



Coleção E-Livro

De corpo inteiro

Corpo, cultura e educação
no tempo presente

Maria Cecília de Paula Silva
(Organizadora)

De corpo inteiro
Corpo, cultura e educação no tempo presente

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina

40170-115 Salvador-BA

Tel: (71) 3283-6160/6164

edufba@ufba.br

www.edufba.ufba.br

Maria Cecília de Paula Silva
Organizadora

De corpo inteiro
Corpo, cultura e educação no tempo presente

Salvador
EDUFBA
2020

2020, Autores.

Direitos para esta edição cedidos à **EDUFBA**.

Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto Gráfico

Angela Garcia Rosa e Josias Almeida Jr.

Capa, Editoração e finalização do eBook

Josias Almeida Jr.

Revisão

Líliam Cardoso

Normalização

Carina dos Santos

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

De corpo inteiro: corpo, cultura e educação no tempo presente / Maria Cecília de
Paula Silva (org.). – Salvador : EDUFBA, 2020.
182p. (Coleção E -LIVRO)

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31830>
ISBN - 978-85-232-1995-6

1. Educação. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Corpo humano – Aspectos
sociais. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Título.

CDD - 370.1

Editora filiada à



Sumário

| | |
|---|-----|
| Prefácio | |
| Corpo e cultura como estratégicos para pensar a unidade da educação na sua diversidade de condições | 7 |
| Apresentação | |
| De corpo inteiro: corpo, cultura e educação no tempo presente | 15 |
| Aprender o mundo pelo corpo | 17 |
| Corpo, saber, sabor: política e práxis na formação humana | 27 |
| Corpo e educação: algumas questões epistemológicas | 41 |
| A palavra para a África: corpo, oralidade e musicalidade dos griots africanos na educação | 55 |
| Educação física no debate ao paradigma étnico-racial | 69 |
| Reflexões sobre formação de professores de educação física a partir a Lei n.º 10.639/2003 | 83 |
| A pedagogia do pé e do ventre: a relação das danças de matriz africana com os princípios terra-água e ancestralidade-feminilidade | 93 |
| Corpo e imaginário: a cultura negra expressa no contexto educativo do recôncavo baiano | 107 |
| Produção do conhecimento sobre capoeira: uma análise a partir das teses do Departamento de Educação III - Faced/UFBA (1993-2006) | 119 |
| Políticas de regionalização da Capes: limites e potencialidades para a história e cultura da pós-graduação em Educação <i>stricto sensu</i> no Norte e Nordeste do Brasil | 133 |
| Reflexões a partir das relações entre lazer e sociedade: reivindicando o direito à preguiça | 145 |

| | |
|---|-----|
| O corpo de um general cigano: relato de uma experiência de criação coletiva dos discentes do grupo de dança-teatro do CMS | 159 |
| Sobre a organizadora | 171 |
| Sobre os autores | 173 |

Prefácio

Corpo e cultura como estratégicos para pensar a unidade da educação na sua diversidade de condições

Maria Cecília de Paula Silva

Este livro, desenvolvido por iniciativa do grupo de pesquisa História da Educação, Cultura Corporal, Lazer e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (HCEL/Faced/UFBA), dedica-se a pesquisas e ensaios aplicados às questões educacionais relacionadas e relacionais ao corpo e cultura e pretende despertar uma reflexão sobre os desafios e possibilidades que se abrem à temática educacional a partir do foco na cultura e no corpo no tempo presente. Temas que permitem explorar e incorporar a diversidade aos estudos educacionais ávidos por inovação política e educacional, permitindo a construção de uma sociedade que faça valer sua multiplicidade cultural, imaterial e material, capaz de apontar e até libertar-se, nesse caminho, dos níveis absurdos de desigualdade econômica e social que ainda perduram, abrindo possibilidades para uma outra sociedade, com outros marcos.

A educação, por si, necessita a todo o instante da reflexão sobre o ser humano e as relações humanas, culturais, ambientais. Isto porque não existe a possibilidade de uma educação fora das sociedades humanas e não existe, igualmente, o ser humano de forma isolada. E o educador, neste ínterim, entendendo-se como um sujeito histórico, pode e deve engajar-se política e socialmente, e, a partir daí, compreender algumas possibilidades de ação cultural, social, corporal, na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade de classes. Para

isso, assumindo a educação como ato político, apontarmos a possibilidade de uma educação libertadora, transformadora.

Conforme afirma o educador Paulo Freire, “se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica”. (FREIRE, 1998, p. 61) Considera ele que este ser “sujeito por vocação, objeto por distorção” (FREIRE, 1998, p. 62), deve ser compreendido de forma relacional, cultural e, como nos propomos nas discussões presentes neste estudo, corporal.

Esta perspectiva foi o estopim que nos motivou a produzir estas reflexões ora apresentadas. O crescente interesse das ciências humanas e sociais pelos estudos do corpo vem crescendo em diversas áreas do conhecimento, apresentando uma diversidade de abordagens e um questionamento em relação a valores hegemônicos na sociedade atual, reflexões a respeito de paradigmas atuais relativos ao tema e à sua compreensão social.

Os estudos do corpo e cultura na educação, que começaram a se estruturar em torno de estudos europeus e norte-americanos, são um campo emergente e, no Brasil, ainda pouco considerados. A partir dos anos 1980, observa-se um interesse acadêmico pelo objeto em questão, com estudos que chamam a atenção para esta reflexão e que cada vez mais vão se ampliando no Brasil. O crescente interesse das ciências humanas pelos estudos do corpo pode estar circunscrito à possibilidade dele permear muitos aspectos da vida social, cultural e ramos importantes da economia, como a moda, esportes, indústria de cosméticos, pesquisas de corpos transformados para um melhor rendimento e/ou apreciação externa, relações ambientais, de classe, gênero e etnia, para citar alguns.

Lembramos aqui a exacerbação da estética do corpo e suas consequências para a educação, de forma geral e específica, que impõe um determinado modelo de corpo, objeto a ser desejado e perseguido por meio do controle do corpo, da disciplina imposta nos meios educacionais – casa, rua, escola –, além de atividades físicas e esportivas, massagens, dietas, cirurgias plásticas e modeladoras. Como exemplo, podemos citar a indústria de cosméticos, a terceira mais importante na atualidade – atrás da indústria de armas e de drogas –, cujas inovações repercutem em outras áreas de tecnologias múltiplas. A explosão de

práticas corporais no tempo presente relaciona-se às novas configurações selecionadas ou forçadas que apontam uma reflexão importante: a necessidade de mudança a partir da consideração da história e cultura.

Reflexão esta, igualmente, fomentada por um intenso debate educacional em curso no último triênio do século XX e primeiro decênio do século XXI, que resultou em algumas alterações na forma da legislação educacional em vigor, tanto no que se refere às políticas para a educação básica – como a Lei nº 10.639/04, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica – quanto para o ensino superior.

O presente livro, de certa forma, apresenta parte do debate atual no Brasil sobre aspectos da aprendizagem da educação, a partir de reflexões realizadas na França por um estudioso do corpo, como também estudos de pesquisadores brasileiros que questionam a lógica educacional hegemônica na sociedade brasileira e apontam perspectivas de visibilidade da cultura local e global.

A dinâmica histórica, hoje revitalizada pela perspectiva global de se considerar os fatos, os fenômenos, interligada à visão local e à resistência a um modo tradicional de se pensar os temas educacionais, caracterizados por abordagens muito deterministas que marcou “a derrota de uma certa racionalidade”. (REMOND, 1988, p. 388) A política por ele considerada como território de estruturação da sociedade global, um ponto de condensação.

Com esta proposição, o desafio ora abraçado é de questionar para ampliar os horizontes do conhecimento histórico, relacionados à duração, à estrutura da memória e à cultura política, a partir da apropriação do estatuto científico desta história do tempo presente.

De forma situada, os autores argumentam sobre o tema e sua necessária relação com o saber escolar, de forma específica e educacional, considerando-se as relações sociais ampliadas como fundamentais para o comprometimento com uma educação que se envolva, de forma radical, com a proposição de uma sociedade mais justa econômica e socialmente.

Iniciamos, assim, este debate que, certamente, será ampliado e aprofundado no percurso acadêmico e científico. Registra-se que este tema percorre e mobiliza pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, como historiadores, filósofos, sociólogos, antropólogos,

pedagogos, economistas, professores de educação física e desporto, de biologia, e belas artes, de teatro, de dança. Instiga, igualmente, professores da educação básica e superior, consultores, formadores educacionais e culturais, recreadores, produtores culturais, do turismo, da saúde e afins. O corpo aqui considerado extrapola o muro da escola, e para além dele, situa-se em contextos culturais no tempo presente, sem desconsiderar a história e os conhecimentos “clássicos”.

Se pensarmos no caminho, apontamos alguma direções reflexivas, direções que se entrelaçam, se tecem e são tecidas a partir das problemáticas desenvolvidas em pesquisas, ensaios, proposições. Em cada um dos capítulos há um olhar sobre formas de se considerar corpo, escola, sociedade. Corpo da escola, do processo ensino-aprendizagem, de professores e estudantes que se expõem, que usam sua imagem, que também sofrem, da questão de gênero. Corpo que ensina, que impõe seus trejeitos e que transgride e, então, amplia as restrições do criar ou que podem se desdobrar para a formação humana, o “estender a mão”. Nestas análises, o corpo não se situa, apenas, como um vetor, mas como pleno de sentido aberto ao aprendizado, essencial para as infinitas possibilidades.

Outra discussão centra-se mais de perto nas imbricações a respeito do conhecimento: questões epistemológicas são levantadas sobre a função biológica, em suas transformações histórico-culturais à discussão com referência ao contexto dinâmico, socialmente situado e academicamente pesquisado. Outra, ainda, oferece reflexões e experiências em torno do corpo percebido culturalmente e de como mobilizar aprendizagens. A proposição é a de apresentar debates possíveis a respeito do tema em questão, viagens de ida e volta, nas culturas e nas reflexões, entre sensações, percepções, compreensão, memorização e conceituação. Debate que sugere o enriquecimento da aprendizagem, a compreensão das diferenças, as possibilidades das políticas educacionais e de pesquisa para enriquecer o significado de cada cultura e local, o corpo situado, descobrindo o ser político na cultura.

O conjunto dos textos chama a atenção para temas específicos da educação no tempo presente e que consideramos fundamentais de serem tratados pelo foco do corpo e cultura. Totalizando 13 artigos, os autores levantam questões atuais e que permeiam esta discussão. Na forma de ensaios com questões teóricas e conceituais, estudos resultantes de

pesquisas acadêmicas, resultados de pesquisas como proposições educativas, em sentido amplo ou específico. Temas estes que perpassam pelo debate entre ser professor, estudante e meio ambiente, formas de elaboração da ação pedagógica, apreensão e compreensão das singularidades, diferenças, deficiências, às vezes proposições pedagógicas para a práxis, para a emancipação.

A proposta anunciada por David Le Breton, estudioso do corpo, traz o anúncio tentador de aprender o mundo pelo corpo. Ao versar sobre as percepções sensoriais, sentimentos e emoção, situa-os no domínio subjetivo e no sociocultural, argumentando que ambas se entrelaçam em um corpo simbólico que lhes dá significado e alimenta uma alfabetização emocional própria e coletiva, social e historicamente determinada.

Uma questão de gênero, por Maria Cecília de Paula Silva, enfatiza o corpo da mulher no tempo presente. Constata falta e, portanto, demanda na discussão relativa à formação humana. Para contribuir com o diálogo entre política e prática educacional, apresenta posições teóricas, aspectos e proposições iniciais, no tema corpo, cultura e educação, como algumas das femininas formas de pensar o mundo e a educação para a transformação.

Fabio Zoboli, Felipe Quintão de Almeida e Miguel Angel García Bordas, num recorte de uma pesquisa teórica, apresentam apontamentos relacionados à problemáticas epistemológicas que interessam à reflexão sobre o corpo, como a relação binária corpo/ mente e natureza/ cultura e o debate a respeito do “homem pós-orgânico”. E, como resultado das reflexões realizadas sob a matriz epistemológica, apontam alguns desafios para a educação.

Afirmando uma unidade entre literatura oral, música e expressão corporal como definição ampla da “palavra” na cultura africana, Maria Cecília de Paula Silva, Jorgeval Andrade Borges e Elizabeth de Jesus da Silva apresentam uma discussão a respeito da educação e de uma proposição pedagógica para a educação básica a partir da literatura da tradição oral africana, compreendendo como corpo, música e literatura como mediadores para uma experiência educativa inovadora que aprecia e mergulha na cultura do continente africano.

Amélia Vitória de Souza Conrado chama a educação física para o debate do paradigma étnico-racial, ressaltando princípios da ciência da

educação física, no marco do tema do corpo e da cultura. Propõe o debate ampliado pelo tema étnico-racial, já que o racismo e a discriminação racial precisam ser enfrentados e superados no Brasil. Recorre a autores que se direcionam para um humanismo onde corpo sensível revela-se cultural, diverso e plural.

Considerando a validade política da Lei n.º 10.639/03 que obriga a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, Anália de Jesus Moreira e Maria Cecília de Paula Silva apresentam reflexões sobre a formação de professores de educação física e apontam as necessidades de aprofundamento dos estudos étnico-raciais na educação, no campo do corpo e da cultura.

Com a proposta de uma pedagogia do pé e do ventre, Pilar Echeverry Zambrano aponta a relação das danças de matriz africana com os princípios terra-água e ancestralidade-feminidade. Faz um percurso entre pontos-chave para esta compreensão. Parte da “corposofia” das danças de matriz afro para propor um trabalho corporal consciente baseado no conhecimento iorubá e afro-brasileiro capaz de estabelecer novas relações existenciais na educação.

Lilian Quelle Santos de Queiroz apresenta-nos uma discussão, parte de sua pesquisa doutoral, sobre a cultura negra expressa no contexto educacional do Recôncavo baiano, a partir do corpo e do imaginário. Levanta reflexões a respeito da construção do imaginário educativo de jovens da cidade de Cachoeira, a partir da compreensão dos mesmos sobre o corpo, destacando manifestações socioculturais mais iminentes a esse processo.

A partir de uma análise de teses situadas no tempo e no espaço (Departamento III, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, de 1993-2006), Vamberto Ferreira Miranda Filho discorre sobre os resultados de um estudo de natureza qualitativa e epistemológica (Habermas) sobre a produção do conhecimento da capoeira. Destaca elementos da racionalidade diferenciada na educação física substanciada em manifestação da cultura corporal dos povos afrodescendentes.

Um debate acerca das políticas de regionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é tema da discussão apresentada por Aparecida Carneiro Pires, que, partindo de uma pesquisa teórica, reflete sobre os limites e potencialidades desta

política para a história e cultura da pós-graduação *stricto sensu* em educação nas regiões Norte e Nordeste, observando a política neoliberal instaurada no país, especialmente a partir dos anos de 1990.

Na esteira dos estudos temáticos, há a proposta de Mailane Vinhas de Souza Bonfim, a partir das relações entre lazer e sociedade, destacando o direito à preguiça. Resultado de uma investigação teórica sobre relações do lazer na sociedade do trabalho, considerando que o lazer na sociedade industrial se tornou uma das principais buscas do sujeito. Compreende o lazer e a educação no contexto de divisão de classes e dos interesses hegemônicos.

Ao refletir sobre a formação humana para a emancipação, a educação ambiental e a práxis, Diego Assis de Brito, Maria Cecília de Paula Silva e Maria José Souza Pinho interrogam essa perspectiva educacional sob a égide da crise. Compreendem de forma integral corpo, cultura e história em dinâmicas e conflitos instituintes dos sujeitos individuais e coletivos, e salientam dimensões educativas, no sentido amplo, imprescindíveis para uma educação entendida como formação humana e visando a emancipação.

“O corpo de um general cigano”, de Manon Toscano Lopes Silva Pinto e Sônia Maria Moraes Ferreira na forma narrativa relata a experiência de práticas socioculturais – “artística-corporal” em estabelecimento de ensino militar – CMS nas aulas de educação física, perpassadas pela arte-educação – dança e teatro. Evidenciam problemáticas educacionais ao tempo em que entendem como desafio a cultura cigana, a dança, no meio escolar militar, como meio de trabalhar valores e alterar comportamentos à uma educação não competitiva.

Pode-se destacar que há uma infinidade de relações, desde o primeiro apontamento educacional à época dos fundadores das invariantes da cultura escolar francesa – espaço fechado, lazer, emprego de tempos, programas etc. –, que ainda influenciam o nosso sistema educacional e seu funcionamento. Inclui-se neste íterim, a ideia da dicotomia corpo e mente, de que devemos disciplinar ou forçar o corpo para permitir que a mente possa aprender, ou utilizar a lógica do vigiar e punir, as formas disciplinares e os conteúdos tradicionais e estanques em detrimento às inúmeras possibilidades abertas ao se considerar a história e a cultura dos povos, ações relações ambientais, de gênero e etnia no desenvolvimento da sociedade humana.

Esta discussão, certamente, extrapola a relação entre corpo e mente, e de forma analítica e argumentativa os textos aqui organizados abrem possibilidades dialógicas fundamentais para as ciências humanas em geral e apontam possibilidades concretas para a área educacional. Conhecer as possibilidades de se compreender corpo, de forma integral e integrada, o ser humano como sujeito histórico, inserido em determinada cultura local e global, e trabalhar o conhecimento com o aporte cultural aponta a possibilidade de apreensão do humano, do corpo, como um aliado e não um aborrecimento, a possibilidade de um saber escolar saboroso, corporal.

Por fim, mas longe de esgotar o assunto, afirmamos que o caminho entre o possível e a utopia necessária para nos lançarmos ao desafio do presente e a necessária reflexão de temas relevantes, críticos e propositivos à educação, com o foco no corpo e na cultura. Corpo e cultura como temas estratégicos para pensarmos a unidade da educação no tempo presente e na sua diversidade de condições.

Referências

- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- REMOND, R. (org.). *Pour une histoire politique*. Paris: Seuil, 1988.
- SILVA, M. C. de P. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira*. Salvador: Edufba, 2009.

Apresentação

De corpo inteiro: corpo, cultura e educação no tempo presente

O grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (HCEL/PPGE/Faced/UFBA) apresenta o projeto do livro temático *Corpo, cultura e educação no tempo presente*, que reúne artigos inéditos e qualificados das pesquisas do grupo e colaboradores sobre as relações e tensões entre as categorias corpo, cultura e educação no tempo presente. Há uma infinidade de relações desde o primeiro apontamento educacional à época dos fundadores das invariantes da cultura escolar francesa – espaço fechado, lazer, emprego de tempos, programas etc. –, que ainda influenciam o nosso sistema educacional e seu funcionamento, como a dicotomia corpo e mente, formas disciplinares tradicionais e conteúdos tradicionais e estanques em detrimento às inúmeras possibilidades abertas ao se considerar a história e a cultura dos povos, ações relações ambientais, de gênero e etnia, ou seja, o corpo e a cultura. Esta é a proposta do livro: abrir possibilidades dialógicas nas ciências humanas e sociais e na área educacional. Os estudos do corpo e cultura na educação começaram a se estruturar em torno de estudos europeus e norte-americanos, onde são um campo emergente. No Brasil, esse tema ainda é pouco considerado. A partir dos anos 1980, observa-se um interesse crescente das ciências humanas e sociais pelos estudos do corpo que pode estar circunscrito à possibilidade dele permear os aspectos da vida social e ramos importantes da economia, como a moda, esportes, indústria cosmética; pesquisas de corpos transformados para um melhor rendimento e/ou apreciação externa, relações ambientais, de classe, gênero e etnia, para citar alguns. A obra reúne 13 artigos e perpassa por diferentes eixos temáticos partindo da questão educacional, também levanta questões atuais na forma de ensaios teóricos, resultados de pesquisas, proposições educativas que perpassam o interdisciplinar, tematizando

aprendizagens do corpo; corpo e gênero no tempo presente; corpo e produção do conhecimento; corpo, história, memória e diversidade; corpo e meio ambiente; lazer e sociedade. Enfim, educação e relações de classe, gênero, etnia, meio ambiente, políticas públicas de educação básica e ensino superior. Além de lançar o debate, busca compreender singularidades e diferenças às proposições pedagógicas para uma práxis emancipadora. Conhecer possibilidades de se compreender corpo de forma integral e integrada, o ser humano como sujeito histórico inserido em determinada cultura local e global e trabalhar o conhecimento com o aporte cultural aponta a possibilidade de apreensão do humano, do corpo, como um aliado e não um aborrecimento. A possibilidade de um saber escolar saboroso, corporal. Sem esgotar o assunto, pontuamos um caminho entre o possível e a utopia necessária para nos lançarmos ao desafio do presente e à reflexão crítica e propositiva de uma educação com o foco no corpo e na cultura. Corpo e cultura como temas estratégicos para pensarmos a unidade da educação no tempo presente e na sua diversidade de condições. A obra agrega trabalhos de pesquisadores do PPGE da Faced/UFBA, ligados ao grupo de pesquisa HCEL, como também contempla pesquisas de colaboradores de Institutos Federais de educação – UFRB; IFET-BA; UFES; UFS; Universidades Estaduais da Bahia – UESB; UNEB; Secretaria de Educação da Bahia e da rede particular de ensino. Contamos com uma contribuição de um pesquisador estrangeiro, da Universidade de Strasbourg, França. Os textos atentam para a educação no tempo presente fundamentais de trabalhar pelo foco do corpo e cultura.

Aprender o mundo pelo corpo¹

David Le Breton

O essencial para nós será preservar a pergunta.
(Edmond Jabès, *O livro das perguntas*, 1963)

Da incompletude do ser humano à educação

As percepções sensoriais, os sentimentos e a expressão emocional parecem ser a emanção mais secreta da intimidade do sujeito, mas eles não deixam de ser social e culturalmente determinados. Os gestos que alimentam e colorem as relações com o mundo não são revelados pela pura e simples fisiologia, nem somente pela psicologia; uma e outra emaranham-se à uma simbólica corporal que lhes dá sentido; eles se alimentam de uma cultura afetiva única, cada um vivendo à sua maneira. Os olhos têm a mesma função orgânica, mas cada ser humano encontra uma forma própria, responde a significados aprendidos e a sensibilidade que é de cada um. Sentimentos e emoções não são estados absolutos, substâncias transferidas de um indivíduo e/ou de um grupo a outro, nem são apenas processos fisiológicos cujo corpo deteria o segredo. Esses estão relacionados. Embora todos os seres humanos do planeta disponham do mesmo aparelho fonador, eles não falam a mesma língua; embora as estruturas muscular e nervosa sejam idênticas, isto não prevê em nada dos usos culturais à qual dá lugar. De uma sociedade humana a outra, os homens sentem afetivamente os acontecimentos de sua existência por meio de repertórios culturais diferenciados que se assemelham, às vezes, mas não são idênticos. Veem,

1 Tradução de Maria Cecília de Paula Silva.

entendem, provam, tocam, cheiram o mundo de maneira radicalmente diferente, de acordo com o seu contexto social. A criança deve aprender o mundo para o prazer.

Desde os primeiros anos de sua existência, o ser humano é o mais necessitado dos animais. Ao inverso dos que recebem uma herança específica, a soma dos instintos necessários à sua sobrevivência e adaptação ao meio é vinda de um organismo prematuro, aberto, disponível, que resta tudo a ser feito e a dar forma. Esta forma de incompletude não é somente física, é também psicológica, social, cultural. A criança necessita de ser reconhecida como existente pelos outros, a fim de que possa se colocar como sujeito histórico; ela tem necessidade de atenção e afeição de seu ambiente para se desenvolver, provar o gosto de viver, adquirir os sinais e símbolos que dotam-na do meio para compreender o mundo e de se comunicar com os outros.

Quando do nascimento da criança, seu horizonte é infinito, aberto a todas as solicitações, enquanto que, para os demais animais, essencialmente dentro de uma mesma espécie, as condições futuras da vida já estão dadas, inscritas no seu programa genético, praticamente imutáveis. Para o ser humano, a educação vem suplantar as orientações genéticas que não atribuem nenhum comportamento preestabelecido. A natureza do homem realiza-se na cultura que o acolhe. Ao contrário do animal, a criança recém-nascida encontra-se em frente a um imenso campo de possibilidades: todas as condições humanas estão, virtualmente, na sua frente porque ela dispõe exatamente da mesma constituição física que o ser humano no período Neolítico. A criança da Idade de Pedra continua a nascer à cada momento em todos os lugares do mundo, com a mesma aptidão a entrar no sistema de sentidos e valores da comunidade social.

Em consequência dessa prematuração inicial, se a criança for abandonada a si mesma nos primeiros anos de sua existência, certamente ela não sobreviverá. A mesma é desprovida de recursos para sobreviver e, sobretudo, não possui suficiente compreensão do mundo que a cerca para estar em condições de se defender dos animais ou de alguma adversidade do ambiente e assegurar sua subsistência. Durante essa longa dependência biológica, a ausência do outro abre a possibilidade de sua morte. Isto é o interior da relação social que a criança, gradualmente, satisfaz sua aprendizagem para, de fato, sobreviver. Sem a mediação

estruturada do outro, a capacidade de apropriação significativa do mundo é inconcebível para a criança, nunca o seu corpo se abrirá por si mesmo à inteligência dos gestos ou as percepções que lhe são necessárias.

Da Educação ao prazer do mundo

Ao ancorar a criança numa dada cultura, a educação vai, gradualmente, preenchendo este universo de possibilidades e beneficiando uma particular relação ao mundo, com os dados a criança vai integrando e formando seu caráter e a sua própria história. As pessoas que a rondam são as que garantem a sua inserção futura na relação social. A educação, nesse contexto, tem por fim dar as condições propícias de uma internalização desta ordem simbólica que modela a sua linguagem, os seus gestos, a expressão de sentimentos, as percepções sensoriais, etc, em função da cultura corporal do seu grupo.

Na sua comunidade familiar, a criança adquire conhecimentos, modelos, valores, símbolos – em síntese, as “maneiras de fazer, de pensar, e de sentir” – próprios do grupo a um dado momento de sua história. Os processos iniciais começam no nascimento, prossegue-se durante toda a vida e não conhece o seu fim, que acontece com a morte. A primeira infância é período mais intenso de socialização. Este é o período em que o ser humano tem um mundo de coisas a aprender – linguagem, papéis sociais, ritos, modos de higiene e limpeza, gestualidade, técnicas do corpo, expressão dos sentimentos, modelação dos sentidos, etc. –, período no qual ela é mais maleável, mais aberta à aprendizagem. Integra então os elementos da sua cultura com uma facilidade e uma rapidez que não reencontrará nunca mais durante toda a sua vida.

A educação se difunde ao longo da vida diária, com os sujeitos mais próximos. A família é o primeiro mediador dos elementos culturais e sociais que formam a trama da vida coletiva. Os membros da família brincam com os papéis educativos diferentes, que, quando desempenhados, diferem-se de uma sociedade a outra, de acordo com as circunstâncias sociais e culturais; o papel social do pai, da mãe, dos avós, dos tios e das tias, bem como dos outros membros da família, a vizinhança, a escola e etc. Hoje, é necessário também contar com a televisão, os jogos de *vídeo game* e o mundo virtual – a internet. A aprendizagem dos conhecimentos, do como fazer, das formas de conhecer e

de se comunicar com os outros. Uma imensa parte das atividades educativas do mundo adulto se dá ao conhecimento das crianças de forma involuntária. Os cuidados, os sinais de proteção, as marcas de ternura, as atenções, determinadas palavras exercem um papel considerável na formação da sensibilidade da criança.

Para os seres humanos tudo se apresenta como virtualidade, e só a relação com o outro, sob qualquer forma que se realize, é a mediadora responsável pela entrada da criança no mundo, no inteiro compartilhamento social a seu favor. As modalidades de educação podem se realizar de forma suave ou agressiva de acordo com as diferenças e especificidade de cada contexto cultural. Ao longo da sua maturação a criança se apropria de diferentes registros culturais. As modalidades do saber são, por vezes, associadas aos trabalhos dos adultos do mesmo sexo. Por sua vez, é no contexto da vida cotidiana que a criança se realiza; ao ser corrigida pelos adultos que a cercam, ela aprende a identificar o estatuto dos seus interlocutores e a se comportar na frente deles de maneira apropriada.

Uma educação formal se exerce sobre a criança de maneira deliberada, às vezes mesmo diretiva. Ensina-lhe os modos de conduções julgados indispensáveis ao seu comportamento no mundo. O adulto tem, frequentemente, então, uma atitude cautelosa: “*Não faça isso*”, “*Faça assim*”, são as palavras simbólicas deste tipo de educação. A criança age, engana-se, e para se “corrigir” é mostrado como fazer e o porquê. A educação formal se refere ao sentimento íntimo de uma “natureza” das coisas que é necessário respeitar. Explícita, sobretudo, se a criança comete um erro ou continua a ficar hesitante em face à sua conduta para: a aprendizagem da higiene, das formas de polidez, do pudor, da maneira de se comportar às refeições, etc. Por imitação e identificação inconsciente, por bricolagem, do imaginário social em relação ao que ela crê dever fazer, a criança apropria-se de comportamentos enraizados e em evidência da sua comunidade. Assim, as atividades e os valores de grande complexidade passam de uma geração à outra, sem que ninguém perceba que eles são aprendidos e, igualmente, internalizados. Esta educação mais informal envolve comportamentos que escapam à consciência como a propriocepção, as percepções sensoriais, a sexualidade, etc.

Com efeito, esses tipos de aprendizagem estão interligados durante a vida da criança. E esta é ativa durante todo esse processo; não sendo um boneco, uma massa de modelar, mas um sujeito que responde às solicitações colocadas por meio de sua história, de sua sensibilidade, de seus gostos, etc. A educação é um processo múltiplo do qual intervêm incontáveis números de dados, entretanto, esta diversidade nunca é aleatória, é coordenada, formando um todo de acordo com um esquema organizador. Se as intervenções parecem convenientemente heterogêneas, são em função de se encontrarem em um mesmo meio e, portadores da mesma afirmação cultural, concorrem à mesma finalidade de edificar um ser humano capaz de uma tripla integração: integração pessoal, que quer dizer capacidade de reunir em si de maneira coerente as múltiplas influências vindas da parte externa; integração social, que permite ao indivíduo participar ativamente na vida do grupo ao qual pertence, reconhecendo-o como seu, e de ser reconhecido; e integração cultural, que faz dela a expressão viva de uma maneira de viver, pensar e sentir de acordo com um sistema de significados e de valores.

Os elementos simbólicos da sociedade tornam-se parte da personalidade. O corpo é parte integrante de sua cultura. O peso do controle social, os imperativos e as exigências do ambiente social são pouco sentidas. A contingência da sua condição tornou-se uma evidência, a criança não imagina que teria podido nascer e crescer noutro lugar. A fonte da sua conformidade parece saltar dele mesmo. A educação recebida de forma criativa ajusta o ser humano ao seu meio, fazendo-lhe compartilhar com os outros uma comunidade relativa de pensamento, de ações, de valores, singularizado pela sua história pessoal. Tal é precisamente a experiência da escola de transmitir o saber cultural de uma geração a outra, assumindo a compreensão de que o que é da competência da cultura não é estranho ao ser humano que nasce e cresce nela, à condição que possua interlocutores capazes de transmitir este conhecimento.

Da educação como arte

Se as grandes linhas de educação interagem a criança em seu ambiente, permanece a interrogação sobre qual a coloração pessoal que ela lhe acrescenta, qual a compreensão de sua presença no mundo. A relação entre a criança e os seus interlocutores, e nomeadamente os

seus mestres – entendido ao sentido infantil dos que incorporam uma autoridade moral – traduz-se por um gesto, uma palavra, um convite, uma incógnita em cujas consequências, por vezes, alimentam uma vida inteira. O mestre requer a inteligência do aluno que, forçado a aprender, flui para dentro de um molde, e ele o acompanha, a fim de fazer avançar os seus passos, e lhe desperta para o mundo, respeitando a sua sensibilidade e o seu ritmo. Dessa forma, progride então sobre o terreno do outro, sem nunca o forçar a se livrar de si mesmo. Ao se colocar junto com o movimento intelectual da criança, ele atualiza o que essa sabia sem o saber. Esta evidência do conhecimento (re)descoberto pela criança não é mais do que uma construção da habilidade do mestre que procura, em sua bagagem intelectual, as melhores condições de liberar o que está preso, despreparar.

Eu oponho, assim, o mestre do sentido e o mestre da verdade. O primeiro concebe a sua tarefa como a de uma iniciação, de uma formação do ser humano. Ele sabe que a singularidade da criança durante o percurso não deve se cristalizar em dogmas cujas soluções já estão cuidadosamente estabelecidas. Ele sabe que só a criança detém a resposta e que ela deve caminhar no seu ritmo até encontrá-la. O mestre da verdade é um mestre da preguiça e da submissão, ele não incita a criança à investigação. E sim, a força a inculcar um sistema cujas formas não são permutáveis, em que as únicas formas importantes são as que passam por ele. O mestre dos sentidos ensina o significado de uma verdade específica que a criança descobre por ela mesma; o mestre da verdade ensina uma via única, indiferente à personalidade dos alunos. O ensino do mestre de sentidos diz respeito a um relatório do mundo, sobre uma atitude moral antes que sobre uma coleção de verdades incorporadas em um conteúdo imutável.

O objetivo não é a aquisição de uma quantidade conhecimentos, mas a indicação de um conhecimento de si: para ver, para capacidade de ouvir, para provar o mundo, etc., uma abertura dos sentidos e significados dos quais a criança é a artesã. Um exemplo de mestre de sentidos, e que se ignora, bem-entendido neste lugar, é Samuel Beckett como afirma Charles Juliet (1979, p. 72). Um dos seus amigos conta-lhe a visita do escritor ao campo, onde possuía uma pequena casa. Toda tarde os dois conversavam sobre os pássaros,

Mas uma vez que Beckett partiu, tudo mudou, ele não poderia reconhecer mais a sua casa e o céu, as árvores, as pessoas pareciam-lhe ter outro aspecto (ele pede desculpas por não ser capaz de falar melhor, eu admito que trata-se de algo indefinível, mas tenho que fazer algum esforço para compreender, porque é assim que me sinto na presença de Bram Van Velde).

As palavras de um mestre de sentidos vão além das próprias palavras, elas semeiam, dão à luz. O conhecimento não é um presente de um professor para o aluno, mas o fruto de uma elaboração mútua em que o professor pretende criar na criança a necessidade de que ela descubra. O ideal da lição (ou da observação) é dar à criança um sentimento de uma resposta que ela formula com a última palavra do mestre. A educação é o desenrolar de uma evidência que proporciona à criança uma maior liberdade de pensamento e ação em seu campo social e cultural. Como tal, é uma viagem em estradas sinuosas, onde há muitos obstáculos: uma situação familiar difícil, uma condição social muito reduzida, um estigma, por exemplo, pode impedir o progresso da criança e congelá-la em uma sentença final para aprender ou para exercer a sensibilidade. Os esforços do mestre podem defrontar-se com um demasiado peso social para os seus poucos recursos.

O encontro do aluno e do professor é também um encontro da criança consigo mesma e do mestre com ele mesmo; é uma prova decisiva ao sentido à medida em que deixa sempre um traço, que pode passar pela negligência de um professor que não realiza a sua tarefa, e desestimula a aprendizagem do aluno. O mestre é o mediador da auto-descoberta da criança, de seu encaminhamento para a sociedade, como também pode ser um obstáculo, de acordo com a qualidade da sua presença na sala de aula ou junto à criança, em especial. Nesse sentido, a educação vai sempre além do ensino. O desafio pedagógico, neste caso, é apenas um elemento num contexto mais global em que o professor age, com efeito, de formar o ser humano num meio social dado. O desafio é para que os professores contribuam para o surgimento de uma personalidade, para ajudá-lo a se apropriar criativamente do mundo que ele vive. Qualquer pedagogia é, por conseguinte, uma antropologia; pois, ela dá os elementos de um conhecimento parcial, mas também a prepara para a existência futura. Amplia a sensibilidade para o mundo.

Que o professor agisse para iniciar a criança na leitura e na pintura, na música ou na dança, qualquer nova formação que vá bem além de

uma série de técnicas, contribui para a formação humana de um aluno que está iniciando o ser homem ou ser mulher. A pessoa do professor interessa tanto quanto o conteúdo que é transmitido. Uma contradição entre o modo como se comporta em relação à criança e a natureza da sua palavra pode neutralizar a mensagem explícita. Aprende-se mais por meio da forma em que acontece a educação do que no seu conteúdo explícito. Se o professor é compreendido como um guia, ele é age como um companheiro de viagem e não como um indivíduo indiferente ou dogmático. O impacto é mais potente e menor que o do conteúdo manifesto de um discurso em que a qualidade da presença está subjacente. “Cada professor, disse Gusdorf, qualquer que seja a sua especialidade, é o primeiro mestre da humanidade: mesmo se sua consciência profissional for pobre, ela não deixa de ser um testemunho e garante, para aqueles que ouvem, a melhor condição”.

Gusdorf (1963) toma o exemplo do Príncipe Pedro Bezoukhov, herói de *Guerra e paz*, de Tolstói, abalado pelo seu encontro com um homem simples. Inquieto, insatisfeito, sempre à procura do sentido da sua vida, Pedro é encarcerado pelas tropas de Napoleão, durante o cerco de Moscou, e atirado em um calabouço, onde se encontravam todos os tipos de suspeitos. Em meio às misérias do universo prisional, Pedro conheceu um soldado de origem campesina, chamado Platon Karataiev. Um homem rústico, analfabeto, confinado a uma existência que o ultrapassa, mas da qual ele enfrenta as vicissitudes com igualdade de alma, animado por uma mesma filosofia primária.

Nunca centrado nele mesmo, o seu saber tem numa trama de provérbios, de paródias, de tradições campesinas, de referências religiosas, balizadas por observações pessoais. A atitude tranquila que manifesta naquele universo áspero da prisão é para Pedro como uma divulgação de um segredo muito tempo procurado em vão. Platon morrerá cedo, abatido à beira de uma estrada, demasiado, exausto para seguir a coluna dos prisioneiros em retirada. Mas, ele permanece vivo na memória do príncipe. Mesmo a mais humilde tarefa pode fornecer ao professor a oportunidade de uma resposta à criança sobre o sentido da vida. Entre as linhas da lição, uma atitude extra, um olhar, e a influência é, às vezes, decisiva – para melhor ou para pior. Qualquer situação de ensino-aprendizagem, no sentido mais amplo do termo, é onde a criança

descobre algo para além do que ela pensou, cria e ultrapassa o momento e se espalha para o resto da existência.

A educação artística é apenas um instrumento cujas disposições antropológicas são potentes, no entanto, não valem quanto valem os educadores, pois ela está ligada à qualidade de sua presença, a sua capacidade de suscitar a confiança, a sua solidez para desempenhar o papel nesta (re)transmissão. O grau de abertura ao mundo da criança está relacionado às pessoas que o caracterizam. Com uma formação diversificada, nas cores e materialmente, a criança aprende a ver diferentes humores do seu ambiente, descobre qualidades dos objetos ao seu redor e aprende a construir o seu julgamento sensível, relativamente aos objetos. Ao integrar as noções básicas de utilização de um instrumento musical que entra na diversidade sonora; torna-se mais atento ao silêncio.

As bases da dança procuram oferecer à criança um melhor conhecimento do seu corpo, ensinando-lhe além de gestos ou de movimentos cotidianos uma estética da presença. O corpo torna-se uma matéria de criação e não já sem interesse. Os exercícios de teatro dissociam a criança do personagem interpretado por ela, permitem-lhe distanciar do mesmo. Descobre que as lágrimas do personagem não são as delas, que a emoção não é idêntica aos sinais dados em cena. A criança participa de ritos sociais de apresentação dela, assimila a distância sempre possível entre a afetividade e os sinais oferecidos ao verem os outro. Descobre a infinita complexidade da condição humana.

O mundo perde a sua película transparente e deixa o campo aberto para o olhar, isto é, a uma distância crítica. A criança abre-se a um mundo de sentidos e significados, aprendendo tudo do seu corpo. “No meio da evidência há o vazio”, escreveu Edmond Jabès, ou seja, a liberdade, a capacidade de cada um para criar as fronteiras do mundo em que se pretende viver o mais feliz possível. A condição do ser humano permanece incompleto, com uma infinita capacidade de, a cada momento, entregar-se ao mundo. A melhor aquisição da criança não é a de armazenar o conhecimento, e sim de não ignorar que no mundo, que lhe é dado, jamais se termina de aprender.

