



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELIZABETH DE JESUS DA SILVA**

**JOGOS E CORPOS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS:  
OS JOGOS AFRICANOS NO ENSINO REGULAR E DE TEMPO INTEGRAL  
EM ESCOLA PÚBLICA DA BAHIA/BRASIL**

**Salvador - Bahia**

**2018**

**ELIZABETH DE JESUS DA SILVA**

**JOGOS E CORPOS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS:  
OS JOGOS AFRICANOS NO ENSINO REGULAR E DE TEMPO INTEGRAL  
EM ESCOLA PÚBLICA DA BAHIA/BRASIL**

Tese apresentada à Universidade Federal da Bahia – UFBA, para obtenção do título de Doutora em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, na linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Salvador - Bahia

2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Elizabeth de Jesus da.

Jogos e corpos na educação das relações étnico raciais [recurso eletrônico] : os jogos africanos no ensino regular e de tempo integral em escola pública da Bahia / Elizabeth de Jesus da Silva. – Dados eletrônicos. - 2018.

1 CD-ROM: il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília de Paula Silva.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Educação - África - História. 2. Jogos de tabuleiro. 3. Brasil, [Lei n. 10.369, de 9 de janeiro de 2003]. 4. Cultura. 5. Corpo. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.996 - 23. ed.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

SILVA, Elizabeth de Jesus da. Jogos e corpos na educação das relações étnico raciais: os jogos africanos no ensino regular e de tempo integral em escola pública da Bahia/Brasil. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Antônio da Silva Câmara  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado  
Instituição: Universidade de Coimbra (UC) - Portugal

Prof. Dr. Kabengele Munanga  
Instituição: Universidade de São Paulo (USP) – Brasil

Profa. Dra. Maria Inês Marques  
Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento  
Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Brasil

Prof. Dr. Menandro Celso de Castro Ramos  
Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Brasil

Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil

Aos meus amados filhos Felipe, Ananda e Luiza  
que me ensinaram a ser perseverante.

A Jorgeval Borges pelo incentivo e carinho de  
sempre.

Aos Estudantes do Colégio Estadual Odorico  
Tavares de todos os tempos.

## AGRADECIMENTOS

Com certeza a parte mais difícil dessa tese são os agradecimentos. Muitas pessoas foram essenciais neste trabalho que foi escrito por várias mãos. As mãos de professores/as, estudantes, familiares, colegas de trabalho e do doutoramento. O meu afetuoso agradecimento e imenso carinho a todas essas pessoas especiais.

Agradeço muito a cada um dos meus companheiros de investigação e estudos durante toda a minha vida na profissão de docente do ensino básico público, a esses meninos e essas meninas cheios/as de carinho, criatividade, conhecimento e vontade. Em especial, aos estudantes do 3º ano do Colégio Estadual Odorico Tavares, com os quais compartilhar dúvidas, descobertas, experiências criativas sobre a vida, o corpo, a educação e, principalmente sobre a África. A todos/as meu carinho, respeito e torcida.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Cecília de Paula Silva pela paciência, sugestões, ideias e valiosas e imprescindíveis indicações, mais acima de tudo pelo carinho, apoio, compreensão e amizade em diferentes momentos, sem os quais não resistiria as inúmeras negativas durante os anos de doutoramento. Meu profundo e sincero agradecimento.

À coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA.

A funcionária da pós-graduação Eliene pelas palavras, paciência e explicações sobre todo o funcionamento.

Aos professores Doutores Menandro Ramos e Miguel Angel pela correção, sugestões e orientações expressas no parecer de qualificação.

Ao professor Dr. Kabengele Munanga que além das correções, sugestões e orientações relacionadas ao texto de qualificação, me acompanhou junto a disciplina Trabalho Individual Orientado que foi essencial para perceber e conhecer uma “outra” África.

À minha amiga e irmã de alma, de hoje e sempre, Solange Marques por toda a solidariedade, carinho e apoio tanto no riso como no choro.

A ex-diretora do Colégio Estadual Odorico Tavares, Rodinalva Alves, por permitir que a pesquisa de campo fosse realizada neste espaço escolar, assim como sua disponibilidade em fornecer os dados necessários a pesquisa, a

solidariedade e colaboração durante o “Projeto Conexões África-Brasil” e pelo incentivo de ontem e de hoje.

Aos professores Cícero, pelas contribuições, e Daniel, por acreditar na potencialidade do trabalho. Sem esquecer de Jocely, Glória, Sônia, Denise, Wendell, Rubens.

As professoras Luciana Senna e Tânia Embiruçu, por estarem sempre perto acreditando e colaborando com o trabalho.

As funcionárias do Odorico Tavares, Sandra, Dinorá, Elma, Ana, Joselita, Ana SGE.

Aos meus colegas do Centro Educacional Edgard Santos que me acolheram no momento de excedência, em especial Adelmo Raymundo, Jack e Edenice.

Aos colegas do grupo de pesquisa HCEL pela convivência e discussões compartilhadas.

A minha prole pelo carinho, solidariedade, preocupação compartilhada, pela força e pela compreensão durante todo esse trajeto, principalmente pelos vários momentos de ausência e impaciência. E, acima de tudo, por toparem as minhas solicitações de ajuda nas oficinas dos jogos tradicionais africanos. Felipe por me fazer perceber o poder da imagem, Ananda pela força argumentativa, Luiza pelo senso estético aguçado. Diálogos fundamentais nesse trabalho e na vida.

A Jorgeval por me fazer segura nos muitos momentos de fragilidade, pela revisão detalhada, palpites, ensinamentos e incentivo ao meu trabalho.

A Lana, minha filha de coração, que sempre esteve ao meu lado.

A Maria Elísia pela solidariedade em vários momentos e por seu olhar carinhoso frente aos meus estudos.

Ao amigo Cláudio ‘Daniel’ por me socorrer em vários momentos e caminhar judicialmente comigo.

A Adson César pelas lindas e criativas imagens, palavras de incentivo e carinho.

A Kelly Lídia e Tiago “Jesus” por caminharem comigo divulgando os jogos africanos em outros lugares.

Aos angolanos/as, são tomenses, cabo-verdianos/as, moçambicanos/as, guineenses que participaram das conversas com os/as estudantes.



Nea onnim no sua a, ohu

“Quem não sabe, pode saber aprendendo”

Provérbio africano do símbolo Adinkra do conhecimento.



SILVA, Elizabeth de Jesus da. Jogos e Corpos na educação étnico raciais: os jogos africanos no ensino regular e de tempo integral em escola pública da Bahia/Brasil. 364p. il. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

## RESUMO

Este trabalho investigou as possibilidades pedagógicas dos jogos tradicionais africanos como instrumentos mediadores para o ensino de África na Educação Básica. O objetivo foi responder às demandas e questionamentos a respeito das metodologias passíveis de aproximação aos conteúdos exigidos para o ensino sobre o continente africano. Para tanto, foi projetada e realizada uma experiência pedagógica em escola do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação na cidade de Salvador/Bahia. Como recurso metodológico basilar foram utilizados os jogos tradicionais africanos - Fanorona, Yoté, Shisima e Mancala. Delineada como pesquisa participante de abordagem qualitativa, a pesquisa não deixou de recorrer a recursos quantitativos. Os principais referenciais teóricos são: Kabengele Munanga, com sua teorização sobre africanidade; Michel Foucault, na análise sobre a normatização do corpo; István Mészáros, em sua perspectiva histórica na análise da educação; Dermeval Saviani, com sua crítica às pedagogias da atualidade e a necessidade urgente em superá-las; Maria Cecília de Paula Silva, para as relações entre corpo e educação; Lev Vigotski com o conceito de aprendizagem mediada para interpretação do jogo na educação. Os resultados da pesquisa são substancialmente os seguintes: a mediação dos jogos tradicionais africanos para o estudo da história e cultura africana demonstrou eficácia nas rupturas dos padrões estereotipados sobre esses estudos. Os referidos jogos possibilitaram aprendizagens e socializações importantes para os/as jovens estudantes participantes da pesquisa. No final se conclui que a experiência com os jogos possibilitou o conhecimento mais conceitual e científico da história africana e suas relações com o Brasil. No mesmo sentido, se aponta que a partir da experiência pedagógica com os jogos africanos e dos estudos a eles relacionados sobre cultura e história da África as questões identitárias dos/as jovens se tornaram mais evidentes.

**Palavras-chave:** Educação, Corpo, Cultura, Jogos, África.

SILVA, Elizabeth de Jesus da. Games and bodies in teaching about ethnic racial relations: African games in mainstream and full-time education in a state school in Bahia/Brasil. 364p. il. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

## **ABSTRACT**

This study investigated the pedagogical possibilities of traditional African games as mediating instruments for the teaching of African culture in Basic Education. The objective was to respond to the demands and questions about the passive methodologies for approaching the content required for teaching about the African continent. With that intent, an educational experience was designed and carried out at a Public Estate High School in the city of Salvador / Bahia. As a basic methodological resource, the following traditional African games were used - Fanorona, Yoté, Shisima and Mancala. Set out as a participatory research with a qualitative approach, the research did not fail to resort to quantitative resources. The main theoretical references are: Kabengele Munanga, with his theorising about Africanness; Michel Foucault, in the analysis on the standardization of the body; István Mészáros, in his historical perspective in the analysis of education; Dermeval Saviani, with his critique of current pedagogies and the urgent need to overcome those issues; Maria Cecilia de Paula Silva, for the relations between body and education; Lev Vigotski with the concept of mediated learning through interpretation of the game in education. The results of the research are substantially as follows: the mediation of traditional African games for the study of African history and culture has demonstrated efficacy in the ruptures of the stereotyped patterns of such studies. The referred games provided important learning and socialization for the young students participating in the research. In conclusion, the experiment with the games allowed for deeper conceptual and scientific knowledge of African history and its relations with Brazil. In that sense, it was clear that after that pedagogical experience with the African games and the related studies on African culture and African history, the questions of identity of young participants became more evident.

**Keywords:** Education, Body, Culture, Games, Africa.

SILVA, Elizabeth de Jesus da. Jeux et corps dans l'éducation des relations ethnico-raciales: les jeux africains dans l'enseignement régulier et à plein temps dans un établissement scolaire de Bahia/Brésil. 364p. il. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

## RESUME

Ce travail a étudié les possibilités pédagogiques des jeux traditionnels africains en tant qu'instruments de médiation pour l'enseignement de l'Afrique dans l'éducation élémentaire. L'objectif était de répondre aux demandes et aux questions concernant les méthodologies susceptibles d'approcher les contenus requis pour l'enseignement sur le thème du continent africain. Pour y parvenir, une expérience pédagogique a été projetée et menée dans un lycée du réseau public d'éducation de l'Etat de Bahia dans la ville de Salvador. Comme matériel méthodologique de base, ont été utilisés les jeux africains traditionnels - Fanorona, Yoté, Shisima et Mancala. Conçue comme une recherche participative d'approche qualitative, la recherche a néanmoins fait usage de données quantitatives. Les références théoriques majeures sont: Kabengele Munanga, avec sa théorisation sur l'africanité; Michel Foucault, pour son analyse sur la normation du corps; István Mészáros, pour sa perspective historique dans l'analyse de l'éducation; Dermeval Saviani, avec sa critique des pédagogies de la contemporanéité et le besoin urgent de les dépasser; Maria Cecilia de Paula Silva, pour les relations entre corps et éducation; Lev Vygotsky avec le concept d'apprentissage par médiation pour l'interprétation du jeu en éducation. Les résultats de la recherche sont pour l'essentiel les suivants: la médiation par les jeux traditionnels africains pour l'étude de l'histoire et de la culture africaines s'est avérée efficace pour rompre avec les modèles stéréotypés sur ces études. Les jeux en question ont permis des apprentissages et des socialisations importants aux jeunes élèves participant à cette recherche. En conclusion, on peut affirmer que cette expérience avec les jeux a rendu possible une connaissance plus conceptuelle et plus scientifique de l'histoire de l'Afrique et de ses relations avec le Brésil. En outre, il s'avère qu'à partir de l'expérience pédagogique avec les jeux africains et des études sur la culture et l'histoire de l'Afrique liées à ces jeux, les questions d'identité des jeunes sont devenues plus évidentes.

**Mots-clés:** Education, Corps, Culture, Jeux, Afrique.

SILVA, Elizabeth de Jesus da. Juegos y cuerpos en la educación de las relaciones étnicoraciales: los juegos africanos en la enseñanza regular y de tiempo integral en una escuela pública de Bahia/Brasil. 364 p. il. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

## RESUMEN

Este trabajo investigó las posibilidades pedagógicas de los juegos tradicionales como instrumentos mediadores para la enseñanza de África en la Educación Básica. El objetivo fue responder a las demandas y cuestionamientos con relación a las metodologías posibles de aproximación a los contenidos exigidos para la enseñanza sobre el continente africano. Para tanto, fue proyectada y realizada una experiencia pedagógica en una escuela de Enseñanza Media de la Red Pública Estadual de Educación de la ciudad de Salvador/Bahia. Como recurso metodológico basilar fueron utilizados los juegos tradicionales africanos - Fanorama, Yoté, Shuisima e Mancala. Delineada como pesquisa participante de abordaje cualitativa, la investigación no dejó de recorrer a recursos cuantitativos. Los principales referenciales teóricos fueron: Kabengele Munanga, con su teorización sobre africanidad; Michel Foucault, en el análisis sobre la normalización del cuerpo; István Mészáros, en su perspectiva histórica del análisis de la educación; Dermeval Saviani, con su crítica a las pedagogías de la actualidad, destacando la necesidad urgente de superarlas; Maria Cecilia de Paula Silva, para las relaciones entre cuerpo y educación; Lev Vygotsky con el concepto de “aprendizaje mediado” para la interpretación del juego en la educación. Los resultados de la pesquisa son básicamente los siguientes: La mediación de los juegos tradicionales africanos para el estudio de la historia y cultura africana demostró eficacia en las rupturas de los modelos estereotipados sobre esos estudios. Los referidos juegos posibilitaron aprendizajes y socializaciones importantes para los jóvenes estudiantes de la pesquisa. Al final concluimos que la experiencia con los juegos posibilitó un conocimiento más conceptual y científico de la historia africana y sus relaciones con el Brasil. En el mismo sentido se destaca que a partir de la experiencia pedagógica con los juegos africanos y los estudios relacionados sobre la cultura e historia de África con las cuestiones identitarias de los jóvenes se tornaron más evidentes.

**Palabras-Clave:** Educación, Cuerpo, Cultura, Juegos, África

## LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 - Fotografia da Fachada do Colégio Estadual Odorico Tavares .....	242
Imagem 2 - Fotografia localização e Portaria do Colégio Estadual Odorico Tavares .....	243
Imagem 3 - <i>Print</i> das Orientações das entrevistas .....	252
Imagem 4 - Fotografia do Questionário Perfil / Sexo (1) .....	256
Imagem 5 - Fotografia do Questionário Perfil /Sexo (2) .....	257
Imagem 6 - Fotografia do Questionário Perfil / Sexo (3) .....	257
Imagem 7 - Fotografia do Questionário de Perfil / Cor .....	259
Imagem 8 - Fotografia do Questionário Sondagem / África País .....	275
Imagem 9 - Fotografia do Questionário Sondagem / África Escravidão e colonização.....	276
Imagem 10 - Fotografia da Gincana/2013 com o Jogo Mancala .....	281
Imagem 11 - Fotografia - Equipes jogando Mancala (1) .....	281
Imagem 12 - Fotografia - Equipes jogando Mancala (2) .....	281
Imagem 13 - Fotografia - Equipes jogando Mancala (3) .....	282
Imagem 14 - Fotografia - Equipes jogando Mancala (4) .....	282
Imagem 15 - Fotografia – Final entre Equipes Campeonato de Mancala.....	282
Imagem 16 - Fotografia da Sala em aula (1) .....	283
Imagem 17 - Fotografia da Sala em aula (2) .....	283
Imagem 18 - Fotografia da Sala em aula (3) .....	283
Imagem 19 - Fotografia de Corpos em da Sala em aula (1) .....	284
Imagem 20 - Fotografia de Corpos em da Sala em aula (2) .....	284
Imagem 21 - Fotografia do Cartaz do III Festival Cultural.....	303
Imagem 22 - Fotografia Confecção de Cartazes.....	303
Imagem 23 - Fotografia do Cartaz Exposição Impressões África-Brasil .....	304
Imagem 24 - Fotografia Mural Registro de Impressões sobre a África .....	305
Imagem 25 - Fotografia Foco do Registro de Impressões sobre a África - África País.....	305
Imagem 26 - Fotografia Foco do Registro de Impressões sobre a África - Beleza Natural .....	306
Imagem 27 - Fotografia Foco do Registro de Impressões sobre a África - Fome e Pobreza .....	306

Imagem 28 – Fotografia Foco do Registro de Impressões sobre a África – Negros.....	307
Imagem 29- Fotografia Foco do Registro de Impressões sobre a África História/Cultura .....	308
Imagem 30 – Fotografia Foco do Registro de Impressões sobre a África Permanências .....	309
Imagem 31 - Fotografia Mural Impressões África-Brasil .....	309
Imagem 32 – Fotografia Declaração Cabo Verde sobre o Brasil.....	310
Imagem 33 – Fotografia Declaração Moçambique sobre o Brasil .....	311
Imagem 34 – Fotografia Declaração São Tomé e Príncipe sobre o Brasil .....	311
Imagem 35 – Fotografia Declaração Angola sobre o Brasil.....	312
Imagem 36 - Fotografia Declaração Guiné Bissau sobre o Brasil.....	312
Imagem 37 – Fotografia Cartaz Exposição Falando em Cores.....	313
Imagem 38 - Fotografia Varal com Placas da Exposição Falando em Cores...313	
Imagem 39 – Fotografia Proposta de Intervenção – Exposição Falando em Cores (1) .....	314
Imagem 40 – Fotografia Proposta de Intervenção – Exposição Falando em Cores (2) .....	314
Imagem 41 – Fotografia Proposta de Intervenção – Exposição Falando em Cores (3) .....	315
Imagem 42 – Fotografia Proposta de Intervenção – Exposição Falando em Cores (4) .....	315
Imagem 43 – Fotografia Cartaz Exposição Contando Histórias .....	316
Imagem 44 – Fotografia Livros da Exposição Contando Histórias .....	316
Imagem 45 – Fotografia Cartaz Autores Africanos na Exposição Contando Histórias .....	317
Imagem 46 - Fotografia Cartaz Exposição de Tabuleiros .....	317
Imagem 47 – Fotografia Visão da Sala Exposição de Tabuleiros.....	318
Imagem 48 - Fotografia Exposição de Tabuleiros do Jogo Yoté.....	318
Imagem 49 - Fotografia Exposição de Tabuleiros do Jogo Fanorona .....	318
Imagem 50 - Fotografia Exposição de Tabuleiros dos Jogos Mancala .....	319
Imagem 51 – Fotografia Exposição de Tabuleiros do Jogo Shisima .....	319
Imagem 52 – Fotografia Cartaz Oficina Cantinho da Beleza .....	320
Imagem 53 – Fotografia Oficina Cantinho da Beleza – Turbante .....	320

Imagem 54 – Fotografia Oficina Cantinho da Beleza – Vestimenta .....	321
Imagem 55 – Fotografia Oficina Cantinho da Beleza – Customização .....	321
Imagem 56 - Fotografia Oficina Cantinho da Beleza – Penteado .....	321
Imagem 57 - Fotografia Cartaz Oficina Dança Afro .....	322
Imagem 58 – Fotografia Oficina Dança Afro - Técnica de Alongamento .....	322
Imagem 59 – Fotografia Oficina Dança Afro - Ensaio da Coreografia .....	323
Imagem 60 – Fotografia Oficina Dança Afro – Oficineiro/as e suas alunas .....	323
Imagem 61 – Fotografia Cartaz Oficina Aprenda a Jogar .....	324
Imagem 62 -Fotografia Oficina Aprenda a Jogar – Shisima .....	324
Imagem 63 – Fotografia Oficina Aprenda a Jogar – Yoté .....	325
Imagem 64 – Fotografia Oficina Aprenda a Jogar – Fanorona .....	325
Imagem 65 – Fotografia Oficina Aprenda a Jogar – Mancala .....	325
Imagem 66 – Fotografia - Fusão de funções .....	326
Imagem 67 – Fotografia Cartaz Sala de Música .....	326
Imagem 68 - Fotografia Sala de Música - Cantora Myriam Makela .....	327
Imagem 69 - Fotografia Sala de Música - Anselmo Ralph .....	327
Imagem 70 - Fotografia Sala de Música - Som ao Vivo .....	328
Imagem 71 - Fotografia Cartaz Sala Audiovisual .....	328
Imagem 72 – Fotografia Sala Audiovisual - Exibição de Filmes .....	329
Imagem 73 - fotografia Mestres de Cerimônia .....	330
Imagem 74– Fotografia Apresentação Teatro.....	330
Imagem 75 – Fotografia Apresentação Dança Afro .....	331
Imagem 76 – Fotografia Apresentação Recital de Poesia .....	331
Imagem 77 - Fotografia Apresentação Coral Fecomércio da Bahia .....	332
Imagem 78 – Fotografia Experimentação Nós Pensamos, Eles Pensam .....	332
Imagem 79 – Fotografia Aula Pública .....	334
Imagem 80 – Fotografia Aula Mancala no Farol da Barra (1) .....	335
Imagem 81 – Fotografia Aula Mancala no Farol da Barra (2) .....	335
Imagem 82 – Fotografia Aula Shisima no Farol da Barra .....	336
Imagem 83 – Fotografia Roda de Capoeira no Farol da Barra .....	336
Imagem 84 – Fotografia Samba de Roda Farol da Barra (1) .....	337
Imagem 85 – Fotografia Samba de Roda Farol da Barra (2) .....	337
Imagem 86 – Fotografia Samba de Roda Farol da Barra (3) .....	337
Imagem 87 – Fotografia Nosso Recado no Farol da Barra .....	338

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa Etária .....	255
Gráfico 2 – Sexo .....	256
Gráfico 3 – Cor .....	258
Gráfico 4 – Moradia .....	259
Gráfico 5 – Acesso à Internet em Casa .....	260
Gráfico 6 – Ação na Comunidade onde mora .....	260
Gráfico 7 – Atividade Remunerada .....	261
Gráfico 8 – Renda Familiar .....	262
Gráfico 9 – Escolaridade da Mãe e do Pai .....	263
Gráfico 10 – Interesse em Curso Universitário .....	264
Gráfico 11 – Interesse no Uso do Sistema de Cotas .....	264
Gráfico 12 – Área Interesse na Universidade .....	265
Gráfico 13 – Área do Curso Profissionalizante .....	266
Gráfico 14 – Opções Culturais .....	267
Gráfico 15 – Situações Problemas Vividas ou Presenciadas .....	268
Gráfico 16 – Perspectiva de Vida .....	269
Gráfico 17 – Palavras relacionadas a África – Antes do Projeto .....	273
Gráfico 18 – Impressões sobre a Cultura Africana .....	274
Gráfico 19 – Impressões sobre a história da África .....	274
Gráfico 20 – Ouviram falar sobre Jogos Tradicionais Africanos .....	278
Gráfico 21 – Referência aos Jogos Tradicionais Africanos .....	279
Gráfico 22 – Local que ouviram falar sobre Jogos Tradicionais Africanos .....	280
Gráfico 23 – Povos Africanos e Corpo .....	285
Gráfico 24 – Palavras sobre África – Pós-Projeto .....	292
Gráfico 25 – Cultura Africana – Pós-Projeto .....	293
Gráfico 26 – História da África – Pós-Projeto .....	294
Gráfico 27 – Interpretações sobre o Mancala, Yoté, Fanorona e Shisima Pós-Projeto .....	296
Gráfico 28 – Significado da Experiência com os Jogos – Pós-Projeto .....	296
Gráfico 29 – Observações sobre o projeto – Pós-Projeto .....	298



## LISTA DE SIGLAS

CEOT	Colégio Estadual Odorico Tavares
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GTs	Grupos de Trabalho
HCEL	História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PACTO	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEC	Secretaria da Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	19
CAPÍTULO 2 - CULTURA E SUAS EXPRESSÕES NA ÁFRICA .....	29
2.1. Cultura como fenômeno universal .....	29
2.2. Culturas africanas e africanidade .....	59
CAPÍTULO 3 - DIMENSÕES DO CORPO NA FILOSOFIA, ARTE, DEBATE CONTEMPORÂNEO E CULTURAS AFRICANAS .....	89
3.1. O corpo do ponto de vista da filosofia .....	90
3.2. O corpo nas dimensões da arte .....	108
3.3. O corpo no debate teórico contemporâneo .....	114
3.4. O corpo para as culturas africanas .....	132
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO E PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL .....	137
4.1. Educação e estrutura social .....	137
4.2. Caráter filosófico e político da educação e das pedagogias .....	143
CAPÍTULO 5 - JOGOS NA APRENDIZAGEM E NA CULTURA AFRICANA ...	157
5.1. Jogos e desenvolvimento humano .....	157
5.2. O jogo na educação .....	188
5.3. Jogos presentes na cultura africana trabalhados na pesquisa .....	192
CAPÍTULO 6 - EXPERIÊNCIAS COM JOGOS AFRICANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	233

## 1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa tenho me debruçado sobre uma experiência pedagógica com utilização de jogos africanos, visando apresentar suas potencialidades para o processo geral de aprendizagem e a relação que mantém com a história e cultura africana, demonstrando de que forma eles podem ser utilizados como elementos de mediação na Educação Básica. Em outros termos, me proponho discutir uma proposta metodológica voltada para o ensino da história e cultura africana: a utilização de jogos africanos como intercessão para experiências educacionais que trabalhem relações histórico-culturais no continente africano. Cabe salientar que a problemática desse trabalho esteve relacionada à prática pedagógica voltada para inserção curricular dos conteúdos exigidos pela Lei 10.639/03. Por isso que o objeto de investigação dessa pesquisa se configurou como sendo uma práxis pedagógica baseada na utilização curricular de jogos africanos em escola pública na Bahia. Foram trabalhadas quatro modalidades de jogos africanos de tabuleiros: Mancala, Yoté, Shisima e Fonorona. Entre esses jogos africanos utilizados se destacou o Mancala por ser o jogo disseminado por todo o continente africano.

Trabalhar os jogos africanos como instrumentos de aprendizagem nas escolas tem imbricação direta com os desafios pedagógicos colocados para os professores da Educação Básica quando se trata do ensino voltado para os estudos africanos. Portanto, a pesquisa esteve relacionada umbilicalmente às dificuldades que docentes e pedagogos encontram na realidade escolar em relação a inserção de África na sala de aula. É neste contexto específico da atual realidade educacional brasileira que se processou uma pesquisa tendo como indicação de objeto de investigação os jogos africanos como elementos pedagógicos. Assim sendo, a proposta leva em conta a discussão a respeito do papel que os jogos possuem para o desenvolvimento humano, em especial sua importância na prática educacional.

Demonstrando os jogos africanos como mediadores no ensino da cultura africana a pesquisa investigou as prováveis dimensões pedagógicas desses jogos para a aprendizagem como um todo e para a Educação das Relações Étnico-Raciais em particular. Esse trabalho se preocupou igualmente com as possibilidades de trabalhar novas relações com o corpo a partir da inserção da cultura africana nas escolas. Desse modo, a questão do corpo na reeducação das relações étnico-raciais

é posta como uma problemática que se associa à utilização desses jogos como mediadores pedagógicos. Isso por entender que existe uma impossibilidade de separar jogo e corpo, pois ambos estão em constantes interações à medida que o corpo em movimento altera a forma de lidar com a aprendizagem. As experiências com os jogos como possibilidades em redimensionar a postura do corpo nas escolas ou a forma como ele é tratado se coloca como característica fundante desse trabalho.

Este trabalho surge da necessidade de investigar estratégias pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, particularmente para o ensino das culturas africanas nas escolas públicas. Desse modo, vislumbra a possibilidade desses jogos africanos como uma ponte para as culturas africanas e, dentro delas, a concepção de corpo. Essa perspectiva leva em conta a atuação do corpo como fenômeno educacional que possui uma dimensão cultural. Entendendo que na sociedade brasileira a cultura corporal apresenta, entre outros aspectos, um elemento étnico-racial, se parte da noção de que esse elemento étnico-racial do corpo na cultura brasileira é marcado por aspectos ideológicos de cunho racista e discriminatórios.

Tendo isso em conta, é basilar desse trabalho a premissa de que a forma como o corpo atua interfere na maneira de lidar com os jogos e que, por outro lado, os jogos podem atuar permitindo mudanças corporais. No contexto da experiência pedagógica efetivada e investigada se pode elaborar a seguinte formulação: o conhecimento da experiência africana com o corpo e os jogos apresentam condições de se tornar práxis pedagógica voltada para uma reeducação das relações étnico-raciais, especialmente em escolas públicas. Isso é posto porque a pesquisa se baseou em experiências educacionais que levaram para as escolas os jogos africanos a partir de procedimentos que possibilitaram aos/as estudantes um contato com a cultura africana, assim como perceberem a concepção de corpo para a essa cultura. Vale afirmar então que as experiências desses jogos foram vistas como algo que se relaciona com as experiências corporais dos povos africanos. Se realizou, portanto, práxis pedagógica com jogos africanos interligados com os estudos das culturas africanas e da forma como o corpo existe para essas sociedades. Esse procedimento tornou possível um novo olhar sobre o corpo e as culturas africanas. Esse novo olhar sobre o corpo e a África se constituiu em aspectos importante no processo de reeducação das relações étnico-raciais dentro da escola. Esta foi a questão central desenvolvida nessa pesquisa.

Os jogos são frequentemente utilizados na África tanto em práticas educacionais escolares como extraescolares. Neste aspecto, foi relevante para a pesquisa chamar a atenção para as funções heurísticas dos jogos africanos discutindo experiências e pesquisas sobre seu uso em escolas na própria África. Ficou evidenciado, de maneira especial, que o Mancala é comumente utilizado no continente africano na aprendizagem da aritmética e das matemáticas. Igualmente no Brasil ficou evidenciado que as experiências educacionais com o Mancala têm sido desenvolvidas através de trabalhos concentrados na área da matemática.

Nesse trabalho o experimento pedagógico com jogos africanos foi além dos casos em que são experimentados exclusivamente na matemática. A experiência efetivada na escola estabeleceu conexões entre o uso desses jogos e o ensino da história e cultura africana. Em outros termos, não obstante a funcionalidade aritmética desses jogos, processou-se a ampliação de suas funções pedagógicas. Assim sendo, a pesquisa desenvolveu noções de aprendizagem contidas nos jogos africanos, assim como procurou estabelecer a simbiose que estes possuem com a história e cultura africana. Com isso se constatou os aspectos culturais elucidados por esses jogos que podem ser utilizados como recurso educacional direcionado aos estudos africanos.

Duas áreas de interesses se encontram nesse trabalho: os jogos africanos e o ensino de África. Demonstrando seu potencial pedagógico e, ao mesmo tempo, como elemento da cultura africana, estes jogos representam uma das respostas possíveis capaz de auxiliar educadores em questões ligadas aos dilemas das metodologias adequadas ao ensino dos conteúdos africanos. Por isso que sua utilização como elemento educacional possui duplo sentido: primeiramente, a partir do manejo de seus conteúdos lógicos se pode perceber características de um instrumento a ser utilizado no processo educativo em sentido lato e, simultaneamente, auxiliar no ensino da história e cultura africana, pois a historicidade desses jogos assim o permite. Para além de uma educação simplesmente heurística, os jogos transportam os alunos ao campo da prática educativa em sua totalidade.

É de suma importância retomar que com a obrigatoriedade de inclusão dos estudos africanos nos currículos advinda da lei 10.639/03 se apresentou aos docentes o desafio em organizar os conteúdos exigidos e criar procedimentos pedagógicos no sentido de possibilitar melhor desempenho na aplicação desses estudos, por conseguinte de investigar novas possibilidades relacionadas às metodologias. Em

outras palavras, a lei 10.639/03, atualizada pela 11.645/08, trouxe questões singulares no que diz respeito a sua implantação prática.

Destarte, esse trabalho também apresenta algumas questões teóricas. Inicialmente cabe lembrar que demonstrou a afinidade que os jogos africanos estabelecem com as histórias e culturas africanas. Em segundo lugar, trabalhou com a questão da relação entre jogo e aprendizagem, aprofundando formulações elaboradas por Lev Vigotski e Alexander Luria. Em terceiro, elucidou elementos sobre os jogos africanos que os qualificam como sendo elementos especiais em um processo de aprendizagem escolar.

Nesse particular, foi utilizada a categoria de aprendizagem mediada e o conceito de brinquedo de Vigotski como referencial teórico que sustenta as análises sobre o jogo. Nesta perspectiva, o jogo é concebido como componente fundamental para o desenvolvimento humano, por conseguinte, essencial como mediador em um processo de aprendizagem escolar. Por sua vez, ao tratar do tema dos estudos africanos é utilizada especialmente as reflexões de Kabengele Munanga sobre o termo africanidade, essencialmente, sua concepção dialética de unidade na diversidade e vice-versa.

A experiência de campo desenvolvida requereu um procedimento envolvendo estudos teóricos dos jogos africanos, a prática dos jogos e exercício de associação da história desses jogos com a história e cultura africana. Os resultados corroboram com a hipótese diretriz segundo a qual a utilização dos jogos africanos para o ensino da África na escola básica auxilia na desconstrução da imagem estereotipada e dos preconceitos que os/as aprendizes carregam em seu imaginário coletivo. Em outros termos, os jogos africanos, quando trabalhados em processo de aprendizagem mediada, oferecem aos/as estudantes subsídios para desconstruir ideias preconcebidas sobre a África e suas culturas.

O contexto pedagógico da experiência vivenciada para a efetivação da pesquisa foi à prática educacional interdisciplinar. O referencial teórico desse trabalho se sustentou em uma análise sobre a educação e práticas pedagógicas direcionadas à construção de uma escola plural. Disso decorre a ideia de uma ação interdisciplinar nos currículos escolares, de uma integração de conhecimentos culturais requerendo um olhar reflexivo, acima de tudo para percepção das diferenças. A análise dos jogos africanos como suporte pedagógico perpassou essa compreensão de educação,

tendo função específica sua atuação como elemento facilitador do processo educativo nos estudos africanos.

Este procedimento esteve associado à perspectiva de estratégias pedagógicas de combate a discriminações que devem ser criadas para superar a desigualdade de cunho social e étnico-racial nas escolas. Compreende-se que as resoluções, pareceres e leis abriram espaço para mudanças, todavia há muito a ser feito, a principiar por uma educação que esteja pautada no reconhecimento das diversas culturas. Uma educação voltada para criação de uma escola plural necessita trabalhar com possibilidades pedagógicas apontando para a atuação num posicionamento de respeito à diversidade cultural dos educandos. Foi com essa perspectiva que se processou a experiência pedagógica dessa pesquisa.

A opção pela análise de Vigotski onde se evidencia o atrelamento entre a cultura e as experiências criativas foi trazer a luz a noção de que o jogo pode ser utilizado como suporte pedagógico na sala de aula. A representação que o jogo traz sempre esteve na história e através dela as pessoas apreendiam relações sociais jogando. Nessa perspectiva, compreende-se que a educação é um processo social. Assim sendo, o indivíduo não nasce pronto para a vida em sociedade, mas se forma por um artifício, portanto é um ser que aprende. A extensão desse aprender é fundamental para formação humana.

Entendendo que aprendizagem acontece em um contexto sociocultural é necessária a ressalva de que, nessa teoria, outro conceito acompanha o de aprendizagem, qual seja, o de mediação. Desse modo, o par aprendizagem/mediação conduz a perspectiva teórica desse trabalho. O desenvolvimento humano se faz através da aprendizagem e a aprendizagem precisa de mediação. Nessa pesquisa, os jogos cumprem esse papel de mediação na aprendizagem. Como complemento a essas observações é relevante salientar que a aprendizagem é concebida como integrante à teoria do desenvolvimento humano elaborada por Vigotski. Dissociá-la do corpo teórico em que lhe é subjacente, a referida categoria perderia sua eficácia explicativa. Vigotski valorizou a escola, a intervenção pedagógica, por conseguinte, a educação, numa perspectiva teórica sobre formação humana de cunho predominantemente externo, ou seja, da necessidade de intervenção constante no processo de formação humana. Desta forma, a escola é considerada elemento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Trata-se, portanto, de um

reconhecimento do caráter implicador que possui a intervenção pedagógica na formação do sujeito, configurando-se uma arguição da necessidade da educação e da escola para a formação do indivíduo na sociedade atual.

Nessa perspectiva entra a discussão sobre metodologias de ensino. Especificamente, como foi elucidado acima essa pesquisa se preocupou com os dilemas da aprendizagem em um ensino dedicado aos estudos africanos. Essa problemática colocada para os professores apresenta desafios relacionados aos instrumentos mediadores a serem utilizados. Assim sendo, ao propor a utilização de jogos africanos na educação básica, o conceito de aprendizagem mediada subjaz a análise desenvolvida neste trabalho.

Como são inúmeras as modalidades de jogos africanos, interessou a essa pesquisa destacar os jogos de tabuleiros. Existe, de forma embrionária, uma variedade de jogos de tabuleiro de origem africana presentes na cultura brasileira, sendo pouco divulgados e quase não existindo na realidade educacional escolar. Nesta pesquisa foram trabalhadas quatro modalidades desses jogos.

O primeiro a ser apresentado é o Fanorona. Trata-se de um jogo proveniente de Madagascar, país insular localizado na África oriental, banhada pelo oceano Índico. O segundo jogo foi o Yoté. A hipótese mais divulgada a respeito da origem desse jogo sustenta que seja originário da África ocidental, onde é muito popular, principalmente no Senegal. A África é considerada a matriz de jogos conhecidos como de alinhamento de três. Neste caso, a evidência se direciona para a África oriental com o Shisima. Trata-se de um jogo de tabuleiro procedente do Quênia. A experiência educacional que se desenvolveu na pesquisa optou por trabalhar especialmente com o jogo Mancala. Entre outras razões, essa escolha foi pelo fato de o Mancala está disseminado por todo o continente africano e pelo grau de complexidade e variedade de suas regras.

Substancialmente se processou a seguinte formulação: as possibilidades pedagógicas descobertas com a utilização de jogos africanos na escola e a forma como poderia realizar as relações desses jogos com a história e cultura africana levaram ao problema das metodologias sugeridas para realização dessas experiências na Educação Básica. Da experiência efetivada se concluiu que os jogos estão entre os principais componentes da aprendizagem e podem ser materiais auxiliares da práxis educacional. Por sua fertilidade nessa área de criação humana, o



estudo da cultura africana nos traz uma variedade de jogos que podem ser utilizados no processo de ensino. Tendo isso em vista, os jogos trabalhados na pesquisa, apresentaram possibilidades tanto para o desenvolvimento das habilidades do educando como para o conhecimento sobre a África.

Contendo dupla dimensionalidade: uma enquanto jogos capazes de serem utilizados em várias disciplinas, desde que planejado com adequação, e a outra por serem elementos culturais africanos, o estudo dos jogos utilizados na investigação como mediadores demonstraram ser, também, eficientes na desobstrução de resistências aos estudos da África. No entanto, a abordagem mediada sobre a África através dos jogos é factível de se tornar um elemento da compreensão da história e cultura deste continente somente quando tratada em associação a uma elaboração de análise reflexiva do conhecimento produzido sobre os povos africanos. Essa maneira de uso dos referidos jogos na escola se diferencia da adoção até então em vigor, ou seja, de ser manuseado apenas como jogos de matemática, sem levar em consideração suas dimensões sociais, culturais e históricas.

A metodologia da pesquisa esteve essencialmente sustentada na ideia de uma pesquisa participante na qual se realizou experiência de campo em escolas públicas no estado da Bahia, utilizando os jogos africanos durante um ano letivo de forma interdisciplinar, abrangendo as seguintes disciplinas: história, geografia, literatura e artes. Participaram como sujeitos da pesquisa discentes e docentes.

A experiência pedagógica realizada concretizou a adoção dos jogos africanos no currículo durante um ano letivo, implicando em um planejamento iniciado na semana pedagógica que antecede o início das aulas. Efetivando contato e acordo anterior com a direção escolar, coordenação pedagógica e professores selecionados, a semana pedagógica foi a oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa de campo ao conjunto dos/as educadores da escola. Nesta ocasião se processou a escolha das turmas que fizeram parte do projeto. Do mesmo modo, a elaboração do calendário e verificação dos procedimentos metodológicos propostos, assim como a necessária adequação para inserção dos jogos africanos no currículo. Neste sentido, a proposta da investigação de campo esteve sustentada em quatro momentos estruturais: estudo dos jogos, construção artística dos tabuleiros, a prática dos jogos na escola e associação desses jogos com a cultura e história africana.

A tese se estrutura em torno de dois sentidos complementares, compreendendo discussões teóricas e estudo sobre os jogos africanos na escola. Subdividindo-se em cinco capítulos, sendo o primeiro de caráter introdutório. Os três seguintes dedicados à discussão e debates teóricos sobre cultura, corpo, educação, conceito de jogo e sua capacidade de mediação na aprendizagem. O último capítulo se dedica à pesquisa de campo e conseqüentemente a análise dos resultados dessa pesquisa em busca de sustentação da questão central desta tese. A ideia central é realizar uma discussão sobre cultura corpo e educação associada ao debate sobre cultura africana para, na seqüência, relacionar a discussão teórica com a utilização dos jogos africanos na escola. Com isso se processa a intercessão entre o uso dos jogos com o debate sobre cultura e história africana.

Após a introdução, no segundo capítulo se discute a problemática da diversidade como essencial para o conceito de cultura e a partir dessa noção plural de cultura se aciona uma análise do que se possa compreender sobre a terminologia cultura africana ou culturas africanas. Este capítulo se divide em dois pontos. O primeiro ponto discorre sobre noções antropológicas de cultura, destacando a importância e centralidade que o conceito de diversidade possui nas definições e caracterizações das culturas nas sociedades humanas. No segundo ponto, a partir da discussão sobre o conceito de diversidade, realizada no ponto anterior, analisa-se o conceito plural de culturas africanas como condição para elaborar a possibilidade de uma caracterização geral de cultura africana. Em seguida, analisa o conceito de africanidade como termo que possa ser relevante para compreensão de aportes das culturas africanas no mundo.

No terceiro capítulo duas questões foram trabalhadas. A primeira observa a centralidade do corpo para a compreensão do ser humano. Fundamentalmente, discorre a respeito de condicionantes das relações sociais a propósito do corpo, assim como as variações dessas determinações em acordo aos contextos culturais. Do mesmo modo, concebe essas condicionantes socioculturais a respeito do corpo como historicamente contextualizada. Em suma, conceber o corpo como ser social, cultural e histórico. A segunda questão, a partir do arcabouço teórico exposto no ponto anterior, faz uma reflexão de como a educação tanto pode modelar o corpo reiterando relações sociais como pode também quebrar modelos modificando-os. Ainda nesse ponto é discutido como o corpo se apresenta para as culturas africanas. Neste

aspecto, tomando como referência as teorizações realizadas anteriormente sobre as imbricações entre os conceitos de cultura e diversidade, assim como a elaboração da ideia de culturas africanas no plural e cultura africana no singular, discorre sobre como essas culturas concebem e lidam com o corpo. Em suma, o corpo é visto como sede material de todas nossas identidades (racial, social, espiritual, intelectual, etc.).

Os dois capítulos mencionados tratam de uma análise relacionando as temáticas da cultura, educação e corpo com noções de culturas africanas. Nos dois capítulos subsequentes se processa os resultados da pesquisa sobre os jogos Africanos e sua respectiva utilização como elementos pedagógicos.

No quarto capítulo são abordados três pontos relativos à temática dos jogos. O primeiro analisa a teorização do jogo. O segundo discute a importância dos jogos para o processo educativo, em especial na educação escolar. Partindo da teoria do desenvolvimento humano de Vigotski se discute as modificações corporais trazidas pelos jogos e repercussões dessas mudanças para o processo educativo. O terceiro ponto apresenta cada um desses jogos observando os seguintes aspectos: origem do jogo descrevendo o local onde surgiu, época ou data em que foi criado e histórico do jogo que informe como ele surgiu. Denominações ou outros nomes que o jogo pode ter, registrando onde existem outros nomes atribuídos a esses jogos. Do mesmo modo, se coloca o processo de expansão desses jogos na África ou para outros continentes e países fora do território africano. Apresenta igualmente as variedades de regras dos mesmos e as lendas que existem na África sobre eles.

No quinto capítulo é trabalhado as experiências pedagógicas, realizando uma análise dos dados da pesquisa de campo oriundos de experiência na utilização dos jogos africanos em escola pública do Ensino Médio.

Na conclusão busca apontar as questões centrais que a pesquisa trouxe como resultado da experiência nas escolas com os jogos africanos como metodologia para o ensino da história e cultura africana na Educação Básica. Neste sentido, é apresentado tanto os elementos que se configuraram como fundamentais para designar os jogos africanos como potencialmente pedagógicos quanto levantar elementos metodológicos compatíveis com a utilização dos mesmos nas escolas.

É importante salientar que não se trata apenas de levar jogos ou elementos da cultura africana para as escolas, mas, substanciar o uso desses jogos com uma metodologia adequada.

## **2. CULTURA E SUAS EXPRESSÕES NA ÁFRICA**

Este capítulo discorre sobre o conceito de cultura e de culturas africanas. Para tanto a discussão se processa em dois pontos. Primeiramente é realizada uma digressão sobre o conceito de cultura em antropologia, destacando a importância e centralidade que a noção de diversidade possui nas definições e caracterizações desse conceito. Na sequência, a discussão é sobre o conceito de culturas africanas, trabalhando a noção de diversidade, anunciada na introdução, nas manifestações culturais expressas no continente africano.

### **2.1. Cultura como fenômeno universal**

O objetivo aqui é sobretudo discutir, junto ao conceito de cultura, uma questão fundamental sobre esse tema: a problemática da diversidade cultural. No que diz respeito à conceptualização poderia partir da visão generalizada de que cultura pode ser entendida como sendo, no sentido mais amplo entende-se a cultura como formas de organização social e material da humanidade em suas complexidades. No entanto, se verificará no decorrer desse texto que essa noção totalizadora de cultura é apenas uma das versões teóricas sobre o tema e que o debate em torno desse conceito se constitui como uma longa polêmica no seio das ciências humanas, notadamente da antropologia. Destarte, a situação de multiplicidade de culturas e suas consequentes diferenciações se colocam como a problemática central que norteia a discussão sobre esse conceito.

Desse modo, é plausível pensar que o conceito de cultura no singular pode ser considerado impróprio tendo em vista as culturas humanas em sua mais ampla variedade. Cultura e diversidade são, por conseguinte, termos correlacionados. Por isso que ao discutir cultura deve ter como pressuposto a humanidade em sua multiplicidade de existências. Neste sentido, se partiu inicialmente da ideia de Laraia (2009) segundo a qual o elemento central do debate sobre cultura é a questão da unidade e da diversidade. Para o referido antropólogo a problemática a ser tratada

quando se fala em cultura diz respeito à unidade da espécie humana e sua paradoxal diversidade cultural.

Segundo o referido autor as explicações a respeito das diferenças entre culturas surgem desde a antiguidade. Cabe inicialmente discutir sobre as teorias designadas de deterministas. Nessas concepções, são apontadas como causas da diversidade cultural duas realidades principais: as diferenças relativas ao meio geográfico ou proveniente das diferenças biológicas. A concepção que parte da diferença biológica seria responsável pela ideia de que a heterogeneidade das culturas poderia ser encontrada na existência de raças humanas. Na opinião do mencionado antropólogo, essas duas explicações, por serem demasiadamente reducionista, se tornaram insuficientes para dar respostas à questão da diversidade cultural. A conclusão é que as diferenças dos meios ambientes e das características físicas não explicam as diferenças culturais humanas, ou seja, o determinismo geográfico e biológico, assim como as proposições racialistas não podem ser consideradas como soluções teóricas para essa problemática (LARAIA, 2009).

Nessa discussão o mais importante é ter em conta que diferenças genéticas não podem ser consideradas como sendo a causa da diversidade cultural, pois essa diversidade se explica fundamentalmente através da história de cada povo. Para o autor referenciado, os fatores determinantes na evolução da humanidade são o aprendizado e a flexibilidade, sendo essa dupla característica os elementos universais dos seres humanos. Isso implica em constatar que as capacidades mentais são consideradas como sendo as mesmas em todos os povos. Vale considerar inclusive que a espécie humana apresenta diferenciações anatômicas e fisiológicas entre os sexos, mas isso não implica que o determinante biológico é aquilo que define os distintos comportamentos sociais na medida em que as funções sociais encarregadas para os sexos variam de acordo com as culturas. Em outros termos, a denominada divisão sexual do trabalho é organizada por fator cultural e não biológico. Considerando que “[...]os dados científicos não apoiam a teoria de que as diferenças genéticas hereditárias seriam um fato primordial para determinar as diferenças entre culturas e suas realizações, entre diversas pessoas ou grupos étnicos” (MUNANGA, 2009, p. 30). Essas questões acima arroladas implicam entender que o comportamento humano está diretamente relacionado ao fenômeno da aprendizagem. Aqui se apresenta substancialmente a unidade entre cultura e

aprendizado à medida que para falar em cultura se pressupõe a propriedade que uma geração possui em transmitir seu patrimônio de conhecimento às gerações posteriores.

Na avaliação de Laraia (2009) os dois elementos deterministas (geografia, biologia-raças) o de maior complicação quando se trabalha com o conceito de cultura é o geográfico. Nesta versão determinista são as diferenças do meio natural que condicionam a diversidade cultural. Vale acrescentar que a expressão do determinismo geográfico que mais vigorou foi aquela na qual o clima é apresentado como um elemento importante no condicionamento das culturas. Essa teoria foi contestada dentro da antropologia que se contrapôs a esse tipo de entendimento buscando comprovar os limites da influência geográfica sobre as culturas com argumento de que se pode observar a diversidade cultural em um mesmo espaço geográfico. Cabe salientar que a questão não é a influência do meio geográfico natural sobre as ações humanas, mas tão somente discordar da visão que pressupõe a atuação absoluta das forças naturais sobre os seres humanos que agiriam de forma passiva, sendo suas atitudes meros reflexos do meio natural.

A questão fundamental para Laraia (2009) é que a cultura atua por um mecanismo de seletividade e não aleatoriamente por imposição do meio ambiente. Nesse sentido, as possibilidades e limites do desenvolvimento da cultura se encontram na história de cada povo. Em suma, as diferenças no seio de uma sociedade e entre sociedades distintas não podem ser explicadas unicamente nas limitações colocada pela realidade biológica ou do meio natural. Nessa perspectiva, o ser humano se caracteriza essencialmente por ser a espécie que produz cultura, entendida como uma superação das limitações impostas pela natureza. Essa superação somente foi possível mediante um processo de aprendizagem. Neste caso, o que o autor mencionado pretende elucidar é o papel fundamental exercido pela educação para a definição de cultura. Nessa compreensão, cultura é fundamentalmente aquilo que é apreendido, ou seja, para além da hereditariedade genética deve ser considerado como ação cultural aquilo que é transmitido por um processo educacional. Isso significa que cultura é precisamente um fenômeno humano e, por isso, de caráter essencialmente social.

Tendo em conta as reflexões acima poderia tentar definir um conceito de cultura. Contudo, parece ser coerente pensar como Laraia (2009) que antes de definir

sua posição a respeito desse conceito prefere apresentar as concepções existentes. Nesse sentido, o autor expõe três conceituações centrais sobre cultura. A primeira se refere a cultura como sendo unicamente a arte. Neste caso, cultura diz respeito aos acontecimentos artísticos plásticos, literários, arquitetônicos, dramaturgia, audiovisual, etc. A segunda trata cultura como sendo as realizações denominadas espirituais, entendidas como o conhecimento e o comportamento psíquico humano. Neste caso, cultura versa sobre fatos de caráter subjetivo, compreendendo tanto a produção de conhecimento quanto as formas de atuar, envolvendo concepção de mundo, religiosidade e costumes de um povo. A terceira conceituação vê cultura como uma totalidade complexa que compreende o conjunto das realizações humanas, sejam elas de caráter material ou imaterial. Neste caso, cultura é tratada em uma perspectiva ampla, envolvendo todas as realizações humanas, tanto no campo do conhecimento como da produção material. A respeito da polêmica entre uma noção restrita ou ampla de cultura é interessante observar a reflexão feita pelo antropólogo africano Kabengele Munanga:

A cultura deve ser entendida aqui não no seu sentido estreito que faz dela um sinônimo de apreciação das letras e belas artes, mas em seu sentido antropológico como conjunto dos conhecimentos, ideias, objetos que constituem a herança comum de uma sociedade. Herança porque cada membro do grupo recebe através do processo educativo esse conjunto que foi constituído pelas gerações anteriores, fazendo-o seu. Herança comum porque todos os membros da sociedade participam dela. (MUNANGA, 2015, p. 10).

Apesar de conceber que existem três concepções gerais relativas as visões sobre cultura no campo da antropologia o autor destaca aquilo que para ele seja o fundamental em um fenômeno cultural. Nesse particular, considera o elemento basilar para se definir cultura o aspecto de transmissão. Com isso abstrai-se os elementos diferenciadores das concepções de cultura para destacar nesse conceito o que considera ser sua essencialidade: o caráter de aprendizado da cultura em contraposição ao princípio de aquisição natural por hereditariedade biológica. Cabe ressaltar que embora sustente sua compreensão de cultura na contraposição entre o biológico e o social, o autor alerta para o perigo do radicalismo que realiza uma separação absoluta entre a realidade cultural e natural, isto é, entre o social e o biológico.



Uma vez refutada as concepções deterministas sobre cultura, um procedimento importante é compreender a historicidade desse conceito. Assim sendo, se recorre aqui a alguns elementos que Laraia (2009) coloca sobre a construção teórica do conceito de cultura. Segundo este autor, a primeira definição de cultura no sentido antropológico surgiu no século XIX e concebeu a cultura passível de ser um objeto de estudo científico, argumentando que se trata de um fenômeno natural com causas e regularidades comprováveis. A importância dessa argumentação é que, desde então, se apresenta a noção de que a cultura, como fato social, é capaz de tornar um objeto de estudo de caráter objetivo, passível de análises com finalidades de elaboração de leis sobre sua evolução.

Laraia (2009) afirma que apesar das concepções evolucionistas lineares marcarem o surgimento da antropologia no século XIX, ela foi criticada no século XX pelo relativismo cultural que se baseia na ideia de desenvolvimento multilinear. Essa teoria defende que a unidade da espécie humana somente poder ser compreendida a partir da admissão de sua diversidade cultural, ou seja, é exatamente da diversidade cultural que se deve buscar os elementos comuns às sociedades humanas. O relativismo cultural defende que as culturas devem ser analisadas tendo como base a história de cada povo e não pelo método comparativo do evolucionismo linear. Contrário ao evolucionismo sustentado no método de analogia, surgiu o que se denominou de particularismo histórico que defendia a ideia de que cada cultura possui características específicas oriundas de diferentes processos históricos.

Destarte, cabe destacar que Laraia (2009) chama a atenção para o radicalismo da concepção que considera o ser humano uma espécie que está acima de limitações biológicas. Esta postura do autor se justifica porque é necessário entender que o ser humano também depende, em alguma medida, de sua estrutura biológica já que é obrigado a satisfazer determinadas necessidades biológicas. A cultura se apresenta a partir das formas variadas na qual essas necessidades são satisfeitas. Isso implica em entender que os comportamentos humanos não são, de forma absoluta, biologicamente determinados. Desse modo, o ser humano ao superar seu processo biológico evolutivo, de certa forma, se libertou da natureza sem, contudo, deixar de pertencer a ela.

Neste momento seria interessante observar a perspectiva do antropólogo Franz Boas sobre a questão do conceito de cultura e da problemática da diversidade

cultural a qual considera o aspecto marcante das sociedades humanas. Na definição de Boas (2010) cultura é vista como sendo o conjunto das relações e atividades mentais e físicas de um determinado grupo social. Portanto, trata-se de uma concepção totalizadora de cultura. No entanto, pondera que o estudo de uma determinada cultura implicaria em algo a mais do que um simples apanhado dos vários elementos constituintes da sociedade. Para definir uma cultura é necessário ter em vista não os elementos sociais isolados, mas relacionados entre si.

O autor destaca que, dentro dessa visão ampla de cultura, é comum diferenciar os elementos centrais que a compõe. Nesse sentido, apresenta quatro aspectos da cultura: cultura material, relações sociais, arte e religião. Entendendo como cultura material a produção de alimentos, habitação e vestuário, ou seja, processos e produtos de manufatura e meios de locomoção. O conhecimento racional é quase sempre incluído como parte desta matéria. As relações sociais compreendem as condições econômicas que envolvem os direitos de propriedade, assim como a organização de cada sociedade e as relações entre sociedades distintas. Poderia ser incluído nessa categoria de relações sociais de uma determinada cultura as formas de comunicação e relações de caráter sexual e parentesco. O conjunto das manifestações artística e religiosas seriam os dois elementos restantes que comporiam uma determinada cultura.

A diversidade cultural demonstra, sobretudo, que a variabilidade é a principal característica dos seres humanos quando se trata de sua relação com a natureza e das suas relações sociais. Sabe-se que a cultura na sociedade humana se distingue fundamentalmente do mundo animal em geral por algumas propriedades específicas. Primeiramente pode colocar a faculdade de raciocinar que implica antecipadamente em projetar suas ações e refletir sobre elas após suas realizações. Igualmente se pode distinguir a cultura por outro elemento essencial, qual seja, o uso da linguagem. Ainda, acrescentaria que a capacidade de possuir as noções de ética e estética como especificidades humanas.

