

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Nébia Maria da Silva Costa**

**CORPOREIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO:  
Práticas Interculturais e suas Representações**

JUIZ DE FORA  
2018

Nélbia Maria da Silva Costa

**CORPOREIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO:**  
Práticas Interculturais e suas Representações

Dissertação de mestrado em Educação apresentada à área de Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira.

JUIZ DE FORA

2018

Costa, Nelbia Maria da Silva .

Corporeidade Negra e Educação : Práticas Interculturais e suas Representações / Nelbia Maria da Silva Costa. -- 2018.  
69 f.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Corporeidade negra. 2. Educação física . 3. Práticas de ensino.  
I. Oliveira , Julvan Moreira de, orient. II. Título.

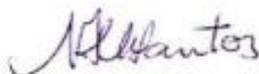
NÉLZIA MARIA DA SILVA COSTA

**CORPOREIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS INTERCULTURAIS E SUAS REPRESENTAÇÕES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr. Julvan Moreira de Oliveira / orientador  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dra. Aretusa Santos  
Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 03 de outubro de 2018.

Dedico cada linha deste trabalho ao meu pai Albino José da Costa, que já se foi, mas segue sendo a minha maior força e inspiração na vida.

## Agradecimentos

Às forças do Universo por todas as bênçãos. Pela saúde e bem-estar diários, pela autoconfiança e coragem de melhorar todos os dias e em todos os sentidos. Sou grata por colocar as pessoas certas no meu caminho nos lugares exatos. Obrigada por todas as portas que se abrem para mim a cada respiração e por me guiar com inteligência em direção aos meus objetivos.

Gratidão pelas boas energias que me envolvem, por me motivar a ser eu mesma e por me impulsionar a fazer a diferença neste mundo. Sou grata ao Universo por desenvolver minha consciência e minhas habilidades. Por existir e poder aprender todos os dias com as minhas experiências e com as experiências daqueles com os quais convivo. Gratidão pelo poder da minha imaginação que me possibilita criar tudo o que é preciso.

À minha mãe Odete Campos da Silva Costa, meu porto seguro, meu amor maior.

Aos meus irmãos Marcus Vinícius da Silva Costa e Nívea Maria da Silva Costa por todo amor, apoio e compreensão.

Aos meus sobrinhos, Gabi, Gigi e Isa por alegrarem todos os meus dias.

À minha grande amiga Ana Paula Santos, por amenizar os momentos de ansiedade, pelas risadas e o carinho de sempre.

À Williana pela parceria.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, e ao Programa de Pós Graduação em Educação, seu corpo docente, direção e administração pela oportunidade.

Ao professor Dr. Julvan Moreira de Oliveira pela confiança.

Aos professores que compõem a banca, por tão importantes e preciosas contribuições.

À toda comunidade escolar da qual faço parte, meus companheiros de trabalho e de luta, especialmente os meus amados alunos por tornar este trabalho possível.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação e da minha trajetória, meu muito obrigada.

*Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes.*

*Marthin Luther King*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a corporeidade negra através de práticas educativas que utilizam vivências e experiências culturais de tradição afro-brasileira, vivenciadas na disciplina de Educação Física, no intuito de apontar novos olhares acerca da compreensão da corporeidade e da corporeidade negra, no âmbito educacional. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, buscando nas narrativas das crianças durante a execução da proposta pedagógica elaborada pela professora de educação física que trabalha com crianças atendidas pelo programa “Mais Educação”. Procurou-se refletir sobre o papel da escola em desenvolver com maior grau de consciência crítica, uma relação saudável com o próprio corpo, para resguardá-lo, reinventá-lo, dignificá-lo, apropriar-se dele, no intuito de negar significados estereotipados. Para análise dessas práticas utilizou-se como fonte base a antropologia do imaginário (DURAND, 2007), a pedagogia (ROSA, 2013), a pretagogia (PETIT, 2015) e a pedagogia griô (PACHECO, 2006), compreendendo que essas bases teórico contribuem no sentido de uma desconstrução, entendimento e reconhecimento da necessidade de práticas pedagógicas que contemplem a nossa realidade educacional e com um olhar voltado à ancestralidade e africanidades, utilizando como metodologia as técnicas de observação, porém de forma mais participativa. A análise das informações coletadas apontou para a necessidade e urgência de se discutir corpo e corporeidade com maior amplitude, sem reducionismos. Enfim trazer as vivências deste corpo para o processo educativo desconstruindo paradigmas e combatendo preconceitos.

**Palavras-chave:** Corporeidade negra; educação física; práticas de ensino.

## ABSTRACT

This work aims to investigate the black corporeity through educational practices that use experiences and cultural experiences of Afro-Brazilian tradition, experienced in the discipline of Physical Education, in order to point out new perspectives on the comprehension of corporeity and black corporeity in the scope educational. The research was carried out in a public school of the municipal education network of Juiz de Fora, searching in the narratives of the children during the execution of the pedagogical proposal elaborated by the physical education teacher of that works with children attended by the program "Mais Educação". We sought to reflect on the role of the school in developing with a greater degree of critical awareness, a healthy relationship with one's own body, to protect it, to reinvent it, to dignify it, to appropriate it in order to deny stereotyped meanings. In order to analyze these practices, the anthropology of the imaginary (DURAND, 2007), the pedagogical one (ROSA, 2013), the "pretagogia" (PETIT, 2015) and the pedagogy "griô" (PACHECO, 2006) were used as base source, understanding that these theoretical bases contribute to a deconstruction, understanding and recognition of the need for pedagogical practices that contemplate our educational reality and with a look at ancestry and africanities, using as a methodology the techniques of observation, but in a more participative way. The analysis of the collected information pointed to the necessity and urgency of discussing body and body with a greater amplitude, without reductionism. Finally bring the experiences of this body to the educational process deconstructing paradigms and fighting prejudices.

**Keywords:** black corporeity; physical education; teaching practices

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 - ESTUDOS SOBRE A CORPOREIDADE .....	11
<b>1.1. A corporeidade</b> .....	11
<b>1.2. Corporeidade e Educação</b> .....	13
<b>1.3. Corporeidade negra</b> .....	16
<b>1.4. Corporeidade negra e educação</b> .....	19
2 - O IMAGINÁRIO .....	23
<b>2.1. Sobre o imaginário</b> .....	23
<b>2.2. O imaginário em Gilbert Durand</b> .....	25
<b>2.3. Imaginário e corpo</b> .....	28
<b>2.4. Imaginário e educação</b> .....	29
3 - AFRICANIDADES E EDUCAÇÃO .....	33
<b>3.1- A pedagogia Griô de Lílian Pacheco</b> .....	33
<b>3.2- A pedagogia, autonomia e mocambagem de Alan da Rosa</b> .....	36
<b>3.3 – A pretagogia de Sandra Haidee Petit</b> .....	38
<b>3.4 – Uma Pedagogia Afro-referenciada</b> .....	40
4 – DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA PESQUISA .....	45
<b>4.1- O teatro</b> .....	48
<b>4.2- O fantoche</b> .....	51
<b>4.3 - Vivência do jongo</b> .....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	59
REFERÊNCIAS .....	62

## INTRODUÇÃO

Sou natural de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Concluí minha graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em 1999. Inicialmente, tinha grande interesse em trabalhar na área de treinamento desportivo, porém, oportunidades profissionais me direcionaram para a educação escolar.

Trabalhando em escolas das redes municipal e estadual de ensino, localizadas em regiões extremamente conflituosas, vivenciei diversas práticas discriminatórias no ambiente educacional. Tal fato me inquietava visto que enquanto instituição social, a escola é um dos primeiros ambientes em que as crianças passam a se relacionar com outras, permitindo-as se depararem com a pluralidade social, étnica, racial e cultural. Porém, notamos que já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as relações estabelecidas entre crianças negras e brancas, nem sempre se dão de forma amistosa.

Buscando compreender, relativamente, as relações étnico-raciais no espaço escolar, ingressei em um curso de especialização lato sensu, buscando referenciais pedagógicos de formação para a cidadania e inclusão social, tendo como foco de análise e pesquisa a relação entre política pública e educação étnico-racial.

Concluída a especialização, ainda buscando sistematizar meus conhecimentos sobre a educação étnico-racial no Brasil, muitas questões ainda me inquietavam como por exemplo os limites e possibilidades de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (MEC, 2013).

É sobre a emergência e apropriação de políticas curriculares que nos orientam sobre as relações étnico-raciais na escola que esta pesquisa se institui, buscando elucidar os limites e possibilidades de implementações destas políticas no espaço educacional escolar, bem como questões relacionadas à corporeidade negra, imaginário e educação.

Em um âmbito específico, a pesquisa tem como objetivo produzir e analisar conhecimentos históricos e antropológicos para um melhor entendimento da corporeidade negra no âmbito educacional. O primeiro capítulo deste documento, apresenta questões relacionadas à corporeidade, corporeidade negra e suas implicações com a educação.

No segundo momento, o referencial metodológico traz uma breve iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand e posteriormente suas implicações com a educação. O presente capítulo também visa elucidar sobre imaginário, corpo, educação e africanidades.

No terceiro capítulo, faz-se necessário trazer à tona a abordagem de autores como Petit (2015), Rosa (2013) e Pacheco (2006), que trazem à tona propostas pedagógicas que rompem

com o modelo eurocêntrico e nos convidam a repensar uma prática educacional mais integrada, voltadas para a política da diversidade e pensando a educação de forma mais inclusiva, integradas com crescimento humano integral. No quarto capítulo, constam todo o processo da pesquisa, seus desdobramentos e a metodologia aplicada.

Nas considerações finais, apresento uma reflexão `a respeito de todas as informações apuradas, bem como os resultados explicitados, e as impressões referentes ao estudo de campo realizado. Além destes, são apresentadas análises histórico antropológicas baseadas nas fontes teóricas utilizadas na pesquisa.

## 1 - ESTUDOS SOBRE A CORPOREIDADE

### 1.1. A corporeidade

Ao pensarmos o corpo como constructo social, faz-se necessário um entendimento deste corpo e suas representações sociais, bem como sua complexidade. A partir da sociedade em que estamos inseridos, nossos comportamentos e atitudes serão determinados a partir deste arcabouço repleto de memórias, sensações e vivências. Entretanto, segundo Le Breton, (2012), não podemos desconsiderar o trajeto antropológico no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito.

O que nos permite perceber o corpo como fruto desta construção, segundo Le Breton (2012, p. 30), é o fato de homem e corpo serem indissociáveis e nas suas representações coletivas, os componentes do corpo fazem parte de um todo. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância da sua vida, traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros de sua comunidade (BRETON, 2012, p. 7).

Neste sentido, o corpo é uma linguagem que não mente. O corpo fala e fala mesmo. Aponta nossas mentiras, expõe nossas ideias, determina de que maneira nos apresentamos para o mundo, ressignificando símbolos e signos culturais que nos regem. Esta representação do corpo como figura de linguagem e como representação da nossa cultura ocorre por meio da corporeidade, que é a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como um instrumento relacional com o mundo. Trata-se não apenas de termos um corpo, mas sim, sermos um corpo no sentido do existir. De acordo com Woodward (2013 p. 19), os significados construídos sobre a corporeidade na sociedade brasileira dão ao corpo social um sentido que se caracteriza pelo embate entre o discurso ideológico e a realidade social do brasileiro. Afinal “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo um poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

Sim, corpo e identidade são marcados pela diferença e esta diferença é sustentada pela exclusão. Tomamos consciência destas diferenças já na infância, quando a criança percebe seu corpo e seus esquemas corporais, ao interagir com os pais e com o seu meio ambiente. A

elucidação de uma imagem corporal se dá um pouco mais tarde ao vivenciar um contato mais próximo com a sociedade e cultura em que se está inserido.

A partir da tomada de consciência destas diferenças, nascemos com um corpo, em torno do qual e com o qual se construirá uma história pessoal, familiar e cultural. Este corpo vai se conformando como corporeidade através da atividade e da consciência, através de processos orgânicos e simbólicos que se processam. O corpo ao ser reconhecido como alguém recebe uma identidade atribuída. Traz em si, a história do sujeito e permite que os outros o reconheçam.

Os corpos dos sujeitos que vivem em sociedade em permanente conexão com as construções culturais que se instituem a fim de nos enquadrar em uma série de normas sociais. E estas normas nos são impostas a partir de pressupostos políticos, posturas e atitudes nos modos de ser e agir. E estas imposições ocorrem por coerção e pela educação. A política também se destaca como um grande mecanismo na disciplina dos nossos corpos. Numa perspectiva histórica, é possível destacar que a disciplinarização tem sido uma constante no itinerário da humanidade, mudando apenas as características de uma época para outra. Desta forma, a tentativa de formatação de alguns estereótipos, constituem em uma violência à corporeidade dos indivíduos, na tentativa de manutenção da superioridade de uns em detrimento de outros. Nossos corpos são verdadeiros instrumentos de manutenção ou modificação de uma sociedade. Cada cultura, cada sociedade, impõe aos corpos e aos comportamentos dos seus indivíduos, bem como à sua corporeidade, os padrões de convívio considerados ideais.

Cabe ressaltar que, sempre que ocorre uma imposição, em contrapartida ocorre resistência. Fanon (2008, p. 100) destaca que a relação dialética entre poder e resistência, assim como a capacidade de resignificação, permitiu que os corpos e seus aportes culturais sobrevivessem às imposições do poder, dialogando e recriando novos aportes e símbolos que caracterizariam e marcariam a corporeidade negra no decorrer dos séculos.

Por trás desta discussão sobre visibilidade e invisibilidade há a discussão hegeliana sobre reconhecimento. O homem somente se torna humano no momento que é reconhecido pelo outro. O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema da sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que depende seu valor e sua realidade humana [...]. 'A operação unilateral seria inútil, porque o que deve acontecer só pode se efetivar pela ação dos dois' (FANON, 2008, p. 180-181).

A partir da corporeidade que ampliamos nossos signos e significantes, nossa atuação no tempo e no espaço para que nossa interação social se estabeleça para alicerçar a nossa visão de mundo.

Como dito anteriormente, nosso corpo fala. Tudo aquilo que utilizamos para nos comunicar, seja a fala, os gestos e até nossas características físicas, enfim nossas posturas e atitudes afirmam ou negam o que nos é dito. Neste sentido, a expressão corporal é o principal fator responsável por esta comunicação e a corporeidade se torna a linguagem do corpo com seus códigos e posturas. Ao identificarmos tais linguagens corporais que se entendem por gestos e atitudes, a partir da corporeidade, seus códigos e atitudes denotam a identidade social dos indivíduos como a primeira relação desta corporeidade com o mundo. Assim, como ressalta Souza (2012, p. 87, "a ideia de identidade se marca pela compreensão de que existe uma diferença que permite o balizamento daquilo que é distinto para se estabelecer o que é igual." Enaltecendo a importância dos processos de diferenciação no estabelecimento das identidades sociais. Neste processo de estabelecimento de identidades, temos os discursos nas literaturas sobre os grupos sociais, principalmente os oprimidos. Estes discursos acabam por funcionar, de acordo com Bernd (2011, p. 15), "como o elemento que vem preencher os vazios da memória coletiva e fornecer os pontos de ancoramento do sentimento de identidade, essencial ao ato de autoafirmação das comunidades ameaçadas pelo rolo compressor da assimilação".

