

# **JOGOS AFRICANOS NO PROJETO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

**Michele Pereira de Souza da Fonseca**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
michelepsf22@gmail.com

**Luciana dos Santos Rodrigues**

Secretaria Municipal de Educação (Rio de Janeiro)  
lsrluciana@yahoo.com.br

**Victor Barreto Gonçalves de Oliveira**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
prof.victorbarreto@hotmail.com

**Lucas Ribeiro de Melo**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
lucas.ribeiro.m@outlook.com

## **Resumo**

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada com o bloco de conteúdo jogos, desenvolvendo especificamente os jogos africanos, a partir das ações do projeto de extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com docentes de uma escola pública municipal no Rio de Janeiro. Apoiamos nossas ações e reflexões em um conceito de inclusão amplo, processual, infundável e dialético que busca problematizar e minimizar toda forma de exclusão envolvendo qualquer diferença humana. Para este recorte, relataremos a experiência vivenciada com 39 estudantes do 8º ano no 3º bimestre de 2019. Neste artigo, mostramos situações cotidianas e nossa forma de enfrentamento das exclusões envolvendo (não) participação, casos de violência e questões de gênero, a partir de um conteúdo que, por si só, já é carregado de intencionalidade inclusiva posto que valoriza a cultura africana e afro-brasileira.

**Palavras-chave:** Inclusão; Extensão universitária; Educação Física escolar; Ensino Colaborativo; Jogos Africanos.

## **AFRICAN GAMES IN THE EXTENSION PROJECT OF SCHOLAR PHYSICAL EDUCATION IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE**

### **Abstract**

This study aims to report the experience specifically developing African games, from the actions of the extension project School Physical Education in the inclusive perspective, of the Federal University of Rio de Janeiro, in partnership with teachers of a municipal public school in Rio de Janeiro. We support our actions and reflections in a broad concept of inclusion, procedural, endless and dialectic that seeks to problematize and minimize any form of exclusion involving any human difference. At this time, we will report the experience with 39 students of the 8th year in the 3rd quarter of 2019. In this brief report, we show everyday situations and our way of facing exclusions involving dropping out of classes, cases of violence and gender issues, based on content that, by itself, is already loaded with inclusive intentionality, because it values African and Afro-Brazilian culture.

**Keywords:** Inclusion; University Extension; School Physical Education; Collaborative Teaching; African Games.

### **Introdução**

Processos dialéticos de inclusão/exclusão se apresentam cotidianamente no âmbito escolar assim como na sociedade, infelizmente, muitas vezes mais excludentes que inclusivos. Por isso, discussões e ações envolvendo exclusões de toda ordem são alvo de nossas preocupações na sociedade, na escola, mas, especificamente, nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, o projeto de extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva (PEFEPI) se insere neste contexto e tem como objetivo proporcionar ações inclusivas nas atividades desenvolvidas durante as aulas de Educação Física em uma Escola Municipal no Rio de Janeiro, considerando a diversidade de estudantes participantes. Este acontece por meio da parceria do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), com a participação de estudantes e docentes de Licenciatura em Educação Física da Escola de

Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), juntamente com docentes de Educação Física da Escola Municipal.

O objetivo desse artigo é relatar a experiência vivenciada no 8º ano com o bloco de conteúdo jogos, desenvolvendo especificamente os jogos africanos, por meio dos diários de campo e observação participante das aulas a partir do olhar de docentes extensionistas atuantes no projeto.

Baseando-nos em autores como Sawaia (2017), Booth e Ainscow (2011) e Santos, Melo e Fonseca (2009), apoiamos nossas ações e reflexões em um conceito de inclusão amplo, processual, infindável e dialético que busca problematizar e minimizar toda forma de exclusão envolvendo qualquer diferença humana, seja por questão de gênero, sexualidade, racialidade, etnias, religiosidade, deficiência, transtornos e outros marcadores sociais.

A concepção do projeto de extensão em tela evidencia-se pelo aspecto educacional. Entendemos que a natureza das ações de Extensão tem caráter dinâmico, fluido e em constante diálogo com diversos setores da sociedade, sendo orientadas pelas diretrizes da Extensão universitária: Interação dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão; Impacto na formação do estudante e Impacto na transformação social (FORPROEX, 2012).