A partir do momento em que as culturas foram tratadas como objeto de investigação se tornou comum compreendê-las como sendo um fenômeno universal e por isso de caráter unitário. Neste contexto, a visão sobre cultura era permeada pela compreensão de sociedade, sendo esta concebida como um organismo constituído de mecanismos com variadas funcionalidades. Boas destaca, por exemplo, que a

cultura europeia possui uma unidade sustentada em alguns elementos. Isso significa que apesar da diversidade, existem parâmetros de identidade entre distintas culturas em um mesmo continente. No caso citado da cultura europeia, um dos elementos da sua unidade cultural pode ser observado em aspectos aparentemente pouco importante como a estrutura do corpo, na medida em que a postura corporal do europeu pode distingui-lo das outras culturas no mundo. Neste sentido, a cultura chinesa, indígena e negra africana, por exemplo, apresentam especificidades na forma como concebem e manejam seus corpos. Neste caso, os traços fenóticos do negro, indígena e asiático não estão diretamente dentro do padrão da tradição europeia ocidental:

Apesar disso gostamos de sustentar com argumentos nossa atitude emocional perante as chamadas raças inferiores. A superioridade de nossas invenções, o alcance de nossos conhecimentos científicos, a complexidade de nossas instituições sociais, nossos esforços para promover o bem-estar de todos os membros do corpo social dão a impressão de que nós, povo civilizado, deixamos bem para trás as etapas em que ainda se encontram outros grupos; e assim surgiu a suposição de uma superioridade inata das nações europeias e seus descendentes. (BOAS, 1997, p. 10).

Segundo o referido antropólogo a base desse raciocínio eurocêntrico é a ideia constituída pelo conceito de civilização. Nessa perspectiva evolucionista, uma civilização desenvolvida implica, entre outros aspectos, uma suposta perfeição do mecanismo do corpo e mente. Neste sentido, é que infere a suposta superioridade da denominada raça branca. Para o autor “inconscientemente seguimos um raciocínio como este: já que a aptidão do europeu é a mais elevada, seu tipo físico e mental é também o mais elevado e todo o desvio do tipo branco representa necessariamente um traço inferior” (BOAS, 2010, p. 10). Acrescenta ainda, “interpretamos como comprovante de uma mentalidade inferior particularidades anatômicas do ser humano primitivo que evocam traços presentes em formas inferiores da escala zoológica.” (BOAS, 2010, p. 10).

Essas discussões mostram que a antropologia esteve presa à concepção de que a denominada raça branca seria “o tipo mais elevado de ser humano” (BOAS, 2010, p. 10). A questão abordada anteriormente das relações entre raça e cultura foi uma das problemáticas mais discutidas na antropologia, contudo, a maioria das análises eram de cunho ideológico, pois eram geralmente influenciadas por

preconceitos raciais. Na opinião desse estudioso “durante muito tempo sustentou-se a teoria de que a origem racial determina o caráter ou a capacidade de um povo ou de uma classe social” (BOAS, 2010, p. 19). É na contraposição dessa ideia que o autor se coloca.

A sociedade e, por conseguinte, a cultura dela derivada, eram estudadas pelo método de analogia no qual as comparavam ao estudo do corpo humano e seus órgãos. Isso tem implicações teóricas na medida em que as análises sobre cultura passaram a ser consideradas através de um processo de evolução desde as denominadas formas primitiva à civilização moderna. Criou-se assim, uma noção de evolução única. Nessa noção de processo evolutivo existia a complementar dos estágios de cultura no qual a humanidade como um todo deveria ser enquadrada de tal modo que se poderia identificar estágios antigo, intermediário e recente.

Nesse contexto teórico que surge o dilema de discutir a importância do meio geográfico para a cultura humana. A ideia que se vislumbrou foi que as condições geográficas podem exercer poder de modificar uma determinada cultura sem, contudo, significar que elas possuam sozinhas o poder de ação criadora, pois “se afirmarmos que o ambiente geográfico é o único determinante a atuar sobre a mente supostamente idêntica em todas as raças da humanidade, deveríamos necessariamente chegar à conclusão de que um mesmo meio produzirá os mesmos resultados culturais em toda parte” (BOAS, 2010, p. 132).

Outra discussão importante sobre as teorias deterministas a respeito de cultura é a que sustenta a premissa da economia como base das sociedades humanas. Segundo Boas o determinismo econômico da cultura é tão inadequado quanto o geográfico. Na opinião desse antropólogo essa teoria é mais aceita tendo em vista que para certas concepções a realidade econômica é um elemento constituinte da cultura. No entanto, ele contesta a tese marxista de que a cultura venha a ser aspecto da superestrutura social que se sustentaria sobre uma base econômica. O argumento do referido autor é que pode ocorrer o contrário, ou seja, a economia existindo a partir de uma determinada cultura que fora anteriormente criada. Portanto, na perspectiva de Boas, a concepção de que a economia precede sempre à cultura determinando o conjunto das relações sociais sem que haja qualquer elemento cultural interferindo nesse processo é inviável, pois se a cultura é, de alguma forma,

dependente da economia é admissível pensar que igualmente a economia pode ser dependente da cultura.

Boas (2010) também critica a teoria que coloca o biológico como determinando a cultura. Neste sentido, afirma que a ação biológica não realiza a cultura. Argumenta que o elemento biológico influencia o comportamento dos seres humanos em determinada cultura, do mesmo modo que o meio geográfico e a economia, mas nenhum desses elementos sozinhos criam a cultura. A intenção principal desse modo de pensar evidencia que o fator biológico não pode ser visto como sendo o fundamental para produzir o comportamento humano. Na perspectiva antropológica é defendido o oposto, concebendo o ser humano como produto da cultura na qual está imerso. Nesse sentido, pode pensar que sua herança principal não é mais a biológica e sim histórica, pois ela é reflexo da acumulação de experiências de gerações anteriores. Essas experiências são comumente denominadas de patrimônio cultural, resultado de ações do conjunto da sociedade. Isso significa que a ação biológica da natureza não é suficiente para designar o comportamento humano, pois se faz necessário que exista um meio cultural capaz de possibilitar a ação criativa humana.

Essa discussão pode sugerir uma importante questão, a saber, se os seres humanos perdem seus instintos com o surgimento da cultura. Os seres humanos nunca perderam seus instintos fundamentais, mas isso não impede entender que a maioria dos comportamentos humanos são essencialmente determinados por um processo de aprendizagem. Neste particular pode acrescentar que a cultura, como um fenômeno relacionado à aprendizagem, necessita de um meio de comunicação diferenciado como é o caso da comunicação oral. A oralidade se apresenta como o elemento social que permite a transmissão dos conhecimentos adquiridos, permitindo uma acumulação cultural entre as gerações. Por isso que a linguagem humana pode ser considerada como um procedimento cultural que o diferencia substancialmente dos outros animais. Em suma, os seres humanos não perdem seus instintos vitais, mas com o advento da cultura não dependem somente deles para sobreviver.

Nesse debate seria interessante observar como um dos pioneiros da antropologia via a formação dessa ciência e o papel que o conceito de cultura possuiu para sua constituição. Segundo Radcliffe-Brown (2013) a realidade concreta que o antropólogo estuda é um processo da vida social. A unidade da investigação para o

antropólogo é a vida social de alguma região determinada, durante certo período de tempo. O processo consiste em muitas ações e interações de seres humanos agindo em grupos. A ideia é observar, em meio à diversidade, as regularidades que possibilitam demonstrar aspectos gerais da vida social. O levantamento desses aspectos gerais da vida social constituiria o que pode ser chamado forma de vida social. A questão é que para esse autor a antropologia social deveria estudar exatamente as formas de vida social dos povos ditos primitivos e isso incluiria, entre outros povos, os africanos.

Para Radcliffe-Brown (2013) uma determinada forma de vida social pode permanecer sem modificações durante um período, contudo, em outro momento ela pode passar por modificações mais ou menos radicais. Desse modo, a forma da vida social deve ser vista como processo em construção. No entanto, o autor alerta para o fato de que uma investigação teórica deve no primeiro momento analisar uma determinada forma de vida social abstraindo os elementos que estejam em processo de mudanças. Em outro momento, deve processar o contrário, ou seja, cabe analisar exatamente os elementos que provocam mudanças. Portanto, na antropologia social se deve analisar em procedimentos distintos tanto os elementos de continuidade das formas de vida social como também aqueles que demonstrem as transformações que estejam se processando em seu interior.

Uma vez definido seu conceito de sociedade através do termo “formas de vida social” o mencionado autor busca elucidar o que a antropologia pensa sobre o conceito de cultura, adiantando que possui no seio dessa ciência muitos sentidos diferentes. Inicialmente coloca que, em muitos casos, cultura é identificada como sendo o mesmo que forma de vida social, ou seja, cultura é igualada com o conceito de sociedade. Em suma, cultura e sociedade são sinônimos e, portanto, se trata de todas as realizações humanas. Isso estava na contraposição corrente de que cultura simplesmente trata do processo de conhecimento, crenças, costumes e sentimentos, sendo identificada pelos comportamentos e expressões subjetivas.

Outro elemento importante colocado por esse autor é o fato de que cultura geralmente está associada à ideia de tradição. Nesse contexto, a expressão tradição cultural é empregada no sentido de herança social. Como complemento o referido antropólogo afirma que, contrário às sociedades denominadas primitivas, na sociedade contemporânea existe uma variedade de tradições culturais distintas. O

que se pretende reter dessas reflexões é a dimensão que a noção de cultura alcançou na tentativa de identifica-la com o conceito de sociedade.

A questão é se, de fato, precisa realizar uma diferenciação entre os termos cultura e sociedade. A partir de uma reflexão que distingue sociedade e cultura e ao mesmo tempo as relacionam, poderia argumentar que a cultura seria aquilo que diferencia a vida humana de outras espécies de animais. Isso se justifica porque nos processos constituintes dos seres humanos se realiza a transmissão dos modos de pensar, sentir e atuar e isso é essencialmente o que compõe o processo cultural como elemento da vida social humana.

Da diferenciação entre cultura e sociedade surge um tema correlacionado, a questão da evolução social. Inicialmente, essa teoria foi formulada por Herbet Spencer como consequência dos seus estudos da teoria geral da evolução. Para esse teórico o desenvolvimento da vida na terra era o fenômeno no qual se poderia discutir a lei da evolução. No entanto, na continuidade de seus estudos Spencer veio a elaborar a noção da distinção entre dois modelos de evolução: o orgânico e o superorgânico. O primeiro modelo se refere aos fenômenos naturais e o segundo aos fatos sociais. No entanto, é importante saber que, independentemente da elaboração desses modelos, a antropologia vem de algum tempo recusando peremptoriamente o conceito de evolução (ERICKSON, 2015).

Em conjunto à visão de evolução, outra noção importante para se discutir a relação entre cultura e sociedade é a ideia de adaptação, pois este conceito é central para a teoria da evolução. Para os evolucionistas esse termo serve tanto para analisar realidades naturais como sociais. Com a utilização do conceito de adaptação aplicado à realidade sócio cultural a teoria da evolução passou a ser referência dos estudos sobre as sociedades humanas. Nessa perspectiva, a questão crucial é discutir o que os autores denominam de estabilidade do sistema, ou seja, sua continuidade. Para esse campo teórico da antropologia é exatamente o fenômeno da adaptação que garante a continuidade dos processos sociais, por conseguinte das tradições culturais.

Do exposto se verifica o risco da identificação entre cultura e sociedade no sentido de elaboração das teorias evolucionista e adaptacionistas. Neste caso, as reflexões de Laraia (2009) buscam relações entre realidades sociais e culturais sem, contudo, propor uma unidade entre os dois conceitos, o que evitaria a transplantação das análises sociológicas de evolução e adaptação para o campo da cultura.

Na discussão aqui arrolada as reflexões de Cuche (1999) parece ser igualmente interessante, tendo em vista sua concepção de que o conceito de cultura é basilar para as teorizações das ciências humanas. Em sua perspectiva, a importância maior desse conceito é que, corroborando com as ideias de Laraia (2009) e Boas (2010), ele permite vislumbrar a unidade na diversidade e ir além das formulações da biologia. Desse modo, o termo cultura pode ser a categoria analítica que permita, como possibilidade teórica, tratar com sucesso a problemática da diferença entre os povos. Nesse caso o conceito de cultura viria substituir a categoria raça que fora descartada como capaz de explicar as diferenças existentes na humanidade.

Na visão do referido Cuche (1999) o ser humano é fundamentalmente um ser cultural. Na perspectiva desse autor, o conceito de adaptação é fundamental para explicar a existência humana. Nesse sentido, afirma que o processo denominado de hominização se concretizou essencialmente na mudança de uma adaptação de cunho biológico para uma de cunho cultural. A característica fundamental da cultura é o duplo sentido desse conceito na medida em que possibilita tanto a adaptação do ser humano ao meio ambiente quanto do meio ambiente às necessidades humanas. Isso significa que é através da cultura que o ser humano transforma a natureza.

Para Cuche (1999) a unidade da humanidade se dá a partir do elemento biológico e sua diversidade ocorre a partir do aspecto cultural. O conceito de cultura é utilizado principalmente para a contraposição das visões naturalizantes do desenvolvimento humano. A compreensão de cultura mais aceita é aquela que a concebe em seu sentido amplo, envolvendo tanto o modo de vida e pensamento humanos. Contudo, para esse autor a compreensão totalizante de cultura possui uma ambiguidade, pois admite que cultura tanto pode tratar da realidade objetiva como subjetiva. Para o referido antropólogo, o elemento comum às conceituações de culturas são os fenômenos simbólicos, entendido como o sentido que uma determinada sociedade dá às suas realizações. Cabe registrar que a noção de cultura numa perspectiva científica deve se referir a fenômenos tipicamente humanos. Nesse sentido, deve buscar a unidade do ser humano na diversidade de seus modos de vida e pensamento. Em suma, o conceito de cultura deve ter como parâmetro teórico a busca simultânea da unidade e da diversidade.



No estudo da cultura o autor considera tema importante o dos contatos entre culturas que o mesmo denomina de encontros culturais. Neste particular, os estudos sobre cultura têm demonstrado que os contatos entre culturas distintas ocorreram de formas variadas produzindo resultados diferentes dependendo das situações particulares. Ressalta que os contatos entre culturas podem ocorrer em duas circunstâncias gerais: entre sociedades distintas e entre grupos da mesma sociedade. Cucho (1999) entende que os grupos sociais são hierarquizados e isso permitiu a criação de hierarquizações culturais. No entanto, alerta para o fato de que a hierarquização social e cultural não deve ser interpretada no sentido de que a cultura dominante condiciona as culturas dos setores socialmente dominados. Por isso que as chamadas culturas populares devem ser concebidas com relativa autonomia e com capacidade de resistência. A ideia da autonomia cultural está relacionada à de identidade. Assim sendo, cultura e identidade são conceitos que tratam de uma mesma realidade. Nesse contexto, a identidade cultural de um grupo deve ser estudada a partir de suas relações com outros grupos.

O autor acrescenta que o estudo da cultura se torna importante na atualidade por ser o meio pelo qual se pode analisar os fenômenos simbólicos contemporâneos. Nesse caso, cultura é um processo complexo por envolver aspectos objetivos e subjetivos e que seus estudos estão, muitas vezes, imbricados com elementos ideológicos. É importante ter em vista que a antropologia é a ciência que tem o conceito de cultura como central, contudo, outras ciências igualmente utilizam esse conceito tais como sociologia, história, filosofia, etc.

Para Thompson (1990) nas denominadas ciências sociais os estudos dos fenômenos simbólicos são realizados a partir do conceito de cultura. O autor reconhece que existe uma grande dificuldade em chegar a um consenso a respeito do conceito de cultura, no entanto, entende que a cultura deve ser analisada, em seu sentido amplo, como fenômeno social e histórico constituído de significados. Para ele o estudo da cultura:

Pode ser pensado como o estudo das maneiras como expressões significativas de vários tipos são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio histórico. Pensado dessa maneira, o conceito de Cultura se refere a uma variedade de fenômenos e a um conjunto de interesses que são, hoje, compartilhados por estudiosos de diversas

disciplinas, desde a sociologia e antropologia até a história e a crítica literária. (THOMPSON, 1990, p. 165).

O citado autor identifica quatro sentidos básicos para o termo cultura: o sentido intelectual, o descritivo, o simbólico e o estrutural. O primeiro sentido surgiu nos séculos XVIII e XIX, especialmente entre historiadores e filósofos da Alemanha. Neste caso, tratou o termo cultura como algo que refere a um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual. A partir do final do século XIX surgiram os conceitos antropológicos de cultura. Neste caso, existiram duas concepções: a descritiva e a simbólica. A concepção descritiva compreendia a cultura como sendo o conjunto de valores, crenças, costumes e práticas que caracterizam uma determinada sociedade em certo momento histórico. A concepção simbólica concebia o estudo da cultura como interpretação dos símbolos, buscando identificar suas motivações e influências no meio social. A quarta concepção se denominou de estrutural e consiste em uma crítica direta à concepção simbólica. Esta crítica demonstra que os estudos antropológicos do simbolismo não dão atenção necessária às relações sociais estruturadas. Isso é importante, porque o referido autor considera que as ações simbólicas estão necessariamente imbricadas em determinadas estruturas sociais (THOMPSON, 1990).

Na perspectiva desse pensador a questão simbólica e sua relação com as estruturas sociais na atualidade permite estudar o fenômeno da comunicação de massa. Nesse sentido, os meios de comunicação são vistos como produtores de formas simbólicas. Portanto, o desenvolvimento das comunicações pode ser concebido como evolução das formas simbólicas, diretamente associada às tecnologias. Comumente considerados o elemento impulsionador da chamada cultura moderna. No entanto, Thompson considera que o elemento definidor do termo cultura moderna “é o fato de que a produção e a circulação das formas simbólicas se tornaram desde fim do século XV, cada vez mais e de uma forma irresistível, parte de um processo de mercantilização e transmissão que é, agora, de caráter global” (THOMPSON, 1990, p. 167).

O conceito de cultura possui uma raiz europeia que em seu uso original possui o sentido de cultivo de grãos. A partir do século XVI o significado original de cultura foi transplantado da agricultura para o processo de desenvolvimento humano.

No entanto, até esse momento o conceito de cultura não possui grande importância e foi a partir do século XIX que ele adquire importância maior para os estudiosos das sociedades. Segundo Thompson (1990), é exatamente nesse momento que o termo cultura aparece como um conceito independente para explicar fenômenos humanos. Neste contexto, cultura passou a ser identificado com o termo civilização na medida em que culto e civilizado eram termos para se referir a um determinado processo de desenvolvimento humano. Mas, a mudança principal do conceito de cultura surge no final do século XIX com o aparecimento da antropologia. Nesse sentido, o conceito de cultura deixa de funcionar como uma apologia à sociedade europeia e passa a ser utilizado aos estudos de sociedades não europeias. A partir daí o conceito de cultura passa a estar umbilicalmente ligado ao desenvolvimento da antropologia. Essa simbiose entre um conceito e uma ciência se deu de tal forma que a antropologia passa a ser vista como o estudo comparativo das culturas. Apesar de ser utilizado o termo culturas antes da antropologia é precisamente com ela que o termo passa ser visto primordialmente no plural.

Outra problemática relevante que complementa esse debate é a questão da origem da cultura. Neste sentido, a ciência que dialoga com a antropologia é a paleontologia. A tese clássica que permeou essa ciência é a de que a origem da cultura está umbilicalmente conectada às modificações do cérebro, especialmente o aumento de sua dimensão e complexidade. Segundo o paleontólogo Leakey (1995), as causas das transformações ocorridas no cérebro dos ancestrais humanos ocorreram sobretudo ao complexo processo de mudanças corporais que resultaram fundamentalmente no aparecimento das mãos. Isso implica aceitar que o fenômeno do bipedismo se constitui a situação chave da evolução humana.

Se o bipedismo, como afirma a paleontologia, teve consequências para o desenvolvimento cerebral e esse fato evolutivo se tornou crucial no sentido de diferenciar os seres humanos do conjunto do reino animal, para a antropologia o processo de humanização é aquele no qual surgem as regras de comportamento humano. Isso significa que são as regras sociais o elemento definidor do surgimento da humanidade e, por conseguinte, da cultura. O bipedismo responderia a uma etapa da evolução biológica humana, no entanto, a partir do surgimento da cultura essa evolução tomaria outros elementos em consideração. Nesse particular, vale colocar a reflexão de Vigotski (2007) que considera como traço específico do ser humano aquilo

que denomina de funções psicológicas superiores a qual implica em dupla característica: a criação de símbolos e regras sociais. Por conseguinte, para esse pensador o simbolismo e as regras que os acompanham são fundamentais para as relações humanas sendo, inclusive, considerada como uma característica humana essencial.

No conjunto da exposição acima exposta sobre o conceito de cultura pode inferir que a existência do fenômeno cultural possui tanto fundamento biológico como social. Na perspectiva de Laraia (2009) o processo evolutivo que proporcionou a transformação do âmbito biológico para o cultural deve-se a uma lógica de continuidade. No entanto a paleontologia coloca que o aparecimento da cultura acontece anterior ao processo de conclusão da evolução biológica humana, portanto não se trata de uma mera continuidade em decorrência de uma evolução biológica. O que se deve ter em mente nessa discussão é a ideia de que o ser humano é, ao mesmo tempo, criador e resultado da cultura. Por isso, é factível pensar que, em um primeiro período, a cultura se desenvolve paralelamente à evolução biológica humana, mas, em determinado momento, faz uma ruptura no sentido de o aspecto cultural vir a sobrepor-se ao biológico.

Vê-se que o debate em torno do conceito e da origem da cultura é relativamente prolixo, envolvendo várias ciências. Segundo Laraia (2009) durante muito tempo a antropologia, não sem contestação, defendeu a tese de que a cultura possui forte influência de um sistema de regras e que as transformações culturais eram provocadas por mecanismos de adaptação relacionadas a essas regras sociais. No entanto, pondera o autor que essa tese de adaptação social como função da cultura tem sido amplamente reavaliada. Consistindo isso um dos desafios da atual antropologia.

No mesmo sentido de reavaliação a antropologia vem repensando as teses sobre cultura denominadas de idealistas. Neste caso, a cultura é vista tanto como sendo um sistema de conhecimento que age dentro da sociedade ou como um sistema que atua na estrutura psíquica humana com funções de representação das estruturas sociais, assim como pode ser vista também como sendo um sistema simbólico que atua como mecanismo de controle dos comportamentos humanos. Em suma, as ciências humanas ainda se batem com as dificuldades de consenso em torno desse conceito primordial para explicar a diversidade humana.

Do exposto se pode perceber que a definição do conceito de cultura envolveu e envolve intenso debate, especialmente na antropologia. Fica evidente que uma compreensão unificada desse conceito é alheia à antropologia. Laraia (2009) considera que essa dificuldade na definição de cultura existe porque está sustentada na ideia da existência de uma natureza humana. O problema é que toda discussão filosófica a respeito de uma natureza humana é sempre supra histórica, ou seja, nega-se as formas concretas nas quais se formam e desenvolvem as sociedades humanas em favor de um único elemento definidor do ser humano que paira sobre todas as formas sociais, independentemente de suas condições reais de existência.

Se a questão histórica é fundamental para se entender as culturas, outro exercício importante seria elucidar os elementos que constituem um fenômeno cultural. Estes elementos são importantes para explicar tanto a organização social como o contato entre sociedades distintas. Um dos elementos fundamentais para designar um fenômeno cultural é a concepção de mundo, pois “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” (LARAIA, 2009, p. 68). A visão de mundo pode condicionar os membros de uma sociedade a agir de forma negativa em relação aos que não se adequam aos modelos instituídos pela cultura vigente. Isso pode auxiliar na explicação da discriminação dos comportamentos ou manifestações culturais que estejam em dissonância com o padrão cultural estabelecido. Neste sentido, membros de culturas diferentes estão sujeitos a serem identificados através das características inerentes a sua cultura.

Um aspecto interessante a ser comentado é que características humanas como caminhar, sorrir, falar, comer, dormir, etc. são comumente considerados produtos da evolução biológica, no entanto, podem simultaneamente ser tratados como produtos culturais, pois estas manifestações humanas se diferenciam entre as culturas. As ações humanas que são vistas como meros atos de cunho natural, na verdade possuem intenso conteúdo cultural. Neste aspecto, um bom exemplo para pensar sobre a ação cultural no ser humano é a questão do corpo, pois pode-se observar a situação de que entre as culturas a forma como o corpo é utilizado se diferencia. Cabe, portanto, inferir que apesar de os seres humanos possuírem uma mesma constituição anatômica a maneira como é utilizado o corpo não é condicionado

meramente pela biologia, mas, sobretudo, através de um aprendizado oriundo da herança cultural.

Uma outra maneira de discutir cultura é através do debate a respeito dos contatos culturais. A problemática das interações culturais pode ajudar a entender o conceito de cultura na medida em que o ser humano vê o outro a partir do contexto no qual faz parte. Isso significa que os indivíduos possuem a tendência a considerar sua cultura como sendo a única aceitável. Essa realidade é comumente reconhecida como sendo uma atitude etnocêntrica. Cabe colocar que o etnocentrismo pode ser considerado em muitos casos como a causa de conflitos sociais e históricos, inclusive, sustentando ideologicamente sistemas internacionais de opressão. Para Laraia (2009) o etnocentrismo pode ser visto como um fenômeno universal tendo em conta que para cada povo a referência fundamental não é a noção de humanidade e sim a cultura a qual pertence. O autor alerta para o fato de que o ato da discriminação não se referi unicamente a relações entre povos ou culturas distintas, podendo existir dentro de uma mesma sociedade. A questão central é que, por serem considerados absurdos, padrões culturais distintos sofrem ações etnocêntricas. Interessante observar a reflexão de Laraia (2009) quanto ao fato de conceber um aspecto positivo no etnocentrismo, a saber, para ele uma atitude contrária ao etnocentrismo seria a apatia. Neste caso, um povo ou indivíduos deixam de valorizar a sua cultura, abandonando as crenças em seus valores e renunciando aos elementos culturais que os mantinham unificados. Isso pode ser tratado, inclusive, com exemplos da realidade brasileira, no caso, a situação de muitos povos africanos que sofreram a diáspora, sendo removidos compulsoriamente de seu contexto cultural original, sendo transportados e alocados em uma cultura totalmente estranha (LARAIA, 2009, p. 75).

Na perspectiva de Munanga (2006) na discussão do etnocentrismo o primeiro aspecto é distingui-lo do fenômeno do racismo. Para esse autor o que se denomina de etnocentrismo está relacionado à noção de superioridade que uma cultura possui em relação com as demais. Isso significa que o ato etnocêntrico implica na consciência de que os valores de uma determinada cultura podem ser considerados como sendo de carácter universal. Na atitude do etnocentrismo sempre irá constar a atitude que a sua cultura é melhor do que as demais. O interessante a ser destacado na concepção desse autor é que ele não considera que o etnocentrismo impreterivelmente leva a uma atitude de destruição do outro. Na verdade, a posição

etnocêntrica busca muito mais o afastamento de cultura diferente ou em outro sentido desenvolve o interesse em mudar a cultura do outro para que posso admitir a sua cultura. A crítica desse autor ao etnocentrismo vai no sentido de que ele acarreta a situação de um sentimento de estranhamento e desconfiança em relação ao outro. Isso produz a ação principal do etnocentrismo que consistem em ter dificuldade em aceitar a diferença rechaçando-a. O autor completa sua reflexão afirmando que o etnocentrismo é um fenômeno que existe no conjunto da humanidade não sendo característico de uma única cultura. A questão preocupante nessa situação se coloca unicamente quando o etnocentrismo atinge determinada extrapolação gerando noções pejorativas como a de inferioridade biológica entre os seres humanos. Nesse caso, apesar de o etnocentrismo não ser, em sua origem o mesmo que racismo, ele pode se transformar em uma modalidade de racismo (MUNANGA, 2006, p. 181).

A questão central que se está buscando elucidar com as reflexões acima é que cada cultura possui sua própria lógica de funcionamento e que a tentativa de transferir as características de uma para a outra é puro ato etnocêntrico. Isso significa que a compreensão de uma determinada cultura deve ser empreendida tendo em conta o próprio sistema a que pertence, ou seja, para se entender uma cultural é necessário a apreensão das categorias construídas por ela.

Outra característica importante para definir o conceito de cultura é a discussão sobre o aspecto dinâmico que a compõem. Nesse sentido, é de suma importância observar que a existência de alguma cultura isolada não significa que está não possua uma dinâmica própria que conduz a mudanças. Isto implica em entender que não são somente os contatos entre culturas as causas de suas transformações. A questão é rebater a tese que concebe a dinâmica cultural apenas através do contato entre culturas distintas, rejeitando assim a ideia da dinâmica a partir da lógica interna de cada cultura, pois esta maneira de ver as transformações culturais é resultado dos intercâmbios entre elas.

Para Laraia (2009) o debate polarizado entre defesas que escolhem como causa de mudanças culturais fatores endógenos ou exógenos é estéril. Para esse autor os dois fatores agem igualmente sobre as culturas. Neste sentido, concebe a existência de dois processos de mudanças culturais. A primeira é de caráter interno que surge da dinâmica da própria cultura. Neste caso, a mudança cultural é geralmente mais lenta, podendo ser alterado seu ritmo a partir de algum

acontecimento histórico inovador dessa dinâmica. A segunda, é oriunda do contato entre culturas distintas. Neste caso, é comum que as mudanças culturais sejam mais rápidas, podendo inclusive significar catástrofe, como no referido exemplo dos povos africanos deportados para o continente americano. Isso não significa que as mudanças culturais por intercâmbios não possam ocorrer de forma mais branda, onde as trocas culturais possam acontecer sem traumas.

O autor mencionado reconhece que as mudanças através dos contatos culturais são aquelas que foram as mais analisadas pela antropologia e a história. Isso se deve, em parte, pelo fato de que é complicado refletir sobre uma cultura que se desenvolve apenas através de mecanismos internos. No entanto, o importante a ser fixado é que as culturas estão sempre em processo. Por isso, é fundamental compreender que a dinâmica cultural interna é importante porque permite à sociedade abrandar os conflitos geracionais. Desse modo, é crucial tanto compreender as diferenças entre culturas diferentes, como também, as diferenças adentro de uma mesma cultura.

Do conjunto das ideias de Laraia (2009) expostas acima sobre o conceito de cultura pode destacar o fato de que não existe uma natureza humana abstrata que não leve em conta o contexto cultural e sua historicidade. É importante ter em mente que parte das características culturais de uma sociedade são provenientes de um processo endógeno, mas que outra parte é produto de um processo de encontros culturais. Os empréstimos culturais oriundos dos contatos entre povos distintos foram chamados de difusão cultural, e somente através desse processo histórico é que, de fato, se pode conceber uma linha de desenvolvimento cultural da humanidade como um todo.

Tendo em conta as ideias sobre cultura discutidas até o momento e a problemática sobre a diversidade cultural é importante saber em que medida as culturas variam e quais as razões que condicionam essas diferenças. Cabe lembrar que o princípio que rege as culturas é a capacidade de mudança, seja por motivos internos ou através de contatos e conflitos de ordem externas. As culturas podem assim ser consideradas como feitos dinâmicos que devem ser, por isso, analisadas sempre em perspectiva histórica. Assim sendo, culturas são vistas nesse trabalho como fenômenos que expressam, essencialmente, diversidade e transformação.



Foi visto que uma cultura possui sua lógica interna, cabe acrescentar que essa lógica, segundo a antropologia, possui uma noção de sentido. Este sentido próprio é o que se deve atentar ao se propor analisar uma determinada cultura. Neste sentido, a compreensão de uma cultura deve ser operada através dos dados do contexto social e histórico no qual ela surge e se desenvolve. Desse modo, se pode afirmar que as culturas estão relacionadas com a história de cada povo.

É com essa noção de diversidade e de dinâmica que se entende a importância do estudo da cultura como sendo fundamental para auxiliar na superação dos preconceitos e defesa de uma política de respeito à diversidade étnico cultural. Tendo como ponto de partida que a característica essencial do fenômeno cultural é sua diversidade e que isso tem reflexo em outro aspecto importante, os contatos entre culturas, pode-se dizer que é a interação entre os povos aquilo que põe em destaque a questão da diversidade das culturas. Portanto, se o aspecto do sentido interno é o que define cada cultura, a diversidade cultural é expressa na interação entre elas.

A problemática é entender porque as culturas variam tendo em vista que a humanidade provém de uma origem biológica única. Em sua origem as culturas se formaram de maneira autônoma e isoladamente. A partir do momento em que as sociedades entram em contato se processa um movimento de aceleração nas mudanças culturais. Neste contexto, vale problematizar se na diversidade cultural humana é possível realizar um exercício teórico que observasse elementos comuns a todas as culturas que demonstrassem características universais sem deixar de assinalar as singularidades de cada cultura.

Em outra dimensão dessa discussão foi analisada que uma das causas comumente apresentada como explicação para a diversidade cultural pode ser encontrada nas diferenças geográficas onde as culturas surgem e se desenvolvem. O argumento para essa visão seria que as condições materiais para desenvolver uma cultura são colocadas pelo meio natural e que isso não pode, de forma alguma, ser ignorado. O problema na verdade não está em admitir que as condições naturais influenciam uma cultura, mas em conceber como sendo ela a única, pois isso não explicaria o fenômeno da existência de culturas distintas em um mesmo espaço geográfico.

Desse modo, a diversidade cultural poderia ser explicada, substancialmente, pelas relações sociais diferentes e o processo histórico nas quais

elas se formam. No entanto, a problemática da diversidade cultural não é uma questão teórica de fácil manejo. Talvez a melhor solução seria vislumbrar um conjunto de elementos ou fatores que viessem ser os determinantes para a existência de uma cultura e, por conseguinte, das suas variações. O importante a ser declarado nesse trabalho é que, independentemente das opções teóricas obtidas para explicar a diversidade cultural, a tentativa de conceber um padrão teórico de etapas ou fases a serem percorridas por todas as culturas deve ser considerado como uma posição ideológica e anticientífica na medida em que carece enormemente de verificação concreta e histórica. Esse tipo de raciocínio, leva à conclusão de que ao discutir cultura está igualmente debatendo a nossa própria sociedade. Assim sendo, estudar a temática da cultura pode ser considerada uma das estratégias que possibilitam reflexão da situação social na qual vivemos. Este poderia ser então o balanço das ideias que Laraia (2009) oferece no que diz respeito à definição de cultura e da discussão sobre o fenômeno da diversidade cultural.

Com esse referencial teórico é relevante tratar de outras polêmicas que remontam à realidade cultural contemporânea. Neste aspecto, uma questão importante para esse estudo é a discussão sobre a polarização entre os termos cultura popular e erudita. Este aspecto do problema interessa a esse trabalho na medida em que ao falar de cultura africana e afro-brasileira é comum se referir como sendo elementos de uma cultura popular. Na perspectiva de Santos (1986) a distinção entre duas formas de culturas acontece devido primordialmente ao fato da existência de determinados conhecimentos serem direcionados as camadas sociais elitizadas. Esse tipo de conhecimento é denominado de erudito e existe na direta contraposição a outra forma de conhecimento considerado não elitizado, próprio da maioria da população. A questão central dessa dicotomia entre culturas distintas dentro de uma mesma sociedade é que ela existe em função de uma necessidade de hierarquização. Nesse mecanismo de hierarquização a cultura dita como erudita é posta como superior à cultura denominada popular.

O tratamento no qual é vista comumente a cultura afro-brasileira toma como referência essa concepção dual da cultura. Portanto, os estudos sobre a cultura de matriz africana no Brasil se encaixam normalmente nas perspectivas que classificavam as culturas das populações menos favorecidas como cultura popular. Nesse sentido, a cultura popular, e dentro dela a cultura afro-brasileira, não possui um

sentido próprio, por normalmente ser comparada com a cultura erudita que está associada à uma elite. Isso significa admitir a existência de uma cultura dominante que se legitima através da produção científica e literária produzidas e controladas por instituições oficiais (SANTOS, 1986).

Do que foi configurado se entende cultura popular como sendo as manifestações culturais de setores dominados, ou seja, não elitizados da sociedade. Cultura popular é aquela que se diferencia da cultura dominante, entre outros aspectos, por se encontrar à margem das instituições oficiais e existindo de forma autônoma. É neste contexto de definição e hierarquização cultural que se encontra a cultura afro-brasileira. Para Santos (1986) quem, de fato, concebe a existência de uma cultura popular é a própria cultura dominante, pois é exatamente ela que expõe aquilo que possa ser considerado como erudito e, no seu contraponto, o que vem a ser popular.

Neste contexto de hierarquização cultural pode-se afirmar que discutir a cultura africana e suas raízes no Brasil é uma questão política. Por conseguinte, se pode vislumbrar a possibilidade de que a polarização entre uma cultura erudita e outra popular ser um reflexo para o campo cultural da existência de interesses sociais distintos. A consequência dessa situação é a tendência para uma aparição constante da cultura elitizada e a ocultação das culturas não elitizadas. Por isso que pode conjecturar como sendo uma atitude política a criação da dicotomia entre cultura popular e cultura erudita. Desse modo, é plausível inferir um caráter de resistência na cultura popular, consistindo em formas de saberes criados à revelia da cultura oficial dominante. Muito embora existam contingentes das elites que pertençam a determinada cultura afro-brasileira, isso não elimina a associação que ela mantém com os segmentos oprimidos da sociedade. Por isso alguns aspectos dessa cultura podem ser tratados como elementos de contestação a processos de dominação cultural e ideológica. Mais adiante se problematiza essa assertiva. Como foi visto anteriormente, a cultura deve ser compreendida como elemento social, por conseguinte a ação política dever ser vista também a partir de suas dimensões culturais. Não obstante, Santos (1986) alerta para não exagerar na ideia de uma dimensão transformadora da cultura popular.

Esse debate leva à inferência de que as formas de cultura se relacionam aos distintos extratos sociais. Neste caso, a divisão entre uma cultura erudita e outra

popular é, de certa forma, reflexo dessa situação. A ideia de uma cultura popular é produto das elites, por isso que se faz necessário ter certa cautela em admitir, de forma maniqueísta, a existência desses dois lados da cultura. No entanto, essa polarização entre dois modelos culturais permite visualizar conflitos sociais. A denominação de uma cultura popular somente possui funcionalidade na relação que possa ter com a cultura erudita. Para Santos (1986) na sociedade contemporânea a produção cultural existe em função da relação de dominação existente em seu seio. Na opinião desse autor este é o núcleo problemático da cultura na sociedade atual. Isso implica em admitir que na atualidade não existe uma cultura isolada, capaz de se isentar dos conflitos sociais contemporâneos.

Das reflexões acima se apresenta a necessidade de localizar na sociedade atual o que deve ser visto como elementos da cultura popular. No caso específico desse estudo a problematização que está sendo feita é se as culturas de matriz africana devem ser consideradas como parte da cultura popular. Em outras palavras, o problema é definir o que pode ser considerado como popular em uma cultura. Nesse particular, é interessante notar que a cultura afro-brasileira, tendo como referência as origens africanas, se desenvolveu a partir das tradições dos setores sociais oprimidos desde a época colonial. Isso implica na observação de que a cultura erudita no Brasil é localizada como sendo a de origem europeia. Esse tipo de raciocínio deixa evidente aquilo que se colocou anteriormente sobre as relações entre cultura e história.

Não obstante, é também necessário problematizar que a cultura de matriz africana no Brasil não pode ser entendida apenas nessa ótica de classificação na qual é denominada de popular. É importante ter em conta que, do ponto de vista histórico, essa modalidade de cultura tem raízes na sua relação com o continente africano e, ao mesmo tempo, na realidade social brasileira. Esse procedimento se justifica tendo em conta que no processo histórico brasileiro esta forma de expressão cultural se expande de tal forma que não deve ser mais relacionada exclusivamente às populações oprimidas na medida em que deve ser tratada como parte da herança da população brasileira e não apenas de um único setor dela. Portanto, aqui se arisca uma ideia de ambiguidade na caracterização das religiões de matriz africana como parte da cultura popular tendo em vista suas origens e ao mesmo tempo como integrante da cultura brasileira que se expandiu ultrapassando fronteiras de classes.

Do ponto de vista teórico a discussão realizada permite inferir a tríplice relação entre cultura, sociedade e história. Disso se processa o raciocínio de que para definir o que é popular em uma cultura se faz necessário analisar as manifestações culturais tendo sempre como ponto de partida os processos sociais e históricos vividos pelos setores oprimidos da sociedade. Por isso que na análise de Santos (1986) a problemática do popular na cultura somente se coloca ao ter em mente que o sistema de opressão e a luta por sua superação influenciam sobremaneira a realidade cultural. Para esse autor, é na condição social de uma determinada população que se deve buscar a situação cultural e não o contrário, pois o campo cultural reflete o social e não se constitui como sendo o seu criador.

Nessa perspectiva, a preocupação com o cultural se torna uma forma de sensibilidade com a situação social existente em uma sociedade. No entanto, Santos (1986) alerta para o fato de não confundir o termo cultura popular como se estivesse referindo estritamente à noção de uma cultura de classe. O autor argumenta em favor dessa assertiva o fato de existir em uma mesma classe social manifestações culturais distintas. Isso significa que as culturas populares são oriundas de situações sociais baseados em sistema de opressão, não compreendendo que todas fazem parte de uma única cultura.

Das reflexões acima se alentou que a cultura reflete o social, mas isso não quer dizer que ela não seja também elemento que auxilia na criação de determinada realidade social. Santos (1986) deixa claro que a dimensão cultural possibilita ações nas quais se possa elaborar e propor mudanças na realidade concreta da sociedade. Isso é importante porque o campo cultural não pode ser tratado de forma simplificada como mero produto social na medida em que possui uma dinâmica própria. É nesse sentido que Vigotski (2009) afirma ser o elemento definidor da cultura a ação criativa. Em suma, a síntese a ser pensada é que a cultura possui uma relação essencial com o social sem, em momento algum, se tornar passiva diante das relações sociais. A problemática cultural possui, portanto, uma lógica de mão dupla, ou seja, ela é determinada por elementos da sociedade e ao mesmo tempo interfere na condução histórica dessa sociedade.

A cultura contemporânea contém outro ingrediente que merece ser discutido, a saber, os mecanismos de controle do que convencionou denominar de as massas. Na visão de Thompson (1990) os referidos mecanismos têm a funcionalidade

de controlar populações com intenção de, sobretudo, condicioná-la a acomodação com a situação vigente. A questão cultural entra nessa discussão porque na sociedade contemporânea se faz necessário a criação de construções culturais com finalidade de conduzir mensagens para uma população massiva. Segundo Santos (1986) a problemática central desse debate diz respeito à exigência em padronizar o comportamento humano. Neste sentido, a unificação da visão de mundo da população como um todo é o intuito primordial da política cultural na sociedade contemporânea. Essa pretendida uniformização das consciências deveria impreterivelmente superar as distinções baseadas sobretudo nas classes sociais e grupos étnicos existentes na sociedade. Em suma, a intenção é obter um controle das massas mediante um procedimento que consiste essencialmente na homogeneização das consciências humanas.

Na perspectiva de Santos um conjunto de instrumentos são geralmente criados com fins de efetivar o processo de controle social e ideológico da maioria da população, a isso ele denomina de “processo de massificação através de aparato especializado” (SANTOS, 1986, p. 68). Esses instrumentos, no mundo contemporâneo, são igualmente considerados por Morin (1997) como sendo uma espécie de indústria cultural ou de meios de comunicação de massa. Trata-se aqui do papel de formadores de consciências exercidos pelos meios midiáticos tais como rádio, televisão, imprensa e cinema. Está se falando agora de uma nova existência cultural denominada de cultura de massas cuja função é a criação de uma homogeneização das consciências. Esses meios de comunicações de massa penetram em todas as esferas da vida social, especialmente na educação. Dessa forma, é difundido na sociedade além de formas de comportamento, maneiras de pensar.

No entanto, Santos (1986) pondera que a cultura na sociedade contemporânea não pode ser reduzida unicamente à ideia do predomínio da cultura de massas, pois se correria o perigo de identificar a cultura de massas como sendo a cultura popular. É interessante pensar que as populações a que esses meios de comunicações de massa se dirigem estão expostas a dificuldades e discriminações reais que geram tensões sociais. Isso significa que, não obstante existir o processo de massificação, permanece a possibilidade de reação das populações oprimidas, demonstrando que essas populações são plenamente capazes de elaborar uma

cultura sustentada em sua história e condições reais de existência. A cultura que se venha denominar de popular surge exatamente dessas condições sócio histórica concretas, por isso não deve ser confundida com o fenômeno de cultura de massas que é algo fabricado de cima para baixo. Desse modo, é louvável admitir, apoiado em Santos (1986), que as culturas populares possam exercer, de algum modo, pressões sociais, suscitando mudanças nas políticas da atualidade.

A ideia de Morin (1997), embora não negue o caráter político contido na noção de sociedade de massas, procura estabelecer outra dimensão que consiste em discutir a relação entre cultura de massa e sociedade de consumo. Apesar de centralizar sua reflexão no fenômeno do consumismo, na opinião desse filósofo existe uma necessidade de reação ao fenômeno da cultura de massas na medida em que provoca também resultados nas visões de mundo de várias camadas da população. Isso significa que o processo de massificação não é absoluto e que a cultura contemporânea não está unicamente expressa no que os meios de comunicação proporcionam. A homogeneização provocada pela indústria cultural pode ser considerada um projeto dos interesses elitistas, mas isso não permite inferir que a cultura como um todo é resultado desse processo.

Outra discussão importante na temática cultural é a noção de cultura nacional. Tendo em conta a diversidade de expressões culturais oriunda, sobretudo, da composição étnica existente na sociedade brasileira a problemática a respeito da existência de uma cultura nacional se torna relevante no sentido de saber se essa noção generalizadora de cultura se constitui ou não como um processo seletivo e de exclusão. Em suma, a questão é discutir até que ponto pode vislumbrar a existência de uma cultura nacional.

Nesse sentido, seria interessante colocar a posição de Santos (1986) para a qual a cultura nacional advém de um processo histórico que, entre outros elementos, possui um conteúdo de lutas sociais baseadas nas contradições sob as quais se formou a sociedade brasileira. Assim sendo, o que se poderia definir como cultura nacional seriam os elementos comuns construídos historicamente em um determinado país. O desafio teórico seria então elencar as características que poderiam se constituir como os elementos dessa provável cultura comum à população de um país. Nesse caso, se deveria considerar que todas as culturas presentes na composição étnica e social deveriam ter sua contribuição na formação da cultura nacional.

No entanto, esse problema está longe de ser facilmente resolvido, pois ao se falar em cultura brasileira, por exemplo, existe uma disputa para saber quais manifestações culturais podem ser consideradas como fazendo parte de uma genuína cultura brasileira. Na avaliação de Santos (1986), ao pensar em definir o que seja uma cultura brasileira não se pode ignorar situações de desigualdades sociais e étnicas. É divulgado que uma das características fundamentais da cultura brasileira é seu caráter conciliador, isto é, que o Brasil é um país cuja cultura é marcada pela acomodação de interesses diversos e contraditórios. A formulação dessa visão sobre a cultura brasileira é garantir o consentimento de uma determinada hierarquia social e étnica. Obviamente que esta concepção de cultura brasileira busca anular a importância das lutas sociais da população oprimida desse país.

A tendência geral foi tratar de forma diferenciada a presença dos grupos étnicos que compõem a população brasileira. Isso ocasionou um debate acerca da atitude desigual no tratamento dos grupos étnicos distintos tais como o europeu, indígenas, asiáticos e africanos na constituição da cultura brasileira. A tendência em diferenciar a participação das etnias na cultura brasileira tomou o direcionamento em diminuir a importância dos grupos de origem africana. Isso foi feito independentemente de reconhecer a presença maciça dos povos de origem africana na população brasileira.

Desse modo, se pode pensar que se trata de um exercício teórico complexo saber qual sejam as características ou o conteúdo de uma cultura nacional, especialmente no caso brasileiro. As possibilidades de se definir uma cultura nacional para o Brasil normalmente são de cunho valorativo no sentido de sobressaltar de forma diferenciada determinadas contribuições de grupos étnicos em detrimento de outros. Isso significa que a definição de cultura brasileira está umbilicalmente relacionada à uma determinada teorização da história do Brasil. O debate em torno da criação de uma noção de cultura brasileira está, portanto, condicionado às relações de poder existentes na sociedade. O problema é que na construção de um ideal de cultura brasileira se colocou o procedimento seletivo no qual se rejeita elementos da experiência histórica acumulada de grupos étnicos relacionados aos setores historicamente oprimidos.

A esse respeito, a problemática estabelecida por Santos (1986) é que existe uma necessidade de esclarecer que a construção da noção de uma cultura



comum para um determinado país possibilitou a ideia da existência de um conjunto de características tidas como inquestionáveis para se referir como sendo uma cultura nacional. O alerta apresentado pelo mencionado autor objetiva demonstrar que a construção de uma cultura nacional está plenamente relacionada aos interesses sociais. Nesse contexto, é preciso ter em mente que a história de cada sociedade é que deve, de fato, servir como referência para a explicação das particularidades de cada cultura.

Definir cultura é um ato político e não há como estudá-la senão a partir de uma perspectiva histórica. Isso quer dizer que as culturas não se constituem em realidades apartadas das situações políticas. Por isso que é importante, colocar a necessidade constante da democratização da cultura nacional, com fins de possível superação da opressão política, econômica e cultural. A questão a ser relevada é destacar a relação entre cultura e política na medida em que a cultura está vinculada aos conflitos sociais. A ideia de cultura apartada do campo político não tem sentido na contemporaneidade, assim como discutir política sem levar em conta a situação cultural é improdutivo. Isso se coloca porque a cultura, deve ser analisada, sobretudo, como produto da história coletiva de um povo.

Se poderia acrescentar a esse debate o fato de que existe atualmente uma atenção especial às políticas denominadas culturais. Nesse sentido, é que os governos em geral têm criado instituições públicas especializadas na questão da cultura, assim como o campo da cultura tem sido objeto de ação econômica privada. Em suma, acontece na contemporaneidade um processo evidente de institucionalização do fenômeno cultural. Por isso que se torna necessário para os variados movimentos sociais contemporâneos a defesa da democratização da cultura. No caso do Brasil, a importância da bandeira da democratização cultural se torna necessária porque a política cultural normalmente se voltou para uma ação elitizada.

Como síntese se deve processar que a cultura não pode ser vista como um fenômeno natural e sim de caráter histórico social, por conseguinte, com tendência a mudanças. Outro aspecto a ser retido é que a cultura é uma produção coletiva, sendo que na sociedade dividida em estratos sociais e étnicos existe uma necessidade do controle sobre as manifestações culturais. Isso quer dizer que a apropriação da produção cultural ocorre de forma desigual. Vale acrescentar que a cultura brasileira apresenta características de desigualdades sociais e étnicas. Nesse sentido, é que se

pode discutir o caráter político da cultura e a validade da bandeira pela democratização das políticas culturais. Portanto, as lutas pelas mudanças culturais fazem parte do processo histórico brasileiro e se encontra em plena vivacidade. Em suma, cultura deveria ser concebida como um legado comum a toda sociedade, desde que não se oculte ou minimize nenhuma etnia ou grupo social. Neste sentido, vale registrar a reflexão que Diop (2007) faz sobre cultura em geral e cultura africana em particular:

Eu considero a cultura um baluarte que protege um povo, uma coletividade. A cultura deve acima de tudo desempenhar uma função protetora; ela deve assegurar a coesão do grupo. Seguindo esta linha de pensamento a função vital do corpo de ciências humanas, é desenvolver este senso de bens coletivos através de um reforço da cultura. Isso pode ser feito desenvolvendo-se o fator linguístico, restabelecendo-se a consciência do africano e do negro a ponto de fazê-los chegar a um sentimento comum de pertencimento ao mesmo passado histórico e cultural. Quando isto for feito, será muito mais difícil “dividir para reinar” e opor comunidades africanas umas contra as outras. Meu sentimento é o de que este seja o objetivo de um novo corpo de ciências humanas africanas, contanto que isso não se afaste do estrito termo científico. Isso é o mais importante: jamais se afastar da trilha da ciência. (DIOP, 2007, p. 308).

Para esse historiador africano os meios de comunicação de massa produziram impacto negativo para todas as culturas. No entanto, espera que pelo menos no que diz respeito aos povos afro-americanos esses meios de comunicação pudessem facilitar os contatos culturais entre os povos negros do continente africano e americano. O referido pensador acreditava ser esta tentativa de aproximar os povos negros da África e da diáspora a forma mais precisa de formar um movimento de renascimento cultural negro que, de fato, abrangesse a totalidade dos povos negros do mundo. A argumentação aponta no sentido de que somente mediante a interação entre povos negros dos dois continentes mencionados é que as realizações culturais processadas na África terão efeito positivo para os povos negros das Américas. Ele completa seu raciocínio afirmando que o contrário é igualmente verdadeiro, pois as ações culturais realizadas pelos povos negros das Américas somente terão resultados positivos a partir de sua interação com as ações dos outros povos do mundo negro. A ideia que se vislumbrava em suas posições era que a interação cultural dos povos negros em termos mundiais seria fundamental para evitar o fracasso do movimento de renascimento cultural negro. Diop (2007) acreditava que, apesar dos povos negros

viverem em diferentes contextos políticos, existe uma espécie de alma cultural comum a eles. É com essa ideia de uma identidade em comum aos povos negros do mundo que afirma ser necessário lutar contra a ação prejudicial dos meios de comunicação de massas.

Neste ponto foi visto a complexidade em definir o conceito de cultura e o quanto ele é crucial para a antropologia e fundamental para entender a sociedade humana. As teorias antropológicas variaram de concepções reducionistas, como no caso em identificar cultura apenas com a arte, às concepções totalizadoras que a relacionam com o todo social. O que se pretendeu anunciar nessa exposição da temática sobre cultura é destacar as relações que a mesma possui com as relações sociais e a política. Não obstante, o elemento que se procurou destacar é a imbricação entre cultura e educação na medida em que a aprendizagem se tornou elemento definidor do ser humano. Por fim, ficou evidente que cultura no singular é um exercício de abstração e que, de fato, na situação concreta o que existem são culturas em movimento. É com essas noções gerais sobre cultura que se adentra no próximo ponto no debate a respeito da cultura africana.

## **2.2. Culturas africanas e africanidade**

A partir da discussão sobre cultura e diversidade, realizada no ponto anterior, se realiza uma análise sobre a temática da cultura no continente africano. Para a caracterização de cultura africana no singular é necessário partir de um debate sobre as culturas africanas no plural. Somente após esse exercício teórico em trabalhar cultura africana no plural para depois buscar uma noção de cultura africana no singular é que se pode discutir com propriedade o significado de africanidade como termo relevante para compreensão das contribuições das culturas africanas em contexto mundial. A ideia é discutir cultura africana em sua diversidade para, em seguida, buscar elementos que possam ser considerados comuns a todo o continente e com esse arcabouço discutir a como as expressões culturais africanas se apresentam para o mundo.

O ponto de partida é conceber a África como um continente de grande heterogeneidade cultural que, de alguma maneira, reflete sua antiga história. A cultura

da África é tão diversificada como é seu ambiente natural. Por isso que a cultura africana deve ser observada inicialmente no plural. Neste sentido, a arqueologia aponta o continente africano como habitado há mais tempo no planeta, resultando uma abundância de idiomas, religiões, regimes políticos, atividades econômicas, etc. Sabe-se que as expressões culturais na África sofreram intenso impacto com o advento do colonialismo a partir do final do século XIX. No entanto, muitas das culturas tradicionais, ao seu modo, se preservaram continuando sua difusão por toda a África, especialmente devido aos fluxos migratórios, permitindo salvaguarda vários aspectos culturais entre os povos desse continente. A maioria dessas culturas tradicionais africanas são baseadas em tradições orais:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África. (BÃ, 2010, p. 167).

Do ponto de vista de Bã (2010) para as culturas tradicionais africanas a palavra falada possui simultaneamente um valor moral e sagrado, por isso deve sempre ser utilizada com precaução e conhecimento. O referido estudioso africano considera a oralidade como sendo a base de sustentação das culturas tradicionais africanas e por esse motivo é importante ter em conta as características essenciais que ele aponta como sendo a base estrutural da oralidade na África. Nesse sentido, ele afirma que a tradição oral não pode ser vista como constituída apenas de narrativas históricas, lendárias e mitológicas. Com a intenção de desconstruir uma visão simplificada da tradição oral africana, o autor afirma que os famosos Griots não são os únicos “guardiões e transmissores qualificados” dessa tradição cultural na África (BÃ, 2010, p. 169).

A tradição oral está inserida em todos os aspectos da vida dos povos africanos. Nesse sentido, diferentemente da cultura ocidental, existe nela uma unidade intrínseca entre a realidade espiritual e material. Dessa forma, pode reconhecer que a tradição oral na África é simultaneamente religião, conhecimento, ciência, arte, história e recreação, ou seja, ela é uma totalidade. A concepção de Bã

(2010) sobre a cultura na África traz a noção de que ela está umbilicalmente entrelaçada ao dia a dia das comunidades a que pertence, por isso que defende a perspectiva de que a cultura africana não é um fenômeno de carácter contemplativo apartado da vida. Em sua dimensão completa ela é constituída de uma visão própria de mundo no qual funciona a lógica dialética de que “as coisas se religam e interagem” constantemente (BÃ, 2010, p. 170).

A culturas africanas em seu sentido amplo reverenciam a natureza e abrigam em seu seio a noção da coexistência entre natureza, seres humanos e forças desconhecidas. Com essa base cada cultura possui um conjunto teórico mitológico que, entre outras funções, buscam tratar das explicações a respeito de suas origens. Muito da arte tradicional na África é realizada para ações sagradas e, por isso não é destinada a ser divulgada ou vista. Trata-se de uma arte funcional e não contemplativa. O sentido dessa arte possui uma grande preponderância simbólica. Suas técnicas são bastante variadas podendo ser esculpidas, fundidas, pintadas e tecidas. Do mesmo modo, o uso dessa arte é diversificado sendo utilizados especialmente no corpo, como peças do cotidiano e especialmente em atividades de cunho sagrado. A diversidade igualmente se apresenta nas formas e apresentam contornos geométricos, antropomórficos, zoomórficos ou antro-zoomórficos. Dessa forma, a arte é a representação de antepassados fundadores da cultura e ao mesmo tempo transmite a ideia de como a humanidade produz e se reproduz. As famosas máscaras africanas encerram esse conjunto de características sendo utilizadas especialmente em cerimônias e rituais coletivos. Cabe, por fim destacar o papel que a metalurgia possui para a arte africana uma vez que os povos desse continente dominavam várias técnicas metalúrgicas na produção de armas, ferramentas e adornos.

Para Altuna (1993) não é possível pensar na possibilidade de elaborar uma noção de unidade cultural da África negra sem ter em conta o papel decisivo de seu berço originário, ou seja, o antigo Egito. Segundo esse postulado foram os egípcios antigos que em suas migrações e fechado a influências externas de outros continentes durante milênios, conservou as características originais e intercambiou as novidades culturais pelo continente africano. Esta cultura negra de matriz egípcia foi exaltada e dada a conhecer ao mundo pela ideia de negritude que buscou a partir dessa ideia da

matriz egípcia negra criar a noção da existência de uma “personalidade africana” e de africanidade. (ALTUNA, 1993, p. 9.)