Referências

GUSDORF, G. *Professores para quê?: para uma pedagogia da pedagogia*. Paris: Payot, 1963.

JULIET, Charles. *Jornal II, 1965-1968*. Paris: Hachette, 1979.

LE BRETON, D. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE BRETON, D. *O sabor do mundo: uma antropologia dos sentidos*. Paris: Métailié, 2006.

Corpo, saber, sabor: política e práxis na formação humana

Maria Cecília de Paula Silva

Início homenageando o corpo esquisito que avermelha senão todos os dias do ano, ao menos alguns em que sangra. Em meio as transformações que passamos, a questão de gênero e o tratamento desigual e subordinado “concedido” à mulher permanece. Nos quatros cantos do mundo, o desenvolvimento alcançado das ciências, técnicas e tecnologias não modificou o cenário desigual entre homens e mulheres. No que se refere a remuneração inferior com os mesmos cargos que os homens e nas relações e funções de poder. Esta situação explicita relações de classe e de exploração no tempo presente. Neste contexto de crescente crise, em meio a um cenário de transformações mundial e, por consequência, no Brasil, perspectiva-se mudanças nas relações políticas, econômicas, sociais, acompanhadas de inquietações educacionais que podem resultar em mudanças.

Muito tem sido dito e escrito acerca das relações entre gênero e educação. No entanto, constatamos certa carência de publicações que preenchem a demanda específica desta discussão, dos aspectos femininos e masculinos, em consequência, relacionando-os com a formação humana.

Ao teorizar sobre a relação da mulher hoje na sociedade, ou de se trabalhar com “coisas de mulher” e suas relações corporais, de sabor, saber e poder, nosso intendo caminha no sentido de contribuir com o diálogo fértil entre políticas e práticas cotidianas de formação humana. Buscamos pontuar aspectos considerados relevantes, algumas das femininas formas de pensar o mundo e a educação, numa perspectiva de transformação; como proposições iniciais que possam ser aprofundadas, a partir do tema do corpo e da cultura.

Corpo, saber, sabor e poder: coisas de mulher?

A história do corpo feminino é, desde há muito, conforme relatado por Thebaud (2002, p.12), uma história de dominação, em que apenas os critérios estéticos já estão revelando a exigência de uma beleza discreta, “tradicional”, virginal. Esta exigência monitorada por tempos até impor determinados padrões sobre as formas do corpo, gestualidade, perfis, movimentos aceitos socialmente, condutas, sorrisos, aparência. Umas mais dedutivas que outras, como o controle dos sentimentos, palavras e de outras “coisas do corpo”.

A história continua como um “ponto limítrofe” entre o social e o individual. Como uma fronteira pela qual se passa determinadas formas de ver o mundo, o corpo e o outro; especificando as aparências, o jogo de sedução, as boas maneiras de controle do corpo e das expressões controladas. Coisas do corpo que culminam no sujeito ocidental atual que, em certa medida, podemos considerar como o culminar de um trabalho corporal.

O cenário diferenciado entre mulheres e homens, um de permanência no âmbito privado, submissa e única responsável pelos trabalhos do lar, enquanto outro dono do espaço público, a vida e do trabalho, no cenário político e educacional, vem sendo alterado, gradualmente. Mas a lógica da dominação de gênero, ainda presente, é expressa na violência contra a mulher. Flagrantes de desrespeito à condição feminina, ao corpo feminino é ainda práxis cotidiana. O corpo feminino ainda é considerado coisa, objeto a ser usado, espancado, aniquilado. Exemplos frequentes como a punição pública da noiva amarrada por toda uma noite a uma árvore por um famoso jogador de futebol brasileiro, como castigo porque “ela estava muito chata”, explicitam a formação que,

sob a égide do capital, na sociedade capitalista, na vida da mulher ainda permanecem marcas profundas de desigualdade, sofrimento, opressão e, se observarmos os índices que apontam a questão da desigualdade econômica, marcas aprofundadas pelas mazelas do sistema que demarcam a linha da pobreza. (SILVA, 2010)

À exploração econômica, somam-se os estereótipos e convenções sociais que historicamente continuam delineando determinados lugares para a mulher, visando manter a estrutura social. Tarefas que foram consideradas femininas em determinado período histórico resultam por

serem definidas como “naturais” às mulheres, como as domésticas, o que ocasiona, em última instância, duplas ou triplas jornadas às mulheres trabalhadoras.

A educação carece de se debruçar sobre questões de formação humana como os escassos direitos básicos e o constrangimento das mulheres ao buscarem esses direitos, no sentido de soluções necessariamente educacionais, de transformação da cultura, da educação escolar, da formação humana. Esta alteração já está acontecendo no tempo presente.

Sob a direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello, o terceiro volume da obra *História do corpo* (2009) apresenta um cenário próprio do século XX, o século das mutações do olhar. Nessa obra, a questão inicial e que percorre os temas abordados, de natureza epistemológica, refere-se à apropriação do corpo como objeto de investigação histórica. Obra importante, ainda mais em uma tradição filosófica dominada pelo cartesianismo, que atribui ao corpo um papel secundário e ganhando, gradualmente, uma dimensão central nas investigações científicas.

Courtine (2009, p. 7) observa que “nosso século apagou a linha divisória do corpo e do espírito e encara a vida humana como espiritual e corpórea de ponta a ponta, apoiada sobre o corpo”. (Ao longo de todo o século XX, o corpo feminino e masculino foi sendo ligado ao inconsciente, amarrado ao sujeito, inserido nas formas sociais da cultura e, posteriormente, ao encerramento da questão do corpo com a do sujeito e de suas ilusões. Nos finais da década de 1960 do século XX, a insurgência do corpo que passou a “desempenhar os primeiros papéis nos movimentos individualistas e igualitaristas de protesto contra o peso das hierarquias culturais, políticas e sociais, herdadas do passado. (COURTINE, 2009, p. 8) Sohn (2009) destaca a questão do corpo sexuado ganhando o cenário político e histórico-cultural contemporâneo a partir da irrupção da vida privada nas questões políticas. Ao analisar estas ações políticas e os determinantes médicos sobre a cultura humana, sobre a especificidade do corpo feminino e suas interconexões na vida cotidiana, Sohn nos chama a atenção para uma aparente conquista da liberdade pelas mulheres.

Mulheres no tempo presente: mas qual é a disputa hegemônica?

As mulheres estão nas ruas, trabalhando, ocupando postos e setores que até pouco tempo eram definidos como espaços e cargos masculinos. Também estão em *outdoors*, nas bancas de revista referendadas pelos olhares atentos e sedentos dos transeuntes. No esporte não é diferente. As mulheres aparecem no cenário esportivo brasileiro e mundial de forma mágica e determinada. No futebol, por exemplo, esporte até pouco tempo só masculino, as mulheres brasileiras apresentam desempenho surpreendente. Marta é eleita a melhor jogadora do planeta em 2011, pela quinta vez consecutiva, ressalta a reportagem da UOL, do dia dez de janeiro de 2011, “Soberana, brasileira supera as alemãs Birgit Prinz e Fatmire Bajramaj”. (MARTA..., 2011) A reportagem refere-se à atacante de futebol feminino de 24 anos como soberana entre as mulheres. Outra reportagem insinua que esta soberania ultrapassa a questão de gênero. Marta, tornar-se-ia assim, soberana também entre os homens. Será?

Quando relacionamos o tempo presente e as mudanças históricas e sociais ocorridas no Brasil, podemos questionar os motivos que levariam a mulher a transitar em espaços reservados, anteriormente, só aos homens. E mais, como no caso de Marta, ocupar estes espaços de forma soberana. Quais as alterações ocorridas nos valores e concepções sócio-históricas e culturais que levariam a isto?

O século XX e início do século XXI podem ser definidos pelas transformações nas formas e na velocidade do cenário cultural. Essa transformação definiu ações no campo de possibilidades de compreender o mundo, especialmente nas relações de gênero. No entanto, ainda permanece uma disputa no que se refere a estas relações quando se observa a questão do poder. Poder que tem duas dimensões, o poder da reprodução e o poder da dominação.

Ainda hoje observamos a naturalização dos corpos femininos pela publicidade, transformando os corpos e as vidas das mulheres em mercadoria a ser comercializada. Ao tempo em que algumas mulheres alcançam perspectivas do poder outras permanecem atreladas à lógica da submissão. Próprio da mulher, o útero é considerado como a matriz do ser, por excelência. Conforme Miranda (2000, p. 109) “ele envolve e

acolhe a vida, fruto da união do masculino e do feminino, do homem e da mulher, numa só carne”. Ele é de poder feminino, pois dona de seu corpo a mulher pode definir como, quando e com quem e se vai reproduzir. Ou não.

Compreendemos o gênero como sendo uma forma de ordenamento social, tal qual apontado por Connell (1995) que afirma ser a masculinidade e a feminilidade configurações de práticas de gênero que se transformam ao longo do tempo, não só devido as alterações econômicas, tecnológicas, técnicas, etc, mas na dinâmica dessas relações, em contrapartida com outras instituições como a família, o Estado, o mercado de trabalho, a escola. Nessa perspectiva, o debate de gênero só pode ser feito se aliado à perspectiva de classe, de raça, de uma multiplicidade de condições, por estar envolvido em outras estruturas sociais. Para entender o gênero e as diferenças colocados temos que ir mais além que o próprio gênero.

O trajeto histórico da supremacia do nu na vida cotidiana é construído com sutileza e engenhosidade, em contraponto às lutas femininas e feministas que ocasionaram um choque cultural e um avanço em determinadas áreas e ações, como a prerrogativa de determinar o momento da concepção pela mulher, elas nos levaram a uma armadilha: a de compactar algumas lutas de libertação das mulheres à efetiva e limitada liberação de costumes. O corpo das mulheres, apesar de ser “um forte trunfo de gestão e de controle coletivo”, fonte de poder de controle da fecundidade e de ter direito ao prazer, livres de escândalo e de perigos.

Nesse aspecto, a libertação das mulheres ainda é um tema em questão, porque as formas de dominação masculina também se aperfeiçoaram e hoje, sob o signo de uma falsa moral, nas palavras de Sonh, de uma “dupla moral renovada” que atualiza regras da moral tradicional, ao esconder, por trás de uma liberação aparente a mesma manipulação das mulheres, ao colocar em cheque a relação afetiva: “a dominação masculina sabe, portanto, como se renovar e avançar, disfarçada, sob a bandeira da liberdade sexual”. (SOHN, 2009, p. 154)

É preciso lembrar que a questão de gênero vai além que a simples interação entre homens e mulheres,

é preciso compreendê-lo como uma estrutura ampla, que engloba tanto a economia e o Estado quanto a família e a sexualidade. Além disso, o gênero é uma estrutura complexa, para além das dicotomias sexuais (homem x mulher) e das especificidades da reprodução. (SILVA, 1998, p. 169)

Robert Connel (1990) considera ser o gênero a maneira pela qual se traz para a prática social as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos, tornando-se parte do processo histórico e, como tal, aberto a mudanças por possuir dinâmica própria. No entanto, esta dinâmica da dominação dos corpos e consideração do corpo feminino como objeto de desejo, consumo e domínio parece ainda prevalecer. Embora o corpo feminino tenha sido promovido “ficando exposto diariamente, agora inclusive nu, em bancas de jornal, na televisão, ou em pôsteres (outdoors) por toda a cidade” (SILVA, 2009, p. 37), ainda permanece uma lógica de dominação e exploração da mulher no cenário brasileiro do início do século XXI, comprovado de várias formas, como nas condições desiguais de emprego e remuneração hoje estabelecidos.

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) divulgou em uma pesquisa, datada de 2011, que as mulheres ganham 76% a menos do que os homens, dado este significativo para entendermos a lógica que ainda hoje prevalece. Ao trazermos à tona a diferença salarial entre homens e mulheres, explicita-se a forma de dominação do sistema capitalista, que se apropria das diferenças de gênero, entre o feminino e o masculino e as transforma em desigualdades econômicas, sociais. Lógica que encobre muitas vezes a exploração a opressão feminina, em nome do maior lucro, utiliza da mão de obra feminina, mais barata ao capital.

A superação da desigualdade entre homens e mulheres só pode ser alcançada superando a sociedade de classes, porque, em última instância, a luta das mulheres é a luta histórica contra a opressão e a exploração de todos, imposição própria do sistema capitalista. Este é um problema para a educação. Pensar a formação humana diferenciada, que supere essa situação desigual e absurda ainda hoje hegemônica. E, para ser superada, a educação, a formação humana ser colocada na ordem do dia, o que significa focar as políticas de gênero, de masculinidade e de feminilidade para podermos alterá-las. Esta questão permanece em litígio para a educação, pois, ao tempo em que muitas mulheres

conquistam espaços antes reservados mais aos homens, continuam submissas a uma lógica machista.

Formação humana: políticas e práxis cotidiana pela emancipação

As mulheres, tal qual os trabalhadores e as minorias étnicas seguem processos históricos e sociais similares no que se refere à educação escolar. Ao longo da história da humanidade observamos um momento em que há a exclusão da escola e em outros em que encontramos a exclusão na escola. Connell (2002, p. 24), ao discutir a pedagogia da exclusão, comenta que o poder é tanto uma questão de gênero como de classe ou raça, o que se relaciona com as questões da formação humana, como por exemplo a questão do poder e sua relação de gênero “a violência é mais comum em meninos que em meninas, não por uma questão de hormônios, mas porque as noções ocidentais de masculinidade são socialmente construídas em torno de reivindicações de poder”.

A formação humana para a emancipação social sugere a necessidade de trabalharmos na construção de uma nova hegemonia que considere o corpo, as relações sociais, de classe, gênero e raça. Esta ação deve deter o olhar mais atento para a questão histórica e cultural. Nessa intenção a formação humana caminhará considerando pontos essenciais como as singularidades do ser homem e do ser mulher, a esfera cultural e a urgente construção de uma política cultural de resistência que altere ainda hoje hegemônica dominação masculina e auxilie na construção de outra sociedade, econômica e socialmente mais justa e igualitária.

Escritos de Gramsci (2000) e Said (2006) nos auxiliam por entenderem que a formação humana perpassa a questão cultural e a educação de forma central. Desde a década de 1930 do século XX, Gramsci já alertava dos perigos de uma educação escolar que pudesse reforçar as desigualdades sociais e culturais; para os perigos de um ensino recuado, sistemático que prioriza a transmissão de habilidades específicas, em função das exigências do mundo do trabalho e não para fornecer conhecimentos gerais e humanísticos. A tarefa emancipatória dos educadores seria oportunizar uma educação política para uma nova cidadania. Nesse aspecto, a questão da cultura ganha o sentido fundamental

de possibilitar a libertação das opressões e explorações das diversas formas, de gênero, raça e classe. E esta passa essencialmente pela capacidade de autonomia e de criação cultural.

Debruçar sobre o desenvolvimento social e a possibilidade de delinear, ao menos nos seus traços essenciais, a própria trajetória, de um próximo ou remoto futuro, menos ou mais provável, nunca nos dispensa da tomada de consciência da “responsabilidade como sujeitos, agentes e criadores da nossa história e não como objetos de uma história segundo uma concepção que nos reduziria a ser uma mera resultante ou a soma das condições de nossa existência”. (GARAUDY, 1982, p. 6)

Sobre esta questão, Edward Said (2006, p. 157), ao se debruçar sobre as questões culturais, indaga o papel a cultura pode exercer nos movimentos de resistência. E com seus estudos sobre a questão palestina, especialmente, Said entende que o papel da cultura é imenso. Argumenta que a existência de um discurso – político e crítico – gera uma identidade política e uma cultura como forma de luta contra a situação hegemônica. Compreende que

a cultura é uma forma de luta contra a extinção e a obliteração. A cultura é uma forma de memória contra a aniquilação. Mas há outra dimensão do discurso cultural – o poder de analisar e ultrapassar clichês e mentiras injustificadas das autoridades, a busca de alternativas. Tudo isso faz parte de um arsenal de resistência cultural.)

A cultura para Said (2006, p. 158) pode ser uma ameaça ao poder. Como exemplo, cita a escola na Palestina (burguesa) que não fazia parte do sistema inglês, uma escola nacional, não sectária, e “dava aos garotos palestinos uma percepção da sua herança política e cultural. [...] Era um importante veículo da conscientização cultural como uma escola”.

Alerta como sendo um fato próprio do conquistador a idéia de destruir tudo o que é visto ou parecido com um arquivo que “desse uma existência material à História”. (SAID, 2006, p. 158) No entanto, as pessoas encontram outros locais para aprender a língua e perpetuar a tradição oral. “Há sempre uma tentativa de repressão e há sempre uma engenhosidade popular e força de vontade que resistem”. (SAID, 2006, p. 159)

Nessa complexa rede de relações, encontramos a coexistência de diversas feminilidades e de diferentes masculinidades em disputa,

dinâmica e permanente pelo poder. E que esta disputa ainda é liderada por uma masculinidade hegemônica, sustentada, na teorização de Connell como sendo “a configuração de prática de gênero que encarna a resposta correntemente aceita ao problema da legitimidade do patriarcado, a que garante (ou que se toma para garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres”. (CARVALHO, 2009, p. 82)

Gramsci (2000), ao elaborar o conceito de hegemonia no âmbito das relações de classe, alerta-nos para a sua referência à dinâmica cultural pela qual determinado grupo exige e sustenta uma posição de líder na vida social. Com esta compreensão, temos que a hegemonia se conquista mais pelo caminho da educação, do diálogo, pelo acesso da autoridade e do convencimento implícito do que pela ação da violência direta. E mais do que a dominação simples dos homens sobre as mulheres, ela representa a existência de uma disputa constante entre grupos, de homens principalmente, mas não só, em que se estabelecem relações de poder. Nesse sentido, se há disputa permanente pela hegemonia dentro das relações de gênero, principalmente entre os grupos de homens, mas não só, a formação humana deve se voltar para a compreensão destes processos em que acontecem estas disputas que promovem a subordinação, a marginalização e o protesto para, a partir deles, possibilitar a construção de ações transformadoras que possam culminar com outra ordem de relação.

Corpo, gênero e cultura na formação humana: desafios do tempo presente

Ao final do debate situado, histórico e em aberto sobre as contribuições deste tema na formação humana, faz-se necessário situarmos o debate da educação na questão de gênero. Isto porque, ao fazer essa análise em âmbito global e específico, focando determinados intervalos e episódios, não deixamos de considerar relações mais amplas, como o sistema de exploração e opressão relacionado às questões e símbolos culturais, econômicos, sociais.

A formação humana deve mobilizar as práticas e rotinas acadêmicas, questionando seus significados teóricos e institucionais. Deve

refletir de fato na possibilidade colocada por Marx, de que não basta refletir sobre a realidade, mas transformá-la, levando a cabo as necessárias rupturas teóricas e conceituais com uma lógica hegemônica de dominação dos corpos, e destes, com maior ênfase e violência, a dominação dos corpos femininos.

Destas ações primeiras deriva outras, não menos importantes, como o necessário fortalecimento da dimensão cultural da política, social e educacional. Implica colocar na ordem do dia, no cotidiano educacional questões históricas que revelam memórias de sofrimentos, repressão e opressão e o caminhar deste percurso em busca da libertação das amarras impostas e renovadas. Devem ser investigadas as razões porque até hoje trabalhadores e trabalhadoras em educação, reforçam os papéis hegemônicos de homem e de mulher, reproduzindo as desigualdades advindas desta diferenciação histórico-cultural.

Há urgência na reflexão sobre a práxis educacional, a respeito da formação humana que pretendemos e da sociedade que almejamos econômica e socialmente, mais justa e igualitária. Temas que desencadeiam a inquisição sobre os currículos estabelecidos e a necessidade de alterá-los, pois até hoje existe de forma hegemônica um currículo que deriva de “práticas educacionais de homens europeus de classe alta”. (CONNELL, 2002, p. 28)

A alteração desta lógica de dominação dos “de fora”, desta hegemonia (im)posta na área educacional, deve ser ação imediata da formação humana para a transformação. Ao nos inquietar, evidencia questões centrais como autonomia e elaboração de um pensamento novo e independente que resulte em outras formas de relação humana, mais solidárias, equânimes, igualitárias. Valores presentes na construção histórica e social do ser mulher.

Gramsci (2000), ao pensar na transformação social, compreende estas ações transformadoras como filosofia da práxis, ou seja, atividade, teórico-política e histórico-social, de grupos, até então minoritários, no que se refere às relações de poder, que buscam desenvolver uma visão global de mundo e uma proposta de ação no contexto histórico-cultural determinado com os meios possíveis para construir um projeto alternativo de sociedade e torná-lo hegemônico.

O tempo presente solicita mudança da lógica hegemônica, no sentido de se formar uma luta contra-hegemônica, para a superação das

relações de gênero vigentes, a alteração da lógica curricular e social. Esta ação direciona para um conhecimento que seja apreendido como documento de identidade, fundamental para compreender a realidade como totalidade e nela poder intervir de forma significativa, crítica, dialógica. Esta ação passa por traçar como objetivos centrais a opção por ir ao mundo das relações sociais e produtivas a fim de subsidiar a compreensão dos processos pedagógicos escolares e a construção da proposta de formação humana respaldada na ação cotidiana com a escola, a comunidade, a sociedade.

Em estudos anteriores Silva (2004, 2009, 2010) já apontava que o vínculo ao contexto sociocultural específico auxilia a transmissão de conhecimentos, habilidades e valores produzidos historicamente e que, “confrontados com o conhecimento popular possibilitam a reflexão pedagógica e a superação do senso comum para formas mais elaboradas de pensamento” (SILVA, 2004, p. 61), passando-se da experiência imediata ao conhecimento sistematizado. Redimensionar a práxis é capital, se intencionamos a alteração das relações de poder, consideração das minorias, de classe, raça, gênero e, para as “coisas de mulher”. Esta modificação se faz no trilhar de outra sociedade, radicalmente diferente da atual, por meio da formação de uma contra-hegemonia para que se torne hegemônica.

O debate dos temas ligados ao corpo e à cultura deve continuar como forma de se manter a esperança na revolução, no sentido definido por Walter Benjamin: não como a locomotiva da história, mas a capacidade humana de travar o comboio, antes que caia no abismo. No que se refere às coisas de mulher, do corpo, das cores, dos saberes e dos sabores, deve-se levar em consideração “a abrupta” e permanente ingerência do Estado sobre os corpos e a vida das mulheres. Já ultrapassamos a primeira década do século XXI e ainda hoje as relações sociais, culturais, de poder, relacionadas às “coisas de mulher”, permanecem sendo pautadas por uma moral machista e religiosa que naturaliza as ações de dominação e nega às mulheres o direito de decidir sobre suas escolhas e sobre sua vida. A questão da mulher deve fazer parte da educação para a emancipação numa luta que é histórica, social, econômica, diária e permanente.

Referências

CARVALHO, M. P. de. Raewyn Connel: a construção das novas identidades de gênero. *Revista educação*. v. 1, n. 0, p. 76-90, set. 2009.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação & realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILE, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11- 42. (Estudos Culturais em Educação).

COURTINE, J.-J. Introdução. In: CORBIN; A.; COURTINE; J.-J.; VIGARELLO, G. (org.). *História do corpo: as mutações do olhar. O século XX*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-12.

GAURAUDY, R. Por uma discussão sobre o fundamento da moral. In:

VOLPE, G. D.; GIORDANO, M. de M. *Moral e sociedade: atas do convênio promovido pelo Instituto Gramsci*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 3-29.

GRAMSCI, A. *Cadernos do carcere: volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARTA é eleita melhor jogadora do mundo pela 5ª vez. *UOL*, Suíça, 2011. Disponível em: <<http://esporte.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2011/01/10/marta-e-eleita-melhor-jogadora-do-mundo-pela-5-vez.jhtm>>. Acesso em: 28 fev. 2011, 23:43h.

SAID, E. No encontro da vitória. In: SAID, E. *Cultura e resistência: entrevistas do intelectual palestino a David Barsamian*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p. 157- 195.

SILVA, M. C. de P. O esporte e a formação da mulher no início do século XX: significados históricos no espaço escolar. In: OLIVEIRA, V. M. (org.). *História oral aplicada à educação física brasileira*. Rio de Janeiro: Central da Universidade Gama Filho, 1998. p. 169-205.

SILVA, M. C. de P. A legitimidade da educação física escolar: confrontos e desafios. *Cadernos do professor*, ano XII, n. 14, p. 57-66, mar. 2004.

SILVA, M. C. de P. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador: Edufba, 2009.

SILVA, M. C. de P.; BORDAS, M. A. G. Cultura corporal, lazer e arte: uma história afro descendente no nordeste do Brasil.- BA. In: TENÓRIO, R.; LORDELO, J. A. (org.). *Educação básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa*. Salvador: Edufba, 2009. p. 191-214.

SILVA, M. C. de P. *Mulheres na/da educação: luta histórica contra a opressão e a exploração capitalista*. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=6588>>. Acesso em: 1 mar. 2011.

SOHN, A.-M. O corpo sexuado. In: CORBIN; A.; COURTINE; J.-J.; VIGARELLO, G. *História do corpo: as mutações do olhar. O século XX*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 109-154.

THEBAUD, F. Dix ans plus tard. In: DUBY, G.; PERROT, M. *Histoire des femmes en Occident*. V. Le XX^e siècle. Paris, Fr, Perrin, 2002. p. 7 - 58.

Corpo e educação: algumas questões epistemológicas

Fabio Zoboli
Felipe Quintão de Almeida
Miguel Angel Garcia Bordas

Introdução

A relação entre corpo e educação não ocupou, pelo menos até meados da década de 1990, o cerne das preocupações pedagógicas – inclusive daquelas perspectivas consideradas críticas, como apontam Soares (1999) e Silva (2000a). Não sem motivo, portanto, que periódicos educacionais importantes – *Caderno Cedes* (1999), *Educar em Revista* (2000), *Educação e Realidade* (2001), *Perspectiva* (2003, 2004) e *Pró-posições* (2004) – publicaram números temáticos ou dossiês cuja questão central enfocasse a relação, a partir de distintos vieses, entre corpo e educação.

Quando estudamos e escrevemos sobre o corpo e suas questões epistemológicas, na perspectiva de pensar desafios para a educação, logo somos tomados por uma dificuldade, pois várias questões nos parecem escapar pela complexidade e abstração que suscitam. Por isso, já nos justificamos, baseados em Silva (2006, p. 91), que

O reconhecimento de que o todo não é apreensível, de que a totalidade não é cognoscível, de que algo escapa ao ser humano, poderia se tornar um indicativo importante para a existência humana, assim como para uma problematização epistemológica da corporeidade, inclusive porque esta possui aspectos não conceituáveis, o que impediria a plenitude de uma concepção científica.

Considerando esse alerta, este artigo tem a intenção de discorrer sobre algumas questões epistemológicas relacionadas ao corpo. São

elas: os binarismos corpo/mente e natureza/cultura e o debate a respeito do advento de uma nova figura antropológica: o “homem pós-orgânico”. Na sequência, como conclusão, apresentamos desafios dessas problematizações para a educação.

Os binarismos corpo/mente e natureza/cultura

Uma análise na contextualização histórico-filosófica do homem nos faz perceber que este foi compreendido sob duas esferas: a mental e a corporal, como se fossem substâncias distintas. A visão cindida de ser humano em corpo/mente não implica, somente, duas realidades com *status* ontológicos e epistemológicos construídos de modo independente; ela pressupõe, também, a predominância da mente em relação ao corpo e a subordinação deste a ela. Compreendemos, além disso, que a cisão humana corpo/mente é uma idealização materializada historicamente por meio de jogos de saber/poder, veiculada a partir de regimes de verdade, símbolos culturais e imaginários sociais que se encarnaram na história e nos sujeitos – subjetivando-os e objetivando-os – sustentando um determinado sistema de produção econômica.

Esses dualismos remetem a todo um contexto semiótico/linguístico que dificulta concebermos de outro modo a relação mente/corpo, pois estamos subjetivados por uma cultura sob a qual se organizam aspectos de significação, de semântica, de linguagem que limitam nosso entendimento dessa questão. Searle (1997, p. 25) nos ajuda a compreender tal quadro ao mencionar que:

Junto com a tradição cartesiana, herdamos um vocabulário, e, como vocabulário, um determinado conjunto de categorias, dentro das quais estamos historicamente condicionados a raciocinar sobre esses problemas. [...] O vocabulário inclui uma série de oposições aparentes: ‘físico’ *versus* ‘mental’, ‘corpo’ *versus* ‘mente’, ‘materialismo’ *versus* ‘mentalismo’, ‘matéria’ *versus* ‘espírito’.

A cisão corpo/mente é culturalmente próxima de outras “epistemes” binárias clássicas, como sujeito/objeto, matéria/espírito, masculino/feminino, biológico/social, vida/morte, presença/ausência, interioridade/exterioridade, homem/mundo. Desses, o dualismo natureza/cultura é exemplar para compreendermos o *status* que tem

sido reservado ao corpo na modernidade. Na interpretação de Vaz (2003, p. 124),

Pensar sobre o corpo exige que se considere a separação ancestral entre cultura e natureza, entre uma dimensão corporal e outra que não seja. Essa separação outra vez, só pode ser não real, na medida em que se trata de um mesmo sujeito que não pode ser cindido, a não ser prototipicamente. A separação é, também, no entanto, real, já que é fundadora de nossa civilização, que a supõe. Mais que isso, ela é expressão de uma experiência que se atualiza, que é de dor e sofrimento, porque a cisão é violenta: trata-se da redução do corpo a objeto a ser conhecido e dominado.

A história do corpo, na modernidade, foi primordialmente marcada pela tentativa de culturalizá-lo a partir da compreensão de que ele fazia parte da natureza. Como natureza, o corpo era o “outro” que precisava e podia ser controlado para que a razão pudesse realizar seus feitos. Essa perspectiva originou inúmeras tecnologias corporais cuja característica genérica, com o advento da ordem industrial, foi a manipulação corporal de caráter disciplinar-repressivo com vistas ao desenvolvimento do corpo produtivo. Nesse tipo de paisagem cognitiva, como observou Najmanovich (2001), o sujeito não pertencia ao quadro por ele mesmo pintado, uma vez que sua materialidade corpórea era prescindível na vida do sujeito desencarnado ou desencantado.

Embora muitos autores tenham denunciado esse processo de des-somatização da alma, ou espiritualização do corpo, entendemos que a célebre descrição oferecida por Adorno e Horkheimer (1985), no excursus I da *Dialética do Esclarecimento*, é ímpar para caracterizá-lo. Conforme a arqui-conhecida argumentação dos autores nesse livro, mediante o uso de sua razão, Ulisses, o protótipo do sujeito moderno, constrói sua subjetividade a partir do domínio da natureza externa à sua consciência. Mas não só isso: a forja da identidade de Ulisses como sujeito está associada ao sacrifício de parte de si, daquilo que é mais vivo, pelo mecanismo da renúncia à satisfação imediata e ilimitada das pulsões. Ao abdicar da dimensão sensível para assegurar sua sobrevivência e de seus subordinados, a saga vivida por Ulisses traz indícios de que o sensível – ou a dimensão corporal – é impertinente para o desenvolvimento do sujeito cognoscente – esclarecido. A viagem de Ulisses retrata a dominação de nossa natureza interna, mediante o sacrifício e a subjugação do corpo a uma racionalidade subjetivista e instrumental que conferiu

àquela dimensão um *status* secundário, transformando, assim, nossa noção de sujeito histórico em uma categoria essencialmente mentalista. Na obra daqueles dois autores, o imemorável processo de dominação da natureza – externa e interna – se apresenta sem disfarces na dominação totalitária, momento em que um poder sobre a vida transforma-se no paradigma político do cotidiano.

No rastro deixado por essa concepção de sujeito desencarnado tem havido, como destaca Doel (2001), lamentação, alegria, nostalgia, restituição, ressurreição, substituição e corporificação. Essa corporificação tem transformado o *status* do corpo, o que constitui, conforme Eagleton (1993), uma das mudanças mais importantes do pensamento radical presente. Ainda para Eagleton (1993), essa transformação originou-se, em parte, de uma hostilidade pós-estruturalista e/ou pós-modernista à consciência, atribuindo ao corpo uma dignidade filosófica bem distinta daquela radicalizada pelo cartesianismo. Nas palavras do filósofo Deleuze, um dos nomes responsáveis por essa virada em direção ao corpo, agora “[...] o corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si próprio, aquilo que tem que ser superado para se chegar ao pensamento. É, ao contrário, aquilo no qual o pensamento mergulha, a fim de chegar ao impensado, isto é, à vida”. (DELEUZE apud DOEL, 2001, p. 82)

Admite-se, agora, que nem a consciência nem o corpo constituem duas substâncias ou elementos opostos, que se definiriam por atributos distintos. Nessa nova paisagem cognitiva, eles se apresentam como pares correlacionados, existindo uma tessitura comum que os atravessa, o que torna necessária a inversão do ponto de vista cartesiano de um corpo caracterizado por situar-se no espaço e uma consciência incorporal. Como argumenta o filósofo Gil (2003), não há consciência sem consciência do corpo, sem que os movimentos corporais intervenham nos movimentos da consciência. Consciência do corpo significa uma espécie de avesso da intencionalidade: nela não se teria consciência do corpo como se tem de um objeto percebido, mas, sim, a impregnação da consciência pelo corpo: “[...] uma instância de recepção de forças do mundo graças ao corpo; e, assim, uma instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo”. (GIL, 2003, p. 15) Ainda segundo Gil (2004, p. 121), essa impregnação da consciência pelo corpo é por ele definida como corpo de consciência, quer dizer,

[...] a consciência tornada corpo, ou seja, que os movimentos da consciência, uma vez impregnada esta pelos movimentos do corpo, adquirem a mesma plasticidade, fluência e o mesmo conhecimento imediato de si (não-reflexivo) que o corpo possui de si próprio.

Além das filosofias de Deleuze e Gil, vem da biologia, com Maturana e Varela, uma justificativa bastante plausível para recuperar a dignidade ontológica do corpo, já que esses biólogos nos oferecem a explicitação de um sistema cognitivo próprio ao corpo, contido nele e que produz seu próprio saber. É interessante perceber que, com eles, desmistifica-se a ideia de que só os estudos baseados na cultura reconhecem a historicidade do corpo, pois não há um corpo-objeto que é universal e a-histórico, transcendente ao meio, pois “[...] as mudanças estruturais que ocorrem são contingentes com as interações com o meio. E vice-versa: o meio muda de maneira contingente com as interações com o organismo, e aquilo que o observador irá se referir vai depender de onde esteja seu olhar”. (MATURANA, 2001, p. 82) Nessas condições, fica mais fácil compreender a sentença de Najmanovich (2001), segundo a qual o sujeito encarnado paga com sua incompletude a capacidade de conhecer, pois só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo.

Outro caminho possível é o reconhecimento da linguagem do corpo como possibilidade de conhecimento, como nos aponta Merleau-Ponty. Este filósofo, central nas discussões em torno do corpo, sinaliza uma epistemologia que acontece nos processos corporais, que está aquém da cultura e de toda tematização, sem o qual continuaremos separando a teoria da prática, o vivido do pensado, o movimento do pensamento. Com a fenomenologia de Merleau-Ponty, deveríamos nos ocupar mais dos efeitos do corpo sobre o meio cultural: sobre as coisas e os outros, pois a via fenomenológica nos lembra que o sentido equivale também à existência, no que se refere a vividos intuitivos pré-reflexivos que escapam à significação conceitual. Nem mesmo a interpretação do corpo na linguagem retira dele seu fundo de natureza, pois o nosso corpo, como ser dotado de movimento em direção ao mundo, é condição de possibilidade, inteiramente nova, original e poderosa até no próprio mundo da cultura. Isso é possível, pois, em Merleau-Ponty, a unidade do corpo é sempre implícita e confusa: “[...] está enraizado na natureza no próprio

momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269)

“o homem pós-orgânico” e a atualidade da “forma corpo”

Ao mesmo tempo em que presenciamos essa “virada corporal” (ORTEGA, 2008), é preciso lembrar que esta “forma corpo” (LIMA, 2004) passa, atualmente, por um processo de transformação acelerada, capaz de desencadear duas atitudes, que, na verdade, são os dois lados de uma mesma moeda: salvar o que resta do humano ou descartar a humanidade em favor de uma nova via de evolução biológica. (SANT’ANNA, 2002) Nessas circunstâncias, o que dizer dos “novos mundos” criados para se sentir/pensar/agir o corpo criados pelas virtualizações da realidade por meio das tecnologias da informática? E das tecnologias médicas, capazes de fazer mutações/reconstruções de partes do corpo por meio de simples próteses de silicone ou de complexas próteses robóticas que colocam em xeque as fronteiras do humano? E a engenharia genética, que cada vez mais tem a capacidade de modificar nossa herança e produzir seres em laboratórios com uma precisão cada vez mais eficaz? Em síntese, como sustentar a originalidade do corpo ou de uma ontologia do humano? Segundo a interpretação de Santaella (2008, p. 31),

A mistura crescente entre o vivo e o não-vivo, o natural e o artificial, permitida pelas tecnologias, atinge hoje um tal limiar de ruptura que faz explodir a própria ontologia do vivo. [...] Eis, portanto, a considerável ruptura filosófica e cultural que enfrentamos. Quando o corpo e todos os seres vivos tornam-se informações codificadas, o que permite a manipulação e replicação da própria vida, é a transformação ontológica do humano que está em jogo.

A citação acima nos remete a pensar que o aparecimento do “homem pós-orgânico” (SIBILIA, 2002) desconstrói, de maneira ainda mais radical, o lugar do sujeito encarnado nas filosofias que se ocupam do corpo com vistas a recuperar sua dignidade. Com a radicalização da virada cibernética, estudiosos de campos muito diversos, como a engenharia genética, a medicina biomolecular, a genômica, a robótica, a inteligência artificial, as biotecnologias, defendem o fim da “era do

corpo” e celebram com júbilo a chegada do tempo pós-orgânico, pós-evolucionista e pós-humano. Esse movimento, que tem repercussões no campo das ciências sociais e na filosofia, irá provocar, por sua vez, novamente uma ruptura no *status* do corpo: de sua “(re)descoberta” passamos aos corpos pós-humanos, pós-orgânicos, compostos de órgãos e células sem corpos (SANT’ANNA, 2002), já que devidamente informatizados e digitalizados.

Estaríamos transitando de um imaginário político e estético fundado na pele rasgada pelo metal – no corpo de próteses baseado em uma ontologia do ciborgue (HARAWAY, 2000) – para uma lógica política e estética que conceba a totalidade da própria natureza – não só corpórea – como um espaço de transitividade virtualmente perfeita: a recombinação genética promovida pela biologia molecular aponta em uma direção que, se não contradiz politicamente a noção de inteireza plástica dos corpos, não depende tecnicamente desse artifício para transformar o mundo orgânico. Em última instância, é a possibilidade de se reproduzir a própria vida independentemente da materialidade corpórea.

Em função disso, aquela antiga imagem do corpo como máquina, bem como a recente dignidade ontológica a ele atribuída, vai aos poucos sendo abalada por um regime discursivo que passa a concebê-lo como um dispositivo informático, dando origem assim a uma nova mudança de paradigma: não mais regime mecânico-eletrônico, nem mais um regime corporal-sensível, mas, sim, o paradigma molecular-digital; portanto, do corpo-máquina e do corpo-sujeito ao corpo-informação. (LIMA, 2004; SIBILIA, 2002) Segundo este novo paradigma tecnológico, a própria materialidade do real torna-se virtual e o mundo natural e orgânico passa a ser percebido como atualização específica e não excludente de uma matriz de possibilidades informacionais. O mundo natural já não é mais “coisa em si”, esfera pré-fenomenológica, alteridade que a cultura, alternativamente, concebeu como domínio ou refúgio. (FERREIRA, 2002)

É interessante notar, entretanto, que o apagamento da corporeidade produzido pelo discurso do fim da humanidade remonta, nuanças à parte, ao discurso do sujeito cartesiano da modernidade. Portanto, retira do corpo qualquer dignidade ontológica adquirida nos últimos anos, considerando nossa corporeidade uma mera contingência no caminho que, inexoravelmente, nos levaria à pós-evolução, ao corpo

informacional. O pós-humanismo cibernético, embora desconstrua aquele sujeito cartesiano de várias maneiras, divide, com seus predecessores, uma ênfase na cognição em detrimento da corporeidade. Em ambos os casos, como vimos com o relato fornecido por Adorno e Horkheimer no início deste texto, a materialidade e a organicidade do corpo são rejeitadas como algo a ser superado, exacerbando o lado imaterial do dualismo cartesiano, potencializando a mente e descartando o corpo como mero obstáculo demasiadamente material. A rigor, a vida estrutura-se a partir de uma lógica independente deste lugar de poder específico que é o corpo. Por isso, alguns observadores deste fenômeno aludem a certo neocartesianismo *high-tech*, no qual a velha oposição binária corpo/alma corresponderia ao par *hardware/software*, com a balança pendendo para o polo do (imaterial) *software*. (SIBILIA, 2002)

No imaginário pós-humanista, mesmo a sensorialidade pode ser vista como um atributo da mente incorporal. Não é tanto o corpo que sente, mas, sim, a consciência. Os órgãos dos sentidos não precisariam mais estar presentes para mediar nossas percepções e sensações do mundo exterior, dada sua possível substituição por próteses computadorizadas. O corpo seria, assim, a última mídia a ser descartada. Nessa concepção, o corpo não é mais uma fronteira de identidade, mas apenas um vestígio a ser deixado no espaço da virtualidade.