Considerando esse conceito amplo de inclusão e inquietados por exclusões que ainda se enraizam nas práticas da Educação Física na escola, a extensão universitária tem sido campo profícuo para refletir e operacionalizar estratégias pedagógicas inclusivas como a diversificação de conteúdos e o ensino colaborativo.

A Educação Física carrega marcas de um histórico excludente que privilegia o desempenho físico, o padrão técnico, supervaloriza o esporte e o apresenta como conteúdo majoritário em detrimento de outros elementos da cultura corporal (SILVA, 2004; SILVA, 2008, FONSECA, 2014). Em contraponto, o projeto considera a diversificação de conteúdos como uma forma de ampliar as possibilidades de experiências corporais por meio das danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos, brincadeiras e suas variações, em prol de uma Educação Física escolar crítica e reflexiva atentando para as singularidades dos estudantes, baseando-se na perspectiva inclusiva e acolhedora das diferenças (FONSECA; RAMOS, 2017).

Ensino colaborativo e coensino são nomenclaturas comumente utilizadas no campo da Educação Especial com uma das possibilidades de Atendimento Educacional Especializado, cujo foco envolve especificamente o público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Esta ação pedagógica tem como modo mais recorrente um professor especialista em Educação Especial atuando junto ao professor regente da classe com foco de atendimento prioritário a esses estudantes citados acima. (BRAUN; MARIN, 2016; CASTRO; KELMAN, 2016; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; VILARONGA; MENDES, 2014, 2017). Inspiradas por essas referências, adotamos nas nossas ações do projeto de extensão a nomenclatura ensino colaborativo para expressar o trabalho que desenvolvemos, porém, ampliamos em dois aspectos. Tal colaboração acontece entre professoras regentes, estudantes extensionistas e coordenadora do projeto; além disso, os estudantes atendidos não são somente o público-alvo da Educação Especial e sim toda turma, considerando suas singularidades e necessidades específicas na direção de uma perspectiva inclusiva.

Considerando essas estratégias pedagógicas inclusivas, todas as ações do projeto de extensão são planejadas numa construção coletiva, considerando que não há uma hierarquia entre a atuação de docentes e estudantes extensionistas, objetivando “atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo” a partir da “liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 214).

A dinâmica do PEFEPI inclui reuniões entre a coordenação do projeto, as professoras da escola e os estudantes extensionistas atuando colaborativamente desde o planejamento, execução até a avaliação de todo processo educacional. Além disso, discutimos demandas específicas das aulas, estudos de caso e propostas de ações mais inclusivas. Assim sendo, neste artigo como também no cotidiano do projeto, os/as estudantes extensionistas são considerados professores/as devido ao caráter coletivo no compartilhamento das ações, orientados pelo ensino colaborativo.

O projeto se faz na construção diária em parceria com os professores/as, posto que acompanhamos todas as aulas de Educação Física da escola e nos aproximamos de todas as necessidades existentes. Coadunando com a perspectiva de inclusão que nos apoiamos, intencionamos realizar um projeto de extensão de fato inclusivo, onde todas

as pessoas estejam aprendendo juntas e não segregadas em guetos que categorizam e excluem os estudantes por suas características singulares.

### **Caminhos metodológicos**

O PEFEPI, assim como este artigo, se fundamenta metodologicamente pela pesquisa-ação, que se apresenta como um método de investigação em que existe a possibilidade de diálogo entre professores e pesquisadores em um envolvimento de ajuda mútua para as ações estabelecidas como metas (THIOLLENT, 1996).

O projeto de extensão atua em todas as turmas da escola, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e também nas turmas do Projeto Carioca (correção de fluxo que trabalha com estudantes com defasagem idade/série) atendendo a cerca de 300 estudantes. Para este recorte, apresentaremos um relato das experiências vivenciadas com 39 adolescentes do 8º ano no 3º bimestre de 2019, ao desenvolvermos, colaborativamente, o bloco de conteúdo de jogos, especificamente jogos africanos, com a participação dos envolvidos no projeto, docentes da escola e da universidade.

Sobretudo, esta é uma pesquisa de cunho qualitativo posto que, se considera as interpretações, conceitos, histórias e representações das pessoas envolvidas.

[...]. O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto. (DEMO, 2012, p. 33).