## **1.2. Corporeidade e Educação**

A partir do conceito de corporeidade, é possível entender o corpo como possuidor de uma singularidade que somente se compreende na pluralidade da existência de outros corpos, e que é capaz de gerar conhecimento, autogerando-se a cada momento, a partir da inevitabilidade da coexistência entre a sensibilidade e a razão. Assim, a corporeidade desvela o corpo em sua essência existencial complexa. Restitui a este a sua capacidade de gerar conhecimento, de reconhecer-se como sujeito da percepção, sendo ao mesmo tempo objeto percebido por outros corpos, numa época (século XX) em que a predominância do racionalismo ainda se faz presente (PORPINO, 2006, p. 63).

A condição humana deve ser considerada também pela sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético. (SANTIN, 1993, p. 67).

O princípio do uso do corpo deve ser substituído pela ideia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo. Não só um eu ou uma consciência dos

proprietários de um corpo, do qual se servem e fazem o uso que bem entendem, como qualquer utensílio. A corporeidade, seguindo o pensamento de Maurice Merleau-Ponty, deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são corporeidade. Não são realidades transcendentais residindo num corpo. Pode-se, assim, explicitar e reformular o princípio antropológico da corporeidade, afirmando que o eu se sente e se vive como corpo, em lugar de afirmar de que se tem um corpo. Talvez se pudesse inverter o enunciado dizendo que o corpo se manifesta como um eu. Ou, ainda, pode-se dizer que o eu vive o corpo e vive corporalmente, em lugar de dizer que usa o corpo ou ocupa o corpo (SANTIN, 1993).

É necessário que se supere a visão unilateral, que compreende o ser humano apenas pela racionalidade e se vislumbra o homem na sua complexidade. Conhecer o ser humano é, antes de tudo, necessário situá-lo no mundo vivido. O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade do fenômeno em questão, por se tratar do corpo vivo, humano.

A educação torna-se uma força transformadora no projeto de humanização e emancipação do homem, focalizando como ponto central a corporeidade. A prática educativa enquanto processo de aprendizagem é um campo amplo de possibilidades de resgatar no ser humano a sensibilidade, a criatividade, o encontro consigo mesmo e com os outros. Desse modo reconhece-se o ser humano como ser ativo e participante na construção da sua corporeidade, na busca dos anseios de transformação e libertação.

A corporeidade se relaciona aos aspectos integrais do corpo. Corpo e corporeidade se fundem dependendo da referência, pois o corpo é movido por intenções provenientes da mente, e a corporeidade é a maneira pelo qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento, e também a capacidade do indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta da manifestação e interação com o mundo. "A corporeidade não é a fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal" (ASSMANN, 1995 p.77).

A educação do corpo assume um papel significativo na história das ideias pedagógicas, sendo o ser humano elemento fundamental de toda a educação, pois quando falamos em corporeidade e aprendizagem, falamos sobre os fatores que concorrem para uma aprendizagem integral: a complexidade da aprendizagem, a individualidade do sujeito inserido no planeta, que em geral merece ser cuidadosamente pensada, estudada, pesquisada, trazendo à tona novos conceitos no espaço-tempo-escolar.

Para Freire (1991) a aprendizagem formal está presente de corpo inteiro. Pois o ser que pensa é também o ser que age e que sente. O sujeito realiza-se e se constrói, movido pela intenção, pelo desejo, pelos sentidos, pela emoção, pelo movimento, pela expressão corporal e criativa. A forma da criança lidar com sua corporeidade, e os regulamentos e controle

corporal não são universais e constantes, mas é uma construção social, que a criança vai aprendendo com o passar do tempo.

A corporeidade é expressa no conjunto das manifestações corpóreas como dançar, jogar, lutar, entre outras, sendo que as mesmas se constituem de físico, afetivo, social e cognitivo. A corporeidade passa por fases, sendo essas fases relacionadas a nossa idade, aos estímulos ou treinamentos, e também a movimentos involuntários. A forma da escola controlar e disciplinar o corpo está ligada às práticas escolares, e tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consistem na supervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta, a escola pretende não somente disciplinar o corpo, mas os sentimentos, as ideias e as lembranças a ele associadas.

O professor precisa trazer a corporeidade para o centro da educação vivenciando o processo educativo. E a qualidade da corporeidade depende, como em todas as funções neurológicas, da qualidade e desenvolvimento das relações neuronais estabelecidas entre as áreas sensoriais e motoras do cérebro. A maioria destas relações são estabelecidas durante a primeira infância, com o outro e com o meio e são decisivas para formação humana. Para Queiroz (2001: 53) "Corporeidade é corpo vivenciado". Se entende que a corporeidade vivida pelo sujeito, expressa a percepção que o corpo tem do mundo, do outro e das coisas, no contexto que influenciam suas ações – os gestos que o conduzem a tomar atitudes dialógicas. Entretanto, existem situações que podem conduzi-lo a direções completamente opostas ao diálogo consigo e com o mundo.

A compreensão da corporeidade permeia muitos aspectos, tais como a observação das imagens, símbolos e linguagens corporais que se constrói ou constroem? no imaginário social, e que em última instância determinam a vivência corporal segundo Santin (1997). Porém, as diferentes culturas, ideologias e organizações quase sempre arquitetaram um corpo humano que fosse conformista e adequado.

Segundo Assmann, a corporeidade é uma complexa dinâmica de auto-organização da corporeidade viva.

Estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, inteiramente em si mesmos e com seu mundo-ambiente. Ao empregar o conceito de corpo, é fundamental manter-se atento a tudo o que ele implica, ainda mais se pretendemos espriar o conceito de Corporeidade como algo extensivo à vida (ASSMANN, 1994, p. 67).

Assim, a corporeidade é o conhecimento do e sobre o corpo filosófico desde um olhar da Filosofia, mas que parte de sua dimensão biológica. Neste contexto, o corpo já não se dissocia da mente, já que faz parte de um conjunto que se inter-relaciona contínua e ininterruptamente. Freire aponta para a importância de resgatarmos a questão do corpo em nossas práticas pedagógicas. Não mais como uma questão de disciplinas estanques, mas como um processo dinâmico que entrecruza os mais diferentes saberes. E neste empreendimento as teorias da ação comunicativa e da complexidade podem nos conduzir para uma ação interdisciplinar.

O pensamento complexo nos permite compreender que a corporeidade humana é uma emergência do processo de evolução que conduziu, como apontamos anteriormente, a physis, o bios e a esfera antropossocial a sucessivos aumentos no grau de complexidade dos sistemas/organizações, a começar com a formação dos átomos, chegando, em nosso planeta, onde se dá a evolução das espécies, à emergência da espécie humana que é detentora de espírito (mente) e consciência. Podemos compreender que a corporeidade guarda a herança de todo este processo evolutivo (FREIRE, 2006).

No âmbito escolar é necessário repensar a corporeidade na educação, para isso é preciso que os docentes ultrapassem os conteúdos curriculares, procurando atividades em que ocorra interação entre corpo e aprendizagem, assim será possível uma transformação do aluno na forma de sentir, pensar e agir com si mesmo e também com outras pessoas ao seu redor.

A aprendizagem formal, está presente de corpo inteiro. Pois o ser que pensa é também o ser que age e que sente. O sujeito realiza-se e se constrói, movido pela intenção, pelo desejo, pelos sentidos, pela emoção, pelo movimento, pela expressão corporal e criativa (FREIRE, 1991).

### **1.3. Corporeidade negra**

A constituição da nação brasileira e da identidade de seu povo se estabeleceu pela apropriação dos aportes simbólicos e culturais de negros e índios, destituindo a origem étnica e os transformando em nacional. A valorização e exaltação da mestiçagem dificultou a luta contra o racismo, pois como todos eram mestiços, não havia como estabelecer quem era negro e quem não era. Esta ideologia internalizada permitiu que o racismo estivesse presente e atuante na sociedade, disfarçado na ascensão de alguns. Como bem expõe Munanga (2008, p. 95):

No nosso entender, o modelo sincrético - não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente - foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica. Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram e foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente, acabou por integrar as diversas resistências como símbolos da identidade nacional. Por outro lado, o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento.

As transformações político-sociais que compuseram a formulação da cultura nacional foram absorvidas pelos corpos dos sujeitos, imprimindo na população o discurso, tornado senso comum, da igualdade de oportunidades, as linhas de cor e o racismo velado. Isto posto, temos nos corpos dos brasileiros toda uma composição de discursos e linguagens baseados na apropriação cultural, no preconceito e na discriminação racial que foram inscritos na sociedade e acabaram por compor um corpo social.

Segundo Hall (2013, p. 324), "dentro de toda exclusão e opressão sofrida na colonização, restou às populações de descendência africana o seu corpo como forma de expressão e identificação na diáspora". O corpo da população negra se torna, então, um espaço de significação. Os sistemas de representação impostos pela cultura estariam internalizados na corporeidade. "As representações do corpo são representações da pessoa" (LE BRETON, 2012, p. 26). Desta maneira, compreendemos que a corporeidade destes negros e negras expressaria além de sua cultura, sua história pessoal, sua identidade e os descendentes destes mesmos negros trariam consigo esta característica, de ter em seu corpo e em sua expressão os traços de sua identidade e de sua história pessoal. A compreensão da importância da estrutura social na composição de corpos sociais nos remete novamente ao processo histórico-cultural vivenciado pela população negra. Leva-nos à reflexão sobre as consequências das adequações e reinterpretções às normas sociais e aos discursos aos quais foram submetidos em sua vida na diáspora.

A corporeidade - ao expressar uma linguagem do corpo - revela as conceituações e a normalização estabelecidas pela cultura. Assim sendo, a corporeidade negra pode revelar as marcas concretas dos discursos vigentes sobre a população negra, "marcas estas que hoje podem ser reconhecidas pelo olhar da discriminação que as mantêm vivas, enquanto mecanismo de opressão e dominação" (MATTOS, 2010, p. 34). Conforme a autora, a

representação corporal do sujeito negro é um atributo pelo qual ele é avaliado e, por esta razão, influenciado pelos estereótipos.

Não esquecendo que, por este mesmo motivo, a expressão da corporeidade negra não poderia estar afastada de uma postura de resistência. As características físicas em si não são capazes de caracterizar um grupo de pessoas ou determinadas culturas como diz Hall (2013, p. 01), mas com relação à população negra tornou-se sinônimo de ancestralidade e preconceito. Os discursos discriminatórios sobre o corpo negro foram criados justamente a partir de suas características físicas e por isso raciais, sendo ainda relacionados aos comportamentos e atitudes corporais. Crescem desta conjuntura as visões estereotipadas sobre a população negra.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2014, pp. 109-110).

Hall (2013, p. 01), em seu texto, esclarece que "como elemento discursivo, a raça é uma construção social, que só aparece nos corpos pela distinção da diferença". Discutir as relações do corpo na contemporaneidade nos conduz a refletir sobre o seu papel ao longo da história humana. Diferentes frentes epistemológicas, como a psicologia, fisiologia, sociologia, antropologia, tecnologia, a arte, discutem e apontam as relações da sociedade e do homem com o seu corpo, no intuito de desenvolver conhecimentos específicos. Desse modo, provocam reflexões e elaboram hipóteses que vão sendo reformuladas ao longo do tempo (SALES, 2015).

Na atualidade, pensar sobre o corpo no mundo é trazer ao centro do debate a diversidade existente. Não há um único padrão de corpo, há vários corpos, e o corpo negro é apenas uma possibilidade na multiplicidade estética corpórea. Diante disso, as técnicas de uma cultura podem ser apreendidas e vivenciadas, provocando experiências em outros corpos de uma história cultural não pertencente originalmente à cultura do sujeito.

O corpo do negro africano, que por sua natureza e cultura apresenta características de dinamismo, habilidades, foi coisificado como peça, máquina, ao realizar o trabalho forçado no regime de escravidão (MUNANGA; GOMES, 2006). Vemos esses reflexos na organização

social em nosso cotidiano atual. O corpo do negro, em sua chegada a terras brasileiras, foi símbolo de identidade, em que seus cabelos, tatuagens, adereços diziam quem eram. Porém esses símbolos foram se perdendo com a mistura, o afastamento entre os iguais, e as novas gerações que foram chegando, resultado das aproximações das diversas etnias.

Importante ressaltar que, mesmo com a flexibilização das características de grupos étnicos negros, o corpo foi e é veículo de resistência. O corpo do negro habitou suas memórias e com isso transmitiu por gestos, canções, reorganizando os símbolos para que, na atualidade, possa-se reivindicar e vivenciar essas heranças estéticas.

Pensando nas culturas chegadas por meio dos negros no Brasil, é importante que sejam lembradas as mutações ocorridas. Para isso trago a seguinte avaliação de Hall (2013, p. 49):

A cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias.

Neste sentido, faz-se necessário refletir sobre o corpo que está presente nas expressões culturais tradicionais afro-brasileiras. A partir desta reflexão, é preciso viabilizar os caminhos para o fazer artístico e pedagógico de tais questões. Sempre atento às matrizes estéticas que estas expressões populares podem nos oferecer, criando assim possibilidades para um corpo sensível às novas práticas e proposições na sua criação e ressignificação.

#### **1.4. Corporeidade negra e educação**

Considerando que somos humanos em uma terra já existente antes mesmo de nós, que o homem busca representar esse mundo e dialoga com ele, deseja-se um corpo que é movimento, que é sexualidade, que se manifesta como linguagem e arte. Como diz Merleau-Ponty (1999, p. 122), “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”. É esse corpo que se entranha na subjetividade do mundo que se deseja explorar na experiência com Arte e Educação proposta aqui.

As experiências a partir das sensações somáticas vivenciadas por cada um de nós é sem dúvida um campo aberto para novas descobertas e apreensão de conhecimentos. O corpo que se dispõe a sentir estará apto a receber e sistematizar saberes. Ele expande significados a partir das experiências contidas em si, assim sendo, a arte, a poesia, a pintura e a dança

apresentam-se como conhecimentos cuja racionalidade é marcada pela estesia do corpo, nuançando sentidos amplos para a comunicação, a expressão e os atos de significação (NÓBREGA, 2009).

Um corpo que percebe através do sensível pode apreender tais percepções do mundo e estes se tornarem conhecimento, pois “o visível é o que se apreende com os olhos, o sensível é o que se apreende pelos sentidos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 28). Seguindo esse princípio, faz-se necessário conexões em que as experiências sensíveis provocadas em nossa ação, em que formas e técnicas são apreendidas por partícipes em processos cênico-pedagógicos, visam à consciência e elaborações de saberes a partir da experiência sensível.

O corpo não é uma ideia ou mesmo uma associação de órgãos, mas um campo aberto de múltiplas possibilidades do conhecer. Conhecer é um processo inerente ao homem e o seu organismo vivencia tal processo (PORPINO, 2009).

O conhecimento se dá através de um corpo que está incluído em um meio natural e social que se convergem para a edificação de um ser simbólico. Neste sentido, a professora e dançarina Karenine Porpino (2009, p. 63) vem corroborar com esta reflexão dizendo que,

o conhecedor não se dá a partir de uma relação instrutiva que parte do meio para o indivíduo, pois a estrutura desse último é que determina as mudanças que ocorrem como resposta a tais perturbações provindas do meio. Este apenas desencadeia possíveis mudanças. A ideia de que o ser humano é estruturalmente determinado para responder às perturbações qual somente este determina as mudanças. Porém, os autores ressaltam uma congruência e a reciprocidade da relação entre meio e ser vivo que permitem perturbações mútuas entre ambos.