Isso significa que, concomitantemente àquela preocupação e valorização excessiva com o corpo e sua elevação a sujeito epistêmico, o eclipsamento da fronteira entre cultura e natureza, entre natural e artificial, nos leva a pensar em uma possível obsolescência do corpo e de sua “natureza”, sendo o resultado desse amor-ódio pelo corpo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) um anacronismo indigno, um vestígio arqueológico ainda ligado ao homem, levado a desaparecer. A porosidade e indeterminação das fronteiras entre tecnologia, natureza e humanidade, segundo defende alguns autores, não se sustentam diante do processo de digitalização da vida, desfazendo, assim, a nostalgia pelo humano, seu corpo e sua originalidade. Afinal de contas, como interroga Silva (2000b), quem precisa mais de sujeito ou de uma ontologia do humano?

Corpo e epistemologia: desafios para a educação

A problematização epistemológica do corpo, como apresentada nos tópicos anteriores, apresenta importantes desafios as até então mentalistas práticas e teorias pedagógicas. Por exemplo, como continuar negando a dimensão não discursiva na tarefa da autonomia humana? Como refutar a teia tecida entre a consciência e o corpo nos processos educacionais? Como relegar a dimensão corporal a um segundo plano na constituição de nossas subjetividades? Como não admitir, dada a centralidade assumida pelo corpo na cultura contemporânea, sua importância na constituição de nossas identidades? Essas questões colocam como tarefa (re)pensar a estrutura na qual estava assentada a figura do sujeito educacional moderno, incorporando à sua subjetividade/identidade a natureza corpórea de todo o conhecimento e aprendizagem. Como afirma Assmann (1998, p. 47),

[...] todo conhecimento se instaura como um aprender mediado por movimentos internos e externos da corporeidade viva. Toda aprendizagem tem uma inscrição corporal. Não existe mentalização sem corporalização. Por isso, o corpo aprendente é a referência fundante de toda aprendizagem.

Nesse ponto, a valorização do caráter estético do conhecimento é recrudescida para fazer frente à sua dimensão cognitiva. Não podemos mais, conforme Bracht (1999), considerar a criticidade como um fenômeno exclusivo da cognição, mas que ela, também, englobe a dimensão estética ou emotiva, ampliando, assim, o conceito de razão; é difícil continuar operando com um conceito de linguagem que silencie o potencial para signo da corporeidade, sua expressividade; não podemos nos esquecer da teia tecida entre a consciência e o corpo nos processos educativos ou mesmo da importância dos afetos e da sensibilidade na definição do comportamento social e político dos indivíduos. Afinal, como nos recorda Maturana (2001), as crianças que crescem sob uma ditadura crescem, corporalmente, das crianças que crescem sob uma democracia. Não significa, sempre é bom lembrar, de subsumir a dimensão discursiva à da sensibilidade, mas, sim, de não pretender absolutizá-la. (BRACHT, 1999) Nessas condições, a estruturação estética da educação, um modo de conhecer pela sensibilidade, poderia ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de

sensibilidade que temos deixado de lado ou que foram eclipsadas pelas fronteiras majoritariamente racionais do projeto iluminista, como pontua Hermann (2002).

A expectativa é a de que, no enfrentamento desses desafios, consigamos materializar, na educação, os avanços filosóficos relativos ao novo *status*, ontológico e epistemológico, do corpo. Enquanto isso (não) vai acontecendo, os autores que apostam na reinvenção da relação entre corpo e educação precisam ficar atentos ao desenvolvimento de uma paisagem cognitiva que borra de tal maneira a distinção entre a cultura e a natureza ou entre o corpo e a cultura que põe em questão a “virada corporal” nas últimas décadas. (ORTEGA, 2008)

Considerando essa nova paisagem, outras questões se apresentam à educação. Por um lado, como sustentar a pretensão de uma educação para ou por meio da sensibilidade em um momento em que a nossa corporeidade “primeira” vê-se negada como mera contingência (pós) evolucionista? O que significaria uma educação sensível em corpos digitalizados e/ou informatizados? Com sustentar, na esteira de Assmann (1998), que o corpo é referência fundante de toda aprendizagem? Ou, então, que o corpo é a instância fundamental e básica para articular os conceitos centrais de uma teoria pedagógica? Qual o sentido de uma educação estética no espectro de uma produção discursiva que considera o corpo como o limite a ser ultrapassado, não mais o nosso limite? Por outro lado, se os conteúdos da subjetividade dependem cada vez de uma infinidade de sistemas maquínicos, por que não aceitar o desafio de criar novas formas de agenciamento a partir de uma subjetividade de um novo gênero, chamada de pós-orgânica? Ou, então, a elaboração de uma experiência estética onde o crepúsculo da fronteira homem-máquina ou corpo-informação origine outras formas de sensibilidade, outra ordem de afetos ou uma nova subjetividade desejante? Nesses esforços não estariam colocadas as possibilidades de novas formas de subjetivação na educação?

Não se trata, portanto, olhar para a nova paisagem em tela e lamentar a desconstrução do humanismo nela pressuposta, mas, sim, de indagar no interior das fronteiras, pelas novas possibilidades que se abrem. Isso pressupõe a abertura ao risco, à possibilidade de se reinventar, potencializando a vida. É só o processo que determina o ponto de chegada. É somente ele, para citar o Pelbart (2003), que permitiria

diferenciar as potencialidades da transversalidade e da hibridação de uma indiferenciação a serviço de manipulações irresponsáveis, obedecendo aos ditames da axiomática capitalística. “Potências da vida que precisam de corpos-sem-órgãos para se experimentarem, por um lado, poder sobre a vida que precisa de um corpo pós-orgânico para anexá-lo à axiomática capitalística”. (PELBART, 2003, p. 47)

Para a educação, portanto, a problematização dos clássicos dualismos – e o novo “lugar” que o corpo ocupa diante da razão/mente/linguagem –, mas, também, a celeuma instaurada em torno da existência dessa nova figura antropológica, o “homem pós-orgânico”, é pleno de consequências, apresentado, a essa área, desafios até então não considerados em sua agenda, seja em sua perspectiva crítica ou não.

Referências

- ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. 2. ed. Piracicaba, SP: EdUnimep, 1998.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmento filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BRACHT, V. *Educação Física e Ciência: cenas de uma casamento (in)feliz*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 1999.
- DOEL, M. Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-110.
- FISCHER, R. M. B. Produção do corpo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.
- DOSSIÊ corporalidade e educação. *EDUCAR: em Revista*, Curitiba, n. 16, 2000.
- DOSSIÊ – Visibilidade do corpo. *Pró-posições*, Campinas, SP, v. 14, n. 2(41), maio/ago. 2003.
- DOSSIÊ EDUCAÇÃO DO CORPO. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 1, jan./jun. 2003.
- EAGLETON, T. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FERREIRA, J. O alfabeto da vida. *Lua Nova*, São Paulo, n. 55-56, p. 219-240, 2002.
- GIL, J. Abrir o corpo. In: FONSECA, T. M.; ENGELMAN, S. (org.). *Corpo, arte e clínica*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003. p. 13-28.

- GIL, J. *Movimento total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, T. T. (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-129.
- HERMANN, N. Razão e sensibilidade: notas para a contribuição do estético para a ética. *Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 1, p. 11-25, jan./jul. 2002.
- LIMA, H. L. A. A. *Do corpo máquina ao corpo-informação: o pós-humano como horizonte biotecnológico*. 2004. 316f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ORTEGA, F. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- PELBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- OLIVEIRA, M. A. T. de.; VAZ, A. F. Educação do corpo: teoria e história. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, jul./dez. 2004.
- SANT'ANNA, D. B. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 99-110.
- SANTAELLA, L. *Corpo e comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus, 2008.
- SEARLE, J. R. *A redescoberta da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- SILVA, A. M. Corpo e epistemologia: algumas tensões em torno da dualidade entre o social e o biológico. In: NÓBREGA, T. P. (org.). *Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física*. João Pessoa: Ed. UFPB. p. 75-96. 2006.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: autêntica, 2000a.

SILVA, T. T. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SOARES, C. L.; Apresentação. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, ano 19, n. 48, p. 5 - 6, ago. 1999.

VAZ. A. F. Metodologia da pesquisa em Educação Física: algumas questões esparsas. In: BRACHT, V; CRISORIO, R. (coord.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 115-127.

A palavra para a África: corpo, oralidade e musicalidade dos griots africanos na educação

Maria Cecília de Paula Silva
Jorgeval Andrade Borges
Elizabeth de Jesus da Silva

A exposição traz, no primeiro momento, a problemática de descobrir elementos mediadores de aprendizagem da cultura africana nas escolas – a tradição oral, sua musicalidade e expressão corporal – como recursos importantes e possíveis de serem possibilidades mediadoras na práxis educacional designada Educação das Relações Étnico-Raciais. Com intuito de estabelecer uma reflexão fundamentada em estudiosos da cultura africana, apresentamos a seguir dois importantes compiladores e pesquisadores da tradição oral africana.

Na sequência, anunciamos a figura do Griot e de seu papel nas sociedades africanas, ampliando o debate sobre a oralidade na África através da persona que a conduz; traçamos igualmente relações entre o conceito de africanidade na forma elaborada por Munanga (2005), propondo uma experiência educacional a partir do referencial da multidimensionalidade da cultura africana em que se trabalha conjuntamente a unidade e diversidade desse continente.

Dialogamos com a compreensão de corpo na educação brasileira, a partir do estudo de Maria Cecília de Paula Silva. Dos resultados, argumentamos que experiências educacionais reflexivas possam subsidiar o que se entende por oralidade africana e sua unidade com a música e o corpo. Experiências educacionais significativas constituem uma alternativa para o que é denominado Pedagogia das Relações Étnico-raciais no Brasil, fundamental à reflexão/proposição sobre formas de se introduzir a tradição oral africana na educação escolar brasileira.

Mediações para uma pedagogia das relações étnico-raciais

Normalmente um problema é apenas expressão de uma problemática mais delongada e este caso não se constitui exceção. No âmbito geral, pode-se declarar que o problema proposto para discussão tem seu âmago no seio da escola, precisamente, relacionado ao desestímulo dos alunos pelo conhecimento. Buscar *práxis* pedagógica que possam redimensionar as aprendizagens se torna *mister*; descobrir elementos mediadores no processo de aprendizagem escolar se tornou desafio constante.

Como atesta Silva (2009, p. 222), no Brasil, a história da educação brasileira se apresenta calcada na cultura ocidental e na compreensão do corpo humano segundo um modelo exclusivo: branco, belo, bonito, modelos estabelecidos, padrões sociais e culturais determinados “reduzindo a um único modo de apropriação da realidade a riqueza da subjetividade humana, que se efetiva historicamente na *práxis* objetiva da humanidade”. Segundo ela, o saber médico cooptou para si o saber sobre o corpo, não admitindo a existência de uma pluralidade de saberes sobre o mundo. E, ao eleger o modelo Helênico, branco, de formas culturais ocidentalizadas, desconsiderou-se a diversidade corporal humana, a diversidade do corpo brasileiro, de suas expressões e, neste caso, o corpo e cultura africana. Defende a autora a necessidade de outra *práxis* educacional considerando nossa história e cultura, nossas memórias corporais e que a educação assuma a nossa matriz africana, corporal, como uma das formas de superar o longo processo de colonização, por vezes ainda presente.

De fato, esta situação vem, aos poucos sendo questionada, num processo lento e moroso. No contexto de indagações pedagógicas e diante da inovação da legislação brasileira que, em 2003, torna o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira como componente obrigatório no ensino escolar Lei 10.639/03, forçou-nos a desvendar elementos da cultura africana significativos para uma afro-educação.

Nesse ínterim, vislumbrar a arte em geral e, em especial, o corpo, a literatura e a música como meios que apresentam possibilidades pedagógicas estimulantes, quiçá possam abrir caminhos plausíveis de serem experimentados na realidade escolar. A constatação observada é que,

nas escolas, há carência de utilização de recursos imagéticos – cinema, fotografia, pintura e desenho –, musicais, das expressões do corpo, da literatura – mitos, lendas, contos, poemas, romances – e dos jogos evidenciam os limites da educação formal e apontam para a necessidade de experimentar e reinventar o processo educativo.

Apresentamos a literatura, a musicalidade e a expressão corporal presentes na tradição africana como essenciais na mediação na aprendizagem aos estudos africanos. A problemática se direciona para o tratamento dado a essas fontes quando de sua utilização no processo de ensino, qual seja, referenciar-se nas produções literárias africanas, ignorando a musicalidade e expressão corporal inerente a elas.

A história/memória oral africana é aqui considerada mediação no processo de ensino-aprendizagem, elemento transformador do indivíduo, à medida que estimule a percepção, formação de ideias e ações relacionadas aos estudos africanos. A tradição oral pode ser um instrumento mediador do desenvolvimento da aprendizagem, independente da faixa etária. Componentes da cultura africana, estes elementos culturais podem responder por alguns desafios da Pedagogia das Relações Étnico-Raciais.¹

Os elementos da literatura tradicional africana – expressão corporal, palavra e música – têm papel na perspectiva do reconhecimento do sujeito como ser integral e singular, pois incitam à reflexão, permitindo redimensionamentos de situações educativas que concebam a totalidade presente no singular. Qualidades essas essenciais para a práxis pedagógica, sugerindo uma complexa percepção do ser humano como sendo um composto indissociável de corpo e mente. Defendemos que experiências de aprendizagem que utilizam a cultura criam possibilidades de aproximação de todos os envolvidos no processo educativo e permitem a produção de uma concepção de integralidade do ser, bem como a interação de diversas áreas, saberes e habilidades.

É neste universo de reflexões socioeducativas que a literatura, a música e a expressão corporal africana aparecem como facilitadoras da visão do ser humano em sua totalidade. A motivação que elementos

1 Carlos Serrano prefere o termo afro-educação em detrimento ao de Educação das Relações Étnico-Raciais. (SERRANO, 2007) No sentido contrário, Rosa Margarida sustenta o termo oficial de Educação das Relações Étnico-Raciais. Seus trabalhos são direcionados à preocupação do que ela denomina de Pedagogia das Relações Étnico-Raciais. (ROCHA, 2007)

culturais africanos podem proporcionar, por vezes, gera inúmeras possibilidades de enxergar o que é ocultado sobre este continente.

Da tradição oral africana: “o olhar de dentro e de fora”

Tendo em vista as variadas compreensões e formas em que a literatura infanto-juvenil aborda a cultura africana, importa-nos referenciar o que se entende por tradição oral africana com base em especialistas no tema. Fundamentamo-nos em um reconhecido estudioso do assunto, o africano Hampâté Bâ. E, para alcançarmos a intenção deste artigo, estabelecemos um debate sobre o tema com outro eminente conhecedor da tradição oral africana, neste caso fora da África, o alemão Leo Frobenius.

Ambos estudiosos são conhecidos no âmbito dos estudos africanos: por um lado o etnólogo alemão Leo Frobenius, compilador de vasta quantidade de mitos, contos e lendas da África e por outro o historiador africano Hampâté Bâ, talvez o maior conhecedor da tradição oral africana. Esses dois expoentes foram homens apaixonados e mergulhados na cultura oral da África, ao mesmo tempo, duas expressões distintas em traduzi-las.

Quem foi Frobenius? Qual o contexto histórico em que se encontrou ao deparar-se com a África? Qual é sua formação intelectual? *A gênese africana*, obra que lança ao mundo a cosmologia africana, sustentou-se em quais fontes e fora produto de qual metodologia? Estas questões remetem-nos a outra, de caráter mais central: Frobenius é o olhar de fora da África? Seria então um importante referencial para se discutir a respeito das visões externas sobre a cultura africana?

A perspectiva perseguida é apregoada na expressão “o olhar de dentro e de fora”, arguindo uma problemática proeminente quando se trata da tradição oral africana, justamente no jeito como ela é vista, ou seja, se é um olhar africano ou alheio à África. Propomos discutir como se diferencia as abordagens a respeito da cultura africana a partir do *locus* cultural em que se localiza cada autor.

Pensando no olhar de dentro da África, veio à obrigatoriedade em saber quem foi Hampâté Bâ. A partir dele surge a oportunidade de uma

prospecção no que viria a ser lenda, oralidade, memória, ou seja, o que é de fato a palavra é para a África. Nesse bojo, conferir-se-ia, com maior precisão, se tradição oral e oralidade são a mesma coisa. Hampâtê Bâ representa de fato a África por ela mesma? Para nos aproximarmos da oralidade africana, destacamos pontos do pensamento desses estudiosos sobre o tema.

Frobenius e a tentativa de resgatar a África estruturada

Leo Frobenius (1873 – 1938, Berlim/Alemanha) foi um estudioso da África com formação intelectual concentrada na antropologia e etnologia. Em seu primeiro trabalho publicado, “Origens das culturas africanas”, de 1898, Frobenius demonstrou conhecimento no tratamento do que era considerado incoerente fenômeno das culturas africanas. Trabalho este rejeitado na universidade, levando-o ao abandono da carreira universitária. Fundou o Instituto de Pesquisas da África em 1898, passando, desde então, a se dedicar, exclusivamente, à temática da cultura africana.

Realizou estudos de 1904 a 1935 e, em quase três décadas, buscou provas de antigos contatos culturais, sustentando a tese dedutiva da existência de uma origem cultural comum entre a África negra e outros povos. Nesse intuito de comprovação pesquisou especialmente as lendas e mitos de vários povos das mais diferentes culturas e regiões da África. No decorrer de suas expedições antropológicas, Frobenius coletou uma quantidade significativa das autênticas lendas e mitos africanos que, segundo suas conclusões, revelavam uma matriz cultural comum às “raças” africanas e europeias. Seu conceito de continuidade das culturas² revolucionou o mundo da antropologia. Desenvolveu o conceito de “área cultural” no intento de explicar a conexão entre os símbolos religiosos e a mitologia africana e as de outros povos. Um dos significados que poderia delegar a sua obra foi revelar para o conhecimento ocidental europeu a arte e os contos, como enfatizava, maravilhosos, da tradição oral africana, mostrando a cultura estruturada e sofisticada

2 Frobenius, apesar de ter apresentado um olhar “amistoso” em relação à África, não fugiu dos padrões de explicações colonialistas no sentido de localizar as origens dos reinos e impérios africanos oriundos de migrações externas para a África. (FAGE, 1982)

existente nesse continente. Almejou inverter o conceito de atavismo³ dos tempos coloniais do século XX, segundo o qual o homem africano carregava a marca da inferioridade, incapaz de desenvolver uma cultura criativa e marcante. Buscou inverter o conceito que tanto já havia contribuído ao desenvolvimento do racismo contra os povos africanos.

Milhares foram os documentos encontrados por Frobenius, incluindo textos relativos às compilações da tradição oral e imagética, tais como figuras, mapas, etc. Dos livros, *A gênese africana* é considerado síntese da obra, um clássico. Nomeado professor honorário na Alemanha (1932), não assumiu o cargo, dedicando-se em ser diretor do Museu de Etnologia (1934), após seu retorno definitivo à Europa.

Hampâté Bâ e a palavra viva: “*Cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima*”

Com esta frase, Amadou Hampâté Bâ dá a dimensão da importância da transmissão oral para a África. Este autor foi um dos maiores pensadores africanos no século XX, tendo recolhido inúmeras histórias, contos, lendas e mitos da África, incentivando e divulgando este conhecimento. Homem de formação ampla foi escritor, etnólogo, filósofo, historiador e poeta. Pertenceu à primeira geração local que recebeu educação ocidental francesa na África. Sua vida foi dedicada à busca do reconhecimento da oralidade como fonte legítima de conhecimento histórico. Recolheu, transcreveu e explicou, como dizia, os tesouros da literatura oral africana para o restante do mundo.

No Conselho Executivo da Unesco, desde 1962, salientou perigos que ameaçavam a cultura africana proferindo a famosa frase: *Cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima*. Ancião entendido como “aquele que conhece”. Seu livro de memórias *Amkoullel, o menino fula*, descreve seu cotidiano repleto de aprendizado por meio de histórias contadas e vividas, imerso em crenças e tradições ancestrais que se misturaram aos preceitos islâmicos. Cada vez que contava e recontava as histórias, fazia questão de salientar que mais fácil seria encontrá-las ou guardá-las na

3 A teoria do atavismo busca explicar fenômenos sociais em causas fora deles, no caso, na hereditariedade. Em relação ao atavismo aplicado aos povos africanos no início do século XX, pretendeu-se divulgar a noção de que os africanos agiam por extintos igualando-os ao chamado mundo animal. O “fardo do homem branco” seria resgatá-los desse estado atávico para o civilizatório. Nesse aspecto, Frobenius foi um combatente a essa visão sobre os povos africanos. (HOBSBAWM, 2002)

memória, pois, para o povo de tradição oral, a repetição não é defeito, mas um mecanismo de sobrevivência.

Hampâté Bâ era tido pelos africanos como “homem de conhecimento” e lançou um olhar sobre a África que se moveu de dentro para fora, focalizou a diversidade e a riqueza que suas experiências demonstraram ser a cultura africana. Hampâté Bâ entendia que ao colocar em perspectiva a cultura africana devemos assentar as inúmeras línguas, modos e comportamentos de um povo não homogêneo.

Assume ter recebido como herança e formação cultural multidimensional, na origem, a religião africana da mãe e a mulçumana do pai. Posteriormente, a formação acadêmica. Não obstante, para ele, a identidade africana não deve ser entendida como um mosaico de justaposições, mas como sínteses constantes, em movimento. Nesse sentido, o alerta de Hampâté Bâ (2003, p. 14) sobre a oralidade africana deve ser levado em consideração:

Quando se fala da ‘tradição africana’, nunca se deve generalizar. Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e etnias. Claro, existem grandes constantes (a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, etc.), mas também há numerosas diferenças: deuses, símbolos sagrados, proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes variam de uma região para outra, de uma etnia a outra; às vezes, de aldeia para aldeia.

A dupla formação inicial, materna e paterna, é uma das constantes da cultura africana e fundamental para a educação na África. Apesar de considerar como relevante às variedades de culturas africanas, ele traz à tona a ideia de que a “palavra” na África tinha o poder de levar o conhecimento e de o amaldiçoar.⁴ Nota-se que a oralidade é assaz relevante para concretização dos saberes de um povo que antecederia a gerações futuras. Na África, o princípio da sustentabilidade está no âmago da sobrevivência desde o início dos tempos e é este princípio que sustenta a oralidade. A palavra é vida no sentido pleno de reprodução-manutenção tanto como no de criação-renovação.

4 Em um texto publicado pela *História Geral da África* da Unesco, em seu primeiro volume, Hampâté Bâ intitulou a tradição oral como a palavra viva, ou seja, aquela que constrói, destrói e reconstrói. Esse texto é considerado um clássico da tradição oral africana. (BÂ, 1982)

Os condutores da oralidade africana

Aqueles responsáveis pela preservação da memória coletiva eram os contadores de histórias da África: os Griots. Contavam e cantavam as lendas, contos e mitos. Os anciões tinham destaque primordial na transferência do conhecimento, sabedoria e ritos de seus ancestrais. Hampâté Bâ aclara em sua narrativa que os griots deveriam trabalhar com a “verdade absoluta”, já que tinham como missão transferir esse saber à juventude africana para não perder a história. Trata-se da essência do processo educativo da tradição africana: a verdade como parâmetro e a palavra como guia, como caminho.

As histórias narradas pelos griots são de grandes vultos, como caçadores e agricultores, bruxas e feiticeiros, reis e princesas, heróis, que atravessam a mata para cumprir seus destinos; e de fundações míticas de cidades, reinos e impérios. Também histórias de pequenas e miúdas disputas entre marido e mulher, histórias de amor e de morte, lendas de comunhão com os segredos da natureza e da terra. Contos e lendas da África trazem essas histórias acompanhadas de um imaginário simbólico, mapeado de palavras africanas.

A tradição oral é uma palavra organizada, elaborada, estruturada corporalmente, acervo de conhecimentos adquiridos pela coletividade, com cânones bem determinados e reproduzidos com uma metodologia rigorosa. Os Griots, ou tradicionalistas, são especialistas da palavra, responsáveis em conservar e transmitir o passado.⁵ Há que lembrar que, além das narrativas históricas, a tradição oral refere-se, sobretudo, à cosmogonia africana, cujas lendas são a melhor expressão desse conteúdo. Uma contestação à opinião de que a escrita é a única forma de se registrar o saber pode ser encontrada na fala do Griot Kuyatê:

Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória entre os homens: eles já não sentem mais o passado, visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana. Todo mundo acredita conhecer, ao passo que o saber deve ser secreto. Os profetas não escreveram, e sua palavra nem por isso é menos viva. Pobre conhecimento, esse que se encontra imutavelmente fixado nos livros mudos [...]. (NIANE, 1982, p. 65)

5 Tradicionalistas é uma denominação original dada aos griots na África. (NIANE, 1985)

Considerações sobre o caráter e conteúdo da tradição oral africana e seus transmissores – os griots – leva-nos a uma indagação no campo da educação, referenciados na ideia de Hampâté Bâ da existência de uma pedagogia africana da memória. Para ele, as aldeias dos griots são como escolas da palavra; a história de suas linhagens é ensinada às crianças desde os sete anos seguindo uma pedagogia baseada na memorização. Esta faculdade é reativada pelo ritmo do canto ou dos instrumentos musicais, como o Tamani, o Koni e o Kham. As palavras do Griot são “hieróglifos falados e cantados”, reforça o historiador africano Joseph Ki-Zerbo.

Perspectivamos a palavra como uma forma de expressão corporal. Esta integração da história e cultura ao corpo é parte da forma de pensar a África e de viver nela, explicitados pela relação de integração entre o corpo e a vida, a natureza, e as sensações e de como pensar a sociedade que no tecido da memória são guardados, ressignificados, contados e recontados continuamente. Na África, expressa-se com o corpo, a religião, a arte, a música, a dança, o ser no mundo e é essa forma fundamentalmente diferenciada de compreensão do ser humano e do mundo que abre um espaço rico para a reflexão educacional. Na África, o Griot, ou tradicionalista, é artista e historiador, mas, acima de tudo, o guardião da palavra:

Sou Griot. Meu nome é Djeli Mamadu Kuyatê, filho de Bintu Kuyatê e de Djeli Kedian Kuyatê, Mestre na arte de falar. Desde tempos imemoriais estão os Kuyatês a serviço dos príncipes Keita do Mandinga. Somos os sacos de palavras, somos o repositório que conserva segredos multisseculares. A Arte da Palavra não apresenta qualquer segredo para nós; sem nós os nomes dos reis cairiam no esquecimento; nós somos a memória dos homens; através da palavra, damos vida aos fatos e façanhas dos reis perante as novas gerações. (NIANE, 1982, p. 11)

Remetendo-nos à reflexão sobre a função da educação na África atual e o papel do Griot presenciamos, entretanto, a tradição oral sendo solapada pelo processo educacional formal. O modelo ocidental de ensino implantado na África facilitou a passagem da cultura oral para a cultura escrita. Nesse ínterim, as escolas de tradição oral perdem sua força em matéria de transmissão. No seio comunitário, o Griot continua o desempenho conforme a sua casta socioprofissional. Ele é oficialmente considerado em todas as cerimônias. Pode-se intuir a existência de

uma tensão entre as escolas tradicionais e a escola institucionalizada, entre o tradicional modelo africano e o atual modelo ocidentalizado de educação:

[...] a memória das pessoas da minha geração, sobretudo a dos povos da tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem. Tudo estava lá nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até as roupas. (BÂ, 2003, p. 13)

Na África, a memória não era privilégio dos tradicionalistas, fazia parte de um processo de aprendizagem coletiva, estava integrada à educação nas sociedades africanas. Os memorialistas se configuravam como uma casta especializada na memória histórica e no repasso das tradições essenciais para a unidade dessas sociedades, mas a oralidade era incorporada pelo conjunto.

Africanidade, corpo e o ensino da cultura africana

A discussão a respeito do que se entende por Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil torna-se necessária e, a esse respeito, interessa-nos apresentar o que diz Munanga (2005) do tema. Este antropólogo africano considera que as ideias pedagógicas estudadas no Brasil têm suas raízes na filosofia ocidental.⁶ Outros valores civilizatórios, como os africanos, são excluídos da pedagogia, filosofia e ciências em geral, relegando as culturas africanas à investigação quase que exclusiva da etnografia.

O pensamento de Munanga (2005) aponta para a formação de uma consciência integrada, na qual o universal e o particular, a unidade e a diversidade se combinam nos estudos africanos que pretendam analisar o ser humano em sua totalidade. Ele constata que correntes e paradigmas, no desenvolvimento da antropologia, trataram das questões

⁶ Segundo Dermeval Saviani, as ideias pedagógicas no Brasil trazem dois traços marcantes: o elitismo e sua vinculação teórica ao pensamento ocidental europeu e norte-americano seja ele religioso ou laico. Isso pode ser constatado desde os primórdios da pedagogia jesuíta, do iluminismo pombalino, do empirismo positivista, do pragmatismo norte americano ao positivismo neoliberal. (SAVIANI, 2009)

conceituais de identidade sem utilizar o referencial de unidade e de diversidade inter-relacionados. O que se pode propor, a partir de Munanga (2005), é uma tentativa de reconceituar a identidade, que integre, reflexivamente, a unidade e a pluralidade da identidade.

Nesse prisma de integralidade do ser e da complementaridade das culturas e das experiências na educação tem papel fundamental uma educação que não seja em nada parecida com a que hoje é hegemônica, que pensa o processo educacional de acordo com padrões sociais e então enquadrá-los nesses padrões pré-concebidos, como se isso representasse um modelo de socialização.

Nesse contexto teórico, Munanga (2005) lança mão do conceito de africanidade, entendida como um conjunto dos traços culturais comuns às centenas de sociedades da África. Para esse autor, o conteúdo da africanidade é o resultado de duplo movimento de adaptação e de difusão de culturas em toda a África e para fora dela. Africanidade é assim um termo posto na atualidade como sendo essencial para uma compreensão do que seja cultura africana, por conseguinte, relevante para um processo de aprendizagem que se estruture na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Acrescentamos outro pesquisador, estudioso africano, Alpha Show. Especialmente a forma como este concebe o conceito genérico de cultura africana. Para Show (1997), a África sempre foi um exemplo de diversidade cultural por ser composta de múltiplas etnias dotadas da respectiva cultura, língua e tradição. O ponto de partida para se apreender sobre a África é concebê-la em sua complexidade, ou seja, diversa/variada, composta de inúmeras sociedades com características próprias. No entanto, Show alerta para o fato de que diante desta vasta diversidade existem características comuns.

A partir das ideias dos africanos Munanga (2005) e Show podemos levantar a questão da definição de semelhanças dentro da diversidade, como africanidade ou cultura africana. Africanidade seria o que há de comum nas sociedades e culturas africanas. A similaridade cultural da África Subsaariana seria representada pelos fenômenos comuns presentes em toda a África e o que os diferenciaria do resto do mundo. A africanidade pode ser entendida como um universo cultural único africano mostrado e percebido ao resto do mundo. Por este desenho esboçamos a tradição oral africana por meio da palavra, música e expressão

corporal a ela inerente, como factível de proporcionar experiências inovadoras na educação básica.

Um pequeno desfecho

A proposta aqui exposta, de debate sobre a possibilidade de uma experiência pedagógica com a arte dos griots africanos nas escolas, visa ousar possibilidade a partir de uma prática pedagógica que comunga a palavra, a música e o corpo como elementos inerentes ao processo educativo. Trabalhar a literatura africana com a introdução da musicalidade e da expressão corporal que a compõe, realizando a devida contextualização sócio-histórica em que fora produzida é a essência dessa ideia. Nisso torna-se imprescindível o estudo dos compiladores da tradição oral, e nesse ato fazer as devidas discussões teóricas sobre as visões de dentro e fora da África representadas por expoentes africanos e não africanos. A ideia de uma modalidade de prática educativa expressa na compreensão de unidade na diversidade de Munanga e africanidades de Show nos faz pensar o quanto o debate sobre a África e sua cultura ainda está em seus inícios na educação brasileira.

A reflexão que nos é possível levantar é que a palavra na África não pode ser dissociada da música e de sua expressão corporal. A cultura na África não pode ser resumida a um único elemento como a palavra ou música ou o corpo, mas a unidade entre eles. O papel da oralidade se coloca como algo primordial na cultura do povo africano envolvendo todo um procedimento sociocultural e educativo. Ao acoplar uma gama de áreas do conhecimento que se complementam com procedimento historiográfico, diversifica-se o trabalho com relação à linguagem, os ritos, a cultura e a religiosidade misturadas em uma dialética que permanece viva na memória dos anciãos e na oralidade dos Griots. A palavra para a África só existe com a música e a dança, com a voz e o corpo, assim como para os africanos, a cultura não existe sem a história.

Compreendemos que estes elementos – contos, lendas, músicas e expressão corporal – da tradição oral africana, se bem explorados, apresentam-se como meios para se estudar os conteúdos africanos, incluídos na noção de pluralidade que perpassa o conceito de cultura africana. Em especial, propor possibilidades de explorar princípios pedagógicos

contidos na literatura, música e danças, baseados na tradição oral da África destacando sua simbiose com a história e cultura do Brasil.

Referências

BÂ, A. H. A tradição viva. In: UNESCO. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982. v. 1

BÂ, A. H. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena, 2003.

BALOGUN, O. et al. *Introdução à cultura africana*. Lisboa: Edições 70, 1977.

FAGE, J. D. Evolução da historiografia da África. In: UNESCO. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982. v. 1.

KI-ZERBO, J. *História da África Negra*. Portugal: Europa América, 1999. 2 v.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Continuada: Alfabetização e Diversidade, 2005.

NIANE, D. T. *Sundjata ou a epopéia mandinga*. São Paulo: Ática, 1985. (Autores africanos).

ROCHA, R. M. de C. *Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica*. Belo Horizonte: Maza, 2007.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Memória da Educação).

SERRANO, C.; WALDMAN, M. *Memória D'África: a temática Africana em Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SHOW, A. I. *Introdução à cultura africana*. Lisboa: Edições 70, 1980. (Coleção biblioteca de estudos africanos).

SILVA, M. C. de P. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador: Edufba, 2009.

Educação física no debate ao paradigma étnico-racial¹

Amélia Vitória de Souza Conrado

Introdução

A linha de pesquisa do grupo História, Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL), intitulada “corpo, história, memória e diversidade”, debruça-se, principalmente, no estudo da história da educação física/esporte/lazer e analisa as expressões da linguagem corporal, frente às questões da diversidade humana, das relações étnico-raciais, da deficiência e sociedade, do gênero e da sexualidade, dos saberes e tradições culturais no Brasil, pela importância ao pensamento contemporâneo da educação, educação física e áreas correlatas. É nesta perspectiva que procedem as investigações e formações pelos professores que orientam os estudos nos diferentes enfoques. Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar uma discussão teórica fundamentada nos pressupostos da cultura corporal, possíveis de subsidiar entendimentos deste pensamento, articulados as categorias científicas já enunciadas.

Como breve contextualização e recorte histórico do objeto que estamos tratando, remetemo-nos à crise da ciência da educação no Brasil dos anos 1970, período marcado pela ditadura militar e luta pela sociedade, por um sistema democrático que resultou naquilo que, na década seguinte, culminou nas eleições diretas e aprovação da Constituição

1 Este artigo origina-se da pesquisa “Dança e Educação: olhares estéticos de corpos políticos na diversidade humana e cultural no Brasil e na França”, realizada em cumprimento ao estágio de pós-doutoramento no exterior entre os anos de 2010-2011, na Universidade de Paris VIII (Paris-França), sob a supervisão do filósofo e professor François Soulages. As instituições financiadoras foram Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

de 1988. Participando dessas tensões, a educação física entra em crise e rever seus princípios e papel social. O resultado é o surgimento de um novo pensamento científico, denominado cultura corporal, que vem ampliando referenciais, ganhando autonomia, na medida em que tem proporcionado bases para produções científicas e ações através do pensamento educativo, no qual humanismo, contemporaneidade e engajamento social constituem seus pilares de sustentação, representatividade e função social.

É nesta direção que os estudos sobre, “corpo, história, memória e diversidade” são abordados enquanto categorias que se entrelaçam e dialogam junto às novas proposições de campos temáticos da ciência contemporânea.

Para tanto, valemos-nos de um referencial teórico-metodológico capaz de sustentar nossas ideias. Citamos: da educação física: Sánchez gamboa (2007), Neira (2007); Hildebrandt-Stramann (2005), Castellani Filho (1998), Kunz (1991); da filosofia: Soulages (2010), Morim (2002); e da antropologia cultural: Siqueira (2006), D’Adessky (2005), entre outros.

Na perspectiva de conceituação, a cultura corporal “constitui-se como uma totalidade formada pela integração de distintas práticas sociais, tais como a *dança*, o *jogo*, a *ginástica*, o *esporte* que por sua vez, materializaram-se, ganham forma, através das práticas corporais”, segundo Castellani Filho (1998, p. 54) Este autor ressalta que cabe à educação física tratar pedagogicamente tais conhecimentos, porque eles possuem significado, sentido e foram elaborados nos diferentes processos históricos. O pensamento da cultura corporal tem iluminado caminhos teórico-metodológicos não só na área da educação física, mas, hoje, em estudos da pedagogia, antropologia, artes, história, sociologia, que encontram explicações e fundamentos aos fenômenos filosóficos, socioculturais, e é por onde construímos análises sobre dança, capoeira, jogos, esporte, turismo, lazer sob novas abordagens.

Fazendo referência à obra do filósofo Silvio Gamboa, a respeito da epistemologia da Educação Física, ele fala de sua intenção modesta que se localiza na “fronteira de uma epistemologia geral que busca as inter-relações nas fronteiras elásticas dos diversos campos do saber científico” (GAMBOA, 2007, p. 15), porque partilham problemáticas comuns, originadas destes novos campos epistemológicos, para formar

um estatuto científico próprio, cujos elementos correlatos seguem na busca de obter identidade e reconhecimento junto ao complexo histórico das ciências contemporâneas.

Sem dúvida alguma, o paradigma da cultura corporal abriu para essa mudança de pensamento e ações concretas nos projetos de escolas e universidades. Gamboa (2007, p. 26) também se refere às dificuldades que novas áreas de conhecimento têm enfrentado para rever e afirmar seus pressupostos epistemológicos e metodológicos, porque “sofre as flutuações do denominado *colonialismo epistemológico* das ciências mães. A Educação Física torna-se um campo colonizado onde são aplicados os métodos e as teorias dessas [...], por exemplo, Psicologia da Aprendizagem Motora, Sociologia do esporte, Fisiologia do esforço, etc.”. O *colonialismo epistemológico* gerou uma dependência intelectual que afetou nossa mentalidade, sobrepujou por longo período o potencial político, criativo, de produção de tecnologia e materiais adequados às necessidades e a nossa diversidade étnico-cultural. Um dos motivos foi ausência de uma reflexão no campo da educação física que superasse tal concepção, até então, predominante nas ciências naturais para o movimento humano, o corpo/corporeidade. Como explica Kunz (1991, p. 182), quando diz que é preciso

uma mudança total na própria concepção da Educação Física e do seu processo de ensino-aprendizagem [...] ela não pode ser visualizada como uma atividade ou disciplina isolada do contexto da Educação nacional e muito menos do contexto social com estreitas relações no plano sócio-político-cultural.