Nesse sentido, o diário de campo e a observação participante se constituem como instrumentos que nos auxiliaram a entender e interpretar os sentidos e as significações dessa experiência vivenciada, relatada aqui pelo olhar de docentes extensionistas atuantes no projeto.

### **A experiência com Jogos Africanos a partir do olhar de docentes extensionistas**

Ao início do ano foi realizada uma reunião para traçar os caminhos metodológicos e elencar os conteúdos que seriam desenvolvidos durante o ano letivo. Em colaboração, a temática Jogos Africanos foi selecionada para ser ministrada no 3º bimestre do ano de 2019, para a turma do 8º ano. Esta seleção se deu a partir da importância da desconstrução de uma visão eurocêntrica e colonizadora acerca do

continente africano, além de apresentar e valorizar a diversidade e riqueza cultural deste continente e seus desdobramentos na cultura corporal.

Nesta perspectiva, apontamos a diversificação de conteúdos como uma possibilidade real de estratégia pedagógica inclusiva, que amplia a participação, pois quanto mais diversificados forem os conteúdos, mais possibilidades de participação terão os estudantes envolvidos no processo (FONSECA; RAMOS, 2017).

Durante o 3º bimestre foram realizados 5 encontros, totalizando 10 aulas de Educação Física ministradas referentes ao bloco de conteúdo jogos (Jogos Africanos). As aulas foram desenvolvidas da seguinte forma: ao início de cada aula era realizada uma roda de conversa inicial onde os/as professores/as apresentavam e contextualizavam o conteúdo que seria desenvolvido e construído ao longo da aula. No segundo momento, eram realizados os jogos africanos propostos para o dia, e, ao final da aula, uma roda de conversa para problematizar e refletir sobre o conteúdo abordado.

Jogos africanos como “Terra e Mar” (Moçambique); Kameshi Ne Mpuku (Congo), Banyoka (Zâmbia e Zaire), “Amarelinha africana” e Escolha a pedra (Libéria) enriqueceram as aulas de Educação Física e possibilitaram a ampliação do olhar dos estudantes acerca da diversidade cultural presente no continente africano e seus reflexos no nosso cotidiano.

Iniciamos com dois questionamentos, nos quais se obteve diferentes respostas:

1. O que vem em mente quando se fala em África? Resposta: culturas diferentes, roupas estranhas, dança, animais, língua estranha, elefante, pessoas em situação de fome, ebola, música estranha, pessoas negras, religiões;
2. Como a história da África foi passada para vocês? Resposta: continente, Angola, portugueses viajaram pela África, escravos (Diário de campo 2)

Desde então percebemos a necessidade de desconstrução da visão eurocêntrica do continente africano, em que foi perceptível uma ótica colonizadora sobre o que é/vem da África, muitas vezes apontados pelos estudantes como estranho. Para tal discussão, nos apoiamos em Crochík (2011) a fim de elucidar as questões de preconceitos e estereótipos traçando uma relação com a respostas dos estudantes. Neste sentido, o autor traz a perspectiva do preconceito como uma distorção da realidade, o considerando como um fenômeno cultural e que portanto, não é intrínseco, mas é construído a partir do processo de socialização.

Estabelecendo um diálogo com as respostas da turma, no diz respeito em como a história do continente africano foi passada, podemos observar a influência do

conhecimento e perspectiva do colonizador sobre o colonizado, onde tal relação de subalternização se encontra impregnada em nossas relações sociais, fazendo com que este fenômeno se apresente no cotidiano escolar.

Tecendo tais reflexões a respeito dos rótulos relacionados às respostas obtidas, Almeida (2018, p. 25) nos ajuda a elucidar que “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” ou seja, a não problematização frente a essas questões podem além de naturalizar tais estereótipos a respeito do continente africano, suceder em atos de discriminação.

Por meio das atividades propostas ao longo do bimestre, os/as professores/as buscaram colocar em prática as reflexões acerca da perspectiva inclusiva, considerando todas as diferenças. Logo na primeira aula surgiu uma situação durante a atividade inicial envolvendo questões de gênero.

