Piaget foram pensados “a partir de uma coleção real de jogos observados nas mesmas crianças, na família, durante alguns anos, ou então observadas em uma população infantil qualquer” (PIAGET, 2014, p.303). A coleção de jogos (entre mil e dois mil) coletada por Piaget consistiu em anotações de todos os jogos, sem esquecer nenhum, desde os mais típicos aos menos interessantes.

Para o autor, os *jogos de exercício* estão presentes na fase inicial da vida da criança, considerada sensório-motora e pré-verbal. Possui uma natureza muito simples, baseada na repetição da atividade motora e na utilização de objetos do cotidiano da criança. Com isso, não possuem uma estrutura lúdica particular. Como exemplos podem-se citar bebês balançando objetos, jogos de voz, movimentos de pés e mãos dos bebês, etc.

Todavia, esses jogos não são predominantes somente na primeira fase da vida. Podem se estender e aparecer por toda a infância, sempre que um novo poder ou capacidade são adquiridos, chegando inclusive à vida adulta.

Mesmo o adulto ainda reage frequentemente do mesmo modo: é muito difícil, quando se acaba de adquirir, pela primeira vez, um aparelho de rádio ou automóvel, que o adulto não se divirta fazendo funcionar um ou passeando no outro, sem mais finalidade do que o prazer de exercer os seus novos poderes (PIAGET, 2013, p. 130).

Os jogos de exercício são subdivididos em jogos de exercício simples, jogos de combinações sem finalidade e jogos de combinações com finalidade. Os *jogos de exercício simples* apresentam-se como reprodução de uma conduta adaptada, com fim utilitário, retirado de seu contexto e repetido pelo simples prazer disso (por exemplo, atirar pedrinhas). Já os *jogos de combinações sem finalidade* são atividades já adquiridas, porém com combinações lúdicas, frequente no contato com um material novo de diversão ou construção. Os *jogos de combinações com finalidade*, contudo, apresentam uma forma lúdica e construtiva inicial (como montar casa com blocos).

Os *jogos simbólicos* se caracterizam pelo uso da imaginação, num jogo de “faz-de-conta” em que a realidade (principalmente do adulto) é imitada pela criança. É a capacidade de representar realidades não atuais e não dadas no campo perceptivo atual, nas quais a criança transforma qualquer coisa naquilo que ela deseja.

O jogo simbólico supõe, então, além do exercício funcional, a utilização de representações por gestos ou por imagens. Esse simbolismo pode se apresentar sob formas múltiplas e poder-se-iam distinguir técnicas diversas nos jogos simbólicos; a identificação, a projeção, a metamorfose do objeto, a simples narração de imaginação. Daí, a pretensão total, segundo me parece, de uma classificação dos jogos de imitação ou de imaginação (PIAGET, 2014, p. 313).

A fase de predominância destes jogos pode ser apresentada dos três aos sete anos de idade, porém há uma fase de declínio destes jogos entre oito e doze anos, em decorrência do aparecimento de uma nova forma de jogo. São jogos em que uma caixa de papelão pode virar um automóvel, um cabo de vassoura um cavalo e assim por diante, dependendo do interesse da criança.

Função essencial na vida da criança exerce o jogo simbólico (PIAGET; INHELDER, 1980). Nele, a criança tem o poder de transformar a realidade vivida, de acordo com as suas vontades, sendo também um meio de expressão de seus sentimentos. Alia o conhecimento da criança ao meio lúdico favorecendo a construção de novos conhecimentos pela substituição de objetos e criação de analogias.

Quando à inteligência motora se juntam a linguagem e a representação, o símbolo torna-se objeto de pensamento. A criança que empurra uma caixa dizendo “ram-ram” assimila, em sua imaginação, esse movimento àquele do automóvel: o símbolo lúdico está definitivamente constituído (PIAGET, 1994, p. 37).

Ao jogar simbolicamente a criança cria um mundo em que não existem sanções, coações, normas e regras, provenientes dos adultos, possibilitando transformar a sua realidade de acordo com seus anseios e desejos, necessidades intelectuais e sociais. Assim, o símbolo permite a criança expressar desejos, conflitos e adaptar-se gradativamente ao meio em que vive (FREITAS, 2010).

Por fim, os *jogos de regras* tratam de jogar coletivamente por meio de um conjunto de leis que assegurem a reciprocidade dos meios empregados (PIAGET,

1994). São jogos em que há o predomínio do coletivo e da igualdade entre jogadores, a partir de um código regulamentador.

Nos jogos de regras é clara a necessidade do outro para a sua prática, ou seja, ele explicita essa necessidade humana de socializar-se. De acordo com as palavras de Piaget (2013, p.160), “o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado”.

Para Piaget (2014, p.329) “o jogo de regras é o produto da vida coletiva, e esse produto engendra nova realidade que é a regra, ao mesmo tempo em que elimina essa realidade centrada sobre o eu que é o simbolismo”. Nesse sentido, o jogo de regras propõe uma nova forma de jogar, agora com a necessidade do outro, do parceiro, do adversário; em oposição aos jogos egocêntricos anteriores (de exercício e simbólicos).

Assim como o jogo simbólico inclui, frequentemente, um conjunto de elementos sensório-motores, também o jogo com regras pode ter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes: exercício sensório-motor como os jogos das bolas de gude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas. Mas apresentam a mais um elemento novo, a regra, tão diferente do símbolo quanto este pode ser do simples exercício e que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas (PIAGET, 2013, p.129).

Os jogos de regras aparecem mais tarde na vida da criança, por volta dos sete anos de idade. A maioria possui regras próprias e é jogado por um grupo de crianças que tenham um objetivo em comum. São arranjos (sensório-motores ou intelectuais) com caráter competitivo entre os indivíduos e regulamentado por um código, transmitido por gerações ou definido por acordos momentâneos (PIAGET, 2013).

São jogos de destreza em seu conteúdo, seja motora, cognitiva, social, entre outras. Na maioria dos casos “têm uma tradição que se transmite de geração a geração, tornando-se, assim, instituições sociais propriamente ditas”. (PIAGET, 2014, p. 314).

Pode-se afirmar que o jogo de regras tem por essência a necessidade do outro ou de um grupo de sujeitos jogando juntos, com sustentação em leis que normatizam e promovem a igualdade de direitos entre os jogadores. Mantem, ainda, os saberes das outras formas de jogo (sensório-motoras e simbólicas) e a

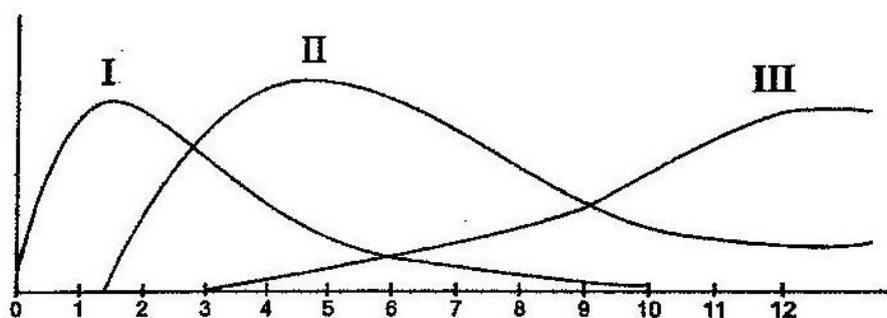
capacidade de suas regras serem transmitidas e praticadas por várias gerações. Outros autores, com aporte piagetiano, apontam e reforçam as características descritas por Piaget no que se refere aos aspectos comuns ao jogo de regras.

Macedo, Petty e Passos (1997) comentam que o jogo de regras possui características herdadas dos jogos de exercício e simbólicos. A regularidade dos jogos de exercício está presente até que as regras sejam alteradas e que as convenções são herdadas dos jogos de exercício, aceitando as regras dos inventores do jogo.

Nesse sentido, o jogo de regras traz herança de característica(s) das outras formas de jogo. Há, então, uma evolução das formas de jogo, que permeia o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança.

Brenelli (2011) aponta que o jogo, no desenvolvimento infantil, inicia-se num plano individual ou pessoal (nos jogos de exercício sensório-motor e simbólicos egocêntricos) e evoluem para um plano social ou grupal (com o simbolismo coletivo e jogo de regras).

Piaget (2014) apresenta a evolução dos jogos com relação ao desenvolvimento da criança (figura 2).



Curva I

Figura 02 – Evolução dos jogos
Fonte: Piaget (2014, p.323)

Logo após o nascimento da criança aparecem os jogos de exercício, quem tem seu apogeu nos dois ou três primeiros anos, declinado progressivamente (curva I). O jogo simbólico inicia durante o segundo ano de vida da criança, seu apogeu se dá na primeira infância e decresce em seguida (curva II). Os jogos de

regras iniciam-se na primeira infância, com a imitação dos jogos de regras dos mais velhos, após os sete/oito anos se constitui organizado e, ao contrário das outras formas de jogo, cresce em seguida, permanecendo até a vida adulta (curva III).

Para Piaget (2013), os jogos de regras são a forma de jogo de maior incidência e de maior apresentação na vida adulta. Da mesma forma que existem novas formas de jogos de exercício na vida adulta (brincar com aparelho de rádio ou automóvel) e de jogos simbólicos (contar uma história), o jogo de regras desenvolve-se por toda vida (os esportes, jogos intelectuais, xadrez, jogos de cartas, etc). Dessa forma, pela incidência e abrangência do jogo de regras na criança será dada ênfase a esta forma de jogo.

São vários os estudos que se utilizaram do jogo de regras, com base na Epistemologia Genética de Piaget. Dentre as pesquisas de revisão atuais está a de Oliveira (2012). Em seu estudo bibliográfico aponta que os trabalhos relacionados ao jogo de regras com aporte piagetiano produzidos até então podem ser classificados metodologicamente em três tipos: a) trabalhos empíricos (investigam aspectos teóricos de Piaget por meio de jogos de regras); b) trabalhos teórico-práticos (defendem a utilização de jogos de regras como instrumento de avaliação e/ou intervenção dos processos cognitivos); c) trabalhos eminentemente teóricos (discutem aspectos variados sobre o tema em questão).

Complementar aos estudos de Oliveira (2012), pesquisa¹⁴ realizada neste estudo apontou 1.273 achados referentes ao jogo de regras. Dentre estes, um total de 22 foram selecionados pelos títulos. Após leitura dos resumos definiu-se um total de 15 trabalhos e, tomando como base o último semestre de 2012 e os anos de 2013 e 2014, finalizou-se com o total de 05 pesquisas. A seguir serão apresentados os cinco referenciais encontrados (LEITÃO E OSORIO, 2014; CAETANO, 2014; SOUZA, 2013; SOUZA e QUEIROZ, 2013; BIANCHINI, OLIVEIRA e VASCONCELOS, 2012).

Bianchini, Oliveira e Vasconcelos (2012) investigaram a relação entre virtude e regra em um jogo virtual, com a perspectiva teórica piagetiana,

¹⁴ Pesquisa bibliográfica realizada pela autora em julho de 2014 com os temas jogo, regras e Piaget. O banco de dados utilizado foi o portal de periódicos da Capes. Os critérios de descarte utilizados foram: leitura dos títulos, resumos e artigos e sua relação à temática deste estudo.

analisando as diversas condutas dos jogadores. Também com base na teoria de Piaget, Souza e Queiroz (2013) estudaram o jogo denominado “Xeque-mate Soccer” como instrumento na avaliação e intervenção de características cognitivas e afetivas dos sujeitos.

Ao investigar as contribuições para o desenvolvimento da moralidade através do jogo nas aulas de Educação Física, Caetano (2014) observou diferentes enfoques no trato com a regra e as oportunidades de trabalho com o desenvolvimento moral. Constatou o baixo aproveitamento das situações propostas pelos jogos de regras para discussões acerca do desenvolvimento moral por parte de professores e alunos.

Souza (2013) utilizou um jogo de origem africana para analisar a resolução de problemas. Contudo, o enfoque principal do estudo está no caráter cognitivo e lógico-matemático. Da mesma forma, Leitão e Osorio (2014) estudaram jogos orientados na resolução de problemas, com base numa concepção construtivista. Todavia, o foco principal foi verificar as capacidades relacionadas à autonomia e relações interpessoais das crianças analisadas.

Dessa forma, pode-se notar uma escassez de pesquisas atuais que vislumbrem o jogo de regras, principalmente voltados para a questão moral, afetiva, relacional e da autonomia dos indivíduos. Dos trabalhos envolvendo o jogo de regras na perspectiva piagetiana pesquisados, a maioria o utiliza como ferramenta de estudo do caráter cognitivo dos sujeitos.

Em continuidade à pesquisa bibliográfica, realizou-se novo levantamento com 2.975 achados¹⁵ relacionados ao jogo tradicional na escola. Utilizando-se do critério de descarte (leitura dos títulos, resumos e artigo entre os anos de 2012 e 2014, com posterior relação à temática da pesquisa) finalizou-se com 08 trabalhos analisados, apresentados na tabela a seguir:

¹⁵ Palavras-chave utilizadas: jogo, tradicional e escola. Pesquisa bibliográfica realizada pela autora em julho de 2014 a partir do portal de periódicos da Capes.

Tabela 01 – Estudos envolvendo o jogo tradicional na escola (entre 2012 e 2014).

Nº	Título	Autor	Ano	Objetivos
01	“Memórias da infância: jogos e brincadeiras tradicionais em Cáceres-MT”	França	2014	Analisar os valores sociais e culturais nos jogos e brincadeiras tradicionais da região, identificando contribuições na formação da identidade dos habitantes.
02	Jogos Tradicionais/Populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física Escolar	Franchi	2013	Refletir sobre a vivência de jogos tradicionais/populares nas aulas ministradas no PIBID.
03	Jogos da cultura popular no Brasil e no Uruguai: um estudo de caso na Educação Física Escolar	Piovani Pires	2013	Analisar e comparar as manifestações dos jogos da cultura popular e seu intercâmbio entre turmas de dois países.
04	Um resgate das brincadeiras de infância: o ensinar a brincar entre pais e filhos	Santos	2013	Apresentar resultados de práticas vivenciadas em um projeto com crianças de três anos, sobre seus jogos e brincadeiras.
05	Comunicação motriz nos jogos populares: uma análise praxiológica	Soares Silva Ribas	2013	Revelar interações presentes em jogos sociomotrices populares.
06	World of warcraft como prática de lazer: sociabilidade e conflito “em jogo” no ciberespaço.	Cavichioli Reis	2014	Apresentar achados etnográficos do jogo como prática de lazer em temas como ciberespaço, competição, sociabilidade e violência.
07	O jogo de regras Rummikub e as possibilidades de negociação interpares	Rebeiro Oliveira Calsa	2012	Analisar as condutas do jogo e a negociação na perspectiva interpares.
08	Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras Set Game	Carvalho Oliveira	2014	Identificar e analisar as implicações pedagógicas do jogo para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Fonte: a autora (2014)

Analisando os presentes trabalhos, nota-se que vários se relacionam aos jogos tradicionais da cultura popular e não de uma cultura específica (como africana e afro-brasileira, por exemplo). Verifica-se, porém, que vários objetivaram analisar aspectos sociais e afetivos no ambiente escolar através dos jogos tradicionais. Contudo, somente os dois últimos trabalhos utilizam a teoria epistemológica de Piaget.

Nota-se a falta de pesquisas que envolvam o jogo tradicional no ambiente escolar. Uma justificativa para tal lacuna pode estar no fato da pouca ou subutilização do jogo tradicional como recurso pedagógico por parte dos

professores, seja de Educação Física ou qualquer outra disciplina da grade curricular.

Da mesma forma, ao realizar novo levantamento¹⁶ de pesquisas a respeito dos jogos africanos e afro-brasileiros atuais obteve-se 405 achados. Contudo, aplicando-se os critérios de descarte (leitura dos títulos, resumos e artigos e posterior relação com a temática) não se obteve artigo para análise. Com isso, verifica-se que o tema é pouco explorado¹⁷. Nesse sentido, pesquisar jogos africanos e afro-brasileiros com viés piagetiano torna-se uma perspectiva inédita.

Os jogos africanos e afro-brasileiros, da mesma forma que a religião e outros saberes, sempre estiveram presentes na vida social dos povos desta cultura, transmitido e praticado pelos indivíduos em suas comunidades. Seus folguedos e seus jogos, muito mais do que “meros objetos lúdicos”, representavam sua prática social, as complexas relações potencializadas pelo lúdico em espaços de fronteiras étnicas e culturais (RAMOS, 2011).

Assim, jogo africano e cultura africana possuem aspectos recíprocos, integrados e interdependentes. O jogo marca a vida do povo africano, sua relação com a natureza e o meio em que vivem. Contam sua história, suas relações, seus medos e anseios. Dentre as práticas lúdicas da cultura africana, destacam-se diversos jogos de tabuleiro, comuns no cotidiano das comunidades, como Mancala, Bao, BangaChal, Yoté, além das rodas e folguedos (RAMOS, 2011).

Contudo, com a realidade vivida pelos povos e pelas crianças africanas trazidas para o Brasil, muitos dos jogos foram ressignificados. Diversas pesquisas questionam se as crianças africanas, trazidas para o Brasil no século XVI puderam reproduzir as brincadeiras de origem do seu continente, ou se vivenciavam as brincadeiras das crianças aqui existentes (MARANHÃO, 2009).

Kishimoto (1993) afirma que a linguagem foi um dos fatores que mais dificultou a transmissão dos jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura africana, pois a grande maioria era transmitida pela oralidade. Quando chegavam ao Brasil,

¹⁶ Termos utilizados: jogo, África, quilombo. Pesquisa bibliográfica realizada pela autora em julho de 2014 com os temas jogo, regras e Piaget. O banco de dados utilizado foi o portal de periódicos da Capes.

¹⁷ Durante a elaboração deste material foram encontrados alguns trabalhos e dissertações, na perspectiva dos jogos africanos e afro-brasileiros, vinculados ao Grupo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), orientados pelo professor doutor Luiz Gonçalves Júnior.

muitas comunidades eram separadas e “misturadas” a outras comunidades africanas, com linguagens e tradições diferentes. O intuito dessa prática era de que não houvesse rebeliões e organizações por parte dos escravos.

Além disso, outro fator que impede o conhecimento atual e histórico dos brinquedos, brincadeiras e jogos africanos vindos para o Brasil no período escravista é que, nesta época, a infância não despertava tanto o interesse de estudiosos (KISHIMOTO, 1993).

Cascudo (1958, apud KISHIMOTO, 1993) afirma ser difícil detectar os jogos e brinquedos africanos, pelo desconhecimento dos brinquedos dos negros anteriores ao século XIX. Com o contato, o menino africano sofreu influências europeias. Além do mais, há brinquedos presentes em qualquer cultura popular com bolas, armas que simulam caçadas, etc.

Pode-se notar que as diversas influências (dos europeus, indígenas que viviam no Brasil e povos africanos que vieram para terras brasileiras) e as limitações da linguagem, do tempo e do espaço, bem como as relações entre os sujeitos, fez com que a maioria dos jogos da cultura africana fosse esquecida ou não praticada.

Kishimoto (1993) apresenta que a literatura oral era a base da cultura africana, com diversas cantigas de ninar, histórias da terra, contos, lendas e mitos. Os brinquedos eram, na maioria, feitos com materiais da terra, da natureza, como uma espingarda de brinquedo, feita de cabo de bananeira.

As brincadeiras de faz-de-conta retratavam, na maioria, a escravidão, o patriarcalismo e os rudes sistemas de transporte. Uma das brincadeiras era a de que o moleque (menino negro) servia como meio de transporte: “o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora: montar cavalo em carneiros; mas na falta de carneiros: moleques” (KISHIMOTO, 1993)¹⁸.

Além disso, eram marcantes as brincadeiras de maltratar negros, como o jogo peia queimada, que consiste em imitar bater com chicote nas costas do negro (alguns jogos ainda hoje marcam essa cultura, como as brincadeiras chicotinho, chicotinho queimado, etc). Jogos típicos de violência do período dos

¹⁸ Citado por Freyre (1963).

engenhos de açúcar são o pião (“lascar o pião”), o papagaio (“comer o papagaio”) e os vários jogos de beliscar (KISHIMOTO, 1993).