Na construção de saberes, o corpo é a porta sensorial para a entrada das sensações que se transformarão em conhecimento. É pertinente que deixemos este corpo em aberto para que possamos ser capazes de apreender códigos e símbolos para provocar reconstruções e ressignificações.

Compreendemos ser possível uma reeducação do olhar sobre corpo negro no cotidiano escolar. No entanto, cabe perguntar qual compromisso pedagógico assumimos com a realidade educacional e social que isola o negro na cultura que vive? Problematizar a raça negra no Brasil envolve complexas relações de gênero, educação, africanidade, história, política, economia, família, comunidade. Nesse sentido, é necessário pensar a cultura para compreendermos parte desse amplo processo de constituição do corpo e estética do homem e da mulher negra.

Essa legitimidade da cultura branca nos espaços escolares e que se fixa por imagens, intensifica o não reconhecimento da diferença negra produzindo uma mentirosa homogeneidade dos corpos, em que alisar os cabelos por exemplo, não nos torna parte da sociedade branca mas produto de um jogo de poder calculado onde os corpos se assemelham, exercem as mesmas funções, caminham para os mesmos lados e precisam pensar do mesmo modo, pois se os espaços são esquadrihados o conhecimento também é, e é para atingir a um determinado fim, o da homogeneidade, contribuindo para a construção de estereótipos.

Faz-se necessário pensarmos a corporeidade e estética negra, porque é esse corpo que vivencia o conflito de ser negro numa sociedade em que o modelo eurocêntrico é o ideal, mas principalmente porque traz à cena educacional um debate que não é novo, porém merece espaço de questionamento sobre as formas de materialização da discriminação no espaço da escola, caso contrário não teríamos políticas de ação afirmativa.

O corpo negro, a partir de então com toda a sua corporeidade, englobando expressões corporais, estética e comportamento, tem a sua visibilidade assegurada a partir das lutas das populações negras em legitimar sua cultura, lutando pela anulação dos estereótipos. A estética, as políticas afirmativas e a cultura de massa são vertentes que auxiliam nesta legitimação.

A escola - enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura - revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificam a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (GOMES, 2003).

O corpo negro e suas culturas possibilitam aos indivíduos a construção de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Tudo isto possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

As diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. Temos, então, no corpo, a junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade. Ambos coexistem de maneira simultânea e separada. Por isso, não podemos apagar do corpo os comportamentos e motivações orgânicas que se fazem presentes em todos os seres humanos, em qualquer tempo e lugar. A fome, o sono, a fadiga do corpo, o sexo são motivações biológicas às quais a cultura atribui uma significação especial e diferente. É a cultura que, à sua maneira, inibirá ou exaltará esses impulsos, selecionando dentre todos quais serão os inibidos, quais serão os exaltados e ainda quais serão os considerados sem importância e portanto tende a permanecer desconhecidos (GOMES, 2003).

Ainda de acordo com Gomes (2003), enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o "outro", por isso ele carrega em si a ideia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de "lidar" com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude.

Portanto, é papel fundamental da escola desenvolver, com maior grau de consciência crítica, uma relação saudável com o próprio corpo para resguardá-lo, reinventá-lo, dignificá-lo, apropriar-se dele, para negarmos significados estereotipados.

Porém, não podemos restringir o debate e a pesquisa sobre o negro e sua cultura somente aos efeitos nefastos do racismo. Perceber as lógicas por meio das quais os negros e negras expressam seus sentimentos e atribuem sentido ao mundo, destacar aspectos pouco explorados da cultura negra, resgatar a história da África e da sua cultura e as semelhanças existentes entre esse continente e a sociedade brasileira é também uma tarefa necessária para o campo da pesquisa educacional (GOMES, 2003).

Os professores e a escola com certeza não são os únicos privilegiados pela educação, vários sujeitos e espaços estão envolvidos nesse processo formativo e talvez seja um desafio para a escola quebrar com essas imagens pejorativas que parecem permanecer tão vivas no imaginário popular, pois, embora haja uma marcante colonização da cultura, fruto da colonização ibérica, não há como apagar a influência da cultura negra para nossa sociedade.

## 2 - O IMAGINÁRIO

### 2.1. Sobre o imaginário

O ser humano, para além da funcionalidade dos seus atos, é aquele que atribui significados. Assim, o que poderia parecer como absolutamente natural é transformado pelas diversas culturas para adquirir significado. Nada para o ser humano é insignificante. E dar significado implica entrar no plano do simbólico. Cabe ressaltar que nós produzimos tais símbolos a partir do conhecimento de que somos seres mortais e tememos e muito tal mortalidade.

Se simbolizar faz parte da própria condição humana, é compreensível que estudiosos das mais variadas disciplinas tenham desde sempre se interessado por este nível de expressão. No entanto, para a cultura ocidental, estes estudos foram feitos durante longo tempo de maneira desorganizada (PITTA, 2017).

Modernamente, pode-se considerar que é com o filósofo e físico Bachelard (1884-1962) que tem início um estudo sistemático e interdisciplinar (a partir de diversas disciplinas ou campos de estudo) sobre o símbolo: isto ocorre com a fundação da Société de Symbolisme em 1930, em Genebra, que, a partir de 1962 passa a publicar os Cahiers Internaticnaux de Syrnbolisme. Discípulo de Bachelard, Gilbert Durand funda em 1967 o Centre de Recherches sur l’Imaginaire, em Charnb ry, na França, que passa a publicar a revista Circ . Com uma proposta, também, de interdisciplinaridade, o “Centre” se desenvolve com forte influência das obras de Bachelard e do psicanalista su o C. G. Jung (1875 - 1961).

A partir destes dois centros e da difusão da base, os grupos de estudo sobre o imaginário se multiplicam. Ao longo da exposi o da sua teoria, Gilbert Durand define ou d  elementos de defini o do imaginário, que serão aqui reagrupados:

O Imaginário - isto  , "o conjunto de imagens e de rela oes de imagens que constitui o capital pensado do homo ‘sapiens’" (DURAND, 2012, p.?) - nos aparece como o grande denominador fundamental no qual vêm se arrumar (ranger) todos os procedimentos do espírito humano.

O imaginário   a norma fundamental, perto da qual a cont nuua flutua o do progresso científico aparece como um fen meno an dino e sem significado.

Entre a assimila o pura do reflexo e a adapta o limite da consciência   objetividade, constatamos que o imaginário constituía a essência do espírito, isto  , o esforço do ser para erguer uma esperança viva diante e contra o mundo objetivo da morte.

Para poder falar com competência do Imaginário não se deve confiar nas exiguidades e nos caprichos da sua própria imaginação, mas possuir um repertório quase exaustivo do Imaginário normal e patológico em todas as camadas culturais que nos propõem a história, as mitologias, a etnologia, a linguística e as literaturas.

Para a compreensão do que segue, deve-se considerar que o processo de formação das imagens é o mesmo quer se trate de um indivíduo, quer se trate de uma cultura (PITTA, 2017).

O objetivo inicial da tese de Durand era o de estabelecer uma relação de imagens colhidas em culturas diversas. Para tanto, o autor faz um levantamento de imagens em grande número de culturas, nas mitologias, nas artes, seja na literatura ou nas artes plásticas: para organizar o material obtido, o autor desenvolve a ideia da existência de um “trajeto antropológico”, ou seja, a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. O trajeto antropológico pode partir tanto da cultura como do natural psicológico, o essencial da representação e do símbolo estando contido entre estas duas dimensões.

Uma vez levantadas às imagens, na tentativa de classificá-las, o autor percebe que estas se dividem em dois grupos que se distinguem pelo seu significado fundamental. Seguindo a distinção efetuada anteriormente por outros filósofos, Durand reagrupa as imagens em dois “regimes”: o diurno (relativo à luz) e o noturno. Esta classificação leva em conta a existência de uma maneira de organizar, de um dinamismo, própria a cada cultura, dinamismo esse que se encontra na base das organizações (convergências) dos símbolos que formam as constelações de imagens.

De acordo com Pitta (2017), seguindo uma lógica própria, os símbolos se reagrupam em torno de núcleos organizadores. As constelações de imagens são estruturadas por isomorfismo (que se apresenta sob a mesma forma) dos símbolos convergentes. Por exemplo: as ondas do mar vão se ligar às ondas dos cabelos, que por sua vez se ligam à feminilidade, imagens todas convergindo em torno da passagem do tempo que passa e não volta.

Cada imagem, seja ela mítica, literária, visual, se forma em torno de uma orientação fundamental que se compõe dos sentimentos próprios de uma cultura, assim como de toda a experiência individual e coletiva. Este eixo (orientação) básico corresponde ao *schème*<sup>1</sup>. Durand estuda duas intenções fundamentalmente diversas na base da organização das imagens: uma dividindo o universo em opostos (alto/baixo, esquerda/direita, feio/bonito,

---

<sup>1</sup> Schème é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem. Faz a junção entre os gestos inconscientes da sensório – motricidade e as representações.

bem/mal etc.), outra unindo os opostos, complementando, pela luz que permite as distinções, pelo debate. O segundo é o regime noturno, caracterizado pela noite que unifica, pela conciliação.

Estes dois regimes da imagem recobrem três estruturas do imaginário. Estruturas estas que dão respostas à questão fundamental do homem que é a sua mortalidade. Morte e angústia existencial se expressam através das imagens relativas ao tempo.

Para finalizar, Pitta cita três aspectos da teoria que podem ser destacados:

Um diz respeito à formação do “trajeto antropológico”: deve-se ter em mente que é o contexto sociológico que modela os arquétipos e os símbolos. Os schémes, na base da dimensão cultural, orientam a ação, mas as imagens concretas presentes nas artes, nas mitologias, nos relatos diversos (orais ou escritos), adquirem contornos específicos em relação ao contexto (meio ambiente) social. Segundo, não se trata de uma teoria determinista. O fato de o imaginário ter regras não implica em relações causais, ao contrário, pelo seu poder de criação, a cada instante, imaginar é um ato de liberdade. Por último, o imaginário diz respeito a todas as ciências (PITTA, 2017).

As ciências humanas implicam para o Ocidente, em uma nova pedagogia (um modo de ensino não mais centrado unicamente na razão); em outra visão da história já que se coloca dentro do trajeto antropológico; em outras dimensões da economia que mostra não ser somente resultante de um cálculo racional; em por outra abordagem da geografia: hoje a geografia humana já leva em conta, por exemplo, a literatura a respeito da área estudada, enfim, as relações com a filosofia, a psicologia, a literatura parecem ser evidentes; quanto às ciências ditas exatas, a matemática utiliza conceitos como “limites” e “infinito” entre muitos outros e teorias como a das “catástrofes”; a física quântica, a química, a biologia já há muito tempo trabalha com conceitos que vão além de um puro raciocínio. Enfim, imaginar é criar o mundo, é criar o universo, seja através das artes, através das ciências, ou através dos pequenos atos, profundamente significativos, do cotidiano.

## **2.2. O imaginário em Gilbert Durand**

Reconfortado com estes sólidos apoios antropológicos, filosóficos e poéticos, Durand considera o imaginário como o “museu” de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas suas diferentes modalidades da sua produção, pelo homo sapiens sapiens (1994, p. 3), declarando que o seu projeto consiste em estudar o modo como as imagens se produzem, bem como a sua recepção. O imaginário implica, portanto, um pluralismo das imagens, e uma estrutura sistêmica do conjunto dessas imagens infinitamente heterogêneas,

mesmo divergentes (DURAND, 1996, p. 215), a saber: ícone, símbolo, emblema, alegoria, imaginação criadora ou reprodutiva, sonho, mito, delírio, etc.

Teixeira e Araújo (2011), ao analisarem a obra de Durand destacam que o imaginário, essencialmente identificado com o mito, constitui o primeiro substrato da vida mental, da qual a produção conceptual é apenas um estreitamento. Embora se afaste de Bachelard, ao contestar particularmente o antagonismo do imaginário e da racionalidade, Durand retoma as suas orientações mostrando como as imagens se inserem num trajeto antropológico, que começa a nível neurobiológico, para se estender ao nível cultural: finalmente o imaginário não é outra coisa que este trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito.

O imaginário assim enraizado num sujeito complexo não redutível às suas percepções, não se desenvolve em torno de imagens livres, mas impõe-lhes uma lógica, uma estruturação, que faz do imaginário um “mundo” de representações. A partir daí, o estudo do imaginário permite elaborar uma lógica dinâmica de composição de imagens (narrativas ou visuais), de acordo com dois regimes ou polaridades: noturnos ou diurnos, que vão criar três estruturas polarizantes: uma estrutura mística, que induz configurações de imagens que obedecem a relações fusionais; uma estrutura heroica que instala clivagens e oposições bem definidas entre todos os elementos; finalmente, uma estrutura cíclica, sintética ou disseminatória, que permite compor em conjunto num “tempo” que engloba as duas estruturas antagonistas extremas.

Todo o imaginário é articulado pelas estruturas irredutivelmente plurais, mas limitadas a três classes gravitando em torno dos schèmes matriciais do ‘separar’ (heroico’), do ‘incluir’ (místico) e do ‘dramatizar’ – suspender no tempo as imagens numa narrativa – (disseminatória) (DURAND, 1994, p. 26).

O imaginário - como a obra de Durand bem o mostrou, muito particularmente nas "Estruturas Antropológicas do Imaginário" (2012) - é um elemento constitutivo e instaurador do comportamento específico do homo sapiens. O campo do imaginário, deixando-se modelar pelos regimes diurno e noturno, com as suas estruturas heróicas, sintéticas e místicas, assenta quer na espontaneidade espiritual, quer na expressão criadora da função de eufemização da imaginação entendida não como

um simples ópio negativo, máscara que a consciência ergue face à horrenda figura da morte, mas pelo contrário dinamismo prospectivo, que através de todas as estruturas do projeto imaginário, tenta melhorar a situação do homem no mundo. [...] Contudo, essa mesma eufemização submete-se ao

antagonismo dos regimes do imaginário. [...] o eufemismo diversifica-se, à beirada retórica, em antítese declarada, quando funciona em regime diurno, ou pelo contrário, pelo desvio da dupla negação, em antífrase, quando depende do regime noturno da imagem (DURAND, 2012, p. 121-122).

Na perspectiva de Durand, os gestos e reflexos dominantes: postural, copulativo e digestivo - identificados em estudos anatomofisiológicos e escatológicos pela Escola de Reflexologia de Leningrado, na 1ª metade do século 20 – estão diretamente relacionados às estruturas presentes nas atitudes imaginativas do ser humano, e suas forças atuam em vários níveis de formação dos símbolos. O autor denominou as estruturas do imaginário de heroicas ou esquizomorfias - relacionadas ao gesto postural -, dramáticas ou sintéticas - relacionadas ao gesto copulativo - e místicas ou antifrásicas - relacionadas ao reflexo digestivo.