Para Munanga (2009) a cultura africana é comumente dividida em dois grandes blocos com clara distinção geográfica: as culturas localizadas no norte do continente, notadamente abrangendo a região do Saara, e as culturas localizadas ao Sul da referida região, denominada de África subsaariana. Segundo o referido antropólogo, essas duas regiões não estiveram isoladas entre si, pois tiveram contatos histórico-culturais constantes, especialmente através do famoso e extenso comércio transsaariano. Entretanto, pondera o autor, esses contatos não se constituíram como fatores decisivos para a construção de uma identidade cultural entre essas duas macrorregiões africanas.

Cabe aqui lembrar a ideia de que as diferenças culturais africanas não têm carácter racista, na medida em que “as duas Áfricas situadas dos dois lados do Saara se distinguem culturalmente, mas não porque os habitantes de um e de outro lado são classificados na grande raça negra e na grande raça branca” (MUNANGA, 2009, p. 31). Destarte, o autor admite que existe de fato dois grandes grupos biológicos nos dois lados do Saara formando o grupo de origem mista berbere e árabe ao Norte e o grupo negroide ao Sul que, por sua vez é também resultado de uma série de “mestiçagens milenares” (MUNANGA, 2009, p. 21). Nesse contexto, o autor rejeita a denominação reducionista e racista na qual essa divisão é comumente tratada, qual seja, da existência de uma África branca, na área Saariana e mediterrânea, e uma África negra, a área conhecida como subsaariana. É com esse ponto de vista que o autor afirma que o grupo negroide possui claras diferenças antropológicas podendo ser dividido em cinco subgrupos distintos: os Melano-africanos, Sans, Khoi-Khoi, Pigmeus e Etíopes. Com esse procedimento se evita outra simplificação nas divisões da chamada África negra, isto é, que a mesma está diferenciada em dois subgrupos apenas: o grupo Sudanês e o Banto.

Na perspectiva de Altuna (1993) no interior dessa unidade da cultura negra se destaca a questão da identidade cultural dos povos bantos. Segundo ele o que se pode denominar de banto é uma estrutura cultural sólida que permeia todas as dimensões sociais, fundamentando as manifestações culturais desses povos. A existência de um povo banto é defendida por muitos historiadores sustentados em investigações de linguistas. Trata-se de um fenômeno histórico tipicamente africano

caracterizando uma imensa e longa migração que possivelmente teve suas origens a aproximadamente três mil anos. Outra característica desse acontecimento diz respeito à localização de sua origem que provavelmente teve sua nascente em uma região entre os Camarões e a Nigéria. Segundo especialistas, a partir desse ponto inicial aconteceu a maior migração africana conhecida com expansão banta. Essa expansão teve sempre o sentido norte-sul.

Tendo em vista este fenômeno migratório se convencionou padronizar a existência de uma cultura banto como sendo generalizada a vários povos da África negra. Essas culturas passaram a ser denominadas de banta e envolveria em torno de duzentos milhões de pessoas. A ideia é que existem características étnicas e culturais comuns a esses povos africanos constituindo agrupamentos humanos dos mais importantes da África. Estes povos estão difundidos desde a região fronteira à área conhecida como faixa sudanesa se estendendo do atlântico ao pacífico.

Dessa tentativa de generalização cultural na África deve-se registrar a ponderação de Altuna (1993) que afirma o fato de que apesar de uma possível unidade cultural o que chamamos de povos bantos são na verdade uma multiplicidade cultural. Os bantos devem, por conseguinte, ser trabalhados sempre no plural, o que significa, de alguma maneira, perceber uma ambiguidade no termo banto que pode, ao mesmo tempo, designar uma unidade cultural e variedades de culturas. As particularidades expressas nas culturas denominadas de bantos, segundo o mencionado autor, se deve, sobretudo, às condições naturais africanas de um lado e às situações históricas de cada povo. Na perspectiva do autor referido é possível vislumbrar possibilidades de encontrar aspectos comuns nesses povos africanos. Esses elementos comuns podem se referir tanto a comportamentos, como a modos de vida e visões de mundo. A esse conjunto de aspectos semelhantes entre esses povos é que permite aventar a existência de características típicas da cultura banto. Não obstante a opinião de Altuna (1993), é importante discutir a ideia de que os reconhecidos elementos comuns a essa cultura, paradoxalmente, variam entre os povos banto. Em suma, a pretendida unidade cultural banta é, de fato, uma operação teórica de síntese do multiverso mundo dos povos denominados banto.

Outro elemento importante posto por Altuna (1993) é que o estudo das culturas banta deve levar em conta o fato de que esta sofreu, como todo o continente africano, o fenômeno do colonialismo e isso provocou mudanças substanciais nas

culturas africanas. Neste sentido, é que surge o termo de cultura tradicional para se referir às culturas africanas que possuem longevidade milenar. Nesse contexto de estruturação social surgiram conjuntos de ideias, valores, crenças, ritos, costumes e concepções estéticas as quais constituíram uma cultura que expressa um modo de viver e ver a vida extremamente organizado e transmitido continuamente ao longo de séculos. Desse modo, o que se denomina de cultura tradicional africana faz parte de herança recebida e transmitida pelos povos africanos em um extenso e denso processo histórico que remonta à antiguidade da humanidade.

A questão política que permeia essa discussão diz respeito ao fato de que a ação etnocentrista europeia buscou anular e desvirtuar a realidade cultural do continente africano e, no contexto, a própria cultura conhecida como banta. Especialistas africanos e africanistas têm, no decorrer do século XX, buscado estabelecer parâmetros para uma possível definição do que venha a conceber como sendo os princípios constituintes da cultura banto. Nesse contexto, o referido estudioso pondera que apesar de poder observar uma situação de urbanização das culturas tradicionais africanas a herança cultural ainda subsiste de forma acentuada em todo o continente.

Outro tema importante que o autor menciona diz respeito a uma discussão que se processou no ponto anterior, a saber, o contato entre culturas. No caso particular da África o autor denomina esses contatos de “choque de culturas”, alentando para o fato de que os contatos culturais entre África e os demais continentes, notadamente europeu e americano, não deveria ser visto como um processo de abandono das bases culturais africanas. O argumento utilizado pelo autor é que existem princípios gerais consubstanciados em formas de valores, modos de vida, moral e estruturas sociais que os povos africanos não deixaram de produzir se qualificando como sendo a sua especificidade ou identidade cultural. É importante fixar que o continente africano contém um acúmulo de conhecimento milenar que necessita ser defendido sem problemas em aceitar inovações que a fortaleça. Isso é evidenciado pela compreensão de que as culturas não são fenômenos estáticos, por isso estão constantemente sujeitas a mudanças que acompanham as realidades sociais as quais estão conectadas. As culturas africanas, assim como as demais, são formadas de uma série de elementos como religião, ciência, filosofia, arte, economia, etc.



É importante perceber que o termo banto não deveria ser utilizado para referir a uma modalidade de cultura na África e sim para identificar um dos troncos linguísticos africanos. Foi colocado também que o acontecimento histórico da expansão Banta se constituiu em um extenso, longo e contínuo fluxo migratório que resultou em complexo cruzamento entre vários povos e culturas africanas. Provavelmente essa migração em larga escala dos povos bantos foi resultado de uma proeminente explosão demográfica. A duração desse processo foi aproximadamente de três milênios, se constituindo na maior migração acontecida na África e uma das mais importantes da história humana. O complexo de causas e os percursos detalhados desse fenômeno histórico e geográfico merece estudos mais aprimorados, pois em seu conjunto ainda não está suficientemente esclarecido. O que se tem em evidência é que se tratou de uma revolução agrícola de alto nível que produziu um excedente alimentar permitindo o surgimento da referida explosão demográfica, causadora possível da expansão Banto. Vale acrescentar o fato de que o domínio da tecnologia do ferro foi o elemento que permitiu o sucesso dessa migração. Importante saber que as áreas as quais os bantos originais ocuparam em seu movimento migratório eram habitadas. Isso significa que os povos denominados banto são uma presença tardia na história africana, tendo em vista a longevidade dessa história e que a expansão se constitui em um processo de contatos culturais interno ao continente africano. Em suma, anterior aos contatos intercontinentais atlânticos, a África havia presenciado internamente uma experiência extraordinária de encontros e impactos culturais.

Se a terminologia Banto não pode ser associada a uma cultura, menos ainda deve ser associada a uma raça. A expansão migratória conhecida como banto resultou em uma grande variedade de cruzamentos entre povos distintos. Segundo Altuna (1993) é possível vislumbrar em torno de quase quinhentos grupos ou povos que se poderia classificar na terminologia Banto. Na opinião desse estudioso seria mais louvável falar em povos banto do que em raça banto. Nesse sentido, o termo banto se referia a um conjunto de “comunidades culturais com civilização comum e línguas aparentadas” (ALTUNA, 1993, p.17). O mais interessante a destacar é que o resultado dessa expansão foi o processo e cruzamento entre povos através de conflitos que geraram uma complexa rede de influências recebidas sem, contudo, alterar a raiz cultural originária. Por isso que se pode afirmar, segundo o autor

mencionado, que esses povos preservam raízes culturais apesar da existência do processo de fusões históricas. É exatamente esta conservação de uma raiz comum que se pode deduzir a existência de um tronco cultural originário para os distintos povos de matriz banto. Enfim, para Altuna (1987) a utilização do termo banto deve referir-se a um processo civilizatório africano que ocasionou na constituição de uma unidade sócio histórica.

O termo banto foi escolhido para designar um conjunto de povos africanos por ser usado em comum a todas as línguas de origem comum e que significa seres humanos. No conjunto existem várias centenas de línguas de matriz banto que possuem uma relação de parentesco bastante evidente e é exatamente esse critério que sugere a existência de um tronco comum inicial. Para além da existência de vocabulários comuns, a estrutura linguística é semelhante nessas línguas. Nesse particular, um aspecto estruturante dessas línguas dos é a utilização dos prefixos. Por isso que se costuma afirmar que as línguas Bantos são aquelas onde predominam a combinação constante entre radicais e prefixos na formação das palavras. Nesta original combinação os prefixos são os elementos centrais, pois (são esses elementos que) condicionam toda a gramática banto na medida em que determinam “os princípios de classificação e concordância das palavras” (ALTUNA, 1993, p. 18). Isso significa que a dinâmica dessas línguas é provocada pelos prefixos, pois são eles que apontam o sentido, a categoria e a função da palavra, salvaguardando o radical. Por ser a língua baseada na combinação entre radical e prefixo é que se pode afirmar ser o uso dos prefixos aquilo que caracteriza sobremaneira as línguas banto. Por ser tão hábil no uso dos prefixos é que essas línguas são consideradas flexíveis.

É relevante ter em vista que segundo Altuna (1993) apenas o parentesco linguístico não permitiria deduzir uma unidade cultural, social e histórica de um determinado povo. Isso significa que são necessários elementos culturais mais amplos que possam justificar a noção de uma unidade civilizatória. Nesse sentido, o referido autor argumenta que os povos banto geralmente possuem e preservam um conjunto de crenças, ritos e costumes similares que permitem inferir “uma cultura com traços específicos e idênticos que os assemelham” (ALTUNA, 1993, p. 18). Com essa reflexão o autor se permite dizer que existe um “povo banto” mesmo que este termo venha a significar uma multiplicidade de culturas.

Segundo o autor, um terço da população negra da África é banto. A área continental que ocupam é extensa compreendendo o Norte as fronteiras dos Camarões, Etiópia, República centro africana e Sudão. A partir dessa fronteira norte, toda a África negra até o Cabo, desde o Atlântico ao Índico, com algumas exceções dos povos Koisan, por exemplo, é quase inteiramente tomada por povos de origem banto. É importante deixar claro que esses povos não se constituem a partir de semelhanças físicas, pois suas características antropológicas variam bastante. É um grande erro buscar um tipo físico Banto, pois “as diferenças nesse campo são bastantes evidentes” (ALTUNA, 1993, p. 19). Do exposto se entende que o termo Banto não pode ser referência para designar uma região única de civilização. É comum se referir à área banto como aquela que está localizada após a região denominada pelos árabes de Bilad al Sudan. Em suma, a teorização do termo banto é sustentada apenas em uma única característica: o sistema de línguas dos prefixos com vocabulário básico semelhante.

Muitos estudiosos da África têm dividido esse continente em várias áreas culturais e esse procedimento tem provocado um debate intenso com aqueles que sustentam a ideia de uma unidade básica para o conjunto da África negra. Neste aspecto, cabe ressaltar que mesmo entre aqueles que defendem a ideia de várias áreas culturais africanas existem divergências quanto ao fato de identificar as referidas áreas. Uma das mais comuns dessas divisões culturais é a que reparte o continente em quatro grandes áreas. A primeira seria a área Berbere, situada ao norte do continente, compreendendo grande parte do que se denomina de África saariana. A segunda área seria a Guineense, situada na região denominada África ocidental, notadamente a grande região Atlântica em torno do Golfo da Guiné. A terceira foi denominada de Sudanese, compreendendo uma extensa região que se situa ao sul do Saara, precisamente nas fronteiras da região semiárida denominada de Sahel. A quarta área foi denominada de banto que compreenderia a maior região cultural africana, se estendendo desde as fronteiras da região sudanese ao norte indo em direção ao sul do continente até a região do cabo. Outras divisões mais detalhadas incluíram áreas como a Khoisan e Congo, por exemplo.

Pode ser difícil, mesmo para os mais abnegados especialistas, classificar as culturas africanas em blocos devido a referida dimensão e diversidade cultural desse continente. Tendo em conta essa enorme diversidade de povos e culturas se

coloca o desafio da defesa de uma possível homogeneidade cultural africana. Para muitos especialistas, a unidade cultural africana é um exercício teórico fundamental, pois a possibilidade de vislumbrar uma cultura negro-africana ainda se coloca no horizonte apesar da heterogeneidade física e cultural. Essa tese foi defendida tanto por especialistas africanos como africanistas. A unidade cultural africana se baseia primordialmente na história, muito embora tenha sustentação forte nas tradições religiosas e outras expressões culturais. Portanto, a tarefa teórica seria descobrir e analisar a base cultural que unificaria a África comprovando a existência de uma homogeneidade na heterogeneidade.

A tese sobre a unidade cultural da África negra foi pioneiramente elaborada pelo historiador senegalês Cheik Anta Diop. Na perspectiva teórica desse pensador e cientista africano a África negra pode ser concebida numa visão de conjunto que aponta a existência de uma cultura negro-africana única. Em sua análise, as diversas culturas africanas são na verdade experiências diferenciadas de uma única cultura. Em sua opinião os povos africanos devem admitir sua história e cultura como sendo constituinte de uma unidade conjunta como síntese das expressões culturais singulares. O elemento principal dessa teorização é que defende uma origem comum para as culturas da África negra. Esta origem comum estaria sustentada na existência de uma civilização negro-egípcia original que, desde a antiguidade mais remota, se expandiu pelo continente africano:

Essa ideia acompanha a proposição de que a antiga cultura egípcia desfruta de uma posição, no que concerne às culturas africanas atuais, análoga ao papel que a cultura greco-latina desempenha em relação à cultura ocidental contemporânea. Você poderia imaginar um erudito ocidental pesquisando sobre a história ocidental sem fazer referências à cultura greco-latina? Poderia este trabalho ser considerado científico? O mesmo se aplica aos eruditos africanos em relação ao Egito Antigo. É por isso que eu digo que enquanto ignorarmos a cultura egípcia, a mais velha evidência de uma Civilização Africana, seremos incapazes de criar qualquer coisa no domínio das ciências humanas que possa ser considerado científico. É somente por uma sistemática referência ao Egito que poderemos introduzir uma dimensão histórica às ciências sociais, seja no campo linguístico ou em qualquer outro. Por exemplo por que não substituir o estudo das leis romanas, nas nossas faculdades de Direito, pelo estudo da jurisprudência egípcia? O mesmo se aplica à filosofia. O Antigo Egito estava na origem de um sistema filosófico elaborado e não uma mera cosmogonia como muitos ainda sustentam. (DIOP, 2007, p. 307).

A interpretação de cultura africana e de uma unidade cultural negra nesse continente criada por Diop está diretamente relacionada à sua teoria da história da África. Nessa concepção a cultura africana não pode ser vista de forma reduzida, no sentido de apenas significar as variadas expressões particulares regionais, pois somente a expressão considerada como original e geral destas culturas regionais é o que de fato se pode apresentar como sendo uma cultura africana. Portanto, cultura africana é compreendida por esse historiador como ação espiritual e geral dos povos negros africanos em todos os seus elementos, ou seja, que envolva a totalidade das experiências vivenciadas nesse continente tais como expressões artísticas, linguísticas, econômicas, políticas, filosóficas, etc. Estas ações culturais são produtos de um longo processo histórico dos povos negros africanos que remontam ao antigo Egito pré-faraônico.

A teoria de Diop se baseia em dois pilares fundamentais. O primeiro diz respeito ao Egito antigo. Nesse particular o referido estudioso sustenta a tese do Egito negro, argumentando que desde seus inícios essa civilização foi eminentemente negra, se constituindo como a matriz cultural da África negra. O segundo pilar dessa teoria sustenta a ideia de que existe uma unidade cultural entre os povos negros, não obstante a imensa variedade de particularismos étnicos, linguísticos, religiosos, sociais, políticos e, principalmente, de costumes diferenciados. Essa ideia de unidade cultural parte do princípio de que a visão de mundo e a concepção de vida entre os povos negros africanos possuem semelhanças. No conjunto de seu pensamento Diop considera que a diversidade africana não pode levar a uma noção ampliada de que as culturas locais são aspectos diferenciadores dos povos africanos e que isso impede a noção de uma única e idêntica cultura. Com essa visão ele concebeu a história da África negra em um único processo:

Cheickh Anta Diop tenta revelar a profunda unidade cultural que permanece vivaz sobre as aparências enganosas da heterogeneidade. Ele parte das condições materiais para explicar todos os traços culturais comuns aos africanos desde a vida doméstica à nação, passando pela superestrutura ideológica, os sucessos, os fracassos e regressões técnicas. (MUNANGA, 2015, p. 15).

Com isso ele pretendeu romper com as concepções que afirmavam ser os povos africanos diferenciados e estranhos uns aos outros, como sendo culturas

isoladas sem conter nenhum elemento histórico comum. Por isso buscou fortalecer a tese de uma matriz cultural africana, localizando-a no rio Nilo a qual considerava como sendo o local original de todas as culturas negras da África.

É importante esclarecer que a tese de Diop possui clara intenção política na medida em que pensava em trabalhar com uma perspectiva de discutir a formação de uma “consciência nacional africana” (ALTUNA, 1993, p. 25). Essa consciência política deveria superar as barreiras do tribalismo e como isso se precisaria evitar os particularismos regionalistas. Para a criação e efetivação desse projeto de formação de uma consciência nacional tipicamente africana o autor entendia que era necessário desenvolver a ideia da existência de uma “personalidade cultural negra” que fosse devidamente elaborada a partir de uma teoria da história bem fundamentada do ponto de vista científico. Portanto, a teoria de Diop esteve umbilicalmente relacionada à sua época, período dos movimentos de descolonização e posterior formação dos estados nacionais africanos. Nesse sentido, esse pensador almejava a elaboração de uma consciência coletiva nacional que estivesse diretamente ligada a um movimento de renascimento cultural africano. Este projeto justificou sua existência na contraposição às agressões culturais que o colonialismo impetrou no continente africano. Por isso que, nessa perspectiva, havia a necessidade de, em conjunto com o movimento político das independências e formação do estado nacional na África, desenvolver uma revolução cultural em todo o continente que permitisse alcançar transformação de cunho cultural com objetivo de despertar a consciência comum adormecida dos povos africanos.

É com esse interesse de renovação cultural africana que o referido autor defendia ser a história do antigo Egito a base sob a qual se deveria impetrar todos os estudos a respeito da cultura africana. Por conseguinte, é indispensável a qualquer estudioso da África o conhecimento da história e cultura do Egito antigo, especialmente no que se refere as origens das culturas negras africanas. Os especialistas africanos e africanistas devem, portanto, consagrar parte de seus estudos ao conhecimento dessa pioneira civilização da África na medida em que é exatamente o conhecimento da antiguidade egípcia que deverá oferecer os elementos unificadores da história africana. A argumentação central dessa tese é que a perspectiva da historiografia colonialista operou, para fins políticos e ideológicos, uma divisão política e cultural superficial na África, pois continha um caráter dogmático e

anticientífico, fragmentando sobremaneira o continente africano. É com essa visão de contraposição à fragmentação colonialista que Diop considera imprescindível realizar a tarefa teórica de reunificar as partes e refazer o conjunto. Enfim, se trata de resgatar a unidade africana observando seu sentido de continuidade histórica e defendendo a profundidade da cultura negro africana.

Desse modo, o ponto de partida dessa teoria sobre a história e cultura africana é a existência e importância do Egito negro como núcleo desencadeador de um longo processo de difusão cultural. Dois aspectos se destacam nessa concepção de cultura africana. Primeiramente estabelece a relação entre cultura e história na África, ou seja, a história é a base para se entender a cultura africana. Em segundo lugar, está a ideia de que existe um parentesco cultural intenso entre os dois lados do continente africano, o norte egípcio e a África negra. É nesse sentido de unidade e difusão cultural que Diop considera a antiga civilização de Cuxe como aquela que iniciou o processo de transmissão da cultura egípcia antiga para o conjunto do continente africano, especialmente a região do Bilad al Sudan. Trata-se aqui de admitir o fato de que a origem da cultura da África negra se localiza na cultura conjunta egípcio-núbia. Um caso à parte nessa teoria é dos povos denominados de Berberes. Estes povos são oriundos do norte da África, não se configurando como uma cultura unicamente de matriz negra. Na perspectiva dessa teorização eles são resultados de contatos culturais entre vários povos do mediterrâneo com povos negros africanos, portanto são mestiços em suas origens e não povos eminentemente brancos, como foi defendido pela perspectiva colonialista que denominava o Norte desse continente como África branca em oposição a uma África negra.

Se a noção de cultura africana em Diop está lastreada em uma concepção de história da África é importante adentrar um pouco na concepção de história em geral que esse teórico defende. Em sua elaboração sobre a História geral da humanidade ele pressupõe a existência de dois eixos históricos diferenciados desde a antiguidade. O primeiro eixo seria o Norte, representado pelo continente europeu e o segundo eixo seria o Sul, representado pelo continente africano. A tese desse historiador africano parte da premissa de que existiu uma situação que condicionou o processo histórico de forma diferenciada na África negra e na Europa. Essa teoria utiliza o método de analogia para tentar compreender as reais diferenças do desenvolvimento histórico africano e europeu. Nesse procedimento de analogia entre

os referidos continentes o autor vislumbrou duas formações sociais e políticas distintas que surgiram na antiguidade e perduraram até a época contemporânea. As duas formações históricas distintas são o matriarcado e o patriarcado que se configuram como sendo antagônicos entre si. Nesse sentido, a origem e o desenvolvimento histórico dos povos europeus, denominado pelo autor de “berço indo-europeu”, localizado ao Norte se contrapõe à origem e o desenvolvimento histórico dos povos africanos, denominado pelo autor de “berço negro-egípcio”, localizado ao Sul. Na teorização realizada pelo autor esses dois processos históricos diferenciados condicionaram o todo social desses povos envolvendo, sobretudo costumes e concepções morais. Essas duas modalidades de desenvolvimento histórico passam a se encontrar em determinado momento.

A caracterização dessas distinções concebidas por Diop apresenta o antigo Egito como sendo uma forma de sociedade com base no matriarcado e de economia predominantemente agrária. Cabe esclarecer que o significado de matriarcado nessa teorização vai na caracterização da definição de linhagem que, no caso, possui a determinação feminina. Isso é importante para não ser confundido como sendo o matriarcado o domínio feminino autoritário sobre o conjunto da sociedade. Tendo isso em vista é que o referido estudioso considera as civilizações do Sul marcadamente determinado pela descendência matriarcal. No que diz respeito à área Norte, está era de caracterização patrilinear. Cabe registrar que esse eixo histórico do Norte surge em momento bastante posterior ao do Sul. Portanto, o processo de desenvolvimento social do Sul é anterior ao do Norte. Isso significa que a descendência matrilinear antecede à patrilinear sem, contudo, implicar que uma deriva da outra como foi costume conceber na etnologia do século XIX. Diop rompe com essa visão linear europeia e defende que as duas distintas descendências ou formas de linhagens são antagônicas e respondem a processos históricos independentes e distintos, não se constituindo, portanto, em processos sucessórios.

Cabe acrescentar que o autor define as características desses dois eixos históricos afirmando que o Norte patrilinear foi marcado politicamente pela constituição de Cidades Estados, urbana, espírito individualista, xenófobo, ideal guerreiro e conquistador e submissão feminina sustentado na ideia da superioridade masculina. A caracterização do eixo histórico do Sul de linhagem matrilinear é estruturada em uma concepção baseada no princípio da solidariedade social, rural e



sustentada por uma visão mítica do mundo. Na analogia realizada por Diop a sociedade de origem indo-europeu é produtora de uma visão de mundo cuja expressão maior é o ideal de guerra e conquistas, produtos do nomadismo. Assim sendo, cabe inferir que as sociedades europeias e africanas foram constituídas historicamente de formas diametralmente opostas. O mais interessante a destacar, entretanto, é a conclusão do autor que aponta no sentido de que o continente africano, por possui características tão diferenciadas deveria manter uma posição de proeminência na história da humanidade.

No ponto anterior, foi abordado que na atualidade a cultura é considerada elemento crucial para a sociedade. No que diz respeito ao continente africano, a cultura vem desempenhando um papel fundamental desde os movimentos de independência, ao ponto de se convencionar que se vivia a partir de então um movimento cultural de alcance continental denominado de renascimento cultural africano. Após a independência um dos desafios na constituição dos estados africanos foi a questão a construção das identidades culturais.

Para Sow (1980) a questão central para o debate sobre cultura na África contemporânea é a necessidade de elaborar as linhas orientadoras de uma nova ação cultural. Nessa questão Balogun (1980) afirma que uma nova política cultural para o continente africano deve levar em conta as formas específicas contidas nas artes africanas que demonstram claramente a originalidade da concepção, dinâmica e expressão dessas artes. Para Aguessi (1980) nesse debate de atualização das políticas culturais é necessário superar, de forma definitiva, o ponto de vista comum das concepções europeias sobre as culturas africanas, especialmente pelos teóricos das culturas europeias, por isso ser urgente realizar uma nova interpretação das culturas africanas. Nesse debate Diagne (1980) considera o ponto de partida para se desenvolver uma nova proposta de interpretação sobre as culturas na África processar uma revisão das principais correntes culturais e políticas que distinguiram o desenvolvimento da cultura africana. Essa tarefa implicaria em estudos que apontassem as concepções sobre cultura na África a partir das formas de resistências à colonização até o momento de construção das identidades culturais africanas. Com isso se deve discutir primordialmente as concepções da negritude e da personalidade africana.

Na visão de Sow (1980) o mais importante desse movimento de renovação cultural é que de fato possa demonstrar os valores originais do patrimônio cultural africano em toda sua diversidade e possíveis convergências. Esse processo se tornou mais acentuado com o advento dos modernos estados africanos para qual o patrimônio cultural africano deveria ser visto a partir de seu significado mais profundo, seu aspecto histórico e suas expressões mais características. Disso restou problematizar se realmente os estados nacionais na África foram capazes de valorizar as culturas africanas que o processo de colonialismo havia ocultado e deturbado. Portanto, a problemática está em discutir se com as independências a cultura do povo africano está vindo à tona após décadas de colonização. Como exemplo pode colocar que uma das questões centrais desse debate em torno da renovação interpretativa das culturas na África é a problemática das línguas africanas que durante muito tempo não foram reconhecidas como tais sendo unicamente relegadas ao estudo meramente etnográfico.

Nesse momento é interessante problematizar se os estudiosos das artes africanas ainda tomam como base os teóricos ocidentais. Outra questão é indagar a possibilidade de encontrar nas áreas do conhecimento e das artes um manancial de valores, conteúdos e expressões específicas da África que, de certa forma, venham permitir a definição tão almejada de uma cultura comum a todo o continente africano, idêntico ao que se processa nos estudos da Europa e do mundo árabe.

Outra situação sobre a temática em discussão apresentada por Sow (1980) trata da problemática cultural da África contemporânea. A esse respeito se pode acrescentar informações importantes que dizem respeito às iniciativas em prol do referido movimento de renovação cultural. Nesse sentido, cabe destacar a importância da Conferência Intergovernamental sobre as Políticas Culturais na África realizada em Acra, capital de Gana, no ano de 1975. No relatório dessa conferência, que foi realizada sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foi declarada que a diversidade cultural é um fato de primeira importância no continente africano. Não obstante, o mesmo relatório observa que a questão da unidade cultural africana tem que ser a missão central dos estudos a serem realizados a partir daquele momento. Nesse sentido a referida conferência, após a ambígua posição de reconhecer a diversidade cultural africana e ao mesmo tempo incentivar os estudos para a busca de uma unidade cultural, sugere que para

tanto se realize o desafio teórico de descobrir os elementos comuns das diversas culturas africanas. Essa busca do elemento comum seria a base sob a qual se poderia discutir o conceito de africanidade.

Outra modalidade de evento, igualmente patrocinado pela UNESCO, foi realizado em Abomé, no Benin, intitulado “a Juventude e os Valores Culturais Africanos”. Desse referido evento, que consistiu em um encontro de jovens africanos, foi produzido um dossiê. Nesse documento consta que a realidade cultural africana é marcada pela diversidade em vários âmbitos, seja nas línguas, artes plásticas, músicas, religião, etc. No entanto, o mesmo documento defende que nessa diversidade é necessário e urgente que se descubram os aspectos de identidade que demonstrem a unidade existente entre as culturas africanas. Essa unidade é sinal de que existem tendências culturais similares, produto do desenvolvimento histórico africano que possibilitou uma enorme variedade de contatos entre povos dentro do continente. A intensão do referido documento é processar uma crítica às visões de africanistas que defendem a tese de que a diversidade cultural interna é um impedimento à aproximação entre povos africanos.

Sow (1980) retoma a problemática de que os estudos sobre cultura africana foram, durante muito tempo, processados por especialistas fora do continente. O problema, para esse autor, é que nessa perspectiva de fora se sustentou predominantemente o ponto de vista reducionista e deturpador de que a cultura africana nada mais era do que um conjunto de práticas religiosas supersticiosas e, por isso superadas historicamente. Isso significa entender as características culturais da África foram apresentadas para o mundo inicialmente e durante longo período não por africanos, mas tão somente por teóricos europeus. Esses teóricos, à sua maneira, igualmente objetivaram elencar os aspectos culturais unificadores ao conjunto das múltiplas e diversas sociedades africanas. Foram os europeus aqueles que primeiro tentaram elaborar uma síntese das culturas africanas que permitisse desenhar a ideia de uma unidade construída em elementos culturais comuns aos povos africanos. O problema é que essa unidade foi construída a partir de noções pré-concebidas, negligenciando a experiência concreta africana.

Outra perspectiva de construção de uma unidade cultural na África, apresentada por Sow (1980), surgiu dos próprios africanos. Trata-se do movimento da Negritude que buscou alçar a ideia de uma genuína identidade cultural negra e

africana. Nesse sentido, afirmavam que a perspectiva de unificar as culturas africanas no contexto da formação dos estados nacionais na África levaria inevitavelmente à criação de uma unidade restrita à criação de uma identidade nacional. Segundo o mencionado pensador africano, o movimento da negritude em sua essência buscou definir e valorizar os dados característicos da identidade dos povos negros. Com isso objetivava contestar as agressões sociais, políticas e culturais impetradas pela ação colonial no continente africano. Nesse sentido, a negritude se declarou como sendo um pensamento com objetivo de negar o processo de alienação imposta pela política cultural do colonialismo.

Sow (1980) entende que a existiu, pelo menos, três noções consideradas clássicas do movimento da negritude. A primeira versão foi elaborada pelo poeta da Martinica, Aimé Césaire considerado, juntamente ao primeiro presidente de Senegal, Léopold Sédar Senghor, o ideólogo do conceito de negritude, sendo sua obra marcada pela defesa das raízes africanas dos povos negros da diáspora. Para esse escritor a negritude consistia em um movimento da consciência negra que implicava ter claro a situação real de opressão sofrida pelos povos negros na África e no mundo. Seu discurso era de cunho emocional consistindo na procura de identidade dos povos negros solapada tanto pelo sistema da escravização da era moderna como pelo posterior colonialismo da época contemporânea.

A segunda versão da negritude se deve ao psiquiatra e filósofo, também da Martinica, Franz Fanon. Ele foi um influente pensador do século XX por tratar com propriedade temas como o colonialismo e os movimentos de descolonização africanos. Dedicou-se especialmente à análise do que denominou de psicopatologia da colonização. Suas obras são provenientes de quatro décadas dos movimentos de libertação colonial na África as quais pode desenvolver estudos onde analisou as consequências psicológicas da colonização tanto para o colonizador como para o colonizado. No que diz respeito ao processo de descolonização analisou, sobretudo, seus aspectos sociológicos e filosóficos. É igualmente considerado um dos elaboradores do pensamento chamado de terceiro mundista. Em sua versão sobre o movimento da negritude concebia, em termos mundiais, uma dupla existência da alienação nos povos negros: a alienação dos povos oprimidos na África e aquela vivenciada pelos povos negros fora do continente africano. Independentemente das formas que a alienação tomou dentro e fora da África, Fanon entendia a negritude

como a resposta sentimental dos povos negros aos sistemas de exploração e humilhação aos quais eram submetidos. Portanto, a negritude foi uma reação ao mesmo tempo psicológica e política dos negros à opressão na qual viviam em escala mundial.

A terceira versão foi aquela elaborada pelo poeta, escritor e político comunista do Haiti Jacques Roumain. Em sua concepção a negritude era um conceito unificador de uma identidade ideológica voltada para a questão política da libertação nacional. Apesar de ter uma conotação claramente política, a negritude, nesse pensador, teve também sua dimensão cultural na medida em que via nesse movimento a busca das raízes autenticamente africanas na cultura haitiana e essa busca de identidade negra como elemento crucial para os movimentos de libertação nacional nas Américas.

Sobre o movimento da negritude Munanga (2015) entende que foi uma reação contra o colonialismo no sentido de buscar reverter o impacto que as ações coloniais obtiveram nas consciências e nos sentimentos dos povos africanos. Nesse sentido, significou uma tomada de consciência de assumir sua negritude, admitindo sua história e sua cultura. Por isso a negritude pode ser vista como a negação da negação colonial. Nesse particular, o mais importante para ser destacado é a relevância que a negritude teve para a formulação da ideia de uma unidade cultural africana. Nesse caso, foi utilizado o conceito de civilização africana para expressar essa perspectiva em defesa de uma unidade a despeito das diversidades culturais africanas. Essa atitude cultural da negritude estava vinculada à sua perspectiva política que crítica a “dependência cultural” imposta pelo colonialismo e afirmava a necessidade das lutas anticoloniais. A argumentação geral era de que a unidade cultural e histórica africana permitiria uma ação comum contra o colonialismo.

No conjunto, o movimento da negritude se configurou como sendo uma manifestação ao mesmo tempo cultural e política que foi capaz de movimentar contingentes dos povos negros das América e da África. Embora tivesse seu núcleo formador na América e África de língua francófona esse movimento possibilitou uma imensa discussão a respeito da identidade cultural e social dos povos negros. Destarte, o referido movimento utilizou sobremaneira a questão da identidade como uma estratégia que pudesse auxiliar nos projetos de emancipação dos povos negros, consubstanciado no projeto de renascimento cultural africano. A questão central foi a

contraposição simultânea ao eurocentrismo, racismo e demais preconceitos de ordem colonialista. Por isso que a negritude se posicionou claramente contrária ao processo de aculturação, assimilação e alienação dos povos negros. Para tanto, processou crítica voraz ao paradigma cultural europeu que era divulgado como sendo o modelo universal para ser seguido pelos povos dos demais continentes. Enfim, a negritude através de seus embates contra o eurocentrismo defendeu abertamente o direito à diferença com fundamentação no relativismo cultural (SOW, 1980).

A atitude maior da negritude foi procurar conscientizar os povos negros da necessidade em se religarem ao estudo da sua história e da defesa de suas tradições culturais. Nesse sentido defendia o princípio do retorno às origens negro africanas, enfatizando a importância em elucidar a concepção negra de civilização. Foi com essa dinâmica e orientação teoria que a negritude possibilitou ampliar a consciência dos povos negros, influenciando desse modo nas lutas de cunho anticolonialistas.

Na atualidade pós-colonial a negritude foi considerada por alguns intelectuais africanos como um movimento que não possuía mais função argumentando que seu papel histórico ficou defasado com as independências. Nesse novo contexto político africano, apenas se justificaria a existência de um novo movimento de negritude que viesse substituir o original. Desse modo, uma espécie de nova negritude apareceu após as independências africanas composta de intelectuais com posicionamentos tidos como próximos ao que se denominou de neocolonialismo. A característica central dessa nova perspectiva de negritude foi reducionista a medida em que abordou as demandas dos povos negros em um debate em torno da problemática literária africana, se transformando assim em uma discussão formal proporcionada por nova intelectualidade africana claramente simpatizante das ideias ocidentais.

Na opinião de Sow (1980) a perspectiva dessa nova teorização apresentou a necessidade de se empreender um resgate da cultura africana do período anterior à época colonial para através desse procedimento se distanciarem da cultura ocidental europeia. A discussão era então uma busca da nova identidade cultural africana perdida com o colonialismo em substituição à discussão original da negritude sobre a opressão colonial. A questão então era discutir a África pré-colonial em detrimento da colonial. Nesse caso, a problemática do colonialismo foi abandonada,

considerada como sendo ultrapassada e em seu lugar veio a busca de uma África pura anterior ao colonialismo e pensada como sendo a genuína cultura africana.

O mencionado autor acrescenta que esse movimento cultural africano que surgiu após as independências se passou a chamar de neonegitude. Como foi visto, descaracterizou a negritude de seus conteúdos políticos e se entregou a um debate literário sobre uma cultura africana idealizada em um passado sem conflitos. Por isso foi associada a um movimento identificado com o neocolonialismo. Esta versão tardia da negritude foi igualmente caracterizada por priorizar uma forma de cultura urbana, defendendo ser esta a verdadeira cultura nacional. Trata-se de uma proposta baseada em elementos que tomam como modelo a cultura urbano ocidental. Em suma, essa nova versão do movimento de negritude, deturpadora da proposta original, pode ser considerada um retrocesso para o movimento de renovação da cultura africana.

A nova versão da negritude se sustentou em dois pilares. Primeiramente, partiu da premissa de que a cultura dos povos africanos foi negada pelo colonialismo. Em segundo lugar, colocou como meta fundamental após a independência a construção de identidade cultural africana. Quanto ao movimento de negritude anterior, a atenção estava direcionada para uma luta contra o eurocentrismo e sua postura de universalização cultural em detrimento das culturas dos outros continentes, especialmente na desvalorização das expressões culturais africanas.

Na discussão cultural que envolve a África a terminologia negritude passou a dar lugar, a partir da década de 1960, a outro termo, qual seja, africanidade. Essa mudança de termos significou um redirecionamento do foco da discussão sobre cultura africana. Com o advento da estruturação da Organização da Unidade Africana (O.U.A.) em 1963 surgiu o desafio de encontrar um novo termo para explicar a unidade cultural. Esse novo contexto exigiu uma forma de expressão cultural africana em nível mundial. Para essa nova situação ou perspectiva foi criado o conceito de africanidade. Nesse sentido, Africanidade buscou representar os elementos comuns às diversas culturas africanas, propondo extrapolar as diferenças regionais e locais (SOW, 1980).

Na perspectiva da africanidade é importante a postura de valorização e divulgação do patrimônio cultural africano. É nesse rumo que se colocou o imperativo de repensar e reconstruir tanto o conceito de cultura como o de civilização. A questão é redirecionar a discussão desses conceitos que foram orientados pelo colonialismo de forma tal que justificasse a supremacia cultural da Europa. É por isso que a

negritude veio colocar a necessidade de que os intelectuais africanos cumprissem a tarefa de reconstruir teoricamente a noção de patrimônio cultural africano.

Na análise de Sow (1980) a questão primordial da africanidade é saber distinguir o que é essencial e o que deve ser considerado secundário na definição de cultura africana. Nesse sentido, deve buscar o essencial, entendido como sendo os elementos que fundamentam a cultura africana na contemporaneidade. Nesse aspecto, tem sido importante a contribuição dos estudos que analisam as temáticas abordadas nas literaturas, artes, música, cinema e teatro africanos, especialmente desenvolvidos nos principais centros urbanos da África. Cabe ressaltar que as artes acima mencionadas têm apresentado um problema de identidade pelo fato de que produzem suas obras visando primordialmente um público ocidental e essa situação gera a perspectiva de apresentar uma visão ou imagem dos problemas africanos nos moldes que possa agradar a um público fora da África. Portanto, não é uma arte direcionada a abordar as situações africanas para os africanos, mas para aqueles que querem ver uma determinada África, normalmente balizada por estudiosos europeus. Dessa forma se tem reiterado uma arte africana que se especializou no que se chama de cultura marginal, exótica, artificial, urbana e turística, divulgada pelos modernos meios de comunicação de massa. Essa situação vem ocultando o genuíno patrimônio cultural do povo africano, substituindo-o por uma realidade africana de cunho midiático e sensacionalista.

Para Munanga (2015) é comum ver a questão da cultura africana a partir de dois polos separados: ou se coloca “a África como uma unidade cultural” ou “a África como uma diversidade cultural”. Na opinião do autor é necessário romper com essa dicotomia que, no fundo reproduz uma visão reducionista da cultura africana. A superação dessa simplificação seria o tratamento dialético entre unidade e diversidade da cultura africana. Não seria incorreto constatar que o continente africano é de fato marcado por uma enorme variedade em todos os aspectos, especialmente no âmbito cultural. Entretanto, se deter unicamente a esse ponto pode levar às formulações bastante em moda das “várias Áfricas” em oposição à ideia de uma “África única”. Em outro sentido, se tem colocado a existência de uma “cultura e civilização africana no singular” que pode acarretar a impressão de negação da diversidade africana.



Do exposto se verifica que o desafio posto por esse pensador africano é construir uma unidade a partir da diversidade, significando que um polo não deve negar o outro, ao contrário devem se retroalimentar. Isso significa que a unidade somente pode ser encontrada a partir da diversidade, o que implica entender que a diversidade não nega a possibilidade de uma determinada unidade. Em suma, o exercício teórico a ser feito é a busca de semelhanças e diferenças nas culturas africanas evitando o padrão colocado por especialistas que se dividem em um aspecto ou outro da questão. Nesse caso, o procedimento lógico seria partir do plural para o singular (MUNANGA, 2015, p. 09). A questão da unidade-diversidade na África às vezes apresenta situações paradoxais como, por exemplo, o fato de se poder observar que “a unidade geográfica do continente africano abriga diversidades biológica, linguística e étnica ou cultural” (MUNANGA, 2009, p. 21). Segundo o referido autor a África ainda possui outras dimensões da diversidade como a biológica ou antropológica e a linguística. Portanto, não resta dúvida de que o fenômeno da diversidade seja uma marca do continente africano:

A África, tanto tradicional como moderna, é um mundo variado e diversa. Em sua complexa realidade social, a África é composta de sociedades em que cada uma tem sua individualidade cultural e se expressa por nomes próprios. Na África existe distância entre os lugares e as maneiras de viver; existe diferença entre o pastor e o agricultor; entre o governante e os governados (súditos). (MUNANGA, 2009, p. 29).

É nesse contexto de buscar uma formulação da unidade cultural africana a partir da diversidade que, segundo o autor acima mencionado, se criou o conceito de africanidade. Em seu sentido original, esse conceito deveria expressar os elementos comuns entre as culturas africanas. Desse modo os termos “cultura africana”, “civilização africana” e “africanidade” teriam o mesmo significado ou, ao menos, o mesmo objetivo de expressar o conjunto de similaridades existentes na África. Destarte, o autor alerta que a busca de uma unidade para a cultura africana não pode ser alcançada através de mecanismos de dedução abstrata, mas tão somente a partir da observação concreta das variadas experiências culturais existentes no continente. Somente tendo como base a realidade concreta e diversa da África é que se pode alentar a possibilidade de construção de uma noção de unidade. Por isso que se deve cauteloso nos verdadeiros critérios que possam fundamentar a unidade cultural africana:

As diversas culturas africanas manifestam uma comunidade profunda porque foram elaboradas por homens e mulheres da raça negra? Esse paralelismo entre o cultural e o biológico está no centro da controvérsia sobre o racismo, pois é sobre ele que os racistas pretendem cientificamente fundamentar sua posição. Não é porque se pertence a tal raça que se fala tal língua ou se domina tal tecnologia. Não é porque os africanos são negros que eles criaram a africanidade. (MUNANGA, 2009, p. 30).

Ao descartar a hipótese racialista para justificar uma pretensa unidade cultural africana, o autor afirma que a africanidade é uma realidade que se pode vislumbrar a partir de outros termos ou critérios. Isso é possível tendo em vista que, segundo o autor, ao se observar as artes africanas se nota que “existe certo parentesco entre as obras africanas, parentesco que as une entre si e as diferencia das outras” (MUNANGA, 2015, p. 11). Isso significa que na realidade concreta existe traços e características próprios das culturas africanas, especialmente em sua analogia com as artes produzidas em outros continentes. A mesma situação se pode observar na questão linguística africana quando se classifica um modelo linguístico tipicamente desse continente que envolvem uma grande variedade de línguas com parentescos comprovados e que apresentam traços originais da África. Na perspectiva do referido antropólogo “conclusões similares poderiam ser tiradas de outros domínios da cultura, fora da arte e da língua, das instituições sociais como o casamento, a família, a organização política, os sistemas de crenças e as visões de mundo” (MUNANGA, 2009, p. 30). Assim sendo, outro exemplo dado pelo autor pode ser encontrado na modalidade de casamento africano que pode ser caracterizado por linhagens com base na existência do dote que o diferenciaria do padrão tipicamente ocidental baseado nos casais individuais, isso corrobora com a visão de Bâ segundo a qual “na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual é apenas um prolongamento” (BÂ, 2010, p. 23.). São muitos os exemplos das possibilidades de se vislumbrar uma unidade cultural no continente africano sem, contudo, anular sua diversidade.

Na concepção de Munanga (2015), além de expressar a ideia de uma unidade cultural africana, africanidade pode ser vista igualmente como a forma na qual a África é mostrada para o mundo. Nesse caso, africanidade seria os elementos comuns da cultura africana apresentados para o conjunto do planeta na perspectiva de diferenciar, não mais as culturas africanas entre si, mas tão somente diferenciá-las das culturas de outros continentes. Nesse caso, africanidade seria a forma como a

cultura genuinamente africana unificada se apresenta para o mundo. Nessa dimensão se coloca um problema, qual seja, a divisão entre uma África árabe e uma África negra. Nesse sentido, a posição do referido estudioso é que de fato a africanidade deve se referir à unidade da África negra e não incluiria a África de influência árabe, tendo em vista que esta parte do continente africano comunga outra identidade cultural diferenciada da parte conhecida como subsaariana. A africanidade seria então a construção da unidade cultural negro africana.

Este posicionamento é corroborado por Serrano e Waldman (2007) que também abordaram a problemática da unidade e diversidade relacionada ao continente africano. Para os referidos autores existe, desde tempos antigos, a noção das diferenças que dividem o Norte e o Sul no continente africano. Um exemplo citado pelos mencionados autores é a criação de termos para diferenciar o Norte saariano das regiões ao sul desse deserto. Nesse caso, a expressão de origem árabe Bilad-es-Sudan, que significa País dos Negros, foi usada como referência para diferenciar a região ao Sul do Saara, do ponto de vista cultural e étnico, da região Norte que foi incorporada ao império muçulmano. Desse modo, haveria uma África ao Norte diferenciada antropológica e culturalmente da África dos Negros, ao Sul. Estabeleceu-se assim essa divisão clássica do continente africano. Por isso que os autores também reconhecem que a denominada África subsaariana representa um conjunto de culturas e povos capazes de apresentar características comuns, permitindo a noção de uma civilização no singular, que na atualidade se expressa com o conceito de africanidade e que se refere exclusivamente à África que fora denominada de negra (SERRANO, 2007).

Essa questão é discutida por Balogun (1980) quando trata da definição do que se pode denominar de arte africana em sentido único. Para esse cineasta nigeriano e especialista em artes africanas apesar das dimensões geográficas, variabilidade de culturas e antiguidade histórica do continente africano não se pode achar que as comunidades africanas são espaços isolados uns dos outros, pois elas estão sempre em contatos entre si. A questão é saber em que medida esses contatos entre os povos africanos podem gerar influências culturais a ponto de interferir em suas realizações artísticas particulares. O citado autor reconhece como fato inconteste que as comunidades africanas são relativamente independentes umas das outras,

mas os contatos entre elas possibilitaram certas transferências artísticas entre povos vizinhos.

Destarte, o que mais interessa ao raciocínio de Balogun (1980) é o fato de que houve tendências que marcaram influências em diferentes povos africanos. Isso não significa que existiu uma unidade plena das artes no continente africano como um todo, entretanto, como foi anunciado anteriormente, não existe uma sociedade que seja completamente fechada. Para a noção de arte isso é importante porque sempre houve uma certa troca estilística entre diferentes culturas na África, ou seja, não se pode afirmar categoricamente que esta ou aquela arte da África corresponde a um estilo absolutamente particular.

Na opinião de Balogun (1980) seria exagero pensar em um único modelo fechado que pudesse expressar a ideia de uma arte africana, mas existem elementos que, em seu conjunto, podem ser referenciais para uma definição do que seja a arte africana. Isso não exige o especialista de ter que identificar os estilos regionais africanos. Isso significa que, na visão desse autor, existe a possibilidade de se conceber uma africanidade artística. Portanto, a arte africana pode ser entendida como o conjunto dos estilos, formas e técnicas artísticas que são oriundas da denominada África negra e que ao seu modo se diferenciam de outras modalidades de arte encontradas no resto do mundo.

Nesse momento é relevante colocar a ressalva de Munanga (2015) que alerta para o fato de que o uso do termo africanidade está no singular e não no plural. Isso tem uma relação direta com o significado desse conceito que implica na ideia de unidade africana em meio a sua diversidade, portanto não haveria sentido algum seu uso no plural, pois isso significaria anular o sentido original e profundo do termo.

Outra questão importante colocada por Munanga (2009) é a relação entre a tradição e a modernidade no continente africano. O problema tem um viés histórico na medida em que a África esteve em contato com várias civilizações de outros continentes desde épocas antigas até a atualidade, restando saber de que forma as sociedades africanas se comportaram nessas relações no que diz respeito à questão cultura. Em outros termos, trata-se de saber se por um lado a África conservou seus valores tradicionais apesar desses intensos e impactantes contatos culturais e por outro lado de que forma absolveu valores externos. Para o autor as respostas a essa problemática se dividiram em dois campos distintos. O primeiro campo se colocou de

forma pessimista no sentido de conceber a África como sendo um continente fragilizado por esses contatos e por consequência sofre evidente derrota, além de outros aspectos, também no âmbito cultural. O segundo campo se colocou de forma otimista afirmando que apesar dos enormes impactos dos contatos entre civilizações a África manteve “inalterável” suas estruturas tradicionais. Para o referenciado antropólogo trata-se de duas concepções polarizadoras e equivocadas, pois partem de noções apriorísticas sem as devidas investigações empíricas. Nesse sentido, analisando as pesquisas que são efetivadas por especialistas nas sociedades africanas, afirma que a “estudos realizados nesses contextos apontam uma relação dialógica e uma convivência pacífica entre tradição e modernidade na África” (MUNANGA, 2009, p. 38).

Esse ponto de vista está próximo da reflexão de Saraiva (1987) na qual a África atual deve ser vista como duplo resultado histórico: da sua longa historicidade anterior à colonização e da história contemporânea marcada pelo colonialismo. Isso significa que a África tanto conservou realidades da cultura tradicional milenar como igualmente absolveu novos elementos a partir dos referidos contatos culturais historicamente contextualizados. A África atual é, desse modo, uma síntese histórica. No entanto, é importante compreender que as ações externas sobre o continente africano não agiram em um vácuo e sim sobre estruturas culturais e sociais milenárias. No caso das ações coloniais, por exemplo, ela não atuou sobre uma África inerte e sim em uma dinâmica na qual a base processadora foi a existência das culturas tradicionais africanas. Em suma, a África atual é uma síntese histórica, mas de base genuinamente africana.

Uma problemática interessante a ser abordada quando se discute a temática da cultura africana é colocada por Aguessy (1980) que se preocupa com uma situação na qual se vem apresentando uma maneira superficial de se tratar a cultura africana na atualidade. A esse respeito, autor aludido afirma que a preocupação inicial vai no sentido de que se tem priorizado na atualidade a divulgação de características culturais secundárias da cultura africana e que a essas características se denominaram de “eterna África”, ou seja, aquela que nunca mudou. Os elementos culturais mais destacados nessa visão superficial da cultura africana contemporânea são a dança e a religiosidade. O problema é que a cultura africana é vista através do que se chama de sincretismo folclórico, muito incentivado pelos modernos meios de

comunicação de massas dentro da própria África. A perspectiva central da cultura africana tradicional é a da elaboração e transmissão de uma concepção do ser humano e da natureza com finalidade de auxiliar no equilíbrio das relações entre os seres humanos e deles com a natureza. Essa perspectiva essencial foi abandonada em prol de uma perspectiva secundária que trata a cultura africana de forma superficial.

Para Aguessy (1980) somente com essa noção de cultura africana tradicional é que se pode alentar uma ideia das características das artes africanas. Nesse sentido, se pode colocar que a arte negra é essencialmente de cunho simbólico na medida em que busca expressar o imaginário que os povos africanos têm sobre sua situação. No entanto, essa arte de tendência abstrata apresenta uma relação com o real por ser dinâmica e multidimensional. A sua multidimensionalidade permite que expresse o real de forma simbólica. Por isso que o artista africano tradicional se preocupa com a representação dos sentimentos. No entanto, é importante ressaltar que a arte africana é abstrata e não metafísica, pois sempre mantém uma ligação com a realidade concreta, se constituindo a partir de representações baseadas em arquétipos significativos do que retratos naturalistas. Ao contrário do padrão ocidental europeu, a arte africana é geralmente apresentada de forma anônima. No entanto, isso não quer dizer que as sociedades africanas não conhecem seus artistas.

O referido pensador africano entende que as realizações literárias tradicionais da África tais como mitos, contos, adivinhações, provérbios, etc. não podem ser vistas como sendo expressões do folclore, pois sua profundidade vai muito além dessa perspectiva de exotismo. Nesse sentido, na cultura africana a coerência está em compreender as coisas através das meias palavras, pois o subentendido é o que importa. Essa riqueza cultural tem sofrido abalos na medida em que os avanços das tecnologias ocidentais têm colocado as técnicas africanas de produção, artes e as demais tradições populares como ultrapassadas e isso é realizado em prol de uma consciência baseada na ideia de produtividade e lucros. A situação que colocada se expressa em dois polos: de um lado os tradicionalistas condutores das realizações culturais africanas tradicionais e do outro as novas gerações de africanos ocidentalizados. Nesse contexto, se encontra o problema da juventude africana que têm resistido se integrar nos conhecimentos da tradição africana propagada como sendo arcaicas e no seu entender desvalorizadas.

Outra preocupação importante na discussão sobre a atual cultura africana é apresentada por Diagne (1980) para qual o movimento denominado de renascimento africano trouxe uma série de problemas culturais para o continente. O que esse autor pretende é alertar para o fato de que na atualidade africana os problemas a respeito da temática cultural estão relacionados à questão do renascimento. Para esse autor o que é chamado de renascimento africano se constituiu como um projeto que, em determinado sentido, se assemelha a outros de igual característica que passaram por outros continentes em determinados momentos da história humana. O sentido geral da ideia de renascimento tem sido, portanto, preservado nos distintos movimento que carregaram essa nomenclatura. Este sentido pode ser identificado na ideia de reconquista de um legado cultural perdido em algum momento da história de um povo. No caso específico africano, o renascimento teve o objetivo de buscar a dimensão cultural perdida com o advento do colonialismo no qual estabeleceu o desequilíbrio nas sociedades africanas. A busca do equilíbrio social e cultural dos povos africanos almejado pelo renascimento se constituiu não somente em um objetivo de resgate histórico cultural, mas igualmente em um esforço de sua atualização e integração na modernidade.

Assim sendo, Diagne (1980) considera que o problema do renascimento africano se desenrola a partir três questões ou desafios centrais. Primeiramente investigar o que de fato representa na atualidade o debate sobre as especificidades de uma determinada cultura. Em segundo lugar, analisar de que forma podem os povos africanos reivindicarem um patrimônio cultural próprio, contendo uma visão de mundo, heranças linguísticas e artes. Em terceiro lugar, saber se realmente esse patrimônio cultural é crucial para definir o que é específico em uma determinada cultura.

A arte africana e a história da África assumem papel primordial na medida em que foram e continuam sendo instrumentos que têm auxiliado sobremaneira no processo de conscientização dos povos africanos no sentido de despertá-los para a necessidade da renovação cultural. A arte e a história africana têm possibilitado tanto aos africanos como aos não africanos superarem determinados preconceitos. É importante destacar que a arte africana se destaca pela qualidade das suas obras e a influência que exerceram no mundo, justificando a existência de inúmeras pesquisas fora da África tanto sobre a arte como sobre a cultura africana em geral. Nesse

aspecto, ela não somente é reconhecida como sendo específica, assim como agindo de forma a enriquecer a cultura de outros povos fora do continente africano, é nesse sentido “o produto de uma cultura, isto é, o conjunto das suas instituições, das suas obras, das suas artes ou dos seus textos, constitui uma herança. Esta existe como dado num mundo que se transforma. Pode sobreviver ou morrer, alienar ou libertar. É relativamente a este papel que ela representa ou não um contributo vivo” (DIAGNE, 1980, p.141).