A autora afirma que o jogo da época entre os meninos era também o de matar passarinhos. Já entre as meninas, o jogo simbólico prevalecia nas brincadeiras de imitar criadas e obedecer a ordens, antecipando as relações de dominação futuras. Brincadeiras de pegador também refletiam a situação dos tempos de escravidão, como brincar de Capitão-de-mato, Amarra-negra, Nego Fugido e Agostinho (KISHIMOTO, 1993).

Um exemplo de jogo afro-brasileiro era o “Bambá”, jogado com espigas inteiras e sementes de pêssego, e o “A-í-ú”, jogado com uma tábua de várias partes côncavas e nozes ou sementes de frutos. Tais jogos assemelhavam-se ao Wari ou Mancala, um jogo encontrado em várias partes do mundo, bastante antigo, praticado por faraós egípcios e que se espalhou pela Ásia e África (KISHIMOTO, 1993). Os jogos da família Mancala são, atualmente, os mais conhecidos e difundidos da cultura africana em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Desse modo, nota-se o quão complexo é o fenômeno jogo e sua relação com a cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, podem os jogos da cultura africana e afro-brasileira se tornarem estratégia de trabalho e conhecimento sobre a cultura?

Ao adentrar no conteúdo “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, proposto pela Lei 10.639/2003, o jogo de regras africano e afro-brasileiro pode ser uma ferramenta pedagógica. A referida lei tem por finalidade principal a construção de relações étnico-raciais positivas, na promoção da igualdade e combate a discriminação. Sendo assim, serão apresentadas a seguir reflexões voltadas à educação das relações étnico-raciais.

3. POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O termo “étnico-racial” refere-se à dimensão cultural¹⁹, ou seja, tradições, ancestralidades, religiões e linguagens de um determinado grupo social. Refere-se, ainda, às características fenóticas, visivelmente ou socialmente atribuídas (GOMES, 2012b; SANTOS e MACHADO, 2008).

Pode-se identificar o termo “étnico” relacionado às características culturais de determinado povo. Da mesma forma, percebem-se no termo “racial” as características observáveis aos indivíduos desse grupo, como a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros.

Desse modo, entende-se por “relações étnico-raciais” aquelas estabelecidas entre grupos sociais diferentes, e entre os indivíduos deste grupo. Essas relações são formadas por conceitos e ideias sobre semelhanças e diferenças entre estes indivíduos e de seus respectivos grupos de pertencimento (SILVA e VERRANGIA, 2010).

Silva e Verrangia (2010) entendem que cada qual pertence a uma determinada raça e deve carregar todas as consequências dela pertencer. Nesse sentido, a forma de vestir-se, o penteado, o cabelo, a cor da pele, o fenótipo de um indivíduo, ao depara-se frente a frente com outro, provoca uma série de julgamentos sobre essa pessoa, o que faz e até o que pensa.

Nesse sentido, os juízos de valor são marca nas relações étnico-raciais estabelecidas pelas diferenças entre os indivíduos. Tais diferenças podem ser visíveis (cor da pele, dos olhos, etc.) ou não (tradições, história, valores). Contudo, diversidade e relações étnico-raciais deveriam ser pautadas no respeito e na valorização das questões culturais, o que não ocorre muitas vezes.

Atitudes de preconceito e discriminação racial aparecem com frequência no cotidiano da sociedade e nas mais variadas situações e instituições, dentre elas a

¹⁹ O conceito de cultura exposto no termo “dimensão cultural” é apresentado neste texto a partir do proposto por Laraia (2003). O conceito proposto pelo autor define cultura pelo viés antropológico, não geográfico e/ou biológico, como sendo todo e qualquer comportamento aprendido, independente de transferência genética. Além disso, afirma ser o homem o único ser dotado de cultura, resultado do meio em que foi socializado, acumulando conhecimento e experiência pelas gerações antecederas.

escola. A educação escolar pode, nesse sentido, ser mantenedora e promotora de juízos e conflitos acerca destas relações.

Educação das relações étnico-raciais pode ser compreendida por processos educativos que permitam a superação de preconceitos raciais, estimulem práticas livres de discriminação e contribuam para as lutas por equidade social entre os indivíduos que compõem a nação brasileira (SILVA e VERRANGIA, 2010).

Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira (SILVA e VERRANGIA, 2010, p. 711).

Educação das relações étnico-raciais deve envolver o redescobrimto e a valorização da história e da cultura dos africanos e seus descendentes, de suas contribuições à sociedade brasileira. Para Oliveira (2013) a educação das relações étnico-raciais, de forma positiva, objetiva o fortalecimento e o despertar da consciência negra, entre negros ou brancos. Tal atitude será efetivada após o rompimento das imagens negativas dos negros através de uma pedagogia voltada para a questão étnico-racial no dia a dia da escola.

O romper com as imagens negativas que se relacionam ao negro vai desde a sua aparência física aos valores embutidos na relação entre brancos e negros. Imagens e valores que deixam o negro em situação de inferioridade nas mais diversas circunstâncias, como escola, trabalho, entre outros²⁰.

Uma pedagogia voltada para a questão étnico-racial se faz, segundo Silva (2007) a partir de aprendizagens e ensinios voltados para a participação, o comprometimento e a discussão destas questões. Ações e atitudes voltadas para o reconhecimento e a valorização das diferentes visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos povos que formam a nação, contribuindo e coordenando interesses, propósitos, desejos e políticas voltadas para todos.

²⁰ De acordo com o Censo Demográfico do ano de 2010, a população negra brasileira possui baixo índice de acesso ao nível superior (12,8% de negros e 13,4% de pardos) em relação aos brancos (31,1%). Além disso, os negros continuam recebendo salários mais baixos que os brancos (IBGE, 2010).

Educação das relações étnico-raciais na formação de homens e mulheres, cidadãos empenhados na promoção da igualdade no exercício dos direitos sociais, políticos e econômicos. Comprometidos com a equidade de direitos de ser, viver e pensar dos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

Contudo, qual o aparato legal para a efetivação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais? De que forma se tem pensado e discutido essa educação pelo poder público, pela militância e pela Academia?

Uma das primeiras intenções do poder público a preocupar-se com a educação do negro no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Segundo Krauss e Rosa (2010), essa lei apresentou a questão racial como um fator diferencial no processo de escolarização, porém de forma secundária. Pautada somente no discurso, a LDB 4.024/61 não se centralizou na garantia de uma educação para todos.

As duas LDBs que seguiram a de 1961, a Lei 5.540/68 e 5.692/71, foram importantes na organização do ensino brasileiro, além de manterem a condenação à discriminação racial. Já na LDB de 1988, resultado de amplas discussões dos educadores progressistas, a questão racial desaparece do texto. (KRAUSS e ROSA, 2010, p. 861).

Entretanto, a Constituição Federal de 1988 foi marco para a questão étnico-racial brasileira. Dentre outras garantias prevê, em seu Art. 3º, reduzir as desigualdades sociais e regionais, bem como preconceitos diversos e formas de discriminação. Além disso, a Constituição de 88 serviu de base para a criação da LDB 9.394/96.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 afirma, em seu Art. 3º, como princípios a igualdade de acesso e permanência na escola; liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; e a consideração com a diversidade étnico-racial (esta incluída pela Lei nº 12.796/2013). Nesse sentido, a LDB de 1996 passa a ser mais um norteador da educação para a diversidade cultural e étnico-racial no Brasil. O aluno passa a ter direito a igualdade na escola, independente de sua raça/etnia e outros fatores. Passa, ainda, a ter a oportunidade de perceber, conhecer, reconhecer e transmitir cultura.

Outro fator importante apresentado pela Lei 9.394/96 foi o ensino da História do Brasil levar em conta as contribuições de diferentes etnias e culturas na formação do povo brasileiro, especialmente as de origem: africana, indígena e europeia (KRAUSS e ROSA, 2010). Dessa forma, vê-se a necessidade de apresentar ao alunado conhecimentos referentes a culturas que não somente fazem relação à cultura europeia, mas indígena e africana. É o primeiro passo para as discussões acerca das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que serão abordadas adiante e preveem o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena.

Pouco tempo após a promulgação da LDB 9394/96, o governo federal, através da Secretaria de Educação Fundamental, instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentre os dez volumes publicados, um deles trata a temática Pluralidade Cultural. Tal temática é apresentada nos PCN como um dos temas transversais da Educação Básica, que são questões importantes do cotidiano incorporadas às áreas de trabalho educativo na escola.

Ao apresentar o tema Pluralidade Cultural, os PCN propõem que:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997b, p. 27).

Tal documento foi organizado na perspectiva do respeito e valorização ao conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional e da crítica desigualdades e discriminações, possibilitando o conhecimento de um país complexo, multifacetado e paradoxal (BRASIL, 1997b). Dessa forma, os PCN apresentam-se como mais uma estratégia de reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial no Brasil e de sua importância dentro do ambiente escolar. Novamente, pensa-se na pluralidade

de etnias que compõem os estados brasileiros e percebe-se o quanto é emergente o trato com essa temática em sala de aula, como veículo de combate a discriminação, o racismo e o preconceito.

Todavia, mesmo com o aporte da Constituição, da LDB e dos PCN percebiam-se poucas e/ou insuficientes ações educacionais voltadas para as relações étnico-raciais. Assim, as batalhas travadas pelos movimentos sociais (principalmente pelo Movimento Negro), a realização de eventos, marchas e reivindicações (como a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, que ocorreu em Durban – África do Sul, em 2001), além de ações das Instituições de Ensino Superior, apontam para a necessidade do olhar em prol da igualdade e por uma positiva educação das relações étnico-raciais.

Diante disso, alguns municípios e estados brasileiros, como o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Pará e Sergipe organizam e colocam em vigor leis voltadas para a educação municipal e/ou estadual, prevendo a obrigatoriedade do ensino de temáticas relacionadas à cultura e história da África, da luta dos negros no Brasil e de suas manifestações culturais.

A pressão do Movimento Negro, os eventos e ações no âmbito acadêmico, a promulgação de leis estaduais e municipais, dentre outros atos, levam o governo federal a promulgar, no ano de 2003, a Lei nº 10.639. A referida lei alterou a LDB nº 9394/96, acrescentando os artigos 26-A e 79-B, estabelecendo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”²¹.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

²¹ No ano de 2008 é instituída a Lei 11.645 que inclui a obrigatoriedade do ensino da temática “indígena” na Lei 10.639/2003.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

A partir da Lei 10.639/2003 todos os níveis e modalidades da Educação Básica, pública ou particular, devem promover estratégias de ensino da cultura e história afro-brasileira, desde a história da África às contribuições dos negros na sociedade brasileira. Embora priorize as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História, a temática deve ser abordada em todas as áreas de ensino. A escola deve, ainda, incluir ações voltadas para o Dia Nacional da Consciência Negra.

De acordo com Paula e Guimarães (2014), a lei 10.639/2003 revelou-se um marco legal, político e histórico. Dessa forma, a promulgação da referida lei tornou-se um importante passo para a afirmação das relações étnico-raciais na escola.

A lei 10.639/2003 passa a estabelecer a educação das relações étnico-raciais, apresentando-se como uma política pública voltada à inclusão social (SILVA, 2007). Além disso, revela-se num momento histórico para as lutas do Movimento Negro e demais órgãos e instituições relacionados.

É importante ressaltar que alguns aspectos presentes nessa Lei, como a inclusão da história do continente africano e afro-brasileira, são reivindicações dos Movimentos Sociais Negros e dos intelectuais negros, e datam pelo menos de meados da década de 1940, sendo, portanto, conquistas que nos chegam tardiamente, como consequência da perseverança desses(as) militantes e intelectuais (KRAUSS e ROSA, 2010, p. 861).

Dessa forma, mais do que uma iniciativa do Estado, a lei 10.639/2003 é compreendida como uma vitória das históricas batalhas enfrentadas pelo Movimento Negro e demais instituições em prol da educação. A aplicação da lei vê a escola como uma instituição social responsável pela construção positiva dos afro-brasileiros, tendo no respeito à diversidade parte de uma formação cidadã (GOMES, 2013).

A autora expõe que a lei busca a inserção e discussão da África e da questão do negro no Brasil nas escolas. Contudo, deve ser encarada além de um conteúdo curricular, mas uma possibilidade de debate, informação, análise e

construção ética sobre o olhar para a diversidade. O objetivo central está na redução das desigualdades, na construção de iguais oportunidades, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade de grupos étnico-raciais com histórico comprovado de exclusão (GOMES, 2013).

Desse modo, a lei 10.639/2003 apresenta-se como uma ferramenta de incentivo ao trabalho com as temáticas relacionadas à África, seu povo, sua história e sua cultura. Apresenta-se como mecanismo de apoio para discussão acerca da luta do negro, desde o período colonial de escravidão, abolicionista até os dias atuais. Além disso, a efetividade da lei permite aos alunos a compreensão sobre o papel do negro na sociedade, a importância deste povo para a nação brasileira e suas dificuldades em relação ao preconceito, racismo e discriminação, evidentes no cotidiano, seja este escolar ou não.

A regulamentação da lei 10.639/2003 ocorre através da Resolução Nº 01/2004 – CNE/CP e do Parecer Nº 03/2004 – CNE/CP. Nestes documentos são instituídas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Tais Diretrizes foram estabelecidas no ano de 2004 (um ano após a sanção da lei 10.639/2003), através da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Nas Diretrizes são evidenciadas políticas de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização da história, cultura, identidade negra no Brasil. São medidas e ações que visam corrigir injustiças, promover a inclusão social e a cidadania para todos os envolvidos no sistema educacional brasileiro. Além disso, as Diretrizes incentivam a renovação das práticas pedagógicas e a multiplicidade de experiências educacionais.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a

construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p.16).

Ainda a este respeito, constata-se que o estabelecimento das diretrizes no âmbito escolar não prevê, contudo, o desvio de foco etnocêntrico (de europeu para africano). Prevê, certamente, a ampliação do olhar para a valorização da história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2004).

As diretrizes estabelecem a autonomia do professor e do sistema de ensino no cumprimento da lei. Todavia, esse documento estabelece que não seja somente papel do professor fazer cumprir a lei, mas de toda a sociedade.

Neste sentido, fica evidente que foram pensadas, discutidas e elaboradas leis e diretrizes preocupadas com a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Contudo, torna-se importante compreender até que ponto essas leis e diretrizes tem chego ao ambiente escolar e, se tem chego, de que forma isso ocorre.

O debate sobre a questão educacional envolvendo as relações étnico-raciais no Brasil não é atual. No período pós-abolicionista a imprensa e os jornais da época eram os meios de informação a respeito da educação e educação do povo negro. Além disso, o TEN (Teatro Experimental Negro) foi um dos divulgadores da cultura, lutadores contra o racismo e a favor da educação dos negros.

Kraus e Rosa (2010) apontam o início do pensamento relacionado à educação dos negros na década de 30 do século passado. Apresenta, ainda, a Convenção do Negro Brasileiro, na década de 40, como um importante acontecimento em prol da educação e das relações étnico-raciais.

Contudo, grandes ações em prol da educação do negro da época até a atualidade foram realizadas através dos movimentos sociais. O Movimento Negro é, até hoje, um dos grandes defensores na luta pela igualdade racial na educação do Brasil (GONÇALVES e SILVA, 2000).

O Movimento Negro, como os demais movimentos sociais, se organizou (e que resistiu) paralelamente às ações governamentais ditatoriais e focaram suas identidades em grupos sociais com história de exclusão e discriminação, como negros, indígenas, mulheres, homossexuais, quilombolas, moradores do campo,

entre outros. O Movimento deixa evidente, nesse sentido, a problemática dos setores da sociedade: o direito à diferença e políticas públicas que às contemplem, inclusive para a educação (GOMES, 2012b).

Para o Movimento Negro a educação é um dos pilares de suas reivindicações. Os militantes do Movimento Negro entendem que a educação é um direito de todos aqueles que buscam a igualdade e a democracia. É, ainda, instrumento de ascensão social e de oposição a discriminação racial.

Desse modo, muitos autores defendem que a implementação da Lei 10.639/2003 é, principalmente, fruto da luta travada pelo Movimento Negro. Para Kraus e Rosa (2010), embora tenha chegado tardiamente – pois as lutas do Movimento Negro datam de pelo menos da década de 40 – a Lei é consequência da perseverança dos intelectuais e militantes do Movimento em prol da inclusão da temática da história e cultura africana e afro-brasileira.

Entretanto, conclui-se que a promulgação da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares a ela relacionadas não foram suficientes para nortear ações envolvendo as relações étnico-raciais na educação brasileira. Percebia-se que a temática não estava conseguindo chegar às salas de aula e sendo bem vista pelo corpo docente.

Dessa forma, no ano de 2006 são lançadas as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. Este documento, produzido pelo Ministério de Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, traz abordagens específicas para o trabalho com as relações étnico-raciais, da Educação Infantil ao Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Educação Quilombola.

As Orientações apresentam sugestões de atividades para ações voltadas às relações étnico-raciais nos diversos níveis e modalidades de ensino. Traz, ainda, um glossário sobre termos e expressões antirracistas.

Dentro das referidas Orientações é preconizado o trabalho com a questão racial de forma multidisciplinar, durante todo o ano letivo. Além disso, o incentivo ao reconhecimento e valorização do povo negro e sua história, bem como o

combate a posturas etnocêntricas²², discriminatórias e preconceituosas são alguns pontos básicos que podem fazer parte das reflexões e ações no cotidiano escolar.

O material contido nas Orientações pode servir para esclarecer e nortear o trabalho docente com relação à temática. Contudo, esse documento direciona a ação pedagógica, mas não se torna uma ferramenta de efetivação do trato com as relações étnico-raciais, garantidas pela Lei 10.639 e suas Diretrizes.

Posteriormente, no ano de 2008, o Grupo de Trabalho Interministerial²³ organiza uma “Proposta de Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Os eixos desta proposta são o fortalecimento do marco legal para uma política de Estado com relação à temática; política de formação de profissionais da educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; condições institucionais de financiamento, comunicação, pesquisa, etc. e avaliação e monitoramento das ações.

A Proposta de Plano de Implementação das Diretrizes apresentam-se como uma ação preliminar de incentivo a prática efetiva do contido na Lei e nas Diretrizes. A preocupação em transformar a temática em uma política de Estado, em incentivar a formação de professores e a produção de materiais didáticos são alguns mecanismos importantes ao se pensar na efetivação de uma educação das relações étnico-raciais.

No ano seguinte, subsidiado pela referida Proposta, é instituído o “Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O objetivo central do plano é fortalecer e institucionalizar a Lei 10.639, colaborando para que o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram suas determinações, garantindo o direito à equidade educacional (BRASIL, 2009).

²² Posturas etnocêntricas designam sentimentos de superioridade de uma cultura perante as outras, postulando valores próprios e universais da sua cultura, recusando a diferença e cultivo à desconfiança com relação ao outro (GOMES, 2005).

²³ Instituído pela Portaria Interministerial nº 605/2008 – MEC/MJ/SEPPPIR

O presente plano trata dos mesmos eixos presentes na Proposta. Apresenta, também, diversas ações a serem tomadas pelas esferas nacional, estadual e federal, bem como dos Conselhos de Educação, Instituições de Ensino e Ensino Superior, das redes pública e particular, coordenações pedagógicas, grupos colegiados, núcleos de estudo (incluindo afro-brasileiros e correlatos) e fóruns de educação e diversidade étnico-racial. Todas estas ações voltadas aos diversos níveis de ensino, da Educação Básica à Superior, e modalidades (Educação de Jovens e Adultos, tecnológicas e de formação profissional e áreas remanescentes de quilombos).

O Plano de Implementação das Diretrizes torna-se, assim, uma estratégia de ação do governo federal para garantir a efetivação da Lei e das Diretrizes em prol de uma educação das relações étnico-raciais. Apresenta-se como avanço no que tange as discussões dessa temática, possibilitando a gestores e demais envolvidos a compreensão do real papel que cada um possui nesse contexto.