O primeiro jogo africano foi Terra-Mar, onde no momento inicial os professores pediram para que os estudantes se dividissem em duas filas na quadra. Neste momento, percebemos que em uma fila estavam todos os meninos da turma e na outra todas as meninas da turma, configurando uma divisão de gênero. (Diário de campo 1)

A partir desta situação, os/as professores/as problematizaram a divisão feita pelos próprios estudantes, contextualizando uma das exclusões mais presentes nas aulas de Educação Física, a segregação entre meninos e meninas em grupos distintos. Sempre adotamos o diálogo com a turma no sentido de refletir e desconstruir esta visão e perceber que aprendemos melhor na diversidade, considerando as diferenças. Após essa conversa eles/as se organizaram de forma mista.

Historicamente essa configuração por gênero, simbolizada na dicotomia masculino-feminino, era e ainda é comum nas aulas de Educação Física, no qual as propostas, atividades e espaços são pensados de forma a separar meninos e meninas (JACO E ALTMANN, 2017). Em contrapartida, o PEFEPi propõe e possibilita durante as aulas um espaço democrático, onde todos/as se desenvolvem e constroem o conhecimento juntos.

Após este momento de desconstrução, a atividade Terra-Mar, de Moçambique, foi ministrada:

É uma brincadeira simples, mas muito atrativa para as crianças de todas as idades. Uma longa reta é riscada no chão. Um lado é a “Terra” e o outro “Mar”. No início todas as crianças podem ficar no lado da terra. Ao ouvirem:

mar! Todos pulam para o lado do mar. Ao ouvirem: terra! Pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado ou fazer menção de pular quando não deve pular sai. O último a permanecer no jogo vence. (CUNHA, 2016, p. 23)

Conforme a descrição da atividade, e como acontece corriqueiramente em diversas aulas de Educação Física, quem erra sai da atividade. Apoiados na perspectiva inclusiva aqui exposta, os/as professores/as propuseram que quem errasse o comando formaria outra fileira ao lado, e pode-se perceber que no decorrer da atividade diversas filas foram criadas onde os/as estudantes ficavam transitando entre elas, participando a todo momento. Para além disso, também foram estimulados a darem os comandos para seus colegas realizarem a atividade, configurando assim outra forma de participação.

Imagem 1: Jogo Africano Terra-Mar, país de origem: Moçambique



Fonte: Os autores (2019)

No decorrer de algumas aulas, poucos estudantes não participaram das atividades, e, no movimento de tentar trazê-los para a aula, nós sempre buscávamos o diálogo para investigar o motivo da não participação, ao mesmo tempo em que os mesmos eram motivados a participar das aulas. Um exemplo emblemático desta situação foi relatado no diário de campo: “Poucos alunos ficaram fora das atividades, um por questão médica (lesão no joelho) e outra por problemas pessoais (agressão da mãe)”. (Diário de campo 1)

Nas aulas de Educação Física, a não participação é um aspecto muito evidente, pois é notório quando os/as estudantes se encontram no canto da quadra, não realizando as atividades propostas naquele momento. Tal fato se dá por essa área do conhecimento, lidar diretamente com o corpo em movimento, não o considerando com uma visão



dicotômica corpo/mente, mas contemplando suas múltiplas dimensões e considerando-o em sua complexidade e totalidade.

Se levarmos essa discussão para outras disciplinas, como por exemplo matemática e português, caso apresentem uma metodologia tradicional, podemos considerar simbolicamente que tais estudantes podem simplesmente se “esconder” atrás de seus livros e cadernos, causando uma falsa impressão de participação na aula, podendo assim se configurar como uma exclusão oculta, onde as pressões excludentes envolvidas naquela situação não estão sendo observadas pelo/a professor/a. Em contrapartida, uma metodologia participativa que convida os educandos a se tornarem parte efetiva do processo, se apresenta como uma estratégia possível frente às diversas tensões excludentes na sala de aula.

No relato supracitado, descrito no diário de campo 1, a informação sobre a agressão foi obtida por meio de uma conversa da professora com a estudante em particular, onde a mesma não se sentia à vontade de fazer atividades práticas em quadra, uma vez que estava com marcas roxas em algumas partes do seu corpo, pois sua mãe a havia agredido.