O gesto ou reflexo postural associado ao posicionamento ereto do ser humano, remete aos movimentos de ascensão e de verticalização, que resultam em símbolos de potência e de heroísmo, de subida em direção à luz e ao sol, de elevação e pureza e de confronto e separação. Esse reflexo inspira a produção de símbolos ascensoriais (cetro, flecha, asa, anjo), espetaculares (luz, sol, ouro, fogo, céu) e diaréticos (herói, espada). Durand classificou esse conjunto de símbolos como Regime Diurno das imagens, composto por estruturas heroicas (ou esquizomorfias), que a partir de uma atitude conflitual e antitética buscam vencer a morte e o devir. São ligados ao gesto dominante postural e remetem à figura paternal.

Durand desenvolve a ideia de que, frente a angustiante consciência da morte e do devir, o homem adota atitudes imaginativas que buscam negar e superar esse destino inevitável ou transformar e inverter seus significados para algo reconfortante. Essas atitudes imaginativas resultam na percepção, produção e reprodução de símbolos, imagens, mitos e arquétipos pelo ser humano. Esse conjunto de elementos simbólicos formaria o “imaginário”, cuja principal função seria levar o homem a um equilíbrio biopsicosocial diante da percepção da temporalidade e, conseqüentemente, da finitude.

Para o autor, só existe imaginário individual. E as estruturas e regimes desenhados por ele para o imaginário retratam de que forma o homem tem procurado equilibrar as tensões e pulsões que advêm do seu próprio corpo e do mundo. Durand mostra em suas reflexões que a arte é um dos produtos mais reveladores dessas atitudes imaginativas, que realizam a mediação entre o eterno e o temporal e constituem “a própria atividade dialética do espírito” (DURAND, 1988, p. 97).

### 2.3. Imaginário e corpo

Tendo como base os estudos de Zanella e Perez (2017), que repensam a educação e a formação do humano valendo-se da arte e do corpo para construção de outros saberes nesse contexto. Saberes que rompem com a representação instituída do corpo e da arte como função utilitária, para englobar a sua dimensão sensível. Nessa perspectiva, abre-se espaço para uma proposta de trabalho focada no sujeito como investigador de si. O sujeito, ao colocar-se em um processo de estudo de si, tem a possibilidade de acessar um conhecimento “imanente corporizado” que, segundo Bois, nasce da experiência do momento vivido no aqui-agora. Resultando assim a construção de um saber proveniente de um “deixar-se pensar” e “deixar-se refletir” que são consequências de um pensamento que acontece no ato da vivência artística e corporal, e não de uma atividade mental de pensar ou refletir sobre alguma coisa já vivida, por exemplo. É um corpo presente ao aqui-agora e extremamente atento a tudo que lhe acontece no interior da experiência. Ao assumir tais características, esse corpo, segundo Josso (2010, p. 178-179).

[...] passa a ser plenamente ator de sua vida e capaz de engendrar a vida como um companheiro, de início. Um corpo consciente de si e cuidando de si para o outro que tem dentro de si. Uma relação com seu corpo de fora, seu corpo de dentro e um corpo dentro que é uma parte de si.

O imaginário é como um lago existencial “que dá significado para nossa existência individual ou grupal”, segundo Machado da Silva (2006, p. 22). Sobretudo, ele é uma *bacia semântica*<sup>2</sup> (Durand, 2001), da qual derivam imagens, afetos, experiências e sensações. Nesse “lugar” fica acumulado tudo o que é significativo para nós e que nos impulsiona a agir cotidianamente.

Nesse aspecto, a relação homem-mundo perpassa o corpo em dois sentidos: como repercussão de uma história herdada e de acontecimentos vividos, que produzem memórias que se inscrevem no corpo e podem afetar tanto o aspecto anatômico/fisiológico quanto o aspecto psíquico/emocional; e como elemento motor à ação, pois busca nessas inscrições as bases que servem de referências para sua interação efetiva no mundo. (PEREZ, ZANELLA, 2017) individual ou grupal, segundo Machado da Silva (2006, p. 22).

Diante disso, pode-se dizer que o imaginário contempla as aptidões inata e as heranças ancestrais ao meio social e cultural em que o sujeito está inserido. Portanto, ele é o conector que estrutura o entendimento humano – que, para Durand (2001), passa a ser um conector

---

<sup>2</sup> Conjunto de ideias, significados, expressões de dada sociedade, na qual o indivíduo nasce.

obrigatório pelo qual se forma qualquer representação humana, que é tramada nas articulações simbólicas que advêm das intimações de toda a ordem do vivido, arraigado em uma história pessoal. Essa conexão proporciona uma maneira singular de o indivíduo interagir intimando-o a um movimento de expansão e renovação embasado em um processo de simbolização que o faz efetivamente participar da totalidade do mundo. É na confluência dessas articulações que se dá a composição de imagens. Imagens que partem de um trajeto antropológico com suas trocas entre as pulsões sociais, culturais e psíquicas.

Desse modo, o corpo pode ser comparado a uma escultura de argila que revela o nosso texto mais concreto que está sempre sendo reescrito. À medida que as intimações vão se apresentando a cada pessoa, novas escrituras são somadas ao corpo biográfico, atribuindo outras tonalidades ao repertório gestual.

Além disso, o gesto é, genuinamente, o imaginário para Durand (2012), por ser ele universal e atemporal. Ressaltamos ainda que no corpo habita uma memória (corporizada), a qual se constitui em um saber ser-fazer. Ela poderá ser ou não ser visibilizada por meio de gestos. O importante é saber que ela está ali como um processo consciente ou não, mas certamente significativa. Compreendemos assim que nos gestos encontramos os indícios que fazem o sujeito (re) agir no contexto em que está inserido como porta de acesso às escrituras que compõem o reservatório imaginário de cada ser humano.

#### **2.4. Imaginário e educação**

A contribuição do imaginário para a educação é a de mostrar que a escola, na figura do professor, pode assumir o papel de mediadora. Aguçando um olhar e uma escuta sensível, uma didática e uma prática em permanente construção/ desconstrução. O imaginário, como o campo do “entre-saberes” (DURAND, 2004), vem para suturar naquilo que a modernidade fez com a nossa cabeça e, portanto, como o nosso modo de ver e conceber os nossos conhecimentos. De certo modo, ela (a modernidade) fragmentou nossos saberes e fazeres em nome de um conhecimento cientificamente comprovado, esgotando a possibilidade de estabelecer convergências com fatos contrários - isto ou aquilo; bom ou mau, e nessa trilha morreram muitas possibilidades. Pensamos que seja este o legado dos estudos do imaginário: buscar, deixar aflorar as inúmeras possibilidades de mediações entre fatos contraditórios neste universo social, cultural e pedagógico, onde possamos acolher, simultaneamente, a razão e o ser, a racionalidade e a subjetividade, o conceito e a intuição, o real e o devaneio (PERES; KUREK, 2008).

Como bem nos ensina Durand (1988), o símbolo e a imaginação são equilibradores psico-sociais. Acreditamos que é preciso apostar noutras possibilidades de mover nossos reservatórios na direção da construção de nossos conhecimentos e autoconhecimentos, para somente assim nos autorizarmos a ensinar a outrem.

Para Peres e Kurek (2008), esse é o nosso trabalho na educação. Operamos e mediamos um campo de fios que se tramam na introversão das próprias armadilhas. Para os psicanalistas, entretanto, essa interioridade evocada pela aranha ameaçadora no centro de sua teia é um excelente símbolo de introversão e de narcisismo. E isso é inevitável! Mas essa imagem envolvente e centrípeta, não deve levar ao esquecimento de uma outra imagem a de uma intercessora. A aranha balança-se como um ioiô na extremidade de um fio no qual ela parece estar constantemente tentando subir. Ao nos preocuparmos com os currículos necessários para a aprendizagem de nossos alunos, talvez seja importante contemplar uma “velha” e, ao mesmo tempo, “nova” preocupação: redimensionar a valorização das explicações lineares e conceituais, cedendo espaços e trazendo junto os componentes imaginais e simbólicos “calcados” tanto na imaginação quanto na experiência (PERES; KUREK, 2008).

Não há diferenças entre real e imaginário. Todo imaginário é real e vice-versa. Não há simbologia fora do imaginário. Segundo Teixeira e Araújo (2011, p. 78):

Durand identifica três níveis matriciais de formação do simbolismo, nos quais se constituem os elementos simbolizantes do símbolo: 1) o psicofisiológico ou natural (das dominâncias reflexas); 2) o pedagógico, da educação da criança pelo meio imediato e; 3) o cultural, sintemático, pois a herança e a justificação de uma sociedade aparecem primeiramente aos olhos do adulto como constituídos pelo laço mútuo que os homens amarram entre si.

O nível pedagógico, por sua vez, desdobra-se em duas fases estreitamente ligadas: a familiar, que constitui o subsolo e se limita aos primeiros anos da infância e a lúdica, na qual a criança constitui com seus semelhantes uma pseudo sociedade. (...) Situado entre a natureza e a cultura, o nível pedagógico é instaurativo de “qualidades afetivas”, de “sentimentos” que acabam por tingir todo simbolismo adulto.

## **2.5. Africanidades e o imaginário**

Oliveira (2009, p. 2) conceituará as africanidades, tendo por base Kabengele Munanga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: “Africanidade não é uma concepção intelectual afastada da realidade. Ela é um conjunto dos traços culturais comuns às centenas de sociedades da África subsaariana” (MUNANGA *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 2) e:

[...] as raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia” (MUNANGA *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 2).

Segundo Oliveira (2009), características culturais apresentadas por alguns pesquisadores como sendo exclusivamente dos negros são na realidade comuns a várias culturas nativas, entre elas as da América Latina. Oliveira (2009), nos aponta um instinto de sobrevivência à experiência da colonização, um caráter sagrado do pensamento, um holismo dinâmico que corresponde à percepção temporal e à visão cosmogônica do mundo, e um registro tardio na forma escrita.

Efetivamente, as africanidades são sobretudo uma filosofia que se caracteriza fundamentalmente por colocar a pessoa, no caso o negro, no centro de sua reflexão conceitual. Tal filosofia tematiza como fundamento e eleva à universalidade essa experiência primeira do sujeito humano que se vê si mesmo e aos demais como único existente no mundo (OLIVEIRA, 2009).

A filosofia africana está baseada no princípio da ancestralidade, da diversidade, da integração e da tradição. A ancestralidade responde pela lógica que articula o conjunto de categorias e conceitos que revelam a ética inerente dos africanos. A diversidade, enquanto princípio, respeita a diversidade étnica, cultural e política dessas comunidades, valorizando as singularidades que emergem de cada território africano. A inclusão permite que a diversidade não se torne um cordão de isolamento, um motivo para a descrença, mas submete as singularidades territorializadas a um critério ético maior: o do bem-estar das comunidades. A tradição, por sua vez, é a malha que sustenta todos esses princípios historicamente produzidos. Trata-se aqui de uma tradição dinâmica, capaz de se moldar aos novos tempos e responder aos desafios contemporâneos.

De acordo com Munanga, o homem não está a serviço e à disposição plena da sociedade, mas sim a sociedade que deve colocar-se a serviço da pessoa, porque é esta o valor principal e primeiro, o qual está acima de qualquer organização. Segundo Munanga (2001, p. 9):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao perceber uma educação envenenada de preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence

somente aos negros, ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar as condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Todos nós somos sujeitos únicos com diferentes trajetórias de vida, resultado de inúmeras experiências. O conhecimento sempre será pessoal e será definido pelos contornos do solo de onde emerge. Somos seres autônomos e produtores de conceitos e ele também é contextual. O pensamento não se constrói sem uma estrutura local onde homens e mulheres estejam inseridos. Faz-se necessário a criação de caminhos de compreensão que dialoguem com outros, na tentativa de um melhor entendimento de todos os mundos. Sem comunicação não existe sistemas de mundo.

Oliveira (2009), enfatiza que a ação revela a pessoa, e olhamos a pessoa através de sua ação. A ação nos oferece o melhor acesso para penetrar na essência intrínseca da pessoa e nos permite conseguir um alto grau de conhecimento da pessoa. A interação entre as pessoas desempenha um papel de destaque para o aprendizado que inclui a interdependência dos participantes que fazem parte do processo, requerendo que a aprendizagem só se consubstancie na interação social. Aprende-se olhando o outro, observando, escutando e perguntando aos mais velhos (SANTOS, 1997).

Sim, todos nós somos livres. Essa liberdade vem acompanhada de padrões éticos e morais. Nossas ações sempre afetarão o outro. Isso é exclusivo do ser humano, o que nos distingue dos outros animais. Nossa inteligência, nossos conhecimentos são o que valorizam nossas ações.

Munanga (*apud* OLIVEIRA, 2009) preconiza que quando se degrada o indivíduo ocorre desumanização da pessoa. A negação das expressões culturais africanas e de suas raízes, por parte de alguns negros, devido à sua condição de desvalorização perpetuada por anos em nossa sociedade, leva à dispersão da pessoa na superfície da sua vida, impedindo-a de encontrar sentido para a sua existência, horizonte existencial e vínculos pessoais.

Concluo, enfatizando a necessidade de uma educação voltada para a sensibilidade, com o intuito de minimizar os preconceitos existentes no âmbito escolar e com todas as expressões presentes na cultura popular de herança africana.

### 3 - AFRICANIDADES E EDUCAÇÃO

Partindo do panorama educacional brasileiro, que tem suas bases voltadas para o eurocentrismo e uma perspectiva filosófica ocidental, elaborar questionamentos que contemplem conhecimentos e habilidades rumo a uma educação mais igualitária e democrática são emergenciais.

Neste capítulo, é pertinente trazer a contribuição de autores como PACHECO (2006), ROSA, (2013) e PETIT (2015), que trazem uma pedagogia transdisciplinar, com um olhar voltado para as relações de vínculo e afeto. Os autores em questão rompem com as ações pedagógicas predominantes atualmente e ainda buscam estratégias de ressignificação da constituição da ideologia racial brasileira, enfatizando suas influências sobre as ações dos indivíduos na sociedade e, apontando-a como uma das responsáveis pela opressão da população negra no Brasil. Os autores destacam e propõem a construção de currículos para a promoção da diversidade etnoracial como um caminho favorável à desconstrução do pensamento racista.

#### 3.1- A pedagogia Griô de Lilian Pacheco

De acordo com a autora, no Brasil os educadores e militantes culturais criaram a história de liberdade e autonomia, com leis que dão à escola e ao educador o direito, a alforria de criar seu projeto político pedagógico e às comunidades de terem sua história, cultura e identidade reconhecidas no meio da educação formal. Em seguida propõe a seguinte reflexão: por que a maioria dos educadores continuam reproduzindo uma educação e um currículo comprado na época da ditadura ou reflexo do projeto de embranquecimento do início do século XX?

A obra de Griô nos convida a pensar a educação manipuladora da consciência das massas e formadora de operários para o mundo industrial e capitalista em que estamos inseridos. Uma educação conservadora e religiosa que é uma herança do tempo da colonização portuguesa. Cheia de grades curriculares e tendências pedagógicas conteudistas e tecnicistas, disciplinas desintegradas, intolerância religiosa, rituais autoritários, racistas e simbolicamente repressores da identidade e da ancestralidade dos educadores e de seu povo. Uma educação que retirou o educando do centro de sua afeição e conhecimento (ano??? p. 40).

No centro temos conteúdos e não pessoas, muito menos a vida, porque diversos educadores incorporaram e reproduzem a opressão institucional em que foram educados. Porque lhes foi negado conhecerem a história sobre o ponto de vista das culturas hegemônicas, a sua própria história e a sua ancestralidade (p. 41).