Na esfera estadual pode-se notar que o Paraná tardou a tomar iniciativas em ações desenvolvidas no trato com as relações étnico-raciais. Em 2005, o Governo do Paraná lançou, dentro das séries “Cadernos Temáticos”, dois materiais relacionados à Lei 10.639 e suas Diretrizes. O primeiro apresenta os trabalhos expostos no I Simpósio de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ocorrido no estado em 2004, além de outros artigos de colaboradores. O segundo, lançado em 2006, trata especificamente da Lei 10.639/2003, com a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. Aborda a lei e suas respectivas regulamentações e, posteriormente, apresenta sugestões de trabalho, dentro das diferentes disciplinas escolares e, ao final, traz experiências em ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Já no ano de 2008, a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná publica o material intitulado “Educando para as Relações Étnico-Raciais”. Na primeira parte traz uma coletânea de textos produzida por pesquisadores da história e cultura africana e afro-brasileira, que tratam de temas como: movimentos negros, cotas raciais, territorialização negra, história, livros didáticos e literatura afro-brasileira e religião de matriz africana. Numa segunda parte traz inventários de experiências de professores/as dos grupos de estudo história e cultura afro-brasileira e africana. Dentre estes grupos de estudo está o de

Campina do Simão (Núcleo Regional de Guarapuava-PR), formado por professores que discutiram as temáticas das relações étnico-raciais na escola através de debates e uso de livros e filmes durante alguns sábados. Na terceira e última parte apresenta sugestões de tecnologias, filmes e documentários, músicas, livros e sítios.

Os três materiais produzidos pelo governo estadual assinalam, assim, a preocupação com uma educação para as relações étnico-raciais, com a história e cultura africana e afro-brasileira e apontam ações, experiências e pesquisas voltadas para a temática.

No âmbito acadêmico vislumbramos diversas ações em todo o território brasileiro no campo das relações étnico-raciais. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's e correlatos) aproximam a realidade acadêmica à escolar, organizando formações continuadas e materiais didáticos, coordenando projetos aprovados em editais públicos e realizando pesquisas voltadas para a diversidade cultural e étnico-racial. No estado do Paraná há um NEAB vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR)²⁴. Na região de Guarapuava há o NEAA²⁵ (Núcleo de Estudos Africanos e Ameríndios), vinculado à Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e coordenado pelo professor Jefferson Olivatto da Silva.

Além disso, são diversos os grupos de estudos e pesquisas que discutem e trabalham com a temática da cultura negra no Brasil²⁶. Como exemplo, podemos citar o Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-brasileiros (GIEAB), coordenado pela professora Nilma Lino Gomes, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O crescente aumento nos estudos acerca das relações étnico-raciais é indício de que há preocupação com a temática e com a efetivação da lei. Isso mostra que a pluralidade de culturas existentes no território brasileiro e que a valorização destas no ambiente escolar tem sido alvo de questionamentos por parte do meio acadêmico; e não somente pela Academia, mas por todos aqueles que pensam em agir em prol de relações étnico-raciais positivas.

²⁴ Mais informações em <http://www.neab.ufpr.br/>

²⁵ Mais informações em <http://neaaunicentro.blogspot.com.br/>

²⁶ O blog <http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/> traz uma lista de vários núcleos, grupos de estudo e pesquisa sobre a temática em todas as regiões brasileiras.

Relações étnico-raciais positivas compreendem o significado do “ser negro”, não em relação ao ser biológico, mas ao ser social, cultural. Entende as dificuldades que o negro enfrenta em relação à sua identidade, às atitudes preconceituosas, racistas e discriminatórias.

Relações étnico-raciais positivas veem a importância de estudar a história do continente africano, da diáspora dos negros e suas lutas contra a escravidão e a favor da valorização de suas manifestações culturais, como a religião, a dança, o jogo. Que suas manifestações culturais não sejam vistas pela escola como mais um conteúdo a cumprir, mas como uma forma inter, multi e transdisciplinar de lançar um novo olhar para a cultura negra. Uma educação positiva das relações étnico-raciais leva à formação de cidadãos autônomos, capazes de compreender o legado dos negros à sociedade brasileira.

Contudo, como conceber indivíduos autônomos, do ponto de vista intelectual e moral, para entender e valorizar a importância do negro na sociedade? A formação de cidadãos dotados de autonomia não se dá ao acaso, ela é fruto de um percorrer, de uma construção intrínseca a cada indivíduo. Segundo Piaget (1994) a autonomia está vinculada à maneira com que os sujeitos compreendem e respeitam as regras da sociedade. A autonomia é baseada no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade, temas que serão abordados no capítulo seguinte.

4. A COMPREENSÃO DAS REGRAS PELAS CRIANÇAS

A partir de estudos com crianças de diferentes faixas etárias, Piaget (1994) utiliza-se das regras de um jogo de bolinhas para entender de que forma as crianças compreendem e aplicam as regras. Por seus sistemas próprios de regras, os jogos podem apresentar uma moral implícita e “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p.23).

Interessante se analisar, no tocante do estudo das regras, as diferenciações existentes entre o aspecto moral das leis e o aspecto ético das regras. A moral está relacionada ao discurso das leis, ensinando “o que” é considerado certo naquela comunidade. A ética corresponde ao discurso das regras, ensinando “como” e “para que” (ou para quem) fazer (o) bem (MACEDO, 1994).

Voltando ao exemplo dos jogos, poderíamos dizer que suas regras “externas”, ou seja, as regras do jogo, correspondem ao que estamos chamando de “leis”. São leis porque fixam os limites dentro dos quais o jogo se dá e às quais todos os jogadores estão submetidos. Podem-se, por exemplo, conhecer todas as leis do jogo de dominó, de damas ou de xadrez e, no entanto, perder todas as partidas ou jogadas. Em outras palavras, uma coisa é a lei do jogo, outras são as regras, o “como fazer” para um jogador ganhar a partida. Estamos chamando de regras o conjunto de procedimentos do jogador, construído por ele, que o faz jogar bem ou mal e não apenas corretamente (no sentido de obedecer as regras do jogo) (MACEDO, 1994, p. 87).

Dessa forma, as leis são definidas como regras “externas” ao jogador, ou seja, através de um regulamentador, de interferência adulta ou de livre consenso entre jogadores, entre outros. O tocante às regras parte do princípio “interno” do sujeito, ou seja, são ações ou atitudes que cada jogador deve tomar na prática do jogo se quiser vencer. Um exemplo destes aspectos relacionados à moral da lei pode ser a delimitação do campo de jogo, da duração da partida e as advertências impostas numa partida de futebol. Já à ética da regra está na ação de um jogador em respeitar as leis e da mesma maneira utilizar-se de procedimentos benéficos (não cometer faltas, trapacear ou roubar, ter bom

relacionamento com a equipe e adversários, se posicionar para ajudar a equipe a defender e atacar, etc.) com o intuito de ganhar a partida.

Ainda relacionando aspectos referentes à lei e à regra, Macedo (1994) aponta que a lei, por seu caráter limitador e proibidor, seduz pela possibilidade de necessidade de transgressão. Do contrário, o que seduz nas regras é a obediência.

Por certo há transgressores de regras, por exemplo, em um jogo de cartas. Mas a transgressão não funciona, ou funciona de um modo muito diferente em tal sistema (que se opõe ao das leis). Se em um jogo alguém não sabe que seu adversário transgride as regras (rouba), continua jogando, tenta ganhar, continua sendo desafiado. Para o transgressor, a vitória não vale nada, porque ele sabe que é falsa, sabe que seu jogo é outro. Além disso, se aquele alguém passa a saber que seu adversário transgride, simplesmente deixa de jogar com ele, porque nas regras o que seduz é justamente ganhar o jogo dentro de seu contexto (das regras). Por isso nosso interesse em saber as regras, justamente para considerá-las em conta (MACEDO, 1994, p. 84).

Dessa forma, as leis são apresentadas no jogo com o intuito de limitar e proibir ações discordantes com o propósito do jogo. Já as regras aparecem como maneiras de agir para que se possa ganhar, dando a cada um o arbítrio de usá-las para o bem. Se as regras são usadas para o mal (trapaceando, transgredindo ou roubando) tornam o jogo desmotivador ou encerrado.

Contudo, a forma como o indivíduo compreende e aplica as regras nem sempre obedece a um determinado padrão. De acordo com o seu desenvolvimento a criança terá maneiras diferentes para compreender e aplicar as regras.

No estudo das regras do jogo Piaget (1994) apresenta dois grupos de fenômenos (quadro 02): a **prática das regras** (maneira pela qual as crianças de diferentes idades aplicam efetivamente) e a **consciência da regra** (maneira pela qual às crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou autonomia inerente às regras do jogo).

Quadro 01 – Construção das regras pelas crianças.

Fenômeno	Estágio	
Prática das regras	1º estágio	Motor
	2º estágio	Egocêntrico
	3º estágio	Cooperação
	4º estágio	Codificação das regras
Consciência das regras	1º estágio	Regra motora e individual
	2º estágio	Regra vem do adulto, é intocável e sagrada
	3º estágio	Regra imposta pelo consentimento mútuo

Fonte: Autora (2014, baseada em Piaget, 1994).

Do ponto de vista da **prática das regras**, Piaget (1994) distingue quatro estágios sucessivos: Motor e individual (0 a 2 anos); Egocêntrico (2 a 5 anos); Cooperação (7 a 10 anos); Codificação das regras (11 a 13 anos).

No *estágio motor* a criança manipula objetos em função de seus próprios desejos e hábitos motores. A criança, inicialmente, procura compreender a natureza do objeto e acomodar seus esquemas motores à nova realidade. Esses novos esquemas vão dar prazer para a criança, como em um jogo. A prática das regras está na pura e simples regularidade, num ritual em que se obedece a regra pela obrigatoriedade de repetição dos novos esquemas aprendidos.

Concluamos a análise do primeiro estágio frisando que, antes do jogo em comum, não poderiam haver regras propriamente ditas: neste estágio, já existem regularidades e esquemas ritualizados, mas tais rituais, sendo obra do próprio indivíduo, não podem provocar uma submissão a algo superior ao eu, submissão que caracteriza o aparecimento de toda regra (PIAGET, 1994, p. 39).

Nesse sentido, Piaget trata o primeiro estágio da prática das regras como condições da inteligência motora pré-verbal. Por mais que haja rituais e regularidades, não há subordinação a algo e, portanto, não há regra.

O segundo estágio da prática das regras é o *estágio egocêntrico*, em que “a criança aprende as regras do outro, mesmo praticando-as de maneira fantasiosa” (PIAGET, 1994, p.39). Neste estágio prevalece o caráter de imitação dos outros, principalmente das crianças mais velhas.

O estágio egocêntrico caracteriza-se por uma conduta intermediária entre o social e o individual, em que o início da fase de socialização da criança é marcado por um longo período de egocentrismo. As crianças, mesmo quando juntas, jogam cada uma para si e sem atender à codificação das regras já existentes. Para

Piaget (1994, p.43) “pouco importam os pormenores das regras, pois não há contato real entre os jogadores”.

Já no *estágio da cooperação* há a necessidade de entendimento mútuo do domínio do jogo. “Procurando vencer, a criança se esforça, antes de tudo, por lutar com os seus parceiros observando as regras comuns. O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social” (PIAGET, 1994, p.44). É a partir deste terceiro estágio que o jogo torna-se um jogo puramente social.

Dessa forma, o interesse inicial de jogar, neste estágio, não é somente a disputa entre adversários, mas que esta disputa seja regulamentada por um código de leis que asseguram a reciprocidade no jogo.

No quarto e último estágio há a *codificação das regras*, ou seja, a vontade geral de descobrir regras fixas e a variação das regras e sua aplicação no jogo. “Os meninos do quarto estágio, ao contrário, conhecem a fundo seu código e até gostam de discussões jurídicas, profundas ou relativas a simples procedimentos, que podem surgir por ocasião das dúvidas” (PIAGET, 1994, p.44).

Dessa forma, compreendendo as minúcias das regras do jogo, vão “a fundo” na lei e, tentam não somente obedecê-la, como dominá-la em todos os sentidos. Procuram, ainda, codificar e encontrar casos possíveis, explicando e aplicando a regra pela regra.

Em relação à **consciência a regra**, Piaget (1994) expressa em três estágios distintos: 1- regra puramente motora e baseada em hábitos individuais; 2- regra vem do adulto, é intocável e sagrada; 3- As regras são como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório.

No *primeiro estágio* a regra não é coercitiva, porque ainda é puramente individual, motora e suportada inconscientemente. Passa-se no início do estágio egocêntrico (prática das regras).

Desde os primeiros meses de vida o bebê é cercado por uma série de regras (refeição, sono, asseio, etc.). No contato com objetos ele produz regras pelo simples interesse motor ou simbólico. Assim, no conteúdo de cada ritual é possível perceber o que foi criado pela criança e o que foi imposto pelo adulto. Contudo, conforme Piaget (1994, p.51), “na consciência da regra, enquanto

estrutura formal, essas diferenciações são inexistentes do ponto de vista do próprio indivíduo”.

Piaget (1994) utiliza como exemplo uma criança brincando de bater nos móveis. Ao passar pelo fogão, terá consciência de não bater (ritual individual), pois “calor queima (lei física)” e “não é permitido mexer no fogo (regra moral)”? O indivíduo neste estágio ainda não é capaz de tomar consciência de todas estas regularidades. Dessa forma, pela repetição, estabelece esquemas de ação que não implicam, ainda, em regra obrigatórias.

No entanto, no *segundo estágio*, a regra é considerada sagrada e inatingível. Através da linguagem e/ou da imitação, a criança começa a querer jogar com as regras recebidas do exterior (principalmente de origem adulta). As crianças deste estágio são conservadoras, recusam-se a alterar as regras do jogo e toda modificação é considerada uma transgressão. Ocorre durante o apogeu do egocentrismo à primeira metade da fase de cooperação.

Já o *terceiro estágio* abrange o fim do estágio de cooperação e o conjunto do estágio de codificação das regras. A regra é considerada uma lei imposta pelo consentimento mútuo, de respeito obrigatório, permitindo, porém, modificá-la desde que haja consenso de todos os demais. A regra é concebida como uma livre escolha de suas próprias consciências. Ou seja, da heteronomia para a autonomia.

À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida (PIAGET, 1994, p. 60).

De acordo com os princípios abordados pela teoria piagetiana, há duas tendências distintas sobre moralidade, no tocante a obediência às regras: uma *heterônoma* (do dever) e uma *autônoma* (do bem). A moral heterônoma é estabelecida a partir do relacionamento do indivíduo com o outro em atitudes de coerção, ou seja, de submissão e respeito unilateral ao outro, que impõe a regra a ser seguida. Já a moral autônoma é baseada no comportamento social a partir de atitudes de cooperação, de trocas e respeito mútuo ao cumprimento das regras.

Segundo Freitas (2003), Piaget utiliza a palavra heteronomia para justificar que a norma, que dita o que o sujeito deve ou não fazer, provém de outro sujeito. Além disso, utiliza-se de outros termos como: moral da coação, da autoridade, da obediência, da obrigação moral, da obediência, do dever, entre outros.

Nesse sentido, um sujeito que respeita as regras (de um jogo, por exemplo) de forma heterônoma, age de forma unilateral, ou seja, respeita por obediência uma regra imposta por algo ou alguém, porque assim deve ser. Dessa forma, a coação é a forma de tratamento que opera, não havendo espaços para diálogos e discussões sobre a regra imposta.

Já a autonomia aparece nos escritos de Piaget como: moral autônoma, consciência autônoma, da cooperação, do respeito mútuo, da reciprocidade, do bem, da moral racional. Chamou de autonomia “a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias, a qual se constitui nas relações de cooperação” (FREITAS, 2003, p. 93).

Por outro lado, enquanto na heteronomia o sujeito respeita a regra pela obrigação, de forma autônoma ele respeita porque compreende o sentido da regra na coletividade. Age, assim, de forma recíproca, respeita porque a regra é discutida e aceita como a melhor pelo grupo. A forma de tratamento que opera neste tipo de relação é a cooperação, em que se respeita mutuamente a regra, a partir do diálogo e consentimento de todos.

Em relação às pesquisas realizadas no campo da compreensão das regras, autonomia e heteronomia, evidenciam-se poucos estudos que retratam o tema atualmente. São escassas, ainda, as pesquisas que estudam este campo através da prática de jogos.

Queiroz, Ronchi e Tokumaru (2009) realizaram um estudo sobre a constituição das regras e o desenvolvimento moral sob a teoria de Piaget em relação à autonomia *versus* heteronomia. Para os autores, a interiorização das regras inicialmente se mostra exterior ao sujeito, sagrada. Aos poucos as regras vão ganhando entendimento e liberdade de expressão, desde que um consenso social entre as crianças se estabeleça. Assim, é necessária a presença do contato social para que as relações de autonomia e heteronomia se estabeleçam. A

heteronomia evolui para a autonomia, bem como o respeito unilateral evolui para o respeito mútuo.

Em sua tese, Caiado (2012) analisou o juízo moral de crianças durante a prática de jogos. Verificou em meio à multiplicidade de fatores individuais e contextuais, universalidade no respeito à regra.

[...] O jogar com regras envolve uma realidade regulada por convenções que garante e organiza a convivência coletiva, possibilitando a cooperação. A interação social no jogo propicia um uso mais circunstancial da regra e o desenvolvimento de comportamentos em conformidade com ela. Dessa forma, o jogo de regras seria favorável ao estabelecimento de relações cooperativas por permitir regulações recíprocas com base em convenções mutuamente consentidas [...] Considera-se, portanto, que a regra serve aos jogadores como ponto de referência para a realização de coordenações de ações ou troca de ideias com base na reciprocidade (CAIADO, 2012, p. 21).

Nesse sentido, a necessidade da regra e do social para que se estabeleçam relações heterônomas e/ou autônomas. Elas podem se constituir heterônomas inicialmente, externas e imutáveis. Aos poucos, a partir do contato, do diálogo e do amadurecimento de ideias, podem se interiorizando e se tornando autônomas, independentes e modificáveis pelo consentimento mútuo.

Pesquisa realizada por Silva (2010b) analisou o juízo moral de crianças de 07 a 10 anos de uma escola municipal do Rio Grande do Norte, a partir da aplicação de jogos e dilemas. Constatou ações de heteronomia e autonomia nas crianças pesquisadas e comprovou a teoria de Piaget.

Da mesma forma, Knijnik et al (2002) realizaram um estudo com crianças a partir de um jogo de caça ao tesouro (pique bandeira). Afirmando as categorias propostas por Piaget, o jogo de regras foi um “fracasso”. As crianças encontravam-se no estágio egocêntrico, heterônimo e as regras eram pouco ou não seguidas.

Bianchini et al (2012) analisaram as regras a partir do jogo virtual Colheita Feliz. Verificaram a importância da relação entre os domínios moral, social e das regras do jogo. Nota-se a importância da questão social e moral na aplicação das regras de um determinado jogo.

Contudo, segundo Santos (2012), o jogo por si só não propicia o desenvolvimento da autonomia. É a partir de interações que o visam que o indivíduo pode sair do seu ponto de vista e colocar-se no ponto de vista dos demais. O sujeito autônomo compreende que as regras são resultado do acordo entre os diferentes pontos de vista dos jogadores, que está acima da sua vontade.

O jogo proporciona a descentração do sujeito. Para Piaget e Inhelder (1980), a descentração nas relações interindividuais e sociais. Ou seja, o processo de descentrar-se exige trocas entre o sujeito e o objeto, ou entre sujeitos. A troca entre sujeitos, ou troca social, ocorre de acordo com dois pontos de vista: entre a criança e o adulto, a partir das transmissões educativas, linguísticas e culturais, sob perspectiva cognitiva e moral; e entre as próprias crianças, geralmente em processo de socialização e não de transmissão.

A descentração obtida no jogo através de processos de socialização provoca a tomada de perspectiva do outro, apropriação de pontos de vista distintos do seu. Desse modo, gradativamente o indivíduo passa a eliminar formas egocêntricas, de centração, adquirindo formas descentradas de agir, o que leva ao surgimento de atitudes de cooperação (REBEIRO; OLIVEIRA; CALSA, 2012).