Seguindo essa linha de pensamento, afirmamos que a educação física não está isolada das produções, saberes, conhecimentos e problemáticas de nossa sociedade, por isso, ela reage e dialoga ampliando seus campos de ação política e pedagógica. É responsável, também, pelas revoluções e mudanças que ocorrem em nosso contexto, que se soma à luta dos movimentos sociais, refletidos nos debates em diferentes espaços sociais e setores da gestão pública. Tal investimento faz emergir novos focos de reflexão e referências, inclusive no diálogo às áreas e linguagens sensíveis do conhecimento, como a filosofia, a educação, a arte contemporânea, a fotografia, os estudos de corpo, assim como, as tecnologias criativas e de inovação.

Corpo político, consciência do sensível na ação humana e científica

Os estudos e pesquisas na área da educação física tratam do conhecimento do corpo enquanto potencialidade de linguagem e expressão humana. Este mesmo corpo é abordado em diversas áreas, citamos a dança, a antropologia, a física, a história, a economia, a medicina, então, por que ele é estudado de forma tão fragmentada?

Remetemo-nos ao acelerado processo da industrialização e expansão mercantil pela Europa e Estados Unidos na segunda metade do século XIX, imposto às diversas sociedades, levando a uma mudança de vida e valores. A ciência deu suporte a essas transformações e os corpos vêm sofrendo consequências.

Se uma das tarefas da ciência e tecnologia é melhorar a vida da sociedade, vimos que, em muitos países ex-colonizados da América Latina, África e Ásia existem fortes denúncias que tal função não se consolidou. Pelo contrário, as conjunturas que estamos submetidos controlam corpos, pensamentos, mentalidades e mudam nossos valores. Os aparelhos do estado e os setores estratégicos agem para garantir a manutenção de privilégios das elites, em detrimento a uma postura de distribuição justa e igualitária de bens e riquezas a todos os cidadãos. Então, estamos diante de um falso desenvolvimento.

Constatamos o abandono pelos gestores públicos, em todas as esferas, ao exercício e responsabilidade social, com raras exceções. Outro perigoso fato é a criação de uma “cultura” de corrupção expandida a todos os setores, onde se legitima a impunidade aos crimes públicos contra nosso povo. Então, sem uma comunicação crítica, não há como se construir consciência crítica, temos sido ludibriados por um tipo de informação e mídia que omitem os dados de nossa grave realidade, falseiam e manipulam imagens, induzindo-nos a aceitar essa destruição e barbárie como “fenômeno natural”.

Somando as contribuições para essas análises, encontramos em Soulages (2010, p. 218) uma explicação sobre o sensível contemporâneo²

2 No ano de 2009, o VI Colóquio Franco-Brasileiro de Estética, promovido pela Escola de Belas Artes da UFBA, através do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais e Universidade de Paris 8 tratou desta temática a partir das reflexões de François Soulages e dos pesquisadores que compõem a obra.

diante das grandes questões da humanidade. Esse autor relaciona as mudanças no sensível, fazendo crítica à maneira como os corpos, hoje, são transformados pelos elementos contemporâneos do mundo, como por exemplo,

pela medicina – corpos medicalizados e protéticos –, pelas nanotecnologias – tentação de um novo humanismo ou pós-humanismo –, pelo esporte – corpos operados, explorados e dopados –, pela sexualidade – corpos descomplexados e exibidos, sensíveis, sensuais e sexuais, com contracepção, viagra e outros dinamizantes. (SOULAGES, 2010, p. 218, tradução nossa)

Pelos rumos em que as diversas sociedades estão caminhando, sejam pelos deslocamentos virtuais, sejam pelos territoriais, onde entram questões de disputas de terras, guerras, diferentemente, outros deslocamentos vão ao encontro do outro em busca de harmonia e paz. Seja por quais motivos, a consciência do sensível precisa entrar no cotidiano, nas mentalidades, nas teias de relações da humanidade. Na contemporaneidade, entendemos que a dimensão de religação de saberes no comportamento humano, no fazer educacional e no diálogo entre as ciências, requer o reconhecimento da diversidade humana e cultural, inclusive o esforço que algumas instituições acadêmicas, espalhadas no mundo, têm buscado realizar. Destacamos as jornadas temáticas organizadas na França por Morin, tratando de uma das finalidades da educação hoje, é o de que “cada um ter consciência de sua condição humana, situando-se em seu mundo físico, em seu mundo biológico, em seu mundo histórico, em seu mundo social, a fim de que tal condição possa ser assumida” (MORIM, 2002, p.199), e, como ressalta este autor, uma difícil iniciativa de reunir os diferentes campos científicos, ele se debruça, frente a sua realidade que é a de “levar à consciência da condição particular que significa ser francês e europeu no seio de uma identidade térrea”. (MORIM, 2002, p.199) É devido à ausência desta religação de saberes que muitas questões não são respondidas pelos diversos campos de estudos.

Se abordar “corpo” nos leva a compreender sensibilidade humana nas relações com o mundo, então, ele é saber fundamental aos conhecimentos da atualidade, inclusive ajudando a explicar de que forma a ciência tem melhorado as sociedades. O que significa qualidade de vida, considerando os distintos valores culturais, civilizatórios e planetários?

Quando colocamos no centro da nossa discussão a diversidade étnica e cultural é no sentido do entendimento que as sociedades que são plurais, são formadas por diferentes concepções, costumes, tradições, vindas de outras referências civilizatórias que sofrem, diante dos projetos de homogeneização, universalização como querem transformá-las, muitos governos, utilizando-se de sutis mecanismos de dominação. É aí que se procedem processos de exclusão, recalcamento cultural, discriminação àqueles que não deixarão de afirmar suas referências ancestrais, sua identidade cultural, rendendo-se à homogeneização.

Retomando a perspectiva do olhar sensível na contemporaneidade que surge dos fundamentos da filosofia da estética da arte contemporânea, Soulages (2010, p. 257) nos motiva a fazer importantes leituras, seja através das obras de arte, seja pela observação das paisagens das cidades. Ele diz que

a organização da cidade é política. Ela forma corpos políticos. Os corpos em Salvador-BA são vividos na música, individual e coletivamente e são identificados na fotografia através de vários olhares que interferem na paisagem urbana absorvida e apreendida pelo olhar particular de um sujeito, entre estética e política e paisagem urbana.

Diante desse olhar, chamamos a atenção as pessoas em nossa sociedade para reaprenderem a fazer leituras do mundo em que estão imersas, fazendo críticas e reagindo.

Guiados pelo entendimento de corpos políticos e nos voltando a cidade de Salvador (Bahia), vimos na paisagem local dos bairros, dos lugares, das ruas, das pessoas que compõem e dialogam nestes ambientes que vão revelando um contraste social de desigualdades, diferenças e discriminações, onde, para uns, existe um mundo e aparatos de conforto e privilégios e, para a maioria, uma carência total. Em que medida o profissional da educação física e de outras áreas do conhecimento podem educar, formar profissionais para esta sociedade? Que lugar o corpo político, artístico, esportivo, social, econômico, ambiental deve ocupar no contexto social e exigir sua salvaguarda? Entendemos que corpo político requer consciência do sensível, tanto na ação humana quanto no compromisso de produção científica.

Por que ampliar o debate da cultura corporal pelo paradigma étnico-racial?

Para avançar nas nossas reflexões, partimos de algumas questões orientadoras, das quais procuraremos respondê-las. Que contribuições os estudos a partir do paradigma da cultura corporal podem oferecer a sociedade, quando coloca em evidência “corpo, a história, a memória e a diversidade”? Qual a importância em tratar o tema da diversidade no pensamento científico no século XXI? Sabemos que a tendência positivista/tecnicista, no campo da educação física, não deu conta das questões da diversidade, porque trataram de um ser homogêneo e discriminou a diferença, hierarquizando-a. Por outro lado, as tendências socialistas que se tornaram clássicas, não deram respostas a importantes questões. O que levou Carlos Moore,³ nascido em Cuba, etnólogo e cientista político, considerado um dos maiores intelectuais contemporâneos sobre as questões raciais, a indagar, “como é possível que uma filosofia que se pretende libertadora, não tenha nada a dizer sobre uma das opressões mais terríveis da história humana?” (MOORE, 2010, p. 31), referindo-se ao longo processo de escravidão branco-europeia aos africanos por vários séculos.

A indagações deste autor sucederam na busca de respostas para resolução de problemas que os povos negros no mundo enfrentam. Enquanto ativista que somou à luta pela revolução cubana, custando-lhe a perseguição e o exílio, Moore questiona os pilares epistemológicos das principais obras de Marx e Engels e pergunta, “seriam racistas os autores do manifesto do Partido Comunista? A resposta de Moore é taxativa: sim”. (MOORE, 2010, p. 9) Conforme explica Marcio Santos, cientista político que prefaciou sua obra.

As constatações desse autor sublinham que o Marxismo não responde as problemáticas raciais, porque seus idealizadores defendiam uma pretensa supremacia dos povos europeus, onde os brancos deveriam conduzir a história. Assim era o contexto histórico, intelectual e político em que Marx e Engels estavam inseridos.

3 Carlos Moore possui relevantes publicações científicas voltadas aos estudos raciais. Sua carreira acadêmica, de 1986 a 2002, é constituída por cargos de professor titular de Assuntos de América Latina, no Instituto de Relações Internacionais da University of the West Indies (UWI), em Trinidad e Tobago, e professor visitante na Florida International University (FIU), na Flórida.

Todavia, naquela época, o Marxismo era a corrente de pensamento que oferecia fundamentos para enfrentamento aos poderes dominantes e, por isso, contribuiu com argumentos dos movimentos de libertação que surgiam em diferentes países, onde Cuba era importante referência. Moore (1964) diz que, após Fidel Castro assumir o poder e constituir sua base de governo, ele voltava-se aos destinos e estrutura que se formava no seu país de origem e fez críticas contra o que constatava, as quais geraram polêmicas e acusações. Diante dos rumos que seu país se conduzia, ele perguntou:

Onde está o proletariado no ‘governo do proletariado’? Onde estão os negros, compartilhando o poder, numa nação em que a maioria das pessoas é de origem africana? Nós estamos diante de um governo ‘proletário’ que não tem um único proletário nele, e sim, os membros que pertencem à velha e tradicional burguesia cubana: um governo do povo no qual nenhum afro-cubano é ministro e todo o gabinete é branco.⁴

O que se deu em Cuba, repete-se em outros países da América Latina, inclusive no Brasil. Então, acreditamos que o racismo precisa ser eliminado das mentalidades, das ações e dos processos, porque é uma das formas mais perversas de exclusão humana. Portanto,

a compreensão do racismo possui profundidade histórica (memória apagada da Humanidade), anterior à hegemonia ocidental dos últimos quinhentos e poucos anos sobre o mundo, e que ele se estrutura a partir de um dado universal: o *fenótipo*. O racismo é uma construção histórica, e não ideológica, prolongando suas raízes nas estruturas pré-capitalistas e pré-industriais. (MOORE, 2010, p. 125)

Podemos perceber como sua perpetuação é introjetada pelos discursos científicos, familiares, político-partidários, ou mesmo, no campo das imagens, visível e direta – as informações visuais que nos confrontamos através dos veículos de comunicação –, como também, pelo discurso invisível – aquele que vem pelas imagens, mas traz um conteúdo e uma ideologia que são escamoteados por um discurso indireto, são transmitidos valores à sociedade, dentre muitos, a discriminação racial e o racismo. Admitir que “somos racistas” é fácil, difícil é combatê-lo, porque exige sair da sua posição e colocar-se no lugar do excluído.

4 Conforme publicação de Moore (2010, p. 26). Esta citação é retirada originalmente de sua obra *Cuba: The Untold Story* (1964, p. 11).

A ciência hegemônica se coloca, historicamente, numa posição etnocêntrica e recalca conhecimentos, pensamentos, formas de compreensão da vida, a partir da diversidade de povos que constituem o planeta, impondo-se enquanto dominação, assim explica a antropóloga Siqueira (2006). Rebatendo tal hegemonia, a obra desta autora traz a contribuição de intelectuais africanos e da diáspora, com outros princípios de pensamentos, produções, compreensão de mundo, como Amadou Hampatê Bâ, nascido no Mali, pensador que deixou um legado sobre conhecimento civilizatório africano; Cheikh Anta Diop do Senegal, reconhecido pela sua sabedoria e capacidade argumentativa em seus estudos e teses, tratando de dois aspectos diferentes e inusitados – a história da Egiptologia e a hegemonia europeia na perspectiva da formação dos saberes. Além destes, Mundimbê, congolês, filósofo contemporâneo que afirma que a Academia ainda é pautada pela hegemonia ocidental e pelo etnocentrismo. Ele distingue dois tipos de etnocentrismo: um de filiação epistemológica, outro de conexão ideológica, como expressa Siqueira (2006, p. 25). Steve Biko, nascido na África do Sul, é responsável por construir um pensamento sobre a Consciência Negra, foi um dos líderes da luta contra o Apartheid na África do Sul; Leopold Senghor do Senegal, criou um pensamento científico – contra o colonialismo francês na África, resultante de sua própria história de vida intelectual. Inspirando-se nessas referências, somadas a outras e partindo das experiências de nossa própria realidade, é que trabalham os intelectuais negros no Brasil.

Nos estudos sobre memória histórica da educação física, esportes e lazer em nosso contexto, geralmente, são omitidas a contribuição e participação do negro, mesmo este galgando difíceis degraus para incluir-se nos ambientes fechados. Na medida em que obteve sucesso e promoveu fama e rendimentos às instituições em que se integrou, muitas vezes sem nenhum retorno econômico, este abriu portas para que, hoje, muitos jovens negros e não negros, tenham lugar de destaque, por exemplo, no cenário esportivo do futebol, das lutas e técnicas de defesa pessoal, das produções artísticas, das produções científicas e outras. Fazemos referência a uma das poucas obras da época – Bahia dos anos 1950 – que embora, com marcas da ideologia da democracia racial, tratou da relação entre esporte e etnia. Foi pelo antropólogo Thales de Azevedo, o qual se referia dizendo que o *foot-ball association*,

o remo, o *basket-ball*, o *volley-ball* e o *lawn-tennis* são praticados na cidade de Salvador por determinados grupos socioeconômicos e, enquanto passatempo desses grupos, foram se profissionalizando. Destaca que alguns esportes eram da burguesia e outros das classes médias e altas que, em casos excepcionais, admitiam jogadores escuros⁵ para integrar os times. Existia discriminação nos clubes de remo quanto às pessoas de cor, onde essas eram impedidas de participar, o que levou um grupo de rapazes escuros a fundar um clube à parte. Enquanto esporte da pequena burguesia, somente “estudantes da classe intermédia, empregados do comércio, funcionários públicos das categorias mais elevadas, em cujas equipes não eram aceitos indivíduos de *status* inferior, isto é, das profissões subalternas, como soldados, garçons, empregados domésticos, operários”. (AZEVEDO, 1996, p.126)

Se na década de 1950, a discriminação e preconceito aos negros eram grandes no ambiente esportivo, podemos afirmar que, passados mais de 60 anos, este ainda permanece e de forma mais grave, devido ao pouco debate em sociedade, a falta de uma política pública de esporte, lazer e entretenimento que promova o acesso e direito deste segmento social que representa a maioria da população brasileira. A invisibilidade da contribuição do negro ao esporte brasileiro permanece latente. Quem irá contar a história da grande atleta negra Daiane dos Santos que se destacou na ginástica artística brasileira, quebrando uma hegemonia frente a um “padrão estético”? Permitido até então, na formação das equipes nacionais e internacionais, somente às atletas brancas, de feição afilada, cabelos lisos, onde os negros são excluídos, numa falsa justificativa de “biótipo” adequado a este ou aquele esporte. Esse preconceito é reproduzido na composição de equipes em campeonatos de escolas, clubes, faculdades, sob estes falsos argumentos.

Destacamos a contribuição de Neira (2007, p. 158) quanto à abordagem sobre multiculturalismo, identidade e diferença nos estudos da educação física atual e explica que

quando o multiculturalismo crítico integra e conecta o estudo da etnia, da classe social e do gênero à natureza da construção da consciência, à produção

5 Na obra do antropólogo Thales de Azevedo (1996), para se referir a pessoa negra, o autor usou as expressões, “escuros”, “pessoa de cor”, “mulatos”, “pretos”, tal como, eram identificados esses sujeitos naquela sociedade. Outra observação é que o autor cita e escreve o nome dos diversos esportes, conforme a língua estrangeira de onde estes se originaram.

de conhecimento dos componentes curriculares e aos modos de opressão, adquire uma visão social bem mais ampla que os interesses particulares de determinados grupos sociais.

Baseados nos argumentos e numa perspectiva de mudança de postura e comportamento em relação ao ensino da educação física, torna-se relevante que os profissionais em formação, futuros professores, estejam conscientes dessas problemáticas para que não sejam agentes diretos da reprodução e manutenção das discriminações e preconceitos no ambiente escolar e fora dele. É nesse sentido que a diversidade precisa ser posta em prática para que ninguém seja discriminado pela deficiência física, pela opção sexual, pela cor, pela religião, pelo lugar de origem e cultura, entre outros aspectos. Por isso, é necessária mudança na concepção de conteúdo, de ensino, de pesquisas que devem caminhar auxiliando a sociedade diversa e plural.

Por fim, instigamos os estudantes e professores das diferentes áreas, assim como os pesquisadores, os artistas a responder às questões problematizadas diante daquilo que defendem enquanto paradigma de suporte nas suas áreas de conhecimento, do papel e da ação em que se prestam frente aos desafios de nossa realidade social.

Conclusões

Este trabalho cria um diálogo, através de aportes científicos originados de estudos críticos, de experiências práticas, de atividades de pesquisa e ensino que valoriza o sujeito na relação direta com sua realidade e extrai conhecimentos aplicados ao cotidiano. Destacamos como resposta a muitas indagações, uma explicação da antropóloga Siqueira (2006, p. 38), dizendo que

estamos convivendo com um tempo histórico perpassado por uma série de conflitos, de contradições, de perplexidades, todos nascidos de uma dificuldade de convivência com a diferença, no confronto de civilizações, de enfrentamentos, todos realizados sob o pano de fundo de uma convivência acentuada marcada pelas desigualdades, principalmente raciais.

Para entendermos a complexidade dessas relações é imprescindível a contribuição da ciência, dos movimentos sociais e das diversas organizações dedicadas a uma melhoria da sociedade planetária que exige

justiça e respeito aos modos de vida que não tem como princípio e regra acumulação de bens, capital, exploração, extorsão, pelo contrário, lutam para eliminar.

A construção de uma mentalidade humana há de surgir dessas contradições. Há de emergir da memória dos saberes e conhecimentos que aportam as civilizações milenares, cujos valores resistem à destruição, porque trazem ensinamentos da vida em que ciência, espiritualidade, produção, relações sociais, não são negociados em função da destruição do ser igual. Diante do trágico, queremos afirmar que existem outras realidades e pensamentos que trazem e podem oferecer outros sentidos à vida e é daí que retiramos nossa compreensão de humanidade.

O papel que a ciência deve exercer junto a sua sociedade, onde a educação física é uma delas, chama atenção para que “uma ação humana sensata tem condições de alterar interesses particulares em benefício do interesse social”. (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, p. 123) Então, reportamo-nos a profissão de ser professor que exige doação, porque é aquele que coopera para o desenvolvimento das potencialidades do outro. O aluno tem condições de trazer seu mundo cultural e suas identidades, o que permitirá um sentido maior. Pois, os conteúdos de aprendizagem devem referir-se às relações de vida cotidiana fora da escola. Por tais motivos, colocamos em diálogo esses dois paradigmas que emergiram do olhar crítico à identidade, ações, relações, conflitos, contradições e, portanto, compreendo-os como complementares à cultura corporal e o étnico-racial.

Referências

AZEVEDO, T. de. *As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social & classes sociais de prestígio*. 2. ed. Salvador: Edufba: EGBA, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e educação física*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (polêmicas do nosso tempo, 60).

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. 3. ed. Ijuí, RS: EdUnijuí, 2005.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

- KUNZ, E. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí, RS: EdUnijui, 1991. (Educação).
- MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MOORE, C. *O Marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- MOORE, C. *Cuba: he untold story Not yet Uhuru*. Berkeley, Calif: [s. n.], [196-]
- NEIRA, M. G. *Ensino da educação física*. São Paulo: Thompson Learning, c2007. (Ideias em ação).
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EdUFAL, 2007.
- SIQUEIRA, M. de L. *Intelectualidade negra e pesquisa científica*. Salvador: Edufba, 2006.
- SOULAGES, F. *Le sensible & Le Contemporain*. In: SOULAGES, F. (org.). *O sensível contemporâneo*. Salvador: UFBA, 2010.

Reflexões sobre formação de professores de educação física a partir a Lei n.º 10.639/2003

Anália de Jesus Moreira
Maria Cecília de Paula Silva

Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre a historicidade da educação física no Brasil, considerando a validade política da Lei n.º 10.639/2003. Esta lei foi promulgada no ano de 2003 e obriga a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio. O texto foi escrito a partir de um dos capítulos da pesquisa¹ de mestrado, finalizada em 2008, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA). A completude do trabalho reforçou a necessidade de aprofundamento dos estudos étnico-raciais no campo da cultura corporal como condição elementar para que professores e alunos de educação física pudessem compreender, à luz da história, os desafios propostos pela lei 10.639/03.

Para isso foi necessário uma análise do percurso histórico da educação física brasileira, cujo recorte foi feito entre os anos de 1920 e 1940, considerando que estas ocorrências estabeleceram relações entre a educação física e as políticas e ideologias de embranquecimento² da

1 Trata-se da pesquisa "A Cultura Corporal e a Lei n.º 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física nas escolas de Salvador, finalizada em 2008, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Maria Cecília de Paula Silva.

2 Refere-se ao processo composto por metodologia, abordagens e ideologias, implantado no Brasil, tendo como bases referenciais eurocêntricos no campo da educação e que influenciaram na formação de professores no Brasil.

pedagogia, ajudando a consolidar práticas eugênicas. Tratamos, portanto, do desvelamento das relações entre educação física e as políticas educacionais, objetivando compreender as possibilidades desta área do conhecimento na aplicação da Lei nº 10.639/2003.

As ocorrências históricas: a educação física assumindo os traços e ranços de uma educação eugênica

O termo eugenia foi assumido, cientificamente, por Francis Galton, em 1883, no livro *Inqueires into human faculty*. Influenciado por obras do seu primo, Charles Darwin, Galton defendeu que a capacidade humana está mais associada à hereditariedade que à educação, e a eugenia foi, então, descrita como “ciência” que lida com todas as influências que melhoram as qualidades natas de uma raça.

Nas escolas brasileiras, as heranças e concepções de Francis Galton sobre eugenia e higienia foram mais largamente difundidas nas décadas de 1930 e 1940, quando os princípios eugênicos colaboraram para orientar as políticas estruturais de saúde e educação. Esclarecemos que essa análise de tempo procura situar o recorte metodologicamente traçado: a educação física e a eugenia. Diante disso, necessário se faz considerar os fatos históricos como elementos não voláteis. Embora o recorte seja das décadas de 1920 até 1940, por vezes, recorreremos a fatos anteriores e posteriores que se ligam em termos contextuais.

Considerados profícuos para a educação brasileira, os anos 1930 e 1940 são refletidos no tempo presente como marcos da educação pública no país. Os pilares que foram construídos os pensamentos educacionais da época validam essa perspectiva. Ideologicamente, o Estado Novo se justificou na visão macro de realidade a partir da economia, da política e do social, elevando sentimentos de antiliberalismo, antitotalitarismo e o nacionalismo, bases de contraposição do “sufrágio internacional”, principalmente nas questões relacionadas à Itália, Alemanha e Rússia e seus regimes totalitários, cujos modelos não se encaixavam à realidade brasileira.

No ano de 1923, ocorreu a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) por Gustavo Riedel com fortes influências no sistema

educacional brasileiro. O objetivo desta liga era “[...] erradicar a identidade cultural daqueles que freqüentavam as macumbas e os centros de feitiçaria, gente considerada pelos higienistas, como ‘grupos sociais atrasados em cultura’”. (SANTANA, 2006, p. 43)

A Reforma Francisco Campos (1931) pode ser considerada um marco na elitização do ensino secundário. Estruturando o ensino em duas etapas: cinco anos para o fundamental e outros dois anos preparatórios para o ensino superior, com rigidez avaliativa, a reforma tinha forte impacto na “formação identitária do país”. Por meio da disciplina história, Campos evidenciou a unidade nacional, destacando a questão étnico-racial e a busca às origens do povo brasileiro. No contexto exigido pela reforma, o negro era o dominado pelo colonizador, conforme afirma Abud (1998):

Ele sempre era tratado como mercadoria, produtor de outras mercadorias. Enquanto ao índio se conferia o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação. (ABUD, 1998, p. 3)

No período do Estado Novo, 1937-1945, as práticas elitistas na educação foram ampliadas por meio da Reforma Gustavo Capanema, que demarcou os tipos de educação e cultura no país a partir das representatividades de classes, cultas e subcultas, pobres e ricos. Um dos marcos da Reforma Capanema foi a instituição de educação intelectualizada e educação profissionalizante.

O Brasil foi o primeiro país sul-americano a ter um movimento eugenista organizado a partir da criação da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918), responsável pelos primeiros trabalhos sistematizados na área. O nome central dessa sociedade é o do médico Renato Ferraz Kehl, que, entre 1917 e 1937, foi ativo no movimento, publicou livros e fez palestras em todo o país. Em seu livro de 1923, intitulado *Por que sou eugenista*, Kehl afirma ser necessário *instruir, eugenizar e sanear*. O movimento eugênico atuou junto à saúde pública e ao saneamento, bem como à psiquiatria e à “higiene mental”, ao longo das décadas de 1920 e 1930. Sobre a eugenia no referido período, é preciso dimensionar seus efeitos na contemporaneidade: segundo D’Avila (2006, p. 93),

[...] A Ciência da eugenia forneceu uma ponte entre a ideologia racial e a cultura popular, definindo uma cultura de pobreza [...]. Reitero o elo da diretriz eugênica nos anos de declínio da era Vargas, considerada [...] tão forte que resistiu por mais tempo do que o apoio oficial à ciência que a orientou. O autor conclui que, [...] embora a eugenia tivesse perdido a legitimação, após o fim da Segunda Guerra Mundial, as instituições, práticas e pressuposições que ela criou persistiram [...]. (DÁVILA, 2006, p. 93)

Pensamos que a eficácia da ideologia eugênica encontrou ressonância entre as instituições escolásticas e as práticas políticas e decretou para a epistemologia afro-brasileira uma posição fronteira entre a acomodação e a resistência. Consideramos, deste modo, que um dos grandes debates provocados pela Lei n.º 10.639/03 no ensino da educação física se detém no problema do percurso epistemológico dessa área. A educação física brasileira tem sua origem ligada às instituições militares e à classe médica, e essa relação se assumiu como simbiótica, também, na pedagogia.

Pregando a educação do corpo e tendo como modelo de perfeição um físico saudável e equilibrado, organicamente, a origem da educação física associa-se a médicos higienistas que buscavam modificar os métodos de higiene da população. Essas diretrizes assumiram importância vital na construção da matriz racista e na ideologia racial brasileira, formulada e difundida no século XIX. Sobre esse aspecto, Oliveira (2004) deixa entender que as passagens históricas mais importantes da educação física no Brasil revelam a estreita relação entre educação física, adaptação e pensamento dominante.

As bases da construção histórica da educação física favoreceram os interesses eugenistas. Afora o processo pedagógico, atentamos para o fato de que os métodos francês e sueco de ginástica, largamente difundidos no Brasil, foram eficazes para os ideais de corpo mecânico e disciplinado. A esportivização, por sua vez, abraçava a ideia de superioridade branca, apoiada na imagem helênica corporal mitologicamente ambicionada. “[...] Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco [...]”. (MATTOS, 2007, p. 11) Portanto, a Lei n.º 10.639/2003 obriga a problematização do termo raça no ambiente escolar. Indica que lidar com a palavra se torna especialmente

relevante quando associamos o termo à complexidade dos seus significados e representações para desconstruir estereótipos e criarmos imagens positivas do grupo étnico.

Consideramos oportuna a referência à raça³ para denunciar o uso da palavra em seu sentido puramente biológico no escamoteamento dos debates e discursos, quando o assunto são as diferenças culturais, os abismos sociais e as identidades étnico-raciais. Em outro ponto, queremos explicitar o corpo numa perspectiva cultural e identitária para favorecer a compreensão de totalidade humana, subjetiva e criativa, percebendo a cultura corporal como afirmativa e produtora de sentidos. Esse perfil valida a busca da educação física de uma posição legítima que não seja a de subalternidade epistêmica e curricular. A constatação indica que a lei é impactante nos conteúdos da educação física por destacar questões relevantes da nossa cultura local, como as que valorizam manifestações, como a capoeira, o samba de roda e o maculelê, por comportarem elementos identitários que vão além de sua validade cênica.

Assim, falar em identidade remete, também, aos contextos sócio-históricos e, no caso especial de Salvador revela uma preocupação com as invisibilidades geradas pelo fator da hierarquização racial repercutidas no tempo presente em forma de desigualdades. Por este caminho, referimo-nos a cultura como prática de significação resultante das ações sociais do sujeito. (HALL, 2007)

Refletimos em Gramsci (1981) quando este autor se reporta ao entrelaçamento entre hegemonia e sua materialização. Diz Gramsci (1981, p. 37) que “[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolásticas através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários [...]”.

Por estes aspectos reflexivos, observamos que a questão identitária contemporânea debruça-se sobre a problemática das desigualdades sociais da população negra. Compreendemos que essas constatações encontram ressonâncias no enfraquecimento dos critérios identitários, favorecendo a prática das relações hierárquicas raciais e crença da mestiçagem como ideais de identidade nacional, cordial e valorativa. A esse respeito é preciso considerar o que sustenta Hall (2007, p. 91). O autor

3 Complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil. Não se refere, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado nos contextos de dominação.

explicita as formas de atuação da cultura nacional, definindo-a como “[...] discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]”. Compreendemos assim, que é preciso desconsiderar a dimensão de cultura nacional como unificada e ambígua entre passado e futuro, voltando o olhar para as identidades na dimensão de suas representações e deslocamentos.

Conclui Hall (2007, p. 111-112) que a

[...] identidade se aproxima do ‘ponto de encontro’, o ponto de sutura. Por um lado, [...] os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar, para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares” e, por outro lado, [...] os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar [...].

Entendemos assim que o autor destaca o processo de subjetivação ou identificação na relação entre sujeitos e as práticas discursivas, estas últimas traduzidas por Hall (2007, p. 105) como posição conceitual de identidade.

Para concluir... Qual é o lugar a educação física na difusão e aplicação da Lei n.º 10.639/03?

Para responder a esta pergunta, necessário se faz pontuar algumas passagens históricas que demarcam a educação física como componente curricular obrigatório no currículo da educação básica e seu campo de estudo, a cultura corporal ou a cultura do movimento humano.

A instituição das Diretrizes Gerais para a Educação Física/Desportos, em 1980, buscou, primeiramente, afirmar a obrigatoriedade da disciplina na escola, mantendo o prisma da fragmentação do homem em corpo e alma, reduzindo a prática à função ou necessidade biológica. O Conselho Federal de Educação, entretanto, deixou a cargo dos estados a reflexão sobre as diretrizes e os planos gerais, possibilitando à escola discussões sobre suas peculiaridades, a partir das funções e dos objetivos da educação física. As funções gerais – biológica, cinestésica e integradora ou socioeducacional – praticamente definiram os objetivos da disciplina. Kunz (2004) lembra da importância de situarmos a educação física no lócus social. Para esse autor, a educação física é

“[...] uma prática influente na formação/condicionamento do sentido/significado do movimento humano, portanto a prática não deveria contribuir apenas para formação/informação do sentido comparativo do movimento humano [...]”. (KUNZ, 2004, p. 165)

Relacionando tais objetivos com a difusão da Lei n.º 10.639/03 e a educação étnico-racial, sugerimos uma reflexão sobre a dimensão de educação como processo real por meio do qual se possam perceber as relações interacionais previamente estruturadas e afirmadas nas funções da escola. Compreendemos a educação como mediadora de um contexto social determinado, que relaciona e reflete seu tempo e contextos ou para se tornar um dos instrumentos de transformação social. Percebemos a práxis pedagógica como um lugar de reflexão sobre teoria e práticas socioeducacionais mediadas pela cultura e pelo seu contexto sócio-histórico. Nesse sentido, pede-se uma postura pedagógica como ação comunicativa capaz de valorizar o sentido e os objetivos das ações. Se na contemporaneidade a grande luta da educação visa o enriquecimento da práxis na perspectiva da quebra de preconceitos e do respeito às origens, identidades e culturas, a grande tarefa, pois, da educação física, enquanto área de conhecimento, é lutar para ser potencializada no processo. Isso se dá por meio de uma “[...] busca de solução para as antíteses reais nas tendências existentes no percurso epistemológico [...]”. (SILVA, 2003, p. 140-141) Dentro dessa expectativa, a educação física deve valorizar-se crítica para contribuir com a realidade educacional do país, conforme discorre. (SILVA, 2003)

Pensamos que “[...] identificada com as ciências humanas e sociais, a Educação Física assume uma postura pedagógico-social que lhe confere dignidade insuperável, apesar de, nessa ótica, carecer daquelas ‘certezas científicas’”. (Castellani Filho (1998, p. 54) Desta forma, o autor manifesta preocupação em definir cultura corporal para, depois, discorrer sobre a ação pedagógica da educação física.

Concluimos que a educação física, embora esteja incluída como área de Saúde, associa-se também às ciências humanas e às ciências da educação na medida em que sua multiplicidade de ação quer seja na saúde, quer seja na educação, assume a dimensão pedagógica. Da mesma forma, refletimos que é preciso avançar na discussão sobre a Lei n.º 10.639/03, dimensionando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendo que desconstruir conceitos, reparar culturas e

combater preconceitos demandam uma luta política vigorosa, que precisa ser exercitada na escola em forma de interesse comum e interdisciplinar. Tal decisão se edificará, também, por meio de um processo amplo de negociação política, envolvendo a escola, a comunidade e a sociedade. Diante desta compreensão, atentamos para alguns desafios propostos pela Lei nº 10.639/03, especialmente no ensino da educação física e na formação de professores da área.

Observamos que é preciso considerar corpo no contexto de sociedade como elemento que não se resume à biologia, fisiologia ou mecânica de movimentos, e, sim, como dotado de identificações culturais e étnico-raciais. Com o advento da Lei n.º 10.639/03, tornou-se urgente uma releitura de corpo e sociedade, bem como se constitui como ações simultâneas outras leituras sobre corporalidade negra e indígena e movimento no campo de estudo da cultura corporal. É preciso superar a visão pedagógica conteudista predominantemente – “branquela” –,⁴ buscando visibilizar as manifestações que afirmam mais fortemente a cultura afro-brasileira e indígena, a exemplo da capoeira, maculelê e samba de roda. Isso decorre da percepção de que a educação física encontra em seu percurso histórico dificuldades para associar o seu objeto de investigação à questão étnico-racial.

Não tratamos apenas de defender mais conteúdos nas aulas de educação física ligados a cultura afro-brasileira ou indígena. Defendemos que estes conteúdos, ressignificados ou não, sejam abordados de forma a contextualizar e legitimar sua validade civilizatória. Sugere este trabalho observar o estado de interculturalidade *crítica*⁵ na prática da educação física como forma de enfrentar os desafios de implementação da Lei 10.639/2003, à medida que estas estratégias podem tornar equânimes os valores das manifestações da cultura corporal na escola.

Por fim, não conceber como de interesses apenas cordiais as dificuldades encontradas para a afirmação da Lei n.º 10.639/2003 nas escolas. Do contrário, afirmamos que os entraves estão ligados às repercussões que essas culturas – negra e indígena – têm na sociedade, sendo que a escola, apesar de ser um núcleo social poderoso, apenas

4 Branquela: termo superlativo do vocabulário popular, utilizado, aqui, para traduzir uma predominância indisfarçável de cor; metáfora, não tem sentido pejorativo.

5 Refiro-me, conceitualmente, a dimensão de pós-colonialidade do termo em contraposição a domínios hegemônicos.

legítimas tais respostas. Historicamente, esse processo de legitimação obedeceu às hegemonias e fenômenos que edificaram as diferenças no campo social, econômico e cultural, atingindo especialmente as populações negras e indígenas

Referências

- ABUD, K. M. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006. Acesso em: 3 mar. 2008.
- BRACHT, V. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí, RS: EdUnijuí, 1999.
- CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e educação física*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Polêmicas do Nosso Tempo).
- DÁVILA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945*. Tradução de Cláudia Santana Martins. São Paulo: EdUnesp, 2006.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Educação pós-crítica).
- KUNZ, E. *Educação Física, ensino e mudança*. Ijuí, RS: EdUnijuí, 2004. (Educação Física).
- MATTOS, I. G. *A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física*. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.
- OLIVEIRA, V. M. *O que é educação física?* 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Primeiros Passos).
- SANTANA, M. de. *O legado ancestral africano na diáspora e a formação docente: currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância, 2006.
- SILVA, Maria Cecília de Paula. *Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*. 2003. 142 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

A pedagogia do pé e do ventre: a relação das danças de matriz africana com os princípios terra-água e ancestralidade-feminilidade¹

Pilar Echeverry Zambrano

O presente artigo faz uma descrição do pé e do ventre como territórios corporais que permitem compreender os princípios das danças de matriz africana praticadas em Salvador, Bahia, Brasil. O percurso apresenta uma história crítica das considerações eurocêntricas destes espaços corporais herdados do processo colonial, e tenta desmitificar alguns preconceitos construídos ao redor deles. Também descreve a relação sistêmica e complexa do corpo como microcosmos, que dentro do saber da matriz africana é considerado como “gêmeo do universo”, mostrando as interligações *pé-terra* e suas implicações, com o princípio iorubá de ancestralidade, e a relação *ventre-água*, com o princípio de feminidade. Partindo da “corposofia” das danças de matriz afro, o texto propõe uma “pedagogia do pé e do ventre”, capaz de estabelecer novas relações existenciais na educação, por meio do trabalho corporal consciente, baseado no conhecimento iorubá e afro-brasileiro.

O pé: a relação sagrada do corpo da matriz afro com a terra

Para a teoria clássica da evolução, criada como a maior parte de pesquisas científicas, dentro da mentalidade dos países europeus e

¹ O artigo faz parte da pesquisa “Corporeidades e corpografias: o projeto educativo das danças de matriz afro em Salvador, Bahia”, fruto de uma tese de doutorado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), com o financiamento do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq).

ocidentais do século XVIII e XIX, a mão foi considerada por muitas décadas como um mecanismo corporal central – junto ao cérebro e a coluna – nas mudanças que permitiram à espécie humana gerar câmbios significativos na procura de um caminho evolutivo. A Europa Vitoriana criou na *mão* de Charles Darwin e seus seguidores a ideia da locomoção bípede, como motor da liberdade das mãos, que dotaram os seres humanos de uma superioridade intelectual sobre as outras criaturas. Esta é uma teoria que permanece ainda em nossas ideias sobre a evolução da espécie. (INGOLD, 2004, p. 315-140)

É a partir deste postulado que a mão foi associada ao intelecto, à razão, à memória, à civilização, ao caminho da espécie na procura da evolução, junto da cabeça e dos olhos, que, segundo Darwin, protagonizaram a conformação fisiológica do ser humano europeu evoluído. O pé, contrariamente, ficou retirado nas teorias da esfera do intelecto, e regrediu à condição de um aparelho meramente mecânico, que desenvolveu sua história escondido nos sapatos.

Compreendemos, desta forma, que o uso dos sapatos e cadeiras e as modificações que fizeram na anatomia do pé e do corpo, coincidem com a ausência desta importante parte do corpo humano nas teorias da evolução. Assim, o pé foi classificado junto com os genitais, pélvis e bacias, como partes da fisiologia “natural” e “selvagem” do ser humano, ocupando o espaço de centros opostos à hierarquia do cérebro, mãos e olhos, por esta razão, o uso de aparelhos tem a ver com a história de domesticação da natureza considerada “animal” do pé, próxima dos instintos humanos. (INGOLD, 2004, p. 316)

De modo que a diferenciação na hierarquia entre mão e pé é uma típica divisão da mentalidade moderna, que fragmentou de forma deliberada a inteligência do instinto, duas qualidades corporais que, como sabemos, hoje são indivisíveis. Não entanto, a historiografia sobre a ciência, e especialmente sobre o discurso das teorias evolucionistas, resgatou uma nova versão para o lugar do pé na construção da civilização humana e desvendou as fontes positivistas deste discurso, mostrando na atualidade novas perspectivas teóricas para pensar o pé de uma forma diferente, e para pensar por que os pés descalços, caminhantes e ativos, próprios do desenvolvimento dos rituais de dança nas sociedades africanas, foram rejeitados do discurso evolutivo e dos sonhos progressistas da Europa Colonial.