Para a Pedagogia Griô, o fio da meada é a história de vida de cada um, tecido com a de seu povo e nação integrada ao mundo, segundo a autora, este é o único fio que podemos reatar. O saber é originalmente oral, corporal, vivencial. Assim, o desafio é colocar-se no lugar de aprendiz da linguagem e do saber da tradição oral e passar a registrá-los na corporeidade que desperta o ser no(do) mundo.

A Pedagogia Griô propõe ao educador/pesquisador/ coordenador de projetos um olhar transcultural e transdisciplinar em torno de si e em torno do(a) trabalhador(a) velho(a) e ancestral de uma comunidade. Estes dois lugares culturais e sociais são centrais para o estudo e compreensão. Em torno dele(a), de seu ofício tradicional e do diálogo entre eles, circulam todas as categorias teóricas que precisamos estudar para elaborar as vivências e práticas da Pedagogia Griô, as mesmas que facilitam a expressão da identidade e o vínculo com a ancestralidade das pessoas e da comunidade no seu projeto encantado de humanização:

— O que é Griô? Como a tradição oral de uma comunidade guarda o poder da transmissão oral e educação das novas gerações?

— Qual a importância para a educação dos(as) velhos(as) trabalhadores(as) que sustenta e celebra a vida em uma comunidade?

— Como se dá a linguagem, a elaboração, a transmissão e a aprendizagem de conhecimentos no universo das culturas tradicionais de transmissão oral do Griô, do(a) trabalhador(a) velho(a) e do seu povo?

— Quem sou? Quem somos? Quem são nossos ancestrais? A quem nos emocionaria pedir a bênção?

— Que ciência foi e é reinventada pelos nossos ancestrais e por nós na luta diária pela vida de nossas famílias, filhos e netos, pela vida na comunidade?

— Como vivenciamos as lutas sociais e econômicas pela expressão, transmutação, sustentação e celebração das forças originárias da vida?

— Como podemos facilitar o diálogo das práticas vivenciais e conhecimentos orais e corporais elaborados pelos nossos ancestrais com as práticas tecnicistas, racionalistas e conhecimentos sistematizados pela tradição escrita que aprendemos e ensinamos nas escolas e universidades?

— Como podemos construir um novo lugar social, político e econômico dos representantes das culturas tradicionais de transmissão oral?

O registro e a elaboração não são escritos, são orgânicos, orais, corporais e culturais. Aprender com a linguagem e o jeito que nosso povo sabe ensinar com maestria. Aprender mergulhando no universo da oralidade, da memória e da tradição que está nos ofícios, nos rituais, cantos, danças, brincadeiras, dramas, sentimentos identitários, mitos, símbolos, saberes e fazeres, ciências, histórias e projetos de vida. Aprender mergulhando no universo da nossa própria ancestralidade. Aprender como os Griôs aprendem.

A autora se pauta neste caminho — a ritualização do processo de ensino e aprendizagem inspirado em um Griô. Mas, o que é Griô? Esta é na verdade a primeira grande pergunta. Aquela que abre um caminho infinito de criação de algo que nunca se responde completamente. Esta pergunta gerou a criação da Pedagogia Griô.

A Pedagogia Griô é uma pedagogia da vivência de rituais afetivos e culturais que facilitam o diálogo entre as idades, a escola e a comunidade, grupos etnorraciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico dos mestres Griôs na educação, para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida. Na Pedagogia Griô, os facilitadores das vivências de rituais afetivos e culturais são os Griôs aprendizes e os educadores Griôs. A Pedagogia Griô tem como referências teórico e metodológicas o povo que caminha e reinventa a roda todos os dias no Brasil e na África: educadores, psicólogos comunitários, gestores políticos e principalmente mestres Griôs brasileiros e africanos.

A autora também destaca que a tradição oral tem sua própria pedagogia, política e economia de criação, produção cultural e transmissão de geração em geração. Propus o termo tradição oral como uma nova versão ao termo cultura popular.

Na Pedagogia Griô, os conceitos de identidade e ancestralidade são indissociáveis. O conceito de ancestralidade é diverso e vivencial. É uma busca pessoal e comunitária de cada ser, família, povo, nação ou comunidade. É um enraizamento e conexão que nutre e potencializa a árvore da identidade.

O conceito de identidade afirma-se por seu processo de diferenciação biológica, afetiva, histórica, social, étnica e existencial. Vale ressaltar que a história de racismo e colonização cultural no Brasil e no mundo nos impôs uma ruptura entre nossa diferenciação e semelhança, entre nossa identidade e ancestralidade: somos brancos? Somos negros? Somos

índios? Quem somos? A maioria das pessoas que está iniciando nesta reflexão tem a consciência ingênua de que somos todos miscigenados e iguais.

A obra também discorre sobre modelos de ação pedagógica, rituais de vínculo e aprendizagem, devidamente relacionados às vivências afetivas.

### **3.2– A pedagoginga, autonomia e mocambagem de Alan da Rosa**

Partindo sobre reflexões de práticas pedagógicas, a obra busca romper com a visão “padronizada” da relação ensino-aprendizagem, questionando os métodos tradicionais de educação formal.

Tendo como base reflexões sobre uma prática de educação popular (cursos independentes desenvolvidos entre 2009 e 2012), o trabalho do autor se insere, em duas esferas distintas e complementares da educação: a implementação do ensino de história e de cultura de matriz africana e o movimento de uma educação popular mais autônoma.

Trata-se do que Rosa chama de Pedagoginga, definindo-a nos seguintes termos:

[...] a miragem da Pedagoginga é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos [...] (2013, p. 15).

Desse modo, Allan da Rosa (2013) discute o espírito coletivo afro-brasileiro, observando as características culturais negras na cultura brasileira, fazendo observações relacionadas à situação de desigualdade da população afro-brasileira e a questão do racismo em nossa sociedade. Nesse sentido, afirma:

O racismo opera por meio da busca de justificativas que fomentem a agressão e que justifiquem a destruição corporal ou simbólica do diferente por seus atributos, que aparecem como ameaçadores ao racista, que projeta a diferença como algo que compromete a sua verdade, seus parâmetros e sua normalidade (ano? p. 26).

Neste cenário, o autor destaca a importância da cultura popular de matriz africana (candomblé, congado, jongo, caxambu, maracatu, capoeira etc.) como elementos fundamentais na construção cultural brasileira. A cultura negra, como todas as culturas, não é só retorno a um passado e superficial revivescência. Também é produção pressupondo uma cosmovisão africana como resultado na atuação de importantes personalidades. Trata-se de

uma cultura particularmente ligada às expressões da musicalidade, da dança, dos jogos e rituais, da oralidade, assinalando uma clara diversidade de manifestações e de princípios além de uma "mentalidade" distinta.

[...] a estrutura mental afro-brasileira é integrativa e não excludente, humanista e não tecnicista, polivalente, visa à unidade dos elementos em sua diversidade e não a sua fragmentação, abre espaço ao inesperado e ao desconhecido que trazem novos arranjos e formas de entrosamento, caules novos desenvolvidos de raízes ancestrais (ROSA, 2013, p. 60).

Valorizando o papel da ancestralidade na cultura negra, enquanto cultura de iniciação do saber iniciático, que ao transmitir-se pelos mais velhos, difere da abstração de um conceito porque é plenamente uma força viva. Rosa procura refletir sobre a contribuição da matriz cultural africana aos processos educativos e escolares, partindo da exposição/identificação de "imagens e dimensões simbólicas que façam aflorar imagens arquetípicas" (2013 p. 71): a luta, a faca, a cor branca, o desafio, a palavra, a cabaça, o alimento, os búzios, as folhas etc. Nesse contexto, Rosa, critica as teorias que separam a imaginação do pensamento lógico, como se percebe nas escolas, condenando.

uma burocratização, uma tecnicidade, que prima por sujeitar os estudantes a uma função despersonalizada, que relega a último e indesejado plano um cultivo às suas matrizes ancestrais e também às suas práticas cotidianas e memoriais, transbordantes de simbolismo. Não se trata aqui de uma apologia de abandono à lógica clássica, mas de fomentá-la a uma interação permanente com a lógica complexa. De uma prática educativa que não abandone o experimental, o pessoal, o dialógico e a narrativa imaginativa em prol de um desencantamento do mundo e do ser (2013, p. 101).

Rosa, preconiza que os modelos etnocêntricos sejam abandonados, substituídos por uma compreensão maior das diferenças, da multiplicidade, da experiência simbólica, enfim, de "cosmovisões diferenciadas que cultivem seus símbolos, suas imagens memoriais e arquetípicas" (2013, p. 104).

Allan da Rosa procura "a contaminação lateral, pela margem" (2013,p. 124) do sistema escolar, mas não apenas pela inclusão de temas próprios a universos tradicionalmente desconsiderados na escola (como a história e cultura africana e afro-brasileira), mas numa dimensão muito mais ampla, uma vez que o que se ressalta na Pedagogia é "a forma, a didática, a maneira de gerar e de transmitir saber que permita à abstração se enamorar da

sensibilidade e do sensorial, do corpo, do que somos, que é água, ponte e barco para qualquer concepção e desfrute do conhecimento" (2013, p. 124).

Desse modo, a Pedagogia buscou, por meio dos cursos ministrados, fundamentalmente, "equiparar o pensamento abstrato à materialidade das experiências, passadas e presentes, simbólicas e manancial de conhecimento". Além disso, sua busca se baseia em combater o racismo escolar, buscando disseminar uma "rede de educação popular que vá além do eventismo, da autoidealização e do espetáculo". Trabalhando com saberes ancestrais, com a interdisciplinaridade, com a educação das sensibilidades, sobretudo relacionada ao legado cultural africano, os cursos da Pedagogia nascem do popular e voltam-se para o popular.

Finalmente, utilizando-se de uma linguagem que, de certo modo, foge ao discurso padronizado da academia, Allan da Rosa procura dar às suas ideias - bem como às suas experiências - uma fluidez próxima da oralidade, por meio da qual conceitos e categorias teóricas dialogam, de igual para igual, com toda uma cosmovisão afro brasileira, metodologia que conduz os passos da pesquisa exposta no seu livro.

### **3.3 – A pretagogia de Sandra Haidee Petit**

A autora em questão, preconiza suas experiências com base no corpo como fonte e produtor de conhecimento, e não apenas o cérebro, envolvendo os cinco sentidos (visão, paladar, audição, tato e olfato).

Denomina de pretagogia a abordagem teórico metodológica que parte de referências das filosofias que atravessam as tradições africanas e os estudos embasados em Bâ (1982), Munanga (2009), Sodré (1988; 2012), Cunha (2007), Oliveira (2006; 2007), Silva (2013), Cruz (2011), Meijer (2012), Videira (2010), dentre outros, para propor uma pedagogia que atualiza seus princípios nas culturas afrobrasileiras e afrodiaspóricas em geral a partir dos seguintes fundamentos:

#### 1) O autorreconhecimento afrodescendente:

Neste sentido, identidade é autoconhecimento enquanto construção que está relacionada à necessidade de ser reconhecido também pelos outros. Compreender a criança afrodescendente como presença é entendê-la enquanto corporeidade viva no mundo, partindo de um ser em busca de esclarecimento sobre si e suas relações ainda que conflitivas com o outro.

2) A tradição oral:

Tradição que não se limita apenas às lendas e relatos mitológicos, mas sim uma tradição enquanto escola da vida em que o espiritual e o material não estão dissociados. Consegue falar ao alcance dos homens, falar –lhes de acordo com o entendimento humano.

3) A apropriação dos valores das culturas de matriz africana:

A partir de um esforço específico, localizar as práticas ancestrais, produzindo a autonomia necessária para uma apropriação crítica. A memória é em síntese, a força do pertencimento.

4) A circularidade:

Tem como ponto de referência o elo perdido no destroçamento histórico, sobretudo no destroçamento colonial. A realidade africana, das guerras, das misérias e da exploração colonialista nos remete a uma busca desesperada por ancestralidade.

5) Religiosidade:

A religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; Trazer a religiosidade como elemento na constituição da cultura de um povo. Como algo que faz parte da concepção de bens culturais e que com isso integra suas referências de identidade.

6) O reconhecimento da sacralidade:

Sacralidade enquanto proteção para toda uma comunidade, transformando-as em objeto de culto. A influência da cultura tradicional, materializada no desenvolvimento de práticas rituais fundamentadas em sistemas simbólicos enraizados, tem se revelado determinante na continuidade das ações de conservação espontânea.

7) O corpo como produtor espiritual, produtor de saberes:

O corpo como forma de reflexão. O ser humano não pode se conhecer se não compreende a essência de sua existência. Existe uma grande necessidade de se desvendar a importância do corpo na educação através de uma reflexão mais substancial sobre o corpo que deva superar a visão estereotipada socialmente construída.

8) A noção de território como espaço-tempo socialmente construído:

Uma simples imagem do território equivale a uma apropriação simbólica do espaço como forma primária do território. Ela também abre a possibilidade de se pensar a territorialidade, que surge quando pessoas e grupos realizam uma ocupação do espaço, ainda que momentânea, esporádica e mais ou menos perceptível em seu movimento, conforme a escala em que for visualizada.

9) O reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro:

Esse lugar social tem sido demarcado não só por aspectos geográficos, econômicos e sociais, mas também, por elementos comportamentais. Por um lado, a rejeição promove a necessidade de se parecer fisicamente com os brancos, no que diz respeito ao fenótipo, influenciando decisões de geração de prole, que perpassam por matrimônios com pessoas mais claras, com o intuito de “clarear” a família para melhorar as chances na vida. Isto tem referência na cultura popular através do termo “barriga limpa” fonte???, genitora negra que dá à luz criança “clara”, gerando assim, uma hierarquia das cores, em que, quanto mais clara, ou seja, mais parecida com o branco, melhor aceita, ou, mais tolerada. Por outro lado, a privação das aspirações promove nestes, uma ideia de existir um lugar pré-determinado para o negro no Brasil, de forma que não adianta lutar ou tentar ser ou fazer outra coisa, senão “aquilo” determinado pela sociedade.

A pretagogia prioriza a experiência de si e de outros(as) no mundo por meio do autorreconhecimento e dos valores das culturas africanas, articulando-os à transversalidade e à transposição didática. Como nas tradições africanas, o corpo é o principal vetor do conhecimento, incorporando natureza e mundo espiritual de forma integrada.

### **3.4 – Uma Pedagogia Afro-referenciada**

O trabalho destes autores, dentre uma série de questões, nos convida a refletir sobre novos olhares, buscando romper com essa padronização nos processos de ensino aprendizagem. Cabe destacar três pontos muito presentes em ambas as obras que são: a) uma educação a partir das africanidades; b) uma educação voltada para a política da diversidade e c) a importância da ancestralidade na cultura negra. Tais obras preconizam que os modelos etnocêntricos sejam abandonados para um entendimento maior das diversidades educacionais.

Para vencer os diversos desafios pertinentes à educação a partir das africanidades, muitos são os caminhos, processos e iniciativas a serem percorridos. A superação desse campo ideológico construído através de muitos séculos torna necessário o resgate da memória coletiva e da história de cada segmento que compõe a sociedade brasileira, entre estes, a comunidade negra, na história singular que possui e que resulta do contexto de relações construídas com os demais grupos sociais desde sempre. A educação é um dos meios capazes de oferecer condições de questionamento e possibilitar a desconstrução dos mitos de inferioridade e superioridade entre grupos humanos, permitindo a transformação do que vai pelas nossas cabeças.