Faeti (2013), ao estudar a cooperação e competição existentes nos jogos de regras, afirma que o jogo torna-se um instrumento de aprendizagem para a cooperação devido às relações que estabelece entre os sujeitos. Ser humano é ser parte de um grupo. O sujeito só desenvolve-se se for capaz de cooperar e assumir responsabilidades dentro do grupo. Quanto mais coopera e se responsabiliza, mais é aceito pelo grupo.

Além da busca pela autonomia, descentração do sujeito e pela cooperação, Macedo (1996, p.194) aponta que o jogo propõe regras, “regra supõe respeito e este implica em autoridade, disciplina, referência, entrega e, sobretudo, trabalho e construção”. Dessa forma, toda regra exige um respeito que, de acordo com a teoria piagetiana, poderá ser unilateral ou mútuo.

O respeito unilateral implica em desigualdades entre o respeitado e o que respeita, em pressão do superior para o inferior. Na sala de aula essas desigualdades podem ser boas para a criança, mas às vezes pode ser pretexto para desigualdades injustas e perversas (MACEDO, 1996).

O autor expõe que o respeito mútuo supõe relações autônomas, como no jogo, em que o respeito às regras é unilateral, mas a relação de igualdade entre os jogadores pode se basear em respeito mútuo. De acordo com Piaget, a regra que corresponde ao respeito unilateral é exterior ou heterônoma e a regra que corresponde ao respeito mútuo é interior e autônoma (MACEDO, 1996).

O jogo de regras possibilita a desconstrução, construção e reconstrução das regras. A partir das relações sociais impostas por muitos jogos de regras, o contato com o outro faz com que os indivíduos construam e discutam novas formas de jogo, exercitando a capacidade de discutir, avaliar diferentes pontos de vista, afirmar ideias e analisar opiniões.

Com isso, o jogo de regras proporciona experiências de aprendizagem sobre si e sobre o outro, permitindo atitudes de descentração, cooperação e respeito mútuo, inegáveis ao desenvolvimento da autonomia.

Pode-se afirmar que o jogo se constitui um instrumento de pesquisa para analisar as atitudes das crianças. Além disso, favorece o conhecimento sobre a forma como as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar podem vir a contribuir para a promoção de atitudes autônomas.

Sendo assim, este estudo buscará através do jogo, compreender a forma com que crianças concebem as regras a partir da prática de jogos da cultura africana e afro-brasileira. A seguir serão apresentados os aspectos metodológicos utilizados e, posteriormente, os resultados encontrados.

5. MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória transversal, analisando grupos de crianças com idades distintas, verificando quais são as condutas e atitudes comuns a elas. Permitem, ainda, vislumbrar a evolução dos dados em um período de tempo restrito, examinando um grande número de sujeitos (DELVAL, 2002).

Para atender aos objetivos deste estudo utilizou-se uma proposta metodológica denominada “método clínico”, criado e utilizado por Piaget e seus colaboradores. O termo método clínico existe antes dos trabalhos de Piaget praticado por médicos, psiquiatras e psicólogos. Contudo, foi Piaget quem deu um novo sentido ao método, ao utilizá-lo e adaptá-lo em pesquisas com crianças, analisando seus processos cognitivos com relação às representações de mundo, de espaço, de real, de construção da inteligência, de julgamentos morais, de noções de justiça, dentre outros.

Este método, segundo Delval (2002), é utilizado para o estudo do pensamento da criança, através de procedimentos de coleta e análise de dados. Os dados são obtidos através de entrevistas e situações abertas. Durante a entrevista procura-se acompanhar o pensamento do sujeito, podendo realizar novas perguntas/ações, tentando compreender de que forma este representa ou organiza seus pensamentos e ações.

Dessa forma, a utilização do método clínico se justifica, principalmente, no que se refere ao problema, objetivos e tema desta pesquisa, que talvez outros métodos, como somente entrevistas e questionários, não conseguiriam abranger. Dentre eles pode-se considerar a utilização do diálogo entre pesquisador e pesquisados, a espontaneidade mantida no contexto da pesquisa, os desafios e questionamentos feitos aos sujeitos, argumentações e contra-argumentações, dentre outros.

Macedo (1994) analisa o método clínico adotado por Piaget e colaboradores e defende seu uso no contexto de intervenção e avaliação em sala de aula. Segundo o autor, pode se adaptar as reações das crianças nas situações estudadas por Piaget e transferi-las para as visualizadas em sala de aula. Neste

estudo, as adaptações ocorridas no método clínico de Piaget são com relação ao espaço de pesquisa (sala de aula) e que as interações da pesquisadora com as crianças foram feitas de modo coletivo, ou seja, os desafios e questionamentos foram feitos a todas as crianças de uma única vez.

Tais atitudes se pautam, inicialmente, no fato de ser a sala de aula um ambiente conhecido dos alunos. Em segundo, questionar as crianças de forma coletiva possibilitou observar as relações sociais entre elas, a partir das características intrínsecas dos jogos utilizados (a participação coletiva, do outro, do companheiro, do adversário).

Para complementar a coleta dos dados foi utilizada, ainda, a pesquisa observacional. Durante a realização das atividades do projeto com as crianças, professores e equipe gestora da escola foram observados e, ao fim de cada intervenção, foram registrados os diálogos em um diário de campo (anexo 01).

A pesquisa realizou-se na Escola Municipal Francisco P. Lacerda Werneck (figura 03), localizada na cidade de Guarapuava, estado do Paraná, mais precisamente na Colônia Vitória, Distrito Municipal de Entre Rios. A escola é regida pelo governo municipal e contempla turmas da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. Esta escola foi escolhida para a pesquisa por receber alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental de uma comunidade quilombola.



Figura 03 – Visão frontal da escola participante da pesquisa
Fonte: a autora (2013)

De acordo com dados fornecidos pela diretora da escola estão matriculados quatrocentos e oitenta e três alunos. Foram escolhidas por conveniência as turmas do período vespertino, que conta com duzentos e treze alunos, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e uma turma de Educação Infantil. Destes, vinte e oito são oriundos da Comunidade Quilombola Paiol de Telha. Os alunos participantes estão relacionados na tabela 02.

Tabela 02 – Participantes da pesquisa

Turmas	Alunos matriculados	Alunos participantes	
		Não quilombolas	Quilombolas
Ed. Inf.	19	00	00
1º C	23	16	01
1º D	23	16	03
2º D	30	21	04
3º C	32	24	04
4º C	29	27	02
4º D	27	24	04
5º D	30	25	04
Total	213	153	22

Fonte: direção da escola (2013)

Secretaria Municipal de Educação e direção da escola assinaram documento concordando com a pesquisa (anexo 02 e 03). A equipe gestora possibilitou o suporte necessário durante as coletas, como disponibilização das salas de aula e horários para as práticas, bem como alguns materiais como: aparelho de televisão, aparelho DVD, lápis de cor e giz de cera, etc.

Os pais ou responsáveis pelos alunos participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os alunos um Termo de Assentimento (anexos 04 e 05). O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO e aprovado pelo parecer N° 655.567/2014 (anexo 06).

A equipe de pesquisa para a coleta de dados relacionados ao estudo contou com dez pessoas. Foi coordenada pela professora Dra. Carla Luciane Blum Vestena. A pesquisa foi orientada por Verônica Volski, integrante do projeto, aluna do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. Colaboraram com o estudo outras oito pessoas, sendo uma aluna do Programa de Pós-

Graduação em Educação e sete acadêmicos do curso de Pedagogia vinculados ao Programa de Iniciação Científica – PROIC/UNICENTRO.

Anteriormente ao início das coletas a equipe de pesquisa recebeu instruções a respeito da utilização do método, bem como das regras e aplicação dos jogos. Os integrantes colaboravam na aplicação dos jogos, organização da sala, das crianças, dos materiais e no registro em foto e filmagem.

As coletas ocorreram de setembro a dezembro de 2013. Antes da visita à escola a orientadora da equipe entrou em contato com a direção para agendamento de data e horário. As ações aconteciam durante as chamadas “aulas especiais”, em que uma professora (diferente da regente de turma) ministrava aulas de Educação Física, Artes e Valores²⁷. O roteiro de intervenção, contendo as etapas das coletas e os jogos, está descrito no apêndice A.

Após o término das coletas iniciou-se o processo de organização das informações. Todo o material (vídeos, fotos e diários das visitas) foi catalogado e salvo em DVD. Os vídeos passaram também pelo processo de transcrição, em que o assistido (falas e interações dos sujeitos) foi transcrito em documentos de texto (anexo 07).

Posteriormente ao processo de organização e catalogação dos dados deu-se início a análise das informações. Todo o procedimento de análise levou em consideração o método clínico, descrito detalhadamente no apêndice B.

A seguir, encontram-se os resultados obtidos neste estudo, juntamente com a discussão dos achados. As informações obtidas foram divididas em duas partes. A primeira levará em conta os aspectos relacionados à educação das relações étnico-raciais, obtidas através dos jogos de sondagem (“O que é a África?” e “O que é a Capoeira?”). A segunda parte analisará a compreensão das regras pelas crianças quilombolas, verificadas na aplicação dos jogos Matacuzana e Mancala.

²⁷As professoras que ministravam os conteúdos de Educação Física, Artes e Valores eram pedagogas e sem formação Superior nas respectivas áreas.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste estudo, bem como as discussões pautadas a eles, serão apresentados em duas partes. A **primeira parte**, denominada “Relações étnico-raciais no ambiente escolar” tem por objetivo apresentar dados coletados durante as intervenções com os jogos denominados “O que é a África?” e “O que é a Capoeira?” (apêndice A). Por critério de conveniência, estas atividades foram realizadas em sete das oito turmas da escola participante da pesquisa, totalizando cento e cinquenta e três alunos.

Já a **segunda parte** dos resultados, denominada “A compreensão do jogo de regras por crianças quilombolas”, trará informações coletadas durante os jogos “Matacuzana” e “Mancala” (apêndice A). O jogo Matacuzana foi aplicado nas mesmas sete turmas dos jogos anteriores. Por se tratar de um jogo com regras mais complexas, escolheu-se aplicar o jogo Mancala em apenas três das oito turmas, ou seja, dois quartos anos e um quinto ano do Ensino Fundamental. Entretanto, por critério de conveniência, a análise será focada às crianças quilombolas que participaram das intervenções.

6.1. Relações étnico-raciais no ambiente escolar

Ao trabalhar e vivenciar uma educação das relações étnico-raciais na escola se faz necessário compreender e desmistificar os conceitos que envolvem a temática. De acordo com Gomes (2005) o uso de certos conceitos e termos causa, algumas vezes, discordâncias entre autores, intelectuais e militantes. Muitos apresentam teorias e ideologias diferentes, gerando até desentendimentos, dependendo do posicionamento político e da área do conhecimento de cada. Diante disso, a autora realizou um estudo apontando alguns termos e conceitos presentes nos debates sobre as relações raciais no Brasil.

Com base no estudo de Gomes (2005), e demais estudos que também discutem a temática, serão apresentados alguns conceitos, relacionando-os aos discursos das crianças durante a aplicação dos jogos propostos por esta pesquisa. A escolha destes termos levou em consideração a relevância para o âmbito da educação das relações étnico-raciais²⁸.

O objetivo de tal proposta é analisar o conhecimento das crianças acerca das relações étnico-raciais. Dessa forma, averiguar as concepções que os meninos e meninas estudadas trazem sobre a cultura africana e afro-brasileira, com vistas à lei 10.639/2003, que propõe o trabalho com o conteúdo na Educação Básica de todo o território brasileiro.

²⁸ Glossário sobre termos antirracistas ver em Brasil (2006).



Figura 04 – Roda de conversa sobre a Capoeira
Fonte: A autora (2013)

Para atender ao proposto serão analisadas as práticas de dois jogos, “*O que é a África?*” e “*O que é a capoeira?*”, que estão discriminados no apêndice A. Estes dois jogos são um estudo preliminar e exploratório, ou seja, uma sondagem inicial a respeito do conhecimento elaborado pelas crianças.

Inicialmente, serão apresentadas as percepções que os alunos possuem sobre a África (quadro 02). Para tanto, buscou-se sintetizar os discursos das crianças participantes, trazendo para a análise as falas que mais se repetiram. Além disso, a síntese elaborada e descrita a seguir leva em consideração aspectos gerais, porém relevantes sobre o continente africano, a saber: aspectos históricos, aspectos geográficos, cultura, população e fauna e flora.

Como dito, tais aspectos foram apontados pelas pesquisadoras por possuírem relação aos objetivos do estudo, bem como pela incidência entre os discursos das crianças. Para os **aspectos históricos** buscou-se apontar falas que trouxessem conhecimentos sobre a história africana e afro-brasileira, ou seja, a África e a vinda da população africana para o Brasil no período da escravocrata.

Com relação aos **aspectos geográficos**, procuraram-se discursos que evidenciassem a compreensão das crianças sobre o continente africano, seus países e aspectos gerais relacionados à geografia da África. Já em relação à **cultura**, buscou-se apresentar o entendimento dos alunos sobre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras.

Sobre a **população** africana apontou-se as percepções das crianças acerca dos indivíduos que viveram e vivem na África, bem como aqueles que vieram para o território brasileiro durante o período colonial. Por fim, com relação à **fauna e flora** africanas buscou-se trazer discursos que apontassem o conhecimento dos alunos sobre os animais e plantas existentes na África.

Quadro 02 – Conhecimentos sobre a África

Categoria: Conhecimentos a respeito do continente africano		
Definição: Compreensão dos aspectos históricos, geográficos, culturais e em relação à população, fauna e flora da África.		
Tema	Turma	Transcrição
Aspectos históricos	3C	<i>P: O que vocês sabem sobre a África? A1: De lá que vieram os negros pra serem escravos nas fazenda. A2: É, eles vieram nos navios. A1: Nós vimos num filme um dia. P: É, que filme? A2: Um que a professora passou um dia pra nós.</i>
Aspectos geográficos	1C	<i>P: Vocês sabem o que é a África? A1: É um país igual ao Brasil A2: É igual à Alemanha e os Estados Unidos.</i>
	1D	<i>P: Então vocês nunca ouviram falar da África? Todos: Não!</i>
	3C	<i>P: E o que vocês sabem sobre a África? A2: Professora, eu conheço a Espanha e o Japão!</i>
	4C	<i>P: E vocês sabem dizer de onde vem esses animais que vocês disseram? A2: Professora, do Brasil. A6: Do zoológico!</i>
	5D	<i>P: E vocês sabem me dizer então de onde vêm esses animais, a girafa, o leão? Todos: da África! P: E o que é a África? A3: A África é um país professora. P: Como assim um país? A3: Um país igual a China, os Estados Unidos...</i>
Cultura	1C	<i>A5: Professora, eu não sei desenhar nada da África!</i>
	1D	<i>P: Vocês sabem me contar o que tem na África? Todos: Não!</i>
	3C	<i>P: A outra atividade que vocês tiveram hoje veio de onde? A1: Da África P: Isso mesmo, muito bem, da África! E fora a capoeira, vocês conhecem outras coisas da África? Todos: Não!</i>
População	1C	<i>P: É será que na África só tem bichos? Todos: Não! A5: Tem gente também. A6: E tem gente que cuida de bichos.</i>
	1D	<i>P: Mas vocês sabem me contar o que tem na África? A1: Eu conheço índio! P: Os índios vivem na África? (turma fica dividida, uns dizem que sim e outros que não) P: Vocês conhecem alguém que veio ou é descendente de alguém que veio da África?</i>

		<i>Todos: Não (Os três alunos quilombolas não se manifestaram)</i>
	2D	<i>P: Vocês sabem quem vive na África? A3: Eu sei, são as pessoas que tem fome e são bem magras.</i>
	4D	<i>P: Vocês sabem quem são as pessoas que vivem na África? A3: O Tarzan! A5: O homem das cavernas professora!</i>
Fauna e flora	1C	<i>P: E quais os animais e plantas nós encontramos na África? A1: A girafa, o leão, o cachorro... A4: O gato...</i>
	2D	<i>P: E quais as plantas e animais da África que vocês conhecem? A8: Só conheço o cachorro e a vaca professora. (vários falam dos animais que conhecem e tem em casa) P: Mas e na África, quais animais vivem lá? A3: A girafa e a cobra. P: Tudo isso que vocês desenharam vêm da África? Todos: sim! A2: Menos a borboleta.</i>
	5D	<i>P: Mas e quais os outros animais que vocês conhecem da África? A4: Tem o leão professora, o rei da selva. (alguns riem da resposta). A3: Tem o canguru, o macaco... A4: Eu vi uma vez uma onça morta sabia?</i>
Legenda ²⁹ : 1 (primeiro ano do Ensino Fundamental) e C (turma C); P (pesquisadora); A1 (aluno 1).		

Fonte: A autora (2014)

Verifica-se, em relação aos **aspectos históricos**, que as crianças relacionam a história da África apenas à história do Brasil (período colonial e escravocrata). Uma das turmas apontou conhecer a história ao assistir um filme proposto pela professora da turma.

Em seus **aspectos geográficos**, desconhecem ou imaginam a África como país. Essa informação ficou evidente em várias das turmas pesquisadas, desconhecendo a África como continente. Já os que conheciam tinham dificuldades em situá-la no mapa mundial.

Aos **aspectos culturais**, somente um aluno comentou a respeito da capoeira (manifestação da cultura brasileira com influências africanas). Todavia, percebeu-se que sua fala era baseada na atividade anterior que a turma havia realizado, ou seja, o jogo “O que é a capoeira”.

No que tange a categoria **população**, nota-se que as crianças relacionam os indivíduos do continente africano ao indígena. Apresentam concepções de

²⁹ O código utilizado nas legendas dos quadros de análise é fictício, criado pela pesquisadora.

magreza excessiva e fome. Além disso, relacionam o homem africano ao personagem Tarzan ou à figura histórica do homem das cavernas.

A respeito da **fauna e flora** africanas, verifica-se a recorrência de animais como a girafa, o leão e o elefante. Alguns apontam animais de seu cotidiano e outros apresentam animais não típicos da África (como o canguru). Essa concepção pode ser ilustrada ao visualizar os desenhos feitos pelas crianças, conforme a figura 05:

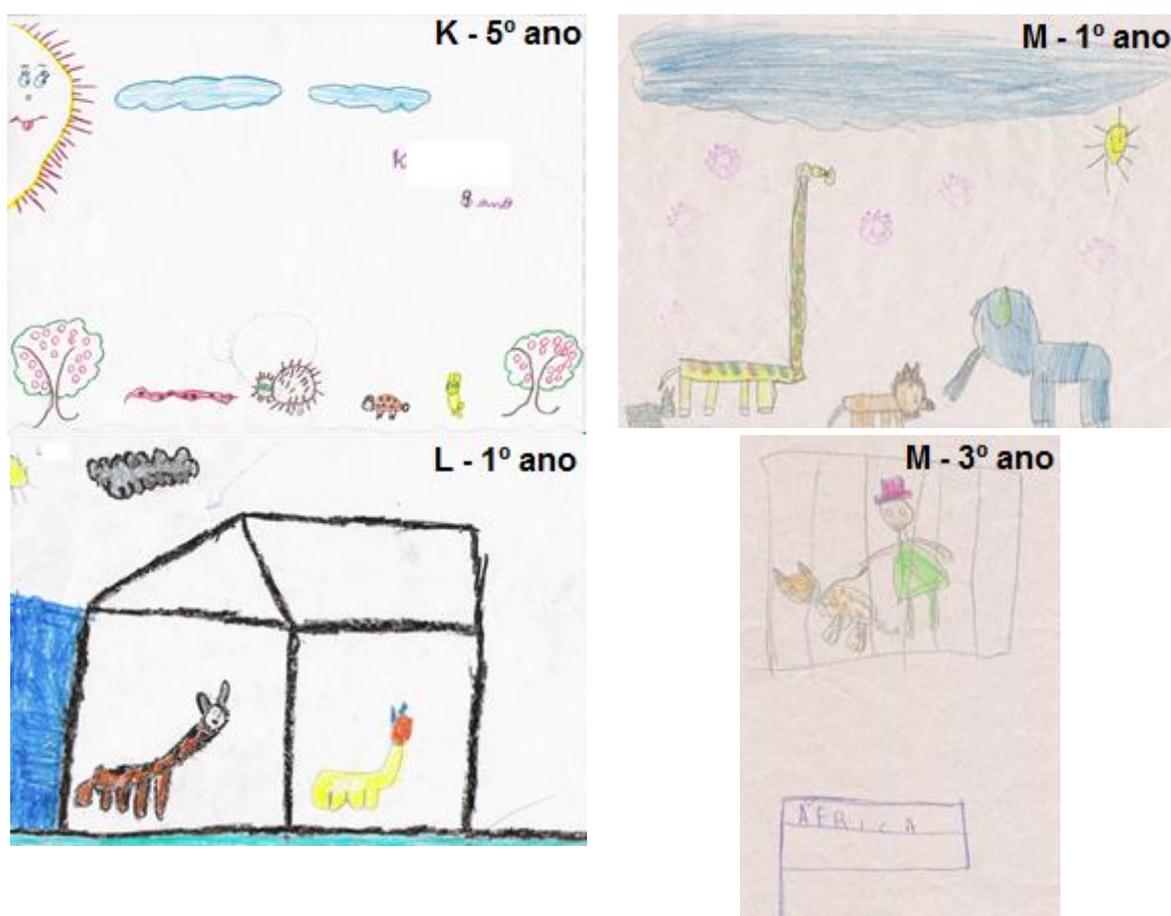


Figura 05 – Desenhos de alunos “O que é a África?”
Fonte: A autora (2013)

Evidencia-se que as crianças estudadas apresentam um conhecimento restrito e superficial sobre os conteúdos que envolvem a cultura e história africana e afro-brasileira. Estudo acerca da percepção de alunos sobre as relações étnico-raciais, realizado por Souza e Pereira (2013), notou que as crianças demonstram uma visão limitada a respeito da África, atitudes e conceitos estereotipados em relação à temática, corroborando os achados em outro contexto e população.