Este cenário foi posto, no momento em que grande parte da turma estava realizando um jogo africano, enquanto poucos estudantes estavam sentados ao lado da quadra. Na tentativa constante de aproximação de todos/as, uma vez que ser professor na perspectiva inclusiva exige conhecer seus educandos, a professora em uma conversa pôde obter esse relato que envolvia violência doméstica. Antunes (2010, p. 108) afirma que:

[...] a barreira do silêncio é difícil de ser rompida, em alguns casos é preciso muita conquista para que a criança adquira confiança no adulto para que o silêncio seja rompido. [...] se prestarmos atenção no olhar de uma criança que sofre de algum tipo de violência, percebemos que este olhar pede proteção, carinho, atenção, compreensão[...].

Naquele momento, seria inapropriado de nossa parte exigir que aquela estudante participasse da atividade, pois a mesma estava com marcas da violência em seu corpo e não queria que a turma notasse. Ela não estava se sentindo bem emocional e psicologicamente, cabendo a nós naquele momento de aula apenas acolhê-la, escutá-la e se sensibilizar com tal situação.

Diante desse contexto, podemos observar os processos dialéticos de inclusão e exclusão que se materializam no ambiente escolar, neste caso, especificamente nas aulas

de Educação Física. Em razão disso, é de suma importância considerarmos o conceito amplo de inclusão, que abrange o olhar sensível para todas as diferenças, a fim de minimizar as exclusões de toda e qualquer ordem.

Utilizamos frequentemente como estratégia pedagógica para contornar a não participação dos estudantes durante as aulas, a atribuição de uma outra função na atividade realizada, fazendo com que entendam seu papel na construção da aula e que sintam parte do processo, explorando outras formas de participação, uma vez que incentivamos que os estudantes sejam os protagonistas dos seus conhecimentos.

Para ilustrar tal fato, pode-se observar como ocorreu a atividade Kameshi Ne Mpuku (O gato e o rato), que é realizada da seguinte forma:

Os jogadores se organizam em linhas e colunas iguais (4x4, 5x5 etc.) deixando um espaço de aproximadamente um metro entre eles. Em cada linha os alunos ficam de mãos dadas. A seguir são escolhidos dois alunos (o rato e o gato). O professor ou uma criança assume a figura de coordenador da brincadeira. Para iniciar o jogo, o gato persegue o rato entre as linhas formadas pelos jogadores. Quando o coordenador gritar “coluna!” os jogadores soltam as mãos do colega da linha e colocam as mãos nos ombros do jogador a sua frente, que está de costa. Isso muda a direção dos corredores. Quando o coordenador gritar “linha!” os jogadores retiram as mãos dos ombros do colega da frente e pegam nas mãos dos colegas de linha. O coordenador fica modificando a configuração dos corredores. O rato e o gato devem ficar atentos às mudanças constantes entre linhas e colunas. Nem o gato e nem o rato podem passar por baixo dos braços e devem respeitar os limites internos do labirinto. O jogo termina quando o rato for pego ou o tempo determinado pelo grupo for atingido, ficando o rato como vencedor. (CUNHA, 2016, p. 70)

Na organização do jogo foram formadas grandes linhas e colunas com a turma inteira, separando dois jogadores para que fossem o gato e o rato, alternando sempre quando o jogo reiniciava. No início, alguns estudantes não queriam correr por motivos distintos e, a partir daí, os/as professores/as estimulavam e explicavam para os educandos que a atividade não consistia somente em um pique-pega, mas que os outros colegas da turma, que formavam linhas e colunas, também exerciam função tão importante quanto quem estava correndo (pegando/fugindo). Os/As professores/as começaram a atividade dando os comandos e, ao longo do jogo, essa função foi compartilhada com a turma, possibilitando que os estudantes participem de outra forma.

Ao final desta aula, os/as professores/as passaram uma tarefa, em que os estudantes deveriam pesquisar um país do continente africano, à sua escolha, e seus respectivos aspectos e elementos culturais.

Na aula seguinte, após a contextualização inicial, foi realizada a construção do mapa do continente africano na quadra, outra experiência bem marcante durante o bloco de conteúdo jogos. Foi proposto construirmos coletivamente o mapa da África com a divisão dos países e seus respectivos nomes, aspectos e elementos culturais. Tal produção foi fruto da pesquisa dos estudantes e das discussões realizadas durante o bimestre.