Do exposto o referido estudioso africano conclui que a África foi o berço da cultura humana e continuou sendo durante muito tempo a vanguarda cultural da humanidade e não deixou de ser um continente de grande influência cultural até os dias atuais. A cultura africana, a despeito do impacto colonial, não desapareceu, mas se renovou e é exatamente essa realidade que não está presente nos meios de comunicação de massas. Em suma, a tarefa da educação hoje em dia no que diz respeito à temática africana é desconstruir o imaginário midiático e, sustentada prioritariamente em autores africanos, deve trazer à tona a riqueza, profundidade e antiguidade do patrimônio cultural africano.



### **3. DIMENSÕES DO CORPO NA FILOSOFIA, ARTE, DEBATE CONTEMPORÂNEO E CULTURAS AFRICANAS**

A dimensão corporal foi um dos elementos centrais norteadores da experiência pedagógica que sustentou a pesquisa de campo desse trabalho. Assim sendo, a observação sobre o corpo ou a expressão corporal se tornou preocupação substancial no processo de condução da aprendizagem na qual esta pesquisa esteve baseada. A justificativa para a centralidade do fenômeno corporal na vida humana e, por consequência, do processo educativo necessita ser apresentada de forma teórica em primeiro plano e de forma prática num segundo momento. Esse capítulo se dedica exclusivamente à discussão teórica sobre o corpo. A discussão sobre a problemática prática a respeito do corpo é trabalhada no capítulo cinco que trata da experiência com os jogos africanos na escola.

Como foi anunciado acima, neste ponto se discute a centralidade do corpo para a compreensão do ser humano. Neste sentido, se trabalha o condicionamento sócio cultural sobre o corpo. Fundamentalmente, discorre a respeito de condicionantes das relações sociais a propósito do corpo, assim como as variações dessas determinações em acordo aos contextos culturais. Do mesmo modo, concebe esses condicionantes sócios culturais a respeito do corpo como historicamente contextualizada. Em suma, trata-se de conceber o corpo como ser social, cultural e histórico.

Essa compreensão ampla do corpo exige que se vislumbre as dimensões nas quais vem sendo debatido. Desse modo, uma digressão em torno das elaborações teóricas filosóficas e artísticas a respeito do corpo para, em seguida, fazer uma discussão sobre visões do corpo na atualidade. Por fim, tendo em vista o objeto de estudo dessa pesquisa e a discussão realizada no capítulo sobre culturas africanas, se processa uma exposição sobre a noção de corpo para as culturas desse continente.

Em suma, o corpo é visto inicialmente na perspectiva da filosofia e da arte para fazer uma alusão ao debate contemporâneo a seu respeito. Visto o corpo na ótica ocidental se passa então à discussão do corpo na perspectiva africana.

### 3.1. O corpo do ponto de vista da filosofia

O ponto de partida para discutir o corpo no âmbito filosófico é o debate sobre a relação entre corpo e alma. Este debate surge nos tempos atuais em uma nova área da filosofia: a filosofia da mente. Isso acontece provocado pelos atuais avanços científicos como os estudos da neurobiologia e do renovado interesse pela tradição da psicologia cognitiva relacionada a nomes como Jean Piaget, Lev Vigotski, Aleksander Luria e Henri Valon. Na história da filosofia essa questão esteve comumente ligada à necessidade de definir o que seria a essência humana. A questão central é discutir a existência ou não da relação entre corpo e alma, isto é, entre corpo e psiquismo. Nesse particular, caberia igualmente estabelecer se existiria uma relação de determinação ou de hierarquia entre corpo e alma. Isso implica saber se a alma deveria ou não comandar o corpo, ou seja, se a mente deveria controlar o físico. A discussão aqui estabelecida passa pela problemática da definição de consciência e da consequente relação entre corpo como um todo e o cérebro.

As respostas que a filosofia apresentou a respeito da questão envolvendo a relação entre corpo e mente tomaram três direções distintas. O primeiro direcionamento foi denominado de dualismo, a qual defendeu a ideia de que a consciência é distinta da matéria. Para sustentar essa distinção se criou o conceito de alma. O segundo direcionamento, na contraposição à concepção dualista, foi denominado de monista e defende a ideia de que a consciência é apenas uma dimensão do cérebro. Nesta visão a consciência é uma espécie de reflexo do físico, sem nenhuma autonomia. Por isso ser também conhecida como concepção da reflexologia da consciência. O terceiro direcionamento é denominado de dual, defendendo a ideia de que existe uma integração entre as duas realidades corpo e mente, consciência e físico. Para essa concepção essas duas dimensões da realidade são, ao mesmo tempo, diferentes e relacionadas, fazendo parte da totalidade humana. Vale a pena abordar um pouco mais sobre cada uma dessas concepções para demonstrar em qual delas se apoia as análises desse trabalho.

Na concepção dualista, corpo e alma são dimensões bastante distintas da realidade. Para o dualismo, em cada cérebro existe uma consciência própria, expressando o indivíduo em sua singularidade. Essa consciência individual seria somente decifrável pelo indivíduo que a possui. Assim sendo, é totalmente impossível

para a ciência estudar o que se denominada de consciência individual, pois por ser eminentemente subjetiva, pertencente a um único sujeito não poder ser objeto de pesquisa. Nesse sentido, a existência do que possamos denominar de alma, mente ou psiquismo é vista como algo inacessível, não podendo ser objeto do conhecimento humano.

Oposto à consciência, o corpo é explicado como sendo a dimensão física e material do ser humano. O corpo está presente na espécie humana de forma generalizada, representado seu aspecto comum, por isso universal. Por conta dessa dimensão material e universal, o corpo pode corretamente ser objeto de investigação. Portanto, o cérebro em sua parte física como elemento da composição do corpo pode e deve ser objeto da ciência. No entanto, sua dimensão conhecida como consciência, por ser concebida como algo transcendental, não pode ser concebida como objeto do conhecimento, passível de investigação.

Do exposto pode inferir que para a concepção dualista o ser humano possui duas dimensões de existência: uma material e outra transcendental. Uma dimensão é constituída pelo que se denomina de mente ou consciência, mas que envolve também aspectos como as emoções e desejos. Em suma, trata-se de elementos que se pode denominar de subjetividade humana. Essa dimensão subjetiva é desprovida de quaisquer dados materiais. A outra dimensão humana é exatamente aquela que é composta e definida por sua materialidade, ou seja, a dimensão física. Esta, por sua vez, não possui quaisquer elementos mentais tais como pensamento, sentimentos e imaginação.

Portanto, para a concepção dualista existem duas dimensões no ser humano, elas são diferentes uma da outra e sem qualquer ligação entre si, sendo totalmente independentes, pois pertencem a naturezas distintas, uma pode ser objeto do conhecimento e a outra não. Isso implica em entender que houve, na história do pensamento, uma corrente que nega o entendimento do ser humano de forma integral. Trata-se de uma teorização que vê o ser humano composto de duas partes diferentes e separadas: uma de caráter material (corpo) e outra de caráter espiritual (alma). Essa concepção é denominada de dualismo, ou seja, a consciência separada e em antagonismo com o corpo.

O dualismo entre corpo e mente teve seu expoente maior no platonismo que defendeu a ideia da existência da alma. Nesta perspectiva teórica, no início, a

alma se mantinha em situação de contemplação, existindo unicamente no que se designou de mundo das ideias. No entanto, a partir de certa situação a alma passa por um fenômeno que se conceituou de encarnação, constituindo-se em sua união com o corpo. O problema, nessa concepção, é que a encarnação, isto é, a aproximação entre alma e corpo, possui um significado totalmente negativo. O sentido negativo está na noção de que a alma se rebaixa, pois, com a encarnação ela fica presa ao corpo. Paradoxalmente, a alma terá uma compensação nessa união com o corpo, qual seja, o desenvolvimento do intelecto. No entanto, essa elevação da alma ao intelecto, provocado pela encarnação, não elimina o fato de que ela se mantém refém do corpo na medida em que estará sujeita aos sentimentos e desejos materiais em geral (CHAUI, 2002).

Assim a conexão da alma ao corpo apresenta um paradoxo entre a ascensão intelectual e a deterioração das emoções e desejos corporais. Para essa concepção, a superação do paradoxo viria através do domínio das emoções e desejos corporais pelo intelecto. O domínio do intelecto sobre os sentimentos se justifica por entender que os sentimentos e demais necessidades do corpo interfere de forma prejudicial no verdadeiro conhecimento. A ideia é que a realidade sensível intervém na produção do conhecimento, levando o pensamento a processar somente opiniões, conduzindo inevitavelmente o raciocínio ao equívoco. Cabe acrescentar que, para o dualismo, o corpo, além de interferir negativamente no conhecimento, é algo imoral. Nesse particular, os desejos corporais são concebidos como causadores de atitudes corruptas, provocando um processo de declínio moral. Por isso, ser necessário o controle dos desejos pelo intelecto. Somente assim, o ser humano alcançaria uma conduta moral apropriada (CHAUI, 2002).

Esta forma de plantear a relação entre corpo e pensamento interfere até mesmo na concepção de amor, pois o dualismo do platonismo concebe que existe o amor sensível e o amor intelectual. Nessa dicotomia a respeito do amor é instituída uma hierarquia na qual o amor sensível deve se subordinar ao intelectual. É importante frisar que a distinção entre dois mundos já existia desde a civilização egípcia antiga na compreensão de que havia o mundo dos vivos (visível) e o mundo dos mortos (invisível), no entanto, cabe perceber que:

A distinção entre o sensível e o inteligível é ontológica (há duas ordens diferentes de realidade, quer se conceba uma delas como a estrutura invisível das coisas que aparecem aos sentidos, quer se conceba que há dois mundos diversos, um espiritual e outro, material) e é lógica ou epistemológica (seus objetos são conhecidos de maneira diferentes). Essa distinção reaparece na teoria platônica da alma, *psykhé*. (CHAUI, 2002, p. 290).

Interessante observar que a cultura grega tinha uma preocupação especial no cuidado com a saúde e estética corporal. Na Grécia antiga se incentivava, sobremaneira, tanto os exercícios físicos quanto os demais cuidados com o corpo. No entanto, cabe ressaltar que a ideia de cuidados com a saúde corporal dos gregos estava relacionada ao embasamento de que o corpo com saúde está em condições de desprender a alma das sujeições corporais, podendo assim se dedicar plenamente ao mundo das ideias. O corpo mau cuidado prende a alma enquanto que um corpo bem cuidado permite que a alma exerça sua função intelectual. Dessa forma, a concepção dualista clássica, em sua versão grega, dividia o ser humano em corpo e alma: o intelecto de um lado e do outro emoções e desejos. Nesse processo dicotômico entre corpo e alma, inteligência e necessidades corporais, a supremacia era da alma, denominada de intelecto. O corpo material foi assim relegado ao plano moral da degradação.

Essa visão de degradação em relação ao corpo tomou dimensões ainda maiores durante o período medieval que intensificou a concepção pessimista corporal. Neste novo contexto histórico, o corpo é inteiramente visto a partir de um prisma religioso de ascetismo no qual as necessidades corporais são tratadas na apreensão de pecado. Nesse particular, o corpo esteve sujeito às práticas denominadas de purificações, consideradas como sendo uma atividade espiritual cujo objetivo era controlar os desejos. Esse controle se processava através de procedimentos denominados de mortificação da carne: o jejum, abstinências sexuais e flagelações. Essas práticas eram consideradas como sendo o caminho correto para chegar à plenitude moral:

Tudo que diz respeito ao corpo, em relação à religião católica, leva, parecidos, a marca dessa estranheza. Primeiramente, é preciso ter presente que o cristianismo, diferentemente das outras religiões monoteístas, se fundamenta na Encarnação da divindade, celebrada no dia de Natal. Isto coloca o corpo do Menino Jesus, mais tarde do Cristo, no centro do sistema de crenças. Os pavores, as ternuras e os tormentos da maternidade, o suor de sangue na consciência da agonia, os horrores do suplício: são todas emoções e

sentimentos sentidos em maior ou menor grau pelos fiéis, de acordo com o grau de sua fé e de seu fervor, mas que, de qualquer forma, se referem diretamente a existência carnal; são afetos distantes da concepção, quando muito, metafórica ou conscientemente antropomórfica, do corpo do Deus do Antigo Testamento, que permanece, como o Deus do Islã, uma figura abstrata, encolerizada, justiceira ou misericordiosa.” (CORBIN, 2008, p. 59).

A concepção de Deus no judaísmo e no islamismo não tinha a ideia da encarnação, o Deus corporificado. O cristianismo é o criador dessa noção de um Deus que se corporifica, mas como um corpo destinado ao sofrimento, ao suplício. Essa visão cristã negativa do corpo possivelmente foi influenciada pela dicotomia entre corpo e espírito denominada de neoplatonismo. Pode-se, portanto, observar até que ponto a concepção platônica chegou, uma vez utilizada em uma perspectiva religiosa ascética. Vale acentuar que esse uso particularmente religioso e ascético do platonismo é o que se denominou de neoplatonismo.

A esse respeito é interessante observar o papel da filosofia estoica. O estoicismo foi uma doutrina desenvolvida por várias gerações de filósofos, que se caracteriza por uma ética em que a imperturbabilidade, a extirpação das paixões e a aceitação resignada do destino são as marcas fundamentais do homem sábio, o único apto a experimentar a verdadeira felicidade. Segundo Chauí (2010) o maior de todos os estoicos foi o filósofo Sêneca que em sua obra intitulada “Da tranquilidade” na qual defende o conceito de liberdade como o ato de colocar a alma acima de todas as injúrias, no sentido de afastamento total de todas as influências exteriores evitando uma vida de inquietações. Essa visão ascética do estoicismo se constitui como um dos elementos do neoplatonismo e exerceu profunda influência na ética cristã.

Embora ocupasse uma posição de inferioridade no que diz respeito à sua relação com a alma, na visão dualista religiosa medieval, o corpo era visto como criação divina, sendo, por isso, considerado sagrado. Esse entendimento santificado do corpo fez com que fosse proibida a dissecação de cadáveres, se constituindo em empecilho para estudo científico do corpo humano. Desse modo, as tentativas de estudo científico do corpo humano somente foram possíveis a partir da denominada revolução científica do século XVII. A partir daí o corpo deixa de ser visto unicamente na perspectiva religiosa, se tornando objeto de estudo da ciência.

Neste contexto de abertura para o conhecimento se destaca a filosofia cartesiana, especialmente pelo seu princípio da chamada dúvida metódica. O

cartesianismo colocou, antes de tudo, a dúvida da existência do mundo e, por conseguinte, do próprio corpo. Nesse processo de duvidar de tudo que existe, o cartesianismo chegou a uma conclusão extrema, qual seja, a única certeza seria a existência do pensamento ou do ato do conhecimento.

Inicialmente o corpo é negado pelo cartesianismo. No entanto, ao admitir a possibilidade do conhecimento, aceita a probabilidade de se conhecer o mundo, conseqüentemente compreender o corpo. Neste processo de admissão metodológica do conhecimento, o corpo é apreendido em sua forma material, em sua objetividade. Dessa forma, o cartesianismo começa com o artifício de negação do corpo para, posteriormente propor a sua existência material. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o cartesianismo, a sua maneira, dá continuidade à concepção dualista do ser humano, pois defende a existência dual desse ser. Essa nova forma de dualidade sustenta que o ser humano possui duplo conteúdo: o ser pensante e o ser material, o pensamento e o corpo. Sendo o pensamento de ordem espiritual e o corpo de ordem material. A partir daí aparece o que se denominou de dualismo entre o psíquico e o físico.

O dualismo platônico e neoplatônico negava o corpo como objeto de conhecimento. O dualismo cartesiano defendeu o postulado do corpo como objeto do conhecimento. No entanto, o conhecimento sobre o corpo no cartesianismo era visto pelo prisma do que se denominou de mecanicismo, pois, para essa nova perspectiva, o corpo humano assemelhava-se a uma máquina. Isso não quer dizer que o cartesianismo não visse o corpo em sua divindade, pois o concebia como criação divina. Nesse sentido, a visão cartesiana somente rompe com a perspectiva medieval no que diz respeito ao fato de que após ser criado, de forma divina, o corpo possui uma autonomia de funcionamento a partir de leis próprias. O mais importante a se destacar é que, nesta concepção, o ser humano é entendido como sendo uma máquina e por isso o corpo não pode ser controlado na medida em que funciona como um mecanismo autômato.

Segundo Skirry (2010), Descartes em sua obra “Meditações metafísicas” busca demonstrar a supremacia da alma sobre o corpo. A referida obra de Descartes é composta de seis meditações, sendo que na sexta e última meditação intitulada “Da existência das coisas materiais e da distinção real entre a alma e o corpo do homem” se processa o raciocínio no qual se admite que o ser humano é distinto de seu corpo, podendo existir sem ele. Nesta mesma reflexão é posta a distinção entre o eu e o

corpo. Na terminologia cartesiana, exposta na referida meditação, o corpo é denominado como algo extenso e não pensante, enquanto que o eu é algo pensante e não extenso. Desse modo, o pensamento cartesiano é construído basicamente na noção de contraposição entre o ser e a matéria, entre corpo e alma. A permanência do pensamento cartesiano sobre a diferenciação do corpo em relação à alma é constatada na seguinte declaração: “para ver até que ponto o dualismo cartesiano causou impacto basta observar a atualidade do problema mente-cérebro” (GALLEGO, 2015, p. 117).

Merece destaque na concepção dualista cartesiana o fato de ser considerada uma visão idealista na medida em que privilegiou o pensamento em detrimento do corpo. No entanto, apesar de privilegiar o pensamento, o cartesianismo possibilitou tornar o corpo objeto de investigação. Essa abertura de posicionamento a favor da investigação do corpo permitiu o surgimento da concepção materialista sobre o corpo. A concepção materialista toma inicialmente a configuração denominada de empirista que concebia o corpo de forma natural e não divina. Isso significa que o corpo passa a ser compreendido como algo submetido a leis naturais. Isso quer dizer que, paradoxalmente, o idealismo cartesiano abriu brechas para o surgimento do materialismo empirista. Desse modo, na concepção materialista o ser humano foi concebido a partir da sua realidade corpórea e sujeito às determinações da natureza. Interessante observar que essa postura naturalista da concepção materialista do corpo representou certa barreira ao desenvolvimento das ciências humanas exatamente por não entender as relações entre as dimensões humanas da subjetividade e objetividade. Por conseguinte, ainda ficou mantida a dicotomia entre mente e corpo.

No século XVII o filósofo Espinoza elaborou uma nova concepção da relação entre mente e corpo, podendo ser considerado o pioneiro na tentativa de superação da dicotomia platônica, buscando a unidade do ser humano. Chauí (2016) em uma obra impactante sobre o pensamento spinozista dedicou espaço especial para discutir e expor a concepção de Espinoza sobre a relação entre corpo e mente. Especificamente, no volume dois, a segunda parte é intitulada “A união da mente com seu corpo”. Segundo a mencionada autora, Espinoza se dedicou sobremaneira ao estudo da moral, do poder e da liberdade. Em especial se preocupava com a questão relacionada ao tema da obediência. Sua problemática central foi entender o que leva



os indivíduos a exercerem ou não a liberdade. É nesse contexto de estudos que o referido filósofo colocou a problemática do corpo, pois ao estudar a possibilidade do exercício da liberdade elaborou uma nova visão que se contrapôs a tradição dicotômica originada do pensamento grego antigo.

Foi visto que Platão elaborou um esquema dicotômico sustentado na possível existência separada entre corpo e consciência, defendendo o princípio da hierarquia no qual o espírito é considerado superior ao corpo na medida em que tem o poder de dominar as paixões. Posteriormente, com descartes o dualismo toma a forma mecanicista, continuando a ideia de hierarquização a favor do espírito em detrimento do corpo. A vantagem cartesiana foi ter aberto a possibilidade do estudo natural do corpo ao admitir a autonomia de funcionamento deste a partir da noção de leis mecânicas, permitindo a possibilidade de uma análise materialista do corpo.

Para Chauí (2016) Espinoza inaugurou a tese do paralelismo a qual consistia na afirmação de que não existia nem hierarquia nem causalidade na relação entre corpo e espírito. Nesta perspectiva o espírito não tinha superioridade sobre o corpo, como foi concebido no idealismo dualista. Do mesmo jeito, o corpo não possuía superioridade sobre o espírito, como era concebido pelo materialismo. Para esse pensador, corpo e espírito não se contrapõem, pois existe entre essas duas dimensões do ser humano uma correlação de complementaridade. Para Espinoza, alma e corpo compõem uma unidade, sendo que um expressa o outro, configurando-se uma visão holística do ser humano. Isso significa que uma dimensão necessariamente impacta a outra, pois são essencialmente correlatas. Por conseguinte, não existe prioridade de determinações entre corpo e alma. No pensamento de Espinoza o ser humano é passivo ou ativo de corpo e alma e não separadamente, ou seja, onde uma dimensão seja passiva e a outra ativa.

Cabe então colocar a noção de ativo e passivo para o pensamento de Espinoza. Nessa perspectiva, ser ativo está relacionado à ideia de autonomia na ação e, por inferência, ser passivo está relacionado à ideia da ação ocorrida por causa exterior. Por isso que quando o corpo e a alma agem simultaneamente motivados por causas internas são ativos e, ao contrário, quando agem motivados por causas externas são passivos. No primeiro caso se configuraria a autonomia do corpo e da alma e no segundo caso a heteronomia de ambos (CHAUI, 2016).

Segundo Rizk (2016) é importante esclarecer que para Espinoza o conceito de alma ou espírito era identificado como sendo o potencial para o conhecimento. Nesse sentido, a passividade da alma ou espírito seria sua inclinação para a ignorância e sua posição ativa sua disposição para o conhecimento. No que diz respeito ao corpo, o pensamento espinozista parte da premissa de que estes estão constantemente em relação uns com os outros. A partir desse princípio de que os corpos agem uns sobre os outros se inferi que é da natureza de um corpo afetar e ser afetado por outro. Nesse particular, é interessante observar que para Espinoza a ideia de ativo ou passivo a respeito do corpo está relacionada à forma como eles se impactam ao entrarem em relações mútuas. A ação ativa está relacionada ao fato de o corpo afetar o outro no sentido de auxiliar na capacidade de agir. Nesse caso, a ação ativa aumenta aquilo que Spinoza denomina de potência corporal. A ação passiva se manifesta quando os corpos não se conflitam no sentido de um tentar dominar o outro. Esse seria o caso das ações denominadas de autoritárias. Para Espinoza essa forma de interação entre os corpos diminui a potência corporal. Ele conclui que a relação ativa entre os corpos é de cunho positivo na medida em que produz alegria e a passiva é negativa por produzir tristeza. A problemática de Espinoza é, por conseguinte, como o corpo deve buscar os contatos positivos (ativos) e evitar os negativos (passivos) (CHAUI, 2016).

Como foi visto, na visão desse filósofo o corpo não controla o pensamento (alma ou espírito), tampouco o pensamento pode definir a ação do corpo. Assim sendo, não cabe ao pensamento controlar os sentimentos humanos, como concebia o platonismo, pois as emoções são resultadas das relações entre os corpos. Por isso, se pode inferir que Spinoza era contrário à concepção dualista e hierarquizante que postulava a ideia de que a razão poderia exercer domínio sobre os sentimentos. Do mesmo modo, não reconhecia a ideia de que os sentimentos pudessem dominar o corpo.

Para Chauí (2016) Espinoza concebia a ideia de liberdade como sendo o exercício da autonomia. Isso está relacionado à ideia de que os sentimentos são elementos constituinte do corpo e, por isso, algo pertencente à natureza humana e não alheio a ela. Assim sendo, o exercício da autonomia ou da liberdade não pode significar livramos dos sentimentos, mas a ação de percebê-los. Portanto, a problemática spinozista não seria privar-se dos sentimentos escondendo-os, mas

poder substitui os afetos negativos (passivos) pelos positivos (ativos). Em suma, se trata fundamentalmente de buscar os contatos corporais positivos (ativos).

Esse tipo de pensamento postula uma afirmação do corpo, ao contrário da filosofia dualista que procurava negá-lo. Pode-se então inferir que o pensamento espinozista entende a autonomia a partir de fenômenos humanos com causas endógenas e não exógenas. Igualmente se pode aventar que Espinoza é um pensador que valoriza o corpo, abandonando as compreensões negativas do mesmo fundamentadas na moral, como no caso do dualismo platônico clássico, ou baseadas na noção de pecado, como na versão do dualismo neoplatônico medieval. Assim sendo, se poderia considerar o pensamento espinozista como a primeira tentativa de rompimento com a concepção dualista do corpo e iniciador da concepção denominada de monista que sustenta a ideia de unidade entre corpo e mente.

A tentativa de superação do dualismo entre corpo e mente reaparece, no início do século XX, com a filosofia da fenomenologia. Neste caso, também, processou a crítica tanto ao platonismo grego como ao neoplatonismo cristão. A fenomenologia propõe suplantar a dicotomia corpo e mente através das noções de intencionalidade. Nesse sentido, pode concordar que “o termo mais proximamente associado com fenomenologia é o ensinamento de que cada ato de consciência que nós realizamos, cada experiência que nós temos, é intencional: é essencialmente “consciência de” ou uma “experiência de” algo ou de outrem” (SOKOLOWSKI, 2004, p 17). Antes, porém, de tratar a relação entre corpo e mente a partir da referida noção é interessante saber o que, de fato, é o corpo para a fenomenologia. Para o pensamento fenomenológico, a premissa inicial é entender o corpo para além de sua objetividade, ou seja, o corpo é algo mais que uma simples coisa:

A fim de compreender o que é a fenomenologia, devemos fazer uma distinção entre duas atitudes ou perspectivas que podemos adotar. Devemos distinguir a atitude natural da atitude fenomenológica. A atitude natural é o foco que temos quando estamos imersos em nossa postura original, orientada para o mundo, quando intencionamos coisas, situações, fatos e quaisquer outros tipos de objetos. A atitude natural é, podemos dizer, a perspectiva padrão, aquela da qual partimos, aquela em que estamos originalmente. Não viemos para ela de nenhuma coisa mais básica. A atitude fenomenológica, por outro lado, é o foco que temos quando refletimos sobre a atitude natural e todas as intencionalidades que ocorrem dentro delas. A atitude fenomenológica é também algumas vezes chamada de atitude transcendental. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 51).

Desse modo, perceber que na fenomenologia tem que saber detectar duas dimensões da realidade quando está realizando alguma atividade. A primeira dimensão é a natural, o ponto de partida, marcada pela intencionalidade espontânea. A segunda é a dimensão fenomenológica, marcada pela reflexão sobre a intencionalidade da atitude natural. A combinação ação espontânea e ação reflexiva é o ensinamento da fenomenologia. O ponto de partida do espontaneísmo é fundamental, mas não o suficiente para a realização de atitudes significativas. Nesse sentido, a reflexão constante sobre o que está realizando é a chave da atitude fenomenológica. Trata-se de significar às coisas e ao que está fazendo. Vale adiantar que este princípio do ato de significar as ações é fundamental para prática dos jogos na Educação, como exposto mais adiante. Na verdade, a unidade fenomenológica entre espontaneidade e reflexão basilar em uma prática de jogos em processo de aprendizagem escolar.

Na dimensão fenomenológica o corpo é concebido dentro da noção do ser humano como um ser no mundo e não isolado. Por conseguinte, o ser humano é inteiramente conectado e influenciado pelo mundo ao seu redor e, simultaneamente, age sobre esse mundo. Pode-se acrescentar que o corpo é visto na fenomenologia, igualmente a partir das noções de facticidade e a transcendência. A facticidade seria a dimensão material do corpo, aquilo de onde surge as determinações do próprio corpo. Com a ideia de facticidade se entende que o ser humano possui um determinado tipo de corpo específico de sua espécie animal. Pertencer a uma espécie animal passa então a ser a determinação humana. A transcendência seria a dimensão que possibilita a superação da determinação do corpo. Nesse caso, a transcendência significaria a busca da liberdade. Assim sendo, para a concepção fenomenológica, a liberdade consiste na superação das determinações biológicas e matérias (SOKOLOVSKI, 2004).

Desse modo, a perspectiva fenomenológica postula uma concepção de unidade entre corpo e mente na qual o corpo é analisado inicialmente pelo conceito determinista de facticidade. Em seguida, o corpo é analisado pelo conceito de transcendência pelo qual pode realizar o processo de superação da determinação material. Isso quer dizer que o corpo não é puramente facticidade, ou seja, simplesmente condicionado pela determinação material. O corpo é plenamente capaz

de extrapolar a situação de determinação da facticidade por meio das ações de transcendências.

Como foi visto, na perspectiva fenomenológica, o corpo não é apenas uma coisa, pois está imerso em uma totalidade, consistindo no mundo que o rodeia. Do mesmo modo, o corpo não pode ser considerado como algo estranho ao ser humano, mas como algo integrante ao seu ser. Portanto, o ser humano é seu próprio corpo com suas determinações e possibilidade de superá-las.

Por isso que para a fenomenologia as manifestações corporais são vistas como elementos essenciais da formação do ser humano. Assim sendo, as atitudes, gestos, mímicas e olhares são elementos fundantes do corpo tanto quanto suas propriedades físicas. Cabe acrescentar que, para a fenomenologia, o corpo não é uma máquina como na visão cartesiana. Isso se coloca tendo em vista que no pensamento fenomenológico o corpo é compreendido como sujeito, cujo movimento representa sua capacidade de expressão. Dessa forma, os movimentos do corpo são apreendidos como algo além do fenômeno físico. O movimento corporal é concebido como inteiramente significativo, representando sobretudo ao universo da intimidade humana.

O corpo compreendido pela fenomenologia é pleno de sentimentos e reações. É o corpo que se manifesta por seduções, amores e ódios. Por isso que pode aludir ao fato de que, no âmbito do pensamento fenomenológico, se encontra a ideia de que o corpo é o lugar da experiência inicial do ser humano, ou seja, o ponto de partida da existência desse ser. Essa concepção fenomenológica é idêntica à visão africana do corpo. Nessa perspectiva, o corpo antes de ser objeto do conhecimento é um ser vivo, pleno de experiência, por conseguinte, repleto de sentimentos. Em suma, a fenomenologia proporciona o corpo que se relaciona com o mundo tanto através de sua objetividade como através de sua subjetividade. A partir da iniciativa pioneira spinozista e da fundamentação contemporânea da fenomenologia a problemática corporal aponta para uma integração entre corpo e mente, consistindo em importantes tentativas de críticas às formulações dualistas. Destarte, a noção de interação entre corpo e mente pode ser vista em outros campos do conhecimento na contemporaneidade.

A primeira dessas teorias contemporâneas que conceberam a unidade interativa entre corpo e mente são as elaborações teóricas que utilizam o conceito de

trabalho, os estudos da economia política. Nesse caso, o trabalho é concebido sobre dois aspectos complementares: como uso da força do corpo humano em forma de gasto de energia e como atividade que exige anteriormente uma projeção na mente humana. O trabalho é, portanto, subjetividade objetivada, exigindo tanto a ação da mente na ação teleológica de planejamento como a ação do corpo como exteriorização na utilização da força de trabalho. Cabe salientar que a própria máquina é compreendida como ampliação do corpo humano. Portanto, no conceito de trabalho está contido a unidade corpo e mente na transformação da natureza pelo ser humano (LUKÁCS, 2004). Cabe lembrar que essa forma de tratar teoricamente a unidade e complementaridade do corpo humano como força de trabalho e ação teleológica esteve diretamente relacionada ao advento da Revolução Industrial.

Nesse contexto, a problemática posta foi a necessidade de controle da força de trabalho e sua adequação às máquinas, possibilitando a noção de adestramento do corpo humano. Esse processo de adestramento teve o objetivo fundamental de submissão à disciplina do regime de trabalho fabril. Essa necessidade inicial de adestramento corporal tomou, inclusive, dimensões de negar a sexualidade e o erotismo do corpo. Isso significa que o corpo para a economia política deveria ser concebido fora da noção de prazer e desejo. Assim sendo, o ideal de produtividade, tão em voga nos dias atuais, possibilitou a necessidade da repressão sexual contemporânea. Nesse caso, a sexualidade volta a ser relegada essencialmente à visão de reprodução.

Neste âmbito, cabe colocar a posição de Marcuse (1973) a respeito da liberação sexual proposta a partir dos anos de 1960. Segundo o referido pensador alemão, a mencionada liberação sexual deveria ser compreendida pela lógica de produção de mercadorias para fins eróticos sexuais. Na visão de Marcuse (1973), essa liberação sexual é limitada na medida em que não trata da questão do adestramento do corpo para o trabalho e a necessária contenção da sexualidade. Essencialmente se tratou de uma liberação que não concebeu a sexualidade em sua totalidade, pois se prendeu apenas à ação genital dos modelos repressivos. Portanto, tratou-se de uma liberação de cunho consumista e produtivistas.

Outro campo de conhecimento da contemporaneidade que concebeu o corpo e a mente em um processo interativo foi a educação física. Nesse campo do saber também se manifestou a concepção da existência da unidade do sujeito

baseada na complementariedade entre corpo e mente. A partir desse pressuposto a educação física não pode ser vista unicamente como atividade muscular ou como sinal de saúde do corpo. Tampouco deve ser percebida como sendo ação para segurança de higiene e, menos ainda, como atividade de entretenimento. A educação física como ação humana fundamentada na unidade do sujeito implica na admissão de que através dela se processa o reconhecimento do corpo pelo sujeito, distinguindo suas potencialidades e limites. Por isso se compreende que a educação física, entre outros aspectos, possibilita o equilíbrio interior da personalidade. Nesse mesmo sentido, cabe ressaltar que os esportes não podem ser entendidos exclusivamente como atividade relacionada à manutenção da forma ou incremento de destrezas corporais, mas, sobretudo, como atividade com sentidos e significados sociais, especialmente por demandar relações entre corpos e regras. Trata-se, portanto, de uma educação física e social simultaneamente.

Um campo de conhecimento contemporâneo que igualmente trabalha com a ideia de integração entre corpo e mente diz respeito aos estudos sobre a sexualidade humana. Neste caso, a sexualidade não pode ser vista unicamente pelo prisma biológico separado do ser integral, ou seja, da totalidade social que abarca o ser humano. Assim sendo, a sexualidade envolve tanto aspectos fisiológicos humanos como expressão de sentimentos. Isso significa que o corpo na sexualidade é, sobremaneira, uma comunicação entre corpos, implicando em uma espécie de linguagem na medida em que gera uma forma de relação que se baseia na reciprocidade (GAIARSA, 1985).

Por isso que, na atualidade, o ser humano não pode ser visto como ser meramente racional, como no platonismo clássico, pois é também constituído de desejos. Pensando um pouco mais além, se poderia alentar que a sexualidade humana não é exclusivamente biológica, nem meramente social, na medida em que os seres humanos possuem a característica do erotismo como ação psicológica. Isso implicar entender que o desejo coloca a situação de que a sexualidade humana não está diretamente relacionada com a reprodução sexual. Assim sendo, a sexualidade humana é a expressão de um ser que deseja e seleciona, estabelecendo comunicação com o outro e com o mundo que o rodeia. A totalidade na qual está imbricada a sexualidade humana implica relações com o fenômeno da linguagem, por

isso ser apropriado se referir a existência de uma linguagem corporal expressada na formulação de Weil (2015) “o corpo fala”.

Na perspectiva da discussão sobre corpo e sexualidade a partir dos desafios teóricos para superar o dualismo vale colocar a reflexão do filósofo Nietzsche. Em fins do século XIX, o referido pensador, elaborou uma crítica à concepção platônica do dualismo, especialmente por defender a ideia do controle racional dos sentimentos. Segundo Almeida (2017), ao analisar o fenômeno da sublimação Nietzsche argumenta que a necessidade em negar os instintos humanos resultou na concepção do ascetismo cristão, transformando o ser humano em um ser fragilizado através da noção de pecado, por isso que na perspectiva nietzschiana está colocada a necessidade de restabelecer o que se denomina de forças vitais reprimidas pela razão.

Igualmente, segundo Almeida (2017), na contraposição à ideia do racionalismo de que a consciência domina o ser humano, a concepção freudiana defende a existência do inconsciente, representado pelas pulsões e desejos como o agente que determina as ações humanas. Assim sendo, a energia sexual seria a responsável pelos atos humanos. Cabe ressaltar que, para esse pensador, a sexualidade envolve uma totalidade de questões que não podem ser resumidas aos atos puramente sexuais. Nesse caso, a sexualidade estaria relacionada à energia pulsional do funcionamento do corpo.

A partir da postulação do inconsciente sustentado na ideia de energia sexual ampliada, a perspectiva freudiana sustenta que essa energia tem sido controlada socialmente através de um processo que denominou de sublimação. Esse mecanismo de controle consistia no fato de os seres humanos redirecionarem a energia sexual para atividades consideradas socialmente necessárias. Desse modo, a sublimação estaria relacionada à visão clássica de negação do corpo, por conseguinte, da sexualidade. Não obstante elaborasse uma crítica às ideias de negação da sexualidade, Freud admite que os fenômenos da cultura e civilização, entendidas como capacidade de convívio social humano, somente fora possível devido a repressão sexual:

Freud defendia o ponto de vista cultural filosófico de que a cultura deve seu aparecimento à repressão impulsional, ou seja, a abstinência impulsional, o



que também procurou demonstrar no problema da invenção do fogo. A ideia básica é que as conquistas culturais são sucessos de energia sexual sublimada, donde se depreende que a repressão sexual constitui fator indispensável de qualquer formação e cultura. (REICH, 1988, p. 42).

Dessa forma, a perspectiva freudiana pode ser considerada como um modo de pensar baseado no ceticismo na medida em que postula a impossibilidade da superação plena da repressão sexual do corpo na medida em que tal repressão significa a condição necessária para viver em sociedade. Vislumbrando uma crítica a esse mencionado postulado freudiano e seguindo os passos de Reich “o que é verdade nessa teoria é somente que a repressão sexual constitui a base da psicologia das massas de determinada cultura, isto é, a cultura patriarcal em todas as suas formas, mas não a base da cultura e sua formação em si” (Reich, 1988, p. 43).

Ainda sobre a problemática entre corpo e sexualidade contemporânea cabe refletir sobre as posições do filósofo Michel Foucault. Para Foucault (1999) na sociedade contemporânea se estabeleceu um paradoxo: falar demasiadamente sobre sexo e praticar pouco a sexualidade. Isso acontece por se tratar substancialmente de um modelo de sociedade baseada no discurso. No caso da sexualidade, o discurso excessivo oculta a pobreza da vida sexual. Trata-se de uma liberação da verbalização e não da prática da sexualidade. Cabe acrescentar que, para o referido pensador, o discurso da sexualidade contemporânea tem sido caracterizado por elementos eminentemente científico, naturalizando o sexo na medida em que o aborda predominantemente numa perspectiva biológica. A problemática foucaultiana vai no direcionamento de que a naturalização do sexo cria padrões do que seria normal ou patológico. Essa situação cria uma noção médica da sexualidade e, por extensão, do corpo estabelecendo o problema da determinação política da necessidade de regular e vigiar as ações sexuais da sociedade.

O tema do poder como elemento central do pensamento foucaultiano conduz à ideia de que os organismos e instituições que representam o poder nas sociedades procuram agir sobre os indivíduos no sentido de modelar e padronizar pensamentos e comportamentos. A problemática posta pelo referido pensador vai no sentido de apontar que o imperativo social em instituir modelos de comportamentos induz fundamentalmente a um processo de domesticação ou docilização do corpo.

Esse processo de padronização age sobre o corpo, tornando-o debilitado (FOUCAULT, 2010).

Cabe salientar que, na perspectiva do referido autor, a eficácia desse processo de controle do corpo não depende somente da atuação do Estado, mas, sobretudo, de instâncias pulverizadas na sociedade que exercem poderes sutis e eficientes nos indivíduos. Portanto, o procedimento de controle de comportamentos atua a partir de múltiplas dimensões na sociedade, cujo direcionamento é substancialmente constituir uma disciplina que implica simultaneamente na organização do espaço, vigilância e domesticação corporal. A intenção é, fundamentalmente, formar uma padronização dos comportamentos humanos (FOUCAULT, 2010).

Desse modo, tanto o filósofo alemão Marcuse e o francês Foucault investigaram os mecanismos de controle do corpo e, por consequência, da sexualidade humana. Cabe ressaltar que o objetivo dos dois autores citados foi essencialmente discutir a problemática da autonomia dos indivíduos. O centro do debate está na urgência em criticar a tradição histórica e filosófica de negação e desvalorização do corpo que proporcionou a necessidade de seu controle para criação de um mecanismo de normatização e padronização de comportamentos. Interessante retomar que no debate promovido por esses pensadores da contemporaneidade apresenta uma situação de possível liberação e resgate do corpo.

Esse artifício de revalorização corporal chegou ao ponto daquilo que Codo e Senne (1985) passou a denominar de corpolatria, isto é, o culto ao corpo. A corpolatria se apresenta com duplo argumento: primeiramente como bem-estar corporal e, em segundo plano, com sentido estético. A problemática trazida pelos referidos autores é saber se essa cultura do corpo está, de fato, sustentada no princípio da autonomia dos indivíduos. Em outros termos, argumentam que a necessidade de atitudes e iniciativas no sentido de provocar mudanças nos processos de padronização de comportamentos pode estar gerando mecanismos de alienação em condutas aparentemente autônomas.

Dos exemplos mencionados acima vimos que existiram em campos de conhecimentos contemporâneos, seja na economia política, na educação física ou nos estudos da sexualidade, tentativas teóricas em restabelecer a unidade entre corpo e mente. A despeito das diferentes abordagens teórico metodológicas a intenção do

conjunto foi e continua sendo a necessidade de superação do dualismo clássico. Estes mencionados campos de investigação sobre o corpo na contemporaneidade demonstram como não se pode fragmentar o ser humano uma vez que se trata de um ser que além de pensar, age, sente e deseja em um processo de interatividade entre estas dimensões.

Não obstante, as imensas tentativas de trabalhar o ser humano dentro da perspectiva de totalidade interativa, os métodos de compartimentação do ser humano, para efeito de estudos científicos de cunho positivista, têm prejudicado sobremaneira essa perspectiva integradora. A problemática é que esse artifício de desmembramento do ser humano possui alcance marcante nos processos educacionais escolares. Desse modo, o importante é colocar que o corpo humano não pode ser visto exclusivamente a partir da biologia, mas algo que manifesta realidades sexuais, afetivas, estéticas e éticas relacionados à organização social a qual os indivíduos estejam inseridos.

Neste contexto, cabe destacar que na sociedade contemporânea o corpo vem assumindo uma estatura de coisa, tanto como mercadoria na forma força de trabalho como através de processos denominados de coisificação das ações corporais, oriundas do trabalho repetitivo e alienante. No mesmo sentido, se pode colocar o fato do corpo ser tratado como veículo de consumo. Assim sendo, se pode observar como uma tendência do momento atual o fenômeno, já mencionado, da exaltação do corpo ou da cultura corporal, reconhecido como corpolatria.

Esta exposição das concepções filosóficas do corpo demonstra que visões antigas ainda não foram plenamente superadas no presente. Na atualidade existe uma variedade de concepções sobre o corpo humano envolvendo posições idealista, dualista, materialista, monista, etc. Por isso, ser razoável pensar que atualmente se pode contar tanto com visões que tratam da negação do corpo como compreensões que afirmam o corpo como sujeito, ou seja, como determinante para as ações humanas, como no caso da visão africana.

Neste ponto se procurou fazer um histórico do pensamento filosófico a respeito do corpo, da antiguidade à contemporaneidade. O intendo foi, sobretudo, observar a relação entre permanências e mudanças na visão do corpo. Como as concepções contemporâneas sobre o corpo, sintetizadas neste ponto, são importantes para esse trabalho. Especialmente às formulações de Foucault. Antes,

porém, de adentrar em pormenores sobre a visão do corpo na atualidade, a seguir, como foi mencionado anteriormente, uma análise sobre o corpo nas artes.

### **3.2. O corpo nas dimensões da arte**

A arte foi um lugar onde o corpo humano se tornou meio de representação. Por conta disso, a representação corporal nas artes pode ser considerada uma forma de se apreender como as sociedades tratam e concebem o corpo. Cabe ressaltar que a apreciação sobre o corpo através da arte se diferencia tanto no que diz à época como à cultura a qual se refere. Tendo isso em conta, é plausível pensar que a arte é capaz de proporcionar uma compreensão de como cada sociedade entende o corpo na medida em que valores sociais, morais, culturais e religiosos estão refletidos em imagens e esses valores estão plenamente imbricados na noção de corpo que cada cultura possui.

Pode observar, por exemplo, que na antiguidade grega o corpo era valorizado a partir de dois elementos: força e beleza. Por isso, sua representação artística imagética era simultânea e paradoxalmente baseada tanto em observações naturais como em princípios idealizados. Os gregos postulavam o duplo e complementares princípios da harmonia e equilíbrio no qual o corpo era representado em sua nudez. Isso significa que, muito embora possuíssem como referência a observação natural do corpo humano, os artistas gregos se guiavam por normas estilísticas da sociedade a qual pertenciam. Não obstante, o fato de que “o aspecto mais notável da arte grega foi o desenvolvimento rápido da escultura, de um arquétipo arcaico simétrico e inicialmente geométrico - inspirado pelos egípcios - a uma anatomia e uma expressão realista [...]” (FARTHING, 2011, p. 48). A evolução de uma forma idealizada do período arcaico, para a forma realista no período clássico da arte grega é, segundo o citado autor, demonstrado, sobretudo, na escultura que trabalha o corpo humano.

Não obstante a passagem do idealismo para o realismo nas artes gregas, isso não se processou de forma plena, pois permaneceu o princípio da ambiguidade. Segundo Farthing, “as diferenças estilísticas entre a escultura grega arcaica e a do início do período clássico ficam aparente quando se comparam duas imagens de

guerreiros caídos presentes no templo de Afaia, em Egina, na Grécia” (FARTHING, 2011, p. 49). Dessa forma, se percebe que naturalismo e ideal de perfeição foram os parâmetros as quais o corpo humano era representado na cosmovisão grega antiga. Essa maneira dúbia de ver o corpo demonstra que o ser humano era visto de forma materialista e idealista ao mesmo tempo. A contradição grega na antiguidade clássica consistia, portanto, conceber o corpo na sua forma natural e divina em um só ato. Apesar do dualismo idealista platônico visto no item anterior, no que diz respeito às suas manifestações artísticas, os gregos antigos mantinham uma contradição entre uma posição materialista e idealista a respeito do corpo.

A contradição acima mencionada deixa de existir no período conhecido como medieval, pois a partir desse novo contexto histórico, a representação artística do corpo está imbricada aos preceitos religiosos do dualismo neoplatônico no qual corpo e alma são tratados de forma absoluta. Como foi visto anteriormente, no ponto de vista medieval o corpo era depreciado. Isso acontecia, especialmente, pelo juízo de pecado e o consequente imperativo da salvação da alma. Neste caso, a imagem do corpo não poderia lidar com a sensualidade dos corpos naturais. Por conseguinte, a representação imagética do corpo era comumente apresentada coberta. (ECO, 2010).

No período posterior conhecido como renascimento, no ímpeto da contestação dos preceitos medievais, acontece uma espécie de retomada do arquétipo grego antigo. Nesse particular, cabe salientar que a representação do corpo nu, correspondendo ao modelo artístico grego clássico, é retomada, significando um desafio na época moderna. Este desafio de representação do corpo nu criou dificuldades para a retomada do modelo grego do corpo humano. Isso aconteceu devido, sobretudo, por este está acompanhado do erotismo, negado profundamente pela tradição medieval. Não há dúvida de que “a redescoberta do mundo clássico alterou radicalmente a pintura, a escultura e a arquitetura na Itália” (FARTHING, 2011, p. 150). Isso significou, também, a descoberta do corpo nu e suas implicações, pois “na renascença o corpo é objeto de uma intensa excitação, os grandes nus venezianos, de Giorgione a Tintoreto, marcam o seu apogeu[...]” (ZERNER, 2008, p. 103).

Assim sendo, o destaque é que do renascimento até a contemporaneidade o corpo desnudado passou a ser um parâmetro das artes imagéticas. Desse modo, o

corpo foi desnudado pela ambiguidade grega antiga, sendo posteriormente encoberto pelo ascetismo medieval e novamente desnudado pela renovação renascentista. Pode-se então observar que as artes ocidentais vêm ao longo de sua história em um movimento conflituoso de afirmação e negação do corpo. O corpo então foi e continua sendo objeto de representação nas artes imagéticas e através delas percebe-se como era visto em cada época.

Em outras formas de expressão o corpo também aparece como objeto da arte, notadamente, na forma em que o próprio corpo é a arte a ponto de ser conhecida como artes do corpo. Nesse caso, cabe destaque inicialmente para a arte musical. Isso se coloca tendo em conta que o corpo produz parte dos sons na qual são elaborados os mecanismos relacionados ao campo musical. É sabido que o ser humano produz sons a partir de vários componentes do corpo, sobretudo, os pés, mãos e boca. Não obstante, a maioria dos sons artísticos vêm através da voz, pois com ela se pode criar imensa variedade e modalidades de sons musicais. Na música cantada, a voz humana assume o protagonismo artístico. Neste particular, desde a Idade Média, a polifonia vocal produziu a combinação de várias tonalidades de vozes em um sistema harmônico. Isso demonstra a sofisticação artística da voz humana a ponto de Carpeaux (2009) considerar o período medieval como sendo a primeira grande época da música ocidental, a da polifonia vocal.

Interessante observar que há uma modalidade de produção de sons com o corpo que é denominada de música corporal. Por esse termo se abarca a música realizada com os sons corporais que vão além da voz. Trata-se aqui de elucidar a existência de um exemplo de música corporal que pode ser identificada na manifestação artística chamada de percussão corporal, geralmente presentes em várias culturas. Esses sons da percussão corporal podem vir das palmas, dos dedos, inclusive com a combinação entre mãos e boca. A percussão corporal pode ser expressa através do estalar de dedos, sapateado, palmas ou punho batendo, realizando sons no peito ou outras partes do corpo. Normalmente, essa percussão é realizada em conjunto com danças e outras representações cênicas (BENNETT, 1986).

Nesse sentido, visando reforçar a ideia da percussão corporal, vale notar que na cultura brasileira esse tipo de percussão pode ser visto em várias situações, como nas culturas indígenas e manifestações religiosas afro-brasileiras que, a partir

da dança, criam sons através dos pés. As expressões artísticas contemporâneas criadoras de performances corporais podem ser citadas como exemplo. Nesse caso, é sugestivo mencionar o hip hop como protótipo típico de arte que utiliza a percussão corporal de cunho vocal, denominada de beatbox, a qual consiste no uso do microfone para improvisar sons com a boca, simulando bateria e outros efeitos sonoros eletrônicos (BENNETT, 1986).

Desse modo, o corpo na arte pode ser observado em várias dimensões: como representação, expressão de sons e linguagem. Como representação o corpo pode ser expresso na forma imagética, como som através da voz e percussão corporal e como linguagem na dança e artes cênicas. Por isso, inferi que o corpo, entre outras características, possui a propriedade de se constituir meio de transmissão de códigos e símbolos em acordo com a cultura a qual esteja inserido. Todavia, os elementos até agora enunciados das possibilidades artísticas do corpo humano ainda não encerram todas suas potencialidades tendo em vista que pode cumprir a função de suporte para exprimir formas de arte tais como adornos e fantasias. Assim sendo, é possível abreviar no sentido de que o corpo pode ser utilizado como meio de representação e comunicação, expressando a variedade de culturas existentes, sendo o seu uso importante nas manifestações artísticas.

No entanto, é interessante observar outras manifestações estéticas do corpo que vão para além da própria arte. Sabe-se que desde a antiguidade as sociedades humanas criaram tradições que empregavam o corpo como demonstração de características culturais, estéticas e identitárias. Dentre essas tradições, é oportuno comentar a arte das escarificações as quais consistem em cortes feitos na pele que, ao cicatrizarem, tomam variadas formas geométricas, com diversos e densos significados. As escarificações constituem práticas de vários povos africanos, possuindo função estética, social e de identidade étnica ligadas às tradições culturais desse continente (REIS, 2015).

Desse modo, pode-se observar que em determinadas culturas africanas, como no caso da Nigéria, as escarificações servem predominantemente para marcar fases da vida. No entanto, nesse mesmo país, em uma cultura específica, a Youruba, esse procedimento estético tem significado específico relacionado com a identidade étnica na medida em que as marcas geradas pela escarificação servem para distinguir grupos e famílias (REIS, 2015). A respeito das tradições africanas que fazem

intervenções artísticas no corpo se pode mencionar como os povos Mursi da Etiópia possuem o mesmo costume de povos indígenas brasileiros que consiste em assentar pratos no lábio inferior e argolas nas orelhas.

Dos exemplos expostos é louvável presumir que a interferência física no corpo é uma experiência ancestral para muitos povos, se constituindo como elemento cultural que pode significar várias possibilidades. Na contemporaneidade, tanto em sociedades baseadas na ancestralidade como nas sustentadas em princípios mercantis, procedimentos de intervenção no corpo com finalidades estéticas continuam sendo uma prática diversificada e ampla. A utilização do corpo como suporte artístico se denominou nas sociedades contemporâneas de *body art*, a arte do corpo. Nesse tipo de arte, o corpo é visto, diferentemente do teatro e da dança, como matéria principal sem envolver à representação e atuação (MACCHIAVELLI, 2001). Processando uma crítica ao que se denomina de *body art* na atualidade se pode pensar que esta “ilustra a condição inédita de um corpo transformado em objeto” (BRETON, 2013, p. 44). No sentido de reforça uma atitude questionadora, Breton acrescenta que “para a *body art*, o corpo é um material destinado às fantasias, às provocações, às intervenções concretas. Em um gesto ambivalente em que o desprezo se mistura intimamente com o elogio, o corpo é reivindicado como fonte de criação” (BRETON, 2013, p. 45).

O caso da dança é interessante ser abordado pelo fato de permitir ao ser humano experimentar um modo diferenciado de vivenciar o corpo para além do cotidiano. O que se destaca é que na dança e na denominada arte corporal em geral entra um conceito fundamental, a saber, a categoria consciência corporal. A consciência corporal pode ser interpretada como sendo uma compreensão da totalidade dos elementos e características que compõem o corpo ou na qual ele está inserido tais como energia, emoção, sensação, movimentação, cognição, comunicação, expressão, linguagem, espaço, equilíbrio, coordenação motora, força, ritmo e imersão na cultura.

Neste sentido, é oportuno complementar que todo ser humano possui uma especificidade em relação ao seu próprio corpo. Essa especificidade corporal ou individualidade corporal é conhecida pelo termo cinesfera, que significa que cada ser tem uma realidade singular no que diz respeito à existência de uma esfera pessoal de movimento do seu corpo. Pode-se então pensar na existência de uma cinesfera



corporal que produz o perímetro natural do espaço pessoal que circula o corpo, estando ele em movimento ou em imobilidade. A cinesfera corporal é assinalada essencialmente pela abrangência espacial dos membros quando se estendem para longe do corpo em qualquer direção. Isso significa que, o movimento corporal é acompanhado constantemente por sua cinesfera. Isto quer dizer que o corpo em movimento amplia consideravelmente seu círculo de ação ou cinesfera. Isso se processa devido ao fato de que o corpo projeta sua intenção a pontos cada vez mais distante daquele de partida. A impressão que esse fenômeno gera é como se o corpo estivesse se dilatando, com a expansão dos movimentos praticados. Pensando no movimento da cinesfera se pode imaginar a dimensão do movimento corporal humano:

Sem dúvida alguma que, na idade adulta, o homem possui uma organização motora incrivelmente complexa, como bem ressaltou Storch. De um ser tão desvalido quando pequeno, como pode o homem chegado a tais requintes de organização? Acontece que sendo pouquíssimo ordenado ao nascimento, pode ordenar-se. Ao contrário dos outros animais. Como estes já nascem bastante ordenados, poucas ordens poderão constituir ao longo da vida. (FREIRE, 1991, p. 49).

A cinesfera é o exemplo dessa complexidade da ação motora humana, sendo esse um dos elementos mais significativos tanto da dança como dos esportes. O conceito de consciência corporal implica compreender, sobretudo, essa dimensão da ampliação da cinesfera que se expressa na consciência do espaço corporal individual. A problemática corporal que a dança traz poderia ser sintetizada na necessidade de poder lidar com a cinesfera de forma coletiva baseada na alteridade, ou seja, lidar com seu próprio espaço respeitando o do outro. Nessa oportunidade, se pode alentar o fato desse processo denominado de consciência corporal ser de suma importância na educação escolar na medida em que venha possibilitar aos/as discentes uma integração no espaço comum a outras pessoas de forma compartilhada em sala de aula. O mesmo que se exige, por exemplo, em um salão de dança, um palco teatral ou em espaços públicos.

Como foi visto, a problemática do corpo tanto na filosofia como na arte, em diversas sociedades e temporalidades, esteve relacionada a sua utilização como expressão de valores, representações estéticas e veículo de linguagem. Por isso, o

corpo foi e continua sendo objeto de investigação filosófica, assim como servindo de material, suporte e meio de expressão artística. As visões sobre o corpo humano vêm se reiterando e ao mesmo tempo se modificando em uma trajetória que se situa desde a antiguidade até a contemporaneidade, planejando compreender e estabelecer parâmetros para as relações ente a consciência e a natureza. No que diz respeito à arte se pode anunciar que tanto em manifestações das tradições ancestrais, quanto em movimentos culturais contemporâneos, ao utilizar o corpo como expressão estética, a arte busca responder a condições e situações sociais as quais está fincada.

### **3.3. O corpo no debate teórico contemporâneo**

Como foi apresentado em ponto anterior, na atualidade apareceu, iniciado pela fenomenologia, a perspectiva de ver o corpo constituído de intencionalidade em suas relações com o meio e como veículo de experiência que cria significados. Por isso, que atualmente o corpo é tomado como veículo do ser no mundo, pois é através dele que as intenções se metamorfoseiam em ação, ou seja, a subjetividade se objetiva através do corpo. Assim sendo, o corpo não é apenas mais um elemento da vida, mas um centro de significados e expressões. A partir desse fundo de novas interpretações, a centralidade do corpo é uma marca da atualidade, muito embora, haja uma variedade de abordagens diferenciadas entre si a respeito do lugar do corpo na sociedade contemporânea.