A aprendizagem das africanidades requer o entendimento do pensamento africano e de sua influência nos descendentes dos africanos no Brasil. Assim, como afirma Silva (2009, p. 46):

“Para identificar, conhecer e compreender africanidades há que conviver com pessoas negras que reconhecem o seu pertencimento étnico-racial, enraizado na África, há que frequentar territórios negros, há que buscar obras de autores e de outros profissionais negros”.

A necessidade de nos educarmos para a abordagem do assunto e principalmente para ultrapassar a mera transmissão de atividades apenas para satisfazer a presença do tema na escola - está vinculada a uma postura político-pedagógica de compromisso com a transformação das relações de desigualdades raciais e sociais no país. Ao tratar da construção de relações mais igualitárias para todas as pessoas, a abordagem das africanidades na escola diz respeito, portanto, a toda sociedade.

Estudar Africanidades Brasileiras significa estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos que, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências, e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles (SILVA, 2003, p. 26).

Ensinar africanidades em Educação Física não se resume, por exemplo, a convidar um grupo de Capoeira para se apresentar na escola no “Dia da Consciência Negra”. É antes, entender a história pela qual a Capoeira pode ser considerada uma luta de libertação. É também explicitar o motivo do dia 20 de novembro ser comemorado como o Dia da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi do Palmares, líder negro que lutou pela liberdade de seu povo. Entender ainda, que as costumeiras comemorações realizadas nas escolas brasileiras sempre fizeram referências e reverências à princesa Isabel pela assinatura da lei Áurea no dia 13 de maio de 1888, tornando o Brasil o último país a abolir a escravidão.

Também faz parte de um comprometimento com a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira reconhecer na estrutura organizacional da escola, nos livros didáticos, nas revistas e jornais, nas fotos expostas no ambiente escolar a presença ou ausência de referências positivas à imagem da população afro-brasileira, tais como: líderes políticos, artistas, esportistas, guerreiros, reis e rainhas negras e negros.

A história da África e da cultura afro-brasileira é um tema integrador, transformador, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Por permear diferentes contextos, conteúdos e disciplinas, essa temática acaba sendo negligenciada por professores que não se sentem preparados e/ou motivados para abordar essa questão. O professor que entende a premissa desta discussão no âmbito escolar não se restringe às dificuldades e limitações do currículo básico e da escola. Ele se mobiliza no sentido da inserção desta discussão em sua prática docente, mas várias limitações se consolidam, extinguindo possibilidades educativas significativas para os alunos.

Com relação a uma educação voltada para a política da diversidade, a sociedade moderna considerou por muito tempo o homem branco e a cultura europeia fundamentalmente superior a todas as outras culturas e etnias, constituindo, dessa forma, uma sociedade baseada na hierarquização e na discriminação das raças e das espécies, legitimando a dominação da cultura etnocêntrica sobre outros povos, culturas e civilizações.

Em ruptura com esse projeto da modernidade, atualmente, os debates e estudos epistemológicos estão tendo como categoria central a diversidade cultural e, nessa perspectiva, se coloca como um dos grandes desafios contemporâneos: viver juntos, respeitando-nos uns aos outros em uma sociedade multicultural.

Compreende-se, assim, a necessidade de se instituírem políticas que assegurem as diferenças, de modo que a diversidade cultural não seja motivo para inferiorização de alguns grupos em relação a outros grupos culturais, que as diferenças não sejam um motivo de desigualdade, que questões como sexo, cor de pele, religião, orientação sexual, condições físicas, classe social, idade, entre outras tantas diferenças objetivas que temos, assumam uma relevância que determine o tipo de relação que teremos com a sociedade, com o amor, com o trabalho, com a cultura, com os bens e riquezas produzidos, com o futuro e com a vida. As diferenças não podem determinar que um grupo ganhe mais ou menos, que ocupe lugares de comando ou apenas de subordinação, que pertença a uma determinada classe social ou a uma outra.

Para Gomes (2003), “a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos, exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado

que consiga abarcar os seus múltiplos recortes”. O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros), segundo Gomes (2003, p. 72), colocamos diante da luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas nas quais a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes.

Quando se trata da questão da diversidade religiosa, por exemplo, o respeito à diversidade pressupõe ultrapassar a uma simples condição de aceitação ou mesmo de tolerância ao outro. Por isso, faz-se necessário destacar a diferença entre a tolerância e respeito. A diversidade religiosa necessita estar presente no espaço escolar. Diante dessa necessidade, os ambientes escolares não confessionais, dentre eles os espaços escolares da rede pública, necessitam repensar suas identidades na sociedade, que é composta por diferentes estruturas, tais como: gênero, política, economia, religiosidade entre outras.

Por essa razão, é necessário desenvolver um processo pedagógico que liberte o ser humano das cadeias sociais que tem como primeiro objetivo, a dominação e o lucro, aniquilando o seu direito e poder de reflexão, de respeito e de valorização àqueles que têm credo, cor e raça diferente da sua. Dessa maneira, teremos um modelo de escola plural e democrática que aborde em seu processo pedagógico elementos relacionados à diversidade cultural, bem como as questões da religiosidade e sua ligação com o sagrado, por meio do convívio intercultural.

Já a ancestralidade aparece como ferramenta de construção de novos espaços, de novos movimentos de reinvenção e transformação social, contra o racismo e a intolerância religiosa.

Ao pensarmos em formas de educação mais inclusivas e voltadas para o crescimento humano integral, nos deparamos com temáticas como: Comunidade, Ancestralidade, Oralidade, Ritualidade, Ética e Corporeidade. A ancestralidade também é a inserção numa comunidade e o sentimento de pertencimento. As tradições culturais são fundamentais para a cultura negra enquanto transmissão da matriz simbólica do grupo, mas não se trata de uma tradição concebida de modo estático e sim como um elo de permanência dentro do movimento do tempo e dos lugares.

Valorizar o papel da ancestralidade na cultura negra, é entender a cultura como um saber iniciático, transmitido pelos mais velhos, e que consideram imagens e dimensões simbólicas, um forte elemento capaz de romper com as teorias que separam imaginação do pensamento lógico.

Concluindo, as obras ou os estudos apresentados nos trazem questionamentos acerca de repensar os nossos projetos, as nossas pesquisas. Exigem rompimentos e/ou revisão dos nossos valores éticos, estéticos, enfim uma desconstrução dos nossos currículos e disciplinas.

#### 4 – DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA PESQUISA

Como mencionado anteriormente, sou professora de educação física da rede pública em Juiz de Fora e toda minha trajetória educacional foi pautada no ensino público, bem como as oficinas culturais e esportivas que contribuíram substancialmente para minha formação cidadã. Hoje em dia, me declaro parda, com meus cabelos crespos assumidos, autoestima elevada, porém, até chegar neste lugar foi uma desconstrução muito grande, tendo em vista que a escola, apesar das inúmeras contribuições reconhecidas, falhou seriamente com relação às minhas relações de pertencimento no ambiente escolar. Sofri muito bullying por conta da estrutura do meu cabelo, o que levou minha mãe a alisá-los quando eu tinha apenas 9 anos. Só fui redescobrir meus cabelos 30 anos depois quando tive contato com alguns artigos da professora Nilma Lino Gomes. Foi uma mudança tão linda e positiva, que mudou efetivamente minha prática enquanto professora e mulher. Diante disso, senti a necessidade de aprofundar meus estudos na temática em questão, no intuito de vivenciar contribuições e trocas ainda mais positivas para meus alunos e alunas.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, em uma escola da rede pública Municipal de ensino. A instituição foi inaugurada em 1985 e está localizada em uma das regiões mais violentas da cidade e funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Atualmente, conta com 620 estudantes, 77 professores, 3 coordenadores pedagógicos, 1 coordenador para os projetos, 2 professores na equipe diretiva e ainda 6 profissionais no serviço de manutenção.

O campo da pesquisa, se refere aos estudantes que são atendidos pelo “Programa Mais Educação”. A observação foi feita com 12 alunos e 16 alunas do 4º ano do ensino fundamental.

O Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção de uma agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas por no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Eu atuo como professora de Educação Física nesta escola desde o ano de 2014, tive a oportunidade de acompanhar a implementação e o processo de consolidação do referido

programa tendo em vista que a escola fez sua adesão em 2013. O PME desta escola, atende 100 estudantes do 3º ao 6º ano do ensino fundamental e conta com as oficinas de Laboratório de Aprendizagem e Leitura, Esportes, Musicalização, Informática, Teatro e Dança.

Desde a minha chegada à escola, me deparei com um Projeto Político Pedagógico extremamente defasado e com uma série de divergências entre o corpo docente. Até o início do ano de 2018, questões acerca do Programa Mais Educação ainda não tinham sido totalmente contempladas no documento, porém as discussões estão em curso. Um projeto-político-pedagógico - ao ser elaborado ou conduzido à elaboração - tem a função de ajudar na conquista e consolidação da autonomia da escola; necessita assim, ser organizado e conduzido por concepções de conhecimento, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos, atualizando-se e transformando-se de acordo com os avanços e as mudanças da comunidade escolar. Diante disto, a professora de esportes do referido programa decide levar adiante sua proposta, também no intuito de fomentar temáticas para a consolidação do PPP da escola que requer continuidade, reestruturação, participação e democratização, partindo da problemática abordada pela comunidade escolar, sendo necessário primeiramente delinear os princípios norteadores em termos de ação, definindo o rumo e as concepções sobre a prática pedagógica.

A pesquisa emergiu no momento de uma reunião pedagógica, ao tomar conhecimento da angústia de uma colega de profissão, no caso a professora de Esportes do programa, que teve sua proposta de trabalho desprestigiada pelo corpo docente. De acordo com o seu relato, os professores acharam o cronograma proposto descontextualizado por se tratar de “questões raciais” e portanto seria mais pertinente executar o trabalho no mês de Novembro. A professora que aqui chamaremos de “R” tem 44 anos, se declara como parda, é formada em Educação Física pela UFJF, leciona há 19 anos e se diz uma entusiasta do Teatro e da Dança enquanto forte instrumento pedagógico.

O cronograma de aulas proposto é o “Corpo, jongo e preconceito” e contou com 2 aulas destinadas ao Teatro, 2 aulas para contação de histórias com bonecos de feltro e outras duas para vivência inicial do jongo. Cabe ressaltar que cada uma das aulas teve uma duração de 2 horas cada.

“R” decide executar o cronograma sem o apoio dos colegas, e o trabalho parte da observação deste planejamento de oito aulas desta professora de ed. Física que leciona a disciplina de Esportes no PME. Entretanto, como citado anteriormente, somente os estudantes da turma do 4º ano foram observados, apesar do cronograma ter sido aplicado em todas as turmas.

Segundo R., as questões acerca deste tema surgiram ao diagnosticar uma dificuldade das crianças em reconhecer o seu tom de pele no momento da construção de fantoches para criação de uma peça de teatro. Também foi observado uma rigidez muito grande à experimentação de alguns diálogos e movimentos relacionados à dança e ao canto de matriz africana. A proposta do jongo aparece norteadora a construção dos bonecos para a contação de histórias, na produção da peça, culminando com a vivência do Jongo especificamente.

O objetivo das aulas é trazer à tona a importância do jongo como herança africana e patrimônio imaterial do nosso Brasil, bem como sua oralidade como mecanismo de preservação, transmissão de conhecimento dos costumes, das questões éticas, sociais e coletivas

Para esta pesquisa, optou-se por realizar um estudo de caso qualitativo, que consistirá no levantamento de informações a respeito das impressões e representações que os alunos envolvidos com o referido cronograma se deparam diante das questões de corporeidade referentes à educação para as relações etnorraciais. Os procedimentos para a coleta e análise de dados serão feitos através de uma abordagem direta para que possamos utilizar a pesquisa e todo o seu processo no seu contexto real. A pesquisa bibliográfica, também se faz presente, no intuito de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.

Cabe ressaltar que a investigação qualitativa é descritiva. Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN, BIKLEN 1994)

Contudo, aquilo que os investigadores qualitativos devem fazer é estudar objetivamente as impressões dos seus sujeitos. Por um lado, os estudos qualitativos não são ensaios destas impressões elaboradas após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados. Os dados carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles. Além do mais, muitas das opiniões e preconceitos são bastante superficiais. Os dados recolhidos proporcionam uma

descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído antes do estudo ser efetuado. O objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.

#### **4.1- O teatro**

O Teatro na escola tem uma importância fundamental na educação, podendo colaborar para que a criança tenha oportunidade de atuar efetivamente no mundo, opinando, criticando e sugerindo e, também permite ajudar o aluno a desenvolver alguns aspectos: criatividade, coordenação, memorização e vocabulário.

Abdias do Nascimento no texto intitulado “Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões”, de 1997 conta a história do projeto que protagonizou a discussão do negro no teatro e na dramaturgia brasileira, a qual serviu de inspiração para que R. introduzisse a temática do teatro aos estudantes. Nada muito aprofundado, o foco primordial é despertar o interesse dos estudantes a partir de um tema em que ela já havia diagnosticado que eles nunca tinham ouvido falar.

O teatro pode ser considerado por professores e pesquisadores uma forma de fazer com que a criança se socialize, torne-se desinibida, decore falas, cante, entre outras coisas que possam trazer benefícios para a alfabetização da criança.

Dentro da escola o teatro pode ser usado para desenvolver as potencialidades das crianças e as preparando para a vida participando de práticas educativas da qual ele faz parte. O teatro dentro deste contexto tem a função de integrar, socializar ideias e acima de tudo desenvolver sua aprendizagem de uma maneira lúdica. Desenvolve também a parte indutiva e racional através da expressão de suas emoções, leva também ao conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca.

Especificamente sobre as aulas, o primeiro contato que os alunos tiveram com a temática do Jongo foi a apresentação de um vídeo de animação “Para aprender sobre o Jongo” do professor de História da prefeitura e do estado do Rio de Janeiro Rafael Bastos Alves Privatti. O desenho animado foi apresentado com um duplo desafio. Primeiramente, ressaltar e problematizar as identidades obscurecidas, com a tarefa de levar os educandos a se identificarem com o que é tratado, podendo as temáticas fazerem parte de suas vidas de forma concreta ou mesmo serem incluídas enquanto realidades conhecidas. Em segundo lugar, gerar

estas identificações através de linguagens acessíveis no que diz respeito a narrativa dos desenhos animados para crianças ainda em processos iniciais de letramento. Cabe ressaltar que as crianças abraçadas pelo “Mais Educação” apresentam sérias dificuldades na escrita e letramento, além de estarem em risco familiar também. O filme tem duração de 8 minutos e retrata o diálogo de dois amigos que, durante um passeio por uma praça, se deparam com uma roda de Jongo. No decorrer da trama, os amigos conversam de forma bem didática sobre o tema, e ainda problematizam situações de preconceito.

As crianças gostaram muito do filme, entretanto, o fato de todos os alunos nunca terem sequer ouvido falar de Jongo chamou muita atenção. Como esperado, o filme teve diversas interpretações e tratamentos, o que levou a professora a problematizar e orientar alguns pensamentos com eles:

- De onde surgiu o Jongo? Que tipo de canto, música e dança é esta?