Neste sentido, foram determinantes da construção do corpo moderno eventos, como parar de caminhar para usar transportes, pois a caminhada era uma forma diária de locomoção antes do século XVIII, e também esquecer o uso do chão como lugar onde acontece a vida cotidiana, preferindo nos últimos 200 anos o uso das cadeiras e sofás. (INGOLD, 2004, p. 325) Não usar a caminhada para deslocamento, confinar os pés ao uso de sapatos e ficar sentado em cadeiras são três invenções da modernidade europeia, que falam muito bem dos desenvolvimentos tecnológicos e educativos que permitiram a construção do pensamento no estado corporal de quietude, e, finalmente, o uso primordial da mão como portadora do poder cognitivo. Disciplinar o corpo para direcioná-lo no uso destas tecnologias civilizatórias faz parte da educação até os nossos dias:

Nada fala melhor do mundo sedentário do que a cultura da superioridade da visão e da audição, e o esquecimento dos atos sinestésicos do pé. Onde as botas, reduzem a atividade de caminhar à repetição de passos- máquina, que priva aos portadores da possibilidade de *pensar com os pés*. A bota e a cadeira estabelecem um tecno fundamento lógico para a *separação do pensamento da ação e da mente do corpo*. (INGOLD, 2004, p. 329, tradução nossa)

No nível ósseo e muscular, o abandono civilizatório do trabalho com os pés fez o pedestre perder aquela força avassaladora do caminhante pré-histórico, e sua solidez esquelética que permitiu a postura erguida dos seres humanos e o avanço do cérebro. Mas, no nível existencial e transcendental, aconteceu que esse afastamento ocasionou uma perda de contato com o telúrico, quer dizer, com as forças elementais que moram na terra, no chão, enquanto princípio vital, e que tem a ver diretamente com o elo conector entre humanidade e territorialidade, sendo que a terra é um ser orgânico vivo que respira e troca informação com os seres humanos por meio dos pés.

Por este motivo, para as culturas corporais orientais, e, como veremos mais à frente, para os iorubás, recuperar o pé, voltar a ter uma relação de amor com ele, significa recuperar grande parte da complexidade energética do ser, a respiração, o contentamento do espírito e a felicidade da união com o universo, significa recuperar o princípio original, significa voltar aos ancestrais, voltar para casa.

O pé, portanto, é gerador de relações mentais e emotivas determinadas, *o pé tem a ver com a alma*, por este fato, basicamente tem que ser compreendido como parte dos ideais espirituais das culturas de matriz africana. Pés e deuses, ou deusas, têm uma conexão que o Ocidente nunca conseguiu possuir:

Consideramos que essas forças geradas pela raiz do movimento, recarregam o indivíduo no tempo, no ritmo dos corpos, no ritmo dos mundos, aproximando-nos à nossa força de origem, da evocação dos poderes cósmicos, das suas interligações com os seres humanos. (FALÇÃO, 2002, p. 111)

Daí que, por meio do trabalho com o pé, compreendemos o conceito de âncora na dança de origem africana. A relação com a terra, que para as sociedades afro-brasileiras contém o ancestral, o princípio ético mais importante da religiosidade, tem essa tarefa de ancorar, de trazer para a raiz, de fazer suportável o processo existencial do ser humano sobre o cosmos. A terra é essa lama que gruda o ser a um processo existencial suportável, amoroso e possível:

Se a filosofia da terra é uma filosofia que não prescinde do corpo – pois encontra nele o acontecimento fundante – a ancestralidade como filosofia não prescinde da terra, visto que a sabedoria brota do chão... a definição definitiva e provisória do corpo é que ele é território, logo a ancestralidade é o que dá forma ao corpo e, inversamente, o corpo dá conteúdo à ancestralidade. A sapiência que brota do chão fecunda o território-corpo que expressa a cultura dos africanos e afro descendentes. (OLIVEIRA, 2007, p. 256)

A importância do pé nas danças de matriz afro consegue sustentar essa trilha, dar conta dessa complexa sistematicidade. Neste caso, superamos a interpretação do pé como mero assunto simbólico, quer dizer, não estamos afirmando que o pé “representa” os ancestrais, estamos dizendo que o pé tem uma noção de fractal, ou seja, o pé é uma pequena replica dos ancestrais no corpo. Desta forma, a questão do corpo, nas tradições de origem africana, alimenta a interpretação simplista do símbolo e assume uma presença corporal, encarna uma energia. Não entanto, o fractal não só se compõe do pé carnal ou físico, pois junto com este é incluída a relação de contato do pé com a terra através do movimento:

Nas religiões africanas o corpo humano é concebido como o gêmeo do corpo cósmico; a geminidade é um tema predominante em muitos mitos e rituais da África Ocidental. De acordo com a cosmogonia dividida entre os

Dogon, Bambara, e povos Malinke do Mali, os seres primordiais eram gêmeos. Gêmeos representam o ideal. Muitos indivíduos dividem a estrutura da geminidade, na qual a placenta acredita-se ser o lócus de um único destino e alma gêmea. Seguido ao nascimento, a placenta é lavada e enterrada no cemitério familiar na primeira semana de vida da criança. Entre os Ashanti de Gana, gêmeos são permanentemente assegurados com um status especial, como santuários viventes, porque como um sinal de abundante fertilidade eles são repositórios do sagrado. (SANTOS, 2008)

Nesta ordem de ideias, quando trabalhada a relação do corpo com a terra de uma forma consciente e profunda, uma relação de ancoragem com o mundo, a experiência do corpo do sujeito muda, muda no sentido fisiológico: pernas e abdômen estariam logicamente fortalecidos, o movimento terá uma base de sustentação firme e muda emocionalmente, pois a sensação de raiz leva o corpo a um estado de empoderamento. Através do pé o corpo diz “eu estou aqui”, “eu existo”, “eu sou”, e, esta afirmação muda a relação do sujeito com o mundo, muda seu senso de apreciação sobre ele mesmo:

Outro fato decisivo é a comunicação com a terra, com a mãe terra que nos sustenta. Que nos abrange. Os pés são quase sempre nus e batem o solo com toda a planta, num movimento de ida e volta que é transmitido ao corpo inteiro. O fato de bater com o pé todo torna-se algo de grande importância, pois nos fala da vida, da experiência que deve ser aqui e agora [...] Na dança de origem africana os movimentos do corpo nos falam da vida cotidiana, do trabalho dos homens e mulheres, do ninar as crianças, do caçar. Em fim, da vida voltada para aquilo que ela é. (BARBARA, 2002, p. 139)

Neste ponto a dança de matriz afro vira uma pedagogia do ser, porque com o trabalho do pé, ela ensina a seguridade, a coragem, a superação do medo, a força existencial para o sujeito dançante dizer: “*eu estou aqui e faço parte do mundo*”. Através da compreensão complexa do pé como parte do corpo e do cosmos, o indivíduo desenvolve a capacidade de sentir: “*eu faço parte desta terra e com ela eu sou, reclamo meu direito de ser ouvido, de ser visto, de ser amado*”. A relação carnal do pé com o chão gera uma *bioquímica* diferente no sujeito e não só uma ideia abstrata ou um discurso, por isso, é importante saber que o conhecimento corporal de matriz africana supera o simbólico e se manifesta como uma realidade carnal, hormonal, sanguínea, que dialoga com ela mesma e com a esfera cósmica e ambiental. Lembro aqui as palavras de Richard Sennet (2000): “Tão carnal é minha alma quanto espiritual e meu sangue”, que

nas palavras da dança afro será: “tão carnal é minha relação com a terra, quanto espiritual é o meu pé”.

Ventre – o quadril, a bacia e a pélvis: feminidade e água nas danças de matriz africana

A dança africana põe o corpo todo em movimento por meio de uma dinâmica que encontra sua força propulsiva em um ponto abaixo da bacia, perto do osso sagrado. Essa pulsão rítmica funciona como se fosse absorvida para esse ponto, que liga a parte alta do tronco do corpo humano à parte baixa (pernas e pés). (GORER apud BARBARA, 2002, p. 138)

O feminino dentro da lógica iorubá é um princípio que não só remete à existência das mulheres, sendo a feminilidade um estado do cosmos, uma dimensão da ontologia da vida e da mitologia, da história fundacional, e sua forma e poder são encontrados em diversas facetas ao redor dos elementos que compõem o universo e a humanidade. O feminino constitui um princípio gerador de vida ou de morte, que possui um estado circular e aquático, sagrado e misterioso, expansivo e necessário, benevolente ou ruim, dependendo do momento e da situação.

Dentro dessa característica, a corporeidade das danças de matriz afro faz uma ênfase no movimento dos quadris, bacias e pélvis. Esta qualidade estética tem uma história interessante, porém injusta, pois, sendo um atributo visível e forte na dança, foi lido pela cristandade na época colonial como seu atributo mais representativo, e seu movimento foi associado à sexualidade dos escravos, o que gerou uma leitura perversa desta zona corporal herdada até os nossos dias, e que é preciso clarificar e colocar no lugar que merece.

Neste sentido, na compreensão anatômica colonial europeia, a fisiologia e funções da pélvis foram localizadas como as “partes baixas” do corpo, que não tem nobreza, que são sujas, que fogem do controle da mão e do cérebro, e, que, portanto, devem ser mesuradas e ajuizadas, através dos ofícios da razão.

Bajtín (1999) expõe de forma clara este fenômeno quando explica a transição da sociedade europeia medieval para o renascimento e, posteriormente, para a modernidade, através do seu estudo sobre o realismo grotesco em François Rabelais, que é iluminador na compreensão

da história colonial do ventre e das partes “baixas” do corpo, e que, mais tarde, permearia o processo educativo sobre o corpo na América escravocrata:

O alto e o baixo possuem aqui um sentido completo e rigorosamente topográfico. O alto é o céu, o baixo é a terra, a terra é o princípio de absorção (a tumba e o ventre) e ao mesmo tempo de nascimento e restrição (o seio materno). Este é o valor topográfico do alto e o baixo em seu aspecto cósmico. Em sua face corporal que nunca está separada estritamente de sua face cósmica, o alto está representado pelo rosto (a cabeça) e o baixo pelos órgãos genitais o ventre e o quadril. (BAJTIN, 1999, p. 25, tradução nossa)

Mas, por que a sociedade colonial eurocêntrica construiria um discurso de discriminação das funções fisiológicas e emocionais desta parte do corpo? Novamente recorremos aos textos de Bajtin para compreender este fenômeno, pois, no nível político, a vazia em geral contradiz o discurso eurocêntrico moderno, clássico e renascentista, contradiz sua branquidade fazendo uma inversão dentro da esfera do corpo da ideia moderna de progresso (frente) e da ideia de razão e de verdade (cima):

[...] Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra, concebida como princípio de absorção e ao tempo de nascimento: ao degradar se amortalha e semeia ao mesmo tempo, se mata e se dá a luz algo superior. ‘Degradar’ significa entrar em comunhão com a vida na parte inferior do corpo, o ventre e os órgãos genitais e em consequência em atos como o coito, a gravidez, o alumbramento, a absorção de alimentos e a satisfação de necessidades naturais. A degradação cava a tumba corporal para dar lugar ao novo nascimento (BAJTIN, 1999, p. 25, tradução nossa)

A modernidade nascente dentro dos séculos posteriores ao XVI e XVII precisava minimizar o impacto de qualquer ideologia de contradição sobre tudo daquelas que tinham o poder do popular encarnado, assim como a festa tinha que ser regulamentada, o corpo deveria ser direcionado para uma nova mentalidade “superior”, o corpo deveria pular para um estágio civilizatório, consequente com as ideias de progresso, com os *frentes* e os *acimas*, esquecendo os *atrás* e os *embaixos*:

O inferior positivo capaz de engendrar a vida e renovar se converte em um obstáculo estúpido e moribundo que se levanta em contra das aspirações do ideal. Na vida cotidiana os indivíduos isolados das imagens do ‘inferior’ corporal só conservam seu valor negativo, e perdem quase totalmente sua força positiva; a relação com a terra e o cosmos é quebrada e as imagens

do inferior corporal quedam reduzidas ás imagens naturalistas do erotismo banal. (BAJTIN, 1999, p. 27)

Acredito que assim como o pé, discriminado especificamente por conseguir empoderar o corpo em direções paralelas a da razão ocidental, a bacia contém um mistério empoderador similar, que tem relação direta com as funções cósmicas e corporais do feminino. Esta discriminação se reduz a partir da saída da Idade Média com o conceito complexo do movimento de quadril e de exploração consciente da bacia, e, portanto, de todo o que tem a ver com danças que enfatizam esta estética, danças que seriam desenvolvidas ao redor do mundo inteiro e das que ainda conservamos alguns resquícios e memórias, muitas delas pertencentes as antigas sociedades matriarcais que honraram o saber contido nesta parte do corpo e construíram funções sagradas para ele.

Essas ritualidades foram relacionadas com o universo da feminilidade, tanto no que tem a ver com fertilidade, procriação e maternidade, as qualidades típicas desta energia, quanto para a dimensão mais misteriosa e temida do feminino, que tem ligação com o cíclico, quer dizer, com a capacidade periódica de mutabilidade e transformação, com o mistério do círculo vida-morte-renascimento. Este mistério está expresso nas funções do ventre e do quadril através do poder sobre o nascimento ou morte dos filhos, sobre a menstruação, a menarca, o puerpério e sobre a menopausa. Nesse sentido, o corpo feminino teria dentro dele o segredo dos alquimistas, a pedra filosofal, quer dizer, o poder de controle sobre o curso ou interrupção da vida.

Pensando com Bajtin (1999) novamente, quem estuda o tema do grotesco, entendido como a qualidade popular de estabelecer por meio do corpo uma relação com o universo cósmico, telúrico e coletivo, podemos descrever muito bem a dimensão do feminino. Bajtin (1999, p. 28, tradução nossa) entrega sua definição de imagem grotesca, entendendo que esta palavra tem uma genealogia que remete ao conceito de “gruta”:

Um fenômeno em processo de cambio e metamorfose incompleta no estágio da morte e o renascimento, do crescimento e a evolução [...] outro rasgo é sua ambivalência, os dois polos do câmbio, o novo e o antigo que morre e o que nasce, o começo e o fim das metamorfoses.

No tema dos conceitos filosóficos no culto iorubá e afro-brasileiro ao feminino, encontramos várias dimensões fundamentais para a

compreensão da natureza vital desta ideia. Um mito fundacional iniciaria este percurso, o mito das Iá Mi Oxorongá, as antigas mães feiticeiras, e a ritualização por meio do Festival Guèlèdè, que no caso específico das sociedades afro-brasileiras se transformaria nos cultos aos orixás femininos, especialmente à Naná Buruku, Iemanjá e Oxúm.

As antigas Mães Feiticeiras, as temidas Iá Mi Oxorongá, são figuras que representam mais uma vez a complexa dualidade feminina do cíclico. São mães e bruxas ao mesmo tempo, são mulheres e pássaros, são velhas, porém contêm a força da fecundação, são temidas, porém amadas, humanas e animais, obscuras e iluminadoras, são morte para regenerar a vida:

O mais interessante é seu caráter *bifacético*; pertence à raça humana, mas possui uma face oculta e dirigida para o 'outro mundo', sobrenatural. Dessa forma, o caráter duplo das Iá Mi Oxorongá (Ancestral e Feiticeira) ressalta a especificidade do papel feminino representado por elas [...]. Não há um código moral dicotômico que proíba as Iá Mi de fazerem o que lhes agrada [...]. Percebe-se que o poder das Iá Mi, representa o próprio poder criador, criativo, que para trazer o novo, precisa destruir o velho. É a própria ordem natural, o ciclo de vida e morte que é a síntese do poder feminino. (SANTOS, 2005, p. 3-6)

Elementos diversos deste mito fazem referência ao ventre e às partes férteis do corpo feminino. Estes estão representados nos pássaros, nas cabaças que portam as Iá Mi e nas árvores, onde elas se possam:

É muito forte para os iorubás a representação e significado das árvores. Pode-se fazer uma relação entre o mito de Iroco, a Primeira Árvore e as Ajés, ambos ligados ao poder da magia e da fertilidade. Iroco aparece nos mitos como um espírito que mora nas árvores, ajudando as mulheres a conceberem e também utilizando sua magia para o bem e para o mal [...] a cabaça surge como representação do útero (poder genitor feminino) e da terra, é o lugar onde fica depositado o pássaro, onde as ajés os guardam até que necessitem deles.

É do útero (terra) que nasce a vida, é de onde vem a provisão, a fartura, a fertilidade, a própria existência material da comunidade. A cabaça deve ser protegida e guardada com cuidado, pois dela depende a sobrevivência humana [...]. Matar, abrir o ventre para roubar intestinos ou para impedir a gravidez são atos de violenta ruptura com a continuidade da vida. Interromper a vida aparece como um poder incomensurável e terrível, assim, tentar aplacar a cólera das mães ou encontrar proteção é necessário. (SANTOS, 2005, p. 6)

Compreendendo a natureza dual das Iá Mi, observemos que o culto a Guèlèdè é uma festividade de origem Iorubá e Ketu, ainda praticado no Benin e na Nigéria, e adaptado pela diáspora no Brasil, sendo lembrado só em rituais do candomblé, em algumas das casas mais antigas de Salvador. Este culto é uma comemoração ao poder feminino representado nas mães feiticeiras:

Para que as Iá Mi não deixem de cumprir sua função, que é extremamente vital para a comunidade, sociedades africanas secretas foram formadas com a responsabilidade de cultivar e prestar as devidas homenagens às Mães. Uma delas é o culto Geledé celebrado em famosos festivais em regiões Ketu na África. Na Nigéria é realizado entre os meses de março e maio, como um culto de fertilidade em honra às Iá Mi Oxorongá. No Brasil, a festa Geledé ocorre em 08 de dezembro em Boa Viagem, no Candomblé do Engenho Velho.

Originalmente, Geledé é uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso, expressando o poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem estar da comunidade, visando também, apaziguar e reverenciar as Mães Ancestrais para assegurar o equilíbrio do mundo. As principais representações do culto são as máscaras rituais que simbolizam o espírito das ancestrais femininas e seus diferentes aspectos. (SANTOS, 2008, p. 8)

Por tudo isso, para iniciar o caminho de compreensão dos fundamentos do feminino nas deusas arquetípicas da religião afro-brasileira em Salvador, é necessário lembrar o elemento terra e sua ligação com o conceito de ancestralidade, que foi referido aqui através da valorização do pé dentro das danças de origem africana. No caso da bacia, o ventre e a pélvis, o elemento que permite compreender a relação do corpo enquanto microcosmos ou “gêmeo” do universo, é a água. Esta parte do corpo é o fractal das águas do mundo, nela, os seres humanos são água, pois:

A água é um elemento mais feminino e mais uniforme que o fogo, um elemento mais constante que simboliza com as forças humanas mais escondidas, mais simplificantes [...] a água é também um tipo de destino [...] o vão destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser [...] A água é realmente o elemento transitório. (BACHELARD, 1998, p. 6)

E essa qualidade da água lembra a natureza ambígua das Iá Mi e a natureza das Orixás pois sendo fonte de todas as coisas ela é mãe, e matriz, é útero.

Mas, como é fonte de vida, é também fonte de morte. É criadora e destruidora. (RIBEIRO, 2009, p. 112)

As deusas Iemanjá, Oxúm e Nanã Buruku têm uma relação direta com as águas do mundo, a primeira com as águas salgadas de oceanos e mares, a segunda com a água doce de rios e lagoas, e a terceira com as água-terra da lama. Mesmo que a maior parte de danças de origem africana possua uma movimentação do quadril e a pélvis, incluso as danças dos deuses ou heróis masculinos, as dessas deusas têm, particularmente, uma ênfase nestas partes do corpo.

A circularidade, a continuidade e o movimento em fluxo são características importantes dessas danças. A “doce tensão” é uma qualidade interessante, “a força que flutua”, “a determinação que corre”. Sobre Oxum e Iemanjá, encontra-se que a propulsão do movimento, especialmente do Ijexá – movimento característico das deusas –, provem da bacia e da pélvis, tomando, depois, posse do corpo inteiro como se tratasse de uma onda de água, que permite a ligação da cabeça com os pés, das partes baixas e altas do corpo, quer dizer, dos ancestrais que moram na terra com os deuses que se localizam no céu. (BARBARA, 2002, p. 181)

As posturas corporais curvadas e arredondadas, o deslizamento dos pés sobre a terra, as figuras metafóricas de banhos e peixes, símbolos africanos da fertilidade e da fecundidade, de lamas, de mares ou rios, complementam os discursos das danças.

Oxum é muito celebrada no festival Geledé com o aspecto da ‘Mãe Encantadora’, muito doce, mas que sabe ser muito cruel quando se faz necessário, exigindo justiça às mulheres. Este aspecto se repete em Iansã, mesmo não sendo considerada uma mãe muito presente, Iansã é extremamente zelosa com seus filhos e utiliza de muita violência para protegê-los. Da mesma forma que Nanã Buruku recebe o corpo humano morto na terra, restituindo o axé do planeta, Iansã auxilia o espírito a alcançar o Orum. Iemanjá, a Grande Mãe do Candomblé, amorosa, conselheira e protetora de seus filhos também possui seu aspecto mais terrível, Iemanjá vinga a morte de seu filho destruindo a primeira humanidade. (SANTOS, 2008)

Para concluir, lembremos que a dualidade transitiva e seu caráter aquático são os elementos representativos dos princípios da feminidade da matriz afro, e que no caso da dança são localizados no ventre, bacia e pélvis, ocupando dentro do corpo um território intermédio, como sua

natureza, que permite juntar o alto e o baixo, o céu e a terra, os ancestrais e os deuses, os pés e a cabeça, criando ondas de fluxo e comunicação corporal, e dando para a pélvis o lugar que merece dentro do corpo, tirando-a da interpretação simplista criada na colônia, e consagrando nela nossa relação humana com as águas do mundo, águas femininas e doadoras de vida, águas destruidoras ou fecundantes.

Finalmente, lembremos que assim como a consciência e conhecimento do pé e sua relação com a terra, que afirma a presença do sujeito no mundo, a consciência da natureza dual da água dentro do corpo também possui benefícios dentro do universo emocional dos sujeitos, benefícios que têm a ver com nossa capacidade de mudar, transitar e aprender a “morrer”, a transmutar e a criar.

No nível pedagógico, a relação com a água-ventre do corpo desenvolve precisamente uma relação de consciência com o universo da fertilidade, sendo esta entendida como a capacidade para criar e inventar. A imaginação é sempre uma expressão da rebeldia com o cânone estabelecido, uma rebeldia iluminadora que propõe ordens novas para as velhas leituras do mundo. A água é um princípio transformador e, portanto, inovador. O trabalho corporal com esta parte do corpo permite desenvolver ferramentas emocionais criativas, pois traz a possibilidade do “espelho” (água), onde o sujeito se auto-observa e nesse processo de auto-observação descobre sua posição no mundo, sua especialidade, seu sentido próprio e único. No momento de descoberta do lugar do sujeito na vida, este entra na possibilidade de criação, pois tem achado sua voz própria, que é sua imagem, sua “imaginação” sua “imagin-ação”, que dizer, o território onde mora o verdadeiro sentido da sua autopercepção, que tem capacidade de agir sobre a realidade e mudá-la por meio da experiência. Os processos criativos são realmente inovadores quando partem da experiência própria, que sendo singular não pode estar repetida, não pode gerar cópias, e necessariamente abre a possibilidade de novos códigos.

Com relação ao elemento feminino que mora na água e no ventre, que, segundo o universo iorubá, tem o mistério da vida-morte-renascimento, podemos observar uma forma pedagógica que estimula no sujeito a capacidade de regeneração constante, a capacidade do entendimento da “morte” como possibilidade, como acontecer da vida, como fluxo incessante de câmbios na realidade. A circularidade deste

princípio contido no corpo estimula o universo do trajeto, do ser caminhante, que guardando uma identidade própria é capaz de transitar, quebrando e recompondo o próprio *self*.

Colom (2002), em seu livro *A desconstrução do conhecimento pedagógico*, fala sobre a comprovada experiência dos transtornos mentais no sujeito, muitos deles ensinados pela educação tradicional e moderna, que surgem quando as imagens do eu viram rígidas e fechadas, limitando a capacidade dos estudantes de resposta ao mundo, que é sempre instável e cambiante. A habilidade de aprender a morrer na vida cotidiana permite o corpo-mente a possibilidade do também cotidiano renascimento. Desta forma, as turbulências da realidade são vivenciadas por meio de uma subjetividade em estado de água que entra, sai, e se metamorfoseia no percurso, encontrando formas que podem ler a realidade em sua mudança incessante. Colom (2002), lembra que educar para incerteza – o princípio água – é necessário, pois as certezas a cada dia são menos certas (182).

Referências

- AKINRULIN, O. M. Geledé: poder feminino na cultura africana yorubá. *Revista África e Africanidades*, ano III, n. 12, fev. 2011. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/12022011_19.pdf. Acesso em: 28 abr. 2012.
- BACHELARD, G. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BAJTIN, M. *La cultura popular em la edad media y em el renacimiento*. El contexto de François Rabelais. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- BARBARA, R S. *A dança das Aiabás*. Dança, corpo e cotidiano das mulheres do candomblé. 2002. 216 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BERNARDO, T. O candomblé e o poder feminino. *Revista de estudos de religião*, n. 2, 2005, p. 1-21. Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv2_2005/t_bernardo.htm. Acesso em: 29 abr. 2012.
- COLOM, A. *La deconstrucción del conocimiento pedagógico: nuestras perspectivas en teorías de la educación*. Barcelona: Paidós, 2002.

INGOLD, T. Culture on the ground. The world Percevei through the feet. *Journal of Material Culture*, v. 9, n. 3, p. 315–340, 2004.

SANTOS, I. F. dos. *Corpo e ancestralidade*. Uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: Edufba, 2002.

SANTOS, I. F. dos. *Iá Mi Oxorongá: as Mães Ancestrais e o poder feminino na Religião Africana*. *Sankofa – Revista História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, Salvador, n. 2. dez. 2008. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2008/12/santos-irineia.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2012.

OLIVEIRA, E. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. [Curitiba]: Editorial Gráfica Popular, 2007.

RIBEIRO, C. M. A água e o aprendizado erótico do corpo. *Revista Educar*, Curitiba, n. 35, p. 107-121, 2009.

Corpo e imaginário: a cultura negra expressa no contexto educativo do recôncavo baiano

Lilian Quelle Santos de Queiroz

Introdução

O presente trabalho traz uma reflexão sobre estudo do corpo, bem como algumas das matrizes teóricas que contribuem para esse entendimento, em uma localidade específica do Recôncavo Baiano,¹ seus aspectos peculiares e contexto educativo local no tocante as discussões sobre a cultura afro-brasileira em escolas locais, considerando as múltiplas realidades materiais e imateriais encontradas no território cachoeirano.

Refletir sobre a condição humana e sua natureza é necessariamente refletir sobre um ser que é por essência cultural, que demanda das suas relações com o outro e com o lugar que ocupa numa dada sociedade para ser o que é: um corpo constituído e ressignificado historicamente, cujas práticas culturais são assimiladas, apreendidas e “re-transmitidas” e reverberam em constructos e significados por ele – ser humano através de seu corpo – elaborados, construindo assim o seu princípio de identidade, ainda que de maneira não consciente desse processo.

A composição identitária moldada principalmente pela herança colonial, como no caso do Brasil, é uma mescla complexa de matrizes que se articulam entre si, criando novas possibilidades de representação da cultura local de um dado povo. Nesse contexto, existem fatores que relacionam a cultura corporal às manifestações da cultura afro-brasileira,

1 Recôncavo corresponde a um termo utilizado pela geografia e significa fundo da Baía (lugar que tirou), em torno da **Baía no caso aqui Baía de Todos os Santos**, Bahia, Brasil, abrangendo não só o **litoral**, mas também toda a região do interior circundante à Baía. (RECÔNCAVO... [201-]).

entendidas por muito tempo como desprovidas de valor acadêmico e à margem do contexto escolar formal.

Portanto, não pode haver transmissão de cultura, nem formação de sociedade se não houver um corpo no qual se possa comportar e dar movimento a essa gama de significados, ou seja, o que se pode interpretar da realidade concreta na qual se vive, o corpo vai além do suporte temporal da cultura, ele é a construção cultural da sociedade que ele modifica, e que por ela é modificado.

No intuito de desenhar um caminho que favoreça a compreensão do corpo negro (afro-brasileiro) no imaginário dos jovens cachoeiranos, bem como no intento de compreender como esse imaginário se constitui, e os fatores e ritos sociais que atuam e influenciam nessa constituição, tentamos compreender aqui o movimento que percorre o princípio educativo em Cachoeira, através do que a pesquisa tem nos demonstrado até então. Buscamos compreender e ampliar o entendimento e a construção da cultura afro-brasileira na cidade de Cachoeira, Bahia, enfoque oportunizado pela pesquisa.

Portanto, percebemos, até agora, que a constituição do imaginário no contexto cachoeirano, estruturado a partir de determinadas práticas culturais vivas e dinâmicas, presentes na região, a exemplos da Irmandade da Boa Morte, a capoeira e o samba de roda, reúnem elementos significativos que contribuem para formação e afirmação de uma identidade afrodescendente, expressa através do corpo negro, corpo este que ainda carece de maior aprofundamento por parte de estudiosos e da população local. Dessa forma, toda sociedade é capaz de produzir sua simbologia e suas representações próprias, construídas no âmbito do imaginário e, através desses símbolos, imagens e representações os indivíduos idealizam e constroem a educação. Tem-se então a montagem do imaginário educativo na cidade unindo duas pontas do mesmo laço: as manifestações culturais e suas representações simbólicas e materializadas através do/no corpo.

Estudos do corpo e seus pilares no contexto local

Sem o corpo que lhe dá rosto, o homem não existiria. Viver consiste em reduzir continuamente o mundo a seu corpo, através do simbólico que ele encarna.
(LE BRETON, 2011)

Estudar o corpo consiste um grande desafio. Múltiplos olhares tecem uma teoria complexa, porém necessária ao entendimento da cultura, da sociedade e da educação. Lançamos mão sobre as reflexões da antropologia, sociologia e educação física e tentamos aqui assentar as bases das concepções elaboradas sobre o corpo, basicamente em três pilares: o corpo-imagem, o corpo-memória e o corpo-história.

Essas premissas se apresentaram à pesquisa numa síntese ao entendimento que os educandos cachoeiranos apresentavam sobre o corpo, nesse primeiro momento de pesquisa, e que nos levou a “separar” o entendimento de corpo sob essas três óticas.

Corpo-imagem por referenciarem sempre que a ideia de corpo a uma manifestação cultural, como o corpo que joga capoeira, ou que toca e participa do samba de roda, ou seja, o corpo que atua, pratica uma atividade, movimenta-se e alimenta o imaginário dos educandos. Corpo-memória por conta de apresentar os entes e moradores mais antigos da cidade como referência de concretude e história na cidade. Corpo-história pelo fato de que muitos moradores da cidade se orgulham em ter seus antepassados participado da história de luta pela independência do país, bem como as festas que percorrem gerações.

Isso posto, evidenciamos as relações que coexistem entre as categorias abordadas. Por exemplo, o corpo-histórico é essencialmente cultural, uma vez que expõe peculiaridades indeléveis do lugar, comportamentos e expressões culturais existentes em Cachoeira, bem como o corpo-imagem também é memória, uma vez que alimenta a imaginação por elas constituídas, e faz com que a história seja conhecida e perpassada pelas gerações por conta das “imagens contadas” pelos moradores, estudiosos, pesquisadores e interessados na cultura local.

Ainda falando sobre as matrizes que fomentaram a discussão sobre o corpo e suas potencialidades, faz-se relevante mencionar Mauss

(2003), que ampliou as fronteiras da antropologia por dedicar-se a pensar o corpo e enfatizar em seus estudos que o jeito de andar, os usos do corpo humano, os gestos e movimentos, em suma, que toda prática corpórea é determinante para compreender o funcionamento de cada modo cultural, com suas regras, com os símbolos que representam e trazendo a noção de “técnicas corporais” por meio da interpretação dos “fatos sociais”, que para Mauss (2003) tem a troca como fundamento da vida social.²

Geertz (1989), ainda sobre o pensamento do corpo como manifestação material da cultura, afirma que a discussão acerca do homem só é passível existir a partir de um referencial cultural, ou seja, não se pode desvincular o homem da cultura, embora sua obra não tenha se aprofundado nas relações do corpo com a sociedade propriamente dito. Geertz (1989) afirma ainda que há necessidade de realizar uma descrição bruta e minuciosa a fim de poder interpretar os textos culturais produzidos pelas ações do humano.

Somando a essa proposta, Silva (2009) aborda uma concepção de corpo não idealizada e não instrumentalizada, uma concepção que busca perceber o homem em sua totalidade através de pensá-lo como um corpo real, com necessidades e demandas reais integrantes de um sistema dominante que busca camuflar maneiras de subjugá-lo. Para a autora:

O corpo deve ser compreendido numa perspectiva de totalidade, como referência ao ser humano real, do ser no mundo e das condições econômicas e sociais em que ele tem de viver, e não de forma reducionista, em que se considera um ser humano – corpo – de forma fragmentada, numa visão dicotomizada do ser em corpo/mente, própria do dualismo cartesiano. (SILVA, 2009, p. 38)

Num caminho próximo a essa concepção de corpo real, buscando evitar as relações de dualismo e primando por pensar nas relações de permuta e contraste concernentes ao corpo, Greiner (2005) nos chama atenção para o fato de que os estudos feitos entre as áreas do conhecimento antropológico, sociológico e biológico tendem a apresentar o corpo como sendo mecanismo receptor de uma cultura dada, a autora

2 *As Técnicas Corporais*, livro escrito por Marcel Mauss em 1974, que integra a obra *Antropologia e Sociologia* do mesmo autor, já demonstrava a preocupação do antropólogo em compreender como cada sociedade e, portanto, suas normas e regras definidas atuam sobre a vida dos indivíduos. Nesse sentido, Mauss entende o corpo enquanto construção histórico-social.

afirma ainda que “entende a relação entre corpo e ambiente em movimentos de mão dupla. Ou seja, não é a cultura que influencia o corpo, ou o corpo que influencia a cultura, trata-se de uma espécie de “contaminação” simultânea entre os dois sistemas”. (GREINER, 2005, p. 103) Ainda para a autora, o corpo deve ser percebido como um sistema e não como um produto ou mesmo um instrumento.

Essas concepções partilham fundamentalmente que o corpo é o lugar do ser humano no mundo. Embora o enfoque dos autores não ande em consonância, em relação ao corpo é relevante que se perceba o mesmo como o lugar da memória, das trocas simbólicas e dos significados construídos e atribuídos pelos indivíduos sobre suas ações no cotidiano, das trajetórias sociais e da construção cultural. Pelo corpo materializamos nossa existência, dialogamos com o outro, produzimos conhecimento e somos afetados pelas convenções sociais e culturais as quais pertencemos e modelamos nossa identidade.

Dessa maneira, o corpo é uma resultante da construção das representações e convenções socioculturais e está sujeito aos moldes que essa estrutura lhe impõe, não necessariamente de modo passivo. Seja por qualquer braço dessa estrutura, como a escola, a família, as atividades de lazer, a religiosidade, bem como as demais vertentes que estrutura social têm, em alguma medida, existe influência sobre as representações que trazemos através do corpo.

No esforço de propor, com os resultados apreendidos nesta pesquisa, um pensamento acerca de uma teoria do corpo que caminhe num espaço-tempo para além de uma área do conhecimento específica, a exemplos de antropologia, educação física, sociologia ou artes visuais, para além de uma concepção de pertencimento ou recipiente teórico identitário, de gênero ou etnia, pensamos em estimular uma teoria que abarque o corpo como engrenagem pulsante da sociedade, da cultura, da comunidade, do entorno aprendente e, porque não dizer, do próprio corpo. Engrenagem por trazer ideia ao movimento em par, no caso do corpo, movimento com o outro, ideia de encaixe, em uma dada sociedade num dado momento histórico com seu entorno específico, com agentes culturais específicos. A partir de então propomos uma teoria-práxis que proponha a discussão e coloque em movimento nesse processo no qual se questiona, se ensina, se aprende, se estuda no intuito de ampliar as concepções sobre as relações entre educação e cultura corporal.

Relação entre imaginário, memória e educação

Tem sido cada vez mais frequente a presença de estudos que buscam compreender a educação pelo viés do imaginário e as relações por essas categorias empreendidas. Apesar de que

Imaginação, imaginário, imagens, representações simbólicas, míticas – essas expressões foram durante muito tempo banidas do pensamento considerado científico e legítimo, por caracterizarem um campo ‘perigoso’, no qual, a preocupação com a constatação ficaria prejudicada. A imprecisão desses conhecimentos os coloca em choque com aqueles comprovados por demonstração por meio de atividade racional. A própria cientificidade fica ‘abalada’ porque ‘científico é o conhecimento que pode ser comprovado’. (OLIVEIRA, 2005, p.69)

Entretanto, como deixar de considerar científico o potencial educativo da produção simbólica, legada pelos povos descendentes de africanos escravizados e seus testemunhos de luta e resistência aos colonizadores ou mesmo como que o simplesmente julgar imprecisas tais concepções? Uma maneira de compreender a importância do imaginário é pensando na lei que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Segundo a [lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010](#), que altera as anteriores de 1989, 1985 e 2003, o Estatuto da Igualdade Racial é destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos, bem como o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. O que notamos é uma sucessão de políticas afirmativas que tentam minorizar as diferenças enraizadas no imaginário brasileiro, onde os afro-brasileiros tem, notadamente, menos oportunidades de acesso à educação, emprego e renda.

O imaginário coletivo que se tem a respeito do afrodescendente tange a perspectiva do incapaz, do oportunismo por direitos, que na verdade lhes deveriam estar completamente assegurados e não é o que temos como realidade nos dias atuais. Temos então comprovação científica sobre a constituição do imaginário nesse sentido? Sim, uma vez que se habituou neste país a pensar que fazemos o favor de deixar os afrodescendentes terem acesso às universidades, por exemplo, através de políticas de cotas. As leis 10.639/03 e 11.645/08 são exemplos claros dessa tentativa. Precisamos fornecer elementos imaginativos que

fomentem cada vez menos as intolerâncias, quer sejam de caráter étnico, religioso, de gênero ou de sexo, a fim de amenizar o cenário caótico de violência banal, o qual somos obrigados a compartilhar na grande maioria dos noticiários jornalísticos e televisivos.

A educação seria importante aqui? Mais do que nunca, no entanto, é preciso refletir sobre o princípio educativo que necessita de reformulação e de medidas diferenciadas que busquem apropriar-se da realidade dos educandos no intuito de formar corpos autônomos e emancipados de pensamento.

E por que pensar o imaginário nesse contexto? Quando falamos de estudos, a noção de imaginário é relevante, pois, como nos assegura Durand (2002, p. 14), o imaginário é o “conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*”, o grande e fundamental denominador onde se encaixam todos os procedimentos do pensamento humano. Não como uma tábua de salvação, mas antes como uma possibilidade criadora, o imaginário representa aqui a convergência do “repertório aprendente” entre educadores e educandos, entre a educação que se tem e a educação que se precisa ter.

A construção imaginativa é um processo de constante movimento, portanto, um processo educativo de via dupla, ou seja, tanto o imaginário constrói o repertório de aprendizado, quanto este último pode fornecer elementos constituintes para o primeiro. Para os autores Wunenburger e Araújo (2006, p. 16), “a imaginação e o imaginário surgem enquanto instâncias específicas da constituição antropológica e prestam-se a interpretações inéditas tanto de processos cognitivos como pragmáticos”. A constituição dos processos cognitivos dos educandos, sobretudo dos educandos afro-brasileiros, não tem sido privilegiada pela educação escolar.