Uma das abordagens sobre o corpo na atualidade pode ser referenciada no campo da psicoterapia através da produção de José Ângelo Gaiarsa. As análises sobre o corpo realizadas pelo referido pesquisador têm como base uma crítica ao dualismo platônico. Segundo Gaiarsa (2002) a divisão do ser humano em corpo e alma é a herança do que se convencionou denominar de tradição ocidental. Esclarece o autor que na tradição cultural ocidental o corpo é reduzido à ideia de “algo vazio” a ser preenchido por uma substância conceituada de alma. Por isso, nessa concepção, o corpo somente existe para um desígnio: ser o lugar onde a alma será alocada e se camufla. A ideia é do corpo protetor da alma. Portanto, o ser humano foi, durante muito tempo visto como sendo composto por uma dicotomia: matéria e alma.

A problemática em questão, na crítica do referido psicoterapeuta, é que esta concepção dividiu o corpo com a intenção de estabelecer uma evidente hierarquização a favor do conceito de alma. Assim sendo, o corpo é avaliado como inferior por ser considerado imperfeito e a alma é estimada como a própria perfeição. Neste caso, o imperfeito resguarda, abriga e oculta a perfeição, significando que o perfeito está contido no imperfeito.

A crítica gaiarsiana se direciona no sentido de que o problema da permanência atual dessa dicotomia ou diferenciação entre corpo e alma é que o corpo ainda continua sendo tratado como o negativo enquanto que a alma seria o positivo. O referido estudioso considera esta situação como o perdurar de uma concepção mistificadora do corpo que vem marcando milenarmente a aversão ao corpo nas sociedades conhecidas como ocidentais. Na visão de Gaiarsa (2002), tal compreensão possui a função de impedir a observação das expressões corporais reveladoras de sentimentos. O arremate do referido autor é que as teses dicotômicas entre corpo e alma são elaborações de ideologia social, portanto, nada tendo a ver com a realidade concreta.

A retomada da discussão em torno do dualismo aqui presente, através das posições do referido terapeuta, se justifica por entender que a tendência na atualidade é a contraposição entre as concepções dualistas e monista do corpo. Vale lembrar que a concepção dualista está diretamente identificada como sendo uma visão idealista do corpo, ou seja, pertence ao movimento filosófico do idealismo que teve sua origem na Grécia antiga e sua continuidade na tradição cristã medieval. Foi exposto que a contraposição ao idealismo dualista iniciou a partir da era moderna na qual se iniciou uma interpretação do ser humano de caráter materialista sem, contudo, significar o fim da tradição grega clássica. O idealismo dualista continuou e ainda se coloca na atualidade, com bastante eficácia.

Igualmente foi analisado que a partir da época moderna o dualismo é obrigado a conviver em um ambiente de debate filosófico que promoveu várias mudanças no que diz respeito à concepção sobre o corpo. Esta situação não existia na antiguidade e na época medieval, nas quais o dualismo imperou de forma hegemônica. Dessa forma, a modernidade e contemporaneidade são marcadas pelo desenvolvimento das concepções materialistas sobre o corpo. É nesse contexto que

surge a concepção monista do ser humano se posicionando no sentido oposto da dualista, defendendo a ideia de que não existe distinções entre corpo e mente.

Assim sendo, a concepção dualista teve seu marco fundador na filosofia grega clássica, perdurando incontestemente até a época moderna com Descartes. A contestação dessa visão tem seu marco inicial no filósofo Espinoza com a elaboração da concepção monista, defendendo a ideia da unidade entre as dimensões mental e física do ser humano. Esta concepção unitária chegou até o século XX com alguns exageros de cunho cientificista, reduzindo os fenômenos da mente aos aspectos físicos, isto é, postulando tão somente a existência da dimensão física da mente, no caso o cérebro.

Tendo em vista a força dessa visão na atualidade, seria importante um aprofundamento de determinadas características do que se denomina de postulado monista do ser humano e, por extensão, do corpo. Para a concepção monista há uma determinação de causalidade entre cérebro e mente, sendo que esta relação de atrelamento pode ser verificável empiricamente. Nessa visão, os fenômenos mentais são reflexos de elementos corporais. Isso quer dizer que a consciência é fruto do cérebro, estando sujeito inteiramente à sua conformação física. Nesse caso, para se compreender o funcionamento da mente deve-se recorrer simplesmente ao entendimento dos fenômenos físicos sucedidos no cérebro. Trata-se, portanto, de uma teoria que atualmente se apoia em dados científicos sobre o corpo para com isso elaborar o juízo da reflexologia entre corpo e mente. É nesse sentido, que se pode afirmar a existência de uma ideia cientificista a qual se sustenta a concepção monista no momento atual. A defesa dessa posição aposta na convicção de que a mente não está separada do corpo como no caso da visão dualista (NAGEL, 2011).

Vale apenas também observar que, na contraposição à visão monista, surgiu na contemporaneidade, a concepção denominada de dual do ser humano. A concepção dual tem em Nagel (2011) seu maior expoente e defende substancialmente a ideia de que os fenômenos psíquicos são distintos dos fenômenos físicos que se processam no cérebro humano. Para o referido autor, há ainda limites na investigação científica no que diz respeito à dimensão física dos fenômenos psíquicos. Por conta disso, considera que os tratamentos científicos para fenômenos mentais ainda não são adequados.

É importante esclarecer que não se deve confundir a atual concepção dual do corpo humano com a antiga e clássica concepção dualista exposta anteriormente. A diferença essencial entre estas duas visões está no fato de que para a concepção dualista o ser humano é composto de alma e corpo. Neste caso, a alma deve ser entendida como as atividades psíquicas humanas e o corpo como o lugar dos processos físicos. Para a concepção dual o cérebro é o lugar onde se processa os fenômenos mentais. No entanto, nessa visão, a consciência ou o psiquismo com suas dimensões cognitivas e emocionais é um fenômeno que, apesar de se originar do aspecto físico do corpo, no caso o cérebro, não pode ser reduzido a mero reflexo do mesmo, ou seja, a ação do cérebro gera algo distinto dele mesmo. Em outros termos, a dimensão física gera algo não físico (NAGEL, 2011).

A separação radical, metafísica do dualismo é aqui redimensionada, pela concepção dual, para uma relação intrínseca entre a dimensão objetiva e subjetiva do ser humano. O que fica de comum nas duas visões supramencionadas é que ambas corroboram a ideia de que o aspecto físico pode ser objeto de conhecimento enquanto que o mental não pode ser verificável por processos científicos. Em suma, a concepção dual é uma espécie de retomada do dualismo em tempos de avanço científico sobre o corpo humano, buscando superar tanto visão metafísica clássica do dualismo como o reducionismo do monismo moderno. Talvez possa também ser entendida como uma tentativa de síntese entre as duas concepções anteriores na qual concebe a relação corpo e mente como elementos integrados e distintos ao mesmo tempo.

Do que foi pensado até o momento se pode arrazoar que o ser humano possui uma materialidade, o corpo, por conta disso seu ser está diretamente relacionado ao corpo. No mesmo sentido, se compreendeu que dimensões da existência como trabalho, sexualidade e conhecimento são realidades essenciais do ser humano e estão umbilicalmente relacionadas ao corpo. Do mesmo modo, foi cogitada a predominância atual de que mente e corpo não estão separados e que o corpo ao mesmo tempo que é a matéria, onde ocorre a vida, é também o veículo dos sentimentos e o onde se processo o conhecimento, no caso o cérebro.

Nesse sentido, cabe acrescentar que o corpo humano, como matéria, ocupa lugar no espaço e como ser vivo, se comunica. Para Cohen (2015), da materialidade comunicativa do corpo se induz que o corpo pode ser decodificado. A

comunicação do corpo possui várias naturezas, anunciando o que a pessoa é desde a idade, sexo e origens étnicas. Neste aspecto, ao cobrir-se e utilizar adereços o corpo passa a identificar, de várias formas tais como profissão, gostos e demais aspectos identitários, o indivíduo, grupo ou culturas a que pertence. Do mesmo modo, gestos e atitudes corporais podem ser vistos como reflexos de sentimento e personalidade, demonstrando igualmente aspecto da identidade do indivíduo (COHEN, 2015).

Da ideia de que o corpo pode ser decifrado aparece uma problemática de relevância na atualidade: a questão do corpo nu. A realidade do corpo nu, como foi visto, tem especialmente na arte uma forma de ser posta que reflete as representações sobre o corpo ao longo do tempo. O corpo nu foi bastante utilizado nas artes, especialmente em sua forma figurativa, sobretudo na pintura e escultura. Desde a arte egípcia o corpo vem sendo tratado artisticamente, chegando a uma posição de destaque na arte grega antiga. Seja na representação de situação em imobilidade ou movimento o nu estava presente na representação grega antiga de maneira proeminente. Igualmente foi descrito que na Idade Média o nu passa a ser quase que totalmente descartado, somente retornando na arte renascentista, na qual as academias de artes utilizavam o corpo nu não somente no sentido estético, mas como prática de aprendizado de desenho e estudos de anatomia, que eram geralmente feitos a partir de modelos vivos.

Na contemporaneidade, a partir do século XIX, o classicismo retoma novamente a ideia do belo grego com a noção de utilização do nu idealizado. Os impressionistas, por sua vez, também apresentaram a necessidade de representação do nu. No século XX o nu assume destaque em várias modalidades de artes figurativas. Atualmente o nu é considerado como arte na sociedade ocidental, sendo sua presença cada vez mais constantes tanto nas artes como nos meios de comunicação, inclusive em manifestações políticas.

Na contemporaneidade assume-se uma dimensão contundente quando “o corpo hoje mostra-se nu. Cultua-se o corpo. Não qualquer corpo, mas um socialmente determinado. E esta determinação ocorre por imposição do mercado” (SILVA, 2009, p. 33). Na perspectiva da referida autora, existe uma cultura do corpo na sociedade atual que responde essencialmente a necessidade do lucro. Trata-se aqui do modelo norte-americano de sociedade do consumo no qual o corpo é inserido, como se refere Silva (2009) “o corpo hoje é lucro certo”, pois através dele se vende um manancial

enorme de mercadorias. Segundo a mencionada pesquisadora vivemos na constituição plena do corpo “mercador/mercadoria” que ao mesmo tempo em que vende é ele própria algo a ser comercializado. Especialmente se referindo à realidade brasileira e a esse corpo comercializado, a autora comenta que “o corpo aqui considerado é neutro, vazio de vida concreta, sem relação com os outros e com a realidade brasileira, com a materialidade histórica, complexa, conflitante, antagônica e excludente. Realidade neoliberal que produziu um retrocesso social muito pronunciado, com o agravamento das desigualdades” (SILVA, 2009, p. 34).

Para Preciado (2014) o corpo, entre outras características, possui um caráter político na medida em que representa o universal no particular, ou seja, a totalidade do ser social se apresenta particularmente na moldura dos corpos. Com isso a autora quer enfatizar a ideia de normatização da masculinidade e da feminilidade nos corpos humanos. Na contraposição a essa normatização a autora propõe inventar outras formas de convivência e de prazer que significa outra maneira de se lidar com o corpo, fora da oficialidade padronizada. Parece que a crítica da autora é por demais relevante, muito embora aponte caminhos para uma espécie de normatização contra a normatização vigente, o que seria um contrassenso.

Silva (2009) igualmente concebe o corpo como algo que se coloca também no âmbito político. No entanto, a autora não propõe novas normatizações para o corpo. Em seus estudos, a mencionada estudiosa da problemática do corpo, apresenta elementos para entender como uma determinada política educacional leva em conta a dimensão social do corpo. No caso particular do Brasil, a compreensão dessa dimensão está relacionada a uma ideia de modernidade relacionada diretamente ao projeto conhecido como sanitarista. Esta concepção do corpo, por sua vez, estava inserida em uma determinada visão sobre ciência.

Esta maneira como o corpo é visto na sociedade brasileira é tratada, pela pesquisadora, do ponto de vista histórico, no sentido de apresentar como se desenvolveu no Brasil, em fins do século XIX, uma forma de conceber a educação e o corpo, discutindo se esse olhar ainda perdura ou em que aspectos ainda somos devedores dessa concepção sanitarista e cientificista do corpo sustentado na perspectiva ideológica de uma modernidade. A questão central apresentada por Silva é como, a partir das referências acima descritas, se criou no Brasil o ideal de corpo

ou o corpo idealizado e de que maneira essa idealização corporal criou uma forma específica de alienação do corpo.

Para Silva (2009), o agente social dessa concepção modeladora do corpo foi a medicina, em especial, o que se denomina de medicina sanitarista, aquela que cuida da saúde pública. A partir de então, a medicina intervém na educação formal, especificamente modulando o ensino da Educação Física. Neste sentido, a Educação Física se tornou o veículo de uma modulação corporal com fins de criar corpos produtivos e inofensivos. Acreditava-se que estivesse criando corpos aparentemente saudáveis. A problemática é como essa idealização descartava por completo o corpo real da população brasileira.

No Brasil, segundo Silva (2009), se criou uma educação formal que concebia o corpo de forma cartesiana no sentido de reforça a dicotomia corpo/mente, tratando o corpo como objeto de estudo científico no qual o corpo sensível era relegado. Nesse contexto cartesiano o corpo era uma máquina que poderia ser manipulada. Ao tratamento cartesiano do corpo a autora denomina de processo de coisificação e/ou alienação corporal. O elemento questionável dessa forma dicotômica do corpo matéria dissociado do corpo sensação é que não considera as condições sociais que modela e ao mesmo tempo podem transformar o corpo. É visto apenas o corpo mecânico em condições de ser dominado ou direcionado.

Segundo a mencionada autora, essa forma de educar o corpo não trabalha com a noção de cultura corporal a qual implica na noção de autonomia. Em suma, se descarta a historicidade na qual a educação dos corpos está eminentemente inserida. Nesse particular, o modelo de Educação Física que supostamente se relacionava unicamente com a ideia de saúde tratou os corpos como “instrumento político” e por isso passível de ser modelado a partir de padrões idealizados. A Educação Física passou a se relacionar com a medicina deixando de lado sua relação com a pedagogia. (SILVA, 2009).

O corpo é a materialidade do ser e isso serve como premissa tanto para a matéria orgânica como inorgânica. No caso do ser humano, essa premissa ontológica do corpo deve ser vista em sua dimensão social, sobretudo em seu aspecto político. É nesse sentido que a referida autora menciona a concepção que a visão ocidental ver o corpo como veículo de poder. Dessa forma, “a relação corporal que se



estabelece entre sujeito e objeto, os outros e o mundo é uma relação de poder. Desde a época clássica o corpo foi fonte e alvo de poder” (SILVA, 2009, p. 31).

Segundo Silva, a relação entre corpo e poder a partir do século XX toma uma característica no que diz respeito ao tratamento do corpo quando passa a ser “objeto de cuidados e atenção especial” (SILVA, 2009, p. 32). No entanto, a autora alerta para o fato de que os cuidados e atenção com o corpo na contemporaneidade são maneiras negativas de se ver o corpo. Esse paradoxo do corpo negativado e ao mesmo tempo propagandeado positivamente é o aspecto que se apresenta a questão corporal no momento atual e isso afeta sobremaneira a educação escolar. O resultado desse paradoxo é a criação de uma cultura narcisista sustentada na manipulação e sua consequente hipertrofia do corpo.

Uma ideia proeminente na referida autora é que o corpo deve ser visto a partir dos contextos culturais na medida em que a cultura está sempre normatizando o corpo. Relacionada a essa ideia da relação intrínseca entre corpo e cultura está igualmente destacado em Silva (2009) a relação entre corpo e educação. Nesse particular, a relevância está na premissa de que o corpo aprende e é por isso mesmo que ele é culturalmente condicionado. O ato da aprendizagem corporal implica conceber que o corpo se transforma constantemente, ou seja, que ele é passível de sofrer interferências externas. Nesse processo de aprendizagem é que se pode observar as expressões corporais tais como modos de olhar, andar, gesticular, manter posturas, etc. (SILVA, 2009).

Nessa perspectiva a modelação do corpo social na atualidade necessita ser desconstruída. Desfazer a imagem modelada e alienada do corpo possui um sentido político tendo em conta que “o corpo precisa ser desvelado, deixando de ser usado para ocultar as injustiças sociais” (SILVA, 2009, p. 48). Para tanto, o corpo deve ser concebido na perspectiva da sua totalidade, entendida como superação da visão fragmentada da dicotomia platônica cartesiana de corpo-mente. Neste sentido, constrói a concepção de que o corpo deve ser visto, sobretudo, em sua dimensão econômica e social, por conseguinte prenehe de sentido político.

No contexto de educação escolar Silva (2009) entende que o corpo é um ser destinado à aprendizagem e a escola como locus formal da aprendizagem na sociedade atual. Portanto, é importância saber como o corpo é considerado neste espaço de sócio aprendizagem. O problema nos debates educacionais se coloca no

sentido de como a presença do corpo não é vista pelos educadores, apesar de estar “presente em todos os lugares, em todos os momentos da vida humana, o corpo ainda hoje permanece ausente de forma explícita” (SILVA, 2009, p. 31).

A temática do corpo e educação colocada acima pela mencionada pesquisadora conduz a uma discussão sobre o pensamento foucaultiano. O mencionado pensador francês faz uma análise substancial sobre as formas de controle do corpo na sociedade ocidental na qual a educação tem papel crucial. Nesse sentido vale a pena se dedicar a teorização desse estudioso em relação ao controle institucional sobre o corpo. Em ponto anterior, foi apresentada característica gerais da teorização de Foucault sobre o poder e a sexualidade na qual se fez antecipadamente algumas alusões relativas ao corpo, a partir desse momento se processa uma análise sobre os mecanismos de controle corporal examinados pelo referido filósofo.

Foucault (2010) desenvolve um conjunto de noções do corpo cuja finalidade é observar como o poder atua sobre os corpos. A primeira dessas noções é denominada de corpo dos condenados. A intenção é perceber como o corpo dos condenados foram tratados em determinadas e distintas situações históricas. Trata-se de discutir como, em determinado momento histórico, o corpo foi objeto de suplício baseado no direito de punir. Em seguida, argumenta que a ideia e a prática de suplício do corpo foi sendo abandonada por causa das “grandes transformações institucionais” (Foucault, 2010, p. 13). A base dessa mudança institucional que abandona o suplício do corpo é a substituição do direito de punir pela ideia da pena corretiva. Na verdade, segundo o mencionado autor, a ideia foi transformar a punição e não liquidá-la. Nesse sentido, a punição deixa de ser física passando a se constituir a partir de mecanismos sutis que possam fazer o condenado sofrer sem o martírio corporal. Desse modo, o corpo deixou de ser o objeto principal do sistema penal.

O fim do suplício eliminava o espetáculo público do martírio do corpo e isso pareceu, num primeiro momento, como perda, do ponto de vista do poder, o domínio sobre os corpos. Os objetivos das práticas punitivas deixaram de ser o corpo propriamente dito. A tortura pública do corpo foi sendo substituída pela pena de reclusão e/ou trabalhos forçados. O questionamento do referido autor vai no sentido de que as novas modalidades de pena corretivas não deixaram de ter o corpo como centro, pois a prisão e o trabalho forçado são também, à sua maneira, penas físicas, entretanto “a relação castigo-corpo não é idêntica ao que ela era nos suplícios”

(FOUCAULT, 2010, p, 17). A ideia da penalidade incorpórea foi acabar com o espetáculo das sensações insuportáveis buscando anular a dor física nos procedimentos de castigos penais. Por isso que a partir do século XIX a punição física é escamotada e paulatinamente substituída pela “sobriedade punitiva” (FOUCAULT, 2010).

A ideia de sobriedade punitiva implica no distanciamento do castigo físico tomando a punição novo direcionamento como perda de bens materiais ou de determinado direito. No entanto, alerta o referido autor que o poder sobre o corpo não foi abandonado completamente haja visto as punições mencionadas da reclusão e trabalhos forçados as quais implicam, entre outras consequências, em situações degradantes como má alimentação, condições carcerárias, privações sexuais, etc. Essa realidade remete a uma implícita lógica de castigo corporal, mesmo que de forma indireta. A pena na contemporaneidade se dissociou da ideia do martírio físico almejando um castigo incorpóreo sem, contudo, conseguir eliminar o sofrimento físico (FOUCAULT, 2010).

Na concepção foulcaultiana a pena na sociedade contemporânea, apesar de atingir o físico, de fato, não almeja diretamente infligir o corpo. O direcionamento da pena atual não é para o corpo e sim para o que o autor identifica como alma. Nas palavras do autor “à expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 2010, p. 21). Na visão foulcaultiana quando a justiça troca a penalidade do corpo para a alma significa tão somente uma nova forma de como o corpo é atingido, agora de forma indireta, pelas relações de poder:

[...] o corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e submisso.” (FOUCAULT, 2010, p. 29)

Com esse raciocínio da necessidade de submissão social dos corpos é que o referido pensador argumenta a respeito da existência de um saber sobre o corpo que não está relacionado ao seu funcionamento orgânico, mas um saber que se concentra no que o autor denomina de “tecnologia política do corpo” que não é fácil de identificar pelo fato de não se encontrar seja em algum tipo específico de instituição ou mesmo nos órgãos do Estado. A busca do controle do corpo ou de uma tecnologia política do corpo estaria a cargo de um conjunto de instituições que funcionam como micro poderes. É no sentido de dominação que se pode falar na perspectiva foucaultiana de “corpo político”. Nessa perspectiva, Foucault afirma que “trataríamos aí do “corpo político” como o conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de via de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber” (FOUCAULT, 2010, p.31).

A ideia central é que a punição sai do corpo físico para a alma, entendida como sendo algo real e não metafisicamente como na concepção religiosa. Para Foucault a alma é uma realidade que é produzida constantemente tanto na superfície como no interior do corpo. A alma é criada pelo poder que passa a ser exercido sobre aqueles que são punidos, vigiados, treinados, etc. A ação sobre a alma como nova forma de exercer o poder sobre os indivíduos é dirigida aos loucos, crianças, estudantes, os colonizados e todos aqueles que estão de alguma forma ligados ao sistema produtivo. Sobre essa alma na qual se debruça o poder na atualidade com finalidade de controle indireto dos corpos é denominada de várias formas podendo ser referida como psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc. É substancialmente para estabelecer as ações sobre essa alma que foi abandonado os métodos de suplícios corporais. Foram desenvolvidas novas maneiras de controlar o corpo humano na qual se aboliu o sofrimento físico direto.

Com a noção de corpos dos condenados se pode vislumbrar a primeira forma de ação política sobre o corpo. Ação política que teve dois momentos opostos: primeiramente com o suplício ou martírio dos corpos, para em seguida substituí-lo pelo mecanismo sutil de controle da alma. Da ação corpórea direta para a incorpórea indireta. Da condenação como punição para a condenação como correção. Desse modo o corpo vem sendo dominado seja por meios explícitos ou implícitos.

A segunda noção a respeito do corpo criada por Foucault foi a dos corpos dóceis. Para expressar essa noção de corpos dóceis o autor menciona o exemplo marcante do corpo do soldado. Desse exemplo se tira a ideia de automatismo do corpo, entendido como um corpo socialmente fabricado no sentido de que foi calculado seu funcionamento técnico desde a postura ao controle dos movimentos. Essa necessidade de fabricar um modelo de corpo vem desde a antiguidade quando se descobriu o corpo como objeto alvo do poder. Disso surgiu o interesse supremo pelo corpo humano com descoberta de que poderia ser manipulado, moldado, treinado, etc. Com isso, criou a ideia de que o corpo uma vez controlado pode obedecer e responder, tornando-se algo hábil e cujas potencialidades podem ser multiplicadas. Segundo o autor, não por acaso foram criadas na história os regulamentos militares, hospitalares e escolares cujas finalidades são controlar e corrigir as operações do corpo. Para Foucault “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2010, p. 132).

A intenção é entender que o corpo nas sociedades e na história está vinculado a poderes que o prendem e o limitam através de proibições e obrigações. Nessa perspectiva de modelação do corpo surge a noção do corpo ideal associado a outra noção: o corpo máquina. Para explicar como funciona o processo contemporâneo de controle do corpo o autor lançou mão de duas terminologias: tecnologia do corpo e economia do corpo. Com o termo tecnologia do corpo se compreende as técnicas ou procedimentos atuais nos quais se processam o tratamento dado ao corpo cuja finalidade não seria cuidar do corpo, mas moldá-lo, trabalhá-lo, esculpi-lo de forma que possa estar a serviço de algo. A tecnologia do corpo nada mais é do que a coerção intensa que sobre ele se faz na sociedade para que se possa “mantê-lo no nível da mecânica” (FOUCAULT, 2010, p. 132). Em suma, o controle tecnológico do corpo na visão foucaultiana se consubstancia na modulação constante dos movimentos, gestos, atitudes, velocidade, portanto, de exercer um poder imensurável sobre a ação corporal humana.

O objeto do controle exercido através da tecnologia do corpo não são os elementos mais importantes do movimento e da linguagem corporal, mas aquilo que o autor denomina de economia do corpo. Entende-se por economia do corpo a eficácia de seus movimentos. Disso surge a necessidade do “controle minucioso das

operações do corpo” com objetivo da sujeição de suas forças e isso implica na necessidade de sua docilidade e sua conseqüente utilidade. Para o mencionado autor corpo dócil é corpo útil.

Nesse contexto é que surge a necessidade da disciplina como forma de dominação. Com a disciplina nasce o que é denominado pelo autor de arte do corpo, entendida como sendo o conjunto dos princípios que regem a prática de controle do corpo. Na arte do corpo sutileza e eficácia agem em conformidade com a criação da obediência e utilidade do corpo. A arte do corpo seria, por conseguinte a destreza em modelar corpos dóceis, isto é, obedientes e úteis. A disciplina cria a arte do corpo que cria os corpos dóceis. A disciplina funciona bem na medida em que possibilita aumentar ou multiplicar a habilidade e as forças do corpo e isso em termos econômicos, do ponto de vista da utilidade, é fundamental. A disciplina está em todas as instâncias sociais sejam militares, econômicas, religiosas, administrativas, hospitalares, carcerárias e escolares.

No caso específico da educação a disciplina se encontra das escolas, determinando seu funcionamento. Foucault considera o elemento chave da disciplina o detalhe. São nas minúcias que se constituiu a arte do corpo, por isso o autor considera a sociedade contemporânea como aquela que fez “um investimento político e detalhado do corpo” (FOUCAULT, 2010, p.134). Do preceito da minuciosidade da disciplina surge a máxima de que a importância está no detalhe e que, por conta disso, não devemos desprezar as pequenas coisas. O controle sobre o corpo exige esse princípio observação minuciosa do detalhe.

Sustentada na noção de corpos dóceis e nos complementares termos de tecnologia dos corpos e economia do corpo, a teorização foucaultiana apresenta os quatro elementos da efetivação do que denominou de arte do corpo, a saber, a arte das distribuições, o controle da atividade, a organização das gêneses e a composição das forças. Como foi visto, se compreende como arte do corpo o processo de disciplina social. Vale a pena se deter um pouco nos quatros elementos necessários a essa disciplina.

Por arte das distribuições se entende a repartição dos indivíduos no espaço. Para essa distribuição espacial dos seres humanos Foucault lança mão do termo “cerca” para designar o processo que denomina de encarceramento dos indivíduos. É com a ideia de enclausuramento que o autor se refere à forma nas quais

se estabelece o regime educacional. Em uma postura metodológica de analogia, o auto se refere à fábrica, manicômios, prisões, hospitais como instituições que se constroem sob o mesmo princípio de clausura. Na distribuição espacial das pessoas, o princípio da clausura é acompanhado pelo princípio do quadriculamento entendido como a divisão do espaço na qual funciona a metodologia de que cada indivíduo deve ficar em seu lugar. Para esses procedimentos o autor usa o termo de decodificar o espaço no sentido de distribuir e dividir o espaço no qual os corpos devem ser localizados e situados. Nesse aspecto, o desafio da disciplina é organizar o múltiplo, o diverso no sentido da homogeneização. Desse modo, o espaço escolar é estruturado na forma serial. A ideia é criar o espaço útil ou eficaz com objetivo de economia do tempo de aprendizagem. É nesses termos que Foucault concebe a escola como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar (FOUCAULT, 2015).

O segundo elemento da disciplina é o controle da atividade. Para esse aspecto são necessários cinco procedimentos. O primeiro é a criação do horário. Trata-se não somente de determinar horário de entrada e saída como estabelecer medidas de tempo rigorosas para o conjunto das atividades realizadas. Trata-se de construir um tempo útil, ou seja, garantir a qualidade do tempo empregado no qual evite desperdício do mesmo. A esse procedimento Foucault denominou de tempo disciplinar que consiste essencialmente na sua medição rigorosa. Para esse processo de controle rigoroso do tempo o corpo deve estar sendo preparado constantemente. O segundo procedimento é o que o autor denominou de “elaboração temporal do ato”. Trata-se da decomposição dos gestos e movimentos compreendido como sendo uma forma de ajustar o corpo aos imperativos do tempo medido. O estabelecimento do horário é um ato externo e necessita que o corpo internalize esse horário. Por isso, se cria a necessidade de temporalizar cada movimento do corpo. Nesse caso o corpo disciplinado não necessita olhar o relógio, pois já internalizou o horário em seus movimentos. O terceiro procedimento é a “correlação entre o gesto e o corpo”. Cada movimento ou gesto corporal deve estar em sintonia com o conjunto do corpo. Trata-se de garantir a sincronia entre a rigidez do gesto e a do corpo. O quarto elemento é a “articulação entre o corpo e o objeto”. Nesse sentido o corpo deve moldar-se ao objeto. No caso dos objetos escolares, o corpo deve moldar-se a eles, como no exemplo dos bancos escolares nos quais as crianças e jovens devem ser moldurados em sua forma de sentar e enfileirar. O quinto procedimento é a “utilização exaustiva”

que consiste no ato da repetição contínua dos movimentos e gestos. Trata-se da sujeição do corpo a operações especificadas e controlada pelo tempo medido. É o corpo em pleno exercício da disciplina sob comando de uma autoridade. No conjunto dos cinco procedimentos está o princípio do controle completo das atividades que são exercidas em um espaço distribuído e dividido. Essa racionalização foi completa no fenômeno do taylorismo no processo produtivo e na seriação escolar (FOUCAULT, 2015).

O terceiro elemento da disciplina, a organização das gêneses, é o princípio da racionalização da totalidade das ações humanas. Trata-se da organização global ou do controle geral das atividades humanas. Na ideia de Foucault “as disciplinas que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (2010, p. 152). Dessa forma se combinam os dois primeiros elementos da disciplina social no sentido foucaultiano do termo. Essa racionalização do conjunto das atividades tem sua expressão na organização militar que se constitui em quatro processos. O primeiro é dividir as atividades em segmentos sucessivos ou paralelos não misturando segmentos distintos. O segundo é organizar os segmentos sequenciais em forma analítica, partindo do simples para o complexo. O terceiro finalizar os segmentos sequenciais, normalmente a partir de um exame ou prova. O quarto é estabelecer as séries, implicando em superação de níveis. Segundo Foucault, “esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica” (2010, p. 153). Surge assim uma noção de tempo evolutivo linear cuja base é o aperfeiçoamento autoritário do/a aluno/a pelo professor/a.

O quarto elemento da disciplina é a “composição das forças” que significa a manutenção da unidade dos processos as quais as atividades são exercidas. O princípio dessa unidade é que o resultado deve ser superior à soma das forças. Segundo Foucault “a disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (2010, p. 158). A unidade pode se expressar de várias maneiras se destacando três formas especiais. A primeira é que o corpo singular é apenas um elemento da unidade, não possuindo nenhum significado fora da unidade, o corpo é visto como sendo uma peça de uma engrenagem maior. A segunda expressão da unidade é que o movimento do corpo é também apenas peça de um tempo cronológico



de dimensão maior. A terceira forma de expressão é que a unidade como medida das forças necessita de um sistema de comando que apresenta sinalizações que determinam o que deve ou não fazer.

O esboço acima demonstra como a teoria foucaultiana considera a disciplina como uma forma de controle do corpo e, por conseguinte, das ações humanas. Para que exista com veracidade, a disciplina implica em um conjunto de elementos complexamente elaborados. Nessa perspectiva, o corpo social é produto direto da disciplina. Falta somente acrescentar que a característica fundante desse processo de controle do corpo ou da expressão corporal, de seus movimentos e gestos, é o que Foucault (2010) analisa como o princípio do adestramento. Para o mencionado autor, disciplina pode ser entendida simplesmente como a “arte do bom adestramento”. O poder de disciplinar pode ser associado ao de adestrar na medida em que o ato de disciplinar fabrica indivíduos. No entanto, a disciplinar necessita de instrumentos para ter sucesso, podendo estes serem resumidos em três: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância hierárquica, como primeiro instrumento de adestramento social, é o que Foucault chama de “jogo do olhar”. Apesar de trabalhar com exemplos tais como acampamento militar, quartéis, prisões e hospitais, Foucault atenta para a estrutura escolar. Nesse particular, trata a estrutura física da escola como “escola edifício” cuja finalidade de sua construção física é cumprir a função de “operador de adestramento”. Embora analise a escola militar, não deixa de aludir ao fato de que a escola em termos amplos é construída em moldes semelhantes. Nesse sentido a escola é vista como uma máquina pedagógica que obedece a uma hierarquia cuja função é a da vigilância constante e minuciosa. O que denomina de Edifício Escola é uma espécie de “aparelho de vigiar” com sua compartimentação em salas ou “celas” na linguagem de Foucault. A vigilância da hierarquia é uma função de economizar tempo no sentido de fazer com que a disciplina, analisada anteriormente, funcione eficazmente (FOUCAULT, 2010).

A sanção normalizadora, como segundo instrumento de adestramento social, é o “mecanismo penal”, no qual todo sistema de disciplina necessita para funcionar. Na escola, assim como em outras instituições sociais, a sanção normalizadora ou a pena funciona como ação repressora para todas as atividades. Essa ação de sanção funciona em múltiplos casos tais como atrasos, ausências,

interrupções de atividade, desatenção, negligência, etc. Em suma, na visão foucaultiana a disciplina e o controle a ela imbricado não funciona sem o poder da norma e da penalidade a ela associada.

O exame, como terceiro instrumento de adestramento social, é a combinação da hierarquia que vigia com a sanção que normatiza. O exame ou a prova é um sistema de controle normalizante e, ao mesmo tempo, vigilante. É através do exame que os indivíduos são diferenciados e sancionados. O exame é uma forma de se exercer o poder de maneira invisível e estabelece a individualidade como marco de divisão para se exercer o poder sobre os indivíduos. Nas palavras de Foucault o exame “faz de cada indivíduo um acaso” (FOUCAULT, 2010, p. 183). Esse instrumento é fundamental para a manutenção da disciplina e controle social dos indivíduos. Nesse caso, as principais instituições sociais não podem abrir mão do exame como mecanismo de controle. A disciplina necessita tanto da unidade como da individualização. Como foi visto, a composição das forças, como mecanismo disciplinar, iguala a todos em uma concepção de unidade amorfa, anulando o indivíduo e isso permite o exercício coletivo do controle disciplinar. Por seu lado, o exame como instrumento de adestramento, individualiza para restabelecer o controle. Essa ação dupla e dúbia de unificar e individualizar é fundamental para o processo de controle social (FOUCAULT, 2010).

Pode-se inferir que na visão foucaultiana disciplina é adestramento. O corpo disciplinado é o corpo adestrado com finalidade de ser útil no sentido de corpo submetido a uma sujeição. Foucault (2010) faz um percurso sobre o corpo na cultura ocidental demonstrando a existência de mudanças e permanências no tratamento que o corpo sofre ao longo da história. A mudança consiste na demonstração negativa e explícita no tratamento do corpo para uma situação de sutileza dessa negatividade na sociedade contemporânea. Mudam-se os mecanismos no tratamento do corpo permanecendo, porém, a necessidade de seu controle.

Da análise do tratamento dos corpos dos condenados no qual prevalece a dor provocada pelos suplícios realizados com recurso de espetáculo público, o tratamento do corpo na contemporaneidade se modifica, sobretudo, nos mecanismos de controle onde a disciplina é a norma cujo mecanismos para efetivá-la são considerados pelo autor como processo de adestramento. De um corpo martirizado para o corpo submisso. Do corpo condenado ao corpo submetido à sujeição social.

Do corpo inútil, por isso à mercê do martírio, ao corpo útil à mercê do adestramento. Essa mudança sobre o tratamento do corpo se deve substancialmente, segundo a ótica do mencionado pensador, a fatores econômicos e jurídicos. Econômicos no sentido da necessidade de sujeição pessoal do trabalhador aos novos mecanismos produtivos e jurídicos na mudança da ideia de punição para a de recuperação do indivíduo.

Dois elementos podem ser destacados nessa análise do tratamento sobre o corpo feita por Foucault (2010). O primeiro diz respeito ao método da analogia no qual distintas instituições sociais tais como prisões, hospitais, manicômios e escolas são vistas a partir de pontos em comum. Nesse sentido, a analogia se coloca para perceber os elementos comuns. Em particular interessa ao autor perceber como o corpo é concebido e tratado nessas instituições a partir da análise por analogia do espaço físico e dos mecanismos de controle. Pode-se então aludir que à perspectiva foucaultiana não interessa as especificidades dessas instituições, mas tão somente a forma como o poder é exercido através delas. Em especial, se dedica aos mecanismos físicos e psíquicos nos quais esse poder é exercido, destacando o controle sobre o corpo. Foucault (2010) não observa as diferenças, mas os aspectos que igualam essas distintas instituições. Nesse caso, a escola é igualada à prisão e hospitais, por exemplo. Mais adiante, quando for analisado a especificidade da educação e da escola como instituição social a partir da visão de Saviani (1988) se retorna a esse ponto fazendo um diálogo entre a concepção de Foucault e desse historiador e filósofo da educação. Outro ponto a ser destacado na visão foucaultiana sobre o corpo diz respeito a absolutização, quando trata do domínio coercitivo sobre o corpo. Nesse caso, percebe-se que o corpo é apresentado como elemento sofredor e submisso, havendo pouco ou nenhum espaço de reação sobre essa situação. Igualmente se retorna a esse ponto quando analisada a visão de educação realizada por Silva (2009) em sua análise do caráter contraditório da educação.

Realizando um balanço da experiência corporal na cultura ocidental Courtine (2013), em um trabalho sugestivo sobre a análise foucaultiana do corpo, faz um raciocínio sobre o lugar deste nas sociedades ao longo da história concluindo que, embora fosse tratado filosoficamente, o corpo foi relegado à censura, desde a tradição cartesiana. A centralidade do corpo somente viria a ser resgatada na contemporaneidade e Foucault teve papel decisivo neste contexto:

Pois o corpo, um belo dia, veio bater à porta. E Foucault é um daqueles, aquele talvez, que mais a encarou. O corpo, de fato, é uma invenção teórica recente: antes da virada do século XX, ele não exercia senão um papel secundário na cena do teatro filosófico onde, desde Descartes a alma parecia exercer o papel principal. Ainda que se deva desconfiar dessa ideia, largamente difundida ainda, de uma ausência ou de uma censura antiga ao corpo, cuja obra de Foucault inteira constitui precisamente desmentido. (COURTINE, 2013. p.12).

O objeto geral do estudo de Foucault é o poder. No caso aqui analisado é averiguado como o poder é exercido sobre o corpo. Para esse tema em particular, se recorreu aos seus estudos sobre as instituições sociais que, segundo o autor, aprisionam e controlam o corpo. Nessa análise, merecem ser destacados três elementos: o primeiro é o fato de que o corpo é visto como ser político. Nesse sentido, o caráter político do corpo é o legado primordial do pensamento foucaultiano. A essência da questão vai no sentido de que o controle sobre o corpo é a forma primordial de sujeição do indivíduo. O segundo elemento a ser destacado, para além da demonstração do lado político do corpo, é a exposição minuciosa que o autor faz dos meios e mecanismos criados na história para submeter o corpo ao domínio social. Com essa demonstração Foucault (2010) não deixa dúvidas quanto ao caráter repressivo da sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito à sua dimensão corporal. O terceiro elemento de destaque nessa concepção é o conceito de corpos dóceis, complementado pelos conceitos de disciplina e adestramento. Nesse caso, cabe alentar que a trilogia conceitual corpos dóceis, disciplina e adestramento é unificada pela categoria de corpo útil. Nessa construção conceitual o mencionado pensador analisa o fundamento político do corpo como ser decisivo para construção de sociedades sustentadas em mecanismos de repressão. É precisamente com esse arcabouço teórico, acima descrito, que a elaboração foucaultiana do corpo se coloca como um desenho crítico da denominada cultura ocidental.

### **3.4. O corpo para as culturas africanas**

No contraponto a essa dimensão ocidental do controle corporal apresentada por Foucault (2010), vale perceber como as culturas africanas concebem

o corpo. Para tanto se recorre aqui às considerações realizados por Antonacci (2013) que ao analisar o impacto da cultura africana na formação da cultura americana e, em especial, na formação da cultura brasileira, observa e identifica os subsídios africanos a partir da utilização do termo africanismos, entendido como os elementos que representam, de forma reconstruída, a presença das culturas africanas na América.

Esta autora, ao colocar o corpo como expressão de modos de ser se fundamenta no fato de que este apresenta variadas manifestações nas quais se apresenta sintetizada culturas humanas. Na compreensão da mencionada autora o corpo está diretamente relacionado à dupla produção de imagens e de conhecimento. Por essa condição de construção imagética e de saberes é que o corpo pode ser visto como algo que demonstra as formas como “o mundo é construído” (ANTONACCI, 2013, p. 107). Com essa premissa do corpo que sintetiza visões de mundo, a pesquisadora localiza a presença de africanismo nas formas as quais aparecem a presença de “corpos negros” na América e Brasil. Nesse sentido, o corpo traz consigo a sociedade e cultura a qual representa e os “corpos de culturas africanas” expressam as tradições africanas na contraposição às concepções “eurocêntricas”. A intenção é mostrar os “corpos negros” de forma diferenciada da perspectiva ocidental europeia. Trata-se de conceber o corpo como expressão das sociedades, de suas culturas e histórias (ANTONACCI, 2013).

Nesse caso, o corpo visto pela autora não se localiza nas construções biológicas e raciais do eurocentrismo, mas, sobretudo, em sua dimensão social, histórica e cultural. Assim sendo, interessa os corpos negros a partir de seus movimentos e expressões imagéticas, busca-se seus significados para as culturas africanas e da “diáspora negra”. Isso não significa que exista uma única forma de manifestação dos corpos negros, ao contrário, “povos herdeiros de matrizes orais evidenciam profundas diferenças culturais, morais, corpóreas a partir de históricos de vida com seus meios circundantes” (ANTONACCI, 2013, p. 116). Trata-se, por conseguinte, de vislumbrar variedades de manifestações dos corpos negros na cultura brasileira.

Antes, porém, de adentrar nas características dos corpos negros vista pela mencionada pesquisadora é interessante observar as reflexões feitas por Paiva (2011) ao descrever sobre as representações dos corpos africanos em imaginários criados fora da África: “desde muito cedo os africanos de todo o continente foram alvo de

descrições e especulações de europeus e povos da Ásia. A cor negra da pele das populações de várias partes da África sempre intrigou e despertou admiração, desprezo e cobiça” (PAIVA, 2011, p.69). O fenômeno do estranhamento sobre os povos africanos começa a partir de seu corpo, notadamente, pela fenotípica da pele. No entanto, o mesmo pesquisador alerta para o fato de que “as imagens e representações relativas aos povos das “Terras dos negros” terem se tornado muito depreciativas a partir do século XIV ou XV, sobretudo diante de um olhar europeu e cristão, ao contrário do que se possa encontrar nas crônicas anteriores, escritas por viajante, peregrinos geógrafos mulçumanos” (PAIVA, 2011, p. 102). A depreciação dos corpos negros é, portanto, oriunda de uma visão ocidental cristã, relacionada ao processo de expansão e domínio europeia sobre o mundo. Esse processo de negatização dos corpos negros não aconteceu, porém, sem reações dos africanos, pois “a religião e a religiosidade não conseguiram domar completamente os corpos no viver cotidiano, isso em toda a extensão da América ibérica” (PAIVA, 2011, p. 90.) As presentes reflexões, de alguma forma, podem também remeter ao fato, anunciado anteriormente, do ascetismo medieval de degradação do corpo haja visto que “o embate entre os vícios do corpo e as virtudes da alma era tema muito antigo já à época e havia se popularizado” (PAIVA, 2011, p. 99). Ascetismo religioso e necessidade de expansionismo europeu se constituíram em uma combinação que fez surgir a visão depreciativa dos corpos negros.

Entre as variadas maneiras de conceber e expressar o corpo nas culturas tradicionais africanas se coloca três noções que consideradas relevantes para uma analogia com a concepção ocidental. Estas três noções sobre o corpo nas culturas africanas estão submersas no trabalho de Antonacci (2013).

A relação de integração entre corpo e natureza é a primeira noção de corpo da cultura africana que a mencionada autora apresenta. Nesse caso, busca localizar na cultura brasileira um exemplo que possa remontar a essa tradição africana de unidade entre corpo humano e natureza. O exemplo trabalhado é a iconografia relacionada ao negro cangaceiro Lucas da Feira. Trata-se de um famoso personagem que instigou sobremaneira o imaginário da oralidade popular nordestina, especificamente, a Bahia do século XIX.

Nesse caso, Antonacci (2013) menciona uma produção imagética na qual o referido personagem negro é representado com duas características fundamentais

para se compreender a visão de corpo nas culturas africanas. A primeira dessas características é a junção entre formas de corpo humano com formas de corpos de animais. A segunda característica é a menção aos quatro elementos considerados primordiais na natureza: terra, água, ar e fogo. A partir de uma iconografia do corpo negro de Lucas da Feira é discutido pela estudiosa que as culturas africanas possuem uma noção de corpo humano integrado à natureza inorgânica e orgânica. A problemática é demonstrar que a tradição ocidental europeia prega o domínio e superioridade do ser humano em relação à natureza enquanto que a tradição africana apresenta a “capacidade de observação e convivência com a natureza” (ANTONACCI, 2013, p. 115). A tradição europeia defende o princípio do conflito homem-natureza, ao contrário, a tradição africana apregoa a harmonia homem-natureza. A unidade do corpo africano com a natureza é expressa na seguinte passagem:

Essa configuração de corpos reais e divinos da cosmologia de povos africanos que, sem fronteiras, concebem seus corpos na fusão do que a lógica da civilização ocidental cristã dividiu em reino humano, animal, vegetal, mineral constitui nosso foco de atenções. Corpos africanos plasticamente modelados na confluência de forças e energias da natureza, assumiram esse perfil como expressão cultural de suas vivências, cosmovisões e formas de inserção no mundo. Mas percepções externas a corpos sem fronteiras vêm seus costumes e tradições carregados de preconceitos e divergências, em termos de formas de ler povos e culturas estranhas ao mundo europeu[...] (ANTONACCI, 2013, P. 119-120).

A relação entre corpo e arte é segunda noção sobre o corpo que permeia a cultura africana. Nesse caso, trata-se de demonstrar a relação do corpo com a música e a dança nas culturas africanas. Essa imbricação está diretamente relacionada ao processo de transmissão da tradição oral no qual os procedimentos de memorização através de contos envolvem rituais que implicam em movimentos do corpo acompanhados de instrumentos musicais. A questão é demonstrar as ligações íntimas entre corpo e instrumentos musicais. Esta unidade corpo e elementos sonoros é uma marca das culturas africanas que transplantaram fronteiras (ANTONACCI, 2013).

O corpo como meio de expressão e comunicação expressa nas culturas africanas é a terceira noção apontada. Nesse sentido, vale ressaltar a ideia de corpos que fazem performances, por conseguinte, estando sempre em movimentos no qual se acentua a flexibilidade. Performances no sentido de corpos que estão

constantemente se apresentado em público de forma artística ou no cotidiano. Na tradição oral africana forma e conteúdo não se separam, ao contrário, se coadunam. No processo de transmissão da oralidade africana os conteúdos transmitidos necessitam do “corpo que narra” através de performances que utilizam ritmos e gestos do corpo. Por isso, o corpo africano é moldado em ritmos e performances: “ao ritmo corporal, que ativa, acelera respiração, revigora forças e energias, corpos transbordam seus limites, revivem experiências, renovam saberes e rituais, liberam crenças e valores que vêm de seus antepassados, transmitindo patrimônios a seus descendentes, desde que se sintam visados”. (ANTONACCI, 2013, p. 136).

Na interpretação da referida autora, o corpo como veículo de expressão e comunicação na cultura africana tradicional são suportes da poesia, saberes e políticas na medida em que se interagem com outros corpos com performances que articulam bater de pernas, pés, palmas conduzidas por instrumentos musicais compondo rituais simbólicos de variadas naturezas.

As três noções sobre o corpo expresso nas culturas africanas para esta autora, a saber, a unidade entre corpo e natureza, a imbricação entre corpo e arte e o corpo como meio de comunicação e expressão não encerram a análise que a autora proporciona sobre essa temática. Destarte, estas noções acima destacadas parecem ser suficientes para uma analogia com a visão do corpo na cultura ocidental realizada por Foucault (2010). Na análise foucaultiana se localiza a denúncia e o estudo dos mecanismos de criação de um corpo rígido, sofredor, mecânico, moldado por processos de repressão, em suma, um corpo enclausurado. Por isso, um corpo com dificuldade de movimentos espontâneos e interação com outros corpos. Na tradição africana, vista por Antoniaci (2013), o corpo está em relação com o universo, por isso um corpo integrado com a natureza e com plena capacidade de interação com os demais corpos. O corpo em simbiose com a vida na tradição africana não coaduna com o corpo desconectado com a vida demonstrado pela análise foucaultiana.



## **4. EDUCAÇÃO E PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Neste capítulo se analisa a relação entre educação e sociedade, buscando contextualizar as pedagogias a partir da imbricação social do fenômeno educativo. A teorização relativa à determinação social da educação se faz no primeiro item, no qual processa uma reflexão, do ponto de vista histórico, sobre como a educação se entrelaça com os mecanismos estruturais da sociedade, assumindo feições políticas. O segundo item discorre sobre concepções pedagógicas e o caráter político nelas contido. Parte-se de uma análise da educação para, em seguida, discutir as variantes pedagógicas existentes. A ideia central que permeia a análise é que a educação não pode ser modificada se não acontecer uma mudança estrutural da sociedade.

### **4.1. Educação e estrutura social**

Este item analisa a educação sob um prisma histórico e político. Para tanto, toma como referência as proposições do filósofo István Mészáros. Neste sentido, busca trabalhar as teorizações do referido pensador a partir de três pressupostos. Inicialmente analisar a educação como uma construção histórica para, em seguida, discutir o fenômeno denominado de internalização como sendo a função principal da educação na atualidade. Nesse contexto, se discute igualmente as relações entre educação e alienação. A educação, portanto, será vista em três aspectos: como resultado de um processo histórico, como tendo a finalidade da internalização e como uma realidade que interage com o fenômeno da alienação. Cabe salientar que no contexto colonial do século XX foi através da educação que se realizou o fenômeno da alienação cultural do africano colonizado.

Segundo Paniago (2012) a primeira assertiva para se entender o pensamento do filósofo István Mészáros é a compreensão de que, com o advento da Revolução Industrial, o Capital, como um tipo determinado de relação social, se tornou dominante. Isso implica em entender que antes do surgimento do capitalismo existia a relação social denominada de Capital. O exemplo histórico do processo de transição do feudalismo para o capitalismo demonstra essa presença: o Capital comercial como

relação social subordinada à relação feudal. Outra implicação desse raciocínio seria conceber a possibilidade de sobrevivência do Capital em formações sociais pós-capitalismo. Portanto, quando se fala em transformação social não se trata apenas de uma mudança no sistema capitalista, mas das relações sociais baseadas no Capital, que existiu antes do capitalismo e pode sobreviver após a dissolução deste.

A ideia central é que no sentido de transformação plena da sociedade o significado de mudança da educação deve estar vinculado a uma modificação mais ampla, estrutural. Em suma, enquanto existir a relação social do Capital a educação será, de alguma forma, condicionada por tal relação. Mudança na educação sem transformação estrutural da sociedade é sempre algo provisório. Esta premissa seria a pedra angular da concepção meszariana da educação.

Outro aspecto relevante a se destacar inicialmente é o fato de que, para Mézáros (2005), a educação no contexto da relação Capital, está umbilicalmente vinculada com o processo de alienação. Para o mencionado autor, a alienação está sustentada na realidade social que ele define como “dependência exagerada pela sobrevivência”. A dedicação exagerada exigida à maioria dos indivíduos para atividade ligadas à sobrevivência anula ou reduz drasticamente o tempo e dedicação aos aspectos de formação da pessoa relacionados a áreas fora do trabalho. Sabe-se que o ser humano é uma totalidade de necessidades e a energia exageradamente empreendida para o trabalho (que é uma necessidade) deveria ser dedicada, também, a outras necessidades que não apenas a de sobreviver (MÉSZÁROS, 2006).

Por isso que a chave do processo de alienação está na atividade produtiva, no trabalho compulsório, desprovido de prazer e criatividade. Isso se configura como o elemento basilar das demais formas de alienação. A situação geral de um ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho, apartado do produto final, alheio à totalidade do trabalho, interfere em seu processo educacional. Se estabelece, dessa forma, uma relação de tensão entre educação e alienação (MÉSZÁROS, 2006).

Do exposto infere que a análise da educação na perspectiva meszariana implica em dois pressupostos iniciais: estar relacionada ao processo estrutural da sociedade e ao fenômeno da alienação. Assim sendo, o referido autor entende que, para se aprofundar a análise sobre esses pressupostos, é necessário recorrer a um apanhado histórico do problema. É nesse sentido que, para Mézáros (2005), uma

abordagem da educação, analisada do ponto de vista histórico, deve discutir a necessidade de superação do que ele denomina de pensamento liberal e reformador.

Por conta disso, o referido autor se dedica a processar uma crítica histórica tanto ao pensamento liberal como o reformador. Nesse caso, busca observar a forma como se posicionou o economista clássico Adam Smith sobre a problemática do ser humano submetido à divisão social do trabalho e à alienação dela decorrente. Para Mészáros (2005) a perspectiva do mencionado economista liberal demonstra que sua expectativa se concentra na denúncia e interpretação moralista da questão. O referido economista inicia estudando a alienação do trabalho (produção) para, aos poucos, ir deslocando o problema para a alienação do lazer (consumo), concluindo que a raiz da alienação está na índole do operário, pois, por natureza, seria libertino. Descartando as determinações sociais em que estes seres humanos estão inseridos, o mencionado economista clássico, começa denunciando a causa da alienação, mas termina condenando seus efeitos.

Outro pensador que abordou o tema da alienação, merecendo a atenção em Mészáros (2005), foi o socialista Robert Owen. Este famoso reformador social propôs uma “reforma humanitária” como solução para as contradições sociais de sua época. Mészáros (2006) alerta para o fato de que a fundamentação utilizada por Owen já estava presente nas teses do pensamento iluminista. Segundo o referido autor, Owen compreendia que os problemas da sociedade se encontravam no erro e na ignorância humana, logo, a solução seria a razão (o esclarecimento). O papel da educação, portanto, seria primordial na resolução dos conflitos sociais. Mészáros (2006) considera que Owen possuía um raciocínio circular em sua abordagem, a causa e efeito seriam a mesma coisa. Segundo esta lógica de identidade absoluta entre causa e efeito, a origem dos problemas sociais estaria no erro e na ignorância que impede a razão de funcionar e a razão, que poderia acabar com a ignorância, não funciona em consequência da existência do erro e da ignorância. Logo, se estabelece um raciocínio tautológico no qual a conclusão é o mesmo que a premissa. Mészáros (2006) acrescenta que, apesar dessa limitação de caráter teórico, o problema principal em Owen era de ordem prática, pois buscava evitar, através de sua reforma humanista, qualquer solução social que envolvesse a ação direta dos trabalhadores.

Diante das posições de Smith e Owen, apresentadas pelo citado filósofo, percebe-se que a finalidade de suas argumentações e propostas de reformas estava

em conter o movimento dos trabalhadores. Pode-se perceber as intenções desses reformadores nas seguintes críticas ao socialismo utópico: “nas raízes da generalidade vaga da concepção corretiva de Owen, vemos que seu gradualismo utópico é, claramente, motivado pelo medo de emergente alternativa hegemônica sócio histórica do trabalho e pela angustia em relação a ela” (Mészáros, 2005, p. 33).

Nos exemplos citados, é interessante perceber que, desde tempos remotos, importantes nomes do pensamento europeu abordaram temas como a alienação, assim como apresentaram propostas para possíveis soluções, a exemplo das preposições humanistas de Owen. A ideia fundamental, inspirada em Mészáros (2006), portanto, pode ser sintetizada da seguinte forma: a educação, em qualquer época histórica, não é algo apartado da sociedade, e na atualidade se encontra marcada pela lógica da relação social denominada de Capital e seu processo de alienação do trabalho. Isso implica entender que a transformação da educação pressupõe um projeto mais abrangente do que as reformas educacionais na medida em que envolve um rompimento com a referida relação social que é, por natureza, irreformável.

Ainda sob referência de Mészáros (2005), se pode caracterizar a educação institucionalizada em três aspectos: o primeiro consiste em fornecer conhecimentos para o Capital; o segundo seria preparar mão-de-obra para a indústria e o terceiro criar e repassar valores que legitime os interesses hegemônicos. Esse seria, segundo o mencionado autor, o tripé da educação para o Capital.

Na visão meszariana a educação cumpriria a finalidade de preparar o processo que ele denomina de aceitação e conformidade social. Esse processo teria como base a educação formal abrindo-se, a partir dela, um amplo leque de relações cujo objetivo primeiro seria a defesa da estrutura social estabelecida através do princípio da ordem natural inalterável. A escola seria um dos instrumentos utilizados para manter o princípio da aceitação, sendo o objetivo fundamental fazer com que o indivíduo acolha sua posição na divisão social.

Interessante observar que o historiador Hobsbawm (1998) também trata da temática acima abordada no momento em que discute a finalidade e até que ponto é estável a ideia do chamado consenso social. Na sua visão, os marcos históricos, por exemplo, fazem parte de uma convenção/aceitação, portanto é necessário que exista um consenso sobre esses marcos que são referências somente para alguns

momentos da história, demonstrando um processo de convenção, ou seja, depende do jogo de interesses. O consenso seria, portanto, fabricado. A partir desse raciocínio se poderia pensar, como sugere Mészáros (2006), que uma das principais funções da educação formal seria auxiliar na criação da conformidade ou do consenso como diz Hobsbawm (1998). Se assim for, a educação estaria então em consonância com a história, cumprindo um papel histórico: o de manter a hegemonia dominante.