No estudo de Coelho e Coelho (2013) o conhecimento sobre as relações étnico-raciais também se deu de modo superficial. As representações que os alunos elaboram sobre a África permaneceram credoras do senso comum, desconhecendo a dimensão continental, a diversidade étnica e a trajetória histórica.

Já o conhecimento das crianças quilombolas do presente estudo – que pouco ou não falaram – também aparece limitado e distanciado. Eles descendem da cultura, mas desconhecem as características desta cultura. Há um desconhecimento do pertencer, ou a legitimação do não pertencer. Através da contínua aproximação da cultura do outro e distanciamento da sua cultura, provocam uma descontextualização de seu pertencimento enquanto descendente e fruto da história e cultura africana e afro-brasileira.

Entretanto, não se pode afirmar que o desconhecimento de todos os alunos em relação aos conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira seja algo fruto de uma educação escolar voltada contra a temática. Da mesma forma poderiam vir respostas estereotipadas se perguntássemos sobre outras regiões do Brasil e do mundo.

Uma educação que prima pela formação de cidadãos críticos não deve estimular que seus alunos tenham visões estereotipadas em relação à cultura, territorialidade ou qualquer outra forma de manifestação humana. Homens e mulheres críticos devem, acima de tudo, tomar consciência destas manifestações, conhecendo-as, respeitando-as e valorizando-as.

Dessa forma, pensou-se em uma manifestação da cultura afro-brasileira para compreender os conhecimentos sobre as influências da história e cultura africana no Brasil que as crianças estudadas possuíam. Para tanto, aplicou-se o jogo “O que é a capoeira?” (apêndice A). Uma síntese das concepções dos alunos está apresentada no quadro 03, que traz como temáticas relacionadas: **o que é capoeira; origem da capoeira; pratica ou conhece alguém que pratica a capoeira.**

Com o tema **o que é capoeira** buscou-se trazer falas das crianças que evidenciassem seus conhecimentos sobre tal manifestação cultural. Sobre a **origem da capoeira** procurou-se apresentar as percepções que os alunos

possuem em relação ao nascimento e história da capoeira. Por fim, ao perguntar se **pratica ou conhece alguém que pratica a capoeira** visou-se trazer verbalizações que indicassem a utilização da capoeira, pelos alunos, seus parentes, vizinhos ou pessoas próximas.

Quadro 03 – Conhecimentos sobre a capoeira

Categoria: Conhecimentos a respeito do continente africano		
Definição: Compreensão da capoeira, sua origem e prática entre os alunos.		
Tema	Transcrição	
	Turma analisada	Transcrição
O que é capoeira	1C	<i>P: Conhecem ou já ouviram falar da capoeira? Alguns em coro: Sim A1: Meu pai luta capoeira</i>
	2D	<i>P: O que vocês acham que é a capoeira? A1: É um negócio assim que faz dança.</i>
	4D	<i>P: Então me digam, o que vocês acham que é a capoeira? A1: É um tipo de dança que luta</i>
Origem da capoeira	1D	<i>P: Vocês sabem me dizer de onde veio a capoeira? A2: Do Brasil professora A4: Da China (alguns riem) A2: Da África então.</i>
	5D	<i>P: E de onde vem a capoeira? Todos: da África!</i>
Pratica ou conhece alguém que pratica a capoeira	1D	<i>P: Vocês praticam ou já viram alguém praticar a capoeira? Todos: não.</i>
	3C	<i>P: Quem aqui já praticou a capoeira? (Ninguém se pronunciou) P: E me digam, vocês conhecem alguém, um amigo, vizinho, parente que já praticou ou que pratica a capoeira? A1: Eu não conheço ninguém que luta capoeira.</i>
	4D	<i>P: E vocês conhecem alguém que pratica a capoeira? A2: Eu tenho um tio meu que faz capoeira.</i>
	5D	<i>P: E vocês já praticaram ou praticam a capoeira? Três alunos falaram que já praticaram, mas não praticam (nenhum da Comunidade Paiol).</i>
Legenda: 1C (primeiro ano do Ensino Fundamental da turma C); P (pesquisadora); A1 (aluno 1).		

Fonte: A autora (2014)

A partir da análise das falas das crianças, apresentadas pela síntese do quadro 04, percebe-se que os alunos demonstraram algum entendimento sobre a capoeira, apresentando-a como uma forma de dança ou luta. Contudo, houve divergências em relação à sua origem, pois alguns a apontaram como originária da África, do Brasil e até da China. Além disso, muitos desconhecem pessoas que praticam a capoeira, até mesmo os alunos quilombolas, que pouco ou raramente opinaram.

O silenciamento por parte dos alunos e alunas advindos da Comunidade Quilombola Paiol de Telha novamente fica evidente. Este silenciar pode, de fato, estar relacionados a conflitos étnico-raciais, presentes no cotidiano escolar. Em outro estudo, Souza, Ferraz e Chaves (2007) notaram que, durante investigação e intervenção pedagógica sobre a mesma temática, o assunto foi complexo e perturbador para alguns alunos negros, que não se sentiram a vontade em assuntos relacionados à sua etnia.

Dessa forma, que conceitos essas crianças possuem do que é ser negro? O que é identidade negra para elas? Aos tentar responder às questões encontrou-se apenas um desenho dentre os materiais analisados, apresentado na figura 05. A criança explicou ter desenhado dois negros lutando capoeira (talvez por influência da atividade anterior que haviam realizado). Contudo, não era uma criança negra, nem quilombola.

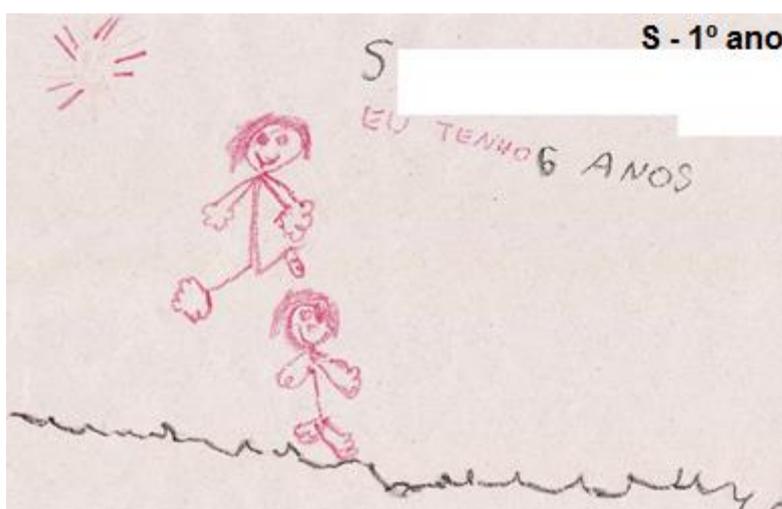


Figura 06 – Negros em “O que é a África?”
Fonte: A autora (2013)

Negras são pessoas que se classificam como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (GOMES, 2005). Santos e Neto (2011) apontam que, para fins políticos, consideram-se negros no Brasil os indivíduos que possuem ancestralidade africana, desde que assim se identifique.

O conceito do ser negro remete-se ao conceito de raça. Segundo Brasil (1997a) nas Ciências Biológicas, raça é a subdivisão de uma espécie com

frequência de certos atributos hereditários, como características somáticas (cor da pele, formato do crânio, do rosto, tipo de cabelo), que são hereditariamente semelhantes. Esse conceito de raça é de conteúdo biológico, utilizado muitas vezes para descrições de inferioridade e superioridade entre grupos humanos.

Contudo, não se deve remeter ao conceito biológico quando nos referimos à raça humana. A ideia de raça parte de processos mentais e históricos, a partir de construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações humanas (FAZZI, 2012; SILVA e VERRANGIA, 2010; GOMES, 2005).

Nesse sentido, o termo raça ganha um novo olhar, que é pensado e divulgado pelos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro. Eles o utilizam com sentido político, de valorização do legado histórico e cultural dos povos africanos e da análise do racismo no contexto brasileiro em prol do combate à discriminação. Rompe com visões distorcidas, negativas e naturalizadas do negro, reiterando seu lugar na construção social (GOMES, 2012b; GOMES, 2005; BRASIL, 2004).

Ser negro, assim, é ser parte de uma construção histórica, política, cultural e social de uma raça que luta cotidianamente em prol da igualdade de oportunidades e no combate a qualquer forma de discriminação. Ser negro é possuir identidade negra.

Entretanto, qual o conceito de identidade apresentado pelas crianças? Ao perguntar a elas se conheciam alguém que praticava capoeira ou tivesse antecedentes africanos, por que não trouxeram suas falas? Por que se calaram? Se elas não se posicionam e se silenciam que identidade tem sido elaborada?

Segundo Gomes (2005) a identidade não é inata, ou seja, é produto das relações e experiências culturais no modo de ser no mundo e com os outros. Tais marcas culturais podem ser expressas na língua, nas festas, nos ritos, na alimentação e nas tradições diversas que marcam a condição humana.

Canen e Canen (2005) apontam a identidade como uma construção, dentro de espaços discursivos (escola, mídia, família, trabalho, entre outros). Essas narrativas resignificam constantemente a identidade, seja em termos raciais, de gênero, sexo, religião, entre outros. Desse modo, identidades se constituem na

pluralidade, num constante construir e reconstruir narrativas entre homem e mulher, negro e branco e assim por diante.

As relações sociais no ambiente escolar não têm produzido experiências culturais em relação à identidade destas crianças, ou então estas não têm sido mostradas. A construção da identidade acaba sendo direcionada e singularizada por uma identidade cultural que se mostra superior à identidade negra.

A identidade negra deve ser o olhar de um grupo étnico-racial sobre si mesmo a partir da relação com o outro. É um processo de construção contínua dos negros nos vários espaços, inclusive no espaço escolar. É uma construção histórica, social, cultural, plural (GOMES, 2005).

A identidade negra “não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas”. Surge, sim, de um longo processo histórico que começa com o descobrimento do continente africano no século XV pelos navegadores portugueses, abrindo caminhos para relações mercantis, tráfico negreiro, escravidão e colonização do continente e seu povo (MUNANGA, 2003, p.37).

Para o mesmo autor, o processo de construção da identidade negra deve levar em conta a história e a autenticidade, desconstruindo uma história negativa colonial, ainda presente no imaginário coletivo de ideologias racistas, reconstruindo a autoestima, a humanidade e uma história verdadeiramente positiva (MUNANGA, 2012).

Nota-se a não construção da identidade negra das crianças no espaço escolar. Não há espaço para a formação e discussão desta identidade. Dessa forma, a incipiência no trato com a identidade negra no cotidiano da escola pode levar a formação de conceitos racistas, preconceituosos e discriminatórios.

Professores e equipe gestora da escola estudada comentaram que houve episódios, discussões e atitudes de discriminação racial no cotidiano da escola pesquisada. Contudo, foi notada apenas uma fala ao longo de todo o processo de coleta das informações com as crianças, exposta no quadro 04.

Quadro 04 – Racismo, preconceito e discriminação racial.

Categoria: Racismo, preconceito e discriminação racial.	
Definição: identificar discursos e atitudes de racismo, preconceito e discriminação racial.	
Turma analisada	Transcrição
2D	<i>P: Sim, muitos de vocês não sabem, mas muitos negros que viviam na África vieram para o Brasil para serem escravos e se espalharam por vários estados e provavelmente muitos de vocês têm descendência africana. A3 (falou baixinho): Ui, que medo! Logo após houve um pequeno momento de silêncio na turma.</i>
Legenda: 1 (primeiro ano do Ensino Fundamental); C (turma C); P (pesquisadora); A (aluno ou aluna).	

Fonte: A autora (2014)

Nota-se na aluna uma fala aparentemente racista, de aversão à suposição de possuir descendência africana. Contudo, logo após o ocorrido houve um momento de silêncio na sala, onde todos se calaram (inclusive os professores), não questionaram ou expuseram suas concepções.

O racismo é, sem dúvida, o principal norteador de uma história negativa dos povos negros. Para Gomes (2005), o racismo é algo complexo, constituído por atos de aversão, comportamentos, ideias e imagens de seres superiores e inferiores presentes na história da humanidade.

O preconceito racial pode ser entendido como um julgamento negativo prévio de pessoas de um grupo racial, étnico, religioso ou social. Esse pré-conceito é, na maioria das vezes, inflexível, sem ponderação ou conhecimento de fatos que o contestem. Não é algo inato e sim aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa, ela aprende a ser (GOMES, 2005).

A discriminação racial é, nesse sentido, a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Desse modo, racismo e preconceito situam-se no campo das doutrinas e julgamentos com relação à raça de certo indivíduo ou grupo, enquanto que a discriminação racial aparece no campo das práticas que efetivem pensamentos racistas e preconceituosos (GOMES, 2005).

Espera-se romper com a discriminação, o preconceito e o racismo através da democracia racial, uma forma de ver na sociedade um espaço onde os diferentes grupos étnico-raciais vivem em situação de igualdade social, racial e de direitos (GOMES, 2005). No entanto, há que se romper com o mito da democracia racial brasileira, que difunde a crença de que os negros não atingem a igualdade aos brancos por falta de competência ou interesse. Nesse sentido,

desconsideram-se os prejuízos aos negros causados pelas desigualdades seculares da estrutura social hierárquica (BRASIL, 2004).

Verifica-se, dessa forma, que são vários os conhecimentos e conceitos que meninos e meninas, quilombolas ou não, deveriam ter elaborados e não tem. Os termos e conceitos que norteiam as relações étnico-raciais são essenciais para uma educação que preza pela democracia racial.

Compreender o significado dos termos e conceitos é o primeiro passo para o estabelecimento de uma educação afirmativa voltada para elas. Além disso, outro passo importante é analisar as formas de aplicabilidade da lei 10.639/2003, que prevê o conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira na escola para o estabelecimento de uma educação voltada à educação das relações étnico-raciais.

Dessa forma, através de discursos apresentados no quadro 05 evidenciam-se as ações em prol das relações étnico-raciais, com vistas à aplicabilidade da lei 10.639/2003, na escola pesquisada. As falas expostas são de professores e equipe gestora da escola, colhidas durante as visitas de aplicação dos jogos e expostas no diário de campo da pesquisadora.

Quadro 05 – Ações em prol das relações étnico-raciais na escola

Categoria: Ações pedagógicas pelas relações étnico-raciais na escola.	
Definição: Identificar ações de equipe e docentes em relação às relações étnico-raciais na escola estudada, tendo em vista a lei 10.639/2003.	
Diário	Transcrição
01/2013	<i>Perguntei para a diretora se trabalhavam com o tema história e cultura africana e afro-brasileira (relacionado à lei). Ela disse que era um conteúdo da parte de história e que sempre faziam alguma coisa no Dia da Consciência Negra, como chamar o pessoal da Comunidade Quilombola pra fazer alguma apresentação ou algo parecido (l.16). Ela me disse que sempre acontecem brigas e que as crianças sempre brigam. Disse que já viu crianças brigando e xingando de “negrinho”, “seu preto”, etc. (l.19).</i>
03/2013	<i>A professora falou que soube que a lei tinha entrado em vigor, mas que nunca teve preparo para trabalhar com ela (l. 12). Outra comentou que é difícil trabalhar com o tema, porque sempre tem muito conteúdo para passar (l.13).</i>
04/2013	<i>A professora da turma me falou que não fez nenhum curso a respeito do tema, que conhecia o jogo Mancala de um curso que fez uma vez sobre Matemática (l.19).</i>
Legenda: 01/2013 (diário de campo nº01, referente à visita realizada no ano de 2013).	

Fonte: A autora (2015)

Observa-se nos discursos das professoras que as práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais e à lei 10.639/2003 são escassas. O conteúdo sobre história e cultura africana e afro-brasileira, previsto na lei, está vinculado à disciplina de História e algumas professoras o trabalham. As falas das professoras observadas trazem ações voltadas para o Dia da Consciência Negra, como atividades apresentadas pela Comunidade Quilombola. Nota-se, ainda, o despreparo relatado pelas professoras, alegando a falta de formação e capacitação no trato com a temática. Além disso, reclamam do excesso de conteúdos a trabalhar, que este seria mais um a suprir.

Corroborando com os achados deste estudo, pesquisa nacional³⁰ coordenada pela professora Nilma Gomes no ano de 2009 analisou práticas pedagógicas envolvendo conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, com vistas à implementação da Lei 10.639/2003. O estudo envolveu escolas, professores e estudantes de diversos estados brasileiros. Os resultados da investigação apontaram para uma verbalização de ambivalência entre docentes. Notou-se a existência de comprometimento, democracia e compreensão por parte de educadores nas relações étnico-raciais. Contudo, algumas práticas analisadas revelaram um campo complexo, contraditório e instável. Alguns se definiam realizadores de práticas envolvendo a temática, mas que, no cotidiano, agiam em desacordo com alguns princípios e orientações. Outras práticas eram descontínuas, com visões estereotipadas e racistas (GOMES, 2012b).

Souza e Pereira (2013) participaram da pesquisa da professora Nilma Gomes analisando as práticas pedagógicas na região Nordeste do Brasil. Ao realizar a pesquisa de campo em seis escolas, selecionadas por possuir ações voltadas para as questões étnico-raciais, verificaram a criação de disciplinas sobre a história e cultura afro-brasileira. Todavia, as disciplinas acabaram por incentivar a exclusão, ao serem ministradas somente para os alunos do Ensino Fundamental. As autoras identificaram, ainda, práticas voltadas para as manifestações culturais, como danças típicas, porém sem nenhuma discussão a respeito. As ações se mostraram precárias e sem integração, além da inexistência de bibliografias e materiais de apoio nas escolas investigadas.

³⁰ Pesquisa apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil.

Coelho e Coelho (2013) participaram do estudo da professora Nilma Gomes na região Norte do Brasil. Apontaram ações voltadas para o voluntarismo docente, ou seja, a temática era inserida em sala de aula se fosse da vontade dos professores. Além disso, embora se delegue a toda à comunidade escolar a autoria e a condução dos projetos voltados para as relações étnico-raciais, a pesquisa evidencia o quanto são dependentes da participação de um grupo reduzido de professores: os docentes das disciplinas História, Língua Portuguesa e Artes. Os demais professores somente participam da execução das atividades, especialmente aquelas organizadas na Semana da Consciência Negra. Contudo, muitas das atividades realizadas pelos professores e analisadas pela equipe de pesquisa apresentaram uma discordância no que se refere à elaboração e a prática efetiva das ações. Durante a realização das atividades os pesquisadores notaram uma nítida utilização do improviso, sobrepondo-se ao planejamento (COELHO e COELHO, 2013).