Quando se fala em imaginário, que aqui se entende enquanto dimensão da imaginação organizadora e criativa, segundo os autores supracitados, pensa-se também nas imagens que construímos e que relembramos em nossa vivência com o passar do tempo, portanto, na memória construída por essas imagens e a história que vai se formando com toda essa elaboração de ordem, a princípio material. Desta maneira, o repertório simbólico e material articulam um conhecimento que se manifesta nos mais variados planos da atividade humana, ou seja, nas relações com o outro, na escola, na universidade, na prática de esportes,

na comunidade em geral, e nesse ponto voltamos a refletir sobre o imaginário e sua relação com a cultura, uma vez que:

[...] o imaginário ocupa posição central nas diversas civilizações humanas e que, no caso da sociedade brasileira, a constituição, consolidação e difusão dos nossos folguedos, festas e rituais religiosos e populares resultam de uma profunda disputa e negociação simbólica, que envolvem os diferentes imaginários ou modos de representação das etnias que se cruzam no processo de formação do país. (NETO, 2005, p. 30)

Toda essa produção simbólica é materializada corporalmente, uma vez que o corpo conta história, descreve fatos, materializa a cultura na qual se encontra, ou seja, a existência humana é, portanto, corporal. O corpo traz denominação ao ser, dá presença ao ser no mundo e deve ter uma atenção por conta de sua relevância cultural.

Le Breton (2007), na sociologia do corpo, consegue oportunamente traçar um caminho de entendimento das expressões corporais enquanto leitura cultural da sociedade. Fala-nos sobre a gestualidade, sobre a expressão dos sentimentos e todos os códigos que regem a organização do convívio mediatizado pelo corpo, lembrando ainda as “técnicas do corpo”, pensamento inaugurado por Mauss (2003). O autor chama atenção principalmente ao comportamento que o corpo apresenta em cada segmento social, considerando o seu entorno, Breton nos fala que

A pesquisa sociológica aplicada ao corpo não pode limitar-se somente as ações do corpo, é preciso também considerar as corporificações do funcionamento regular no mundo. [...] Essa é a dimensão mais enraizada na intimidade do sujeito, a mais intocável; é aquela do claro-escuro, uma vez que drena um imenso campo sensorial. De uma área cultural para outra e mais frequentemente de uma classe social para outra os atores decifram sensorialmente o mundo de maneira diferenciada. (LE BRETON, 2007, p. 56)

Pode-se compreender que, segundo o autor, as atitudes sociais, ainda que “corporificadas”, ou seja, empreendidas através das práticas corporais, seguem uma normatização sociocultural, que como em uma técnica de luz e sombra se relacionam, se sobrepõe e se opõe no sentido de regular a existência social corpórea. O que nos leva a entender que mesmo que o corpo seja, em certa medida, protagonista na existência humana, não é por si só o regente dessa existência. O que não o torna

menos importante, ao contrário, o coloca antes no centro do entendimento da convivência sociocultural entre os sujeitos.

Considerando o que tem se apreendido através das escolas locais

A pesquisa tem se concentrado até então no Colégio Estadual de Cachoeira, por verificar ser esta a localidade de ensino formal com a maior diversidade de alunos e, portanto, com o maior trânsito de diferentes lugares da cidade, ou seja, é um local que conjuga o centro e a periferia, o entorno e os limites, e possibilita traçar um mapeamento da construção da identidade e imaginário dos jovens locais. É um colégio de grande porte que tem aproximadamente 1510 alunos, entre os que estão matriculados e/ou frequentando, oriundos tanto da própria cidade quanto da zona rural. Uma estrutura distribuída por três grandes pavilhões, mais quadra de esportes e área de convivência.

Elegemos a escola como ponto de partida para os estudos por acreditar ser esse o espaço onde as relações de formação e aprendizagem se reúnem. Estando os alunos matriculados do Colégio Estadual de Cachoeira, detectamos que os mesmos mantêm vínculos com organizações culturais relacionadas às práticas peculiares da cidade, como o samba de roda, grupos de capoeira e as filarmônica, o que mostrou-se como fator potencializador de entendimento da cultura local e, conseqüentemente, afro-brasileira, quando arguidos sobre questões pertinentes a esses assuntos, tais como o que se entende por cultura afro-brasileira, ou se considera-se afrodescendente, a qual etnia se considera pertencer, dentre outras.

Diante do exposto, a questão que se desenvolve é: a exposição às manifestações da cultura local, nas quais o corpo emerge como fonte de materialidade, seja capoeira, samba de roda, filarmônicas, Festa D'Ajuda ou ainda Irmandade da Boa Morte, dentre outras, da influência da comunidade e das atividades de associações de bairro e da forte presença da religiosidade na cidade, qual o caminho que percorre os educandos de cachoeira para compreender a sua identidade enquanto povo descendente de negros escravizados? Qual seria a contribuição do corpo negro nesse processo?

O que tem se percebido até aqui é que isoladamente os aspectos não se cruzam, a saber: corpo na perspectiva dos jovens pesquisados até o momento, do ensino fundamental II e ensino médio, que não é referência para a identidade negra na cidade, no entanto, a cultura afro-brasileira é vista como temática recorrente em atividades, sobretudo no extraespaço escolar; mas, como dissociar o corpo negro da cultura afro-brasileira, sendo que um termo é integrante do outro? Emerge uma lacuna no entendimento desses jovens, no sentido de valorar as formas de resistência dos antecedentes negros que os mesmos afirmam considerar, ou seja, se o corpo negro, é, portanto, afro-brasileiro, símbolo de um período de repressão e de séculos de luta por reparação, logo por que não se construir um entendimento acerca desse corpo, a fim de se construir um pensamento crítico sobre a realidade na qual se está inserido? Mais uma vez o papel da escola deixa espaços a interpretações incompletas e desconsidera o contexto aprendente que envolve os seus alunos. Uma cidade com um contexto histórico peculiar, de religiosidade marcante e de atividades culturais que se seguram na barra do tempo para prosseguirem. Percebe-se aqui a cultura corporal, ou seja, a cultura expressa, perpassada, ressignificada e materializada corporalmente, como elemento fundamental para formação do imaginário educativo dos educandos cachoeiranos.

A escola, nesse percurso, deve apontar para o caminho de concatenar as atividades culturais locais, como sendo um ponto de convergência dessa dialética, oportunizando assim um caminho para um aprendizado voltado para a totalidade do indivíduo e de seu papel determinante na sociedade onde vive.

A cidade da Cachoeira, ou a “Heroica cidade da Cachoeira”, como moradores mais antigos costumam se reportar, tem hoje um dos mais extensos complexos de edificações coloniais e expressões culturais, indissociável da forte representação afrodescendente formadora da sua população. Possui uma gama de manifestações culturais populares que unem o patrimônio material com o imaterial em um diálogo profícuo para a cidade, seus moradores e visitantes. Representação que reside no imaginário de quem vivencia a cidade, sendo ou não morador, e que não se encerra no campo do simbólico, antes, tem neste um ponto de partida para potencializar a construção do “imaginário material”.

O que se observa nessas relações, nas quais atuam os sujeitos sociais investigados, é que de fato a cultura permeia todas as suas atividades e representações sociais, materializada e mediatizada pelo corpo, que se expõe a uma enxurrada de informações, que recebe voluntária ou involuntariamente a todo o momento, e onde há capacidade crítica para fruir e escolher os bens culturais que se deseja apreender deve ser considerado. Por isso, a importância de iniciar um processo de educação para o entendimento de cultura, através do corpo, como uma ferramenta para a formação de indivíduos no sentido que oportunizar e ampliar a feitura de escolhas, tanto no âmbito do acesso quanto da produção de sentidos e significados, conscientes da complexa pluralidade humana e de seu sistema vivo de valores e relações, para que sejam capazes de ler o mundo, entender e ressignificar o legado cultural deixado pelas gerações anteriores, construindo assim sua própria história no tempo presente.

Referências

- DAÓLIO, J. *Da cultura do Corpo*. São Paulo: Papyrus, 1995. (Corpo & motricidade).
- DURAND, G. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GREINER, C. *O Corpo: pistas sobre estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.
- LE BRETON, D. *Antropologia do Corpo e modernidade*. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LE BRETON, D. *A sociologia do Corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MAUSS, M. *Antropologia e sociologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- OLIVEIRA, V. F. de. *Imaginário Social e escola de ensino médio*. 2. ed. rev. amp. Ijuí, RS: EdUnijuí, 2005.
- PIRES NETO, J. *Bahia Singular e Plural: registro audiovisual de folguedos, Festas e Rituais Populares*. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo: Fundação Cultural, 2005.

RECÔNCAVO BAIANO. *Wikipédia – A enciclopédia livre*, nov. 2017. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rec%C3%B4ncavo_baiano. Acesso em: 14 abr. 2012.

SENNETT, R. *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Tradução de Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2008.

SILVA, M. C. de P. *Do Corpo Objeto ao Sujeito Histórico: perspectivas do corpo na História da Educação Brasileira*. Salvador: Edufba, 2009.

WUNENBURGUER, J.-J.; ARAÚJO, A. F. *Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional*. São Paulo: Cortez, 2006.

Produção do conhecimento sobre capoeira: uma análise a partir das teses do Departamento de Educação III - Faced/UFBA (1993-2006)¹

Vamberto Ferreira Miranda Filho

Introdução

O presente estudo trata da análise de três teses, produzidas recentemente, investigando formas de manifestação da cultura corporal dos povos afrodescendentes no estado da Bahia, destacando-se o fenômeno da capoeira. Esta pesquisa teve como referência estudos sobre a produção de pesquisas no campo da educação física no Brasil, bem como, levamos em consideração aspectos da constituição do departamento ao qual os autores das pesquisas estão vinculados.

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que há uma *perspectiva diferenciada para a pesquisa e produção do conhecimento* no campo da educação física em desenvolvimento no estado da Bahia. Inicialmente, destacaremos a perspectiva epistemológica que orientou o “balanço crítico” sobre esse conhecimento.

Epistemologia dialética

Jürgen Habermas (1982), um dos pensadores integrantes da chamada “Escola de Frankfurt”, em sua obra clássica *Erkenntnis und Interesse*

¹ Este artigo é parte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, no ano de 2008, sob a orientação da professora doutora Maria Cecília de Paula Silva.

– *Conhecimento e interesse* –, apresentou como tese central em sua investigação que todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orienta, o dirige e o comanda.

Ao discorrer acerca das três categorias do quadro metodológico do processo de pesquisa nas ciências, esse autor (1982, p. 136-137) defendeu a ideia de que é possível definir uma conexão específica entre “regras lógico-matemáticas” e “interesses” (motivações) como guia do conhecimento.

Para as três categorias de processos de investigação pode demonstrar-se uma conexão específica de regras lógico-metódicas e o interesse que guiam o conhecimento. Tal é a tarefa de uma teoria crítica da ciência que se esquivava das ciladas do positivismo. No exercício das ciências empírico-analíticas, imiscui-se um interesse *técnico* do conhecimento; no exercício das ciências histórico-hermenêuticas, intervém um interesse *prático* do conhecimento, e, no posicionamento das ciências de orientação crítica, está implicado aquele interesse *emancipatório* do conhecimento, que [...] estava subjacente, de um modo inconfessado, às teorias tradicionais.²

Estes pressupostos sobre o discurso epistemológico, apresentados inicialmente por Habermas, foram aprofundados aqui no Brasil por alguns autores que se dedicaram ao desenvolvimento do que tem sido denominado em nível das teorias do conhecimento de *epistemologia dialética*. Nesse sentido, Sanches Gamboa (1987, p. 16) destacou alguns elementos fundamentais para a compreensão desta perspectiva epistemológica. Nas palavras deste autor,

A epistemologia dialética como Teoria do Conhecimento se desenvolve na relação crítico-operativa entre Filosofia e Ciência, não se fecha no campo da Ciência tal como ocorre no positivismo. Torna-se Crítica do Conhecimento na medida em que utiliza as leis e categorias da dialética materialista como instrumental crítico-reflexivo, para estudar os processos da produção científica, entendidos como processos de conhecimento humano. Nesse sentido, a Filosofia resgata sua posição frente à Ciência enquanto crítica do conhecimento científico [...].

Em nosso entendimento, esta perspectiva epistemológica de crítica à produção científica teve uma incursão muito significativa, nas últimas

2 No prefácio de 1968, da obra *Conhecimento e interesse*, Habermas (1982) esclarece que estes critérios sistemáticos que orientam a pesquisa foram expostos, pela primeira vez, na aula inaugural que ministrou na Universidade de Frankfurt, em 1965.

décadas, no campo da educação física. Por isso, analisaremos esta questão mais de perto.

Epistemologia dialética e educação física

O debate em torno das tendências do conhecimento, no campo da educação física, tem sido aprofundado, sobretudo, a partir da análise da produção científica em nível epistemológico. Vários(as) autores(as) têm se dedicado a este tema nos últimos anos.³ Para fins deste estudo, destacamos alguns desses trabalhos.

Silva (1997) analisou, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das dissertações desenvolvidas nos cursos de mestrado em educação física e esportes da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante o período de 1988 a 1994, levando em consideração suas inter-relações com os determinantes socioeconômico e políticos.

Bracht (1999), partindo da consideração de que o debate em torno da neutralidade do conhecimento científico foi superado, discutiu a relação entre o conhecimento e a política – a democracia –, delineando algumas posições presentes na educação física brasileira e, em particular, no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Fernsterseifer (1999) buscou, partindo do pressuposto de que a crise pela qual passa nossa cultura é resultado de uma crise que atinge também a educação, e, em particular, a educação física, construir saídas, a partir de uma profunda investigação do caráter desta crise e das perspectivas de análise, superação da mesma.

Gamboa, Chaves e Taffarel (2007) apresentaram um balanço crítico da pesquisa em educação física, no nordeste do Brasil, produzida por pesquisadores que atuam nos estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe, no período de 1982 a 2004; seus resultados apontaram para a massa crítica e o potencial humano para a criação de programas de pós-graduação na região.

3 Desde o ano de 1995, foi constituído o Grupo de Trabalho Temático (GTT) permanente de Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Em síntese, compreendemos que há um predomínio dos pressupostos Habermasianos, ou da “epistemologia dialética”, nas análises desenvolvidas por estes autores(as), nesses trabalhos. Consideramos de extrema relevância tais análises para a área, pois, indubitavelmente, alinham-se com os projetos históricos de emancipação humana.

Entretanto, não tínhamos conhecimento de investigações sobre as teses produzidas por pesquisadores do Departamento de Educação III da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), bem como sobre a problemática da produção científica referendada na cultura corporal dos povos afrodescendentes, *justificando* nosso foco investigativo. Nesse sentido, apresentaremos, na sequência, um pouco do percurso desse departamento, de onde provém o discurso dos autores das teses analisadas, a fim de localizar o objeto estudado.

O Departamento de Educação III da Faced/UFBA

Segundo Ferraro (1991), a educação física foi implantada na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1977, por meio da aprovação do parecer de 16 de agosto de 1977, no Conselho Universitário, foi criado o Departamento de Educação Física, alocado na Superintendência Estudantil da UFBA.

A transferência do Departamento de Educação Física da Superintendência Estudantil para a Faced ocorreu mediante aprovação da Congregação desta unidade e do Conselho Universitário da “proposta de alteração parcial do regimento da Faced”, a qual incluiu o Departamento de Educação III (educação física) e as disciplinas do novo departamento na Faced, em 1985. Através do parecer n.º 425/87, de 16 de junho de 1987, da Câmara de Ensino e graduação, foi aprovado o curso de licenciatura em educação física da UFBA. Em consequência disso, em 25 de setembro de 1987, foi instalado na Faced, oficialmente, o colegiado do curso de educação física.

Rosso (2007) destaca que, em 1996, o referido curso foi reconhecido pelo Conselho Federal da Educação e a partir de 2000 vem sendo submetido à avaliação interna e aos debates para a sua reestruturação. Porém, segundo esta autora, o curso carece de uma infraestrutura

adequada para o seu desenvolvimento. Atualmente, o Departamento de Educação Física continua vinculado à Faced/UFBA. À época da pesquisa, havia 17 professores⁴ na composição de seu corpo docente.

Nos limites deste estudo, delimitamos como objeto as teses produzidas por esse corpo docente, entendendo-as como a produção científica, fruto de um processo de pesquisa que articula uma problemática mais profunda no campo da educação física.

A produção de conhecimento sobre a cultura corporal afrodescendente

Dentre as dez teses defendidas pelos professores pesquisadores do Departamento de Educação III da FACED/UFBA, no período de 1993 a 2006,⁵ iniciamos um balanço sobre a produção do conhecimento. Assim, verificamos, inicialmente, que três delas, produzidas recentemente, tratavam do mesmo fenômeno, o capoeirar, com algumas particularidades, a saber: Abib (2004), Conrado (2006) e Campos (2006).

Compreendemos a *capoeira* enquanto expressão destacada das formas de manifestação da cultura corporal dos povos afrodescendentes, de maneira que nos dedicamos à análise de alguns pressupostos contidos nessas teses, buscando reconhecer possibilidades de uma abordagem mais contextualizada para a pesquisa e para a produção do conhecimento no campo da educação física no estado da Bahia.

De posse das três teses citadas anteriormente, iniciamos a leitura e a análise dessas, visando apreender fundamentos metodológicos e epistemológicos do processo de pesquisa que toma como referência a cultura corporal no estado da Bahia. Nesse sentido, os problemas de pesquisa definidos por estes pesquisadores oriundos do campo acadêmico da educação física, em suas teses de doutoramento, podem ser indicadores desta possível *reorientação epistemológica*, a partir dos trabalhos

4 Os professores Admilson Santos, Amélia Vitória Souza Conrado, Carlos Roberto Colavolpe, Celi Nelza Zulke Taffarel, Claudia Miranda Souza, Cláudio de Lira Santos Junior, Coriolano Pereira da Rocha Junior, Fernando Reis do Espírito Santo, Francisco José Gondim Pitanga, Helio Jose Bastos C. Campos, José Ney do Nascimento Santos (Chefe do Departamento), Maria Cecília de Paula Silva, Maria Elisa Lemos Cunha, Nair Casagrande, Orlando José Hage de Santana, Pedro Rodolpho J. Abib, Romilson Augusto dos Santos.

5 O período em destaque diz respeito à defesa da primeira e última tese, até o início desta pesquisa.

interdisciplinares, tendo como ponto de partida às demandas do contexto sociocultural da sociedade contemporânea, quais sejam:

[...] a necessidade de constituição de uma nova racionalidade que seja capaz de interpretar e validar os saberes ocultos e silenciados, presentes no universo da cultura popular, como forma de ampliação das possibilidades de um diálogo frutífero entre os saberes provenientes das várias tradições, presentes tanto no âmbito da academia quanto no da cultura popular, sem hierarquias e discriminações. (ABIB, 2004)

[...] como os conteúdos e os profissionais que trabalham com as manifestações de expressividade corporal afrobaianas, a Capoeira Angola e a Dança Afro podem ser incorporada ao sistema e programas de ensino em escolas e universidades, na perspectiva de contribuírem para uma educação multicultural. (CONRADO, 2006, p. 20)

[...] qual era a metodologia de ensino e a ação pedagógica que usava Mestre Bimba para ensinar a Capoeira Regional e quais seus desdobramentos na formação educacional, cultural e de filosofia de vida dos seus alunos? (CAMPOS, 2006, p. 25)

Seja do contexto de crítica à racionalidade moderna (ABIB, 2004), a necessidade de implementação de uma ação coletiva e afirmativa em prol da mobilidade social positiva e a eliminação do preconceito racial e da discriminação (CONRADO, 2006), seja a possibilidade de interferir no processo educacional com valores da cultura afro-brasileira (CAMPOS, 2006), ambos os problemas de pesquisa derivam duma matriz epistemológica sedimentada em práticas corporais contra-hegemônicas, em sentido estrito, a capoeira.

Os principais objetivos das pesquisas, apresentados pelos autores no desenrolar de suas teses, reiteram esta hipótese, tendo em vista suscitarem a necessidade de análise dos processos inerentes às práticas da “cultura corporal negra” e as possibilidades de contribuição na formação educacional por meio destas.

[...] analisar os processos educativos não-formais presentes na capoeira angola, no sentido de levantarmos alguns aspectos importantes desses processos. Estamos buscando assim, inspiração nas formas tradicionais de ensinar-aprender utilizadas nesse universo, sobretudo a partir das influências marcantes da cultura afro-brasileira, que caracterizam decisivamente as manifestações da cultura popular [...] para refletirmos sobre outros modelos de aprendizagem possíveis. (ABIB, 2004, p. 121-122)

[...] estudar como os saberes das manifestações da expressividade corporal negra na Bahia, a Capoeira Angola, a Dança Afro e os profissionais dessas culturas podem contribuir para uma educação multicultural na direção de políticas públicas em gestão de participação democrática. (CONRADO, 2006, p. 20)

Analisar a metodologia que usava Mestre Bimba para ensinar a Capoeira Regional e seus desdobramentos decorrentes da ação pedagógica quanto à formação educacional, cultural e de filosofia de vida dos seus alunos. (CAMPOS, 2006, p. 25)

Outro item observado, que corrobora no sentido da consolidação de novos caminhos para a prática da pesquisa na área, superando as abordagens metodológicas descontextualizadas, diz respeito aos procedimentos relativos ao tipo de pesquisa desenvolvida pelos autores. Quanto a esta questão, observamos que Abib utilizou-se principalmente da metodologia da história oral; enquanto Conrado serviu-se da pesquisa participante, da pesquisa-ação e da etnometodologia; e Campos utilizou-se sobremaneira das estratégias das pesquisas histórica, descritiva, biográfica e antropológica. De acordo com Abib (2004, p. 83) “[...] estamos nos utilizando da metodologia da História Oral, como estratégia de reconstruir esse universo da capoeira angola a partir do imaginário e da memória dos capoeiras baianos.”

O caminho da pesquisa e da construção da tese se deu pela apropriação de recursos e procedimentos metodológicos da pesquisa participante (BRANDÃO, 1986); da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1981, 1980) e da etnometodologia (COULON, 1995), porque servem para apreensão de fenômenos sociais oriundos de questões e de sujeitos que pouco são tratados pela ciência de modo geral, motivo de minha afinidade e opção. (CONRADO, 2006, p. 63)

Esta pesquisa é de natureza qualitativa participante e tem as características de um estudo histórico, descritivo, biográfico e antropológico. (CAMPOS, 2006, p. 124)

Além disso, outro indicador observado que contribui para o entendimento da possível ascensão numa abordagem de pesquisa para a nossa área, referendada no contexto histórico-cultural da população afrodescendente foi o local onde foram coletados os dados/informações produzidos nas pesquisas empíricas pelos pesquisadores. Ambas

as teses tiveram como *locus* de pesquisa a realidade do estado da Bahia, e, em especial, a cidade de Salvador.⁶

[...] contamos com a privilegiada contribuição de alguns dos velhos mestres de capoeira da Bahia, que vêm emprestar suas vozes, sua sabedoria e suas visões de mundo, e amparar-nos nessa delicada tarefa de interpretar os sentidos e os significados dessa manifestação. (ABIB, 2004, p. 7)

[...] pessoas que trabalham na cidade de Salvador, estado da Bahia, no ensino-aprendizagem da *Capoeira Angola* e da *Dança Afro*. (CONRADO, 2006, p. 25)

Verificamos ainda que, devido à necessidade de “dar voz” aos sujeitos que constituem essa realidade, ou seja, mestres, contramestres, professores e alunos, engajados em processos de formação, cuja característica é o desenvolvimento da “cultura física negra”, as fontes utilizadas para a coleta de dados foram:

[...] depoimentos orais coletados de velhos mestres ainda em atividade na cena capoeirística da Bahia, bem como de alguns capoeiras comuns, atores dessa expressão cultural. Valemo-nos também, de manuscritos deixados por mestres já falecidos, de relatos orais transcritos por outros pesquisadores, da análise das músicas cantadas nas rodas de capoeira, da poesia e da literatura, das histórias e dos personagens que habitam o imaginário coletivo dos capoeiras, e da nossa própria vivência no universo da capoeiragem baiana. (ABIB, 2004, p. 83)

[...] opto como sujeitos desta pesquisa, pessoas que trabalham na cidade de Salvador, estado da Bahia, no ensino-aprendizagem da *Capoeira Angola* e da *Dança Afro*. (CONRADO, 2006, p. 25)

A população amostra foi composta de 15 ex-alunos de Mestre Bimba, com passagem marcante dentro do CCFR, que na atualidade atuam ou não como mestres ensinando a *Capoeira Regional*. O critério de inclusão baseou-se no envolvimento e contribuição dos sujeitos no processo de expansão da *Capoeira Regional*, por terem sido indivíduos ativos na academia e fora dela e que tenham no mínimo 20 anos de vivência prática e estudos contínuos na área da capoeira. (CAMPOS, 2006, p. 128)

A outra amostra foi composta de 16 mestres, contramestres e professores de capoeira contemporâneos. O critério de inclusão usado foi: (a) não ter sido aluno de Mestre Bimba; (b) estar ministrando aulas de capoeira em escolas, universidades, academias ou grupos; (c) ter publicação na área; e (d) estar

6 Apesar de não explicitar o local da coleta de dados, possivelmente, Hélio Campos também realizou sua coleta na cidade de Salvador-BA, se observarmos, por exemplo, os sujeitos entrevistados pelo autor.

ativo, participando efetivamente dos movimentos capoeirísticos, batizados, formaturas, cursos, seminários, debates etc. Essa amostra foi escolhida numa relação de quarenta e-mails de um banco de dados do pesquisador não sendo levado em conta o estilo de capoeira, se angola e regional. (CAMPOS, 2006, p. 128)

Ao analisar as fontes utilizadas por esses autores para a realização das pesquisas, evidenciamos um reconhecimento maior para com os sujeitos, mestres, professores, pesquisadores que dedicam suas vidas à reprodução/produção da cultura – material e imaterial – alicerçada na realidade das camadas populares, assim como a necessidade de compreensão dos saberes produzidos nestas relações de forma mais aprofundada e a possibilidade de entendimento de outros processos pedagógicos que, historicamente, vêm sendo construídos por esses sujeitos, mas ainda desvalorizados pelas instituições de ensino formal em nosso país.

Da mesma forma, no que diz respeito às técnicas de coleta de dados / informações utilizadas nas teses, é interessante observar a possibilidade de se pesquisar, tendo como referência outras formas de se construir conhecimento, que evidenciam a necessidade de se repensar as relações estabelecidas na prática da pesquisa em nossa área, neste caso, valorizando técnicas “qualitativas” que nos aproximem ainda mais da realidade das *culturas tradicionais*. Além disso, a ruptura com as técnicas que preconizam a separação entre sujeito e objeto do conhecimento, derivadas do paradigma positivista, é superada com estratégias em que prevalecem à interação entre os sujeitos produtores de conhecimento. De acordo com Abib (2004, p. 84) “[...] o relato oral está na base da obtenção de toda sorte de informações e antecede outras técnicas de obtenção e conservação do saber.”

Os dados “[...] foram coletados através da observação participante em eventos de capoeira previamente selecionados. Destacamos os seminários, debates, reuniões com os alunos de Bimba, na Fundação Mestres Bimba, batizados e rodas de capoeira”. (CAMPOS, 2006, p. 132)

Com relação às possibilidades de interpretação dos dados, a partir duma perspectiva epistemológica de reorientação das pesquisas que tomam como objeto de estudo práticas corporais desenvolvidas historicamente pelos povos afro-brasileiros, verificamos que os autores têm buscado aprofundar teorias, sobretudo do campo das ciências humanas/sociais, que contribuam para uma maior compreensão da lógica

que perpassa o discurso dos sujeitos envolvidos nestas práticas e dos fundamentos do conhecimento transmitido nos processos pedagógicos protagonizados por estes sujeitos.

Acreditamos ser possível uma elaboração teórica que possa abrir perspectivas para uma maior subjetivação e alargamento da racionalidade que orienta as sociedades modernas, para que seja possível a apreensão desses saberes e dessa lógica diferenciada. Por isso, buscaremos basear-nos no argumento que já vem sendo elaborado por alguns autores no campo das ciências sociais, que visam a dar conta dessa tarefa. (ABIB, 2004, p. 65-66)

Através da reconstituição do percurso histórico [...], busco fazer conexões, para compreensão de uma epistemologia educacional de contraposição, elegendo a abordagem Multicultural, pelas características que possui no nível de sua proposta, redimensionada e atualizada, conforme os contextos que expressam diferentes conceitos, valores e pensamentos de educação. (CONRADO, 2006, p. 78)

A Análise e Interpretação dos Dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo [...]. Escolhemos essa técnica por entender ser a que mais atenderia ao nosso estudo, justamente por poder compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente e as significações explícitas ou ocultas. (CAMPOS, 2006, p. 28)

Apresentada essa síntese, dentro dos limites de nossa compreensão, cabe agora retomar as referências que têm orientado nossas aproximações do debate próprio do campo epistemológico para orientar algumas análises sobre nosso objeto de estudo.

O processo de (re)orientação teórico-epistemológica do Departamento III - Faced/UFBA

De posse das teses de Abib (2004), Conrado (2006), Campos (2006), por meio das questões definidas no processo de coleta de dados/informações, realizamos uma primeira análise da estrutura interna, ou da lógica da pesquisa, buscando reconhecer possibilidades de uma abordagem de pesquisa que contribua para a construção de uma prática pedagógica na educação física que toma como objeto a cultura corporal do estado da Bahia.

Os dados encontrados parecem corroborar o entendimento da (re) construção deste paradigma em nossa área. Pois, a análise dos modelos de pesquisa tem apontado no sentido da superação das abordagens descontextualizadas.

O professor Abib (2004), por exemplo, critica determinada racionalidade moderna, especificamente nas *categorias de análise* que não dão conta de explicar processos de conhecimento que ocorrem na roda de capoeira, recorrendo a categorias – ritualidade, ancestralidade, temporalidade – desenvolvidas por cientistas sociais que buscam responder às questões elaboradas em torno das necessidades duma racionalidade diferenciada.

A professora Amélia, por sua vez, trabalhando com uma metodologia já consagrada no campo das ciências sociais (pesquisa-ação), apresenta resultados concretos dum *plano de ação* desenvolvido durante a pesquisa, a saber: elaboração e inscrição e aprovação do “Projeto Capoeira Angola: instrumento de educação, cidadania e identidade cultural”, junto ao Ministério da Cultura; e aprovação e implantação do Projeto “Aulas de Capoeira Angola na Escola Municipal Vivaldo Costa Lima” na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), de Salvador-BA, contribuindo sobremaneira para a revalorização da cultura afro-brasileira.

Quanto ao professor Hélio, a abordagem biográfica desenvolvida pelo autor parece um elemento de fundamental importância para a preservação da *memória* dos sujeitos que produziram as denominadas culturas de resistência, ou mesmo para (re)contar a história destes sujeitos, sobretudo aqueles que já não estão entre nós fisicamente, na medida em que contemplou o sujeito compreendido e comprometido com seu tempo, com seus semelhantes.

Dessa maneira, a necessidade de redefinição dos pressupostos que orientam a pesquisa na área – como vimos nesta amostra –, visando à revalorização de aspectos da nossa cultura, parece de fundamental importância para a construção de uma abordagem mais significativa para a prática pesquisa no campo da educação física no estado da Bahia.

Nesse sentido, o modelo epistemológico desenvolvido a partir de Habermas (1982) parece contribuir decisivamente neste aspecto, por destacar a necessidade de compreendermos as relações subjacentes ao

desenvolvimento dos métodos de pesquisa e motivações que orientam as ações humanas.

A partir da análise das teses é possível dizer que as *abordagens* utilizadas estão voltadas para questões relativas à compreensão da capoeira em sua diversidade, isto é, aproximando-se menos do campo técnico e mais dos campos prático/emancipatório, talvez em virtude de outras possibilidades de produção do conhecimento contemporâneas – pós-modernismo, multirreferencialidade etc.

Sabemos que o diálogo entre a educação física e as ciências humanas/sociais, em particular com as “ciências da educação”, em nível de pós-graduação, no Brasil, vem se desenvolvendo desde a década de 1980. (BRACHT, 1999) Porém, passados aproximadamente 30 anos das primeiras incursões, na denominada subárea sociocultural, talvez, atualmente, os *interesses* dos pesquisadores não sejam mais “buscar reconhecimento acadêmico e profissional para a educação física”, e sim reconhecer fundamentos políticos, éticos e epistemológicos e possibilidades de intervenção no campo educacional – formal e não formal – através das formas de manifestação da cultura corporal afrodescendente.

Entretanto, os modelos epistemológicos que utilizamos como referência em nosso estudo apresentaram limites na compreensão de categorias emergentes desta visão de mundo – tais como ancestralidade, memória, ritualidade etc. – que poderão ser ultrapassados por uma epistemologia contemporânea de sustentação para esta matriz.

Considerações finais

Em síntese, procuramos evidenciar o nexos entre o conjunto das abordagens utilizadas nas teses analisadas e interesses humanos subjacentes a esta produção. No caso da capoeira, um fenômeno cultural que surge para preservar a identidade cultural dos povos afrodescendentes e lidar com situações de injustiça social, parece que como vem sendo abordada pode favorecer aos projetos educacionais de emancipação humana.

Dessa maneira, as abordagens mais recentes evidenciam indicadores de um possível processo de *(re)orientação da pesquisa e produção do conhecimento* no campo da educação física no estado da Bahia, a partir do diálogo com a cultura dos povos afrodescendentes.

Referências

- ABIB, P. R. J. *Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. 2004. 163 f. Tese (doutorado em ciências sociais aplicadas à educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.
- BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento* (in) feliz. Ijuí, RJ: Ed. UNIJUÍ, 1999. (Educação Física).
- CAMPOS, H. J. B. C. de. *Capoeira regional: a escola de Mestre Bimba*. 2006. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- CONRADO, A. V. de S. *Capoeira angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia*. 2006. 314f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- FENSTERSEIFER, P. E. A crise da racionalidade moderna e a educação física. *Revista Brasileira Ciência e Esporte*, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 29 - 38, set. 2000.
- FERRARO, A. *A educação Física na Bahia: memórias de um professor*. Salvador: Edufba, 1991.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.
- HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse. In: HABERMAS, J. *Técnica e ciência como “ideologia”*. Lisboa: Edições 70, 2006. p. 129-147.
- GAMBOA, S. S. *Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*. 1987. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1987.
- GAMBOA, S. S. *Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- GAMBOA, S. S.; CHAVES, M.; TAFFAREL, C.A pesquisa em educação física no nordeste brasileiro (Alagoas Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004: balanço e perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, SP, v. 29, n. 1, p. 89-106, set. 2007.
- ROSSO, S. *Centro de Educação Física e esportes da UFBA: centro de formação de professores da cultura corporal – realidade e possibilidades*. 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SILVA, S. R. V. *Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

Políticas de regionalização da Capes: limites e potencialidades para a história e cultura da pós-graduação em Educação *stricto sensu* no Norte e Nordeste do Brasil¹

Aparecida Carneiro Pires

Introdução

Este artigo visa problematizar as políticas de regionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)² no que se refere à área de ciências humanas, educação superior, procurando compreender como tais políticas têm contribuído para a expansão e/ou a manutenção dos cursos de pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste, e de que maneira têm se materializado.

Inicialmente, para refletir acerca desta temática, situaremos o debate a partir da conjuntura da política da área educacional e da sua relação direta com as ações desenvolvidas pela Capes. Cabe ressaltar ainda que, para o desenvolvimento destas reflexões, dialogaremos com

1 Trata-se uma pesquisa em nível de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/Faced/UFBA), iniciada em 2010 e com previsão de conclusão em 2014.

2 Responsável não somente pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação, mas também pela atuação na formação de professores da educação básica. Esta última ação desde 2007, conforme consta no histórico da Capes. Este sistema de fomento/avaliação vem se aperfeiçoando continuamente, tornando-se instrumento de ação direta da comunidade científica, através da Capes, com o objetivo de consolidar a qualificação dos quadros para o ensino superior e pesquisa e possibilitar um padrão de excelência acadêmica aos mestrados e doutorados. Esta nova configuração da citada agência de fomento e avaliação, alargou ainda mais seu poder de intervenção no que se refere à formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Assim, tal ampliação certamente aumenta a sua responsabilidade na democratização do ensino e sua qualificação (expressões estas que serão pesquisadas de forma aprofundada na construção de outro artigo).

os escritos de Antônio Gramsci, intelectual italiano preocupado com o movimento popular pela democratização do ensino e comprometido com a transformação social. Este intelectual se opôs a concepção burguesa da educação chegando a delinear alguns princípios educativos para uma educação igual para todos, com o referencial na cultura.

Esta pesquisa teórica, também se baseou nos escritos de Horta, para compreender a atual conjuntura da pós-graduação em nível de *stricto sensu* no Brasil, no que concerne ao desempenho e desafios enfrentados pelos programas de pós-graduação. Referendamo-nos no papel da Capes, considerada uma das alavancas do progresso do Brasil, cabendo a ela a existência de um sistema de avaliação que garanta a qualidade dos programas de pós-graduação existentes em nosso país.

É importante salientar que, para compreender a problemática em que se apresenta o contexto da educação superior brasileira, faz-se necessário discorrer sobre transformações que ocorreram no Estado brasileiro e que propiciaram muitas mudanças estruturais, especialmente a partir dos anos de 1990, período em que o Brasil e outros países denominados em desenvolvimento foram marcados por alterações na sua configuração econômica, política e social, devido a uma nova forma de intervenção estatal, uma vez que houve uma profunda reforma do Estado, redefinindo os limites entre o público e o privado. E esta, não se desvincula das transformações ocorridas na estrutura e funcionamento das Nações, resultado do modelo neoliberal de Estado, de globalização e internacionalização da economia que vivemos.

Consideramos necessária a presente investigação, pois se por um lado encontramos êxitos alcançados, por outro, observamos que a pós-graduação continua enfrentando desafios que se transformam em demandas para a Capes, especialmente no que tange à questão de sua avaliação homogênea aos programas de pós-graduação nas diversas e heterogêneas regiões brasileiras.

O Estado, a Capes e as políticas de regionalização para a pós-graduação *stricto sensu* das regiões Norte e Nordeste

As leituras realizadas, em especial as reflexões propiciadas pelo pesquisador Horta (2006), permitiu-nos observar que se tem detectado muitos desafios nas regiões Norte e Nordeste (NO/NE), os quais necessitam ser superados. Entre eles, a falta de cursos de qualidade em número suficiente na região; o problema da fixação de doutores com dedicação ao ensino, pesquisa e extensão, em especial, na pós-graduação; a dificuldade de fomentar uma política que possibilite a produção em forma de publicações qualificadas. Aspectos básicos para a qualificação e ampliação deste nível de ensino com qualidade na região, de acordo com os critérios da Capes – o programa Novas Fronteiras³– que tenta contemplar esses e outros problemas das regiões NO/NE.

Conforme Horta, a partir da fala dos coordenadores da área de artes/ música, a Capes, por meio do seu comitê avaliador, necessita compreender melhor as condições e o contexto de cada programa, pois os programas estão em contextos socioculturais diferentes. O padrão do Centro-Sul do país não pode e nem deve ser aplicado ao Norte Nordeste. (HORTA 2006, p. 24-25)

Ainda nesta perspectiva, detecta-se uma grande insatisfação relativa a não consideração dos objetivos sociais e culturais pretendidos no contexto das diferentes regiões, corroborada na fala do coordenador da área de educação, que aponta, inclusive, a necessidade de um direcionamento e desenvolvimento das regiões NO/NE no que se refere a proposta de formação acadêmica de recursos humanos. Este é o foco do presente debate.

Segundo Horta (c2009), um grande número de coordenadores de diferentes áreas critica o caráter homogeneizador do modelo de

3 De acordo com as considerações disponíveis sobre o programa na plataforma interna da Capes, encontra-se que o objetivo do mesmo foi viabilizar a formação, em nível de doutorado no país, dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES), federais ou estaduais, localizadas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste. Para isso, a Capes disponibilizou recursos de custeio e bolsas – há dois editais datados de 2008 e 2009. Há ainda as seguintes informações: Os projetos Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação com curso de doutorado reconhecido pelo CNE e já consolidado (conceito maior ou igual a 5), em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição. (BRASIL, 2016)

sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pela Capes, uma vez que esta não leva em conta em sua avaliação, a especificidade de cada grande área, de cada área, de cada programa e das diferentes regiões do país.