Inicialmente foi proposto para turma que desenhássemos o entorno do continente africano, com giz, no chão da quadra. Os/As professores/as estimularam a turma para que algum estudante o pudesse fazer e desta forma um educando se disponibilizou para realizar o desenho conforme ilustra a imagem 2. A partir do que a turma havia pesquisado, apresentaram oralmente sua investigação acerca do país selecionado em roda de conversa para todos. Depois, escreviam dentro do mapa próximo a real localização geográfica, o nome do país e em volta alguns dos elementos culturais relacionados a ele, como por exemplo: costumes, culinária, língua, religiões e aos poucos o mapa era nutrido de informações (imagem 3).

Imagem 2: Estudante desenhando com giz, no chão da quadra



Fonte: Os autores (2019)

Imagem 3: Mapa da África construído pela turma



Fonte: Os autores (2019)

Apesar de nem todos os estudantes terem realizado a pesquisa previamente, durante a aula possibilitamos que os mesmos utilizassem seus celulares para realizar a pesquisa. Longe de ter uma visão ingênua, considerando que o acesso à internet não é uma realidade para todos da turma devido as diferenças socioeconômicas ali presentes, sugerimos que formassem pequenos grupos em que pelo menos um celular com acesso à internet pudesse ser utilizado para pesquisa e desta forma utilizamos a tecnologia para enriquecer a aula.

Durante a apresentação e a construção coletiva do mapa da África, muitos estudantes trouxeram aspectos culturais que a maioria achava que não tinham influências dos países africanos, tais como a brincadeira relinho, a própria língua portuguesa falada em diversos países devido a colonização, pratos culinários como o acarajé e outros elementos que enriqueceram não só o mapa como as reflexões e o repertório cultural da turma.

A partir da perspectiva de desconstrução de uma visão uniforme e colonizadora acerca do continente africano, pudemos constatar por meio da construção coletiva do mapa da África, que a turma pôde repensar e enxergar por uma outra perspectiva a vasta riqueza e diversidade cultural de diversos países desse continente, além de refletir acerca das diferenças relacionadas à língua, costumes, culinária e entre outros, ou seja, observar que a África é diversa e possui diferentes culturas.

Neste cenário, torna-se necessário romper com a visão hegemônica, refletindo constantemente sobre seus desdobramentos durante todo processo. Isto posto, corroboramos com Candau (2008, p.53), no sentido de que:

Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas.

Outro jogo africano realizado, denominado Banyoca, segundo Cunha (2016, p. 35) se configura da seguinte forma:

Os jogadores devem ficar em fila indiana, um atrás do outro, sentados no chão, formando uma “cobra”. As pernas devem estar afastadas e os braços colocados ao redor da cintura do aluno à frente ou sobre o ombro deste. Cada

grupo ou “cobra” deve se mover sentado e em conjunto, arrastando no chão sem se soltarem.

O nome da atividade, oriunda dos países Zâmbia e Zaire, significa cobra, um animal cujas características são valorizadas nesses locais. Para aproveitar essa bagagem cultural realizamos uma roda em que a turma deveria escolher um animal que o representasse, explicando-o por meio de um adjetivo ou característica (ex: Leão/Força).

A cada aula eram trazidos jogos africanos com seus nomes originais, países de origem, características e contextos culturais e a forma de jogar. Com isso, a bagagem cultural a respeito das diferenças entre os diversos países africanos era ampliada. Desta forma, cabe destacar também a quebra do paradigma na Educação Física da prática pela prática, que “significa uma prática sem objetivo pedagógico, enfocando unicamente o fazer, e não com cunho educacional” (FONSECA, 2014, p. 59).

Durante toda a construção do conteúdo, os jogos africanos eram trabalhados de forma crítica, reflexiva e contextualizada para que de fato os estudantes entendessem o significado e o motivo de estarem vivenciando aquela manifestação corporal. Nesse sentido, todas as práticas que foram experienciadas contemplavam a perspectiva inclusiva, objetivando a participação de todos/as envolvidos no processo.

Abordando mais um jogo nesse bloco de conteúdos, a amarelinha africana foi apresentada. Embora associada popularmente à África, não foi encontrada nenhuma fonte garantindo que a amarelinha africana é originada nesse continente.