Desse modo, vislumbra-se um panorama de contradições e ambivalências em relação ao trato com as questões étnico-raciais na escola. Há uma lei nacional (e suas diretrizes, orientações e planos de implementação) que prevê a história de cultura africana e afro-brasileira sendo discutida e trabalhada na educação básica. Entretanto, percebem-se práticas pedagógicas das relações étnico-raciais descontínuas, superficiais, com constante uso do improviso e visões estereotipadas e do senso comum.

Um estudo realizado por Souza, Ferraz e Chaves (2007), porém não relacionado à pesquisa nacional da professora Nilma Gomes, aponta para uma possível forma de efetivação adequada da lei. Os pesquisadores aplicaram um projeto voltado para o terceiro ano do ensino fundamental, de uma escola que conta com alunos quilombolas. No projeto foram desenvolvidas atividades e discussões acerca do negro no Brasil, sua história e sua cultura. Ao analisar as informações obtidas, os pesquisadores afirmam a necessidade de introduzir a temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, a partir da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Martins (2010) realizou um estudo em uma escola pública da cidade de São Paulo com professores, gestores e alunos. A pesquisa visava analisar as concepções dos envolvidos no ambiente educacional sobre as relações étnico-

raciais e a importância da lei 10.639/2003. Evidenciou a necessidade de mais discussões a respeito da temática, seja na escola, nas universidades e toda sociedade. Verificou que, apesar dos conflitos de concepções, muitas formas de pensar a cultura afrodescendente vêm mudando.

Dessa forma, percebem-se mudanças nas relações étnico-raciais na escola e que se tem sentido a necessidade de trazer os conteúdos referentes para a sala de aula. Contudo, trazer essas discussões para a escola poderá incentivar a discriminação, se trabalhada de forma inadequada.

A adequação da temática para evitar o agravamento de atitudes negativas nas relações étnico-raciais deve, então, ser analisada e pensada pelos docentes de maneira geral, desde a sua formação à sua atuação profissional. A formação (inicial e/ou continuada) dos professores apresenta-se, então, como uma das principais preocupações para o estabelecimento de relações étnico-raciais positivas.

Dias e Silva (2012) realizaram um levantamento de ações em formação e formação continuada para as relações étnico-raciais em Florianópolis. Verificaram que a maioria das ações estava pautada no âmbito teórico. O trabalho de reflexão, debate e crítica são importantes ao abordar a temática, seja nos momentos de formação ou em sala de aula.

Paula e Guimarães (2014) realizaram um estudo bibliográfico de produções acadêmicas sobre as relações étnico-raciais e a formação de professores, com vistas aos dez anos de implementação da Lei 10.639/2003. As pesquisas analisadas apontaram para uma invisibilidade do tema antes dos anos 2000 e que há um aumento gradativo desde esse período.

Desse modo, nota-se a importância da formação (inicial e continuada) a respeito da temática para os professores da Educação Básica, primordial a uma educação para as relações étnico-raciais. Exemplos deste tipo de iniciativa podem ser as oficinas de jogos da cultura africana e afro-brasileira, voltadas à formação de professores a respeito do jogo como ferramenta de trabalho com o tema³¹.

³¹ Em 2014 realizei três oficinas sobre jogos africanos e afro-brasileiros na escola (na XX Semana de Pedagogia da UNICENTRO, no Curso de área 01 para o programa de capacitação para professores do Estado do Paraná – PDE e no Módulo Prático da disciplina de Fundamentos do Esporte e do Lazer para o curso de Educação Física-Licenciatura/UAB/UEPG).

Portanto, a aplicação os jogos “O que é a África” e “O que é a capoeira” demonstrou aspectos importantes referentes ao conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. Verificou o conhecimento e os conceitos que as crianças possuíam sobre a temática.

Considera-se que a criança joga qualquer jogo, de qualquer cultura. O jogo traz algo novo para a ela e por isso aprende. O jogo traz o conhecimento da cultura, porém de uma cultura que se mostrou desconhecida do sujeito. Nesse sentido, há uma pequena evolução na questão cultural. Mesmo assim, pode o jogo ser uma estratégia de trabalho com a cultura – neste caso, africana e afro-brasileira – na escola.

Entretanto, pode o desconhecimento da cultura (ou o silenciamento perante a cultura) estar associado à forma com que a criança compreende as regras. O modo com que a criança entende e respeita a regra (no caso, a regra do jogo) demonstra a maneira com que suas relações sociais são estabelecidas (autônomas ou heterônomas). Sendo assim, o próximo capítulo apresenta como as crianças quilombolas compreendem as regras.

6.2. Compreensão do jogo de regras por crianças quilombolas

As concepções de regras de meninos e meninas oriundos da Comunidade Quilombola Paiol de Telha foram analisadas a partir da intervenção com os jogos de regras da cultura africana e afro-brasileira Matacuzana e Mancala. A descrição detalhada da intervenção, incluindo as regras dos jogos, está descrita no Apêndice A.



Figura 07 – Prática do jogo Matacuzana
Fonte: A autora (2013)

Os jogos Matacuzana e Mancala foram aplicados de formas distintas. O primeiro jogo, por ser dotado de regras fáceis de assimilação e aplicação, foi aplicado nas sete turmas participantes do estudo (do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental). Já o segundo, por possuir regras mais elaboradas, de compreensão mais difícil e por hipótese teórico-metodológica, foi aplicado apenas em três turmas, dois quartos anos e um quinto ano do Ensino Fundamental. A tabela 03 expõe com detalhes os participantes da análise deste capítulo.

Tabela 03 – Participantes dos jogos Matacuzana e Mancala e alunos analisados.

Matacuzana		Mancala	
Alunos participantes	Alunos quilombolas analisados	Alunos participantes	Alunos quilombolas analisados
153	22	76	10

Fonte: a autora (2015)

Dessa forma, participaram da prática do jogo Matacuzana cento e cinquenta e três alunos, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Contudo, apenas vinte e dois alunos foram analisados, ou seja, somente os alunos advindos da Comunidade Quilombola Paiol de Telha. O jogo Mancala foi aplicado para setenta e seis alunos das três turmas de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental. Porém, foram analisadas as práticas de dez alunos, todos da Comunidade Paiol.

A escolha por analisar somente a compreensão das regras do jogo das crianças quilombolas se deu pelo fato do recorte possibilitar uma análise mais aprofundada destes sujeitos, em relação ao conhecimento das regras, o respeito que apresentam sobre elas e, principalmente, de que forma se estabelecem as relações sociais para estas crianças.

A análise das informações coletadas no campo de pesquisa levou em consideração o método clínico piagetiano (Apêndice B). A construção da análise teve por foco verificar a forma com que as crianças quilombolas compreendem as regras dos jogos. Dessa forma, foram elencados três critérios de análise, baseados na compreensão, execução e elaboração de regras.

A *compreensão das regras* pelas crianças baseou-se no estudo de Piaget (1994), que analisou a maneira pela qual meninos e meninas de uma escola de Genebra apresentavam a prática e a consciência das regras do jogo. O referencial de Piaget foi usado por atender à faixa etária analisada e à estratégia de pesquisa: o jogo de regras. As tabelas 04 e 05 apresentam a prevalência dos estágios de prática e consciência das regras pelas crianças analisadas para os dois jogos.

Tabela 04 – Compreensão das regras do jogo *Matacuzana* pelas crianças quilombolas

	1º estágio	N	2º estágio	N	3º estágio	n	4º estágio	n	Total	n
Prática das regras	0 %	0	45,4 %	10	31,8 %	07	22,7 %	05	100%	22
Consciência das regras	13,6 %	03	59,1 %	13	27,3 %	06	---	---	100%	22

*Segundo Piaget (1994), não há 4º estágio para a consciência das regras.

Fonte: A autora (2015)

Tabela 05 – Compreensão das regras do jogo *Mancala* pelas crianças quilombolas

	1º estágio	N	2º estágio	N	3º estágio	n	4º estágio	n	Total	n
Prática das regras	0 %	0	40 %	04	60 %	06	0 %	0	100%	10
Consciência das regras	0 %	0	100 %	10	0 %	0	----	---	100%	10

*Segundo Piaget (1994), não há 4º estágio para a consciência das regras.

Fonte: A autora (2015)

Em relação à “prática das regras” (forma com que as crianças aplicam as regras do jogo efetivamente) nota-se a prevalência de crianças no segundo estágio (45,4%) durante a prática do jogo *Matacuzana*. No segundo estágio, denominado egocêntrico, verificou-se que as crianças executam a regra por imitação dos outros, principalmente dos mais velhos (professora da turma, pesquisadores ou colegas de turma mais velhos).

Contudo, para o jogo *Mancala* verifica-se maior incidência (60%) de crianças classificadas no terceiro estágio, denominado cooperação. Neste estágio, notou-se que as crianças veem as regras do jogo a partir do coletivo, do consentimento mútuo, das regras comuns. Seguiam as regras básicas do jogo, porém agiam conforme o acordado entre eles, mesmo não sendo a forma correta de jogar. Por exemplo, alguns não distribuía(m) corretamente as sementes nas cavas do tabuleiro (sentido anti-horário, nas cavas do adversário, etc.), porém concordavam entre eles e jogavam normalmente.

Rebeiro, Oliveira e Calsa (2012) analisaram um jogo na perspectiva interpares. Notaram posturas egocêntricas e autocentradas, principalmente se relacionadas à falta de autonomia, autocontrole e antecipação. Já atitudes de reciprocidade e cooperação são referentes à autonomia do sujeito, ao enfrentamento dos desafios e ao planejamento de suas ações.

A constatação de que a maioria das crianças encontra-se no segundo estágio para o jogo *Matacuzana* pode ser explicado pelo fato do jogo ter sido

aplicado a todas as turmas, para crianças com idade entre 05 e 12 anos aproximadamente. Já o jogo Mancala foi aplicado apenas para crianças do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, com idades entre 08 e 12 anos.

Piaget (1994) aponta que o estágio egocêntrico é visualizado, principalmente, em crianças entre aproximadamente 0 e 5 anos. Já o estágio da cooperação é prevalente em crianças de 7 a 10 anos. Sendo assim, constata-se que as crianças quilombolas possuem uma idade inferior à prática das regras do que sua idade real.

Vieira (2011) também encontrou imaturidade relacionada às regras dos jogos pelas crianças de seu estudo. Para a autora, esse fato pode ser explicado na forma com que aceitam e incorporam as jogadas.

A categoria “consciência das regras” relaciona-se ao caráter dado às regras do jogo pelas crianças (se obrigatórias, sagradas ou decisórias). Constata-se que, para ambos os jogos, houve maior número de crianças no segundo estágio (59,1% para o Matacuzana e 100% para o Mancala). No segundo estágio a criança vislumbra a regra como sagrada, imposta pelo adulto e imutável. Sendo assim, as crianças quilombolas compreendem a regra de forma heterônoma, que é estabelecida pelo adulto (neste caso as pesquisadoras) e inalterável.

Portanto, a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele. Então, o bem se define rigorosamente pela obediência (PIAGET, 1994, p. 93).

Em muitas das situações da pesquisa foram notadas atitudes heterônomas nas crianças. Quando perguntadas “de onde acreditam que vêm estes jogos?” obtinham-se as respostas “*De Deus*”, “*Da professora*”, etc. Da mesma forma, quando perguntadas se as regras desse jogo podem ser alteradas, ouvia-se em coro “*não!*”.

Kobayashi e Zane (2010), ao estudar adolescentes em conflito com a lei (entre 15 e 18 anos), também verificou a incidência de atitudes heterônomas em relação à prática e consciência das regras do jogo. Durante o jogo de futsal, os

adolescentes só respeitavam a regra se houvesse uma figura de autoridade (juiz), porque lhes iria impor punições e privações.

Em relação à *execução da regra*, este critério tinha por objetivo verificar a frequência com que as crianças se utilizam da regra do jogo. Ou seja, durante o período da intervenção com os jogos, analisou-se a constância em que as regras eram aplicadas pelas crianças. As tabelas 06 e 07 mostram a utilização das regras dos jogos Matacuzana e Mancala pelas crianças do estudo.

Tabela 06 – Utilização das regras do jogo *Matacuzana*

	Frequentemente	N	Raramente	n	Nunca	n	Total	n
Frequência	90,9 %	20	9,1 %	02	0 %	0	100%	22

Fonte: A autora (2015)

Tabela 07 – Utilização das regras do jogo *Mancala*

	Frequentemente	N	Raramente	n	Nunca	N	Total	n
Frequência	60 %	06	40 %	04	0 %	0	100%	10

Fonte: A autora (2015)

Para ambos os jogos verifica-se que as crianças utilizaram frequentemente as regras. Acredita-se que a frequência de utilização das regras do jogo Mancala foi menor devido à complexidade do jogo. Mesmo assim, o fato de usarem frequentemente as regras leva a crer que as crianças quilombolas assimilaram as regras dos jogos e aplicaram-nas durante as práticas. Contudo, notou-se que, na maioria das vezes, a utilização da regra estava relacionada ao caráter heterônomo de suas ações. Respeitavam e aplicavam as regras por acreditarem que estas são impostas e inflexíveis. Nota-se, mais uma vez, a heteronomia latente em relação à compreensão das regras.

Toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória. [...] A obrigação de dizer a verdade, de não roubar, etc., tantos deveres que a criança sente profundamente, sem que emanem de sua consciência: são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança. Por consequência, essa moral do dever, sob sua forma original, é necessariamente heterônoma. O bem é obedecer a vontade do adulto. O mal é agir pela própria opinião (PIAGET, 1994, p. 154).

Terceiro critério de análise da compreensão das regras, as *tentativas de elaboração* visavam analisar a autonomia da criança em criar novas formas de jogar. Ou seja, as análises foram voltadas para a possibilidade de criação de novas regras, se a criança obedecia às regras conforme foram estipuladas pelos

pesquisadores ou argumentava sobre novas formas de jogar e mudar as regras do jogo. As tabelas 08 e 09 expõem o critério de análise para os dois jogos analisados.

Tabela 08 – Elaboração de novas regras para o jogo *Matacuzana*

	Elaborou	N	Não elaborou	n	Total	N
Tentativas	9,1 %	02	90,9 %	22	100%	22

Fonte: A autora (2015)

Tabela 09 – Elaboração de novas regras para o jogo *Mancala*

	Elaborou	N	Não elaborou	n	Total	N
Tentativas	0 %	0	100 %	10	100%	10

Fonte: A autora (2015)

Observa-se que a maioria das crianças não elaborou novas regras para os jogos. Ao perguntar “*quem poderia trazer uma nova regra para o jogo?*” somente duas crianças quilombolas (20%) demonstraram uma nova forma de jogar Matacuzana, com uma regra parecida a do jogo popular “Cinco Marias”³².

A heteronomia das atitudes das crianças quilombolas evidencia-se novamente. Obedeciam as regras do jogo e não propunham novas maneiras de jogar. Essa relação heterônoma mostrada pelas crianças pode estar no silenciamento delas durante as práticas. Não ou pouco espaço tiveram para falar e demonstrar o que sabem. A autonomia pode ser buscada, neste sentido, a partir da mudança de atitudes acerca das relações entre professor e aluno quilombola e entre alunos quilombolas e não quilombolas.

Como a criança chegará a autonomia verdadeiramente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994, p. 155).

³² Jogo popular brasileiro. Jogado com cinco pedrinhas ou saquinhos de tecido preenchidos com arroz. Envolve coordenação motora fina (mãos) e possui várias formas/fases de jogo.

Somente a mudança nas relações sociais na escola poderia influir na forma com que os alunos concebem e aplicam as regras. Através do respeito mútuo, da aceitação e valorização da diversidade, da cooperação e da reciprocidade poderiam favorecer ao aumento de atitudes autônomas em sala de aula.

Verifica-se, portanto, em relação à compreensão do jogo pelas crianças quilombolas, a prática e consciência das regras voltadas a condutas egocêntricas, ou seja, segundo Piaget (1994), condutas intermediárias entre as condutas individuais e as socializadas, fruto da coerção adulta. Da mesma forma, evidencia-se para a execução/utilização das regras e para a tentativa de elaboração de novas regras o predomínio de atitudes heterônomas, em que a regra é imposta, deve ser obedecida e não ser alterada, novamente fruto da coerção adulta ou de outras crianças.

Embora, durante a intervenção com os jogos, as pesquisadoras incentivassem a autonomia dos alunos, estimulando a formação de novas regras e a discussão de novas formas de jogar, as crianças quilombolas demonstraram-se heterônomas durante a maior parte do tempo. Acredita-se que uma das hipóteses para essa postura possa estar relacionada às relações sociais em sala de aula, fruto de coerção das demais crianças sobre as crianças quilombolas, que estão silenciadas em sala de aula.

Diante do exposto, demonstra-se que o jogo de regras torna-se um instrumento de avaliação e intervenção, não somente sobre a perspectiva cognitiva, mas social e cultural. Apesar das poucas pesquisas em relação ao jogo e seu caráter social e cultural observa-se que este pode ser uma ferramenta útil no processo pedagógico, deixando de ser apenas ferramenta de aprendizagem de conteúdos, mas estratégia de trabalho com as relações sociais e culturais em sala de aula.

Entretanto, constata-se que o jogo de regras é pouco utilizado na escola, como exposto nas observações de campo (quadro 06).

Quadro 06 – Utilização do jogo de regras na escola

Categoria: Jogo de regras na escola	
Definição: Identificar ações pedagógicas sobre o jogo de regras na escola analisada.	
Diário	Transcrição
01/2013	<i>Avistei e observei por alguns minutos a aula de Recreação que uma professora ministrava na quadra da escola. Havia alguns arcos espalhados no chão, cones, um túnel feito com parte de arcos e um colchonete. Percebi</i>

	<i>que a atividade “recreativa” que as crianças realizavam era somente percorrer este circuito, obedecendo ao comando da professora (l.7).</i>
02/2013	<i>Notei que algumas crianças faziam aula de recreação na cancha ao lado da sala. A atividade era um jogo de futebol para os meninos, algumas meninas pulavam corda e umas estavam correndo, mas não consegui identificar se era alguma brincadeira específica (l.6).</i>
04/2013	<i>A diretora da escola logo comentou, com orgulho, que “agora as crianças tinham uma sala somente para jogos”. Pedi que ela me levasse até a sala para que eu conhecesse. Tinha somente uma mesa e algumas cadeiras, uma prateleira com alguns jogos de tabuleiro e uma mesa de tênis de mesa (l.5). Notei que num canto da biblioteca havia três prateleiras lotadas de caixas de jogos. A grande maioria estava nova, sem ou com pouco uso (l.7)</i>
Legenda: 01/2013 (diário de campo nº01, referente à visita realizada no ano de 2013).	

Fonte: A autora (2015)

Notou-se, nas observações do cotidiano da escola, que o momento propício para utilização dos jogos de regras na escola – aulas de Recreação – é marcado por atividades mecânicas, voltadas ao aprimoramento psicomotor das crianças e sem ludicidade. Além disso, o jogo de futebol e demais atividades livres aparecem sem finalidade, como desgaste de tempo e energia das crianças. Notou-se, ainda, que a escola possuía vários jogos guardados em um local, porém sem ou pouco uso por parte dos professores.

Constatou-se, contudo, a criação da sala de jogos pela equipe gestora da escola. A ideia da sala ocorreu em vista à junção de algumas turmas por solicitação da Secretaria Municipal de Educação e a necessidade de ocupação das salas vazias. A criação da sala aconteceu após o início das intervenções desta pesquisa, o que faz supor que este estudo possa ter influenciado na criação de uma sala com jogos para as crianças.