Em seu artigo intitulado “Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de programas”, Horta (c2009) analisa a visão dos coordenadores de programas acerca do modelo de avaliação atualmente utilizado pela Capes, baseando-se em manifestações individuais e espontâneas dos mesmos. O autor elucida as falas dos coordenadores no que tange as suas observações, críticas e sugestões, a respeito das consequências da avaliação da Capes para as grandes áreas, aos programas, às diferenças regionais, pela ênfase ao quantitativismo e ao produtivismo, a ausência de dimensão social e a inserção internacional:

-É preciso, também, que a CAPES observe as especificidades das humanidades. O atual processo de avaliação é prioritariamente quantitativo. Esse processo foi formulado a partir de premissas que se aplicam as ciências ditas puras ou duras. Nas ciências aplicadas e nas humanidades, esse processo mostra-se, muitas vezes, inadequado, porque as nossas especificidades são diferentes das especificidades das ciências puras. A física, por exemplo, apresenta uma centralização de pesquisa mundial, mas esse não é o caso das humanidades. Na nossa área, há particularidades que devem ser observadas (letras/linguística).

- A principal sugestão de que o Comitê Técnico Científico (CTC) leve em consideração as particularidades de cada área de conhecimento, evitando a migração, para as ciências sociais aplicadas, de critérios e parâmetros de excelência que não podem ser cobrados nessas áreas. Nossa sugestão é de que o CTC trabalhe com os parâmetros de excelência construídos por comissões de áreas e que escute os representantes quando apresentarem discordâncias e/ou mudanças de conceitos (serviço social/economia doméstica).

- Que a avaliação dos Programas seja feita levando-se em conta as características do contexto em que ele estiver inserido. Não se pleiteia diminuição de qualidade, mas uma avaliação que veja o Programa em si, sem comparações com os que se encontram em outras situações e papéis sociais (letras/linguística).

- O Comitê Avaliador precisa compreender mais as condições e o contexto de cada Programa, pois os Programas estão em contextos socioculturais

diferentes. O padrão do Centro Sul do país não pode e nem deve ser aplicado ao Norte Nordeste (artes/música).

- A apreciação dos Programas deve levar em consideração a opinião política e social que afetou, fundamentalmente, o direcionamento e o desenvolvimento da proposta de formação acadêmica de recursos humanos no contexto das regiões Norte e Nordeste... Esse direcionamento político e administrativo implica consequências diversas, cujas repercussões deveriam ser ponderadas luz dos objetivos sociais e culturais pretendidos no contexto das regiões afetadas (educação).

- A inserção local e regional dos Programas e o significado que tal inserção assume na transformação da realidade local e regional deve constituir-se também em fortes critérios balizadores do processo avaliativo. Hoje são apenas critérios marginais (administração/turismo).

- A relevância de um Programa de Pós-Graduação não deve ser medida principalmente pelo índice de impacto de sua produção intelectual, mas sim pelo impacto na sociedade (família).

- A qualidade proclamada para o *Qualis*, existência de Programas internacionais sem adaptações locais, tem sido um prato cheio para o comércio internacional do saber. Como já questionado em relatório anterior, continua a pergunta: estamos com a exigência de publicações *Qualis* (A e B Internacional) fomentando um novo comércio e uma nova maneira de domínio intelectual (medicina II). (HORTA, c2009, p. 106 -119)

Essas falas dos coordenadores de programas parecem denotar o contexto em que a pós-graduação *stricto sensu* está imersa, nas palavras de Sguissardi (2009), trata-se da *neoliberalização* da economia, da reconfiguração do Estado, em que há expansão do privado e restrição do público, sendo considerado um Estado avaliador, pois a avaliação é utilizada como instrumento de regulação e controle, uma arma poderosa colocada a serviço do poder hegemônico, disseminando desta forma uma concepção de educação superior como sendo um bem privado, gerido como mercadoria, nos moldes empresariais e gerenciais.

Faz-se necessário destacar que tal conjuntura, inicia-se, na segunda metade dos anos de 1990, com a Reforma do Estado (Reforma do

MARE)⁴ em nosso país, preconizada por Bresser Pereira no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, acoplada a esta, a reforma do sistema educacional. Nesse cenário, a organização da educação superior toma como base a diversificação do financiamento, bem como a padronização de um processo de avaliação centralizado no processo de reforma da educação no país, pautada no *ethos* de ajuste capitalista.

Assim, tal adaptação desencadeou um contexto de novas exigências, demandas e desafios ao sistema educacional, principalmente à educação superior. Esta resignificação do papel do Estado junto às políticas neoliberais traz muitas implicações para as demandas sociais, em especial no campo específico da educação, uma vez que observamos uma incorporação das diretrizes e linhas de trabalho definidas por organismos internacionais e bancos multilaterais, desencadeando várias reformas educativas. Na educação superior, abordada neste texto, um conjunto de instrumentos legais colocou e vem colocando essa reforma na prática, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96.

De acordo com Silva (2002), estas transformações desenvolveram-se num quadro de enfraquecimento do Estado frente aos grandes grupos econômicos transnacionais. Ou seja, os Estados nacionais vêm perdendo sua capacidade de controle e direção sobre os rumos da organização econômica e social dos respectivos países. Destarte, a subserviência aos ditames de organismos internacionais torna as economias nacionais cada vez mais subalternas e vulneráveis as oscilações dos mercados e das diretrizes definidas por instituições como o Banco Mundial e outros.

Dos intelectuais e da cultura: algumas considerações a partir de Gramsci

Entre as categorias que suportam e constituem o pensamento de Gramsci, existe uma que, a nosso ver, é central, no sentido de constituir um ponto de referencia obrigatório para o entendimento do

4 A Reforma Gerencial de 1995 – a Reforma gerencial do Estado brasileiro – foi iniciada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) que existiu entre 1995 e 1998. É a segunda grande reforma do Estado moderno, e está continuando em todo o Brasil. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>>

sistema explicativo – se não for um absurdo falar em sistema, no caso de Gramsci – como um todo, trata-se da hegemonia.

Micheloto (1991) frisa que a definição de hegemonia que parece mais coerente com o todo do pensamento de Gramsci a que esta contida na obra *I Risorgimento* e que identifica a hegemonia como sendo a direção moral e intelectual exercida por uma classe no contexto de uma sociedade historicamente situada. A hegemonização da sociedade supera a existência de intelectuais e estes exercem funções eminentemente organizativas, conectivas e educativas em sentido amplo. Para o referido autor, toda classe que disputa a supremacia face às demais, necessita criar seus intelectuais orgânicos capazes de dar-lhe homogeneidade, consciência histórica e tornar possíveis alianças com outros setores da sociedade.

Os intelectuais aqui compreendidos, no sentido dado por Gramsci, é radicalmente diferente do então, defendido pela avaliadora e financiadora Capes da pós-graduação brasileira, pois para o autor italiano, não se distinguem dos outros homens por alguma capacidade intrínseca; na realidade, todos os homens são considerados intelectuais. Os intelectuais se distinguem pela função ou funções que exercem num contexto objetivo de relações sociais. Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. (GRAMSCI, [19--], p. 7) No geral, exercem funções mediadoras, conectivas e organizadoras, estando sempre ligados, por suas funções, a uma classe social fundamental; sendo elementos necessários a sobrevivência social e política deste ou daquele grupo. O problema essencial não é saber qual a origem dos intelectuais, em termos dos grupos e classes sociais existentes, mas sim, entender a que grupo ou classe eles servem.

Nesse sentido, é importante retomarmos os estudos em Gramsci acerca do papel dos intelectuais para o pleno desenvolvimento do que deve ser a participação criadora deste na formação de uma sociedade verdadeiramente democrática, especialmente para melhor compreender a função da atividade intelectual da pós-graduação *stricto sensu*.

Pires e colaboradores (2011) na tentativa de refletir sobre estas informações, em um artigo recente, intitulado “A função dos intelectuais diante das novas exigências da realidade: atualidade de Gramsci”, buscaram compreender a função dos intelectuais diante do desafio atual,

utilizando-se das produções de teóricos que, embasados em questões apontadas por este importante autor italiano, têm se dedicado a refletir acerca da ação dos intelectuais de esquerda em nosso país frente exigências da contemporaneidade.

A complexificação da sociabilidade capitalista tem nos deixado inúmeras perguntas, dentre elas, algumas que consideramos de fundamental relevância acerca do papel dos intelectuais de esquerda⁵ na atualidade: será que estes têm resistido às problemáticas impostas pela política neoliberal ou tem exercido o papel de coadjuvante e/ou elaboradores das mesmas? Nas atividades deste intelectual orgânico do campo da esquerda, a cultura tem sido um constructo importante na valorização e respeito diversidade cultural? Como tem se dado a compreensão histórica do conhecimento popular, da ação pedagógica de resistência e da ação orgânica dos intelectuais de esquerda na construção de uma contra-hegemonia para outra hegemonia diferente da posta, perspectivando uma vida plena de sentido para todos, que aponte outra globalização, com condições de equidade econômica e social?

Por este motivo, é crucial refletirmos acerca da função dos intelectuais, se têm lutado para manter ou para modificar a lógica do capital e a sua funcionalidade; conservar ou alterar o modo de produção da vida e as perspectivas de ação política e social, bem como sinalizar para a necessidade de formarmos intelectuais que oportunizem a alteração das condições de vida, de ação e de organização da sociedade como um todo e dos trabalhadores, em particular.

Acreditamos que, para esta ação se concretizar, sejam necessárias a articulação da atividade política e intelectual, teórica e prática, pedagógica e militante dos intelectuais que deve ser revista e considerada numa perspectiva de alteração da lógica imposta pelo capitalismo. Urge que este novo intelectual auxilie na articulação da lógica revolucionária, em contraposição a intelectualidade cooptada pela lógica do capital, que funciona para a classe dominante no sentido de manutenção da ordem, especializando-se cada vez mais nas funções de administração, gestão e controle social.

5 O conceito de esquerda política na ciência política considera a posição que geralmente implica o apoio a uma mudança do enfoque social, do governo em exercício, com o intuito de criar uma sociedade mais igualitária. Mais informações consultar em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Esquerda_pol%C3%ADtica>

Considerações finais

A reflexão em torno das políticas de regionalização da Capes: limites e potencialidades para a história e cultura da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Norte e Nordeste do Brasil é de extrema relevância por nos permitir observar a necessidade de uma mudança de cultura em nossas instituições escolares/universidades, a fim de sairmos do marasmo de obediência cega as normas da Capes e possamos contar com a formação de um novo grupo de intelectuais, capazes de desenvolverem outras pesquisas, buscando conhecer exatamente o modo de pensar e a ideologia imposta para melhor entender a organização de hegemonia cultural e moral a fim de destruí-la ou assimilá-la, como bem explica Duarte (2006).

Os dados e informações até aqui levantados foram analisados com base em uma das questões presentes na obra de Gramsci no que diz respeito aos intelectuais, as suas funções na sociedade burguesa e possibilidades de atuação no contexto dos movimentos sociais e políticos transformadores. Neste estudo, focamos o debate a partir da consideração do conceito de hegemonia como um instrumento teórico que possibilite analisar essa lógica social, como também oportunizar o levantamento de meios e estratégias que potencializem a superação da lógica burguesa instaurada por estes mecanismos de avaliações impostos pela Capes.

Os estudos realizados até este momento apontam que a universidade e, em consequência os programas de pós-graduação, tem passado por alterações significativas. Apontam igualmente uma política de investimento no desenvolvimento da pós-graduação brasileira, em especial, nas regiões Norte e Nordeste, conforme descrito anteriormente. No entanto, esta política não vem sendo efetivamente considerada quando verificamos a situação do desenvolvimento da área da educação por região, acrescida de política de investimento tanto na qualificação docente como na formação dos intelectuais.

Portanto, a formação da intelectualidade educacional em tempos de desvalorização do conhecimento indica que a finalidade esperada da pós-graduação enquanto *locus* de produção do conhecimento e de formação de pesquisadores pautada numa formação emancipatória do ser humano tem deixado a desejar/existir. Mesmo com a existência

de políticas de regionalização por parte da Capes - no que se refere à área de ciências humanas, educação superior, tem contribuído para a manutenção de uma cultura de intelectuais produtivistas e alienados, uma vez que mesmo sob o discurso de ampliação dos cursos de pós-graduação pelo MEC e representantes da Capes, faz-se mister estarem acompanhados de melhorias junto aos desafios principais de tais regiões: a melhoria da qualidade dos cursos e da veiculação da produção desta região em periódicos especializados de qualidade, de acordo com os critérios adotados pela atual política de avaliação da área.

Referências

- BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D.C, 1995.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 2 ago. 2007.
- FERREIRA, M. de M.; MOREIRA, R. da L. *CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV*. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior. Programa de Doutorado Interinstitucional Novas Fronteiras DINTER. 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/dinter>. Acesso em: 28 abr. 2012.
- DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.
- ESQUERDA (Política). *Wikipédia*, [201-]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Esquerda_\(pol%C3%ADtica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Esquerda_(pol%C3%ADtica)). Acesso em: 18 mar. 2017.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, [19--].
- HORTA, J. S. B. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os Coordenadores do Programa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-48, jan./jun. 2006,
- HORTA, J. S. B. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os Coordenadores do Programa. In: BIANCHETTI, L. et al. *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, c2009. p. 101-131. (Educação contemporânea).

MICHELOTO, Antonio Ricardo. Intelectuais e Classes Subalternas. *Historia & perspectivas*, Uberlândia, n. 5, jul./dez. 1991, p. 95-110.

PIRES, A. C. P. et al. A função dos intelectuais diante das exigências da realidade: atualidade de Gramsci. In: SEMINÁRIO CIENTÍFICO INTERNACIONAL TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO: ANTÔNIO GRAMSCI A PERIFERIA E OS SUBALTERNOS, 4., 2011, Marília. Trabalho apresentado.

SILVA, M. S. P. da. Organização do Trabalho Escolar e Políticas Educacionais no Limiar do Século XXI. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (org.). *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia, MG: EdUFU, 2002.

Reflexões a partir das relações entre lazer e sociedade: reivindicando o direito à preguiça¹

Mailane Vinhas de Souza Bonfim

Introdução

Este artigo tem por objetivo realizar um estudo teórico acerca do entendimento das relações entre lazer, trabalho e sociedade através de reflexões que abordem os sentidos da vida no tempo de trabalho, como também fora dele, pois, nos tempos atuais, compatibilizar o lazer com as imposições das necessidades provocadas pelo mundo do trabalho, tem se tornado uma tarefa cada vez mais difícil.

Para compreender melhor o diálogo teórico aqui proposto, torna-se necessário discorrer sobre o momento histórico em que as discussões sobre o lazer se tornaram mais sistematizadas, realizando, concomitantemente, uma leitura do ambiente sociocultural e econômico, e sempre situando o objeto de estudo, o lazer, na realidade que o cerca.

Cabe destacar que não temos a intenção de levantar um debate acerca do conceito de lazer. O interesse está em estabelecer um diálogo com o que já foi produzido e sistematizado sobre o lazer, buscando a construção de novos quadros referenciais para a continuação de seu estudo. Portanto, serão apresentadas algumas abordagens sobre o lazer, concebidas a partir das relações históricas entre trabalhadores e o modo de produção capitalista.

1 Este estudo faz parte da pesquisa de doutorado da autora, sendo financiada pela agência de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Parte-se do pressuposto de que ao tratarmos da dimensão do lazer é preciso situá-lo no escopo geral de seu campo teórico, especificamente quanto àquele que expõe o surgimento de preocupações sociais com a temática. E para nos acompanhar nesse desafio de compreender os elementos que impulsionaram o “pensar” sobre o lazer na sociedade do trabalho, consideramos além de outros, os constructos de Lafargue (2003) por sua forma originária de expor questões de ordem social.

Portanto, considerando que as reflexões acerca da discussão do lazer a partir do nosso recorte de pesquisa não estão desvinculadas da categoria trabalho, e que o tempo de trabalho e de não trabalho estabelecem relações entre si, cabe-nos então compreender esse contexto.

Nesse momento é importante deixar claro que o propósito desta pesquisa não é o de esgotar a temática, mas sim de situar o leitor por caminhos já percorridos pelos estudos do lazer.²

Como caminho metodológico para subsidiar esta pesquisa, tomou-se o estudo teórico descritivo, auxiliado por pesquisas bibliográficas, realizadas em livros, artigos e publicações. Estas pesquisas fundamentaram o estudo através de algumas definições e conceitos necessários, permitindo assim uma maior amplitude sobre o tema e possibilitando algumas proposições.

O dogma do trabalho: como entender essa “estranha loucura”?

Ao escrever o manifesto *O direito à preguiça* em 1880, Lafargue partiu de uma análise da economia capitalista considerada num âmbito geral, e o capitalismo francês em particular. Procurou retratar como ocorreu a conformação da sociedade burguesa e o proletariado francês, criticando a ideologia do trabalho no momento em que expõe a forma de trabalho na economia capitalista, ou seja, trabalho assalariado e alienado. Embora tenha sido escrito no século XVIII, o texto de Lafargue mostra-se atemporal, vivo e dinâmico, e por esse motivo nos acompanhará por toda a pesquisa, norteando as construções dialógicas.

2 Para análise deste artigo o lazer é considerado de acordo com a perspectiva de Gomes (2008, p. 11), a qual “o reconhece como um campo da vida humana decorrente de construções/interações culturais, sociais e políticas, entre outras”.

Lafargue (2003, p. 19) contextualizou o amor ao trabalho como uma estranha loucura, “a paixão moribunda que absorve as forças vitais do indivíduo e de sua prole até o esgotamento”. Para ele, o trabalho foi sacrosantificado pelos padres, economistas e moralistas da sua época, século XVIII, os quais exerciam uma enorme influência sobre a sociedade.

A religião, por exemplo, era considerada um instrumento muito eficaz de dominação, porque sempre oferecia uma explicação considerada “satisfatória” sobre os aspectos da sociedade, rendendo dessa maneira o proletariado às suas ideias e crenças. Estes religiosos, juntamente com os pequenos burgueses, podem ser entendidos como intelectuais, representantes da classe hegemônica de acordo com a visão gramsciana. Cabe-nos aqui entender através de Gramsci ([19--]) que a função de hegemonia é exercida pela sociedade política ou pelo Estado que, possuindo um grupo dominante, desempenha em toda a sociedade a função de comando no âmbito organizacional. Trata-se, portanto, de grupos que buscam propagar e defender seus ideais e suas concepções de organização de uma sociedade, buscando, mesmo de forma impositiva, conformar grupos que não compartilham com a mesma ideologia.

Com o desenvolvimento das fábricas, esses “intelectuais” fizeram com que as pessoas que trabalhavam na terra, o nobre selvagem, os missionários do comércio e os comerciantes acreditassem que a formação de uma classe operária seria necessária para a formação de uma Europa civilizada. É o que o autor chama de “dogma do trabalho” e que interpreta como um dogma desastroso, pois com o trabalho fabril, perdeu-se a espontaneidade do artista na vivência com o cotidiano, desaparecendo também o trabalho dos camponeses. “O proletariado deixou-se perverter pelo dogma do trabalho”. (LAFARGUE, 2003, p. 23)

Para o autor, uma classe subjuguou intelectualmente a outra, fazendo-a crer na essencialidade do trabalho proletário para o desenvolvimento da sociedade. Diante do exposto cabe-nos reportar a Marx e Engels (2009) que esclarecem como a sociedade se estrutura materialmente em prol do desenvolvimento do processo de produção.

[...] Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião-por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem

seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2009, p. 24)

Em cada época histórica pode-se perceber mudanças na forma como o homem se organiza para produzir. Estas mudanças repercutem na forma de vida das pessoas que, partindo de lógicas diversas, procuram satisfazer suas necessidades a partir da aquisição de produtos, fruto do trabalho humano, com base em outros sentidos e outros significados que são por eles atribuídos. Nesse contexto, o lazer também ao longo do tempo passa a ser compreendido de diferentes formas, conforme seu período histórico.

Discussões que abordem a redução da jornada de trabalho dos operários, como também a dualidade de tempos dos trabalhadores, podem ser encontradas no manifesto *O direito à preguiça*, de Lafargue (2003), no qual relata a formação de uma sociedade cujos princípios são alicerçados no trabalho e no consumo. Percebe-se nesse contexto um condicionamento do trabalhador à relação trabalho/consumo, na qual o espaço para o lazer torna-se secundário, insignificante ou quase sempre inexistente.

Preocupações como estas também são compartilhadas por autores como Russell (1932) em seu livro *O elogio ao lazer* que também estabelece uma discussão sobre a quantidade de horas necessárias para o trabalho, ressaltando a necessidade de garantir um mínimo necessário ao indivíduo para viver a vida, usufruindo-a como bem entendesse, de acordo com interesses próprios.

Evidencia-se, entretanto, que no decorrer da história do capitalismo, enquanto o capital se move no sentido de aumentar a exploração de mais-valia ampliando a jornada de trabalho com ritmo intensificado, fazendo uso de inovações tecnológicas e organizacionais, o trabalhador tenta lutar em oposição a esta realidade: “A história revela ao mesmo tempo a exploração do trabalhador pelo capital e a resistência que ele trava contra as formas de exploração”. (NAVARRO, 2006, p. 58)

Nas consideradas modernas fábricas do século XVIII, as massas operárias eram forçadas a trabalhar durante uma jornada de 12 a 14 horas diárias, incluindo-se nestas massas não só os homens como também mulheres e crianças. Considerando este contexto, Lafargue (2003, p. 29) denuncia:

Hoje as moças e as mulheres estão na fábrica, insignificantes flores de cores pálidas, com o sangue sem força, estômago deteriorado, os membros sem energia. Extinguiu-se, portanto, aquelas mulheres animadas, ativas, que cozinha que canta, que se alegra. E as crianças foram ceifadas do seu direito de ser criança corrompidas por um vício embrutecedor para a inteligência, corruptor de seus instintos, destruidor de seu organismo: o trabalho na atmosfera viciada da fábrica capitalista.

Como exposto, a desestruturação do sentido de unidade familiar dignamente autônoma era realidade vivenciada nas fábricas em função da necessidade de trabalho. O cansaço de um dia de trabalho excessivamente longo, despertava uma necessidade de dormir e de descansar ao chegar em casa, para, no dia seguinte, saírem novamente antes de terem repousado completamente para um novo dia de trabalho na fábrica.

É nesse contexto que entendemos que o lazer se torna algo importante a ser pensado e questionado, pois, manipulados pelo discurso de que o trabalho é sempre necessário para criar o próprio bem-estar, para sua subsistência e aumento a riqueza social, os operários se sujeitavam a qualquer tipo ou forma de trabalho, sem se darem conta de que mais cedo ou mais tarde estariam sofrendo as consequências, como por exemplo, crises de superprodução que notoriamente desequilibra o organismo social.

Falar em crises de superprodução de produtos é falar de algo extremamente importante para a sociedade do trabalho, pois, num contexto em que o número de mercadorias se torna maior do que o número de consumidores para as mesmas, a tendência é que as empresas fechem suas portas, acarretando dessa forma um dos mais significativos problemas sociais, o desemprego.

Talvez uma das maiores contradições internas da sociedade do trabalho e do consumo, o desemprego, revela a forma mais cruel da exploração do trabalho pelo capital. O aumento da produtividade social do trabalho que deveria ter como resultado um aumento dos momentos de lazer, na realidade, gera desemprego considerado pelo ganho desta produtividade na forma de tecnologia, com a inclusão de grandes máquinas que substituem consideravelmente o número de trabalhadores. (ALVES, 2006)

Como consequência desse antagonismo, Navarro (2006) aponta que aqueles que permanecem trabalhando sofrem pela sobrecarga que

lhes é imposta fisicamente pelo excesso de trabalho, ressentido da ausência de tempo para viver de forma emancipada e saudável. Essa realidade foi delineada por mudanças ocorridas no mundo do trabalho que possui como característica principal a intensificação da exploração da força de trabalho e o crescimento do desemprego.

Com um grande número de desempregados e com o número de postos de trabalho reduzido, surge como consequência, a mão de obra barata, ou seja, os trabalhadores agora, tendo em vista a necessidade de sobrevivência, submetem-se a oferecer sua força de trabalho pelo valor oferecido no mercado, que nem sempre é satisfatório.

Nesse contexto, percebe-se que os trabalhadores se tornam mais pobres à medida que vão produzindo mais riqueza, pois, a partir do momento em que o preço pago ao seu trabalho é muito inferior ao trabalho que realiza, faz surgir a mais-valia. Além disto, outro aspecto importante a considerar é que a formação de um exército de reserva se torna uma realidade, pois, mesmo com uma remuneração baixa, os trabalhadores precisam trabalhar para sustentar suas famílias.

Trabalhar muito com baixa remuneração tem se tornado a lógica do trabalhador que se encontra submetido à lógica do mercado. Vale ressaltar que, hoje, é muito comum notar que o trabalhador se vê obrigado a exercer outras funções para complementação de sua remuneração mensal, intensificando seu tempo de atividade remunerada. Consequentemente, tem-se mais um fator redutor do tempo de não trabalho.

Diante deste contexto, é salutar destacar que determinações como estas provocam consequências que nem sempre são positivas para o trabalhador. A exemplo disso, pode ser citada a necessidade de submissão da classe trabalhadora à terceirização, que em alguns setores, acaba se expondo a um processo de precarização do trabalho.

Uma observação salta aos olhos: movidos pela satisfação de suas necessidades, os sujeitos não conseguem dispor de um tempo para o lazer, para desenvolver atividades outras – não remuneradas –, ou até mesmo para o ócio. Com base na ausência desse tempo, Lafargue (2003, p. 43 e 45) afirma que

É necessário que regresse aos instintos naturais, que proclame os direitos à preguiça³, milhares de vezes. Pois, a paixão cega, perversa e homicida pelo trabalho transforma a máquina libertadora em instrumento de sujeição dos homens livres: a sua produtividade os empobrece.

Na medida em que as máquinas se aperfeiçoam e dispensam o trabalho do homem com uma velocidade e uma precisão que não param de crescer, o operário em vez de gozar do seu repouso ou seu descanso, proporcionalmente, acaba redobrando seus esforços como se quisesse competir com a máquina. “Ó concorrência absurda e mortal!” (LAFARGUE, 2003, p. 47)

Na sociedade regida pelo capital, parece que até as conquistas proletárias sobre o tempo de descanso ou de lazer têm sido controladas pela organização do trabalho. A exemplo disso, podemos citar o surgimento da chamada indústria cultural de lazer e entretenimento, além da indústria de turismo, dentre outras, que, na maioria das vezes, encontram-se condicionadas a lógica do mercado capitalista, impedindo dessa forma que o tempo do trabalhador seja destinado à momentos de da preguiça.

Seguindo esse mesmo pensamento, Camargo (2006, p. 36-38) trabalha com a denominação de tempo artificial de lazer, pois, segundo ele, “a própria organização do espaço do trabalho inibe qualquer tentação de diversão e entretenimento. Enfim, longas jornadas de trabalho, no início da industrialização, apenas deixava tempo para o sono”. Em que momentos da vida atender às necessidades de diversão, entretenimento e prazer? Concordamos com a necessidade de criar condições para garantia desse espaço, ainda que esse tempo a ser inventado seja espremido entre o trabalho e o sono, cronometrado, artificial.

Na visão de Melo (2010), a artificialização dos tempos sociais surgiu a partir do modo de produção fabril que deu origem a uma jornada de trabalho não mais limitada somente pela natureza – agricultura tradicional –, pelos desejos humanos – trabalho artesanal – ou por uma ordem social em que não há possibilidade de questionamento – caso do trabalho escravo.

Cabe destacar que não defendemos neste artigo que o trabalho deva ser extinto, o trabalho é importante. O que percebemos como contraditório é o modo tal qual ele vem se caracterizando ao longo do

3 Chauí (1999) esclarece que o “tempo da preguiça” é um tempo destinado a fruição da cultura, das artes, despertando a capacidade de reflexão de cada trabalhador, levando-o a entender as causas reais de sua situação social e incentivando-o a compreendê-la historicamente e superá-la, criando uma nova sociedade.

tempo. Entendemos trabalho assim como Marx e Engels (2009, p. 13), como uma resposta à necessidade da existência do homem através da transformação intencional da natureza e criação dos meios materiais necessários a estas transformações. “Mas é importante observar que, ao transformar a natureza, os homens não produzem apenas os bens materiais necessários à sua existência, mas também a si mesmos e as suas relações sociais”.

Os escritos de Lafargue (2003, p. 47) nos mostram que “a classe operária, com a sua boa fé simplista, deixou-se doutrinar, porque, com a sua impetuosidade natural, precipitou-se cegamente para o trabalho e para a abstinência”, cabendo à classe capitalista o direito à preguiça e ao consumismo. Essa abstinência da qual o autor se refere trata-se do acesso negado aos bens e produtos produzidos por eles mesmos: a alienação⁴ do trabalho. Pertencendo a uma determinada classe social, a classe trabalhadora, vê-se obrigada a trabalhar para a classe burguesa, oferecendo e vendendo no mercado sua força de trabalho.

Nessa relação, é notório que o trabalhador é considerado uma mercadoria destinada a produzir outras mercadorias, aceitando precárias condições de trabalho, salários baixos, o frio, a fome, para ter direito ao trabalho e comprar o mínimo do que necessitam. “Embrutecidos pelo seu vício, os operários não conseguiram ter inteligência suficiente para perceber que, para ter emprego para todos, era preciso racioná-lo, como a água num navio em perigo”. (LAFARGUE, 2003, p. 61)

No contexto atual, observa-se uma situação da qual se verifica que o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho, aparecem envolvidos numa mesma alienação, característica do sistema econômico vigente. Manacorda (2007) alerta para o fato de que o tempo de não trabalho tem se tornado tempo de consumo, compreendido como apenas configurações diferentes do tempo do trabalhador a serviço do capital.

Essa discussão da qual o lazer acaba sendo direcionado para o consumo nos permite ter acesso aos estudos de Mascarenhas (2006, p. 79) os quais nos mostra que “Uma vez que tudo se justifica pela unidade prática, perde-se o seu caráter de desinteresse e de gratuidade”.

4 “A alienação do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência *externa*, mas ainda que existe independentemente, *fora dele mesmo*, e a ele estranho, e que com ele se defronta como uma força autônoma. A vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil”. (MARX, 2012, p. 6)

Nessa perspectiva objetiva, o lazer valoriza e cultua o consumo. Não qualquer consumo, mais um socialmente determinado pela imposição do mercado, das indústrias que se configuraram em torno do lazer, como é o caso, por exemplo, dos *shoppings centers*.

O lazer entendido como consumo, a serviço de um sistema econômico, não contempla, em sua maioria, valores como participação, liberdade, transformação, e possui uma relação direta com a condição de classe social dos indivíduos ou grupos, como fator determinante e segregador.

A cultura do lazer desde o final do século XIX vem se constituindo em uma peça fundamental na condução de uma sociedade de consumo, em que as atividades do lazer/mercadoria ganham formas e contornos apropriados para a sociedade pós-moderna. Parece haver uma relação estreita entre lazer e consumo, cuja ordem cultural é baseada no prazer, na lógica individualista.

Corroborando com essa ideia, Pellegrin, (2006, p. 107), afirma que:

Para a maioria das pessoas, o lazer, ou aquilo que se faz no tempo de lazer, parece não ter vinculação alguma em termos de valores, normas e interesses. Em geral, o sujeito vai em busca da satisfação de necessidades reais (descanso, entretenimento, vivência lúdica), porém, preso a uma concepção individualista e abstrata do fenômeno, como se as escolhas que ele faz não tivessem relação alguma com o tipo de sociedade em que ele vive, com as contradições econômicas dessa sociedade.

As reflexões desse autor nos induzem a perceber que os momentos de lazer sofrem fortes determinações políticas, econômicas, sociais e culturais produzidas pelo próprio capitalismo ao longo do seu desenvolvimento. Nessa concepção, o lazer passa a ser percebido e compreendido como um fenômeno cujas bases encontram-se ancoradas com a ideologia da sociedade do capital, a qual intervém em todos os segmentos sociais.

Com o advento da sociedade capitalista é perceptível que o trabalho e o homem foram reconfigurados e ressignificados. E, nesse contexto, os espaços e tempos do lazer passaram a ser estudados a partir de novas formas, sobretudo, em função de um tempo de não trabalho, contrapondo o trabalho produtivo. (GOMES, 2008)

Para Pacheco (2006), o ato de produção humana, compreendida como trabalho e outros momentos da vida cotidiana que existem em qualquer sociedade, configuram diferentes formas de apropriação do tempo e dos espaços sociais. Segundo o mesmo autor (2006, p. 178),

“as formas culturais de sociabilidade são também objetos de transformações constantes e atualmente aparecem como formas sociais demasiadamente orientadas por critérios de mercado”.

Parte-se do entendimento que o espaço e tempo de lazer são momentos da vida dos trabalhadores cheios de conflitos, contradições e complexidade e que percorrem uma rede de interesses em disputa. Por esse motivo, partimos do pressuposto de que o lazer deve ser compreendido considerando que a sociedade encontra-se dividida em classes com interesses diferentes, e em condições materiais de existência desiguais.

Dentre as transformações provocadas pelo capitalismo, destacam-se a crescente redução do proletariado fabril, aumento significativo do trabalho feminino, exclusão dos jovens e velhos no mercado de trabalho, inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, além da existência de trabalhadores de diversas partes do mundo participando do processo de produção e de serviços. Este fenômeno também se verifica no caso brasileiro conforme exposto por Antunes (2008).

Numa sociedade onde o capital prevalece cabe destacar que são muitas as transformações que influenciam diretamente o tempo e o espaço do lazer capitalista. Como é o caso da descartabilidade dos produtos culturais, da fluidez da cultura e do lazer, da reprodução da mesma, além da privatização do espaço público.

Corroborando com estas reflexões, Navarro (2006, p. 71) apresenta em seus estudos que as

mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas aumentaram o tempo de trabalho em detrimento do ‘tempo livre’ dado que é ‘exigência do mercado’ que o trabalhador seja capaz de se qualificar e requalificar constantemente, que esteja aberto para mudanças de curto prazo e disponível para entrar em ação a qualquer momento, que assuma riscos e se submeta a trabalho por tempo parcial, a contratos temporários.

Diante desse contexto, a luta pelo direito do trabalhador em reduzir o tempo de trabalho concomitantemente à ampliação do tempo fora dele, o chamado lazer, deve estar articulada a movimentos de luta contra o sistema econômico vigente, que, através de seus mecanismos cooptores, consegue converter o tempo livre em tempo de consumo –coisificado, vazio de sentido – a serviço do comando por vezes opressor do capital.

Trata-se da busca por uma vida cheia de significados, em todos os setores da vida, em busca de uma nova ordem social. Essa nova ordem refere-se a uma luta desenvolvida por homens e mulheres enquanto seres sociais, associada a uma concepção de vida em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente. Só assim, um tempo verdadeiramente livre, em conformidade com a ética, a arte, a filosofia poderão ser suscitadas no interior da vida cotidiana.

Considerações finais

Compreendida a relação histórica entre capital e trabalho, momentos de lazer e momentos de trabalho, como também tempos alienados pelo capital, cabe-nos então perceber que o lazer não pode ser entendido de forma reducionista apenas como um conjunto de ocupações desenvolvidas no tempo livre do trabalho, ou disponível das obrigações sociais como mostra grande parte das análises sobre o tema.

O lazer da forma que se apresenta nas sociedades atuais, em sua maioria, como atividades de consumo, está fortemente associado à dualidade de tempos entre trabalho e não trabalho. Entendemos que a compreensão do lazer não deve estar somente relacionada a um tempo que é influenciado pelos valores do capitalismo e como um meio para descansar e reproduzir a força de trabalho, mas sim, deve ser entendido como um direito social necessário ao desenvolvimento completo do homem, como uma forma de resistência comprometida com a construção de uma nova sociedade, mais humanizada.

Nesse sentido, as reflexões propostas neste artigo tiveram a intenção de situar o leitor nos diálogos sobre o lazer que tem raízes na realidade humano-social e no confronto entre capital e trabalho ao longo da história da humanidade. Não podemos negar a amplitude que possui sua significância na vida humana, pois o ser humano não é singularmente fruto de suas relações sociais, mas sim da pluralidade das suas inter e intrarrelações consideradas em dimensões diversas.

Sempre me surge um questionamento quando leio artigos sobre o lazer que sinalizam que o mesmo é composto por atividades de livre escolha do sujeito. Mas, todos os homens são livres pra escolher? E são iguais uns aos outros? Pertencem todos a uma mesma classe social? Nesse momento, cabe retomar a discussão de que para se compreender

o lazer é preciso nos situar na sociedade em que vivemos, onde as oportunidades não são as mesmas para todos e a divisão de classes limita ainda mais essa “livre escolha”.

Partindo desse entendimento, é salutar compreender que essa realidade traz a tona o alerta para outras formas de lazer que podem surgir em cada momento histórico, em cada tempo presente, em cada sociedade, através de suas manifestações e das relações dialeticamente presentes. Nesse cenário é preciso estar atento para a necessidade de compreensão da contradição do lazer que se manifesta de diversas formas, considerando seu caráter histórico e social.

Comprendemos, portanto, que as vivências do lazer não ocorrem somente sobre bases objetivas como apenas tempo e atividade, mas, principalmente, sobre as subjetivas tais quais atitudes, gostos, preferências. A consideração da existência dessa dimensão subjetiva e da interferência de elementos do contexto onde vive o sujeito na constituição do lazer, revela o quanto é complexo tentar classificá-lo e apreendê-lo em um conceito. E essa não foi a nossa intenção.

A intenção foi trazer à tona a complexidade do lazer e suas tensões, ampliando o olhar para além do imediato, entendendo-o como uma categoria em constante construção. Do mesmo modo, é preciso não enquadrá-lo a determinismos históricos ou certas regras sociais, econômicas, políticas ou religiosas, pois a sociedade não é estanque ou estável, ela passa por constantes movimentos.

Considerando esse contexto, o lazer passa a ser entendido não como um fenômeno isolado, mas sim, como parte das dimensões da vida social e cultural do sujeito, como trabalho, política, educação, economia, dentre outras. Dessa forma, em meio a todo o emaranhado que envolve estas relações, o lazer pode ser compreendido por um lado, como um meio de conformação das contradições sociais, ou, como por outro lado, pode ser uma forma de resistência a essas contradições. É nessa perspectiva dialética que podem emergir novas significações para o lazer, reconfigurando-o a partir de ações humanas historicamente situadas.

Referências

- ALVES, G. Trabalho, subjetividade e lazer: estranhamento, fetichismo e reificação no capitalismo global. In: PADILHA, V. (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CAMARGO, L. O. de L. *O que lazer?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Primeiros Passos).
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, [19--].
- GOMES, C. L. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- LAFARGUE, P. *O Direito à preguiça*. Tradução de Otto Lamy de Correa. São Paulo: Claridade, 2003.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- MELO, V. A. de (org.). *Lazer: olhares multidisciplinares*. Campinas, SP: Alínea, 2010. (Estudos do lazer).
- MASCARENHAS, F. Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, V. (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. 1844. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/biblioteca.asp>. Acesso em: 27 jun. 2012.
- NAVARRO, V. L. Trabalho, Saúde e tempo livre sob os domínios do Capital. In: PADILHA, V. (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006.
- PACHECO, R. T. B. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, V. (org.). *Dialética do Lazer*. São Paulo: Cortez, 2006.
- PELLEGRIN, A. de. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. In: PADILHA, V. (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006.
- RUSSELL, Bertrand. *O elogio do lazer*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

O corpo de um general cigano: relato de uma experiência de criação coletiva dos discentes do grupo de dança-teatro do CMS¹

Manon Toscano Lopes Silva Pinto
Sônia Maria Moraes Ferreira

Introdução

Com o objetivo de analisarmos atividades resultantes dos estudos sobre a dialogicidade do ser no ensino superior de educação física, apresentamos experiências vinculadas ao conteúdo de dança, revisitando práticas que despertem a sensibilidade corpórea, a partir da emoção. Elas foram realizadas no Colégio Militar de Salvador (CMS), um dos 12 colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), composto pelo ensino básico, caracterizado por uma população-alvo jovem, oriunda de diferentes pontos do país, de ambos os sexos e com idades variando dos nove aos dezenove anos.

Neste espaço predominantemente militar, percebemos que as experiências ali fomentadas voltavam-se para o desenvolvimento de práticas competitivas. Com a presença feminina regulamentada em 1995, a inserção da dança no estabelecimento se tornou uma realidade, o que acrescentaria uma nova forma de se trabalhar o corpo. Foi dessa forma que a dança foi sendo experienciada, fruto de uma visão que acabou por servir de modelo inspirador para o ensino, não apenas da dança, mas de outras práticas envolvendo o corpo em movimento.