A Amarelinha Africana, diferente da nossa tradicional amarelinha não usa uma pedrinha, céu ou inferno e a forma como é desenhada muda seu objetivo, acentuando o caráter cooperativo. Não é uma brincadeira de competição, não há perdedores, e utiliza música. O número de participantes varia de acordo com as possibilidades da coreografia que será criada. Esta coreografia deve ser executada de forma simétrica e ao mesmo tempo, por isso a necessidade de uma música. Na África existe festivais dessa amarelinha, cada grupo cria a sua coreografia e escolhe a música. (PARANÁ, 2016, s/p)

Existem inúmeras variações da atividade criando outros traçados que podem conduzir para que a dinâmica do jogo seja diferente, contando com um número maior de participantes. Uma outra configuração possível se apresenta de forma mais simples formando uma coluna, em que os participantes em sequência pulam um atrás do outro.

Por meio desta vivência, pudemos perceber a resistência inicial dos estudantes quando o elemento musical cantado foi apresentado como parte integrante do jogo. Apesar da atividade ter ganhado uma dinâmica alegre e descontraída com a música, e de

percebermos que em outros momentos alguns estudantes a cantavam mesmo fora da atividade, ainda assim nem todos da turma participaram do jogo.

O último jogo africano aqui apresentado, nomeado “Escolha a pedra” é uma adaptação de uma brincadeira infantil da Libéria, cujo “o objetivo é escolher a pedra correta. O primeiro jogador vira de costas para o jogo enquanto os outros escolhem uma pedra. As pedras são numeradas de 1 a 16 e organizadas em duas linhas, 1 a 8 e 9 a 16.” (CUNHA, 2016, p.101). Originalmente o jogo acontece utilizando pedras ou até mesmo pedaços de papéis numerados para serem as peças.

A estratégia que utilizamos para que todos os estudantes da turma participassem desse momento de aula, foi transformá-los nas peças do jogo tendo cada um, seu número e sua função/participação. Este jogo africano possibilita trabalharmos noções espaciais diversas, e lidar diretamente com questões de raciocínio lógico; tal atividade abre possibilidades reais de se desenvolver um trabalho interdisciplinar com a área da matemática por exemplo, fazendo com que enriqueça ainda mais as aulas.

O contraponto entre a não participação de alguns estudantes na Amarelinha africana e a participação de toda a turma no jogo Escolha a pedra, retrata de forma evidente a dialética entre inclusão/exclusão (SAWAIA, 2017) que embasa nossas reflexões, considerando as complexidades que emergem a partir das vivências da cultural corporal.

A partir das diversas experiências vivenciadas por meio dos jogos africanos, foi proposto que a turma recriasse jogos a partir dos já vivenciados, fato este que estimulou a participação coletiva e a criatividade, além do resgate das memórias de cada vivência, possibilitando assim que todos os estudantes tivessem um papel protagonista na aula.

O ensino colaborativo, aqui já apresentado, esteve presente desde o planejamento até a execução e avaliação de todo o processo. Cabe destacar, também, que a todo momento os estudantes eram avaliados, tornando assim a avaliação de caráter processual. A partir de diversos momentos vivenciados em aula, refletimos sobre: a desconstrução de que a África é um único país, por meio da pesquisa para realização do mapa e a apresentação dos países de origem de cada jogo africano; a riqueza e a diversidade cultural; a percepção da presença da cultura africana na formação da cultura brasileira com elementos presentes na culinária, moda, danças, ritmos musicais, termos e palavras do nosso vocabulário; a descoberta, por parte dos

estudantes que a criatividade aliada ao desejo de brincar e se divertir possibilitaram a construção, por parte dos povos africanos, de jogos e brincadeiras populares que puderam nos alcançar e também a outros povos e culturas.

Um desdobramento bastante impactante dessa experiência foram os debates e a compreensão por parte dos estudantes sobre o racismo existente na nossa sociedade a partir da relação com a escravidão no Brasil. Como esse tema é complexo, muitas vezes optamos por fazer rodas de conversa com pequenos grupos, onde a intervenção é, muitas vezes, facilitada pelo fato do estudante se sentir à vontade para se posicionar mais reservadamente, contando fatos doloridos que aconteceram consigo ou com outros.