Dessa forma, evidencia-se que o jogo de regras é concebido com pouca importância no ambiente escolar. Leon (2011) realizou um estudo com crianças de diferentes escolas e constatou que em todas pouco ou não havia espaço para o lúdico, a brincadeira e o jogo no cotidiano escolar. As crianças entrevistadas apontaram diversos ambientes, menos a escola como espaço para brincar.

O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídos de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo (PIAGET, 1970 apud CARVALHO e OLIVEIRA, 2014, p.446).

O jogo de regras não pode, nesse sentido, ser encarado como descanso ou desgaste de energia excedente, mas como instrumento de ação pedagógica cuja finalidade é a aprendizagem do aluno, seja cognitiva, social, cultural, entre outras. Acima de tudo, o professor necessita atentar-se para o caráter lúdico, imaginário e simbólico como perspectivas promotoras da aprendizagem.

Pesquisa realizada por Lima e Lima (2003) aponta que os professores, em geral, alegam não possuir suporte teórico e prático para o emprego do jogo na escola, seja na formação inicial ou continuada. Os docentes afirmam, também, que as escolas, em geral, não dispõem de material, espaço e tempo para inserção do jogo como recurso pedagógico. Esse panorama pode ser evidenciado na fala de uma das professoras da escola (quadro 07).

Quadro 07 – Utilização do jogo de regras pelos professores

Categoria: Jogo de regras pelos professores	
Definição: Identificar ações pedagógicas sobre o jogo de regras pelos professores da escola analisada.	
Diário	Transcrição
04/2013	<i>A professora da turma me falou que não fez nenhum curso a respeito do tema, que conhecia o jogo Mancala de um curso que fez uma vez sobre Matemática. Porém, não pensava que ele pudesse ser ensinado para seus alunos. Gostou tanto que disse querer usar em suas aulas (l. 19).</i>
Legenda: 04/2013 (diário de campo nº 04 referente à visita realizada no ano de 2013).	

Fonte: A autora (2015)

Constata-se, na fala da professora, o desconhecimento em relação à utilização do jogo de regras em suas aulas. Ela pensava ser o jogo Mancala dotado de regras complexas para o entendimento de seus alunos. Percebe-se a falta de compreensão dos professores em relação à prática e consciência intrínsecas ao jogo de regras. Desconhecem o jogo e suas formas de utilização.

Um estudo investigou a prática do jogo e suas contribuições à moralidade dos alunos, relacionadas à forma com que os professores trabalham com as regras. Notou-se que os professores usam as regras de diferentes formas, pouco aproveitavam as oportunidades, com rara ou nenhuma abertura para o desenvolvimento moral (CAETANO, 2014).

Em seu estudo, Podrócimo et al (2007) citou que, ao deparar-se diante da situação em que vê no jogo um ambiente ideal, o professor percebe (na maioria

dos casos) que não está preparado para lidar com isso, somado às preocupações com planejamentos e avaliações. Age, então, por impulso, insegurança, utilizando conhecimentos duvidosos, imparciais e escassos ou desconhecimento, tornando um perigo iminente ao processo educativo.

Fiorot e Ortega (2007) analisaram o modo de ensinar de professores no contexto de um jogo de regras. Verificaram que, tanto na instrução ou mediação do jogo, houve o predomínio de características negativas e dificuldades apresentadas pelos professores. Os autores sugerem uma reflexão maior sobre os processos de formação inicial e continuada de professores.

Constata-se, portanto, a falta de utilização do jogo na escola, bem como a falta de conhecimento do professor sobre o jogo de regras e como utilizá-lo. Evidencia-se, ainda, a importância do jogo de regras na escola.

O jogo é uma ferramenta para a construção do conhecimento, para a escola e para a vida do aluno. Ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido, faz a manutenção do que foi aprendido, aperfeiçoa o que foi aprendido e prepara o jogador para novos desafios (FREIRE, 2005).

Dessa forma, jogar é construir conhecimento. É proporcionar relações sociais saudáveis. Jogar é produzir e reproduzir cultura.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São vários os conflitos enfrentados pelos indivíduos pertencentes à Comunidade Quilombola Paiol de Telha. Dentre os principais estão à luta pela garantia de suas terras e pela manutenção da cultura e identidade de seus membros. Através deste estudo pretendeu-se compreender se a problemática vivida entre os quilombolas estava se refletindo no ambiente escolar.

Dessa forma, para esta pesquisa o jogo foi escolhido como ferramenta de análise e trabalho com a cultura na escola. Pensou-se no jogo como manifestação cultural promotora de valores culturais africanos e afro-brasileiros. Pensou-se ainda no jogo como estratégia de trabalho, instrumento de análise das relações sociais presentes no cotidiano da escola.

Desse modo, apontou-se como problema deste estudo se os jogos de regras contemplam o conhecimento sobre a cultura e a compreensão das regras pelas crianças. Propôs-se a investigação sobre o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira e a compreensão das regras por parte de crianças quilombolas, a partir da utilização de jogos relacionados a esta cultura. Com vistas à Lei 10.639/2003, verificou-se o entendimento das crianças sobre o tema, além dos níveis de compreensão, execução e elaboração de regras.

A estratégia para coletar e analisar as informações trazidas foi o método clínico, com base na teoria de Jean Piaget. Ao sugerir situações abertas em forma de rodas de conversa e de diálogo entre pesquisadoras, alunos e professores possibilitou a compreensão das formas de pensar e agir dos envolvidos. A liberdade proposta pelo método foi de extrema importância para a análise focada nos objetivos do estudo, que talvez situações fechadas como entrevistas e questionários não possibilitariam com tanta riqueza de detalhes.

Além disso, ao adentrar no campo das pesquisas e estudos que se relacionam às temáticas deste trabalho, notou-se a escassez de estudos que utilizam o jogo tradicional, principalmente africano, afro-brasileiro e quilombola. São poucos, ainda, os estudos sobre o jogo na perspectiva social e moral, principalmente os que utilizam o aporte teórico de Jean Piaget. A ênfase é dada para estudos que vislumbram o caráter cognitivo dos sujeitos.

A carência de pesquisas sobre jogos tradicionais relacionados à cultura afrodescendente, bem como sobre jogos na perspectiva social e moral de Piaget tornam este estudo uma contribuição para a literatura atual. Unir aspectos culturais à perspectiva piagetiana pode somar conhecimentos sobre as temáticas que envolvem ambas as áreas.

Da análise das informações obtidas no campo de pesquisa foram obtidos vários resultados, em que ficou evidente o campo de conflitos em que vivem os quilombolas. Inicialmente, verificou-se que as crianças, em geral, desconhecem ou possuem um conhecimento inicial sobre aspectos da cultura africana e afro-brasileira. Ao propor jogos que se relacionassem às características desta cultura, as concepções sobre história e cultura africana e afro-brasileira (como, por exemplo, o que é a África e o que é a Capoeira) são muitas vezes distorcidas ou estereotipadas.

O que ficou ainda mais evidente foi o silenciamento dos alunos quilombolas diante das atividades propostas. Isso levou a crer que a identidade negra destas crianças não está sendo construída (ou está silenciada) no espaço escolar. Neste sentido, como se posicionar diante da cultura do outro se desconheço a minha?

Conhecer a cultura, raízes e tradições são o primeiro passo para identificar-se perante as demais. Além disso, acredita-se que o conhecimento sobre a cultura poderia estar mais avançado entre as crianças, principalmente por conta da presença dos alunos quilombolas na escola.

A escola estudada é constituída por diversidade étnico-racial e cultural singulares, pois convivem nela crianças quilombolas e de diversas localidades, como assentados, produtores rurais, filhos de trabalhadores de uma cooperativa, descendentes suábios, entre outros. Contudo, nela parecem se constituir conflitos de identidades étnico-raciais, do não pertencimento/conhecimento da cultura dos quilombolas e da cultura do outro, como demonstram os dados obtidos. Apesar de não ter sido o foco deste estudo, notou-se que há pouca interferência da escola nestas questões. Tais perspectivas são um convite ao aprofundamento em pesquisas futuras.

Os jogos contemplam aspectos da cultura africana e afro-brasileira, com vistas à lei 10.639/2003, trazendo conhecimentos sobre essa cultura. A criança

joga qualquer jogo, independente da cultura, como mostram os dados da presente pesquisa. O jogo traz algo novo para a criança. É aprendizagem, é rico, é multicultural. Contudo, o estudo nos mostrou que essa cultura aparece desconhecida do sujeito, tanto das crianças quilombolas como das demais.

Uma das respostas para o não entendimento da cultura pelas crianças pode estar associada à forma com que estabelecem as relações sociais entre si. Sendo assim, o conhecimento da cultura pode se relacionar à forma com que os alunos demonstraram compreender as regras. Ou seja, a forma como lidar com as regras pode dar indícios de como veem a si mesmos e aos outros.

A heteronomia, coação e respeito unilateral ficaram latentes nas relações sociais entre os alunos. Em relação às regras, utilizaram-nas frequentemente e estabeleceram-nas como sagrada, imposta pelo adulto/colega e imutável, além de não propor novas regras ou formas de jogar.

Através da análise, evidenciou-se a forma com que as crianças compreendem, executam e elaboram as regras. O jogo possibilitou analisar as relações estabelecidas a partir do respeito que as crianças demonstraram às regras. Visualizou-se que a autonomia dos alunos está em processo de construção, dentro dos estágios propostos por Piaget, apresentando-se de forma atrasada para a maioria das crianças.

Entretanto, constata-se que as informações dadas no constante à temática da pesquisa (relações étnico-raciais e compreensão das regras) foram trazidas de forma incipiente. Um estudo longitudinal poderia apresentar uma investigação mais aprofundada do tema proposto. Da mesma forma, o estudo do jogo e sua relação com a cultura, atrelado à compreensão das regras pode ser o início de um trabalho a ser prolongado às crianças maiores e adolescentes em trabalhos futuros.

Mesmo não fazendo parte dos objetivos deste estudo constataram-se outros resultados. Ao realizar as práticas com os jogos houve diversas situações em que professores e gestores expuseram suas percepções e ações.

Vislumbrou-se que as ações pedagógicas voltadas para a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 são escassas na escola. Os professores relataram não possuir formação suficiente, inicial ou continuada, para tratar do tema. No cotidiano da

escola evidenciou-se a pouca utilização do jogo. Além disso, professoras apontaram desconhecer maneiras de utilizar o jogo de regras e sua importância para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Assim sendo, esta pesquisa apontou para a importância do conhecimento e sensibilidade docente ao trabalho multicultural na escola, bem como da forma com que as crianças compreendem as regras e como isto infere as relações sociais entre os sujeitos. Para ambas as situações o jogo foi apresentado como proposta, como estratégia pedagógica para adentrar nas temáticas. Acima de tudo, o jogo de regras possibilitou a extensão do olhar docente para as práticas pedagógicas. O jogo permitiu que os professores observassem a importância da abordagem multicultural, social e moral em sala de aula.

Desta forma, este trabalho sinalizou para a relevância do estudo do jogo de regras nos currículos dos cursos de formação Superior, principalmente Pedagogia, Educação Física e áreas afins. Da mesma forma, possibilitou a reflexão em relação às relações sociais no ambiente escolar e que mudanças podem ser feitas no que diz respeito a elas.

Portanto, transformações que visem à superação dos conflitos étnico-raciais e culturais no cotidiano da escola partem dos princípios do multiculturalismo. Partem da tomada de consciência para o conhecimento, respeito e valorização da diversidade étnico-racial e cultural, presentes na pluralidade que compõe a sociedade brasileira.

8. REFERÊNCIAS

Aprenda a jogar mancala. Produção de C. B. Consoni, 2011. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=B9JNe-dHu_A (6min12seg).

AZEVEDO NETO, L. D. de. Semeando nos Jogos Mankalas: explorando o conteúdo divisibilidade com o jogo Awalé. XVIII EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Matemática. **Anais**. Recife-PE, 2014.

BENTO, C. C. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012.

BIANCHINI, L. G. B.; OLIVEIRA, F. N.; VASCONCELOS, M. S. Procedimentos no jogo virtual colheita feliz: entre a virtude e a regra. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.14, n.1, p.1-21, jan./jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605, de 20 de Maio de 2008.

_____. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

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

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

_____. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede

de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRENELLI, R. P. Aspectos figurativos e operativos do conhecimento nos jogos. In: MONTOYA, A. O. D. (org). **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo-SP: Cultura Acadêmica; Marília-SP: Oficina Universitária, 2011.

CAETANO, A. O jogo nas aulas de Educação Física e suas implicações no desenvolvimento moral. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 17, n. 3, jul/set, 2014.

CAIADO, A. P. S. **A regra em jogo**: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento da moral infantil. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. 1ª ed. Lisboa: Cotovia, 1990.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v.25, nº2, 2007.

CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005.

CARVALHO, L. R. R. de; OLIVERA, F. N. de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras Set Game. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 431-455, maio/ago. 2014.

CAVICHIOILLI, F. R.; REIS, L. J. DE A. World of Warcraft como prática de lazer: sociabilidade e conflito “em jogo” no ciberespaço. **Revista Movimento**, v. 20, n. 3, jul./set. 2014.

COELHO, W. de N. B; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

CIVITA, V. (org). **Os melhores jogos do mundo**. São Paulo: Editora Abril, 1978.

DELVAL, J. **Introdução ao método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, K. de A.; SILVA, V. B. M. da. Formação continuada de educadores para a diversidade étnico-racial: a rede municipal de ensino de Florianópolis em foco. **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxias do Sul-RS, 2012.

FAETI, P. **Ensaio sobre a coexistência entre competição e cooperação nos jogos de regras e sua repercussão na instituição escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá – PR. Maringá, 2013.

FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FIOROT, M. A.; ORTEGA, A. C. Competências de ensino: um estudo com professoras no contexto do jogo Traverse. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 3, 2007.

FRANÇA, E. S. Memórias da infância: jogos e brincadeiras tradicionais em Cáceres-MT. **Revista História e Diversidade**, v. 4, n. 1, 2014.

FRANCHI, S. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar. **Motrivência**, ano XXV, n. 40, jun/2013.

FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1990.

FREITAS, M. L. de L. U. de. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & Cognição**, V. 15, n. 3, 2010.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a

política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, M. de F. V. B. **Cartografias da paisagem: trajetória socioambiental de Guarapuava**. Guarapuava-PR: Editora Unicentro, 2012a.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012b.

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

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Ed.** nº 15, set/dez, 2000.

HARTUNG, M. F. “Ser E não ser”, eis a questão: relatórios antropológicos, categorias nativas e Antropologia. **Revista de Antropologia**, São Paulo-SP: USP, v. 56 nº 2, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. São Paulo/Rio de Janeiro, 2010.

KISHIMOTO, T. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

KNIJNIK, J. D.; PIRES, R. N.; FRESSATO, M. S. **O jogo, a educação física e a escola: é possível falsear as implicações da teoria piagetiana?** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 1(1):95-105, 2002.

KOBAYASHI, M. do C. M.; ZANE, V. C. Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 24, n.2, abr/jun, 2010.

KRAUS, J. S.; ROSA, J. C. da. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

LEITÃO, M. C.; OZÓRIO, Y. Ensino Fundamental I: um enfoque construtivista do movimento sobre a formação atitudinal. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 17, n. 1, jan/mar., 2014.

LEON, A. D. Reafirmando o lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Ibero-americana de Educação**. n. 56/3, 2011.

LIMA, J. M. de; LIMA, M. R. C. de. A importância do jogo na perspectiva das inteligências múltiplas. **Nuances: estudos sobre educação – ano IX**, v. 09, nºs 9/10, 2003.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, L. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: PIAGET, J. et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Sociólogo, 1996.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.93, p. 5-10, maio, 1995.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARANHÃO, F. Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação física: processos educativos das relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2009.

MARTINS, D. S. F. **A Lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2010.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul.–out, p. 06-14, 2012.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, M. N. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo (28):56-63, dezembro/fevereiro, 1995/1996.

O'DWYER, E. C. (org.) **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, L. M. Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia-GO, 2013.

OLIVEIRA, T. P. **Avaliação de aspectos psicogenéticos do nível de análise heurística de crianças por meio do jogo lig-4**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Educando para as Relações Étnico-Raciais II** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. Curitiba: SEED-PR, 2008.

_____. Departamento de Ensino Fundamental. **História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2006.

_____. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2005.

PAULA, B. X. de; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PEREIRA, A. A.; GONÇALVES JUNIOR, L.; SILVA, P. B. G. e. Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física. In: XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC): diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1980.

PIOVANI, V. G. S.; PIRES, G. de L. Jogos da cultura popular no Brasil e Uruguai: um estudo de casos na Educação Física escolar. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, set/2013.

PODRÓCIMO, E.; et al. Jogo e emoções: implicações nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.2 p.128-136, abr./jun. 2007.

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

QUEIROZ, S. S. de; RONCHI, J. P.; TOKUMARU, R. S. Constituição das Regras e o Desenvolvimento Moral na Teoria de Piaget: Uma Reflexão Kantiana. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), 69-75, 2009.

RAMOS, R. Resgate da identidade étnico racial através de jogos e brincadeiras tradicionais: uma proposta de formação continuada para professores do ensino fundamental. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: diversidades de (des)igualdades. Universidade Federal da Bahia, 07 a 10 de agosto de 2011. **Anais**. Ondina-BA, 2011.

REBEIRO, G. B. de F.; OLIVEIRA, F. N.; CALSA, G. C. O jogo de regras Rummikub e as possibilidades de negociação interpares. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. V. 16, n. 2, 2012.

SANTOS, T. R. L. Um resgate da brincadeiras de infância: o ensinar a brincar entre pais e filhos. **Ágora Revista Eletrônica**, ano IX, n. 17, dez/2013.

SANTOS, G. F. de L. **O processo de civilização do jogo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Marília. Marília, 2012.

SANTOS, M. V. dos; NETO, V. M. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa** v.41 n.143 maio/ago, 2011.

SANTOS, C. C.; ORTEGA, A. C. O jogo de regras como recurso para avaliação e intervenção: um estudo piagetiano com adolescentes. **Ciência e Cognição**, v. 14, n. 1, 2009.

SANTOS, S. Q. dos S. e; MACHADO, V. L. de C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

SANTOS, J. G. W.; ALVES, J. M. O jogo dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 13, n. 3, 2000.

SILVA, P. B. G. e; VERRANGIA, D. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez., 2010.

SILVA, G. M. de O. **Formação do juízo moral e educação física escolar: o jogo como espaço de convivência**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010b.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set/dez, 2007.

SOARES, L. E. dos S.; SILVA, P. N. G. da; RIBAS, J. F. M. Comunicação motriz nos jogos populares: uma análise praxiológica. **Revista Movimento**, v. 18, n. 3, jul./set. 2012

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

SOUZA, M. M. de. Mancala: a resolução de problemas num jogo de origem africana. VII CIBEM. **Actas del VII CIBEM**. Montevideu, Uruguai, 2013.

SOUZA, H. S. de; QUEIROZ, S. S. de. Xeque-mate Soccer: um jogo de regras entre futebol e xadrez. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. V. 5, n. 2, 2013.

SOUZA, T. G. de; LARA, L. M. O estado da arte de comunidades quilombolas no paraná: produ o de conhecimento e práticas corporais recorrentes. **R. da Educa o Física/UEM**. Maringá, v. 22, n. 4, 2011.

SOUZA, E. G. R. da S.; FERRAZ, M. R.; CHAVES, W. M. História e cultura afro-brasileira (Lei n  10.639/2003): um desafio para a Educa o Física escolar. **Anais do XI Encontro Fluminense de Educa o Física Escolar**. Niteroi – RJ, 2007.

VESTENA, C. L. B. **Conhecimentos e juízos morais de crianças e de adolescentes sobre o meio ambiente**: considera es acerca da educa o ambiental. Tese (Doutorado em Educa o) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

VIEIRA, N. M. Regras do jogo e linguagem: refletindo o desenvolvimento infantil. III Congresso Internacional de Investigación Y Práctica Profesional em Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. S ptimo Encuentro de Investigadores em Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, **Acta**. Buenos Aires, 2011.