O intuito da professora com estes questionamentos foi de trazer à tona os aspectos gerais desta manifestação afro brasileira, e ainda situá-los nos contextos sociais em que eles ocorrem.

Com base nas perguntas acima, foi proposto uma pequena peça com os alunos, em duplas em que a principal temática teria o intuito justamente de responder a estas perguntas. Os alunos tiveram o restante da aula para produzir os diálogos e a apresentação aconteceu no dia seguinte, pois a professora pediu que as crianças também pedissem ajuda aos seus responsáveis.

Obtivemos nove duplas se apresentando, porque pelo menos dez crianças foram proibidas pelos responsáveis de executarem o trabalho, alegando questões religiosas e a professora optou por abordar reflexões acerca da suposta proibição posteriormente.

Na grande maioria dos diálogos apresentados, o que mais se observou foi uma preocupação por parte das crianças em relatar realmente a herança africana e a necessidade de preservação desta cultura. Eis alguns exemplos:

- “Se as crianças não aprenderem sobre o Jongo, ele pode desaparecer...”

- “Jongo não tem nada a ver com macumba menino, é uma dança de roda muito bonita de origem africana parecida com a Capoeira.”

- “É uma dança com tambores e batuques que deu origem ao samba.”

Ao falar do canto e da dança, exaltaram a beleza e a alegria, entretanto as comparações com a “macumba” e a Capoeira foram recorrentes.

A avaliação dos alunos com relação à experiência foi muito positiva, principalmente ao relatarem terem conhecido algo novo. Eis os relatos de maior relevância:

- “Professora, nunca vi um teatro com pessoas negras...”

- “Adorei! Na África existem coisas lindas...”

- “Achei que a dança dos negros fosse a Capoeira!”

Dentre inúmeros princípios da pedagogia Griot (PACHECO, 2006, p. 68- 71), cabe ressaltar a facilitação e valorização de vivências integradoras entre as áreas do conhecimento mítico, artístico, científico, religioso integrado a história de vida e os saberes e fazeres tradicionais da comunidade; o fortalecimento do vínculo afetivo e cultural consigo mesmo, com o outro, com o grupo, com a comunidade, com a natureza e a diversidade de ancestrais e divindades de cada cultura; e ainda a ressignificação da pergunta “quem sou?”, desde um ponto de vista comunitário, existencial, social, étnico-cultural e político.

Fica explícito que o contato dessas crianças com o teatro se dá basicamente pela escola ou pela igreja. É claro que em ambas as instituições o espetáculo é marcado mais pelo viés pedagógico do que pelo estético propriamente dito. Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a imitação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento.

Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula. “A professora em questão também avaliou positivamente a atividade, tendo em vista que um dos principais objetivos foram alcançados. As crianças tiveram um primeiro contato com o Jongo, de forma leve, divertida e muito consciente.

A expressão “origem Africana” foi muito utilizada, o que levou a professora buscar uma parceria com os professores de História e Geografia sobre uma tomada de consciência do Continente Africano. A respeito das crianças que foram proibidas de participar situação foi angustiante, porém sabemos que estamos diante de um trabalho de sensibilização árduo e complexo e a postura da professora é de não se furtar a isso.

## 4.2- O fantoche

Quem nunca se divertiu quando criança em peças de teatro que apresentavam fantoches, não sabe o que é poder estar em um mundo de fantasia e de grande percepção sobre a história que está sendo mostrada.

Por diversas razões os educadores podem trazer os fantoches para as escolas, ruas e lares, utilizando todo o potencial que eles carregam, em seu mundo mágico, para ajudar a promover o desenvolvimento integral dos alunos. Podendo usar materiais baratos, e até mesmo usados ou reciclados, mostrando para as crianças a importância da sustentabilidade por exemplo.

O teatro de fantoches, assim como todos os outros jogos de dramatização e faz-de-conta ajudam a criança a construir a sua identidade, pois, nestes jogos, ela poderá desempenhar diversos papéis sociais (personagens) e experimentar diferentes sensações e emoções.

Poder perpetrar isso em sala de aula para os docentes pode ser o grande diferencial para poder ligar a atenção das crianças sobre qualquer assunto. Conta-se que os primeiros fantoches foram as nossas próprias mãos quando, ainda na Idade da Pedra, à luz das fogueiras, os homens usavam as sombras projetadas nas paredes para formar o semblante de animais, para contar histórias.

Nas mãos da criança, o fantoche deixa de ser um objeto e torna-se um papel, cria vida, tem uma ação e uma identidade, os quais ela pode experimentar através do boneco. Nessas brincadeiras livres, aparentemente despreziosas, as crianças poderão expressar seus conflitos, bem como aprenderão a conviver em harmonia, visto que, naturalmente, brincarão em grupo, e terão de combinar entre si as regras da brincadeira, além de contar com o espírito de solidariedade e cooperação.

Na verdade, a iniciativa de levar até as crianças uma ideia diferente como a do teatro de fantoches poderá fazer com que a criança aumente o seu interesse sobre determinado assunto, porque naquele instante ela se adentrará a um mundo mágico sobre o tema passado em sala de aula, que com esta ferramenta pedagógica se tornará mais interessante de ser entendida pelos alunos.

Após a representação do teatro, na aula seguinte, as crianças foram convidadas a reproduzir os personagens das suas peças, produzindo bonecos de feltro que dariam origem aos dedoches (fantoche para os dedos) com a proposta de se auto retratarem, ou seja,

reproduzirem os personagens que eles criaram, porém com as suas próprias características. Tudo deveria ser considerado: cor da pele, tipo de cabelo, roupa que mais gosta...etc.

O objetivo desta atividade é buscar como as crianças se relacionam com o seu próprio corpo e sua aparência, ou seja, de que forma ela reage à totalidade do seu corpo, seus movimentos e suas emoções.

Para facilitar a produção da atividade, a professora trouxe múltiplos moldes de rosto, corpo e membros, com uma infinita cartela de cores e tamanhos. O restante da peça como cabelo, roupas e acessórios ficou a cargo de cada um. Absolutamente todas as crianças quiseram participar, inclusive aquelas que foram impedidas de produzir o teatro.

A maior dificuldade encontrada inicialmente foi escolher a cor da pele e tipo de cabelo. Cabe ressaltar que das 28 crianças apenas 4 são brancas de cabelo liso. As demais crianças que são negras e ou miscigenadas, se retrataram e se identificaram a princípio com um tom de pele bem clara e nenhuma delas quis se retratar com o cabelo crespo. Também foi observado um certo constrangimento em começar a montar o seu corpo e suas formas. Cabe ressaltar, que todas as características citadas foram identificadas e assumidas por elas.

Num dado momento, uma criança negra, perguntou:

-Professora, qual é a minha cor?

A professora insistiu:

- O que você acha?

-O aluno fez uma pausa, e disse:

-Tá bom vai... me passa essa cabeça marrom aí! E aproveitou pra criticar o trabalho do amigo: Fulano, a sua cor é igual a minha...tira esse bege daí!!

A professora, insistiu:

-Faz parte da atividade, cada um se descobrir sozinho!!!!

A partir disso, no decorrer da aula, as crianças conseguiram se retratar sem nenhuma timidez, e algumas até pediram para refazer o fantoche. Também foi observado que duas crianças negras produziram seus fantoches devidamente loiros e com a pele cor de rosa.

Na aula seguinte, as crianças reproduziram os diálogos do teatro com os fantoches, entretanto, no momento que um fantoche aparecia destoando da aparência do seu executor, imediatamente algumas crianças gritavam:

\_” Olha, seu fantoche está errado!!!!”

A criança respondia:

\_” Eu sou assim e pronto!!!!”

A postura da professora foi a de alertar que ninguém produziu nada errado. Cada um tem o direito de se apresentar como quiser e precisamos respeitar isso. Confusão encerrada.

Fica evidente, durante todo o processo, a tranquilidade das crianças em apontar as características do outro e uma grande dificuldade em se reconhecer, olhar pra si.

Um dos aspectos mais observados durante esta atividade foi com relação à composição dos cabelos por parte das meninas. Primeiramente negam a estrutura do seu cabelo, optando por se retratarem de cabelo liso, porém a partir de um diálogo mais íntimo, revelam suas angústias:

- “Meu cabelo é feio... não gosto dele...”
- “... meu cabelo não é crespo, é ondulado...”
- “Se eu colocar trancinhas no meu fantoche, vão rir de mim...”

Ao final da aula, no momento de avaliação da atividade:

- “Não sabia que eu tinha essa cor... que eu era assim...”
- “Professora, minha cor é feia!”
- “... meu corpo é lindo, mas meu cabelo não...!”
- “Odeio meu cabelo...”

De uma maneira geral, as meninas tiveram uma dificuldade muito maior de se retratarem do que os meninos.

A necessidade de suportes relacionados ao autoconhecimento e auto estima devem começar desde muito cedo. Ressalto a importância da escola na afirmação da auto identidade positiva e na construção da auto estima da criança negra, para que a mesma desde cedo aprenda a admirar sua imagem. Muito além do caráter estético, o corpo e o cabelo tratam do caráter simbólico e identitário da cultura negra e que não pode ser silenciada.

Gomes (2003), afirma que a escola privilegia um padrão de ensino, que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social. A autora em questão nos convida a pensar que paradigma impera na escola brasileira? Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem.

Outro caminho importante que visa articular a Educação, cidadania e raça é a superação do medo e/ou desprezo à diversidade. Seria interessante abrir um debate nas escolas para discutirmos com profundidade sobre a complexidade da diversidade cultural. Ser diverso não é um problema. Afirmar positivamente uma identidade racial também não. Ser diverso e portador de uma identidade racial são aspectos constituintes da nossa formação humana e também uma construção social e histórica. Importante considerar esses dois lados

da questão para não cairmos em um naturalismo exacerbado. Ao destacarmos as diferenças raciais, não estamos apelando para a pureza das raças nem dando ênfase ao dado biológico e sim realçando o caráter político que essas diferenças assumem ao longo da história da humanidade. (GOMES, 2003).

### 4.3 - Vivência do jongo

O jongo, ou caxambu é um ritmo que teve suas origens na região africana do Congo-Angola. Chegou ao Brasil-Colônia com os negros de origem bantu trazidos como escravos para o trabalho forçado nas fazendas de café do Vale do Rio Paraíba, no interior dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

A demanda por mão de obra para o trabalho na mineração e nas fazendas de café intensificou o tráfico negreiro. Com a decadência econômica de outras regiões do país, uma massa imensa de escravos imigrou para o Sudeste onde, em alguns momentos, mais da metade da população era formada por africanos, a maioria de ascendência bantu.

A influência da nação bantu foi fundamental na formação da cultura brasileira. Para acalmar a revolta e o sofrimento dos negros com a escravidão e distrair o tédio dos brancos, os donos das isoladas fazendas de café permitiam que seus escravos dançassem o jongo nos dias dos santos católicos.

Para esses negros africanos e seus filhos, o jongo era um dos únicos momentos permitidos de trocas e confraternização.

O jongo é uma dança profana para o divertimento, mas uma atitude religiosa permeia a festa. Antigamente, só os mais velhos podiam entrar na roda. Os jovens ficavam de fora observando. Os antigos eram muito rígidos com os mais novos e exigiam muita dedicação e respeito para ensinar os segredos ou “mirongas” do jongo e os fundamentos dos seus pontos

Os pontos do jongo têm linguagem metafórica cifrada, exigindo muita experiência para decifrar seus significados. Os jongueiros eram verdadeiros poetas-feiticeiros, que se desafiavam nas rodas de jongo para disputar sabedoria. Com o poder das palavras e uma forte concentração, buscavam encantar o outro por meio da poesia do ponto de jongo. Quem recebesse um ponto enigmático tinha que decifrá-lo na hora e respondê-lo (“desatar o ponto”). Caso contrário, ficava enfeitiçado, “amarrado”, chegando a desmaiar, perder a voz, se perder na mata, ou até mesmo morrer instantaneamente.

O jongo é uma dança dos ancestrais, dos pretos-velhos escravos, do povo do cativo, e por isso pertence à “linha das almas”. Contam que aquele que tem a “vista forte” é capaz de

enxergar um antigo jongueiro falecido se aproximar da roda para relembrar o tempo em que dançava o caxambu.

Hoje em dia podem participar do Jongo homens e mulheres, mas esta participação, em sua forma original era rigorosamente restrita aos iniciados ou mais experientes da comunidade. Este fator relaciona-se a normas éticas e sociais bastante comuns em diversas outras sociedades tradicionais - como as indígenas americanas - baseadas no respeito e obediência a um conselho de indivíduos 'mais velhos' e no 'culto aos ancestrais'.

A prática do jongo vem sendo ressignificada e recriada pelas comunidades e a principal razão parece ser a mudança das funções sociais atribuídas a ela. Crianças e jovens passam a ser chamados a aprender o jongo, ao contrário do que acontecia no passado, em função dele figurar uma nova forma de suas comunidades afirmarem pertencimentos culturais e identitários. Ao mesmo tempo, o jongo conquista legitimidade pública, tornando-se um importante fator de visibilidade política socialmente positivada destes grupos e elemento importante principalmente no que tange à luta por suas terras.

Partindo das experiências anteriores, a professora apresenta o Jongo para seus alunos de forma mais específica. Inicia o trabalho trazendo as origens do Jongo na região africana e de que forma chegou ao Brasil-Colônia. Durante as atividades de teatro e fantoches, as professoras regentes de História e Geografia perceberam a empolgação dos alunos e também executaram esta tarefa, o que facilitou bastante no processo de entendimento.

Durante esta introdução o que mais me chamou a atenção foi o interesse dos alunos em saber mais sobre a influência da nação bantu na formação da cultura brasileira. A professora ficou surpresa por tamanho interesse, o que a deixou muito motivada. Cabe ressaltar que a ideia inicial é apresentar o Jongo como uma dança de roda, com origens ancestrais, sem maiores preocupações com as suas variações. Entretanto, a professora apresentou diversos vídeos com rodas de Jongo de várias instituições e de diversas regiões do país.

As crianças ao assistirem os vídeos, inicialmente se identificaram mais com o canto do que com a dança propriamente. O objetivo inicial seria apresentar os passos básicos, mas diante disto, a professora aproveitou o gancho e trabalhou os cantos, os instrumentos, os ritmos, as palmas... O resultado foi surpreendente, uma verdadeira festa. O Canto “Pisei na pedra” por exemplo, ecoou no pátio da escola por vários dias. Toda a escola se interessou pelo que estava acontecendo.

A maior dificuldade encontrada foi no momento de vivenciar os passos básicos do Jongo. Encontramos constrangimento e resistência por parte da maioria dos alunos.

Movimentos como o “amassa café” e o “tabiá” ainda tiveram uma certa aceitação. As crianças só queriam saber dos cânticos, o que levou a professora a reformular a última aula do cronograma. A mesma sugeriu que cada criança escolhesse a letra de uma canção para que treinasse em casa juntamente com o passo que mais gostou, pois ela observou que o constrangimento estava simplesmente em aprender o movimento e executá-lo publicamente. Eles diziam o tempo todo:

- “Professora, isso é muito difícil!”

Diferente da aula dos fantoches, em momento algum foi observado crítica, deboche ou discussão em torno dos movimentos.