Tais reflexões, sobre racismo foram iniciadas neste bloco de conteúdos sobre Jogos Africanos e continuadas no bloco seguinte Lutas, no qual o conteúdo Capoeira foi o ponto de partida para desdobrarmos tais questões.

Desta forma, o desenvolvimento dos jogos africanos durante o 3º bimestre de 2019, foi fundamental para que durante todo o processo e construção coletiva de conhecimento, pudéssemos desconstruir e descaracterizar uma visão colonizadora acerca da África. A construção de que a África é um continente diverso, rico e formado atualmente por 54 países, cada um com sua própria cultura, se faz crucial, pois desconstrói a visão eurocêntrica de que a África é uma única nação.

### **Considerações Finais**

Este trabalho se propôs a relatar a experiência vivenciada no 8º ano com o bloco de conteúdo jogos, desenvolvendo especificamente os jogos africanos, intencionando valorizar a extensão universitária, a aproximação da universidade e escola, a educação pública e a formação/ação docente considerando a perspectiva inclusiva. Nesse artigo, mostramos situações cotidianas e nossa forma de enfrentamento das exclusões a partir de um conteúdo que, por si só, já é carregado de intencionalidade inclusiva posto que valoriza a cultura africana e afro-brasileira.

A desconstrução de uma visão eurocêntrica, colonizadora e estereotipada sobre o continente africano possibilita a ampliação do olhar dos estudantes acerca da diversidade cultural e da importância dessa herança histórica nas nossas trajetórias coletivas e individuais. Acreditamos que essas experiências contribuíram para essa reflexão.

A partir das experiências vivenciadas com os jogos africanos, emergiram também questões importantes envolvendo a (não) participação nas aulas, caso de violência e relações de gênero, questões estas que não podem ser invisibilizadas, pois são reflexos da vida social no cotidiano escolar.

Embasados pelo conceito de inclusão de forma ampla, como um processo dialético e infundável, esse trabalho objetiva mostrar que a operacionalização desse conceito pelas nossas ações no projeto de extensão atinge a todas as pessoas envolvidas e não somente um público específico. Além disso, propõe uma educação física escolar ressignificada na perspectiva inclusiva, tendo como estratégias pedagógicas a diversificação de conteúdos e o ensino colaborativo.

Tais experiências nos fazem repensar nossas práticas, num processo de ensino e aprendizagem horizontal, compartilhado e colaborativo entre estudantes extensionistas já atuando como professores, professores da educação básica e da educação superior e estudantes da escola, valorizando, sobretudo a educação pública, gratuita, crítica, democrática e inclusiva.

### **Referências Bibliográficas**

- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANTUNES, H.S. (org). **Escola que protege:** dimensões de um trabalho em rede. Porto Alegre. Asterisco, 2010.
- BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index para a inclusão.** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Produzido pelo LaPEADE, 2011.
- BRAUN, P; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.
- CANDAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.
- CASTRO, R. S; KELMAN, C. A. **Ensino colaborativo:** uma prática que promove à inclusão. Anais do III Congresso Nacional de Educação - CONEDU, Campina Grande – PB, 2016.
- CUNHA, D. **Brincadeiras africanas para a educação cultural.** Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.
- CROCHÍK, J. L. **Preconceito e educação inclusiva.** Brasília: SDH/ PR, 2011.



DAMIANI, M. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-230. 2008.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FONSECA, M. **Formação de professores de educação física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, M; RAMOS, M. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. *In*: PONTES JUNIOR, J. (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza, CE: EdUECE, p. 184-208. 2017.

FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012.

JACO, J. F.; ALTMANN, H. Significados e expectativas de gênero: Olhares sobre a participação nas aulas de Educação Física. **Educação em Foco**, Juiz de Fora. v. 22, n. 1, p. 1-26, jun. 2017.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produção Didático-pedagógica**, 2016. (Cadernos PDE). Curitiba: SEED/PR., v. 2. 2018.

SANTOS, M; FONSECA, M; MELO, S. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba, CRV, 2009.

SAWAIA, B (org.). **As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14º edição. Petrópolis: Vozes, 2017.

SILVA, A. **O princípio da inclusão em educação física escolar: um estudo exploratório no município de São João Del Rei**. Dissertação (Mestrado em ???) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, K. R. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em Educação: tecendo relações. *In*: SANTOS, M. & PAULINO, M. (org.). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.