Em sua interpretação do pensamento meszariano, Paniago (2012) argumenta que, para o filósofo húngaro, as relações de poder que envolve o Capital não se resumem a sua fase atual. Durante o processo histórico inicial denominado de acumulação primitiva do Capital as medidas adotadas em relação aos pobres não eram baseadas no princípio da razão, mas da violência. A violência era praticada como um recurso educacional que foi abandonado posteriormente por representar, em novas condições históricas ou em novos consensos, dispêndio econômico já que a subsunção do trabalho ao capital estava adiantada através do adestramento de homens e mulheres por meio da punição e recompensa.

O método educacional visando a subsunção do Trabalho ao Capital que inicialmente se serviu da violência foi substituído pelo que Mészáros (2005) denomina de “internalização”. Este novo método se baseou nos princípios de que indivíduos devem adotar como seus as metas de reprodução da sociedade, assim como aceitar a sua posição na hierarquia social. O indivíduo deveria internalizar sua expectativa adequando-a a forma “certa” de agir, que deveria ser baseada em sua posição social. O processo de “internalização” através da educação não diz respeito somente às instituições formais, mas a um sistema global de interdependência entre os diversos setores da sociedade.

Cabe esclarecer que o conceito de educação aqui empregado ultrapassa aquele da realizada nas instituições formais, envolvendo também, a educação não formal, pois leva em conta todas as experiências de vida que, de alguma maneira, formam o indivíduo. Nesta perspectiva, o sistema de “internalização” consiste em induzir as pessoas a aceitarem, mais ou menos, os princípios dominantes da sociedade baseados na manutenção das relações vigentes. Nesse contexto, o papel da educação seria na aceitação da posição que cada indivíduo ocupa na hierarquia social e da consequente anuência em relação às tarefas reprodutivas da sociedade a

partir dessa aceitação. Portanto, as práticas educacionais deveriam levar a pauta do rompimento das formas de internalização e alienação.

A proposta apresentada por Mészáros (2005) é identificada como sendo uma atividade de contra internalização. Essa atividade teria que ser abrangente, atingindo o maior âmbito possível, portanto não só a educação formal. Deveria também ser concretamente sustentável, ou seja, possuir caráter duradouro para que outras gerações tenham possibilidades de acesso a ela. Portanto, não se trata apenas de políticas governamentais e sim de planejamento no sentido sustentável. Nenhuma transformação radical, para além da lógica do Capital, pode advir da educação formal, mas, elementos de mudanças na educação formal contra a “internalização” podem se constituir como contribuição vital no processo de transformação. Daí a importância dos educadores.

Uma síntese da compreensão sobre a problemática da educação no mundo contemporâneo poderia levar em conta os aspectos acima mencionados. A educação deveria ser compreendida de forma abrangente e continuada, através dos meios formais e não-formais. No sentido abrangente, precisa levar em conta todas as experiências vividas pelos indivíduos, pois estas representam a totalidade da aprendizagem dos sujeitos sociais. Por sua vez, a aprendizagem nunca estará completa, ao contrário, estará em mudanças contínuas, o que equivale dizer que indivíduos estão sempre em formação.

Desta forma, é necessário contextualizar a educação dentro de uma concepção de história, que compreende a totalidade e a individualidade em reciprocidade. Portanto, a educação não pode ser dissociada da sociedade em que ela está umbilicalmente vinculada. Assim sendo, a transformação da sociedade e educação não caminham em separados, devem acontecer simultaneamente e em reciprocidade. Em suma, a concepção de educação contextualizada e transformadora deve ser vista numa dimensão história atual e urgente.

A partir do que foi visto, a compreensão de educação deve estar associada tanto à noção de processo histórico como em uma teoria da alienação. Nesse sentido, deve ter em mente que não se trata apenas de negar a educação vigente, mas de possibilitar a construção histórica de outra. Negar sem afirmar, consiste em uma ação meramente denunciadora. Não trata de destruir, mas de construir outro processo.

Nesse sentido, uma educação baseada em uma aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar imediatamente.

#### **4.2. Caráter filosófico e político da educação e das pedagogias**

Após ter sido realizada uma exposição das ideias de Mészáros tendo como objetivo estabelecer a conexão entre a educação e estrutura social para, a partir disso, estabelecer a relação entre processo educativo e alienação. Foi visto essencialmente que a análise do referido autor sobre as relações entre educação, estrutura social e alienação conduziram-no ao estudo do fenômeno da internalização como função primordial da educação. No final, se concluiu que a educação para ser agente de transformação necessita está ligada aos processos sociais e históricos mais amplos. Assim sendo, a concepção meszariana se tornou um ponto de partida para a discussão sobre educação no presente trabalho.

Neste ponto se busca demonstrar outras interpretações sobre educação para, com isso finalizar com uma discussão sobre as possibilidades pedagógicas que o processo educativo atual permite vislumbrar. Nesse sentido, baseado em estudos do filósofo e historiador da educação Dermeval Saviani, se apresenta as principais concepções sobre educação e pedagogias que estão colocadas para os educadores. Acredita-se que esse procedimento pode auxiliar no entendimento dos princípios que regem a experiência educacional na qual essa pesquisa está sustentada, localizando-a no universo pedagógico existente na atualidade.

Para tanto, se serve aqui, principalmente, da formulação elaborada por Saviani e sua busca por uma teoria crítica da educação. Trata-se de processar uma exposição das teorias educacionais e pedagógicas existentes a partir de uma perspectiva histórica. A problemática central se dirige especialmente a uma crítica da concepção pedagógica liberal e ao mesmo tempo busca discutir a possibilidade de um campo pedagógico que venha alinhar com a perspectiva social de transformação nos moldes proposto por Mészáros (2005).

Nesse sentido, seria interessante iniciar a discussão sobre educação a partir de Saviani (1988), tratando de sua abordagem sobre a escola nova. O

mencionado autor considera a escola nova como um movimento de cunho educacional de conteúdo e princípios que são historicamente importantes por dois elementos: ser uma crítica pioneira e relevante a escola tradicional e por apresentar avanços na perspectiva de uma nova possibilidade pedagógica. O paradoxo da escola nova é ter colocado, numa perspectiva reformadora, elementos educacionais que expressam anseios das camadas populares da sociedade. A problemática é que, o referido movimento educacional, não conseguiu perceber os limites da concepção liberal na defesa da escola pública. Isso influenciou os movimentos sociais, dificultando a percepção da chamada ilusão liberal. (SAVIANI, 1988).

Nesse sentido, é importante esclarecer os limites de uma perspectiva liberal no que diz respeito à defesa de uma escola pública na medida que sempre buscou conciliar a ideia de uma educação pública que não impedisse o crescimento da educação privada. Isso se coloca por entender que a perspectiva do movimento social popular para a educação foi demasiadamente influenciada pela “ilusão liberal”.

Segundo Saviani (1988), uma primeira tentativa dessa busca de uma teoria da educação direcionada para os interesses populares teria que necessariamente realizar uma crítica ampla das principais correntes pedagógicas existentes. Nesse sentido, deveria iniciar processando uma crítica tanto da escola tradicional como da escola nova. Seguindo a mesma intenção, deveria igualmente criticar às correntes denominadas de reprodutivistas. Somente após esta revisão crítica das mais influentes concepções sobre educação que poderia discutir a possibilidade de uma teoria crítica da educação do ponto de vista da transformação social. Neste sentido, é interessante lembrar a divisão clássica elaborada por Saviani (1988) na qual existem dois grupos de teorias educacionais que estabelecem as relações entre a educação e sociedade: aquelas denominadas não críticas e aquelas as quais denomina de crítico reprodutivistas.

As teorias denominadas não críticas postulam a ideia de que a educação é um meio privilegiado de superação das desigualdades sociais. Nesse caso, a educação cumpriria o papel de diminuir as desigualdades sociais e, por conta disso, servir como instrumento fundamental para a manutenção do equilíbrio social. Aqui a educação é vista como neutra no que diz respeito aos conflitos sociais buscando essencialmente equalizar as diferenças existentes no seio da sociedade. Trata-se, por conseguinte, de uma concepção que vislumbra a ideia de neutralidade da educação.



As teorias de cunho crítico reprodutivistas defendem a ideia contrária, ou seja, a educação é sobretudo um meio que alimenta ou reforça as desigualdades. Nesse caso, a educação é concebida como determinada pelas relações sociais ou estrutura social. Assim sendo, o papel da educação seria garantir a dominação e, por isso, ser instrumento de reprodução e reforço das relações de desigualdades existente. Nessa perspectiva, caberia à educação dar continuidade as desigualdades sociais no plano da cultura e, especificamente, no âmbito escolar (SAVIANI, 1988).

Seria interessante aprofundar aspectos das referidas concepções sobre educação. Seguindo os passos do referido autor, pode-se iniciar abordando as teorias denominadas não críticas por conceber a educação e a escola como autônomas em relação à sociedade, por conseguinte não sofrendo quaisquer determinações decisivas da estrutura social. Na construção teórica de Saviani (1988) essas concepções educacionais não críticas, que concebiam a independência plena da educação, se apresentam em três versões pedagógicas: tradicional, nova e tecnicista.

A denominada pedagogia tradicional surge com um objetivo claro de transformar os indivíduos em cidadãos. Nessa perspectiva, a escola é entendida como o instrumento essencial para essa tarefa e o Estado teria o dever de garantir essa possibilidade. Disso surge o lema em defesa da escola para todos. A problemática pedagógica dessa concepção educacional é que, para seus defensores, os indivíduos vivem na ignorância, são seres sem luz. A escola é criada para combater a ignorância, criar seres esclarecidos. Possuía, portanto, uma visão positiva da escola na medida que esta instituição tem a função de equalização social. A escola é tratada como sendo uma entidade autônoma na sociedade, sendo assim capaz de promover alterações significativas no que diz respeito à posição dos indivíduos na estrutura social. Dessa expectativa, surge o conceito de escola como lugar cuja finalidade essencial é a transmissão do conhecimento. Assim sendo, o professor seria o elemento central no que diz respeito a organização escolar. É nesse contexto pedagógico que o termo assimilação se torna a chave do processo de aprendizagem (SAVIANI, 1988).

A crise dessa concepção educacional adveio substancialmente por essa proposta advogar o princípio de sua universalidade no qual todos deveriam se adequar aos procedimentos adotados nas escolas, pois isso seria a condição do êxito educacional. Segundo Saviani (1988) é exatamente a não satisfação desse princípio

que acarreta a crise da escola tradicional, pois a universalização almejada se configurou em fracasso.

Da crítica à escola tradicional surgiu o que se denominou de escola nova. A despeito de surgir como alternativa à escola tradicional, essa concepção teórica sobre educação mantinha a mesma perspectiva positiva sobre a escola no sentido de ver nela possibilidade de solução para atenuar problemas sociais. Desse modo, sua crítica se concentra no argumento ou premissa de que a escola havia falhado em sua missão social devido aos métodos da pedagogia tradicional. Disso decorre a necessidade de uma reforma educacional que implique tanto na condução pedagógica como na forma de se estabelecer a organização da escola (SAVIANI, 1988).

Para Saviani (1988), embora comungasse, junto à escola tradicional, da função equalizadora da escola. O movimento denominado de escolanovismo desenvolveu uma concepção distinta de pedagogia, cujo princípio é de que a escola não tem como função o combate da ignorância como sendo o problema universal da educação, como vislumbrava a pedagogia tradicional. Neste movimento a escola deveria tratar do problema dos denominados rejeitados. Nesse sentido, ao contrário da universalização, se devia trabalhar com a individualização, com as diferenças, com aqueles que possuíam singularidades. Ao invés do indivíduo ter que se adaptar à escola, como postulava a pedagogia anterior, seria a escola que deveria se adaptar ao indivíduo na visão da escola nova. Troca-se a forçada generalização pela extrema individualização. Dessa concepção adveio o princípio, denominado por Saviani (1988), da biopsicologização da sociedade, educação e escola. Desse modo, a educação possuiria a tarefa de correção das desigualdades no desempenho cognitivo dos indivíduos.

Acontece então uma virada nos direcionamentos pedagógicos que abandonariam os procedimentos de transmissão sistematizadas de conhecimento para se dedicar aos processos pedagógicos de construção do conhecimento. O foco sai do professor e é direcionado ao aluno. A preocupação da aprendizagem dos conteúdos é abandonada para ser substituída pela aprendizagem dos processos de construção do conhecimento. Tratou-se de uma pedagogia fundamentada na noção de experiência do que de uma visão ampla de estruturação do sistema de ensino, ficando assim circunscrita ou ao debate teórico ou às experiências de escolas especiais ou alternativas (SAVIANI, 1988).

Se configurou então uma dualidade de que a escola nova era para uma minoria e a tradicional para a maioria. Por isso que o escolanovismo na visão de Savianni (1988) foi a proposta de aprofundamento da elitização do ensino. A crise ou exaustão dessa concepção adveio sobremaneira de sua incapacidade de organizar um sistema de ensino na medida em que se localizou demasiadamente na crítica teórica e, no que diz à prática pedagógica, se sustentou na realidade de escola experimental, com a noção de educação alternativa, atingindo, dessa forma, uma minoria da população de cunho relativamente abastada (SAVIANI, 1988).

A terceira concepção não crítica da educação foi denominada de escola ou pedagogia tecnicista. Esta concepção advogou a ideia de neutralidade científica para os procedimentos pedagógicos e para a organização escolar. Os conceitos basilares dessa proposta pedagógica foram: racionalização, eficiência e produtividade. Criou-se assim uma forma de organizar a escola a partir da divisão de tarefas baseadas em técnicos administrativos. O mesmo se procedeu nos mecanismos pedagógicos sustentados por uma metodologia de controle dos resultados. Planejamento e controle dos resultados passou a ser a ideia central da educação. A perspectiva era evitar a interferência das subjetividades e se estabelecer padrão de objetividade para a educação mensurável tecnicamente. Com isso o trabalho pedagógico passa a ser parcelado com a presença marcante de fiscais e coordenadores cujo objetivo era acompanhamento, vigilância e avaliação constantes dos resultados (SAVIANI, 1988).

Na pedagogia tradicional o foco era o professor, na escola nova era o aluno e na tecnicista passa a ser a organização racional dos meios. Assim sendo, professor/a e estudante ficam em segundo plano e a rédea da educação passa para especialistas preparados e neutros por se basearem em metodologia objetiva. Esses técnicos da educação seriam os que conduzem o planejamento e controle do processo educativo. A escola, na visão tecnicista objetiva criar indivíduos eficientes, por isso seu foco seria superar a incompetência. Para Savianni: “a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 1988, p. 26).

Contrário ao fundamento das pedagogias não críticas que vislumbravam uma escola não determinada pelas relações sociais com a finalidade de equalização social, surgiu as pedagogias que o mencionado autor denomina de crítico

reprodutivistas. Nesse caso, trata das concepções determinadas pelas relações sociais, negando a autonomia da escola. Nessa perspectiva, a educação somente pode ser compreendida por suas determinações nas relações sociais. Advogam assim a dependência da educação em relação à estrutura da sociedade. Desse modo, a escola não possui autonomia, pois a educação seria um espelho da sociedade na qual está imersa. Saviani (1988) destaca algumas concepções dessa corrente pedagógica: educação como violência simbólica, escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista. No conjunto, tais teorias educacionais defendem que a escola não possui qualquer dimensão de equalizar problema social, ao contrário, ela reproduz as diferenças sociais através de processos discriminatórios e repressivos.

Como foi enunciado anteriormente, a primeira dessas teorias reprodutivistas é denominada de concepção da educação como violência simbólica. Tendo como nome principal em defesa dessa concepção Pierre Bourdieu. Essa concepção vê a educação como algo repressor e isso independe da época histórica. Defende a visão de que a educação é e sempre será uma forma de coação do indivíduo, seja como foi no passado, é no presente e será no futuro. Nessa visão, as sociedades humanas se estruturam a partir de duas forças, a material e a simbólica, sendo que a força material se configura com a base inicial das estruturas sociais e a segunda como a força simbólica que atua no sentido de auxiliar na reprodução e manutenção da força anterior. Qualquer sociedade necessita das instâncias materiais e simbólicas para se reproduzir como realidade. Nesse sentido, a violência material representa a dominação econômica e a violência simbólica a dominação cultural (SAVIANI, 1988).

A violência simbólica se manifesta de várias formas, sendo a educação escolar uma delas. Por conta disso se compreende que a prática pedagógica institucionalizada é uma violência simbólica de fundamental importância para a reprodução da sociedade. A ação pedagógica é compreendida como uma ação autoritária, em qualquer circunstância, na medida em que busca a interiorização dos princípios regentes na sociedade. O papel do trabalho pedagógico seria então exercer a atitude de inculcação nos indivíduos da cultura dominante. Elaborou-se, portanto, uma teoria da educação que concebe o sistema de ensino de forma negativa, como sendo uma violência simbólica. Pode-se inferir que para essa forma de ver a sociedade “a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais

(SAVIANI, 1988, p. 31). Assim sendo, não existiria possibilidades de a educação servir como mecanismo de transformação social ou do indivíduo no sentido de tomada de consciência para mudanças na sociedade, longe disso a educação é mecanismo de impedimento das mudanças na sociedade.

A segunda versão da teoria reprodutivista trata da escola como sendo uma extensão do Estado. Nesse caso, o nome que se apresenta é de Louis Althusser que distingue duas funções básicas do Estado: repressiva e ideológica. O conceito de aparelho ideológico de Estado tem a finalidade de demonstrar que a ideologia se materializa em forma de instituições. Segundo Althusser, “designamos pelo nome de aparelhos ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sobre a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1985, p. 68). Nesse sentido, a educação é concebida como sendo uma ação que tem a finalidade de reprodução das relações na sociedade contemporânea. Essa ação é exercida pelo aparelho ideológico escolar. Para essa concepção a escola é o instrumento mais preparado e eficaz para a reprodução das relações sociais capitalistas. O papel da escola seria então realizar a ação de inculcação da ideologia dominante. Interessante ressaltar que apesar de se referir aos aparelhos ideológicos como sendo extensão do Estado não significa que as instituições que cumprem esse papel sejam todos diretamente ligadas ao Estado:

[...] podemos constatar que enquanto que o Aparelho (repressivo) do Estado, unificado, pertence inteiramente ao domínio público, a maior parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado (em sua aparente dispersão) remete ao domínio privado. As Igrejas, os Partidos, os Sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais, etc, são privadas. (ALTHUSSER, 1985, p. 69).

Se em Bourdieu não existe chance de a escola ser local com possibilidade de engendrar transformações sociais, em Althusser existe a probabilidade de se tentar realizar ações na escola no sentido de modifica-la sem, no entanto, vislumbrar muito sucesso na medida em que todas as reformas educacionais são consideradas como propensas ao fracasso. Da negação absoluta da escola como local de ação política como pensa Bourdieu, tem-se a negação relativa de Althusser na impotência da ação política escolar no sentido de promover mudanças na sociedade. Fica assim a ideia de ambos na qual a escola é o lugar da ideologia dominante.

A terceira concepção reprodutivista da educação é denominada por Saviani (1988) de teoria dualista da escola. Nesse caso se destaca o nome de Christian Baudelot que defende a ideia de que na sociedade contemporânea a escola se encontra dividida em duas. Considera-se, portanto, como sendo uma ilusão conceber o princípio da unidade no sistema de ensino. Na visão do mencionado pensador existem duas redes de escolarização que cumprem funções distintas e são de acessos igualmente distintos. A primeira rede é denominada de primária-profissional e a segunda de secundária-superior. As classes trabalhadoras teriam acesso apenas ao limite da primeira rede, enquanto que a segunda seria reserva da classe dominante. Em ambos casos a escola é tratada no modo althusseriano de aparelho ideológico com finalidade de reprodução das relações sociais capitalistas. A escola teria então duas funções básicas: formação da força de trabalho e ação de inculcação ideológica dominante. O papel da escola é, simultaneamente, divulgar a ideologia burguesa e impedir a disseminação da ideologia proletária. A escola é, portanto, lugar da dicotomia, do conflito e não da unidade. Desse modo o sistema de ensino não permite espaço de superação das desigualdades, apenas demonstra o conflito oriundo dessas desigualdades (SAVIANI, 1988).

Na opinião de Saviani (1988), as teorias crítico-reprodutivistas tiveram o mérito de demonstrar que existe uma relação da educação com os interesses dominantes, derrubando assim a tese da autonomia ou neutralidade da escola que era a marca das concepções tradicionais sobre educação. Não obstante, essas teorias críticas disseminaram uma ideia de ceticismo quanto ao papel da escola em contribuir na transformação social. Ceticismo que levou a pessimismo quanto a qualquer ação pedagógica considerada libertadora.

Para Saviani (1988) as teorias denominadas não críticas elaboraram concepções pedagógicas e de organização da escola enquanto que as teorias crítico reprodutivistas não se propuseram a isso exatamente por consequência de sua posição negativista da escola e do sistema de ensino na sociedade capitalista. A problemática é saber das possibilidades de transformar a escola na sociedade em que vivemos. Situação delicada, pois pode levar a posições idealistas e voluntaristas no sentido de ações individuais que fazem a diferença sem levar em conta os contextos sociais e políticos na qual a escola e o sistema de ensino estão imersos.

Da concepção crítico reprodutivista, Saviani (1988) admite que se pode concordar com a formulação de que a escola é determinada socialmente sofrendo influências de conflitos de interesses existentes no seio da sociedade. No entanto, como essas teorias geram posicionamentos céticos em relação a qualquer possibilidade de ação ou intervenção pedagógica nas escolas que venha a gerar modificações substanciais, é possível concordar com Saviani (1988) na perspectiva de vislumbrar outras possíveis maneiras de ver a escola e a educação que abra um horizonte diferenciado das concepções aqui expostas, sejam de cunhos não críticos ou reprodutivistas nos moldes explicados pelo referido autor.

Para Saviani (1988) novas possibilidade de teorizar a educação e a pedagogia significa problematizar no sentido de que existe uma necessidade de conceber uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir na superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, precisa simultaneamente superar dois parâmetros: as ilusões das teorias não críticas de uma escola redentora e a impotência política e pedagógica da escola propugnada pelos reprodutivistas.

Com a intenção de propor uma teorização para além das concepções não críticas e reprodutivistas, o mencionado pesquisador, estabelece que o primeiro passo para se pensar numa teorização diferenciada seria discutir a problemática da especificidade do fenômeno educativo. Nesse momento, cabe igualmente aceitar o alerta de Saviani (1988) no que diz respeito a teoria da educação compensatória. Nessa visão a escola poderia caber à escola, para além de sua função educacional de formação humana, suprir determinadas carências sociais das camadas populares tais como alimentação, saúde e assistência familiar. Na argumentação de Saviani (1988), isso significa uma perda de identidade relativa à sua especificidade, a formação humana no sentido de apropriação do conhecimento. A escola como lugar do conhecimento, ainda que não seja o único, vale acrescentar.

Vale a pena se deter um pouco mais sobre a temática da especificidade da educação. Segundo Saviani (2008) a educação é uma realidade que diz respeito aos seres humanos, pois pertence a algo que é genuinamente dessa espécie: o mundo cultural. O mencionado autor para definir educação lança mão de duas categorias de análise que buscam tratar dos elementos fundantes da sociedade: trabalho material e trabalho não-material. O trabalho material seria aquele que

transforma a natureza e o não-material aquele que se dedica ao saber sobre a natureza. A primeira forma de trabalho seria de âmbito objetivo a segunda forma de caráter subjetivo. Trata-se de duas formas de produção: a produção de bens materiais e a produção do saber. Uma diferença importante entre essas duas formas de produção é que a material necessita da mediação da circulação de bens para se completar no consumo, enquanto que a não-material dispensa essa mediação na medida em que a produção e consumo acontecem no mesmo ato.

A educação se localiza no âmbito do trabalho não-material. O ensino enquanto uma produção do trabalho não-material se configura na realização da aula, por exemplo, na qual a relação entre dois sujeitos, professor/a e estudante, efetiva em um só ato os processos de produção e consumo. Pode complementar a ideia de especificidade da educação com o acréscimo de que o objeto da mesma estar relacionado a identificação dos elementos culturais de uma determinada sociedade que necessitam ser assimilados e desenvolver métodos apropriados para a atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008).

Quanto ao primeiro aspecto de identificação dos elementos culturais a serem assimilados, a problemática fica em tono de saber distinguir o que seja essencial daquilo que pode ser considerado como secundário. Quanto ao segundo aspecto de descobrir os métodos adequados para determinado trabalho pedagógico trata-se fundamentalmente de dois elementos: os meios e os procedimentos a serem desenvolvidos. Dessa maneira a educação necessita de conteúdos e formas adequadas a eles. Em outras palavras, educação é composta de conhecimento e meios de adquiri-los e transmiti-los (SAVIANI, 2008).

Se pode objetar que educação não pode ser reduzida ao ensino, pois abarca um universo de aprendizagem que extrapola a escola. Claramente esta parece ser a questão correta: educação é um fenômeno de formação humana mais amplo que o sistema formal de ensino. No entanto, é dessa modalidade central da educação que se trata nesse trabalho. A denominada educação formal ou institucional que tem a escola como seu epicentro diretor na atualidade. Tendo, portanto, a educação escolar como foco pode-se então discutir qual seria sua identidade própria ou sua natureza. Segundo Saviani (2008) a escola se configura como sendo o lugar privilegiado para o fenômeno educativo na sociedade contemporânea (SAVIANI, 2007).



É com essa perspectiva da centralidade da escola na educação da atualidade que o mencionado pensador considera que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008, p. 14). A escola, por conseguinte, é o local do conhecimento, especificamente, do conhecimento organizado e não espontâneo. Por isso que a problemática da escola tem relação com a produção científica. A necessidade da escola se justifica fundamentalmente pelo fato de que as novas gerações necessitam se apropriar do conhecimento acumulado e sistematizado.

Nesse momento cabe discutir o que o citado autor pensa sobre o conceito de currículo tendo em vista sua concepção de escola. Para Saviani (2008) a problemática em questão está na visão demasiadamente ampla na qual se considera na atualidade a noção de currículo. Nesta visão ampliada currículo seria todas as realizações feitas na escola. Nesse caso, currículo se distingue das disciplinas e organização de seus respectivos conteúdos. No contraponto a essa ampliação, para o citado autor, currículo seria essencialmente as “atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (2008, p. 16). Essa tentativa de dar precisão ao conceito de currículo é importante tendo em vista a necessidade de distinguir as atividades curriculares e extracurriculares dentro da escola. Isso significa saber diferenciar o essencial do secundário no trabalho pedagógico. Caso contrário corre o risco de descaracterizar completamente a natureza da própria escola que seria, na fundamentação do supracitado autor, “o processo de transmissão-assimilação do conhecimento” (SAVIANI, 2008, p. 16). As atividades extracurriculares são importantes desde quando venha para enriquecer as atividades curriculares e não substituí-las.

Dessa forma não basta para a escola que exista um saber acumulado e sistematizado, pois a sua natureza específica de instituição educativa implica ter que desenvolver os meios e condições para que esse saber seja de fato processado em condições de transmissão e assimilação. Disso surge a noção de “saber escolar” entendido como o saber transmitido e assimilado de forma dosada e sequenciada com um tempo determinado que ocorre dentro do espaço escolar. Na escola conteúdos e métodos devem possuir uma simetria ou uma unidade e esse princípio está diretamente relacionado com os objetivos da escola e das disciplinas escolares. Neste sentido, os objetivos conduzem a seleção dos conteúdos que, por sua vez, condiciona os métodos a serem processados. Por isso que para o referido autor:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular [...] (SAVIANI, 2008, p.22).

Saviani (1998) realiza uma apresentação das principais correntes de pensamento sobre educação e pedagogia. A partir dessa visão geral das teóricas educacionais, Saviani (2008) coloca sua concepção a respeito dessa temática. Com esse procedimento pode observar o universo das discussões existentes a respeito da problemática educacional. No entanto, faltou uma reflexão sobre a denominada concepção gramsciana da educação.

A respeito da concepção gramsciana da educação vale se atentar para as reflexões de Carnoy (1986) na qual afirmam que esta concepção está umbilicalmente ligada à dupla noção de intelectuais e hegemonia. Na argumentação do autor a noção de intelectuais e sua participação política nas questões da hegemonia e de contra hegemonia reside o papel da educação em Gramsci. A partir da elaboração teórica sobre o papel dos intelectuais no contexto da hegemonia ideológica é que está colocada a problemática da educação gramsciana, especialmente da educação pública. Na afirmação de Carnoy (1986) em Gramsci o papel do sistema educacional tradicional é substancialmente criar intelectuais orgânicos da classe dominante com finalidade de manutenção da hegemonia ideológica. Por isso, Gramsci vê uma diferenciação no sistema de ensino na qual se distingue aquele voltado para as camadas populares daquele direcionado para as elites. Trata-se, portanto, de uma percepção da dualidade no sistema de ensino na contemporaneidade.

A problematização sobre a educação na perspectiva gramsciana está em discutir o papel da escolarização formal ou institucional na disputa de hegemonia dentro da sociedade, disputa conceituada como “guerra de posições”. Inicialmente, reconhece que a escolarização formal é um mecanismo ideológico da classe dominante que produz intelectuais comprometidos com o status quo vigente. Os intelectuais orgânicos comprometidos com o processo de contra hegemonia dominante seriam então formados fora da escola, notadamente em partidos e organizações sindicais com conteúdo de classe bem definidos (CARNOY, 1986). No

entanto, cabe ressaltar que, na visão gramsciana o trabalho de embate ideológico para uma contra hegemonia, muito embora comece fora da escola em organizações classistas, podem adentrar a escola fazendo uma ação de contra ideologia. Assim sendo, a perspectiva gramsciana não é reprodutivista na medida em que reconhece o caráter de classe da escola sem, contudo, deixar de ver nela um campo em disputa.

Neste contexto de crítica ao mecanicismo das concepções reprodutivistas é interessante observar a concepção de Silva (2009) que preconiza a educação como sendo politicamente determinada, podendo tal determinação seguir rumos diferenciados no sentido de reproduzir a ideologia dominante ou, ao contrário, significar uma postura diferenciada, representando a resistência ou superação com vista a uma transformação social. Ao analisar a educação, Silva (2009) alerta para o fato de que o processo educativo é um ato de aprendizagem que somente se coloca em contexto social. Isso significa que os seres humanos são incompletos ao nascer, por isso necessita processar uma ação de socialização. Nesse sentido, cabe dizer que não existe o que se denomina de natureza humana no sentido biológico e ahistórico do termo, ou seja, uma natureza humana fora das condições sociais historicamente determinadas. Por isso, a referida autora, prefere a expressão condição humana em detrimento de natureza humana. Segundo Silva (2009) a noção de condição humana traz a ideia de formação do ser humano, portanto, a cultura passa a ser o aspecto definidor do ser humano e não somente a natureza.

Seguindo os passos de Silva (2009) pode-se entender a educação como sendo o “processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade” (SILVA, 2009, p. 45). Nesse sentido, cabe discutir uma problemática relevante para se entender a educação na atualidade: a questão da democracia na escola. O ponto de partida é, segundo a mencionada autora, que não existe democracia nas condições escolares atuais. Uma das características da escola atual que permite negar a democracia em seu interior é, afirma a autora, que “ela produz corpos dóceis” (SILVA, 2009, p. 46). Isso implica entender que a linguagem corporal é de suma importância para o processo educativo na medida em que ela expressa questões humanas e sociais latentes. Na perspectiva da referida educadora, a questão do corpo pode ser entendida a partir das análises de Foucault a qual propugna a ideia de que a problemática do corpo deve ser necessariamente relacionada à questão do poder.

Foi visto anteriormente que na perspectiva foucaultiana a linguagem corporal pode ser entendida como uma linguagem de poder ou que expressa determinado poder. Portanto, se pode pensar, em acordo com Silva (2009), que o poder tem relações com o saber, a escola ocupa um lugar especial na necessidade de controle social. Desse modo, o corpo na escola tem que ser, antes de tudo, disciplinado e submetido a controle. A escola, por conseguinte, se tornou um mecanismo disciplinador de corpos através do controle minucioso de seus movimentos.

Seguindo ainda a esteira de Foucault, Silva (2009) argumenta que a escola tem a necessidade de homogeneidade construída através de critérios padronizados tais como o alinhamento por idades e sexo, assim como agrupamento das pessoas a partir de noções como desempenho e comportamento. Interessante destacar a questão, posta pela autora da ocupação do espaço na escola tendo em vista essa necessidade de normatização da educação. Nesse particular, cabe complementar com a necessidade do atual modelo escolar em dispor os corpos de acordo com uma divisão de tarefas rigidamente determinadas.

Na perspectiva de Silva (2009), a escola atual necessita de uma forma de organização serial que cumpre a função de determinar o lugar de cada pessoa, permitindo o controle da disciplina e o trabalho simultâneo. Esses procedimentos fazem da escola uma “máquina de ensinar”. Trata-se sobretudo de uma “tática disciplinar” hierarquizante e vigilante. Desse modo, busca-se a padronização dos corpos e comportamentos, estabelecendo uma ordem baseada na hierarquia. Em suma, uma disciplina a ser mantida como uma relação de poder dentro da escola. Desse modo, a escola produz corpos dóceis, submissos a uma determinada ordem.

Interessante observar que Silva (2009), embora baseasse em Foucault para descrever a dimensão autoritária da organização escolar envolvendo noções de espaço e controle dos corpos, faz uma observação crítica ao pensamento do referido filósofo francês. A crítica se processa no sentido de perceber que a análise foucaultiana não vislumbra uma possibilidade de contestação do modelo escolar existente. Nesse sentido, Silva (2009) alerta para o fato de que a escola tanto pode produzir corpos dóceis e submissos como, na contrapartida, é possível produzir corpos rebeldes. Isso é possível tendo em vista que o processo educativo não é estático, ao contrário é dinâmico e contraditório, estando sempre em movimento.

## **5. JOGOS NA APRENDIZAGEM E NA CULTURA AFRICANA**

Neste capítulo se adentra na temática dos jogos. Nesse sentido, processa uma discussão sobre a importância dos jogos para o processo educativo, assim como apresenta as modalidades de jogos africanos trabalhados na experiência de campo da pesquisa. Os jogos são analisados a partir da perspectiva de sua utilização na educação escolar tendo como referência a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski. Assim sendo, o capítulo primeiramente realiza uma exposição sobre a teoria dos jogos e a teoria relativa à aprendizagem humana; em seguida se apresenta e descreve as características completas dos jogos africanos que foram trabalhados como elementos culturais para o ensino da história e cultura africana na Educação Básica.

### **5.1. Jogos e desenvolvimento humano**

Neste ponto se fazem três debates, a saber, uma discussão em torno das teorias que tratam do jogo, outra sobre o jogo e a aprendizagem humana e a finalmente sobre a inserção dos jogos no processo educativo. No primeiro item se analisa as teorias que abordam os jogos como elementos importantes das sociedades humanas. Nesse sentido, se trata o jogo do ponto de vista múltiplo, ou seja, histórico, sociológico e, sobretudo, antropológico. No segundo item se trata o jogo a partir do processo de formação humana. No terceiro, se problematiza a inserção do jogo em experiências educacionais.

Assim sendo, cabe algumas considerações iniciais, justamente a respeito das teorizações sobre o jogo. Neste aspecto, cabe frisar que existem alguns desafios iniciais que se apresentam para uma teorização dos jogos. O primeiro desafio está na busca de fontes que apresentem registros e dados confiáveis sobre os jogos, especialmente no que diz respeito às suas origens, sua difusão entre culturas e continentes, assim como informações a respeito de parentesco entre jogos semelhantes. O segundo desafio está no debate em torno da definição do conceito de jogo. Desse modo, inicialmente se apresentam ao pesquisador/a dessa temática

problemas tais como saber se jogo e brincadeira podem ser considerados como sinônimos ou se trata de manifestações diferenciadas da criatividade humana. O terceiro desafio é saber de que forma e em que momento e contexto histórico surgem os jogos nas sociedades. O quarto seria pensar sobre quais os significados e que relevância possuem os jogos nas culturas humanas. Um quinto desafio seria a difícil tarefa de classificar as modalidades de jogos existentes. O sexto e último seria observar quais as possibilidades os jogos possuem como elementos para o desenvolvimento humano e em que medida se constitui como veículo de socialização humana. A este conjunto de problemáticas em torno da teorização sobre o jogo se dedica substancialmente este ponto.

Os jogos são bastante antigos, existindo nas civilizações mais remotas da humanidade, sendo que desde seus inícios apresentaram duas características fundantes: o conflito artificial e a criação de regras obrigatórias. Desse modo, as primeiras ideias e utilização dos jogos como meio de aperfeiçoamento da aprendizagem surgiram nas primeiras civilizações humanas. Portanto, não se constitui algo novo a compreensão de que os jogos são elementos importante nos processos educativos. Se os jogos são fenômenos antigos, cabe ressaltar que a criação da terminologia jogos didáticos somente passa a existir a partir do século XVIII, com o advento do movimento filosófico do iluminismo, no qual eram considerados como recursos didáticos unicamente para formação da nobreza. A posterior popularização dos chamados jogos educativos veio somente com as Revoluções Francesa e Industrial. Inicialmente o reconhecimento dos jogos como fator educativo era restrito ao refinamento da leitura e aperfeiçoamento dos cálculos matemáticos. Não obstante, o jogo educativo se disseminou durante os séculos XIX e XX de tal maneira que se tornaram instrumentos de produção de conhecimentos para qualquer disciplina ou área de atuação humana (RETONDAR, 2007).

Nesse ponto cabe trazer uma discussão sobre determinada interpretação sustentada em uma absolutização do jogo como no caso de Huizinga (2007). Para esse pesquisador o jogo, por ser um fenômeno cultural, expressa o caráter lúdico da civilização. Desse ponto de vista, entender a ligação histórica entre a cultura e a ludicidade se torna essencial para compreender o jogo. Isso está sustentado na premissa de que o jogo perpassa todos os acontecimentos humanos. Huizinga (2007) vai além, pois admite que o jogo não esteja limitado a um ato humano, mas também,

aos animais. O referido autor defende a ideia de que os animais também brincam, portanto jogam, respeitando regras, de certo que bem mais simples que as dos homens e mulheres. Partindo desta premissa conclui que o jogo é também um fato fisiológico, uma atividade física, desenvolvida por toda espécie animal. Nas palavras do próprio escritor: “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (HUIZINGA, 2007, p.4).

Baseado no referido trabalho de Huizinga (2007) a pesquisa de Retondar (2007) apresenta o jogo como uma atividade humana compostas por três características basilares: intencionalidade que existe por si mesma sem nenhuma necessidade aparente, um imaginário que serve como estimulador da criatividade e a adoção de regras com função de organizadora da ação. Portanto, na perspectiva do mencionado autor, intencionalidade, imaginário e regras são os elementos da composição do jogo sem, contudo, haver primazia de um desses elementos sobre o outro. A ideia é que os três elementos basilares do jogo agem em sincronia e de forma complementares. Neste sentido as regras são um dos elementos do jogo, mas não é o elemento definidor deste. Assim sendo, o jogo somente pode ser definido pela complementariedade de seus elementos e não por um elemento ontológico que venha a conduzir os demais.

Na definição do jogo elaborado pelo mencionado autor caberia uma diferenciação de jogo e esporte. A distinção se processa substancialmente pelo fato do esporte ser uma atividade institucionalizada e oficial regida por leis jurídicas enquanto que o jogo é considerado uma atividade espontânea desprovida de institucionalidade e de quaisquer aparatos jurídicos. Outra possível analogia com o jogo seria a brincadeira. Neste caso, a diferença está que na brincadeira não existe a partilha das regras e do imaginário, por isso que o jogo seria marcado pela partilha conjunta de regras e imaginários. Nessa perspectiva, o jogo somente existe porque aqueles que jogam lhe dão sentidos e representações a partir do contexto social e cultural no qual está imerso. Por isso que o ato de jogar coloca o indivíduo diante de uma situação na qual se depara consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. Participar de um jogo é sempre um desafio na medida em que “jogar é dizer de maneira lúdica aquilo que só pode ser dito através do discurso não verbal. Em situações imaginárias. E como entendemos que o imaginário não é o oposto do real, mas o suporte mesmo da realidade, o ato de jogar revela subjetividades no presente

e aponta pistas para o futuro” (RETONDAR, 2007, p. 12). Há aqui uma tendência a destacar o imaginário em detrimento das regras, contrário, como se verá mais adiante, à concepção vigotskiana que coloca as regras como elemento condicionante dos jogos.

Segundo Retondar (2007) existe três interpretações sobre o jogo na história da filosofia. A primeira tratou o jogo do ponto de vista moral. Nesse caso, é visto de forma negativa como algo que desperta emoções e envolve o indivíduo. Está é uma interpretação do período medieval carregada de conteúdo religioso sobre os perigos do jogo. A segunda visão é reconhecida pelo mencionado autor como sendo aquela que concebe o jogo de forma “epistemológica”, entendida como algo relacionado ao pensamento lógico. Neste caso o jogo encontra uma perspectiva unicamente da matemática. Esta apropriação aritmética do jogo corresponde inicialmente ao período da antiguidade, sendo retomado no renascimento. A terceira interpretação trata o jogo na dupla perspectiva da estética e pedagogia. Neste caso, o jogo é visto como sendo uma atividade tipicamente humana, portanto, sendo essencial para formação do indivíduo. Esta visão antropológica do jogo embora tenha surgido desde o século XVIII, toma corpo na época contemporânea.

No conjunto do pensamento filosófico se pode observar como o jogo foi, em determinado momento, negado, para em seguida, ser apropriado de forma restrita na matemática, chegando a ser, posteriormente, ampliado para as dimensões da arte e da educação. Desse modo, o jogo passa da situação de relegado para apropriado. De algo prejudicial passar a ser visto como elemento fundamental na formação humana. Igualmente pode-se inferir que o jogo somente é visto como instrumento educacional na época contemporânea, muito embora seja elemento cultural desde os primórdios da cultura humana. No balanço das visões filosóficas, o referido autor, aponta três elementos estruturais dos jogos: ético, epistemológico e estético.

É a partir dessa tríplice estruturação que Retondar (2007) compreende o jogo como instrumento educacional, ou seja, no processo de aprendizagem que envolve a utilização de jogos deve-se observar sua tríplice dimensão moral, lógica e artística. Não obstante, o mencionado autor, ao adotar a perspectiva de Huizinga (2007) aponta como necessário a opção por uma dessa três características como veículo de compreensão do jogo, a saber, o elemento epistemológico.



Nessa perspectiva o primeiro aspecto a ser destacado é o caráter universal do jogo, isto é, como elemento existente em todas as culturas humanas e em todas as épocas históricas. Nesta visão ampla da presença variada dos jogos nas sociedades humanas Retondar (2007) apresenta o que considera as características “formais e informais dos jogos” na perspectiva do mencionado trabalho de Huizinga (2007). Estas características dos jogos demonstram que estes podem ser apropriados pelos seres humanos independentemente da idade, ou seja, em todas as fases do desenvolvimento humano. Para jogar não é relevante a idade.

A partir de Huizinga (2007), o citado autor, menciona quatro características formais ou basilares do jogo: voluntariedade, regras, relação espaço-tempo e evasão do real. Entretanto, não são as únicas, pois existem as denominadas características informais ou complementares do jogo as quais o referido autor identifica algumas tais como tensão, incerteza, acaso, espírito agonístico, etc. Cabe colocar que o jogo se constitui necessariamente a partir das quatro características formais, sendo as complementares variadas em cada situação ou contexto nos quais o jogo é utilizado. Vale a pena colocar o conteúdo das características basilares do jogo no sentido de perceber a dimensão extensa que possui este fenômeno cultural na perspectiva do próprio Huizinga (2007).

O princípio da voluntariedade é considerado a primeira característica do jogo devido ao fato de que o jogo somente se constitui se for algo desejado pelo indivíduo. Isso implica em uma atitude de caráter consciente, dando a ideia de um ato regido pelo sentimento de liberdade. As regras como segundo princípio é o elemento estrutural que faz o jogo existir, sendo impossível a existência do mesmo sem elas. Um jogo é algo estruturado e são as regras que se constituem como o elemento organizador deste. Neste caso, a identidade primordial de um jogo está em suas regras. A relação espaço-tempo como terceiro princípio do jogo aponta para a realidade de que um jogo acontece em um determinado espaço e necessita de um tempo específico. Neste caso, cada jogo possui sua noção de espaço e sua durabilidade no ato de jogar. Sendo a noção de espaço tempo outro elemento da identidade de um determinado tipo de jogo. A evasão da vida real como quarto princípio regente do jogo conduz à noção do lúdico que acompanha o jogo. Trata-se do aspecto simbólico do jogo que envolve a dimensão imaginária. Neste caso, o jogo apresenta uma dimensão subjetiva. (HUIZINGA, 2007).

O exercício feito por Retondar (2007) em apresentar as características do jogo, especialmente aquelas que se constituem como fundantes se inseri na tentativa teórica de definir jogo. No entanto, outro exercício de natureza distinta é realizado pelo mencionado autor, a saber, buscar uma classificação dos jogos. Assim sendo, definir e classificar se constituem a tentativa de teorização dos jogos. No que diz respeito à classificação Retondar (2007) aponta para quatro modalidades de jogos: competição, sorte, simulacro e vertigem. Essa classificação tem como critério o nível de tensão entre a ludicidade e as regras.

Os jogos de competição estão baseados na ideia de luta entre as partes. Isso significa criar a noção do enfrentamento e da disputa. Interessante observar que nos jogos de competição a disputa ou luta somente possui sentido se as condições do jogo forem totalmente iguais entre as partes. Trata-se de que um jogador supere o outro em condições de igualdade e que o perdedor reconheça o vencedor e, ao mesmo tempo, fique em aberto a possibilidade do perdedor se tornar vencedor em outro momento. Não existe, portanto, nos jogos de competição o sentido imbricado na sociedade capitalista que está sustentada nas desigualdades de condições e na supremacia sobre o adversário. Aqui jogo de competição nada tem a ver com a competição social. Competição significaria a superação do adversário no sentido de aprimorar as habilidades no jogo. A ideia é de superação e não de supremacia.

Nos jogos de sorte é o princípio do acaso que conduz o processo de jogar. Neste caso são utilizados recursos variados tais como lançar dados, movimentar roleta, lançar moedas, distribuir cartas, etc. Sendo um jogo marcado pelo elemento da incerteza o jogador atua como uma espécie de espectador. No entanto cabe, alentar que Dostoiévski (2008) em obra que trata do tema do jogo, especialmente lidando com a modalidade de jogos de sorte (ou azar), vislumbra a ideia de que a motivação ou envolvimento do jogador nesta tipologia de jogos não se encontra na expectativa do acaso, mas, na possibilidade de domínio das probabilidades que esses jogos permitem. Na perspectiva do mencionado escritor russo, os jogos de sorte pouco teriam a ver com a incerteza, estando relacionados ao desafio em controlar a lógica de probabilismos.

Os jogos de simulacro são baseados na criação e incorporação de personagens. Nesse caso, o imaginário domina esta modalidade de jogos. Estes são jogos próximos do que Vigotski (2007) denomina de brincadeira na qual os

participantes representam papéis sociais. Os jogos de vertigens são os que envolvem o corpo provocando ações tais como saltar, correr, rodar, etc. Neste caso são jogos corporais com finalidade de provocar reações no organismo no sentido de que saia de seu movimento cotidiano e automático.

Se pode aventar que na perspectiva definidora e classificatória apresentada por Retondar (2007) a noção de jogo é de uma amplitude tal que sugere, paradoxalmente uma certa indefinição. Desse modo, vale vislumbra outras possibilidades de classificação que permita ver o jogo de uma maneira mais específica, especialmente no sentido de componente educativo. O problema é que os estudos sobre os jogos apresentam dificuldades em definir a terminologia jogo, sendo que a maioria desses estudos se dedicam a descrever, classificar e explicar seu funcionamento. Tentando superar essa modalidade de pesquisa sobre os jogos Elkonin (1998) se propõe elaborar uma teorização psicológica dos jogos como possibilidade dos estudos científicos que necessita de estudos etnológicos, antropológicos e históricos.

Na perspectiva do estudo científico do jogo Elkonin (1998) busca trabalhar inicialmente com as formulações de Piaget, segundo o qual definiu três modalidades de jogos na infância: sensor motor, simbólico e de construção. O jogo sensor motor diz respeito aos primeiros momentos do desenvolvimento humano se constituindo como os movimentos corporais iniciais da criança, sendo posteriormente superado pelo jogo simbólico que se baseia na capacidade de a criança criar situações imaginárias. Estas duas modalidades de jogos infantis são consideradas de ordem determinantemente orgânicas, respeitando coerentemente a evolução física da criança. A terceira modalidade de jogos é de caráter diverso na medida em que diz respeito à inserção da criança nas relações sociais, por isso que os jogos de construção são denominados também de jogos de regras. Tendo em vista que não existe sociedade sem regras a referida modalidade de jogo tem como finalidade e a inserção da compreensão das regras na subjetividade da criança. (ELNOKIN, 1998).

O referido autor não considera as terminologias de jogo sensor-motor e simbólico como adequadas. Admitindo a existência de duas modalidades de jogos: o protagonizado e o de regras. O jogo protagonizado é considerado pelo autor como o jogo por excelência na medida em que contém a característica definidora do jogo, qual

seja, a necessidade da criança em internalizar as relações sociais nas quais está inserida.

Baseado nesses estudos, Elkonin (1998) sustenta que existe uma relação entre jogo, arte e trabalho. Nesse sentido, estabelece uma lógica de anterioridade entre esses três fenômenos históricos sociais, afirma a importância dos estudos históricos para discutir se “a arte é anterior aos objetos úteis e o jogo anterior ao trabalho”. A questão de saber se arte e jogo antecedem ao trabalho se coloca tendo em vista que “essas proposições são importantes para compreender não só a origem da arte, mas também do jogo, como tipos de atividades com uma base genética comum. Na história da humanidade, o jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas” (ELKONIN, 1998, p. 17).

A partir da determinação de que o jogo é posterior ao trabalho e mesmo da arte se conclui de Elkonin (1998) que o jogo possui relação direta com trabalho e arte, sendo elemento cultural influenciado diretamente dessas duas anteriores atividades humanas. Com essa perspectiva o mencionado pesquisador russo define o jogo como sendo “uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 1998, p. 19). É importante destacar que o jogo não reproduz relações sociais e sim reconstrói relações sociais, por isso se constitui como veículos de aprendizagem e não mecanismos automáticos de imitação. É nessa lógica de criação que o jogo se assemelha a arte.

Interessante observar que a relação entre jogo e trabalho é igualmente abordada em Bruhns (1998) a qual corrobora com a ideia de que o ser humano joga por se constituir como ser social e, por conta disso não poderia separar o jogo das demais realidades sociais. Nesse sentido, a mencionada autora questiona as posições que separam o trabalho das demais manifestações culturais como a arte e o jogo. A problemática posta pela referida pesquisadora é o fato de identificar o jogo com o que se denomina de lúdico. Neste caso jogo e lúdico ou atividade lúdica são sinônimos. Por isso que Bruhns (1998) associa as posições que separam o trabalho do ato lúdico como sendo as mesmas que apartam trabalho e jogo.

A problematização em torno da teorização do jogo realizada neste item buscou demonstrar a complexidade que envolve a temática dos jogos. A perspectiva antropológica de Huizinga (2007), apresenta possibilidades de se ver o jogo imerso nas culturas humanas e a complementar pesquisa de Retondar (2007) leva à

necessária tentativa pela definição mais apurada do jogo e da necessidade de buscar modos de classifica-los. Por outro lado, os estudos rigorosos sobre o jogo na perspectiva da psicologia realizados por Elkonin (1998) ampliam, sobremaneira, a noção do caráter multifacetado do fenômeno do jogo. No conjunto, as pesquisas apresentadas demonstram, sobretudo, que o jogo é objeto de investigação científica por se constituir como elemento integrante das sociedades humanas.

Cabe ressaltar que as pesquisas de Elkonin (1998) buscaram sintetizar as contribuições das investigações de Piaget e Vigotski. Isso leva a um debate contemporâneo importante sobre a temática do desenvolvimento humano e os jogos na aprendizagem. Por isso que as concepções piagetianas e vigotskiana merecem ser aprofundadas, sendo isso o que se objetivou realizar neste item. Inicia-se com as formulações piagetianas para, na sequência, discutir os acordos e as críticas de Vigotski às formulações de Piaget, assim como proceder a uma análise da teoria vigotiskiana sobre a aprendizagem e o jogo. A exposição do pensamento dos dois mencionados pesquisadores deverá, entre outros aspectos, elucidar melhor a mencionada problemática do lúdico criticada por Bruhns (1998) e defendida pela perspectiva de Huizinga (2007).

Em Piaget, no princípio geral da teoria do desenvolvimento humano, o jogo é visto como elemento constituinte da formação humana, por isso é abordado no contexto de sua teoria geral. Para este autor (1999) o estudo da psicologia da criança pode ser considerado ou transformado em uma “epistemologia genética”. Para o referido pensador o estudo da psicologia infantil tem sua importância primordial pelo fato de demonstrar a relevância da dimensão genética no desenvolvimento humano. Argumenta que “em certos casos, o estudo genético da construção das noções e das operações permite responder a algumas perguntas colocadas pela ciência, no que concerne aos métodos de conhecimento. Neste caso, a psicologia da criança se prolonga de modo natural em ‘epistemologia genética’” (Piaget, 1999, p. 74).

No estudo da linguagem e do pensamento Piaget (1999) utiliza o que denomina de “ponto de vista genético”. Neste sentido, entre linguagem e pensamento existiria o que Piaget (2009) denomina de “ciclo genético”. O termo “ciclo genético” significa que linguagem e pensamento se apoiam um no outro em reciprocidade. No entanto, na lógica do pensamento piagetiano, para além da reciprocidade entre linguagem e pensamento cabe afirmar que ambos somente são possíveis devido a

existência de um fator que é anterior e independente da linguagem, a inteligência. Dessa forma, a inteligência como fator biológico antecede e condiciona a linguagem como fator social. Há, portanto, uma interação entre biológico e social, com primordialidade para o primeiro.

A teoria de Piaget (2010) sobre o jogo é trabalhada nessa compreensão de epistemologia genética esboçada acima. Neste sentido, o referido pesquisador, trabalhou o tema do jogo em quatro tópicos: surgimento, classificação, explicação e simbolismo. No primeiro tópico trata da origem dos jogos discorrendo a respeito de como o jogo surge no desenvolvimento infantil. No segundo, apresenta sua classificação dos jogos discorrendo sobre a evolução dos mesmos a partir do surgimento da linguagem. O terceiro tópico trata da explicação sobre os jogos consistindo em uma exposição das teorias que buscam abordar a temática do jogo em uma perspectiva científica. Por fim, no quarto tópico analisa os simbolismos que acompanham os jogos relacionando-os ao fenômeno dos sonhos recorrendo às formulações freudianas.

Para Piaget (2010) a inteligência é resultado de um processo que resulta no fenômeno que denomina de equilíbrio. O processo que gera o equilíbrio é produto direto da equalização entre outros dois processos, a saber, assimilação e acomodação. Os processos de assimilação e acomodação que inicialmente estão em conflito desembocam na situação de equilíbrio e disso surge a inteligência ou a capacidade cognitiva humana. É neste quadro conflituoso do aparecimento da capacidade humana de conhecer que o mencionado pesquisador inseri a temática do jogo. Para a referida inserção do jogo no processo de aparecimento da inteligência, Piaget (2010) faz uma diferenciação entre imitação e jogo. Neste sentido argumenta que o processo de imitação está relacionado ao fenômeno da acomodação e o jogo se relaciona ao fenômeno da assimilação. Enquanto que a imitação busca prevalecer a acomodação em detrimento da assimilação, com o jogo ocorre o inverso, ou seja, a assimilação busca predominar sobre a acomodação.

Vale acrescentar que para o referido autor o jogo é uma ação com fins de assimilação reprodutora. Neste sentido, o jogo é entendido como guiado por um processo biológico que implica na noção de que todo órgão somente se desenvolve funcionando. Neste caso a atividade mental tem necessidade, para se desenvolver, de ser alimentada por uma constante contribuição exterior. Esse auxílio exterior possui

o caráter meramente funcional e não essencial. Desse modo, a utilização de coisas ou objetos para uma atividade como o jogo, que possui em si mesma a sua finalidade, são considerados como meros auxiliares e não elementos definidores.

O jogo se diferencia do processo de adaptação ou acomodação que está ligado ao surgimento da inteligência. Neste sentido, o jogo toma o direcionamento da assimilação buscando o que Piaget (2010) denomina de amadurecimento interno. Assim sendo, jogo é considerado como mecanismo de assimilação que orienta o pensamento na preocupação dominante da satisfação individual. Nesta perspectiva, o jogo é considerado como uma expansão de tendências já colocadas pelo processo biológico humano. O jogo permite que exista a assimilação das coisas ao eu (PIAGET, 2010).

Não obstante, paradoxalmente, Piaget (2010) argumenta que no processo de socialização da criança o jogo adota regras nas quais adapta a imaginação simbólica aos dados da realidade. O jogo que no princípio promove o conflito cede posteriormente ao mecanismo da adaptação. Esse fenômeno acontece de forma inicialmente espontânea para, em seguida, se estruturar a partir de regras nas quais o símbolo de assimilação individual cede aos mecanismos das regras coletivas. Desse modo, se pode observar que é estabelecido uma evolução do jogo: do distanciamento inicial da imitação passa a aderir ao processo de imitação da adaptação.

Na perspectiva piagetiana o jogo evolui. De uma situação baseada no relaxamento do esforço adaptativo e manutenção do princípio de atividades pelo prazer de dominá-las e delas extrair um sentimento de eficácia ou de poder, a imitação e o jogo se unem no nível da representação se constituindo em um conjunto de ações denominadas de adaptações não naturais. Durante a fase denominada por Piaget (2010) de sensório-motora a imitação e o jogo ainda se encontram separados e antitéticos.