Na aula seguinte, as crianças se posicionaram em roda e queriam ascender uma fogueira a todo custo. Após a professora explicar que não era possível fazer isto dentro de um anfiteatro, a aula transcorreu de forma muito satisfatória com a maioria das crianças bastante envolvida. Gostaria de destacar que aquelas crianças que no início do processo foram impedidas de participar alegando questões religiosas, chegaram a esta aula com suas músicas devidamente ensaiadas e o passo “amassa café” impecável.

Durante toda a aula, a professora teve seu foco principal na introdução ao jongo enquanto dança ancestral. No entanto, o canto foi a grande estrela do processo e através dele, ela realmente conseguiu com que eles vivenciassem os movimentos de forma livre e sem preconceitos:

- “... gente não tem nada a ver com macumba.... trata-se de uma dança como outra qualquer...”

- “Fiquei com vergonha de dançar no início, só porque é muito diferente...nunca vi...”

- “Adorei as músicas... posso cantar em ritmo de funk?”

A docente avaliou todo o processo de forma muito positiva, tendo em vista que seu maior intuito foi alcançado: experienciar as atividades com a finalidade de produzir questionamentos para conduzir melhor a sua prática. Sua proposta abraça a escola como este espaço estratégico de afirmação de uma identidade e que pode e deve promover a vivência de novos espaços pedagógicos que estimulem a valorização de práticas comunitárias e das múltiplas identidades que compõem o povo brasileiro. O cronograma em questão promoveu um contato com movimentos e músicas que até então elas sequer tinham ouvido falar.

Foi alcançado o objetivo de quebrar a estranheza e a rejeição de algo que poderia parecer-lhe extremamente novo e desarticulado da sua rotina habitual. O que se estabeleceu ao longo destes encontros foram momentos de trocas e aprendizados mútuos que contribuíram significativamente na forma de lidar com temáticas desta natureza. Percebemos que o medo e

o constrangimento inicial não devem ser um entrave, mas sim como algo a ser superado a partir de um conhecimento, que nos promova segurança no momento das nossas ações.

A partir da musicalidade, a rejeição ao jongo foi quebrada logo no segundo contato com a prática da dança. Todos os alunos participaram efetivamente em algum momento do processo. O Jongo se mostrou uma atividade prazerosa, com movimentos simplificados que ainda puderam ser adaptados de acordo com as limitações de cada um. A cada experiência compartilhada, foi possível perceber nos alunos uma motivação que eles levaram para o seu dia a dia. Ficou claro que a falta de conhecimento motivava as manifestações preconceituosas. Isso foi relatado por algumas crianças ao longo do processo.

-” Professora, continuo sem saber se sou negro ou branco, mas isso me ajudou a me conhecer melhor e aprendi muita coisa...”

O trabalho representou um importante caminho na desconstrução de uma cultura local e que ainda abriu portas para novas intervenções como a confecção dos instrumentos utilizados por exemplo.

Durante todas as etapas da pesquisa, foram articuladas diversas maneiras para desvelar a prática do Jongo em conjunto com as aulas de educação física de uma forma simples e prazerosa.

Infelizmente, a maioria dos responsáveis não autorizaram o registro com fotos ou vídeos, o que denota um enorme desconhecimento das questões que foram propostas. A sensibilização da comunidade escolar, é emergencial e está no planejamento da professora “R.”

As narrativas das crianças denotam que temos um enorme desafio pela frente. Ao problematizarmos os paradigmas existentes no âmbito educacional, o corpo se faz presente no debate, principalmente com relação à ampliação da jornada escolar dos nossos estudantes. As conclusões de análise desta pesquisa, vislumbram alguns avanços no processo de ensino aprendizagem e corporeidade. Entretanto cabe ressaltar, que nossa realidade hoje dentro das escolas públicas são de pelo menos 70 a 75% de estudantes negros e a educação integral, bem como suas bases curriculares, não propiciam os conhecimentos e habilidades necessários para uma visão integral dos nossos discentes. O trabalho na escola em questão, ainda é feito de forma muito fragmentada, não contemplando o aluno enquanto um ser único, diverso.

Analisando a corporeidade no Programa Mais Educação, percebemos que este intenta, ainda que somente como proposta, não só `a ampliação do tempo, ou `a diversificação das atividades, mas sim a ressignificação desse tempo como tempo vivido; a reformulação de metodologias de ensino que não entendam o educando como ser fragmentado, mero

espectador do processo; a necessidade de aproximação e integração da escola à sua comunidade. É sabido que muitos problemas têm envolvido a efetiva implantação/ implementação do Programa Mais Educação, tais como a mínima remuneração aos educadores da comunidade, ou a formação específica destes para estarem presentes no âmbito educacional.

Precisamos caminhar no sentido de uma educação que PETIT (2015), denomina “o corpo como forma de reflexão” onde aspectos como o autorreconhecimento afrodescendente e a apropriação dos valores das culturas de matriz africana sejam efetivamente considerados no momento de construção das propostas curriculares.

Segundo ROSA (2013), trata-se de uma busca de contemplar nossos saberes no intuito de colocar os nossos corpos pra pensar, e com isto romper com este currículo tão achatado que temos hoje. Nos alerta para a necessidade de aproveitarmos os movimentos artísticos da comunidade escolar por exemplo, como ferramenta de transformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a cultura africana possa ser aprofundada quanto a seu conhecimento, faz-se necessário quebrar a visão deturpada, a resistência e a falta de respeito pela mesma, proveniente de alguns alunos, pais e educadores. A valorização de manifestações artísticas também é importante para que o aluno possa sentir, na prática, o que é vivenciar e fazer parte da cultura africana. Muitos pais se opõem à participação dos filhos em manifestações culturais africanas, mesmo que meramente representativas, por fazerem associação às questões religiosas. Em alguns casos, os alunos que possuem outras religiões, são orientados a ignorar completamente quaisquer assuntos relacionados à afro pedagogia em sala de aula. Nesta fase é muito comum ocorrerem queixas na coordenação escolar, conflitos nas reuniões de pais e, até mesmo, conflitos em sala de aula, quando também ocorrerem os atos de preconceito e desrespeito entre os alunos, no momento em que uma parte assume pertencer às religiões de matrizes africanas. Trata-se de um grande entrave e um grande desafio.

O período do Nível Fundamental I abrange a faixa etária que vai da infância ao início da adolescência. Sendo uma fase de crucial importância, devido à necessidade de quebra de estigmas e preconceitos, formação de caráter, adequação comportamental, importância do trabalho em equipe, respeito ao outro e valorização de si mesmo. Os alunos desse período tendem a sofrer o ‘bullying’ por diversos motivos. Porém, muitos são acometidos por apelidos pejorativos relacionados a sua cor, aspectos físicos como lábios grossos, cabelos crespos e narizes achatados, o que gera muitas agressões físicas entre os alunos, lesões emocionais e psicológicas graves nos vitimados e baixa autoestima.

A partir da pesquisa realizada, conclui-se que os corpos dos sujeitos que vivem em sociedade estão em permanente conexão com as construções culturais que se instituem a fim de nos enquadrar em uma série de normas sociais. A partir do entendimento deste corpo, trazer a corporeidade para a educação significa trazer as vivências para o processo educativo, ressaltando que a condição humana deve ser considerada também pela sensibilidade afetiva, as emoções e os sentimentos. Ao tratarmos especificamente de corporeidade negra, faz –se necessária uma compreensão da importância da estrutura social na composição de corpos sociais que nos remete ao processo histórico-cultural vivenciado pela população negra. A constituição da nação brasileira e da identidade de seu povo se estabeleceu pela apropriação dos aportes simbólicos e culturais de negros e índios, destituindo a origem étnica e os transformando em nacional.

Com relação ao referencial teórico–metodológico, a teoria do imaginário de Gilbert Durand contempla o corpo e sua atribuição de significados. O estudo do imaginário permite elaborar uma lógica dinâmica de composição de imagens. Nesse aspecto, a relação homem-mundo perpassa o corpo em dois sentidos: como repercussão de uma história herdada e de acontecimentos vividos, que produzem memórias que se inscrevem no corpo e podem afetar tanto o aspecto anatômico/fisiológico quanto o aspecto psíquico/emocional. Enfim, ao falarmos de imaginário e educação, Durand trata o imaginário, como o campo do “entre-saberes” (DURAND, 1996), que vem para suturar aquilo que a modernidade fez com a nossa cabeça e, portanto, com o nosso modo de ver e conceber os nossos conhecimentos. O imaginário se apresenta como possibilidade para uma educação diferente, uma pedagogia simbólica que considere seus protagonistas.

O docente precisa participar de formação continuada e/ou outros cursos que o leve a conhecer consistentemente a História da África e a cultura africana, pois não há como ensinar o que não se tem conhecimento. O educador também tem que buscar estratégias didáticas que viabilizem o ensino aprendizagem e que otimizem o tempo para tais aplicações. O trabalho esbarra em diversos fatores que inviabilizam o ensino, como: o racismo, a religiosidade e a resistência para o que é diferente. Portanto, cabe ao educador desenvolver outros papéis, os quais o permita alcançar seus objetivos com eficácia. Nesse período os educadores trabalham como pais, pois ajudam a reprimir falhas advindas dos lares de seus alunos, ocupam o papel de um psicólogo, pois é quem vai auxiliar os alunos a vencerem a baixa auto - estima, os estigmas, superar os preconceitos e a rejeição dos colegas, contribuindo assim para criar e conservar uma atmosfera de igualdade e respeito em sua sala de aula e fora dela, orientando e ajudando seus alunos a serem multiplicadores, mesmo fora do ambiente educacional.

A presente pesquisa surge a partir de inquietações e angústias existentes no cotidiano de nossa prática educacional. O trabalho pretende contribuir no sentido de um melhor entendimento acerca das questões do corpo e corporeidade negra no âmbito educacional. Trata-se de uma temática que exigirá certamente uma pluralidade de linguagens e com base na minha observação, acreditamos que temos pontos de apoios para que mudanças possam ocorrer na corporeidade de nossos alunos. Uma relevante contribuição desta pesquisa, denota que corporeidade e corporeidade negra devem caminhar na busca de uma educação que legitime que o ser humano não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação. Corporeidade negra, enquanto preocupação no processo educativo, destina-se a compreender o fenômeno humano, pois suas atenções

estão voltadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem, é inadmissível reduzir, fragmentar a estrutura do fenômeno humano.

Atividade física não preconiza a liberdade e a potencialidade dos corpos em movimento, seja individualmente, seja em grupo, pois os atos pedagógicos são voltados à busca do silêncio e da imobilidade, os quais traduzem crianças disciplinadas. E o corpo, neste sistema escolar, é encarado como duas partes distintas e separadas, em que somente a cabeça deve atuar.

Durante todo o processo, observou-se que mediar o conhecimento significa estabelecer pontes entre aquele que aprende e o conhecimento, e ser capaz de se enxergar em muitos momentos como o próprio aprendiz. Entretanto, o professor como mediador favorece as relações de troca e construção de conhecimento, bem como a cooperação mútua e reflexão crítica; busca a reelaboração dos conteúdos para que a aprendizagem seja significativa para o aluno; revê conceitos através da corporeidade.

É importante também oportunizar uma reflexão sobre currículo e programas por meio de leituras e práticas investigativas que favoreçam a formação de um profissional capaz de intervir na escola como sujeito mediador participante, crítico e criativo, refletir sobre currículo e programas por suas tendências políticas e concepções teóricas, investigar a prática pedagógica da escola com vista ao resgate de sua função social e compromisso com a comunidade e proporcionar oportunidades para elaboração de uma proposta curricular que atenda à coletividade escolar a partir de sua realidade e a temática da corporeidade deve nortear nossos questionamentos e estar presente efetivamente nos projetos pedagógicos da escola.

Compreender o corpo na perspectiva da corporeidade é perceber que o mesmo possui uma singularidade própria, que somente se entende na convivência com outros corpos. É possível também, pensar o corpo em sua realidade de objeto e sujeito da existência. “Cabe-nos viver o corpo em sua fenomenologia, voltarmos a ele nos voltando a nós mesmos, às nossas mais sutis experiências” (PORPINO, 2006, p.68).

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe; SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3ª ed.. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. “Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas”. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. (Trad. de Hélder Godinho). Lisboa: Presença, 1997/2007.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador, BA: UFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural**. In: SEMTEC. *Diversidade na educação - reflexões e experiências*. Brasília: Programa Diversidade na Universidade, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, set./out./nov., n.º 21, p.40-51, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade?”. In SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014, pp. 103-133.

JOSSO, M.-C. “As instâncias da expressão do biográfico singular plural. Junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do corpo biográfico” In: Bois, D.; Josso, M.-C.; Humpich, M. (org..). **Sujeito sensível e renovação do eu. As contribuições da fascioterapia e da somato-psicopedagogia**. São Paulo: Paulus; Centro Universitário São Camilo, 2008.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 201

MATTOS, Ivanilde. G. **Estética Afirmativa: Corpo negro e Educação Física**. Salvador: EDUNEB, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e Educação: Ancestralidade e Oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. Tese de Doutorado: Faculdade de Educação USP, 2009, p. 253-274.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Col. Para entender. São Paulo: Global, 2006-2.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo e epistemologia. In NÓBREGA, Terezinha Petrucia. (Org.) **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Uiversitária/UFPB, 2006.

PERES, Lúcia Maria Vaz; KUREK, Deonir Luis. “Teias de alma: contribuições dos estudos do imaginário para a educação”. **Revista @mbienteeducação**, volume 1, n.º 1, jan./jul. 2008.

PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. “No entrecruzamento de linguagens: a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 22, n.º 68. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 2017.

PACHECO, Lílian. **Pedagogia Griô: Escritas Griô**. São Paulo. 2006.

PETIT, S. H.. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03**. Fortaleza: UECE, 2015.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. 2ª ed., Curitiba: CRV, 2017, p. 41-93.

PORPINO, K. O. **Dança é Educação: Interfaces entre Corporeidade e Estética**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SALES, JONAS DE LIMA. **Corporeidades negras em cena - um processo cênico-pedagógico em diálogos com a tradição e a contemporaneidade**. 08/12/2015. 256 f. Doutorado em ARTES Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: UnB.

SALES, Jonas de Lima. “Danças afro-brasileiras na escola: um caminho para a sensibilização étnica”. In **Anais do 2º Congresso Brasileiro de pesquisa de Pós-graduação em Artes Cênicas**. Florianópolis: ABRACE, 2003.

SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2ª ed. rev. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

SILVA, Joyce Gonçalves da. **"Nós Também Somos Belas" A construção social do corpo e da beleza em mulheres negras**. 08/12/2015 146 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: Centro Federal De Educação Tecn. Celso da Fonseca , Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do CEFET/RJ.

SILVA, Petronilha B. G. e. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. *Revista do Professor*. Porto Alegre, v. 19, n.73, jan./mar, p. 26-30, 2003.

SILVA, Petronilha B. G. e. "A palavra é... africanidades". **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.15, n.º 86, mar./abr. p. 42-47, 2009.

SOUZA, Mariana M.; CARRIERI, Alexandre. **Identidades, práticas discursivas e os estudos organizacionais**: Uma proposta teórico-metodológica. *Cadernos EBAPE.BR*. v.10, n.º 01, 2012. p. 40-64.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 07-72.