¹ Pesquisa aplicada para conclusão de curso de especialização em Psicodrama Pedagógico da Associação Baiana de Psicodrama (ASBAP).

O corpo na contemporaneidade é trazido para as artes cênicas como possibilidades para se pensar a vida humana e suas complexas interações. A primeira delas seria com o próprio mundo daquele que dança, pois a partir daí, uma teia de relações vão se formando até o instante que a última delas é consolidada – a relação do dançarino com o público, que avaliará o trabalho cênico pelo seu envolvimento ou não com o ator. Estranho paradoxo, mas que é facilmente compreendido quando imaginamos estar diante de uma forma plástica que, para os mais sensíveis, provoca um questionamento reflexivo sobre si mesmo: por que essa obra tem ou não tem nada a ver comigo?

Essa rede interativa ora rejeitava, ora aplaudia as possibilidades expostas por diferentes corpos. Por isso, detivemo-nos num problema básico que dá margem a se questionar como poderia ser realizada uma história cênica, envolvendo dança-teatro com elementos que não estão habituados a essa linguagem artística? E, mais ainda, refletir como esses dançarinos-atores poderiam se sujeitar a uma complexidade tamanha de realização perante um público formado por militares, sendo eles do sexo masculino, alunos de um colégio militar, cujas autoridades se bifurcam na esfera institucional e familiar. Que dificuldades teriam que ser sanadas, em ordem de prioridade, para se desenvolver um tema bastante peculiar a ambos – coreografia, interpretação e criação?

Esta foi uma pesquisa interessante que precisou de tempo, espaço e muita paciência para ser estruturada, até porque, a instituição onde ela foi elaborada está localizada em Salvador, e sofre uma constante descontinuidade. Por tais motivos a dança pode ou não ser liberada, dependendo do olhar de quem comanda, chefia ou coordena os diversos setores.

Diante de tais argumentos e, a partir de uma experiência pessoal de uma das pesquisadoras, deu-se início à pesquisa no CMS que teve como base uma experiência anterior quando a pesquisadora fazia par com um dançarino de salão, pouco acostumado com a linguagem cênica. Os resultados contribuíram para que os corpos que almejavam dançar numa instituição militar pudessem ser mais espontâneos e criativos.

De um modo geral, um ator-dançarino adolescente e membro de uma instituição tão fechada quanto um colégio militar tem dificuldades de largo espectro com a linguagem cênica. A estrutura social que permeia o ambiente torna o ato de dançar uma tarefa praticamente

impossível. Entretanto, quando os estudantes do CMS descobriram a linguagem performática em “[...] à sombra de um cajueiro” ousaram dar um passo mais largo, chegando à criação de um musical intitulado “Sete vidas e um destino”.

O processo de montagem, difícil e cansativo, teve que sofrer diversos reajustes. Após a visita dos estudantes à UFBA, e, principalmente depois de terem estado presentes num evento realizado no curso de Educação Transdisciplinar para o Desenvolvimento Humano: a arte de aprender, coordenado pelos professores Dante Galeffi e Noemi Salgado, motivados o suficiente com as novas metodologias de criação, iniciaram a construção dos sujeitos do referido musical: um cigano e um general, após terem construído, algumas coreografias que formavam uma rede de conhecimentos adquiridos por eles próprios. Assim, “Identidade”, “Quando os militares voltam a dançar” e, finalmente, “Sete vidas e um destino”, todas de caráter coletivo, puderam estreitar as relações com a vida pessoal de seus autores, ainda que num espaço militar. O musical possuía como protagonista um general do Exército Brasileiro de origem cigana que ocultava sua etnia e seus sentimentos e religiosidade.

Os registros encaminhados para a construção da peça continham pontos positivos e negativos de como estruturar um corpo cênico, o mais próximo possível de um corpo masculino, que pudesse ser visto como um corpo oprimido, e outro, especificamente selvagem, mas essencialmente espontâneo e masculino como o corpo cigano costuma se apresentar.

A realização do trabalho se deu no Teatro Diplomata, localizado em Patamares e no Colégio Marista quando localizado no Campo Grande, em 2007. Artistas marciais, pugilistas, corredores, jogadores e técnicos de futebol, enfermeiros e fisioterapeutas, remadores e nadadores, por mais de uma hora, expunham diferentes estilos de dança – valsa, dança cigana, tango, bolero, folclórica, contemporânea, entre outras e, juntos, o consolidaram.

Um projeto tão delineado e meticuloso como esse aqui proposto, teria tudo para dar errado, em termos de conclusão de tarefa de sala de aula, findo o ano letivo. Entretanto, o que viria depois, mostrou o quanto estávamos certos em relação aos instrumentos pedagógicos utilizados até então, e que, somados às práticas transdisciplinares tendem

a se tornar um processo de qualidade para o desenvolvimento da espontaneidade e criatividade.

Para tratar de sentimentos, interesses, gestos, estrutura física e biológica, atividades físicas, de lazer e laborais, misturavam-se com a corporeidade cigana e sua cultura. Para eles, os dançarinos, há muito que se aprender com o cigano. Tais elementos se adequaram ao universo cênico, principalmente quando deixamos o discente criar continuamente. Aproveitando que os discentes pertenciam ao ensino médio, cujos conteúdos de história versavam sobre o nazismo e a perseguição aos judeus e ciganos, a tarefa se tornou mais fácil.

A comoção é muita quando temos oportunidade de dizer que todas as pessoas possuem talento e que a questão de descobri-lo e adequá-lo a sua área de atuação, como disse certa vez Valdir Bündchen, autor do livro *Como construir a si mesmo*, baseia-se no aproveitamento dos pontos fortes das pessoas, combinando com suas exigências laborais, trabalhando com determinação naquilo que se propõe a fazer.

Para esse autor, o primeiro passo seria perceber, com simplicidade, tudo o que está a sua volta, para que possa enxergar as coisas como elas são, e, a seguir, embrenhar-se no autoconhecimento para se descobrir como se é realmente. Foi assim que o trabalho pode ser construído. Diante do projeto exposto e proposto aos dançarinos-atores, uma quantidade de informações sobre o domínio corporal e as bases intelectivas mexeram com a estrutura física e psicológica de cada um, mas, também, com a instituição.

Na época o colégio contava com três grupos distintos: os que aprovavam a dança, os que a rejeitavam, e os que esperavam a aprovação dos superiores ou a reprovação, para, assim, tomar uma decisão. O roteiro assinalava uma confissão de um general. Apesar de fictícia, a história expunha o silêncio e o brado de todos os generais que se preparam para deixar a farda e resolvem voltar a dançar. Assim é o destino de todos os seres humanos que se doam ao ofício de suas profissões, independente de serem generais ou não, no entendimento dos adolescentes. Para eles, a dança, por exemplo, é uma expressão humana que perpassa uma longa história: da antiguidade à contemporaneidade, e, ainda que no contexto militar, ela é apreciada e vinculada à matriz cultural daquele espaço. É uma linguagem universal e universalizante e tem como progenitores todos os ciganos do mundo. É a única forma de um militar se

aproximar de outro militar do sexo feminino sem ser julgado, e, assim, ambos, poderem, de fato, dialogarem, com prazer.

Acreditando que a gente vive sob a mira constante de críticas, e, quanto mais artistas, mais criticados, precisamos alimentar a irreverência de nosso ser e saber. Essa forma de ser e agir, de certa forma, fornece um campo extraordinário de conhecimento, de compaixão e até de amor pelo que se faz, pois tudo que diz respeito aos objetivos de ser e ter, é, devidamente alcançado com plenitude, apesar de muita luta, luta que se deve ao esforço em acreditarmos em nossa vitória. Isso mostra que os ideais mais nobres na formação de um ser é não se privar de experimentar as suas fantasias, mas torná-las reais, e isso é de vital importância para nosso crescimento espiritual. Talvez, por isso, foi necessário conceber um general que tivesse que passar sete vidas na terra como cigano para que pudesse entender a linguagem e o som terreno.

Início do processo de montagem

Os psicólogos têm se preocupado em estudar essa forte tendência da mente humana de construir imagens e acabaram descobrindo que costumamos modificar sutilmente aquilo que vemos, dando-lhes a forma ideal conforme seus desejos e sentimentos internos. Portanto, o ser humano vive, desde a mais tenra idade, buscando formas que lhe sejam significativas e, quando as absorve procura revivê-las artisticamente. O que presenciamos cenicamente é a realização de uma transferência magnífica, numa complexidade irrefutável com os atores e não atores.

A linguagem cênica, essa incrível forma terapêutica de se sentir vivo, reflete fielmente essa estupenda diferença, traduzindo as muitas maneiras que usamos para criar o universo em que se vive. Algumas vezes a interpretação da “realidade” torna-se incompatível com a dos espectadores, mas no nosso caso, isso se deu ao contrário. E então, descobrimos que o público folhetinesco ainda existe entre nós, e é bastante representativo, mesmo entre as crianças e adolescentes. Isso é algo que não deve ser extinto.

A atração pela nostalgia, pelo sublime, pelo romantismo áureo do século XIX, mesmo transplantado para a contemporaneidade, é alimentado pelo próprio público. Daí o olhar atento diante de cenas em que o contato corporal, através de várias manifestações de carinho, sedução,

trocas afetivas como toques, abraços e beijos serem os eleitos do público. E esse era o momento mais querido por eles: tocar o corpo alheio que não era permitido no “recinto sagrado”.

Para nossa surpresa, o *rock*, o *break*, até o pagode foram deixados de lado e a valsa, as músicas românticas e de salão passavam a ser o desafio cotidiano. Acreditamos que foi isso o que ocorreu com os estudantes do CMS. Por uma aproximação natural com a cultura hispânica, uma vez que um deles era aluno de espanhol, estudar o flamenco e a cultura cigana foi uma possibilidade de vida. Restava-nos a obtenção máxima de espontaneidade através dos gestos naturais para que a originalidade fosse consumada. Ser original é ser, também, autêntico, inovador, desafiador, até nos momentos em que a gente se enfurece com aqueles que nos são caros. Originalidade não significa necessariamente ser diferente. Seja como for, aquilo que não apresenta autenticidade, sinceridade, ainda está preso a tabus, preconceitos, desperta interesse, reconhecimento e admiração, pois dele nada podemos tirar que venha nos acrescentar, que venha nos modificar. Talvez por isso, ciganos, militares, e, a própria dança encantam e se elevam, ainda que estranhamente alguns torçam os narizes para tudo isso.

Aprendendo o universo cigano, um fato interessante chamou-lhes a atenção. Entre os ciganos, tocar o corpo alheio é algo sério, fato que só ocorre na intimidade de um casal. Salvo nas danças de salão que atualmente os ciganos tendem a praticar, principalmente os forrós e tangos, é muito difícil encontrarmos ciganos se tocando em bailes ou cerimônias públicas.

Em relação à linguagem da dança de salão, embora todos pensem que é fácil, não o é. A sintonia música, parceiros, espaço físico e a própria dança é como dançar com os pássaros. Quando estamos diante de alunos e dançarinos com esse dom, a tarefa não é muito fácil de ser feita. Temos que também ter a sensibilidade para acompanhar o processo do outro, com pouco mais de atenção. Por isso, os ensaios terem que ser, necessariamente, mais numerosos e mais controlados.

Essas experiências vividas por nós, refletem o preconceito imbuído na sociedade que nos torna cegos e não percebemos que aquele que dirigimos nosso olhar é muito maior e capaz do que imaginamos. A complexidade do corpo alheio captado pelos nossos sentidos, quando abertos, nos dá um canal precioso de possibilidades. Na verdade,

nossos sentidos agem como pequenos funis que nos permitem divisar apenas uma minúscula parte da realidade do outro. Esse foi o maior desafio que os alunos tiveram que enfrentar: fazer uma leitura paralela do corpo de um cigano e de um general, afinal, ambos têm muito em comum, e muito em desacordo.

Metodologia empregada

A metodologia empregada se categoriza de acordo com o trabalho discente e a organização intelectual do artigo. Os temas apresentados ajudaram também à composição do quadro. Tais temas versavam sobre as diásporas ciganas, as práticas das danças diferenciadas nos países onde essas diásporas ocorriam e as formaturas militares, bem como a história do nazismo e a perseguição aos judeus. As músicas eram bastante envolventes, e as coreografias mostravam também esse envolvimento.

Mas para que esse estágio fosse atingido, o trabalho esteve pautado na metodologia de Laban e no Spretctrum de Muska Mosston. A qualidade do movimento era trabalhada, e a partir daí, traçamos planos de trabalho de forma consciente, mas intuitiva, em determinados pontos, pois nunca sabíamos até onde a recepção do trabalho estaria garantida pelo comando, ao empregarmos o Spectrum de Muska Mosston. Percebemos nele a possibilidade de se chegar fácil à autonomia da criação, uma vez que a metodologia se distribui em diversas etapas contribuidoras para o relacionamento educador-discente e conteúdos. (KRUG, 2009)

Para a feitura do artigo, a obra de Pinto (2007, 2010) e Silva (2009), bem como os encontros no grupo História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL) puderam fornecer inspiração necessária para a construção do texto que, de certa forma, trata do controle corporal daquele que dança, daquele que oprime ou libera o corpo para dançar e daquele que a utiliza como forma de libertação. Pela leitura realizada, apontamos a passagem de um corpo cigano par o corpo de um general, projeto que a sociedade castrense se orgulha em construir, o que forneceu um dado sobre a necessidade de lembrarmos que o corpo de um general não é o corpo do brasileiro, mas de um corpo, em especial, que necessita experienciar o estranho corpo cigano, e que, por questões históricas, pode ser o corpo de muitos brasileiros.

Concepção cênica

A reencarnação não é uma verdade científica. É uma crença humana muito antiga, entendida e defendida por religiões orientais, tais como o budismo e hinduísmo, segundo as quais, a alma humana (espírito), após a separação do corpo pela morte, não tendo chegado à perfeição, retorna à terra num outro corpo, em existências sucessivas. Assim, por serem espíritas, a construção com tais fundamentos não foi difícil de ser elaborada.

Apesar de a dança ser uma atividade que sempre foi excluída do contexto do colégio, o teor espiritual contemplava a seriedade necessária para que ele ganhasse as ruas e abrisse as portas para a inclusão da dança nesse estabelecimento. Entretanto, acreditamos que, pelo fato de a coreografia contar a história pessoal da vida deles, os militares, tão pouco esquecida pelo universo artístico, viram no tema possibilidades que o corpo poderia usufruir, além da marcha e da continência.

É curiosa a forma como um aluno do colégio militar refuta responder sobre o que é ser um militar. É como falar de si próprio que, também, não é nada fácil. Entretanto, ao transferir a pergunta para uma obra de arte, a resposta chega facilmente.

Para poder iniciar um trabalho com essa finalidade, pensou-se a princípio, que ambos os sexos teriam, forçosamente, que estar inseridos. Daí a introdução da dança de salão e das danças folclóricas e populares, como o flamenco, a muinheira, dança popular galega e todas as de cunho nacional. O professor Fábio Martins auxiliou a operacionalizar esse processo ao incluir a dança de salão nos clubes internos e, dessa forma, os atores-dançarinos foram ligando os estilos de dança à história concebida.

Aproveitando estas *performances* tão impregnadas no corpo dos estudantes, a naturalidade transparecia de forma bastante evidente. Embora a sensibilidade do movimento seja um dos problemas mais difíceis de serem sanados num ambiente onde impera a ordem unida através de marcha, formaturas e posições de sentido, os estudantes conseguiram alcançá-la.

Após a sua conclusão, ficou a sensação de que esta obra foi criada para aqueles que acreditam que não se vive apenas uma única vida e

que todo tempo é tempo de ascensão, mesmo para os mais céticos em questão de vivências espirituais.

O encontro entre o cigano e o general deu a tônica do espetáculo cujo tema envolveu a compreensão das leis cármicas traçadas nos destinos daqueles condutores bélicos que estão situados entre o amor e o ódio. É o caso dos seres idealizados na história que foi escrita também para ser entendida por aqueles que amam e entendem que o amor é um dos melhores assuntos do mundo.

A história versa sobre a história de “duas almas gêmeas” que receberam como missão viver, juntas, apenas sete vidas na terra. O personagem principal é, de forma sutil, o gênero masculino porque descreve a evolução espiritual de um militar, um brilhante general, conforme foi dito, obrigado a passar por situações em que a ele é obrigado mandar, obedecer, não incorporar emoções, matar, defender. Apesar de seu bom caráter, qual a missão de alguém que vive sob esses dogmas milenares?

O militar, em si, carrega um estigma que lhe confere a manifestação defensiva dos problemas materiais da vida, caracterizando-os, de uma forma dominante. Alguém que acaba desprovido do sentido da sensação do viver intensamente. A decodificação disso na representação cênica quer dizer, justamente, uma referência de uma das várias facetas do ser humano sobre o preconceito diante da vida e do amor. O militar referido inicia sua jornada para a reserva através de várias reflexões sobre seu contexto fora da caserna. Como general, somou glórias e atributos que lhe deram um valor material inesgotável. Mas, sentimentalmente, sente-se fracassado e sem ninguém. Por que? Quais os motivos que o levaram a se tornar um homem insensível e amargurado?

Ele também representa a luta pelo poder. Nunca conheceu o amor e sente-se solitário por causa disso. Diante de uma espada que lembra seus feitos, um lenço atrelado a ela traz recordações de uma vida não experienciada por esse conceituado general que, vivendo os instantes finais de sua vida na ativa, encontra-se em momentos de conflito. Em nenhum momento esse homem percebeu que o lenço sempre existiu atrelado à espada. Sempre foi parte dessa espada. Simbolicamente, é a sua alma gêmea que começa a aflorar em sua mente, de forma real ou irreal, e, também, o gênero feminino.

É um trabalho que requer sensibilidade e atenção suficiente aos detalhes que levam a inúmeras reflexões. Mostrar a solidão do militar e

o aglomerado cigano é um ponto incisivo sobre a questão da corporeidade nessas duas sociedades: cigana e castrense. A vida atribulada de um militar e a do cigano se afastam pelo modo que cada um caminha a estrada da vida. Se um está atrelado a compromissos, deveres e normatizações, o outro também se planta em tradições, mas que reserva espaços diversos para cantar, dançar e tocar o “som do coração”.

Um general vive mais de 40 anos e, quando percebe que os anos que lhe restam são diminutos, tenta reverter a situação. Num momento como esses, o poder cede lugar ao poder mais lastro, se é que pode. Por isso essa saga, além de ilustrar o processo que os militares passam numa trajetória entre o bem e o mal, mostra o processo evolutivo desses espíritos semelhantes e as implicações que ambos têm em relação a eles mesmos. O aspecto evolutivo, de acordo com a personalidade de cada um se prende a quatro variáveis: temperamento, caráter, inteligência e cultura. Capacidades difíceis de serem consolidadas na sociedade quando diante de pessoas sensíveis e dificilmente materialistas. Através dessa representação procurou-se encontrar o denominador comum para o entendimento da aproximação de duas pessoas distintas nesses aspectos particulares.

O corpo de um general e o corpo de um cigano à luz de referenciais sobre a corporeidade

Conforme Silva (2009, p. 23), viver sob parâmetros mensuráveis é distanciar o corpo da sua necessidade relacional. “O homem passa a ser um contexto determinado como também expressa a história dessas relações”. O corpo militarizado é aquartelado e esartejado pela disciplina e controle extremo dos sentimentos e emoções, o que o torna propício às manifestações do poder sobre um outro tipo de poder. Estamos falando das múltiplas possibilidades que Silva (2009, p. 245) apresenta.

Entendemos, pelo discurso da autora, que o corpo, tanto do dançarino-ator quanto o corpo do protagonista tendem a se tornar objetos, enquanto o corpo livre de um cigano tende a ser alvo de conquista, e quiçá ser revelado como um corpo real, e não, apenas, apontamentos folhetinescos que, vez ou outra, surgem nas páginas literárias de um autor como Gil Vicente, Antônio José de Almeida, Teixeira de Souza, entre outros.

E, revendo mais uma vez o texto de Silva (2009), louvamos, com alegria, o trabalho discente que mostra, plenamente, os mecanismos que os alienam e são impostos por uma categoria que tende a formar estes mesmos corpos. A autonomia que o trabalho sustenta está inerente na forma como construíram os personagens e meticulosidades de relações de sentido e dignidades que Silva (2009) reforça na sua tese. Uma ordem também implicada nas teses de Pinto (2010) e Ferreira (2012), esta, especialmente, que coroa o protagonismo no ensino médio no CMS, mostrando como é bom ficar “[...] à sombra de um cajueiro” sonhando ser um ilustre general ou um exímio violinista cigano.

O texto dos estudantes trata de corpos reais, oprimidos, excluídos e ainda temidos que mostram uma educação autônoma que nos servem de exemplo de como passar uma vida inteira com alegria, o que corresponde às palavras de Sarzi-Ribeiro (2009, p. 223), que versa sobre as estruturas coletivas como elementos transformadores da individualidade em generalidade. Corpos dóceis, como indicados por Silva (2009) e Sarzi-Ribeiro (2009), desfilam no pátio, hoje denominado, Pátio dos Patronos.

Considerações finais

Um corpo que dança pode ser o mesmo que marcha. Observando a teatralidade dos corpos que desfilam nas formaturas militares, nossos olhos se encantam diante de um toque de clarim e as harmoniosas manifestações artísticas que se apresentam ao som de um dobrado ou de um hino pátrio. As evoluções e as coreografias ali apresentadas são “conservas culturais” milenares destinadas a um público seletivo ou não, para mostrar o produto de horas de ensaios que os corpos se submetem.

Podemos ou não fazer parte de uma obra artística quando estamos nela inseridos como criadores ou artistas, mas também quando nosso olhar repousa sobre ela pondo um ponto final ou reticências para que o artista recrie se achar necessário.

Assim chegamos ao final de nossa saga acreditando que há que se considerar que as relações entre os gêneros estão sujeitos a exemplos históricos onde a masculinidade está imposta.

Referências

FERREIRA, S. M. M. *O protagonismo de jovens no ensino médio do Colégio Militar de Salvador: compreendendo “atos de currículo” em experiências socioculturais de formação*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

GALEFFI, D. A. *Filosofar e educar*. Salvador: Quarteto, 2003.

KRUG, D. F. *Metodologia do ensino: educação física*. Curitiba: JM Livraria Jurídica, 2009.

PINTO, M. T. L. S. *A dança entre os ciganos*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 1997.

PINTO, M. T. L. S. *A presença cigana na história do movimento humano: considerações históricas e pedagógicas sob um enfoque transdisciplinar e sua aplicabilidade nas oficinas de dança-teatro no Colégio Militar de Salvador*. 2007. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PINTO, M. T. L. S. *Dança na Educação Física sob a ótica da transdisciplinaridade: considerações pedagógicas sobre sua aplicabilidade nas oficinas de dança-teatro no Colégio Militar de Salvador*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física Escolar) – American World University, Estados Unidos, 2010.

SARZI-RIBEIRO, R. A. Do corpo-cultural ao corpo-coletivo: metáforas do espaço social contemporâneo. In: COELHO, J. G.; BULHÕES, M. *Corpo e cultura: múltiplos olhares*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 223-233.

SILVA, M. C. de P. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador: Edufba, 2009.

SOARES, N. S. Fragmentos de uma abordagem sobre alguns fundamentos pedagógicos da ação educacional transdisciplinar. *Ágere: Revista de Educação e Cultura*, Salvador, v. 5, n. 5, p. 119 - 140, jan. 2002.

SOARES, N. S. *Educação transdisciplinar para o desenvolvimento humano a arte de aprender: a pedagogia do autoconhecimento para o desenvolvimento humano*. Salvador: Edufba, 2007.

Sobre a organizadora

Maria Cecília de Paula Silva

Pós-doutora em sociologia e antropologia na Universidade de Estrasburgo (2015-16, bolsista CAPES, programa Estágio Sênior (proc.99999.06990/2014-02)). Pós-doutora em sociologia pela Universidade de Estrasburgo/ França (2011-12, bolsista CAPES (proc.0963-11-9), programa de Cooperação Internacional CAPES-COFECUB). Pesquisadora da Université de Strasbourg na Maison Interuniversitaire des Sciences de l'Homme (MISHA), Strasbourg, France e Pesquisadora CAPES (Programa CAPES Print UFBA). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação e Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UFBA) de 2017 a 2019 e de 2019 a 2021. Atua no ensino, pesquisa, extensão e gestão. Editora Associada da *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade* (FAED UFBA) (2005-2010 e 2017-2022). Titular do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Coordenou o Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte de 2015 a 2019 e foi vice-coordenadora de 2011 a 2015. Coordena grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL) – certificado pelo CNPq. Integrante do grupo de pesquisa Corpo, Representação e Espaço Urbano (*Corps*). Possui inúmeros artigos em revistas científicas, capítulos de livros, livro autoral e organizados sobre corpo, cultura, educação, políticas públicas sociais, políticas e avaliação da pós-graduação brasileira, CAPES, os intelectuais e a organização da cultura, mulheres, gênero, natação, mar aberto, futebol, futebol feminino, esporte, lazer, educação física, história e cultura afro-brasileira, capoeira, samba de roda, danças afro-brasileiras, jogos africanos, mancala, questões relativas a relações étnicas e

raciais, estudos afro-brasileiras e indígenas, afeto, epistemologia, história e memória. Poeta premiada. Prêmio Publicação Científica (2009). Prêmio CBCE de Literatura Científica (2019). Doutora (bolsista CNPq) e Mestra (bolsista CAPES) pela Universidade Gama Filho/ RJ, na linha de pesquisa Educação e Cultura: Produção histórica da Educação Física Brasileira. Iniciou os estudos de graduação em História, Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Educação Física na Universidade Federal de Viçosa (UFV), lugar em que se especializou. Área de atuação: Educação; Multidisciplinar; Ciências Humanas; Sociais; Saúde. Temas de pesquisa: Corpo, decolonialidade, pesquisa histórica em Educação, Políticas Sociais e Públicas, ambiental; arte; processo civilizatório; cultura afro-brasileira e indígena; educação física; lazer; esporte; dança; questões étnico-raciais; lei 10.639/03 e 11.645/08. *E-mails:* ceciliadepaula.ufba@gmail.com; mcecili@ufba.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3506-8510>

Sobre os autores

Amélia de Souza Conrado

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação (PPGE-UFBA). Especialista em Coreografia pela Escola de Dança da UFBA. Licenciada em Educação Física pela UFPE. É Professora Associada do Departamento de Educação Física da Faculdade de Educação da UFBA. Membro do Grupo Internacional de Pesquisa RETINA - Recherches Esthétiques & Théorétiques sur les Images Nouvelles & Anciennes sob coordenação do filósofo François Soulages. Área de atuação: Educação com ênfase em Pluralidade e Diversidade Cultural, Políticas Públicas e Prática Pedagógica. Sub-áreas de estudos e pesquisas: educação para as relações étnico-raciais; cultura negra; danças afro-brasileiras, indígenas e populares; capoeira angola. Coreógrafa, dançarina e professora de dança afro e danças populares brasileiras. Trabalhos artísticos em destaque para Noite da Beleza Negra do Bloco Afro Ilê Aiyê; Balé Folclórico da Bahia em Rapsódia Nordestina e recentemente a obra “Maria Meia Noite”. Possui artigos em livros e revistas sobre danças afro-brasileiras. Pesquisadora para o Inventário e salvaguarda da Capoeira como patrimônio imaterial do Brasil (IPHAN-MINC). Prêmio Professor Visitante Ilustre pelo Five College Latin American, Caribbean and Latin American Caribbean and Latino Studies (Massachusetts Amherst -USA).

Anália de Jesus Moreira

Professora adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/Faced/UFBA), na linha de pesquisa Educação, cultura corporal e lazer.

Pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. cursou licenciatura plena em Educação Física na Universidade Católica do Salvador (UCSAL), especializou-se em Metodologia da Educação Física e Esporte escolar (UNEB). Tem experiência nas áreas de ciências humanas, ciências da saúde e ciências sociais aplicadas, atuando principalmente em cultura corporal e infância, processo civilizatório da cultura afro-brasileira, estudos étnico-raciais, ludicidade, lazer, ensino e aprendizagem na educação básica e formação de professores, mídia em educação, esporte e comunidade Pesquisadora da rede Cedes na Bahia, é membro dos grupos de pesquisa do Grupo Unido para Educação e Trabalhos de Orientação (Gueto) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do grupo História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA). Possui diversos artigos publicados em revistas científicas, capítulos de livros e livro autoral publicado com os temas educação física, relações étnico-raciais, lei 10.639/2003, dança afro, beleza negra, Ilê Ayê, lazer e epistemologia, entre outros. Poeta. *E-mail:* nanamoreira@bol.com.br.

Aparecida Carneiro Pires

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2007) e doutorado também em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é docente (Adjunto I) na Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, Centro de Formação de Professores, Unidade de Educação. Integrante do grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL). Possui artigos publicados em eventos, revistas científicas e capítulos de livros com o tema de políticas públicas, intelectuais e educação, política e avaliação da pós-graduação brasileira, CAPES, educação superior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas e Gestão em Educação; Educação Infantil; Formação de Professores; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; e Educação e Cultura Corporal, atuando principalmente nos seguintes temas:

CAPES, dilemas políticas e reformas educacionais, educação superior, infantil, anos iniciais do ensino fundamental.

David Le Breton

Professor e pesquisador de Sociologia e Antropologia da Université de Strasbourg, Estrasburgo, França. Membro do Instituto Universitário da França e pesquisador do Laboratório Cultura e Sociedade na Europa. Especialista em representações e ações do corpo humano e condutas sociais, inclusive condutas de risco. Suas investigações têm influenciado de maneira significativa os estudos sobre o corpo e a corporeidade. É autor de uma série de obras publicadas na França e traduzidas para várias línguas em todo o mundo. Livros como: *A sociologia do corpo*, *Antropologia do corpo e modernidade*, *Adeus ao corpo* e *As paixões ordinárias* estão entre os títulos traduzidos no Brasil.

Diego Assis de Brito

Professor de Educação Física, Especialista e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área da Educação, Educação Física e Esportes, principalmente nos aspectos relacionados ao trato com os conteúdos da Cultura Corporal e Meio Ambiente. Integrante do grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL). Atua em diversas áreas como musculação em academias, hidroginástica, massoterapia, ensino do esporte, educação física escolar, formação humana (Educador Social), apresentação de oficinas temáticas, iniciação científica, atividades ligadas ao Surf, Esportes em ambientes naturais e Educação Ambiental; nos trabalhos com comunidades, projetos sociais, adolescentes e com o público de deficientes físicos. Possui artigos publicados em eventos, revista científica e capítulos de livros com a temática da cultura corporal e questão ambiental, história do *surf*, educação, intelectuais e a organização da cultura, história e memória dos corpos e culturas de comunidades locais.

Elizabeth de Jesus da Silva

Graduada em licenciatura em História (1990) pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. Mestra (2010) e doutora em Educação (2018) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia pelo (PPGE/Faced/UFBA). Integrante do Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Lazer e Sociedade (HCEL). Prêmio Inovação no Ensino – Educação Básica pela Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Professora efetiva do Colégio Estadual Odorico Tavares (Secretaria da Educação do Estado da Bahia). Possui artigos publicados em eventos e capítulos de livros com a temática da dança e cultura de matriz africana e afro-brasileira. Tem experiência na área de História, com ênfase em relações étnico-raciais. Atua principalmente com a etnopesquisa nos seguintes temas: educação, popularização do conhecimento científico, jogos africanos e mancala, cultura corporal afro-brasileira e capoeira.

Fabio Zoboli

Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED) e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE), ambos na UFS. Possui graduação em Educação Física (1999) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, Mestrado em Educação (2003) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau e Doutorado em Educação (2007) pela Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, atuando a partir das seguintes temáticas: corpo e epistemologia, corpo e educação, corpo e comunicação. Possui diversos artigos, capítulos de livros e livro autoral e organizados sobre os temas educação física, corpo, filosofia e educação física.

Felipe Quintão de Almeida

Graduado em Educação Física e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestre (2007) e doutor (2009) em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em: educação física escolar e epistemologia da educação física. É editor adjunto da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e do Cadernos de Formação RBCE. Foi secretário estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), no Espírito Santo - gestão 2010-2012. Atuou como vice-secretário entre 2012-2013. Foi coordenador adjunto do Grupo de Trabalho Temático Epistemologia, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - gestão 2011-2013 (CBCE). Foi diretor científico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2013-2017). Bolsista Pesquisador da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito-Santo (FAPES).

Jorgeval Andrade Borges

Graduado em licenciatura em História (1992) pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), mestre em Memória: Linguagem e Sociedade (2009) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e doutor em Educação (2014) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História. Atua principalmente nos seguintes temas: história, história da África, educação, multicultural e memória.

Lilian Quelle Santos de Queiroz

Doutora (2013) e mestra (2010) em Educação pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/Faced/UFBA). Graduada (2007) em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuando na Graduação, na Pós-Graduação *Latu Sensu* Especialização em Desenho e no Mestrado em Desenho Cultura e Interatividade (PPGDCI) da

UEFS. É líder do Grupo de Pesquisa Estudos sobre o Desenho, Ciência e Produção do Conhecimento certificado pelo CNPq desde 2015. Possui diversos artigos publicados em eventos e revistas científicas e capítulos de livros. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, desenho, cultura local e arte.

Mailane Vinhas de Souza Bonfim

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Cultura e Turismo pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em parceria com a UFBA, especialista em Economia de Empresas pela UESC, bacharela em Ciências Econômicas pela mesma Universidade e pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora no curso de Pedagogia e Psicologia do Centro Universitário Maurício de Nassau (Uninassau), Salvador, Bahia. Foi professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e na Faculdade de Tecnologia e Ciências de Vitória da Conquista (FTC). Membro do Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL) da Faculdade de Educação da UFBA, certificado pelo CNPq. Possui diversos artigos publicados em eventos, revistas científicas e capítulos de livros. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação, Lazer e Turismo Pedagógico.

Maria José Souza Pinho

Graduada em Ciências Biológicas (UCSAL/1991). Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior (UCAM/2003), Mestre em Educação (UFBA/2009) e Doutora em Educação (UFBA/2013). Professora da rede Estadual de Educação, Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, Campus VII), vice coordenadora do Colegiado de Ciências Biológicas, lecionando as disciplinas Prática Pedagógica e Estágio supervisionado e Educação Ambiental. Professora Colaboradora do Mestrado Profissional Em Educação e Diversidade (2016). Pesquisadora CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento da Saúde - GEPEDS - UNIFACS

e do grupo Diversidade e Conservação de Ecossistemas Associados a Região do Semi-Árido-UNEB. Possui diversos artigos publicados em eventos, revistas científicas, capítulos de livros e livro organizado. Tem experiência na área de Biologia, com ênfase em Educação Ambiental. Temas de interesse de pesquisa: Educação Ambiental na Formação de educadores e Gênero e Biologia no Ensino de Ciências.

Manon Toscano Lopes Silva Pinto

Graduada em Educação Física (1987) pela Universidade de Brasília, mestra em Educação (1997) pelo Movimento Humano pela Universidade Castelo Branco (UCB) e doutora em Educação Física Escolar (2011) pela American World University e em Sociologia da Família (2019), Universidade Católica de Salvador (UCSal). É docente do ensino básico - Colégio Militar de Salvador (CMS), coordenadora e professora de dança na área de Códigos, Linguagens e Tecnologias; técnica em assuntos educacionais do Instituto Nacional da Previdência Social, professora da Faculdade Afonso Cláudio (Faac), onde leciona nos cursos de pós-graduação em Psicopedagogia, Psicomotricidade, Arte na Educação, entre outras. É Psicodramatista em formação pela Associação Baiana de Psicodrama (Asbap). Lecionou História da Educação Física na Faculdade de Ciências e Tecnologias (FTC), Ginástica (Facdelta), Dança, Atividades rítmicas, e Expressão corporal, Fundamentos da educação física escolar (Unirb). Possui diversos artigos publicados em eventos, revistas científicas e capítulos de livros. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Transdisciplinar. Pesquisa temas relativos: transdisciplinaridade; educação; educação física escolar; dança; teatro; artes circenses; arte-educação; cultura cigana; cultura popular; psicodrama pedagógico.

Miguel Angel Garcia Bordas

Graduado em Filosofia e Letras (1972) pela Universidad Central de Barcelona (UCB), Especialização (1973) no Instituto de Ciências da Educação (ICE), doutor em Filosofia (1976) pela Universidad Complutense de Madrid (UCM), Pós-Doutorado em Sociosemiótica

(1993) na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Atualmente é professor titular aposentado da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e trabalha como professor Especial vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, com temas relacionados à formação de professores com questões de sociosemiótica na construção de conhecimento numa perspectiva sociocultural, refletindo sobre matrizes da linguagem e do pensamento, formas de convivência, valores e princípios estéticos e morais, como lugares e não lugares, territórios e ideologias em diversas culturas que constituem os imaginários sociais existentes, focalizando questões e conflitos de inclusão assim com temas de (in)disciplina, violência e educação especial . Pesquisa também as relações entre educação e práxis nos processos de (des)qualificação social, simbólica e material de políticas assistenciais que promovem formas de construção e institucionalização da pobreza e exclusão no III Milênio, criando novas categorias e estratos sociais de acordo com os preconceitos de culturas dominantes homogeneizadoras que, ao invés de se pautarem numa pedagogia que considera e respeita as diferenças, prima por regularizar todo priorizando os conceitos de normal, regular e comum, promovendo e mantendo sistemas de resistências preconceituosas para uma inclusão. Possui diversos artigos publicados em eventos, revistas científicas e capítulos de livros com estes temas.

Pilar Echeverry Zambrano

Antropóloga e dançarina de nacionalidade colombiana, dedicada aos estudos do corpo, antropologia e pedagogia da dança no contexto latino-americano. Doutora em Educação (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Bahia, com tese sobre as pedagogias do corpo nas danças de matriz africana em Salvador Brasil. Mestra em Estudos da cultura (2007) pela Universidade Andina Simon Bolívar, Equador, com dissertação sobre o corpo na dança contemporânea. Graduada em Antropologia (2002) pela Universidade Del Cauca, Colômbia. Tem formação complementar em *Jazz e Ballet* (2004) pela Escola Maria Sanford de Cali, Colômbia; Dança contemporânea na Escola do Frente de Dança Independente de Equador, e dança de matriz africana (2006) na Escola de Dança (2010) da Fundação Cultural do

Estado da Bahia. Foi professora no Departamento de Estudos Sociais (2007) da Universidad Icesi (Colômbia), áreas de etnografia, corpo e antropologia; e professora substituta no curso de Licenciatura em Dança (2015-2016) na Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS), áreas de Pedagogia da dança, estágio supervisionado e prática pedagógica em dança. Membro do Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL/Faced/UFBA). Possui artigos publicados em eventos e capítulos de livros com a temática da dança e cultura de matriz africana e andina. Atualmente se dedica a pesquisa e docência independente em danças femininas rituais e tradicionais de matriz andina e africana. Tem experiência em pesquisa etnográfica e docência em dança, corpo e educação.

Sônia Maria Moraes Ferreira

Doutora em Educação (2012) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/Faced/UFBA) - linha de pesquisa - Currículo e Formação de Professores). Mestre em Educação (2003) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia - linha de pesquisa - Gestão e Políticas Públicas. Pedagoga, em 1983, pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Professora Universitária - 26 anos. Especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Ativação do Desenvolvimento Pessoal e Vocacional. Técnica de ensino/orientadora educacional da Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx) e Colégio Militar de Salvador (CMS) Seção Psicopedagógica. Tem experiência em Supervisão Escolar, Coordenação Pedagógica e Consultoria na área de Ciência Política, com ênfase em Políticas Públicas da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gestão, formação, liderança, currículo, pedagogia e orientação educacional e vocacional.

Vamberto Ferreira Miranda Filho

Graduado em Licenciatura em Educação Física (2004) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mestre em Educação (2008) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal da Bahia (PPGE/Faced/UFBA) e doutorando em Sociologia pela Universidade de Coimbra, PT. Membro do Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL). Possui artigos publicados em eventos, revistas científicas e capítulos de livros com o tema epistemologia, Educação Física, capoeira. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física / Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, História da Educação Física. Atua principalmente nos seguintes temas: Aspectos Socioantropológicos da Educação Física; Tecnologias da Informação e da Comunicação e Educação Física; Pesquisa e Intervenção em Educação Física; Didática da Educação Física; Educação do Campo, Produção do Conhecimento e Capoeira.