A problemática elaborada por Piaget (2010) é saber em que momento se origina os denominados exercícios lúdico que são identificados com o termo jogo ou brincadeira. Em outros termos, no jogo o processo de assimilação analisado por Piaget (2010) não é acompanhado de acomodação na medida em que o jogo é a utilização de algo para o prazer de agir, pois é nisto que consiste o jogo. Portanto, o jogo é uma atividade essencialmente lúdica, justificando sua existência por si mesma. De que forma então uma atividade dessa natureza se transforma em elemento

constituente do processo de acomodação e por isso elemento de formação da inteligência?

Para Piaget (2010) as atividades lúdicas são executadas por pura assimilação, isto é, pelo prazer de agir e sem esforço de adaptação, tendo em vista atinge uma finalidade determinada. Depois de ter aprendido a repelir um obstáculo para agarrar o objetivo. O que era um processo de adaptação objetivando a formação da inteligência converte-se no jogo em algo que faz um tipo de deslocamento do interesse para a própria ação, independentemente de sua finalidade. Isso permite a formação de processos lúdicos, passando o sujeito de uma ação a outra não para explorá-los sucessivamente de forma analítica, como em um processo de inteligência, mas para assegurar-se deles diretamente e sem qualquer esforço de adaptação.

O jogo deixa de ser algo meramente lúdico, segundo a perspectiva piagetiana, no momento em que o símbolo lúdico se desliga do ritual, característicos dos jogos sob a forma de esquemas simbólicos imaginários. Esse distanciamento que o jogo faz do imaginário se constitui com a pré-condição para seu deslocamento do lúdico e atingira a inteligência. A esse deslocamento do lúdico para o cognitivo Piaget (2010) denomina de progresso decisivo no sentido da representação cognitiva. Esse progresso concretiza-se, precisamente, quando da passagem da inteligência empírica para a da combinação mental e da imitação exterior para a imitação interna.

Do exposto se pode aventar, entre outros elementos, a possibilidade de uma crítica demasiada e pouco precisa da utilização do termo lúdico quando se refere ao fenômeno do jogo. Entretanto, se acredita que uma análise sobre a teoria vigotskiana do jogo deixaria ainda mais evidente a imprecisão da terminologia do lúdico para se definir qualquer aspecto do jogo.

A compreensão da concepção do jogo em Vigotski necessita de um entendimento sobre sua teoria da aprendizagem, especificamente daquilo que esse pesquisador denominou de aprendizagem mediada. Por sua vez, somente pode entender o conceito de aprendizagem nesse autor através da compreensão de sua teoria geral do desenvolvimento humano. Desse modo, é factível se processar primeiramente uma exposição da visão vigotskiana do desenvolvimento humano e com isso discutir sua teoria do jogo como elemento de mediação na aprendizagem.



A opção em trabalhar pormenorizadamente o referido pesquisador se justifica especialmente por entender que a aprendizagem, nessa teoria, acontece em um contexto sócio cultural. Como foi anunciado, outro conceito acompanha o de aprendizagem, qual seja, o de mediação. Desse modo, o par: aprendizagem/mediação conduz a perspectiva teórica do referido pensador. Vale lembrar que a aprendizagem é concebida como integrante à teoria do desenvolvimento humano, dissociá-la do corpo teórico em que lhe é subjacente, a referida categoria perderia sua eficácia explicativa. Tendo essas premissas como base, abaixo se faz uma descrição analítica da categoria aprendizagem em Vigotski, levando em conta sua construção teórica sobre a formação humana.

Interessante colocar que Vigotski (2009) inicia seus estudos a partir das descobertas piagetianas. Por isso ser importante observar suas considerações sobre as análises realizadas por Piaget. Segundo Vigotski (2009), as pesquisas de Piaget revolucionaram a compreensão da psicologia do desenvolvimento cognitivo humano. Isso se justifica pelo fato do referido pesquisador suíço ter apresentado um foco essencialmente novo no campo dos estudos da teoria cognitiva humana. A inovação piagetiana inicialmente se deu pela mudança da perspectiva quantitativa da pesquisa pela opção na pesquisa qualitativa.

Essa mudança do foco quantitativo para o qualitativo permitiu reverter a lógica das pesquisas tradicionais que somente vislumbravam nas crianças aspectos negativos, no que diz respeito às suas capacidades intelectuais, para a perspectiva de apontar os aspectos positivos da criança do ponto de vista do conhecimento. A pesquisa anterior a Piaget se concentrava naquilo que a criança não possui, assumindo uma teorização de que esta não possui capacidades de elaboração abstrata, por conseguinte, impossibilitada de elaborar conceitos. Na direção oposta, Piaget buscou observar aquilo que a criança possuía apresentado as especificidades do pensamento cognitivo delas. A criança era vista como “pequeno adulto” ou um adulto deformado, com deficiências, incapaz. Piaget mudou esse postulado e viu as possibilidades e capacidade de conhecimento na infância:

Vê-se, assim, como o pensamento da criança, que apresenta atividades consideráveis, às vezes originais e imprevistas, é rico em aspectos notáveis, não somente por suas diferenças do pensamento adulto, mas ainda por seus resultados positivos, que nos ensinam o modo de construção das estruturas

racionalis, permitindo mesmo, às vezes esclarecer certos aspectos obscuro do pensamento científico. (PIAGET, 1999, p. 76).

Para fazer essa inversão de foco sobre a criança, Piaget utilizou o conceito fundamental de desenvolvimento. Conceito este que Vigotski (2009) considera vital para os estudos da formação do pensamento humano. Segundo Vigotski o maior mérito foi “que Piaget enriqueceu de conteúdo em suas pesquisas” o conceito de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 21).

A partir do reconhecimento da importância da denominada virada teórica piagetiana nos estudos da formação do pensamento humano, Vigotski (2009) processa sua crítica aos aspectos que considera equivocados ou limitados na perspectiva dos estudos do pesquisador suíço. O primeiro aspecto a ser considerado na crítica vigotskiana a teoria de Piaget diz respeito ao elemento basilar dessa teoria. Esse elemento central foi denominado de “egocentrismo infantil” (VIGOTSKI, 2009, p. 27).

Na perspectiva piagetiana é o egocentrismo infantil que condiciona o desenvolvimento da criança. Cabe acrescentar que o egocentrismo infantil é considerado como uma fase transitória do desenvolvimento humano, sendo o caráter egocêntrico o aspecto que diferencia qualitativamente o pensamento infantil do pensamento adulto. Esse caráter transitório do egocentrismo infantil significa que ele se situa entre duas fases do desenvolvimento humano. A primeira seria aquela denominada de autística na qual as ações e reações humanas se processam por determinações individuais e orgânicas, representando o momento inicial do desenvolvimento. A segunda fase é determinada pelo pensamento lógico que supera as meras determinações orgânicas entrando os elementos sociais.

Entre o momento autístico inicial e o pensamento lógico final do desenvolvimento humano existe um elo de ligação denominado de pensamento egocêntrico infantil. O pensamento egocêntrico seria aquele que superaria o autismo inicial sem, contudo, possuir a racionalidade lógica do adulto. Por isso que a característica do pensamento egocêntrico infantil está centrada no que denomina de sincretismo, isto é, a mistura entre fantasia e realidade. Sendo, portanto, o pensamento egocêntrico a marca da infância que apresenta a ambiguidade entre sonho e realidade. Este seria um quadro sintético do esquema piagetiano do

desenvolvimento humano que coloca a criança como ser que possui um pensamento próprio, aspecto que era negado antes de Piaget. No entanto, ainda se postula nessa perspectiva o limite intelectual da criança. Anterior a Piaget a criança não possuía potencialidade intelectual. A partir de Piaget a criança possui um potencial intelectual, mas ainda vinculada à fantasia.

A crítica vigotskiana ao pensamento piagetiano resumido acima se direciona, sobretudo, ao seu aspecto metodológico. Nesse sentido, Vigotski (2009) aponta o caráter biológico como a característica marcante do pensamento piagetiano, especialmente quando fundamenta ser a teoria do egocentrismo infantil sustentada por fundamentos genéticos. Para o mencionado pesquisador se deseja penetrar na “ideia central de toda a teoria de Piaget sobre o caráter egocêntrico do pensamento infantil, resta traçar [...], justamente as relações genéticas do pensamento egocêntrico [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 31). Isso implica em compreender que a ideia basilar da teoria piagetiana do desenvolvimento do pensamento tem sua fundamentação na determinação genética do egocentrismo infantil. A interpretação de Vigotski sobre o esquema do desenvolvimento humano piagetiano se pode ver na seguinte síntese: “Como se vê, do ponto de vista genético o pensamento autístico é visto como a forma primária de pensamento, a lógica surge relativamente tarde e o pensamento egocêntrico é um ponto intermediário, uma fase transitória no desenvolvimento do pensamento entre o autismo e a lógica” (VIGOTSKI, 2009, p. 32).

Segundo Vigotski (2009) essa tese possui vinculação com a formulação da psicanálise que afirma ser a primeira forma de pensamento a autística, sendo esta determinada pela “natureza psicológica da criança”. A fase posterior é denominada pela psicanálise de “pensamento realista”, sendo caracterizada por ações impostas do exterior à criança de forma prolongada e organizada pelo meio social na qual vive. Na psicanálise a criança sai da fase autística (orgânica) para a fase realista (social) por um processo de intervenção exterior, sem um elo intermediário. Nesse caso a passagem de uma fase para outra seria através de um processo coercitivo. Piaget acrescenta a esse esquema psicanalítico a hipótese da fase denominada de egocentrismo infantil caracterizada pela ambiguidade de ser simultaneamente autística e realista contendo, portanto, elementos das fases anterior e posterior. Todo esse processo é conduzido por determinações predominantemente biológicas: “uma conclusão natural dessa concepção é a tese piagetiana segundo a qual a natureza

egocêntrica do pensamento está tão necessariamente relacionada internamente com a própria natureza psicológica da criança que sempre se manifesta de forma regular, inevitável, estável e independente da experiência infantil” (VIGOTSKI, 2009) p. 34).

Do exposto se pode verificar que a influência do aspecto social no desenvolvimento humano existe em Piaget, no entanto, esta influência social não muda o caráter determinante do fator biológico desse desenvolvimento. Piaget se colocou no campo da psicologia genética e discute sobremaneira os problemas relativos a esse campo de estudos:

Podemos, naturalmente, nos dedicar aos estudos de psicologia da criança para conhecer melhor a própria criança ou com o objetivo de aperfeiçoar os métodos pedagógicos. Mas estes objetivos, comuns a todos os trabalhos em psicologia genética, são evidentes e por isso não insistiremos mais neste ponto. Nossa preocupação, que se soma às precedentes sem contradizê-las, é ainda mais ambiciosa. Acreditamos que toda pesquisa em psicologia científica deve partir do desenvolvimento e que a formação dos mecanismos mentais na criança é o que melhor explica a natureza e o funcionamento desses mecanismos no adulto. O objetivo essencial da psicologia infantil nos parece, portanto, a constituição de um método explicativo para a psicologia científica em geral, ou seja, o fornecimento de uma dimensão genética indispensável à solução de todos os problemas mentais. (PIAGET, 1999, p. 99).

Essa visão biologizante sobre a teoria piagetiana posta por Vigotski (2009) é corroborada por Duarte (2006) que concebe a mencionada teoria como sendo baseada na “ideia do conhecimento como adaptação” na medida em que para o pensador suíço “o processo do conhecimento tem função adaptativa”. A argumentação de influência do darwinismo social em Piaget está claramente exposta na seguinte passagem: “nenhum leitor da obra do pensador genebrino desconhece que ele interpretava o desenvolvimento da inteligência como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, numa direta referência ao processo biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente” (DUARTE, 2006, p. 91).

Vale acrescentar que, segundo o mencionado autor, não é por acaso que os conceitos basilares da teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência são assimilação, acomodação, equilíbrio, organização, interação e adaptação. Portanto, o interacionismo piagetiano é condicionado pelo fator biológico mais do que pelo meio social. Nesse sentido, existe uma “naturalização” do desenvolvimento humano em

Piaget, sendo o fator sócio histórico tratado em segundo plano. Por se colocar contrário a visão sobre a naturalização do processo cognitivo que Duarte (2006) alerta para o fato da impossibilidade de unificação das teorizações sobre o desenvolvimento humano em Piaget e Vigotski.

Na perspectiva de resgate da teoria vigtskiana do desenvolvimento humano e sua utilização pelos educadores, especialmente como suporte teórico para atividades escolares, o mencionado autor afirma que a difusão do pensamento de Vigotski na educação brasileira somente teria sentido de mudança se for no direcionamento de se colocar contrária à “naturalização das relações entre indivíduo e sociedade”. Acrescenta que a problemática da naturalização está no fato de que esta possibilita a criação e difusão de concepções pedagógicas que retiram dos agentes sociais, no caso os educadores, a dimensão de transformação social a partir de ações coletivas, pois a “naturalização é imobilizadora” (DUARTE, 2006).

Por conta do postulado de naturalização do desenvolvimento humano, cabe acrescentar que parece não ter sido preocupação central de Piaget os estudos sobre a importância da intervenção pedagógica na medida em que a sua pergunta de investigação foi prioritariamente direcionada a teoria do conhecimento, ou seja, como se dá o processo do ato de conhecer, portanto, uma perspectiva de cunho predominantemente interno. O contrário se deu com Vigotski que valorizou a escola, a intervenção pedagógica, por conseguinte, a educação, colocando como uma perspectiva de cunho predominantemente externo. A pergunta desse pesquisador não estaria centrada no ato de conhecer, mas na formação humana. A escola seria considerada elemento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Trata-se, portanto, de um reconhecimento do caráter implicador que possui a intervenção pedagógica na formação do sujeito, configurando-se uma arguição da necessidade da educação e da escola para a formação do indivíduo.

Não obstante as diferenças entre esses dois marcos da psicologia, o plano geral do desenvolvimento humano teria o seguinte postulado: o fenômeno psíquico não é inato, pois não nasce com a pessoa, mas, também, não é recebido como um pacote pronto do meio ambiente. Ter-se-ia então uma tese interacionista que incluiria os dois autores citados. A diferença entre Piaget e Vigotski consiste no fato de que para o primeiro a interação acontece através do axioma sujeito e meio, enquanto que para o segundo está em sua concepção na qual existem quatro vias correlatas de

desenvolvimento. Seriam elas: a Filogênese, consistindo na história da espécie humana; a Ontogênese, incidindo na história do indivíduo da espécie; Sociogênese, compreendendo a história do meio cultural em que o indivíduo está inserido e a Microgênese, compreendendo o que se chama de aspecto microscópico do desenvolvimento, ou seja, o feitio singular da questão.

Na teoria de Vigotski o cerne do desenvolvimento psicológico está relacionado ao fato de os seres humanos serem capazes de pensar com o auxílio de signos, por isso que se orientou para a investigação do uso desses elementos. Neste sentido, o fenômeno da aprendizagem passou a ser considerado apropriado para o estudo das mudanças introduzidas pelo signo nas funções psicológicas. O estudo da aprendizagem revela a origem social dos signos e seu papel no desenvolvimento do indivíduo. Portanto, a aprendizagem está estritamente vinculada ao uso de signos e isso acontece por serem, ambos, componentes sociais (VIGOTSKI, 2009).

Neste caso, o signo indica o aspecto social da aprendizagem. No entanto, o mais importante a ser frisado nesse ponto de vista é que a aprendizagem se encontra relacionada com o desenvolvimento psicológico humano. Destarte, para este autor, não existe desenvolvimento humano unicamente biológico, este se processa entrelaçado ao cultural que não está desvinculado do social. É este caráter social dado ao desenvolvimento humano e conseqüentemente à aprendizagem que se torna decisivo para a orientação de propostas pedagógicas que visão uma perspectiva de mudanças.

Na concepção de Vigotski (2009) existe um componente que é decisivo para uma determinada forma de aprendizagem: a utilização de elementos especiais. Esse tipo pertence à linha de desenvolvimento completamente diferente de uma aprendizagem que se pode chamar de natural, qual seja, a aprendizagem mediatizada, aquela relacionada ao uso dos signos. Essa possibilidade de aprendizagem ocorre porque os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas imposta pela natureza, partindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento, a dos signos. Vale frisar que esta característica não existe em outras espécies de animais à medida que as intervenções com auxílio de signos são obras das condições exclusivas do desenvolvimento social. Portanto, a aprendizagem humana se diferencia dos outros animais por estar imersa em ambiente cultural, respondendo a suas determinações e permitindo modificá-lo.

Em síntese, as operações com utilização dos signos, entre outras funções, têm a finalidade de auxiliar na aprendizagem e com isso modificam o processo educacional, pois ampliam o campo de desenvolvimento para além das dimensões meramente biológicas. O fundamental a ser retido dessa concepção é a implicação de que isso somente é possível porque a aprendizagem humana permite incorporar a ela estímulos artificiais externos. Deste modo, a incorporação de elementos exógenos na comunicação e no processo de aprendizagem, característica dos seres humanos, possui significado de uma forma inteiramente nova de comportamento que afeta o processo educacional a ele inerente.

Nesse íterim cabe colocar a abordagem do conceito adjacente ao de aprendizagem, o de mediação. Isso pode ser feito inicialmente comparando as duas mencionadas formas de aprendizagem apresentadas por Vigotski (2009): a elementar e a mediada. Como foi visto, a forma elementar não utilizaria os signos, pressupondo uma reação direta à situação defrontada. A diferença capital entre esse tipo de aprendizagem e aquela onde existe a utilização do signo é que a resposta surge a partir de uma mediação. As funções psicológicas em aprendizagem sem signos possuem a característica diretamente determinada pela estimulação ambiental. Nas funções em aprendizagem com signos a característica essencial é a estimulação a partir da criação de elementos artificiais que se tornam a causa do desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. O processo simples, o do estímulo resposta, é então substituído por um ato complexo, mediado.

Nesse momento seria interessante ilustrar uma questão: mediação em Vigotski (2009) significa ter um elemento intermediário entre um processo e outro, sendo o mesmo que intermediação. Ele chamou a isso de elo intermediário. No entanto, esse elo intermediário não se constitui um procedimento para aumentar a eficiência da atividade, mas confere à aprendizagem forma qualitativamente nova, permitindo aos seres humanos, a partir desse auxílio de estímulos externos, redimensionarem sua forma de pensar e agir no mundo. Em outros termos, o uso de estímulos auxiliares conduz a educação a um processo específico de aprendizagem que se destaca daquele presumidamente sustentado no elemento biológico, criando assim novas formas de processos de desenvolvimento enraizados na cultura.

Do exposto, se pode caminhar para algumas inferências a respeito das formulações vigotskiana da aprendizagem sob mediação. Como foi visto, o aspecto mediado dos procedimentos de aprendizagem constitui uma característica essencial do desenvolvimento humano, mas não surge como consequência de uma lógica espontânea onde se desenvolve a atitude abstrata. As atividades mediadas aparecem em decorrência de um processo complexo, sujeito as determinações variadas, cuja base seria a cultura em que o indivíduo está inserido. Podendo-se com isso entender que a adição de instrumentos auxiliares à aprendizagem provocaria um processo educacional qualitativamente diferenciado. É baseado nesse raciocínio que o pensamento vigotskiano sustenta a ideia da existência de um processo de aprendizagem superior condicionado pela mediação.

Com a noção de desenvolvimento a partir da aprendizagem mediada se coloca a mediação do jogo como um dos aspectos fundamentais da formação humana. A ideia inicial de Vigotski sobre o jogo e a brincadeira é que não se pode defini-los como sendo uma atividade meramente prazerosa à medida que pode proporcionar prazer ou desprazer e a criança continuar brincando. Portanto, esse não é o componente essencial do brinquedo, logo não é o elemento lúdico que explica a existência ou origem dessa forma de agir humana. No entanto, ele preenche necessidades da criança, entendida como sendo “tudo aquilo que é motivo para a ação” (VIGOTSKI, 2007, p.107). Necessidades que não devem ser vistas unicamente a partir de seu desenvolvimento intelectual. Nas palavras do autor assim se coloca a questão da necessidade e sua relação com a motivação: “se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (VIGOTSKI, 2007, p.108).

Esta atividade indispensável para a criança acontece num histórico de maturação de suas necessidades, ou seja, o jogo e a brincadeira fazem parte da história do desenvolvimento infantil. Maturação de necessidades significa que elas mudam. A problemática posta é compreender o caráter especial das necessidades que provocam o ato de brincar, pois somente assim se pode descobrir a singularidade dessa atividade humana, implicando entender o que a produz, seu potencial e limite.



Vigotski (2007) postula que a determinação do jogo nunca se despregou do contexto cultural concreto. Nesse sentido, se pode dizer que o postulado vigotskiano está no sentido contrário à absolutização feita por Huizinga (2007) que, como foi visto anteriormente, trata o jogo como algo inerente aos animais em sentido amplo, existindo desde suas origens. Esta forma de colocar a questão, entre outras coisas, descaracteriza essa atividade especificamente humana de seu caráter histórico concreto. Desse modo, o jogo deve ser sempre contextualizado na história da humanidade:

Na história da humanidade, o jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas. A história da civilização registra em que etapa de seu desenvolvimento aparece a arte. Entretanto, ainda hoje não se distingue claramente como se produziu a passagem das formas de trabalho concreto para a arte. (ELKONIN, 1998, p.17).

Foi visto que a origem do ato de brincar encontra-se umbilicalmente associada ao aparecimento de necessidades que não podem ser realizadas de imediato. Esses desejos não possíveis de serem realizados no momento que emergem são as fontes do brinquedo. Portanto, as tendências irrealizáveis imediatamente se prefiguram como sendo o elemento ontológico do jogo e da brincadeira. Segundo Vigotski (2007), os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos criam um conflito cuja resposta consistiria na criação do brinquedo.

Neste ato aparece um componente básico do jogo: a imaginação. O jogo e a brincadeira passam a ser o “[...] mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VIGOTSKI, 2007, 109). A imaginação se apresenta assim como uma característica inerente ao jogo, estabelecendo uma relação paradoxal com a ação. Enquanto a ação se põe como o agente provocador da imaginação, está se configura como uma forma de brincar sem a ação. Portanto, apesar da imaginação surgir da ação, ela é exatamente a substituição desta. Em outras palavras, o ser humano cria um imaginário porque uma situação concreta lhe impõe, mas o imaginário vem exatamente se contrapor a esse caráter concreto que o originou, se constituindo como uma forma de não ação. Na compreensão vigotskiana, esta é uma capacidade que apenas os seres humanos possuem. Transformar ação

em não ação, concreto em imaginário, objetivo em subjetivo é atividade essencialmente humana e é essa a característica primordial do brinquedo, provocada por necessidades impossíveis de serem satisfeitas de imediato.

Alguns cuidados merecem ser colocados sobre o postulado acima descrito a título de alerta enunciado pelo próprio autor. Primeiramente ressaltar que nem todas as necessidades não realizáveis se tornam jogos ou brincadeiras, apesar dele advir dessa modalidade de necessidade. Em segundo lugar, advertir que existe uma diferenciação do jogo e da brincadeira de outras formas de atividade a exemplo do trabalho. Neste caso, a diferença consiste no fato de que no jogo e brincadeira não há uma consciência de suas motivações, o contrário ocorre na atividade produtiva.

Seria razoável abarcar que o jogo pode ser caracterizado como uma atividade onde se cria uma situação imaginária, logo a imaginação não deve ser concebida como uma forma de jogo ou subcategoria dele, mas como uma categoria definidora. Isso não implica concebê-lo como sendo apenas uma ação simbólica, pois envolve outras determinações. Neste sentido, cabe uma reflexão importante trazida pelo autor: o jogo não pode ser explicado como se fosse estimulado por interesse de lógica matemática. Suas reais motivações são de outra natureza. Por isso, vale ressaltar que, apesar de ser componente dele, a principal motivação do jogo não é cognitiva. Em síntese, ele seria então a realização no imaginário das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Portanto, existem variadas motivações que o explicam, inclusive, de ordem emocional.

Neste aspecto é interessante colocar a forma como Antunes (2016) aborda a questão das determinações do jogo. Para esse especialista em análise da importância dos jogos na educação, Vigotski teria uma afinidade importante com Piaget e Freud à medida que concordam no fato de que o ato de brincar seja de enorme importância para o desenvolvimento da criança. Obviamente que isso é incontestável, mas muito pouco para aproximar a análise do brinquedo desses autores. O próprio Antunes demonstra quanto se diferenciam esses estudos entre si no que concerne a suas análises sobre o significado e motivações do ato de brincar (ANTUNES, 2016). Na própria afinidade começa a diferença entre esses autores no que diz respeito ao estudo do brinquedo, ou seja, pontos de partida idênticos levaram à desenvolvimentos teóricos e conclusões distintas. Um problema de método se prefigura na abordagem de Antunes, qual seja não almeja estabelecer um elemento

definidor do jogo. O jogo pode tanto ser elemento para sublimação como queria Freud ou ser um dispositivo cognitivo na perspectiva piagetiana, como também ser realização de desejos não efetivados, no caso vigotskiano. Têm-se então possibilidades combinadas de explicação do brinquedo e o que as unificam seria a importância dada a esse ato para o desenvolvimento da criança. A postura desse trabalho não caminha nesse rumo, ao contrário, busca em Vigotski exatamente aquilo que o diferencia dos demais, ou seja, o elemento social posto no jogo e na brincadeira, entendido como situações imaginárias criadas para processar essas relações não passíveis de serem solucionadas no imediato das situações reais. Portanto, aqui se ventila a ideia de que esse caráter social do jogo, mais que o cognitivo piagetiano e o inconsciente freudiano, seja o elemento ontológico dessa criação humana.

Aqui entra outro elemento crucial do jogo e da brincadeira: estes se constituem como situações imaginárias baseadas em regras, não podendo existir sem elas. Mesmo não apresentando regras formais a priori, contém regras comportamentais inerentes. Segundo Vigotski, “o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VIGOTSKI, 2007, p.111). Não se trata das regras previamente formuladas dos jogos, mas aquelas essenciais à situação imaginária. As regras determinam o papel a ser representado e a relação com objeto cujo significado é modificado pelo jogo e a brincadeira. A situação imaginária cria o jogo e a brincadeira, enquanto que as regras guiam os sustentam. Nas palavras do autor: “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária” (VIGOTSKI, 2007, p.112). As regras conduzem as situações imaginárias, por exemplo, quando criam conceitos como mover, proteger, comer peças, capturar, etc.

Um jogo, normalmente, precisa ser uma substituição direta das relações da vida real, no entanto, é concebido e conduzido a partir de uma situação imaginária a exemplo do Xadrez, Mancala e Yoté. Mas, isso precisa ser regulamentado por determinados tipos de regras, onde determinadas situações são criadas e outras automaticamente eliminadas pela imaginação. A situação real que provoca o brinquedo são, então, as necessidades que não podem ser realizadas de imediato e o par dialético que daí surge o caracterizando seria imaginário/regras. Assim sendo, a lógica do jogo pode ser expressa no seguinte postulado: necessidades reais, não passíveis de concretude imediata, possibilitam emergir uma situação imaginária

conduzida por regras. Não obstante, a relação imaginário/regras possui uma história no desenvolvimento humano que permite uma inversão dos termos no processo de aprendizagem. Isso pode ser esclarecido a partir da seguinte passagem de Vigotski:

Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário – que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir dos jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brincar das crianças. (VIGOTSKI, 2007, p. 112).

A experiência de aprendizagem mediada realizada na investigação de campo dessa pesquisa trabalhou com jovens, por conseguinte com indivíduos em fase de desenvolvimento humano no qual as regras foram os elementos evidentes e o imaginário subjacente. Nessa perspectiva, os jogos africanos foram inicialmente jogados a partir das regras pré-elaboradas para, em seguida, ser observado o imaginário que deles aparece e com isso discutir as representações sobre a África que esse imaginário transporta. Das regras ao imaginário foi a conexão que se fez no uso dos jogos num processo de aprendizagem sobre a África.

Nesse momento cabe advertir que o jogo e a brincadeira não são as únicas formas de atividades das crianças, inclusive é possível que não seja a que mais execute, mas isso não diminui a importância dessa atividade para o desenvolvimento da criança. Neste aspecto, pode-se aprimorar uma reflexão de Vigotski referente à expressão “restrição situacional”. Segundo ele, o que impediria o surgimento do jogo e da brincadeira seria o fato de a criança ainda não poder agir fora do campo meramente empírico, onde os objetos ditam o que se tem a fazer. Neste sentido, a atividade do brincar, se constitui numa superação dessa condição para uma atitude de manipulação mental do objeto, logo pressupõe um ato cognitivo avançado.

Desta forma, “a raiz das restrições situacionais sobre a criança situa-se no aspecto principal da consciência característica da primeira infância: a união de motivações e percepção” (VIGOTSKI, 2007, p. 113). Superar o nível cognitivo e motivacional da percepção se torna assim a condição basilar para o surgimento do jogo e da brincadeira, ou seja, quando os objetos perdem sua força determinadora e a criança passa a agir diferentemente daquilo que vê. Agir independentemente do que

se vê consiste na condição cognitiva do jogo e da brincadeira. A criança age não somente pela percepção imediata, mas também pelo significado das coisas. Separar o campo da percepção do campo do significado é a relação posta no jogo. A relação percepção - significado se constitui como sendo a lógica eminente dessa atividade. Isso implica em entender que houve um acontecimento singular no desenvolvimento humano: estabeleceu-se a divergência entre os campos da percepção e do significado. Sendo está a condição para que o jogo seja criado, ou seja, ele expressa exatamente essa ruptura. Pode-se constatar essa lógica na seguinte passagem:

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (VIGOTSKI, 2007, p.115).

Na perspectiva teórica aqui colocada, o jogo é concebido, também, como o meio que permite a criança fazer a transição de um aprendizado onde é impossível para ela separar significado e objeto para um aprendizado onde essa separação é o princípio. Isso acontece quando se começa a utilizar o que Vigotski denomina de “Pivô”, isto é, a utilização de objetos que possam substituir outros. A substituição de um objeto por outro passa a ser o primeiro ato do imaginário humano e a função primeira do jogo. Perceber significados de um objeto em outro seria o crucial do jogo.

Interessante acrescentar ao raciocínio desenvolvido a teoria vigotskiana de que o ser humano pensa a partir de generalizações, ou seja, a percepção humana é uma generalização. Equivale afirmar que a percepção não se dá pelo elemento singular, mas pelo geral. Isso é importante para poder se pensar a história do desenvolvimento do jogo. Todo significado é então uma generalização. Quando a criança dá significado a um objeto ela não o faz destacando singularidades, mas o que considera comum a todos os objetos semelhantes ao imaginado. A imaginação do jogo é uma forma de realizar generalizações, quiçá seja a primeira modalidade humana desse tipo.

O par objeto/significado surge, então, como componente que define o processo de desenvolvimento do jogo. Num estágio inicial o objeto determina o significado, insinuando que a situação imaginária deve obedecer à forma do objeto escolhido para ser o Pivô. Num segundo momento, se dá o contrário, a situação imaginária subjuga o objeto, passando a determinar a forma do brincar. Desse modo, objeto e significado mudam de posição no desenvolvimento da história do brinquedo, resultando na transformação do significado como a parte definidora do processo. Exatamente nesse estágio em que o significado se coloca como elemento determinante do processo que a pesquisa realizada se efetivou. Isto significa que a materialidade dos jogos expressa em seus tabuleiros instigou a imaginação, mas o significado que ele apresentou é que, de fato, se constituiu o elemento definidor da aprendizagem experimentada.

Um alerta pode ser posto em discussão: o jogo não é uma simbolização absoluta, no sentido de que qualquer coisa pode significar outra coisa. O ato simbólico dessa atividade necessita de um instrumento adequado, o Pivô. Portanto, não seria qualquer objeto simbolizando qualquer coisa, pois isso se constitui como um ato abstrato de outra ordem. No jogo, o objeto a ser escolhido para a situação imaginária tende a se aproximar do significado, mesmo em seu estágio mais desenvolvido. Por isso que Vigotski faz questão de salientar que “devido a essa falta de substituição livre, o brinquedo, e não a simbolização é a atividade da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 116). No entanto, ainda que ligado a um referencial material, o significado é o ponto central do brinquedo, enquanto que o objeto se desloca de uma posição dominante para uma subordinada.

A natureza de transição da atividade jogo e brincadeira pode ser melhor compreendida. O pensamento adulto pode se desvincular por completo de situações reais imediatas, mas no jogo e na brincadeira ainda existe situações reais e objetos reais dentro de uma situação imaginária. O paradoxo é que o jogo ainda obedece a restrições situacionais concretas e ao mesmo tempo as supera. Desta forma, o ato de brincar não é uma superação completa da condicionante situacional concreta e, ao mesmo tempo, não é mais uma subordinação a esse concreto. Por isso ser considerado meio transitório e fundamental para o desenvolvimento humano. No jogo não existe uma substituição absoluta de um objeto por um signo, mas uma transferência de significado de um objeto para outro.

Foi visto que a situação de brincar exige uma ação contra o impulso imediato. Neste sentido, a tensão inerente ao jogo seria a existência do impulso simultâneo sendo controlada pelo agir sobre regras. Sendo assim, a subordinação às regras do jogo se assenta como um exercício de autocontrole, ou seja, aprende-se com o jogo a não agir de forma imediatista. Esse exercício proporcionado pelo jogo se efetiva num processo que envolve funções cognitivas, afetivas, morais e comportamentais. Segundo Vigotski, o atributo essencial do jogo se dá na transformação do desejo em regras e regras em desejo. Nesta forma de atividade o prazer versa em satisfazer regras, pois “o brinquedo cria na criança uma forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VIGOTSKI, 2007).

Cabe nesse momento amadurecer uma questão: a pessoa não se comporta no jogo de forma meramente simbólica. No ato de brincar busca realização de desejos e para isso utiliza categorias do real concreto, pois imaginação e ação na criança não estão apartadas como pode ser no adulto. Por isso, Vigotski (2007) assegura que o significado no jogo não se presta a anulação absoluta da ação e sim uma inversão de determinações. Nas palavras do autor, “no brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto” (VIGOTSKI, 2007, p. 120). O significado permite a transmutação de um objeto para outro, pois subordina a si todos os objetos e ações. Pode-se ver com fecundidade a contradição vital no brinquedo entre real e imaginário a partir da interpretação de Vigotski sobre a relação entre significado e mundo real:

O comportamento não é determinado pelo campo perceptivo imediato. No brinquedo, predomina esse movimento no campo do significado. Por um lado, ele representa movimento num campo abstrato (...). Por outro lado, o método do movimento é situacional e concreto. (É uma mudança afetiva e não lógica). Em outras palavras, surge o campo do significado, mas a ação dentro dele ocorre assim como na realidade. Por esse fato o brinquedo contribui com a principal contradição para o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.120).

Aprofundando a discussão iniciada acima em torno da relação entre significado e ação pode-se recorrer ao raciocínio de Vigotski (2007) relacionado ao

desenvolvimento do brinquedo. Para ele ocorre uma mudança crucial na história dessa atividade, a da predominância de situações imaginárias para a de regras. Neste aspecto, o jogo provoca transformações internas importantes no desenvolvimento das crianças à medida que proporciona abstrair situações a partir de regras.

Apesar de o exposto ser coerente, não se deve pressupor que o mundo da criança é o do brinquedo. É característica essencial da infância diferenciar e transitar entre o mundo imaginário do significado e o mundo das situações reais. Apesar de não ter consciência das motivações do jogo, a criança sabe quando uma situação é de brincadeira e quando ela é real. O contrário disso deve ser considerado um distúrbio comportamental, mas não a essência do comportamento infantil que se baseia na distinção entre o jogo e o real. A criança não é um ser fantasioso como se pode pensar, mas que usa a fantasia para resolver dilemas concretos.

Aqui se chega a uma conclusão fundamental na teoria vigotskiana do jogo: este cria uma zona de desenvolvimento proximal no ser humano. Para esse pensador, no jogo e na brincadeira a criança se comporta acima do que seria normal na sua idade. Neste sentido, o ato de brincar empurra a criança em direção a um salto de qualidade nas suas percepções afetivas, cognitivas e relacionais. Como afirma Vigotski, “no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 122). Além de ser uma fonte de desenvolvimento, o jogo contém tendências para novos desenvolvimentos. A relação entre jogo e desenvolvimento constitui assim o âmago da questão vigotskiana. Essa é a questão que problematizou a pesquisa realizada para esse trabalho, ou seja, a proposição de modalidades de jogos africanos como possibilidade que proporciona saltos de qualidade na aprendizagem sobre a África. Partiu-se do pressuposto de que a ação na esfera imaginativa criada através desses jogos permite rever posições a respeito das estereotípias sobre os povos africanos, sua história e cultura.

A teoria aqui exposta permitiu observar que o desenvolvimento do jogo traz nuances importantes. No seu início ele se apresenta como uma reprodução das relações reais, funcionando mais como memória do que imaginação, atuando mais o dispositivo da lembrança do que da criatividade. Em um segundo momento ele sedimenta a ideia de propósito, se configurando um quadro onde passa a se tornar uma atividade mais consciente.



O último estágio seria aquele em que aparecem claramente as regras. A lógica desse desenvolvimento é que aspectos secundários no início se tornam centrais em momento posterior e vice-versa. Ao longo de seu desenvolvimento, o jogo transita de um ato amarrado ao concreto, ainda pouco consciente, para um cujo propósito é se estruturar plenamente em regras complexas e bem definidas. A pesquisa realizada com jovens estudantes se processou nesse estágio avançado do jogo. Portanto, o jogo tem funções distintas na criança, no adolescente e no adulto, obedecendo à lógica de desenvolvimento humano. No entanto, permanece uma característica essencial em todo esse percurso de desenvolvimento, a situação imaginária criada pelo jogo permite desenvolver o pensamento abstrato, por conseguinte salto qualitativo na formação humana.

Nesse momento, se pode adentrar mais profundamente no conceito vigotskiano de jogo. Para tanto se pode utilizar o recurso em fazer a distinção, neste autor, de três categorias relacionadas: brinquedo, brincadeira e jogo. Para esse exercício se pode recorrer à maneira como Alexander Luria, parceiro de pesquisa de Vigotski, se expressava ao se referir ao tema:

No período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto que a moldagem da atividade-fim que não é uma brincadeira constitui a linha principal de desenvolvimento. Durante o desenvolvimento ulterior, todavia, e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não lúdicos torna-se diferente – eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade. (VIGOTSKI, 2006, p. 120).

Vê-se, pois, que o brinquedo ou a brincadeira sofre uma transformação, no sentido de deixar de ser um processo secundário, portanto, subordinado, para uma situação em que se apresenta como sendo o processo dominante. O contundente a ser frisado na passagem acima que interessa à questão anteriormente posta é que, para Luria, nesta passagem, brincadeira e brinquedo parecem ser sinônimos. Continuando esse exercício de identificar a noção de jogo em Vigotski (2007) se pode lançar mão de uma passagem em seus escritos: “A princípio parecia que a única tarefa do pesquisador ao analisar o brinquedo era revelar as regras ocultas em todo brinquedo; no entanto, tem se demonstrado que os assim chamados jogos puros com

regras são essencialmente, jogos com situações imaginárias” (VIGOTSKI, 2007, p. 112).

A questão das regras já foi analisada neste texto, nesse momento o que interessa extrair da citação acima é que para o autor parece ser brinquedo e jogo sinônimos. Portanto, se tiver em conta a forma como Vigotski e Luria tratavam os termos, brinquedo, brincadeira e jogo se equivalem. No estudo aqui feito se considera essa uma questão a ser aprofundada nos estudos vigotskiano, envolvendo inclusive dilemas de traduções, tão caro às publicações desse pensador. Aqui se busca alentar alguns pressupostos a respeito, tendo em conta a necessidade posta do objeto da pesquisa.

Ao contrário do que se pode observar num primeiro momento, os três conceitos aludidos não possuem uma identidade absoluta. A formulação a ser colocada parte da premissa de que, a rigor, Vigotski (2007), não definiu o que seja brincadeira e jogo, pois sua preocupação se direcionou ao que considerava essencial, o brinquedo. A essência do brinquedo relaciona-se a existência do imaginário, a brincadeira e o jogo são expressões concretas dessa possibilidade humana. A relação a ser feita então é entre forma e conteúdo, nos parâmetros teóricos posto por Lefebvre (1975) no qual não existe forma sem conteúdo, nem conteúdo que não se expresse a partir de uma determinada forma. Neste caso, o brinquedo é o conteúdo, por que traz a essência do fenômeno, o imaginário. Brincadeira e jogo são as formas do brinquedo, por serem os meios concretos do imaginário. Não existe, portanto, uma identidade, mas uma unidade dos termos. A essência do jogo e da brincadeira é o brinquedo. Nesta perspectiva, o que o investigador deve buscar ao estudar o jogo é o imaginário que ele permite criar, pois no estudo desse imaginário é que se localizam as questões reais que o jogo se propõe a equacionar para o indivíduo que está praticando.

A problemática da diferença entre a forma brincadeira e a forma jogo pode ser aprofundada tendo em vista a discussão sobre o papel das regras. O pressuposto que aqui se oferece é que esta diferença pode ser remontada às regras, sendo a brincadeira composta de regras mais simples, enquanto o jogo se caracteriza por regras mais complexas. Portanto, a diferença seria de grau relacionado ao critério das regras. Uma maneira de se aprimorar esse raciocínio é notar que na brincadeira as regras surgem no bojo da ação e não a priori. As regras da brincadeira acontecem no ato do brincar, são imaginadas no fazer. Isto pode ser explicado a partir da

compreensão de que as regras na brincadeira são de cunho essencialmente comportamentais. No jogo as regras são definidas a priori e, além das comportamentais, contém regras formais, sendo essas últimas as que, necessariamente, são criadas antes do ato de jogar. Nisso reside o caráter de complexidade do jogo em relação à brincadeira. Vale ressaltar que na brincadeira, o brinquedo possui um caráter espontâneo, enquanto que no jogo ele é condicionado por aspectos formais.

É interessante aludir a um aspecto curioso do tema analisado. No cotidiano, é comum se referir à palavra brinquedo ao objeto que a criança utiliza quando está brincando, podendo ser uma boneca, um carro, uma bola, etc. Brinquedo então é o aspecto externo, objetivo, aparente do fenômeno e não o interno, subjetivo, essencial desta ação humana. Vigotski (2007) não deixa de analisar e conceder relevância aos materiais do brinquedo, pois são considerados importantes para que ele aconteça, mas eles não são o brinquedo. Para explicar a existência e o papel desses materiais o autor cunhou o conceito de Pivô, sendo este o objeto que se utiliza para que o brinquedo aconteça. Em geral o brinquedo, seja na forma brincadeira ou jogo, necessita de Pivô. De quantos Pivôs o brinquedo precisa ou de tantas estéticas e maneiras de existir materialmente ele possa adquirir não muda a essência da coisa: ele foi inventado para estimular a imaginação e a criatividade humana.

Foi visto, a partir das teorizações de Vigotski (2009), duas categorias importantes: aprendizagem e mediação. Estas categorias foram centralizadoras para esta pesquisa. Com isso se buscou configurar um quadro teórico sob o qual a experiência educacional realizada foi pensada, ou seja, tratou-se de uma experiência de aprendizagem mediada com utilização dos Pivôs jogos africanos. A utilização destes jogos em um processo de aprendizagem se apresentou tendo em vista o contexto educacional da pesquisa, qual seja, o ensino de história e cultura africana. Importa destacar que a utilização dos referidos jogos aconteceu dentro de uma pedagogia sustentada na reflexão das representações sobre a África no intuito de reconstrução destas. Portanto, os jogos foram vislumbrados como fundamental na aprendizagem sobre a África em um contexto de reflexões sobre as representações criadas a respeito desse continente.

Vale reiterar que, fundamentalmente, o que se vislumbrou neste trabalho foi a ideia de que os jogos africanos se apresentam como uma modalidade de

elementos culturais que trazem consigo o conceito vigotskiano de jogo, ou seja, lhe é inerente à criação de um imaginário. É este imaginário que a pesquisa elucidou quando trabalhou esses jogos num processo de aprendizagem no qual funcionou como mediação para os estudos das representações sobre o continente africano. Os tabuleiros e as respectivas peças tiveram, como foi visto, a função de Pivô para uma atividade essencialmente educacional. Foi levado para a escola um componente crucial para o desenvolvimento humano, o jogo. Mais ainda, compostos de regras complexas, originários do continente africano, cuja raízes se encontram na própria história e cultura da África.

## **5.2. O jogo na educação**

Uma discussão a respeito da utilização de jogos em situações educativas escolares, é a análise deste item. Isso se justifica tendo em vista, a já anunciada, situação de introdução de jogos africanos na escola como mediadores para o ensino de África na Educação Básica. Cabe aqui apresentar algumas reflexões de especialistas sobre a importância e os cuidados que são necessários para se trabalhar com jogos na educação escolar.

Nesse sentido o trabalho de Macedo (2000), que adota a perspectiva de aprendizagem a partir dos jogos, merece ser apresentado para um diálogo com os referenciais adotados na pesquisa de campo desse trabalho. A pesquisa do mencionado autor possui relevância tendo em vista dois aspectos envolvendo situações de ordem metodológica e teórica. No aspecto metodológico apresenta elementos importantes para elaboração de projetos educativos com jogos e na dimensão teórica trata-se de um trabalho pedagógico de utilização dos jogos na perspectiva piagetiana.

No aspecto metodológico o mencionado autor realiza experiência educacional com utilização de jogos tendo como procedimento a criação das denominadas situações problemas nos moldes piagetianos. A proposta metodológica de Macedo (2000) é destinada a trabalho de pesquisa na área de psicologia na Universidade de São Paulo. Neste sentido, o trabalho com utilização de jogos é elaborado a partir do procedimento das oficinas nas quais o público alvo são crianças

com dificuldades na aprendizagem escolar. No entanto o mencionado autor vislumbra a aplicação de jogos nas escolas independentemente da idade ou situação escolar, pois trata a utilização dos jogos na educação a partir da noção de experiência significativas que envolvem interferem em mudanças nos conteúdos e comportamentos escolares.

Do ponto de vista teórico, a ideia piagetiana de situações problemas é tratada como necessária tendo em vista que “os recortes de certas posições ou movimentos em um jogo possibilitam a reflexão e o aperfeiçoamento de esquemas utilizados pelas crianças” (Macedo, 2000, p. 6). Nesse sentido, segundo o mencionado autor, os jogos permitem entre outras possibilidades um aprimoramento de características tais como tomada de decisões na qual se corre riscos, exercício da antecipação e desenvolvimento da autonomia. Neste contexto os educadores deveriam primordialmente destacar, durante a utilização dos jogos, as regularidades apresentadas durante a experiência. Podendo ser observado aspectos cognitivos como atenção, organização e capacidade de coordenação apresentados pelos alunos. Nessa perspectiva, a intenção da utilização dos jogos obedece ao interesse no desenvolvimento intelectual.

Cabe nesse momento colocar as reflexões de Celante (2005) que discute as variadas formas e possibilidades nas quais o jogo pode ser concebido no processo educativo. Inicialmente o referido autor declara que o jogo comumente é utilizado nas escolas no sentido de estabelecer uma relação direta com o desenvolvimento da criança, geralmente ligada à ideia evolucionista. A denominada “pedagogia do Jogo” que se aplica nas escolas possuem quase sempre a característica de conceber o próprio ato de jogo como necessariamente impulsionador de aprendizagem. Nesse caso, é suficiente jogar para aprender. Isso significaria conceber que o jogo em si mesmo já contém a aprendizagem. A aprendizagem deixa de ser produto de uma relação e passa a ser algo imanente ao jogo. Acontece uma espécie de fetiche do jogo no ensino. Essa visão pedagógica de ver o jogo é denominada teorias inatistas. Isso significa que não concebem o fato essencial de que a relação entre jogo e aprendizagem necessita de condições específicas e adequadas para que se possa realizar. Outra situação, a ser destacada por Celante (2005) é o risco de se conceber toda ação ou prática da criança como sendo um jogo. Essa generalização

descharacteriza a especificidade e do jogo e da brincadeira, tornando o ato de jogar ou brincar como algo vulgarizado inviabilizando suas potencialidades.

Nesse sentido, vale colocar as reflexões de Brougère (2010) segundo o qual a existência do jogo depende totalmente do contexto e significados na qual está imerso. Neste caso não existe jogo sem a cultura. Nessa perspectiva, o jogo possui elementos materiais e imateriais. Para Brougère (2010) o jogo deve ser tratado sempre como elemento cultural e não como produto imanente que possui propriedades para além dos seus significados dados em contexto social. A identidade de cada jogo está nas regras que determinada criação ou apropriação cultural lhe impregna.

Desse modo, o jogo como elemento de aprendizagem remonta à situação de que possui características universais como resultado de processos sócios culturais e, simultaneamente, características particulares em acordo com o contexto no qual surge e se desenvolve. O jogo somente pode ser visto como elemento de aprendizagem porque faz parte do processo sócio educativo, independentemente da idade dos indivíduos (CELANTE, 2005).

A perspectiva de Lopes (2005) corrobora com ideia de Brougère (2010) na qual o jogo está para além do ato de jogar. Neste sentido, defende a ideia da utilização do jogo na educação escolar como instrumento que possibilita uma variedade de possibilidades no desenvolvimento infantil. A mencionada autora argumenta que o jogo é o meio pelo qual a criança se prepara para a passagem da fase infantil para a adulta. Igualmente defende a ideia da universalidade e ludicidade do jogo como aspectos importantes para sua definição (LOPES, 2005).

No que diz respeito da relação entre jogo e aprendizagem, Lopes (2005) concorda que se deve ir, realmente, para além do ato de jogar. Nesse sentido, a mencionada autora apresenta possibilidades pedagógicas dos jogos tais como incorporação de valores, conceitos e conteúdos. Nesse aspecto, destaca a importância de pesquisa, preparação e confecção do jogo como momento importante que deveria ser presente no processo educativo, antecedendo o ato de jogar. Isso se justifica tendo em vista o envolvimento do indivíduo como sujeito educativo e não como agente que opera de regras: "com objetivos claros, cada atividade de preparação e confecção de um jogo é um trabalho rico que pode integrar diferentes áreas do desenvolvimento infantil Existe uma preocupação atual dentro de um

processo vivencial” (LOPES, 2005, p. 36). Existe uma preocupação dessa autora com a realidade atual do consumismo exagerado dos jogos, eletrônicos pelas crianças que desvalorizam o trabalho de criação artística artesanal, interferindo sobremaneira nas noções de estética das crianças.

Cabe salientar que apesar de a perspectiva da mencionada pesquisadora ser um trabalho com os jogos na infância, com um olhar clínico, ela defende a utilização dos jogos na educação escolar, apresentando uma série de elementos que deveriam ser observados na utilização pedagógicas dos jogos. Neste sentido, destaca que os educadores deveriam se atentar para os determinados aspectos educacionais dos jogos: deveria trabalhar a ansiedade no sentido de saber lidar com frustrações de perder ou euforia no ato de ganhar; a revisão de limites é igualmente importante no sentido de que se deve entender que as regras são justamente uma forma de colocar para as crianças que se deve ter noção de limites nas ações, buscando evitar comportamentos de crianças que não reconhecem ou tenham dificuldades com essa questão; o aprimoramento da coordenação motora nos processo de confecção do jogo e no próprio ato de jogar manipulando peças com habilidades exigida por determinadas modalidade de jogos; o desenvolvimento da organização espacial no sentido de apreender a noção do todo embora esteja fazendo apenas parte do trabalho; aprimorar o controle segmentar no sentido de reconhecer que determinadas atividades exigem apenas habilidades singulares e com isso aperfeiçoa-las; aumento da concentração e atenção diretamente relacionado ao trabalho de motivação; desenvolver habilidade para antecipação que significa capacidade de se orientar para elaboração e estratégias, trabalhar a disciplina auditiva no sentido de desenvolver habilidade na escuta do outro que é exigida na compreensão de situações de conflitos existentes durante o jogo; ampliação do raciocínio lógico dedutivo e indutivo como consequência das ações de antecipação e planejamento exigidos na elaboração de estratégias; desenvolvimento da criatividade que implica estimula da capacidade de imaginação e memorização; desenvolvimento da capacidade de percepção da figura de fundo entendido como sendo a habilidade em relacionar as partes com o todo; por fim, aprender a trabalhar o jogo, significando o desenvolvimento de habilidades variadas relacionadas à desenvoltura no ato de jogar, em suma, aprender a saber jogar no generalizante do termo (LOPES, 2005).

Vale finalizar com a retomada da discussão que permeou essa exposição sobre jogos, aprendizagem e educação, a saber, a problemática da adoção do conceito de lúdico na utilização do jogo. Interessante observar que na atualidade a problemática da inserção dos jogos em processos educativos está relacionada à confusão que se tem na fundamentação do termo ludicidade como justificador do uso desses meios pedagógicos nas escolas. Neste caso, a ludicidade se impõe sobrepujando a própria aprendizagem. Cabe colocar que a aprendizagem não pode ser refém da ludicidade, por isso que a utilização de jogos na educação não pode ser feita de forma descontextualizada. Pois, é o ato de significar os jogos que permite o surgimento da reflexão cognitiva necessária para a aprendizagem dos conteúdos almejados no processo de ensino. Assim sendo, o desafio do educador ao trabalhar com os jogos no processo de ensino é manter o foco na contextualização destes.

### **5.3. Jogos presentes na cultura africana trabalhados na pesquisa**

Este ponto se dedica especificamente a apresentar e descrever os jogos africanos que foram selecionados para o trabalho de campo da pesquisa. A intenção é que o conhecimento desses jogos venha a possibilitar uma compreensão mais adequada da análise de sua utilização no processo educativo, realizada no quinto capítulo deste trabalho, dedicado à exposição da pesquisa de campo.

Como são inúmeras as modalidades de jogos da África, interessou a essa pesquisa destacar os jogos de tabuleiros oriundos da imensidão cultural e étnica africana, os quais vêm se constituindo em caminhos abertos para estudos. Nesse sentido, merece atenção a complexidade cultural que está por traz dos jogos de tabuleiros africanos. Vale salientar que existe, de forma embrionária, uma variedade desses jogos presentes na cultura brasileira, porém, sendo pouco divulgados na realidade educacional escolar. No entanto, se pode observar iniciativas relevantes da introdução de jogos africanos nas escolas, sendo estas retratadas no mencionado capítulo quinto.

Inicialmente caberia processar uma classificação e identificação dos jogos da pesquisa com a finalidade de favorecer sua análise e reconhecimento. Nesse sentido, compete um esclarecimento sobre a problemática da classificação dos jogos.



Foi visto, através de Retondar (2007), a complexidade em classificar a imensa maioria de jogos existentes. No entanto, o mencionado pesquisador sugere um modelo de classificação dos jogos em quatro grandes campos: competição, sorte, simulacro e vertigem. Essa forma de classificar levou em conta a visão extremamente ampla de jogo de Huizinga (2007), por isso não satisfazendo por completo, a expectativa desse trabalho. Disso decorre o empenho de apresentar uma classificação a qual possam estar inseridos os tipos de jogos africanos selecionados para a pesquisa de campo. Da teorização de Retondar (2007) se pode reter o princípio da necessidade e possibilidade de classificação dos jogos.

Assim sendo, uma classificação mais adequada às modalidades de jogos que foram utilizados no processo de experiência pedagógica da pesquisa será exposta a seguir. Nesse sentido, a classificação criada pela já mencionada pesquisadora Zaslavski (2000) se aproxima da realidade dos jogos africanos selecionados. A referida classificação de Zaslavski (2000) apresenta quatro modalidades gerais de jogos: três alinhados, transferência, tabuleiro e azar. Nesse caso, as nomenclaturas da mencionada autora podem ser utilizadas em uma classificação para os jogos dessa pesquisa, necessitando, porém, alguns ajustes.

Na criação de uma tipologia para os jogos africanos selecionados foi pensado inicialmente uma classificação na qual se possa obedecer a sequência lógica do geral, particular e singular. No âmbito geral se levará em conta o critério histórico, no âmbito particular o critério será o princípio de funcionamento do jogo e no âmbito singular as características de identidade dos jogos.

No âmbito geral, levando em conta o critério histórico, se determina duas categorias: jogos modernos e jogos tradicionais. Os jogos modernos são aqueles criados durante o século XX, notadamente por sociedades que estão marcadas por processos de industrialização. Os jogos tradicionais representam aqueles criados ao longo de períodos históricos, representando a permanência e resistência de antigas culturas nas sociedades atuais.

Os jogos modernos são resultados diretos da revolução industrial, especialmente desenvolvidos ao longo do século XX. Nesses tipos de jogos é comum notar características de tecnologias típicas de processos industriais. Nessa categoria entram tanto os jogos de tabuleiros modernos como os atuais jogos eletrônicos. Cabe destacar que os jogos de tabuleiros modernos são estruturados a partir de designs

sofisticados dos materiais necessários para se jogarem, especialmente os tabuleiros e as peças. Estes jogos são criados especialmente para a lógica do mercado, sendo adquiridos para jogar, não podendo ser improvisado seus tabuleiros e peças. Na categoria de jogos de tabuleiros modernos podem ser observados duas subcategorias: os modelos clássicos, que não utilizam o mecanismo de lançamento de dados, e os modelos atuais, estruturados a partir da logística de lançamento de dados.

No caso dos jogos de tabuleiros modernos clássicos o exemplo pode ser o jogo denominado Diplomacia. Este jogo foi elaborado nos Estados Unidos na década de 1960, se tornando um sucesso, especialmente entre as camadas com melhor acesso a condições econômicas e estudos. O referido jogo tratava da temática de Primeira Guerra Mundial, cujo tabuleiro foi projetado para ser uma réplica do mapa europeu da grande guerra. Como não utiliza o recurso dos dados, seu funcionamento depende unicamente do raciocínio lógico e planejamento, não havendo nenhuma possibilidade de acaso. Por sua natureza, essencialmente estratégica, Diplomacia é considerado por especialista como um dos jogos mais elaborados de todos os tempos (OLIVERIA, 1984).

Este jogo chegou ao Brasil, mas não fez o mesmo sucesso do país de origem, sendo considerado um jogo de difícil manejo. Interessante observar que, no caso do Brasil, o fracasso de Diplomacia se deveu também ao lançamento do jogo de tabuleiro moderno War, que faz recurso de lançamento de dados, constituindo um jogo de guerra no sentido mais generalizado. Dessa forma, foi processada a substituição de um jogo de tabuleiro clássico por um modelo atual. Nesse caso, os dados possivelmente decidiram a questão (OLIVEIRA, 1984). Interessante colocar que nos Estados Unidos Diplomacia ou Diplomacy foi relançado em um padrão sofisticado de materiais (tabuleiro, peças e demais acessórios). No Brasil somente pode ser encontrado os modelos antigos, tratados como relíquias, com alto custo financeiro.