ANEXOS



ANEXO 1 – Modelo de ficha de registro

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL – LAPE
PROJETO DE PESQUISA CHAMADA UNIVERSAL MCTI/CNPq/SPM/MDA Nº 32/2012

FICHA DE REGISTRO	
Pesquisadora:	Verônica Volski
Equipe de pesquisa:	
Data da visita:	Horário de saída/chegada:
Local:	
Tempo de duração:	
Turmas trabalhadas:	
Número de alunos:	
Objetivos da visita:	

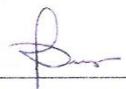
DIÁRIO DE CAMPO

ANEXO 2 – Carta de Anuência SME

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, **Doraci Senger Luy**, Secretária de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Guarapuava-PR, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "*O quilombo vai à escola: o jogo como estratégia no trabalho com a cultura e a diversidade*", sob responsabilidade da pesquisadora Verônica Volski na Escola Municipal Prefeito Francisco Lacerda Werneck. Para isto, será disponibilizado à pesquisadora o espaço físico necessário.

Guarapuava, 07 de abril de 2014.



Doraci Senger Luy
Secretária de Educação e Cultura
Prefeitura Municipal de Guarapuava/PR

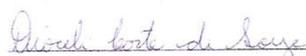
Doraci Senger Luy
Prefeitura Municipal Inicial
de Educação e Cultura
R. PR 202/13 de 10/12/13
Fone: (31) 3621-2200 (ext. 2205)

ANEXO 3 – Carta de Anuência escola

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, **Dioceli Costa de Souza**, diretora da Escola Municipal Prefeito Francisco Lacerda Werneck, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “O quilombo vai à escola: o jogo como estratégia no trabalho com a cultura e a diversidade”, sob responsabilidade da pesquisadora Verônica Volski, nas dependências desta escola. Para isto, será disponibilizado à pesquisadora o espaço físico necessário.

Guarapuava, 09 de abril de 2014.



Dioceli Costa de Souza
Diretora da Escola M. P. F. L. Werneck

Dioceli Costa de Souza
Diretora - RG 3.598.063-5
Dec. 2899/2013 de 01/01/2013

ANEXO 4 – Modelo TCLE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O quilombo vai à escola: o jogo como estratégia no trabalho com a cultura", sob a responsabilidade de Verônica Volski, que irá elaborar, aplicar e analisar um projeto de intervenção com jogos pedagógicos da cultura africana e afro-brasileira em ambiente escolar.

1. **PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Ao participar desta pesquisa seu filho(a) será incentivado(a) a participar de práticas envolvendo diversos jogos. Lembramos que a participação é voluntária; você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a participar dos jogos, sem nenhum prejuízo.
2. **RISCOS E DESCONFORTOS:** Poderá haver constrangimento caso não se sinta à vontade em realizar a prática de alguns dos jogos ou com a filmagem destes.
3. **BENEFÍCIOS:** As ações desta pesquisa possibilitarão o conhecimento, o resgate e a valorização da cultura afrodescendente.
4. **FORMAS DE ASSISTÊNCIA:** Se você precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado por causa da pesquisa você poderá procurar por Verônica Volski, que lhe prestará assistência.
5. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações que você nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. A participação nas práticas e os dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome e o nome do seu filho(a) não aparecerão em nenhum momento, nem quando os resultados forem apresentados.
6. **ESCLARECIMENTOS:** Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Verônica Volski
Endereço: Rua Antonio Bridi, nº16 – Bonussesso, Telefone: (42) 9967-7601

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG
Endereço: Rua Simão Camargo Varala de Sá, 03 – Vila Carlí
CEP: 85040-090 – Guarapuava – PR
Telefone: (42) 3629-8177

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo em participar

deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

CONSENTIMENTO PÓS INROBADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o responsável legal de _____ (nome do pai, mãe ou _____) (a) _____ da célula de identidade _____ (nome do aluno(a)) declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante ou representante legal _____

Assinatura do pesquisador _____

ANEXO 5- Modelo Termo de Assentimento

Termo de assentimento do(a) menor

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "O quilombo vai à escola: o jogo como estratégia no trabalho com a cultura". Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos elaborar, aplicar e analisar um projeto de intervenção com jogos pedagógicos da cultura africana e afro-brasileira em ambiente escolar. Os alunos que irão participar dessa pesquisa têm de 06 a 12 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua sala de aula, onde você e seus colegas participarão de diversas atividades envolvendo jogos. Você pode correr o risco de ficar constrangido em participar, mas caso isso aconteça, você pode desistir da pesquisa a qualquer momento. Se achar necessário pode nos procurar pelo telefone (42) 9967-7601 da pesquisadora Verônica Volski.

Mas há coisas boas que podem acontecer como conhecer manifestações da cultura africana e afro-brasileira, promovendo o resgate e a valorização desta cultura.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa faremos a divulgação por meio de artigos e apresentação em eventos científicos que falem deste tema.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora Verônica Volski. Eu escrevi o telefone na parte de cima desse texto.

Eu _____ (nome do aluno (a)) aceito participar da pesquisa "O quilombo vai à escola: o jogo como estratégia no trabalho com a cultura". Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura da pesquisadora

ANEXO 6 – Parecer Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CENTRO OESTE - UNICENTRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O QUILOMBO VAI À ESCOLA: O JOGO COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO COM A CULTURA

Pesquisador: VERONICA VOLSKI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31056114.4.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 655.567

Data da Relatoria: 20/05/2014

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem por objetivo elaborar, aplicar e analisar um projeto de intervenção com jogos pedagógicos da cultura africana e afro-brasileira em ambiente escolar. Será investigado o conhecimento que alunos de uma escola, onde estudam crianças de uma comunidade quilombola, possuem sobre o tema. Além disso, será realizado levantamento, organização, adaptação e aplicação de jogos da cultura africana e afro-brasileira. As atividades serão filmadas e todo conteúdo transcrito na íntegra, para análise e produção dos resultados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elaborar, aplicar e analisar um projeto de intervenção com jogos pedagógicos da cultura africana e afro-brasileira em ambiente escolar.

Objetivo Secundário:

• Realizar um levantamento dos jogos pedagógicos da cultura africana e afro-brasileira; • Verificar o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)

Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-080

UF: PR **Município:** GUARAPUAVA

Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 655.567

de crianças inseridas em contexto escolar multicultural;• Desenvolver e analisar o projeto de intervenção sobre a cultura africana e afro-brasileira através da prática dos jogos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Poderá haver constrangimento por parte do aluno que não se sentir a vontade em realizar a prática dos jogos ou com a filmagem destes.

Benefícios:

As ações desta pesquisa possibilitarão o conhecimento, o resgate e a valorização da cultura afrodescendente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância científica e apresenta condições de retorno positivo para a sociedade, com estímulo ao respeito a cultura afro tanto pelos quilombolas quanto para os demais alunos da escola em estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta os seguintes termos:

- Carta de anuência da escola
- TCLE para os pais
- Folha de rosto devidamente assinada
- modelos do instrumentos que serão utilizados
- Termo de assentimento das crianças

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli CEP: 85.040-080
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep_unicentro@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 655.567

Considerações Finais a critério do CEP:

PROJETO APROVADO.

Em atendimento à Resolução 466/2012 CNS-MS, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e final em até trinta dias após o término da Pesquisa. Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

GUARAPUAVA, 21 de Maio de 2014

Assinado por:
Maria Emília Marcondes Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

APÊNDICE A

Roteiro de Intervenção

As intervenções foram divididas em duas partes. A primeira, denominada sondagem inicial, trabalhou jogos voltados à história e cultura africana e afro-brasileira, com a finalidade de verificar o conhecimento que as crianças tinham sobre a África e suas manifestações culturais. A segunda parte, chamada jogos de regras, trouxe jogos africanos e afro-brasileiros para a prática das crianças, a fim de analisar a compreensão que as crianças tinham sobre a prática e consciência das regras.

A organização das duas partes da intervenção está descrita a seguir:

Parte I – Sondagem inicial

Foram escolhidos dois jogos (que podem ser entendidos também como atividades, práticas ou dinâmicas) envolvendo conceitos iniciais acerca da temática. A escolha destes jogos teve por finalidade realizar uma sondagem do conhecimento que as crianças possuíam sobre o continente africano, sua história e cultura. A seguir, serão descritas a maneira com que os jogos foram aplicados.

O que é a África?

A primeira intervenção realizada com os alunos denominava-se “O que é a África?” e foi baseada no estudo de Maranhão (2006) apud Pereira, Gonçalves Júnior e Silva (2009). Inicialmente, as salas eram organizadas para a atividade, todas as carteiras encostadas na parede e os alunos sentados no chão em forma de círculo. Iniciou-se com uma série de questionamentos às crianças, como, por exemplo: o que é a África? O que tem na África? Quem são as pessoas que vivem na África? Quais animais vivem da África? As crianças responderam aleatoriamente o que pensavam a respeito. Após foi entregue uma folha de papel

para cada um e lápis de colorir, para que fizessem um desenho sobre a África. Terminados os desenhos cada um falou o que desenhou.

O que é a capoeira?

O segundo jogo denominava-se “O que é a capoeira?” e foi adaptado do trabalho de Pereira, Gonçalves Júnior e Silva (2009). Em círculo, todos sentados no chão, iniciava-se uma roda de conversa sobre a capoeira. Perguntou-se aos alunos o que é a capoeira, se conheciam alguém que pratica, se sabiam os movimentos e se sabiam sua origem. Posteriormente, foram realizadas práticas individuais de movimentos, depois em duplas e por último uma grande roda de capoeira, ao som de música própria em todos os momentos. Ao final, realizou-se uma conversa com as crianças sobre o que aprenderam.

Parte II – Jogos de regras

Foram escolhidos outros dois jogos para compor esta parte da intervenção. O primeiro jogo, chamado Matacuzana, foi aplicado em todas as turmas, por possuir regras simples de entendimento e execução. O segundo, chamado Mancala, foi aplicado somente para as turmas de quarto e quinto anos, por possuir regras mais complexas.

Matacuzana

Este jogo faz parte do livro “Jogos de Moçambique”, de Prista, Tembe e Edmundo (1992) e também foi proposto no trabalho de Pereira, Gonçalves Júnior e Silva (2009). Explicou-se às crianças que eles iriam praticar um jogo e dividiu-se a turma em grupos menores, cada grupo com uma quantidade de tampinhas de garrafa pet. Um jogador de cada vez deve, com uma das mãos, lançar para cima a quantidade de tampinhas e pegá-las novamente com a mão contrária. A quantidade de tampinhas que o jogador conseguir pegar fica com ele e vence aquele que conseguisse pegar mais tampinhas. Após a prática do jogo foi perguntado se eles o conheciam e se haviam jogado algo parecido. Explicou-se

às crianças que é jogado em Moçambique, país da África. Por fim, fez-se perguntas sobre as regras do jogo (quadro 08):

Quadro 08 – Questões sobre as regras do jogo Matacuzana

- a) Vocês gostaram do jogo?
- b) Alguém já conhecia este jogo? Se sim, de onde?
- c) Vocês entenderam as regras deste jogo? Expliquem.
- d) De onde vocês acham que surgiram as regras deste jogo? Explicar que este jogo é praticado nas cidades de Maputo, Manica, Niassa e Tetê, localizadas em Moçambique, na África.
- c) Nós poderíamos mudar as regras deste jogo? Sim? Não? Por quê?
- d) Quem poderia dizer uma nova regra para o jogo? (tentar elaborar novas regras com as crianças).
- e) Qual regra seria mais justa, a antiga ou a nova que inventamos?
- f) Se usar tampinhas de garrafas pet, perguntar de que são feitas, como podemos reutilizá-las, etc.

Fonte: a autora (2014)

Mancala

O jogo Mancala é um dos mais conhecidos da cultura africana. De acordo com Civita (1978), Mancala é uma família de numerosos jogos, conhecidos como “jogo nacional da África”. A palavra Mancala origina-se do termo árabe *naqaala* e significa “mover”. Os antropólogos utilizaram o termo para designar os jogos de tabuleiro com concavidades que possuem o mesmo princípio de distribuir as peças. É ligada a questão da sementeira e é considerado um dos mais antigos do mundo, com cerca de sete mil anos.

A origem da Mancala é provável ao Egito e a partir do vale do Nilo se expandiu para o restante do continente africano. Sua expansão se deu juntamente ao islamismo. Teriam sido trazidas para o continente americano juntamente com os escravos (CIVITA, 1978).

A Mancala é jogada em duplas, com um tabuleiro (figura 08) composto de doze cavas (buracos), sendo seis para cada jogador, e quarenta e oito peças (sementes ou pequenas bolinhas), distribuídas quatro em cada cava. As seis cavas mais próximas são as de cada jogador. Ao lado direito do tabuleiro de cada

jogador existe um recipiente, chamado *calá*, em que serão depositadas as peças capturadas por cada jogador.

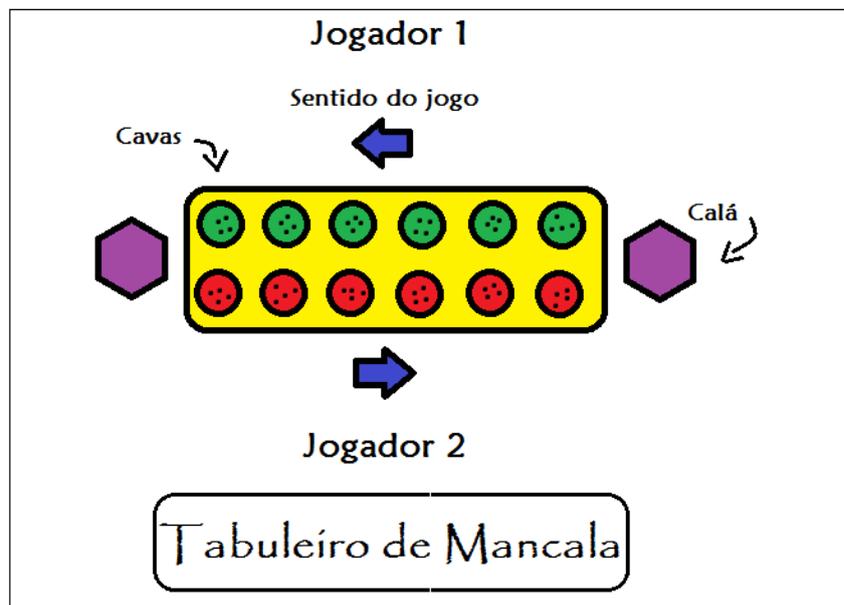


Figura 08 – Tabuleiro de Mancala
Fonte: a autora (2014)

O jogo consiste em cada jogador, na sua vez, retirar as peças de uma cava sua e distribuí-las, uma de cada vez, nas cavas posteriores, em sentido anti-horário, depositando também no seu *calá* e nas cavas do adversário. Vence aquele que, ao final, conseguiu depositar mais peças em seu *calá*.

Para esta intervenção o tabuleiro da Mancala foi confeccionado pelas pesquisadoras com caixas de ovos. Os *calás* eram copinhos de plástico e as peças sementes de feijão (figura 09).



Figura 09 – Confeção do jogo Mancala
Fonte: a autora (2014)

No início da intervenção foi explicado que seria praticado o jogo Mancala e perguntado se alguém conhecia ou havia praticado. Posteriormente as duplas eram definidas e entregues os materiais (tabuleiro, *calás* e peças) para cada dupla. Ensinou-se o posicionamento do tabuleiro e *calás*, além da sementeira dos feijões. Após explicou-se as regras do jogo e para ilustrar e fixar as regras passou-se um vídeo ilustrativo do jogo “Aprenda a jogar Mancala”.

Os alunos praticaram o jogo por diversas vezes e por fim realizou-se uma roda de conversa com toda a turma, que foi convidada a responder as questões abaixo (quadro 09):

Quadro 09 – Perguntas das regras do jogo Mancala

1. Vocês gostaram do jogo?
2. Alguém já conhecia este jogo? Se sim, de onde?
3. Quem entendeu como joga levanta a mão?
6. Quem poderia explicar como joga?
7. Quem acha que esse jogo tem regras? Por quê? Qual?
8. Quem acha que poderia mudar as regras deste jogo? Sim? Não? Por quê?
9. Quem poderia dizer uma nova regra para o jogo? (tentar elaborar novas regras com as crianças).
10. Qual regra seria mais justa, a antiga ou a nova que inventamos?
11. Vocês poderiam jogar sozinho esse jogo?
12. De onde vocês acham que surgiram as regras deste jogo? Explicar que este jogo

é originário da África, país chamado Egito...

13. Vocês acham que esse jogo sempre foi jogado da mesma forma?

14. Será que há um jeito de trapacear nesse jogo? Como?

15. Que material é feito o tabuleiro do jogo? Como ele é feito? Como são descartadas as caixinhas depois de utilizadas? Como podemos reutilizá-las?

Fonte: a autora (2014)

APÊNDICE B

Roteiro de análise das informações

O roteiro de análise das informações coletadas baseou-se em dois materiais: os **vídeos** das práticas na escola (de acordo com o roteiro de intervenção – Apêndice A e que somam um total de 413 horas de filmagem) e as **observações** de campo. As informações foram analisadas levando em consideração metodologia de análise denominada **método clínico psicogenético**.

O método denominado *psicogenético* foi utilizado por Piaget em seus estudos epistemológicos e consiste em estudar a gênese ou o desenvolvimento das noções dos sujeitos. Contudo, “Piaget nunca tratou detalhadamente da questão da análise, e os trabalhos sobre o método clínico também não falam dela. Possivelmente, a razão é que não existe um procedimento geral e que depende muito de nossos objetivos” (DELVAL, 2002, p. 162).

Para os resultados deste estudo foram utilizados os vídeos e suas transcrições. Todas as turmas e crianças analisadas receberam um nome (um código que as identifique), por exemplo, João do quarto ano A recebeu o nome 4A1. Os comportamentos das crianças³³ foram analisados e suas compreensões apresentadas em três estratégias³⁴:

- **Compreensão da regra:** os alunos foram analisados e categorizados de acordo com os estágios de prática e consciência da regra propostos por Piaget (1994):

³³ Para analisar a compreensão da regra foram selecionadas as crianças da comunidade quilombola (20 das 22 crianças matriculadas).

³⁴ Os dados obtidos em cada uma das tabelas são apresentados no terceiro capítulo desta pesquisa através de tabelas e em porcentagens.

Tabela 10 – Modelo de análise de compreensão das regras

Turma/Aluno	Prática da regra				Consciência da regra		
	1º estágio	2º estágio	3º estágio	4º estágio	1º estágio	2º estágio	3º estágio
4A1 (exemplo)		X				X	

Fonte: a autora (com base no quadro 01, p.55)

- **Execução da regra:** a frequência de execução das regras do jogo pelas crianças será analisada conforme tabela abaixo:

Tabela 11 – Modelo de análise de frequência de utilização das regras do jogo

Turma/Aluno	Frequência		
	Frequentemente	Raramente	Nunca
4A1 (exemplo)		X	

Fonte: a autora (2014)

A classificação “frequentemente” foi dada à criança que se utiliza das regras do jogo para jogar a maioria do tempo. A categoria “raramente” foi usada para classificar a criança que compreendeu parcialmente as regras e por isso utiliza-se pouco das regras que foram ensinadas. Já a categoria “nunca” refere-se à criança que não compreendeu as regras do jogo e por isso não as utilizou.

- **Tentativas de elaboração de novas regras:** para verificar as crianças possuem autonomia para a elaboração de novas regras será utilizada a tabela a seguir:

Tabela 12 – Modelo de análise de tentativas de elaboração de novas regras

Turma/Aluno	Tentativas de elaboração	
	Elaborou	Não elaborou
4A1 (exemplo)		X

Fonte: a autora (2014)

A categoria “elaborou” foi dada ao aluno que durante a prática dos jogos demonstrou autonomia e tentou criar novas formas de jogar, questionou os pesquisadores sobre a possibilidade de criação de novas regras, etc. Já a categoria “não elaborou” foi dada ao aluno que foi heterônomo durante as práticas, obedecendo às regras conforme foram estipuladas pelos pesquisadores e não argumentou sobre novas formas de jogar e mudar as regras do jogo.