A despeito da diferença na qualidade entre modelos de jogos modernos, envolvendo suas logísticas de funcionamento, cabe registrar que esses jogos não estão acessíveis ao conjunto da sociedade, por demandar custos financeiros altos. Sendo que os mesmos apresentam outra problemática, qual seja, a dependência de

sua aquisição no mercado impede a elaboração de suas peças e tabuleiros em um processo de criatividade artística dos sujeitos que o praticam.

Os jogos tradicionais existem ou existiram em todas as sociedades humanas. Atualmente, representam o resgate de conhecimentos acumulados por muitas culturas antigas, sobreviventes ao advento do capitalismo. Existem, portanto, jogos tradicionais da África, Ásia, Europa, América, Oceania, etc. Interessante registrar que há muitas interligações entre os jogos tradicionais de vários continentes, representando verdadeiros parentescos entre jogos localizados em distintos continentes e culturas. Geralmente, os jogos tradicionais oferecem oportunidades de serem jogados com baixo custo, já que seus aparatos podem ser produzidos em situações cotidianas e acessíveis. Muito embora não tenham os designs gráficos dos jogos modernos, os tradicionais, quando elaborados artisticamente, apresentam formas de tabuleiros e peças que estimulam o senso estético, provocando o encantamento àqueles que os praticam.

Têm-se, portanto, uma classificação geral em jogos modernos e tradicionais. Assim sendo, os jogos africanos selecionados para essa pesquisa pertencem ao grupo de jogos tradicionais, pois se objetivou realizar, através deles, a conexão com as raízes culturais da África ancestral. Um segundo passo, seria vislumbrar uma classificação no âmbito particular. Nesse caso, o critério não seria o histórico, como na classificação geral, mas o princípio de funcionamento, entendido como o elemento que conduz o jogo. Tendo isso em vista, são sugeridas três modalidades: jogos de estratégia, jogos de azar e jogos de desafio.

Os jogos de estratégia são aqueles que, como foi visto, não dependem do acaso, sendo estruturados para serem jogados unicamente a partir do princípio de raciocínio lógico e planejamento. Estes jogos são os que mais exigem capacidade de antecipação dos jogadores. Nesta modalidade não existem recursos adicionais, como os dados, pois tais recursos interfeririam no andamento do jogo. Nestes jogos há a igualdade plena de condições entre os jogadores. A habilidade tática e estratégica é a única condição de jogo.

Os jogos de azar (ou sorte) são aqueles que dependem, substancialmente, de situações ocasionais tais como lançamento de dados, distribuição de cartas e peças. Estes jogos se caracterizam por deixarem os jogadores em níveis de ansiedade elevados, não sendo apropriados, como foi visto anteriormente com Lopes

(2005), para serem trabalhados em processos educativos. Interessante observar que são essas modalidades de jogos as mais presentes nas literaturas e no cinema.

Os jogos de desafios são aqueles nos quais são colocados uma situação problema para ser resolvida. Geralmente são jogos solitários, isto é, para somente um jogador. Os exemplos mais notórios desses tipos de jogos são os Tangram e os jogos de desatar o nó. A simplicidade desses tipos de jogos, muitas vezes, surpreende os jogadores e admiradores, pois apresentam uma necessidade de raciocínio extrema. Tendo isso em conta, normalmente, são denominados de jogo de raciocínio lógico.

Nesta pesquisa se trabalhou os jogos em processo educativo, por isso, na concordância com Lopes (2005), se descartou a possibilidade de uso dos denominados jogos de azar. Os jogos de desafio também foram descartados. Neste caso, o descarte se deu pelo fato de serem jogos de cunho individual. Como a proposta dessa pesquisa era o trabalho coletivo que envolvesse, entre outros aspectos, a problemática da sociabilidade, essa modalidade de jogo não foi considerada apropriada. Assim sendo, os jogos africanos adotados nessa pesquisa se classificam, no âmbito particular, como jogos de estratégias na medida em que não utilizam recursos adicionais como dados e distribuição de cartas, se constituindo como jogos que dependem unicamente das habilidades tático estratégicas dos jogadores, envolvendo necessidade de raciocínio lógico, planejamento, antecipação e disposição para interagir com o outro. Do esboçado até então se pode localizar os jogos africanos adotados como sendo jogos tradicionais de estratégia.

O próximo passo para uma classificação dos jogos se localiza no âmbito singular, entendido como as características que podem agrupar jogos a partir de determinadas identidades. As características singulares podem ser aquelas que formam as chamadas família de jogos, ou seja, aquelas que demonstram as semelhanças entre distintos tipos de jogos. Nesse caso, há uma flexibilidade e amplitude maior na classificação. Assim sendo, a opção foi por quatro modelos: os jogos de alinhamento, os jogos de captura, os jogos de percurso e os jogos de transferência.

Os jogos de alinhamento podem ser de duas subcategorias: os de alinhamento de três e os de alinhamento de quatro, sendo os mais disseminados o alinhamento de três. Os alinhamentos são jogos que estão presentes em todos os continentes, desde tempos remotos. São chamados de alinhamento por sua

característica singular de buscar a sequência simétrica entre as peças. Muitas vezes são conhecidos como jogos de bloqueio pelo fato de que a busca da simetria entre peças conduz, simultaneamente, à necessidade de bloquear as peças do adversário, impedindo que o mesmo faça o alinhamento. Em algumas situações também são chamados de jogos de posicionamento, uma vez que a lógica para alinhamento ou bloqueio de peças implica em saber posicioná-las corretamente no tabuleiro. Os jogos de alinhamento se diversificam em suas formas geométricas, quantidade de peças e possibilidades de alinhamentos. Existem jogos de alinhamento com formas de quadrado, triângulos, quadrados sobrepujados, octógonos, etc.

Os jogos de captura são aqueles baseados no ato de “comer” peças. A lógica desses jogos se constitui, geralmente, em reduzir ou se apropriar de todas as peças do adversário. Em alguns casos, trata-se apenas da captura de peças chaves. Estão entre os mais difundidos jogos do mundo. A diferenciação entre os jogos dessa modalidade está na maneira de capturar, na determinação das peças a serem capturadas e na locomoção das peças. Os mais conhecidos e difundidos jogos de captura são o Damas e o Xadrez. O Damas, versão mais popularizada, é baseado na captura absoluta das peças, ou seja, o objetivo maior é a captura da totalidade de peças adversárias ou a maior quantidade possível. O Xadrez, versão mais sofisticada, é baseado na captura relativa das peças, ou seja, o objetivo maior é a captura da peça chave. No entanto, outras modalidades de jogos de captura demonstram a riqueza que esta família de jogos possui. Pode mencionar, por exemplo, que há capturas por saltos simples, por saltos múltiplos, por afastamento, por distanciamento, etc. Em muitos casos existem combinações destes formatos de capturas em um único jogo.

Os jogos de percurso se constituem também entre os mais antigos do mundo, igualmente existindo em várias sociedades pelos continentes. Esse tipo de jogo consiste basicamente no deslocamento das peças sobre uma trilha desenhada em um tabuleiro. Nesse deslocamento há um ponto de partida e outro de chegada. O jogo funciona como se fosse uma corrida cheia de revezes. Uma característica fundamental desse tipo de jogo é a utilização dos dados que determina a velocidade e os revezes nos quais se processa a dinâmica de seu funcionamento. Apesar de utilizar dados não são considerados como jogos de azar, do mesmo modo que os jogos de tabuleiros modernos atuais. A diferença é que os jogos de azar dependem demasiadamente do acaso, enquanto que os jogos de percurso e os modernos de

tabuleiros, fazem a combinação do acaso com a estratégia. Os jogos de percurso estão, portanto, localizados entre os jogos de estratégia e azar. Os mais antigos jogos de percurso são o Senet do Antigo Egito e o Jogo Real de Ur da antiga Suméria. No entanto, os mais divulgados e conhecidos jogos de percurso são o tradicional Gamão e o Moderno Ludo. É importante salientar que os jogos de percurso estão entre os mais vulgarizados, no sentido de que são criados na atualidade infinitos jogos de percurso sem preocupação com a complexidade e a criatividade, diferentemente dos tradicionais Senet, Real de Ur e Gamão.

As três modalidades singulares de jogos acima descritos englobam praticamente os principais jogos existentes. No entanto, foi criada pela tradição árabe uma denominação própria para uma específica família de jogos: os jogos de transferência. Este tipo de jogo consiste em transferir peças entre cavidades existem em tabuleiro. Muitas vezes são denominados de jogos da sementeira pelo fato das transferências de peças se assemelhar ao ato de semear da produção agrícola. Em outras situações são chamados também de jogos de contagem, uma vez que a transferência de peças é processada através da perspectiva de cálculos matemáticos. A família desses jogos foi denominada pelos árabes de Mancala. Se constituem em uma variedade de jogos que se diversificam pela quantidade de cavidades nos tabuleiros e pelas regras adotadas.

Foi visto que os jogos selecionados para a pesquisa se classificam como sendo tradicionais de estratégias. Nesse momento, cabe acrescentar que são jogos tradicionais de estratégias nas modalidades de alinhamento, captura e transferência.

Não obstante, os jogos africanos apresentados abaixo são denominados de jogos de tabuleiros pelo fato de que o espaço no qual acontecem são as plataformas na qual se desenham as formas geométricas exigidas para seu funcionamento. Os jogos com tabuleiros são apenas uma possibilidade. Outras possibilidades são com cartas, torres, nós, bolas, pedras, cordas, etc. Isso significa que tabuleiro, cartas, bolas, cordas, etc., são as possibilidades materiais concretas de acontecer um determinado jogo. Estas possibilidades concretas de realização do jogo não são critérios para classificação porque são determinados pelos critérios da estruturação dos jogos, especialmente sua lógica de funcionamento. O tabuleiro, por exemplo, não é critério para classificação, pelo fato de que um determinado jogo

acontece nesse material devido a sua lógica de funcionamento. Portanto, o princípio de funcionamento do jogo é o critério de classificação.

Exemplificando, o Xadrez é um jogo de tabuleiro, mas não é o tabuleiro que o define. A definição desse jogo está no funcionamento e manejo das peças. O Xadrez é, portanto, um jogo tradicional de estratégia, baseado em captura relativa, que acontece em um tabuleiro. Igualmente, o Mancala é um jogo tradicional de estratégia, baseado na transferência de peças, que é operado em um tabuleiro. Do mesmo modo, O Shisima é um jogo tradicional de estratégia, baseado no alinhamento de três, que ocorre em um tipo de tabuleiro. O tabuleiro e suas respectivas peças são os meios pelos quais determinados jogos se materializam, mas a realização do jogo é definida pela logística na qual é estruturado, ou seja, suas regras.

Esta pesquisa trabalhou quatro tipos de jogos africanos materializados em tabuleiros. Do que foi exposto até o momento pode ser feito o reconhecimento desses jogos como sendo jogos tradicionais africanos de estratégia nas modalidades de alinhamento, captura e transferência, processados em tabuleiros. Portanto, os elementos comuns são: jogos oriundos da África, pertencem a tradições ancestrais desse continente, estão baseados no princípio da estratégia e ocorrem em tabuleiros. Por sua vez, os diferenciadores são: dois jogos se caracterizam pelo método da captura, outro pelo método do posicionamento e alinhamento de peças e o último pela movimentação de peças via transferência.

São identificados em suas especificidades os seguintes jogos tradicionais africanos: Fanorona, Yoté, Shisima e Mancala. O Fanorona se constitui como um jogo que ocorre em um tabuleiro, sendo regido pelo sistema de captura de peças através do específico e surpreendente mecanismo de afastamento e distanciamento entre as peças. O Yoté é um jogo ocorrido em tabuleiro, baseado no clássico sistema de captura por saltos, cuja especificidade se encontra em duas regras originais e impactantes. O Shisima é um jogo de alinhamento de três específico tabuleiro na forma de octógono. O Mancala é o jogo, por excelência, do sistema de transferência. No entanto, sua originalidade se encontra não somente no mecanismo de movimentação de peças pela transferência, mas também na forma original de seus tabuleiros e no seu sistema sui generis de captura e percurso.

Cabe esclarecer que o Mancala possui sistema de percurso e captura, mas não pode ser classificado como jogo de captura nem percurso por ser estes elementos

submetidos ao sistema transferência. Jogos de captura e percurso têm nesses mecanismos sua razão de ser. No Mancala captura e percurso são recursos complementares, sendo seu ser o sistema de mobilização das peças ao redor do tabuleiro. Sistema conhecido como sementeira pelos antigos povos africanos e como transferência pelos árabes. A sementeira ou a transferência é a essência do Mancala e não a captura e o percurso, ainda que estes sejam elementos constituintes do jogo.

O primeiro jogo tradicional africano a ser apresentado é o Fanorona ou Fanorene, na sua língua original, o malgaxe. Trata-se de um jogo proveniente de Madagascar, país insular localizado na África oriental, banhada pelo oceano Índico. A hipótese mais divulgada sobre sua origem desse jogo afirma ter sido criado por pastores desse país africano. Jogo surgiu, portanto, da atividade de domesticação dos animais. Há também a hipótese de ter sido, em seu início, utilizado em atividades religiosas. Seu nome deriva de fano, uma árvore da qual são retiradas sementes para serem utilizadas como peças no jogo (ZASLAVSKI, 2000).

É considerado o jogo nacional de Madagascar, cuja hipótese mais aceita é ter sido inventado no século XVII, como foi visto, por comunidades pastoris. É jogado em um tabuleiro igual ao antigo jogo Alquerque possuindo, no entanto, um formato mais longo. É considerado um jogo intrigante pela sua regra original de captura de peças. Neste jogo a captura não é feita saltando sobre peças adversárias ou ocupando seu lugar, como na maioria dos jogos tradicionais de captura. No Fanorona é possível capturar uma linha inteira de peças adversárias apenas movendo uma de suas peças para perto desta linha. Além disso, a forma como uma partida se desenvolve, com o início bastante violento seguido de uma fase relativamente mais pacífica, é completamente diferente de qualquer outro jogo tradicional (ZASLAVSKI, 2000).

No Fanorona as peças não possuem hierarquias, qualquer peça pode capturar a outra. Como foi visto, a lógica que preside o seu funcionamento é a captura de peças, mas é considerado como uma modalidade de jogo de captura bastante específico. Apesar de sua estratégia ser a capturar de todas as peças dos adversários, a dinâmica do jogo conduz a um processo tático bastante diferenciado de jogos de captura como Damas, por exemplo. No Fanorona é utilizado todas as direções para a captura de peças. Sendo possível a captura de uma série de peças ao mesmo tempo, exigindo do jogador muita concentração e capacidade de calcular suas jogadas com precisão. Dessa forma, a logística desse jogo surpreende jogadores desatentos que,



na ânsia de capturar peças, pode cair em armadilhas. Interessante ressaltar que, em muitas situações, jogadores que estão em vantagens, às vezes prestes a ganhar o jogo, sofrem revesses dramáticos. Desse modo, o Fanorona permite impressionantes reversões de tendências. Por isso que um jogador em desvantagem pode atrair o outro para o seu campo, desenvolvendo uma tática de recuo, ganhando tempo até poder surpreendê-lo em um descuido. A forma de dispor as peças no tabuleiro e sua tática de recuo e avanço das peças fazem com que esse jogo seja associado a jogos de guerra.

Em seus primórdios, o Fanorona possuía um simbolismo direcionado à cultura em que emergiu: o pastoreio. Os dois lados do jogo representam o binômio gado-predador, ou seja, de um lado o rebanho e do outro, animais selvagens dispostos a atacar. Os perigos e risco do modo de vida do pastoreio estão imbricados neste jogo africano, simbolismo similar a jogos asiáticos, mais simplificados, nos quais as peças representam lobos e ovelhas. O Fanorona sobreviveu aos tempos antigos chegando à contemporaneidade, sendo apropriado por culturas urbanas, inclusive, utilizado para fins militares. Nesse sentido, cabe salientar que a história desse jogo traz uma mudança importante em seu simbolismo quando de sua apropriação para usos de fins militares. Durante a resistência local à ocupação colonial francesa em Madagascar, o Fanorona foi utilizado pela guerrilha que combateu o exército francês. Desde então, tanto pode ser concebido como um jogo do pastoreio como tática de guerrilha, ou seja, o jogo é também uma simulação de uma guerra não convencional (ZASLAVSKI, 2000).

O Fanorona é elaborado para dois jogadores e acredita-se que foi baseado, como foi mencionado, no tradicional jogo Alquerque, pois seus tabuleiros são semelhantes, compostos de linhas verticais, horizontais e diagonais, cujas interseções são as casas do tabuleiro: Cada jogador controla vinte e duas peças, que são posicionadas no tabuleiro antes da partida, deixando vazia somente a casa central: Os adversários jogam alternadamente, movimentando uma peça de cada vez, podendo efetuar captura de peças adversárias. Normalmente, o aquele que ficar sem peças perde a partida.

O movimento desse jogo consiste em deslocar uma peça para uma posição vazia adjacente, desde quando esteja ligada por uma linha. A especificidade do jogo, como anunciado anteriormente, se encontra em seus dois modos de captura:

aproximação e afastamento. Se a posição final do movimento for contígua a uma peça adversária, todas as peças adversárias adjacentes na direção do movimento são capturadas e saem do jogo. Esta forma é denominada de captura por aproximação. A captura pode ainda ser feita ao se afastar de uma peça adversária adjacente na direção do movimento. Esta é a captura por afastamento. Após fazer uma captura é possível realizar outros movimentos que venham a gerar novas capturas com a mesma peça e na mesma jogada.

Os tipos de movimentos de peças e modos de captura descritos acima, fazem o Fanorona ser considerado um jogo original. Isso significa que, embora seja visto como descendente do milenar jogo Alquerque, é mais dinâmico do que este, apresentando uma logística adaptada à época contemporânea. Neste aspecto, o mecanismo de funcionamento desse jogo permite uma habilidade tática e estratégica que combina a simplicidade de movimentos do Damas com a complexidade de combinações do Xadrez utilizando o já descrito método de captura, considerado único no universo dos jogos.

Apesar do imaginário bélico do jogo e sua apropriação contemporânea com objetivos militares, as tradições malgaxes afirmam que os antigos habitantes de Madagascar o usavam para criarem relações amistosas com seus vizinhos. Os antigos monarcas do Reino Merina de Madagascar costumavam receber seus convidados com uma partida de Fanorona. Segundo Zaslavski (2000), surgido, provavelmente no século XVII, esse jogo atualmente é considerado um dos melhores jogos de tabuleiro de todos os tempos (ZASLAVSKI, 2000).

Do visto até o momento é possível perceber uma rota do desenvolvimento desse jogo africano. Sendo criado por comunidade de pastores em torno do século XVII, passou também a fazer parte de cultos ritualísticos. A partir de sua difusão chegou a ser usado pela aristocracia do Reino Merina. Posteriormente, atingiu o espaço urbano e foi reconhecido como jogo com características militares. Portanto, de um jogo somente rural tornou-se também urbano. Surgindo nas camadas populares atingiu a elite. De uma expressão cultural local, veio a ser o jogo nacional do país. A expansão e reconhecimento do Fanorona em Madagascar atesta a importância identitária que possui para o povo desta nação africana.

Quanto ao imaginário que acompanhou a história desse jogo é possível perceber que houve mudanças. Do momento de seu surgimento até ser inserido em outras situações históricas e sociais o jogo permitiu distintas versões sobre seu significado. Desse modo, ao surgir numa realidade de pastoreio o simbolismo do Fanorona esteve relacionado aos cuidados e desafios que esta cultura provoca. Por isso, como foi anunciado anteriormente, ter sido projetado em dois campos distintos de peças, representado o rebanho e o predador.

A situação do pastoreio possivelmente trouxe problemas relativos à segurança do rebanho. A ameaça de predadores deveria ser algo constante e merecia destreza dos pastores no sentido de evitar perdas. Dois procedimentos paradoxais podem ter sido efetivados na proteção dos referidos rebanhos: o ataque aos predadores e, ao mesmo tempo, o recuo do gado. Atitudes de atacar e fugir faziam parte do cotidiano dos pastores de Madagascar. Disso pode ter surgido o princípio conjunto de aproximação (ataque) e afastamento (fuga) das peças, sendo que os dois movimentos significam lutar contra o adversário (predadores), por isso que os dois movimentos permitem capturar peças. O importante dessa descrição é observar como a ideia de conflito está posta nesse jogo. O conflito se expressa tanto de forma intensa nos inícios do jogo como de forma branda no desenvolvimento do mesmo. Dessa dinâmica surge a dupla ideia de guerra e paz, existentes no Fanorona.

A apropriação desse jogo para fins diplomáticos, como no citado caso da aristocracia Merina, deve ter levado em conta a dupla característica do jogo entre acirramento e relaxamento dos conflitos. Por outro lado, a adoção da lógica do jogo em situações militares pode ser compreendida tendo em vista tanto a ideia do conflito como a tática do ataque e recuo. Como resultado da história desse jogo fica a noção de transcendência que possui na medida em que perpassou situações culturais, sociais e históricas distintas. Isso configurou um processo de adaptação no qual evidencia a capacidade de mudanças, sem perder o elemento essencial: trabalhar o conflito.

Após a apresentação das características gerais vale proceder a uma análise mais apurada de seu funcionamento. A popularidade desse jogo tem a ver também com suas características gerais. Nesse caso, o tabuleiro é relativamente simples e suas peças podem ser facilmente improvisadas. Cabe lembrar que, apesar do tabuleiro lembrar o citado jogo Alquerque, se diferencia pelo seu princípio de

funcionamento. O Fanorona é jogado em tabuleiro de quarenta e cinco casas formadas pelas interseções de nove linhas verticais e cinco horizontais, interligados por dez linhas diagonais. Trata-se de uma disputa entre dois jogadores que têm por objetivo capturar todas as peças do adversário. Cada um dos participantes possui vinte e duas peças e cores diferentes. O jogador com peças de cores mais claras faz o primeiro movimento e a partir de então os participantes jogam uma única peça de cada vez. O deslocamento das peças é feito ao longo das linhas horizontais, verticais e diagonais do tabuleiro, sempre no sentido de ocupar uma casa que esteja vaga e seja adjacente à casa em que se encontra a peça a ser movida. Como foi visto, a captura pode ser via aproximação ou afastamento, sendo esse sistema de capturar a sua característica identitária.

Vale reiterar que a captura por aproximação ocorre quando, ao se deslocar para uma casa vaga, uma peça encontra outra peça adversária na casa adjacente, na mesma linha e na mesma direção em que se desloca. Se houver outras peças adversárias ocupando as casas seguintes da mesma linha, sem que haja nenhuma casa vazia entre elas, todas serão capturadas. Por sua vez, a captura por afastamento acontece quando uma peça se afasta das peças adversárias. Nesse caso, são capturadas as peças que ocupam as casas adjacentes, situadas na mesma linha e em uma posição contrária à direção em que ela se movimentou.

Uma peça se move em um espaço apenas ao longo das linhas da placa, direta ou diagonalmente. As peças só podem mover-se para espaços vazios, eles não podem saltar por cima de outra peça. Do mesmo modo, um jogador só pode fazer movimentos diagonais ao longo das linhas diagonais mostradas na placa. Sempre que fizer um movimento, o jogador deve fazer uma jogada de captura, se puder. Pode-se capturar uma única peça (captura simples) ou uma linha de peças (captura múltipla). O movimento para capturar pode ser para perto (aproximação) ou longe (afastamento) da peça adversária mais próxima. Pode-se capturar qualquer linha ininterrupta de peças.

O jogo termina quando um dos jogadores estiver com todas as peças do adversário ou deixa-lo em uma posição na qual não pode se mover. Se os dois jogadores se encontram numa situação de impossibilidade de ganhar, o Fanorona admite o empate. Este complexo e versátil sistema de movimentos e capturas é desenrolado em uma plataforma com geometria de um retângulo onde está projetada

uma intrincada rede de linhas. A rede funciona como trilha na qual as peças se movem, sendo formada pela relação de nove linhas por cinco, cruzadas por linhas diagonais. Isso se pode conferir através da imagem abaixo mostrando a representação da arrumação das peças para o início do jogo.

A África também é palco de outra modalidade de jogos de tabuleiros os, já estudados, alinhamento de três. Neste caso, a atenção se direciona para o Shisima. Trata-se de um jogo de tabuleiro procedente do Quênia. Este país, assim como Madagascar, está situado na região conhecida como África oriental. No entanto, diferentemente de Madagascar, um país insular, o Quênia é continental. Esse jogo se constitui como um exemplo, bastante disseminado, dos jogos africanos de alinhamento de três, que exigem agilidade de pensamento nas movimentações. No Shisima a forma do tabuleiro é um polígono de oito lados. A agilidade característica deste jogo pode ser percebida na compreensão do que significa a palavra Shisima: extensão de água. As peças são denominadas de imbalavali que, na língua swahili, falada no Quênia, significa pulgas d'águas. Trata-se de um simbolismo relacionado aos insetos que, em época de chuvas, voam sobre as águas com tal rapidez que parecem estarem andando sobre elas. Disso vem o nome pulgas d'águas para esses insetos. O mesmo faz um grande jogador de Shisima quando mexe as peças com tal agilidade e rapidez que estas parecem estar flutuando sobre o tabuleiro. Em uma região onde os ventos e chuvas das monções são marcas que organizam as vidas dos seres humanos nada mais apropriado do que está representação (ZASLAVSKI, 2000). O Shisima é utilizado com certa frequência no Brasil, no entanto, a cultura popular brasileira desenvolveu uma forma simplificada de alinhamento de três conhecida como Jogo da Velha.

Para o aprofundamento das características do Shisima seria interessante observar as considerações de Zaslavsky (2000) sobre os tipos de jogos denominados de alinhamentos. Segundo a referida pesquisadora, os alinhamentos são uma modalidade de jogos que se constituem entre os mais difundidos pelo mundo devido a facilidade na compreensão das regras, rapidez no tempo de duração do jogo e facilidade em criar os tabuleiros. Como foi visto anteriormente, existem duas modalidades de jogos de alinhamentos: três e quatro alinhados. Os mais comuns são os de três alinhados nos quais se incluem o Shisima queniano e o popular Jogo da Velha brasileiro. Os três alinhados são, portanto, jogos muito antigos e populares.

Segundo Zaslavski (2000) o jogo de alinhamento mais antigo que se tem registrado remonta ao antigo Egito. Arqueólogos descobriram, desde o século XIX, diagramas entalhados em lajes de arenito há 3.300 anos, época governada pelo do Faraó Seti I, pai do conhecido Ramsés II. Estes diagramas estão situados no famoso templo de Seti I na cidade de Kurna. A forma dos diagramas de Kurna é de um tabuleiro quadrado com nove pontos, interligado entre si por linhas retas.

O templo de Kurna está localizado na parte ocidental do rio Nilo, do mesmo lado onde eram construídos os túmulos reais do antigo Egito. Segundo a mitologia egípcia o ocidente era onde, no final da tarde, o sol entrava no mundo os espíritos durante a noite. De acordo a essa mitologia existia vida após a morte, necessitando o morto levar consigo tudo que apreciavam quando estavam vivos. Devido a essa concepção cosmológica os egípcios antigos levavam para o túmulo uma série de objetos considerados por eles de suma importância. Cabe lembrar que os egípcios antigos decoravam as paredes dos túmulos e templos com cena da vida dos monarcas e da nobreza (NICOLAS, 2012).

Zaslavski (2000) informa que foram talhados ou reproduzidos em imagens diversas formas de tabuleiros de jogos em túmulos e paredes egípcios, a exemplo do jogo Senet. Desse modo, se pode saber bastante sobre os tipos de jogos que os antigos egípcios criaram e praticavam. Nesse particular, é interessante colocar a informação da mencionada pesquisadora de que não foi registrado ou encontrado desenhos de tabuleiros referentes aos jogos de alinhamento de três nas paredes e túmulos dos egípcios.

Os diagramas de tabuleiro de jogos com alinhamento de três somente aparecem em construções externas, os templos. Tendo isso em vista, a hipótese levantada pela referida autora é de que esses diagramas foram desenhados por trabalhos das construções, que os utilizavam para a prática do jogo de alinhamento de três durante os intervalos no trabalho. Esses trabalhadores, provavelmente, talhavam esses tabuleiros nas pedras evitando a repetição de desenhá-los no solo toda vez que fossem jogar (ZASLAVSKI, 2000).

A difusão dos jogos de alinhamento de três, segundo a hipótese da mencionada pesquisadora, aconteceu a partir de seu surgimento no Egito antigo, de onde se direcionaram para outras regiões do mundo. Sabe-se que estudiosos gregos da antiguidade viajaram bastante para o Egito, podendo ter levado para a Europa essa

modalidade de jogos, se expandindo por outras regiões do mundo através da expansão romana. O aparecimento e criação da versão Shisima obedeceria a esse processo de difusão desses jogos a partir do Egito antigo, com a especificidade de se tratar de um processo de migrações e difusões culturais dentro do continente africano.

No Quênia é comum as crianças desenharem, no solo, o tabuleiro desse jogo e com peças de tampinha de garrafas jogarem, bastando apenas que diferenciassem as peças entre os jogadores. A praticidade desse jogo, na construção do tabuleiro e na forma de jogar, fez dele um produto cultural bastante disseminado no referido país africano (ZASLAVSKI, 2000).

Como foi anunciado anteriormente, o tabuleiro do Shisima possui a forma geométrica de um octógono, polígono de oito lados. Nesta figura geométrica se encontram, nas pontas extremas, oito círculos que funcionam como casas. Como no centro do tabuleiro existe outro círculo, o Shisima possui no total nove casas. Estas casas estão interligadas por linhas retas denominadas de diâmetros. Esses diâmetros estão em sentido diversos: vertical, horizontal e diagonal. Zaslavsky (2000) observa que a casa do meio recebe no Quênia o mesmo nome do jogo, shisima.

As peças se movem de uma casa a outra por esses diâmetros. Não é permitido saltar sobre pedras. Os jogadores iniciam o jogo com as peças fora do tabuleiro e vão colocando-as no tabuleiro de forma alternada, buscando alinhá-las em direção diagonal, vertical e horizontal. O alinhamento só pode ser realizado tendo a casa do meio ocupada. Após colocar todas as peças no tabuleiro e nenhum jogador tenha conseguido realizar o alinhamento, dão continuidade ao jogo movimentando as peças pelos diâmetros continuando a busca pelo alinhamento. Interessante reiterar que no Shisima somente é possível alinhamento ocupando a casa do meio (a shisima). Isso significa que não é possível nesse jogo o alinhamento de três em linhas laterais como no caso do Jogo da Velha. Por isso que o formato de seu tabuleiro é um octógono regular, aquele que pode apresentar uma aparência de círculo. Cabe acrescentar que no Shisima há a possibilidade do empate desde que uma sequência de movimento seja repetida três vezes.

Interessante, nesse momento, fazer uma analogia entre dois jogos de alinhamento de três: Shisima e Jogo da Velha. Como foi apresentado, o Shisima possui um formato de tabuleiro octógono e o Jogo da Velha um formato de quadrado, permitindo existir alinhamento nas laterais do tabuleiro. Existe um paradoxo

matemático nessa situação, a saber, o tabuleiro octógono oferece apenas a metade de opções de alinhamento de três, ou seja, quatro possibilidades. No tabuleiro quadrado a realidade é o inverso, isto é, oferece o dobro de opções de alinhamento: oito possibilidades. Isso significa que no Shisima existem apenas quatro possibilidades de alinhamentos de três enquanto que no Jogo da Velha existem oito possibilidades. Se pode inferir então que o Shisima reduz as possibilidades de alinhamentos se tornando o desafio maior que no Jogo da Velha. Não é por acaso que o Jogo da Velha atua com dez peças (cinco para cada jogador) e o Shisima com seis. (três para cada jogador), pois a quantidade de peças é proporcional às possibilidades de alinhamentos. Em suma o Shisima exige maior recurso de concentração, rapidez de raciocínio e poder de antecipação do que o Jogo da Velha.

Esta analogia demonstra que jogos da mesma família podem ter recursos mais apurados que outros e isso pode ser determinado por suas regras, que modificam formatos de tabuleiros, números de peças e dinâmicas de jogo. A forma queniana octógono de alinhamento de três denominada de Shisima pode ser, assim, considerada uma modalidade complexa ou avançada dessa família de jogos.

O próximo jogo de tabuleiro africano selecionado para a pesquisa foi o Yoté. Este jogo, no que concerne às suas regras, se assemelha com o Damas. A hipótese mais divulgada a respeito da origem desse jogo sustenta que seja originário da África ocidental, onde é muito popular, principalmente no Senegal. Assim como o Fanorona, o Yoté é um jogo caracterizado como sendo de estratégia e captura. Aspecto importante a ser destacado é o fato de que este jogo está vinculado à noção de tradição africana, pois seus recursos táticos são passados de uma geração a outra, numa espécie de segredo de família. Entre alguns povos africanos o direito de jogar o Yoté é reservado exclusivamente aos homens, sendo utilizados, muitas vezes, para resolver conflitos entre os mesmos (ZASLAVSKI, 2000).

Segundo Zaslavski (2000), embora seja reconhecido com um jogo da parte oeste da África, existem controvérsias quanto à origem desse jogo, pois se alenta existência arqueológica e iconográfica de sua antiguidade no Egito. Na possibilidade da origem egípcia, esse jogo pode vir a ser considerado o mais antigo modelo de captura absoluta de peças. Neste sentido, se conta com a hipótese de que os árabes se apropriaram, modificaram e divulgaram este jogo na forma conhecida como Damas. Em outras palavras, nesta hipótese a África seria a matriz do jogo de Damas.



É importante salientar que as regras do Yoté são de ordem mais complexas que as do Damas.

Não obstante, é na região conhecida como África ocidental que o Yoté se popularizou. Nesta região africana praticar esse jogo chegar a ser um ritual. Em países como o Senegal, Gâmbia e Guiné o Yoté é tratado como se fosse uma espécie de instituição nacional. No início, foi considerado como um jogo de elite que exige de seus jogadores, rapidez de raciocínio e bons conhecimentos de estratégia. Uma de suas variantes, o Tioki chegou a ser proibido, durante muito tempo, aos membros comuns da sociedade. Jogá-lo era privilégio dos chefes. Com o tempo o jogo popularizou e isso possivelmente ter a ver com o fato de poder jogá-lo sem custo. Seu tabuleiro é rapidamente improvisado no solo, bastando cavar buracos e juntar pedras pequenas ou pedaços de madeira pequenos para servir como peças (ZASLAVSKI, 2000).

Como foi visto, o Yoté é muito popular em toda a região oeste da África, particularmente no Senegal, onde os jogadores e os espectadores fazem apostas. Em alguns países africanos os jogos, como o Yoté, estão ligados às tradições orais. As táticas de jogo são verdadeiros segredos de família passados de geração em geração. Iniciam-se as crianças ao conhecimento de jogo quando estas se mostram aptas ao raciocínio estratégico. Em algumas sociedades, este jogo é reservado exclusivamente aos homens, e às vezes, é usado para resolver conflitos entre eles (ZASLAVSKI, (2000).

A captura no Yoté é semelhante ao Damas, acontece quando se salta uma peça. Desse modo, a captura por saltos coloca esse jogo no mesmo campo do Damas e Xadrez. No entanto, uma das especificidades do Yoté é o fato de o jogador que captura uma das peças poder retirar do tabuleiro uma outra peça qualquer do adversário. Esta característica costuma provocar rápidos desequilíbrios no decorrer das partidas, transformando uma pequena desvantagem em uma fragorosa derrota ou, então, em uma súbita superioridade.

Essas bruscas mudanças, as quais estão sujeitos até mesmo os melhores jogadores, tornam o Yoté um jogo bastante emocionante. No Senegal, como foi visto, ele é frequentemente jogado a dinheiro. No Mali, ao contrário, o jogo assume um caráter quase ritual. Nesse país, as pessoas das aldeias costumam jogar o Wali, variante local do Yoté, por vários dias consecutivos, com torneios que se prolongam

pelas noites. Existe, porém, um aspecto comum ao Yoté em todos os países da África Ocidental, qual seja, cabe ao pai ou a um tio ensinar aos meninos as regras do jogo. E somente depois que atingirem um certo nível como jogadores é que os jovens passam a conhecer o denominado “plano do jogo” da família ou da sociedade, isto é, as diferentes opções estratégicas que asseguraram vitórias aos seus antepassados (ZASLAVSKI, 2000).

Segundo Zaslavski (2000) para se ter uma ideia do aprimoramento que se pode chegar com este jogo, durante uma partida, apesar da ligeira distribuição e dos diversos movimentos das peças pelo tabuleiro, aparentemente feitas ao acaso, um experimentado jogador do jogo é capaz de prever o resultado final de uma partida, antes mesmo que as peças sejam movidas, simplesmente observado a disposição inicial das mesmas. As regras do Yoté são simples, no entanto, sua grande variedade de movimentos exige um pensar atento para desenvolver estratégias rápidas e individuais.

O Yoté é composto de um tabuleiro com vinte e quatro peças divididas em dois conjuntos de doze. Cada conjunto com doze peças deve ter uma cor própria. O objetivo do jogo é a captura de todas as peças do adversário. No Yoté um jogador pode continuar saltando pelas peças do oponente com a peça na qual iniciou o movimento até que não haja mais condições de saltar. Este movimento é denominado de captura múltipla. Se para cada peça capturada do oponente o jogador da vez pode eliminar uma outra peça adversária, este movimento múltiplo poderá abrir caminho para novos saltos e capturas, numa única jogada. Isso significa que em uma única jogada podem haver vários movimentos coordenados.

O jogo finaliza quando todas as peças de um jogador forem capturadas ou em uma situação na qual um dos jogadores fique imobilizado, sem alternativa de poder movimentar suas peças, por se encontrar totalmente bloqueado pelo adversário. Por conseguinte, se um dos jogadores ficar sem possibilidade de movimento vence aquele que estiver com maior número de peças no tabuleiro. No entanto, se os jogadores ficarem com três ou menos peças o jogo empata. O Yoté possui etapas progressivas de estratégias e jogadas, que são conquistadas na medida que o jogador pratica e treina, como fases a serem atingidas.

Zaslavski (2000) menciona a existência de uma modalidade de jogar conhecida como “Yoté avançado”. Esta é uma forma de jogar para os jogadores mais

experientes, consistindo em adicionar uma regra complementar que torna o Yoté ainda mais dinâmico e imprevisível. Nesta variante do jogo, além das possibilidades de movimentos e captura descrita anteriormente, um jogador pode movimentar uma peça, saltando sobre suas próprias peças quantas vezes forem necessárias. Este movimento pode ou não possibilitar a continuidade de saltos sobre peças do oponente até que não haja mais condições de saltar. É interessante lembrar que para cada peça capturada do oponente o jogador da vez pode eliminar uma outra peça adversária, possibilitando continuar ou não o movimento da vez. Com esta regra complementar, um simples movimento pode reverter uma condição de jogo radicalmente, exigindo dos participantes uma visão bem mais atenta e estratégica.

Segundo Zaslavsky (2000) os jogadores cavam buracos no chão e utilizam pedaços de madeira para jogar o Yoté. O tabuleiro no modelo de Damas possui menor quantidade de casas e apenas uma cor. É constituído por cinco fileiras de seis casas totalizando trinta casas. Esta forma de tabuleiro é semelhante ao de outro jogo africano denominado de Dara, muito conhecido na Nigéria, porém com regras e lógica diferente do Yoté. Nas regras do Yoté os jogadores iniciam o jogo com as peças fora do tabuleiro, colocando-as no decorrer da partida. Ao colocar uma peça no tabuleiro o jogador tem a opção de, na próxima jogada, continuar a colocar peças restantes no tabuleiro ou movimentar a peça já posta anteriormente. Isso significa que cada jogador pode reter peças em sua mão o tempo que achar necessário.

Buscando uma visão do funcionamento basilar desse jogo, captando seu aspecto geral e específico, é possível sintetizar da seguinte maneira: na movimentação das peças os jogadores se revezam, sendo que somente podem movimentar peças em linha reta em direção frente e atrás, jamais na diagonal. Como o Yoté se constitui como um jogo de captura possui regras gerais e específicas para essa função. Como regra geral, como foi visto, é um jogo de captura por saltos nos moldes do Damas, por exemplo. Nas regras específicas, igualmente vista, se destaca a situação da peça prêmio: ao saltar uma peça o jogador captura aquela na qual se fez o salto e, como prêmio, tem o direito de escolher qualquer outra peça do adversário que estiver posta no tabuleiro e tirá-la do jogo.

Segundo Zaslavski (2000), para muitos analistas o Yoté é um jogo matemático, sendo classificado entre os melhores jogos de tabuleiro do mundo, pelo fato de que esse jogo permite desenvolver sobremaneira o raciocínio e a observação.

Neste particular, cabe ressaltar que este jogo africano foi considerado pelo Comitê Internacional do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como estando entre os melhores jogos da infância. As suas regras permitem uma grande variedade de movimentos e jogadas que originam mudanças repentinas no decorrer da partida. Isso exige dos jogadores uma capacidade de raciocínio rápido e criativo, desde o posicionamento da primeira peça até a percepção antecipada de que se ganhou ou perdeu a partida.

No entanto, a utilização desse jogo em processos educativos não se resume à área de matemática. Neste aspecto, é interessante apresentar uma experiência desenvolvida com o jogo Yoté em um projeto patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2010. O projeto que resultou em uma publicação foi intitulado “Yoté: o jogo da nossa história”. A ideia do projeto buscou fazer uma interseção entre dois conteúdos: o próprio jogo e a história de importantes personagens afro-brasileiros.

A ação do referido projeto consistiu inicialmente em apresentar o jogo africano Yoté analisando sua estrutura e funcionamento, assim como oferecendo informações sobre sua origem africana e o entendimento de suas regras. O passo seguinte foi a prática do jogo. Neste aspecto se encontram a inovação do projeto, qual seja, foi criado um sistema novo de praticar o jogo voltada para o estudo das biografias de personagens da história afro-brasileira. Esta modificação de cunho pedagógico consistiu na inclusão ou criação de fases para se jogar o Yoté.

Seriam basicamente três fases, sendo que a primeira se processa a prática do jogo conforme as regras tradicionais de se iniciar o jogo e realizar seus primeiros movimentos de peças. A partir desse momento se criou duas novas fases com mudanças no sistema de captura na qual se cria critérios novos para serem realizadas tais como a condição de somente poder fazer novas capturas com base na declaração de conhecer a história de um dos personagens históricos afro-brasileiros contidos na estruturação do trabalho pedagógico que envolve o projeto. Trata-se, portanto, de uma forma particular de utilização de um jogo africano com objetivo específico de aprendizagem de determinados conteúdos.

Como foi visto anteriormente, Mancala é o nome de uma família de jogos de tabuleiro semelhantes. A tese mais provável de sua origem aponta para o antigo Egito. É um dos jogos de tabuleiro mais antigos existentes, provavelmente o mais

antigo jogo da humanidade. Vem sendo reproduzido há milhares de anos, se tornando um dos jogos mais difundidos, encontrados em quase todo o mundo. Segundo Hanson (2003) o Mancala foi vem sendo jogado há muitos séculos no Oriente Médio, na Índia e no Sudeste Asiático. Em período mais recente chegou na Europa, Estados Unidos, partes do Caribe e América do Sul. No entanto, o lugar onde o Mancala foi jogado por mais longo tempo é exatamente onde é considerado o mais popular dos jogos: a África. Nesse continente, ele é jogado em todos os países.

Segundo Stewart (2017) o Mancala é considerado o “jogo nacional da África”. Isso significa compreender que é o único jogo que de fato está presente em todo o continente africano. Na opinião do mencionado autor o estudo comparativo das várias modalidades desses jogos pode ser considerado como um importante contributo para a história da cultura africana. Do mesmo modo, as questões envolvidas na sua difusão pelo mundo estão entre as problemáticas que estimulam pesquisadores empreendidos nos estudos das culturas. No ponto de vista do mencionado autor, a origem desse jogo é enigmática e deve ser situada na história não escrita da cultura humana. Argumenta o referido autor que a notabilidade do referido jogo está, sobretudo, na distribuição peculiar das peças. Apesar de considerar a origem do jogo enigmática, o mencionado autor não deixa dúvida quanto ao fato de provir do continente africano na medida em que afirma ser esse jogo uma marca da cultura africana que se expandiu pelo mundo (STEWART, 2017).

Por ser tão difundido, o Mancala tem muitas variações. Apesar disso, no entanto, todos os jogos dessa família possuem certas características básicas em comum. Primeiro, eles são estruturados normalmente para dois jogadores, embora existam algumas formas raras para três e quatro jogadores. Em segundo lugar, eles são jogados em um tabuleiro consistindo de duas a quatro longas filas com cavidades ou buracos. O tabuleiro é colocado entre os dois jogadores, de modo que cada um fique postado em frente das longas filas de cavidades. Em terceiro lugar, no início do jogo, as cavidades são preenchidas com peças do jogo, como sementes ou pedras. Os jogadores pegam as peças e redistribuem ou semeiam através das cavidades existentes no tabuleiro, de acordo com um conjunto de regras. Seu intento é capturar e depositar, em uma cavidade especial, as pedras enquanto elas são semeadas. O intento é depositar o maior número de peças na cavidade especial.

O Mancala possui registro confirmado e datado pelo menos a 1400 anos a.C., mas a hipótese mais divulgada entre os especialistas é que surgiu muito antes, em momento impreciso. Segundo Hanson (2003) existe uma dificuldade de precisar onde e quando esse jogo surgiu na medida em que poucos registros sobreviveram. No entanto, o referido pesquisador afirma que a maioria dos historiadores acreditam que tenha sua raiz no antigo Egito. O tabuleiro mais antigo, considerado uma relíquia, foi encontrado entre antigas ruínas egípcias. Entretanto, para Stewart (2017), o Mancala vem de longa data, cerca de 7.000 anos atrás, e, ao que tudo indica, seria o “pai” de todos os jogos. O referido pesquisador corrobora com a opinião de que sua provável origem se encontra no continente africano, mais precisamente no Egito, pois os tabuleiros mais antigos foram encontrados em escavações no templo Karnak. Destarte, o mesmo pesquisador, complementa que existem antigos tabuleiros na cidade síria de Aleppo e no templo grego de Theseum, conhecido como templo de Hefesto. Este templo está situado no centro da antiga Atenas e foi dedicado aos deuses Hephaestus e Athena como patronagem das artes e ofícios. Pelo caráter do templo não surpreende ter sido encontrado tabuleiro do Mancala nesse sítio arqueológico.

O centro da questão é o fato de que o Egito, comumente, possui os registros mais longevos, normalmente prevalecendo sua primazia pelo critério de antiguidade. Porém, a presença antiga em outros sítios arqueológicos da Ásia e Europa demonstra a influência egípcia, há muito tempo, nessas as regiões. Nesse caso, o Mancala já havia sido difundido pela África e fora dela, desde tempos remotos. É importante salientar que o Egito foi a fonte de muitos jogos antigos. Do vale do Nilo, esse jogo espalhou-se por todo o continente africano, como também pelo oriente e ocidente. Atualmente é jogado em todos os continentes e difundido através de escolas e universidades.

Apesar das evidências apontarem para o Egito, alguns historiadores acreditam que o Mancala se originou na Suméria. Esses historiadores sustentam que os comerciantes árabes, tardiamente trouxeram esses jogos, a qual denominaram de Mancala, para o Egito e outras partes da África. O próprio termo Mancala tem sua origem na palavra árabe nagaala que significa mover ou transferir. Alusão ao movimento das peças efetuado pelo jogo (HANSON, 2003).

Outra teoria é que esse jogo teve sua origem em outra parte da África, numa área localizada ao Sul do continente, sendo posteriormente introduzida no Egito e Oriente Médio. Esta teoria baseia-se no fato de que os jogos conhecidos como Mancala são muito difundidos na África, existindo uma variedade enorme de diferentes versões. Além disso, algumas dessas versões, como os jogos de quatro fileiras do Leste e do Sul da África, são únicas e não parecem ter sido jogadas em outros lugares (HANSON, 2003).

Por mais interessantes que sejam todas as teorias que sustentam a hipótese de que o Mancala teve origem fora do Egito foram difíceis de serem comprovadas. A dificuldade está no fato de que nenhum registro escrito sobreviveu. Além disso, vale reiterar, enquanto tabuleiros antigos foram encontrados em outros lugares tais como Zimbabwe, Gana, no Uganda e Etiópia, nenhum deles é anterior ao encontrado no Egito (HANSON, 2003).

Se a problemática da origem do Mancala leva em direção ao Egito, outra questão se coloca como de igual importância, a saber, como se originou o Mancala. Em outros termos, implica em saber que situação cultural está diretamente relacionada a existência desse jogo. A hipótese apresentada por Hanson (2003) é apoiada em uma generalização do problema, qual seja, a maioria dos jogos antigos, não começam como um jogo. Neste caso, o mais provável, é que o Mancala possuísse outra finalidade inicial. A qual finalidade inicial o surgimento desse jogo está ligado não está bem definida para o referido autor. Não obstante, Hanson (2003) apresenta uma teoria de que o referido jogo começou como um sistema de manutenção de registros. Os Egípcios antigos estavam entre os primeiros povos a manterem registros numéricos precisos. Eles podem ter usado o jogo como uma ferramenta de cobrança da mesma maneira que os chineses usaram o ábaco e os Incas o quipo. A natureza de contagem desse jogo favorece essa hipótese (HANSON, 2003).

Outra teoria é que o Mancala foi originalmente associado a um ritual. Ao longo do tempo, o ritual foi esquecido, permanecendo o jogo. Muitos jogos antigos foram transmutações de rituais anteriores à sua existência como jogo propriamente dito, a exemplo do jogo conhecido como Jacks, que evoluiu a partir de um antigo ritual de adivinhação. Do mesmo modo, o jogo de cartas conhecido como Craps, também evoluiu a partir de rituais (HANSON, 2003).

A questão é que existem poucas evidências de qualquer ritual associado com o Mancala, deixando essa hipótese no campo da especulação. No entanto, existem nessas teorias ritualísticas sobre esse jogo argumentos de que começou como parte de um ritual de plantação. Em sentido mitológico o surgimento do jogo foi interpretado como uma mensagem dos deuses relacionada à colheita. As evidências em apoio a essa hipótese estão no fato de que, em muitas sociedades africanas, existem uma associação agrícola feita com relação ao Mancala. Nesse sentido, o tabuleiro representa campos arados. As peças de jogo são as sementeiras que estão espalhadas nos campos. O movimento circular de transferência ou semeadura representa as estações de plantio e colheita. A captura de peças significaria os produtos que são resultados da colheita e armazenados em seleiros, representados pelas cavidades especiais onde as peças capturadas são depositadas. Assim sendo, todos os componentes da agricultura estão simbolizados nesse jogo: as peças são as sementes; o tabuleiro com as cavidades, o campo arado; o movimento das peças; a semeadura; a captura das peças, a colheita; a casa depósito; o seleiro.

Não por acaso esse jogo recebe a consideração de ter sido produto da revolução agrícola, pertencendo ao período neolítico. Por isso ser concebido como o jogo mais antigo da humanidade, ligado ao surgimento da agricultura nas comunidades dos antigos nomos da civilização egípcia, bastante anterior ao período histórico do Egito faraônico (MALKOWSKI, 2010). Disso surge a hipótese de origem em torno de 7000 anos para esse jogo. Essa situação impressiona pelo fato de um jogo, dos primórdios da civilização humana, está presente na atualidade. Algo equivalente ao fogo e à própria agricultura (KLEIN, 2005).

Destarte, os tabuleiros do jogo Mancala encontrados em santuários e templos africanos sugerem que um ritual diferente pode ter sido associado com o esse jogo. Segundo Hanson (2003) em um templo na Nigéria, esse ritual ainda é conhecido. Nesse caso, o tabuleiro representa o mundo, sendo as peças consideradas as estrelas e as cavas, os meses do ano. Quando usado, o tabuleiro é colocado de leste a oeste, de modo que fique em direção ao sol nascente. A partir desse posicionamento do tabuleiro, o ato de mover as pedras representa os deuses se movendo através do tempo e espaço. Nesta cosmogonia representada na utilização ritualística nigeriana do referido jogo está o significado de que podemos controlar nosso mundo. Hanson (2003) acrescenta que existem outros rituais associados ao jogo, além desses. Esses



rituais com uso dessa modalidade de jogo africano ocorrem não só na África, mas também em outras partes do mundo. O mencionado pesquisador, salienta que uma coincidência interessante é a semelhança de alguns desses rituais, sugerindo que eles podem ter tido uma fonte comum.

Não obstante os usos ritualístico relacionados ao Mancala, sua utilização mais antiga, como foi visto, se refere ao Egito. Segundo Hanson (2003) é possível que os tabuleiros encontrados nos mencionados sítios arqueológicos egípcios foram esculpidos nos monumentos muito depois de serem construídos. No entanto, os historiadores não pensam que este é o caso. A razão é que partes dos tabuleiros do jogo foram cortadas quando as pedras estavam sendo colocadas e montadas. Os historiadores levantam a hipótese de que os trabalhadores, ao construírem os monumentos, esculpiram os tabuleiros enquanto as pedras ainda estavam em estado bruto. Algumas imagens esculpidas permitem ter uma ideia de como eram os tabuleiros do jogo originalmente.

Outra discussão importante é a problemática da disseminação desse jogo. O primeiro percurso foi do Egito para o restante do continente africano e, em seguida, para a Ásia e depois Europa. Nesse sentido, cabe ressaltar que os jogos eram de uso popular no Mediterrâneo na época do antigo Egito e não demorou muito para que começasse a se espalhar pelo mundo. Ele se expandiu pela primeira vez para as áreas com quem o Egito tinha relações comerciais, especialmente no próprio continente africano e no Oriente Médio. A evidência para isso é que as versões jogadas nessas áreas são muito semelhantes (HANSON, 2003).

Foi visto inicialmente que o nome Mancala provém de um termo árabe Nagaala. No entanto, segundo Hanson (2003) o próprio termo árabe pode ter se originado da palavra egípcia antiga *mankala'a*. Na opinião do mencionado autor, não só no árabe, mas também muitos outros termos usados para Mancala parecem ser derivações desse nome egípcio. Alguns exemplos são *Mancal* na Etiópia, *Magala* no Sudão e *Kalah* no Oriente Médio.

Ainda sobre a expansão desse jogo, cabe acrescentar que, segundo Hanson (2003), existia no Oriente Médio desde 600 a. C. A partir dessa região veio a expansão para o leste da Ásia. Essa difusão tem a ver com a ação de comerciantes muçulmanos aos quais se creditam terem introduzido o jogo na Índia (HANSON,

2003). A problemática agora é pensar em quando e como o jogo foi levado pelos para a Europa.

Embora o mancala tenha se expandido relativamente cedo pelo continente africano e asiático, somente conseguiu chegar à Europa muito séculos depois de estar consolidado nestes dois continentes. Esse jogo era pouco conhecido na Europa até o século XIX. No entanto, era notório pelos antigos gregos, romanos e vikings. As cruzadas introduziram na Europa muitos jogos antigos da África e Ásia, incluindo o xadrez, damas e gamão. No entanto, o Mancala não conta nesta lista. Foi a partir do século XIX, quando colonizavam a África, que os europeus de forma geral tomaram conhecimento do jogo (HANSON, 2003).

Mesmo assim, os europeus não deram importância ao jogo, tendo uma atitude de estranhamento provavelmente, segundo Hanson (2003), por ser bastante distinto dos modelos conhecidos na Europa daquele momento. Além disso, argumenta o mencionado pesquisador, consideravam o jogo como passatempo. Apesar desse estranhamento, houve uma tentativa de reconhecimento desse jogo devido ao trabalho do pesquisador Edward Lane, inglês que viveu no Egito na década de 1830. O referido pesquisador esteve interessado no estilo de vida egípcio. Entre os elementos culturais que pesquisou estava incluído o que denominou de recreação, encontrando um jogo a qual considerava incomum praticado na cidade do Cairo. Nessa época o jogo era denominado de Mankala'h. Era tido como um jogo social praticado em café do Cairo, sendo comum que o perdedor pagar pelo café. Do estudo a respeito do cotidiano dos egípcios, o mencionado pesquisador inglês, aprendeu o jogo realizando a primeira descrição escrita de um Mancala. Esse trabalho de descrição do jogo permitiu certa disseminação, sendo um marco para a posterior popularização do nome Mancala, que é utilizado atualmente para se referir a esta família de jogos (HANSON, 2003).

A partir da mencionada descrição escrita desse jogo, outros estudiosos europeus passaram a ter interesse em investiga-lo. Desde então foram analisados em suas variadas formas e versões, especialmente pesquisados a partir da perspectiva em estabelecer costumes sociais associados ao jogo. Dessa forma, foram publicadas uma série de artigos e livros sobre o Mancala. No entanto, apesar desse interesse científico, a população europeia não despertou maiores interesses pelo jogo, como em outras culturas. O fato de haver um descaso pelo jogo por parte dos europeus

chegou a ser abordado em alguns dos artigos escritos. Hanson (2003), concluindo suas reflexões sobre o comportamento europeu diante desse jogo africano, afirma que as publicações sobre o jogo demonstravam que os europeus possuíam um interesse nos estudos sobre ele, especialmente na análise de suas variações, mas não se importavam em praticar o jogo.

A expansão do Mancala chegou tardiamente ao Caribe e América do Sul. Nesse caso, o jogo foi introduzido no continente americano durante a época do tráfico de escravizados pelo atlântico, quando povos africanos escravizados trouxeram e mantiveram partes de sua cultura na América, nos quais se podiam incluir os jogos. Dessa forma, o Mancala se estabeleceu em muitas partes do continente americano. Algumas das áreas mais incidentes da presença desse jogo na América são o Caribe e a costa leste da América do Sul (HANSON, 2003).

Variadas versões foram encontradas no continente americano, sendo a mais comum uma modalidade ocidental africana conhecida geralmente como Wari ou Oware. Existem muitos modelos documentados de Wari jogadas no Caribe. Esses modelos permaneceram essencialmente inalterados desde a época na qual foram inseridos na América pelos antigos africanos. Hanson (2003) afirma que foi possível traçar muitas raízes culturais e étnicas dos descendentes de africanos na América estudando a variação de Wari que eles desempenhavam. O wari também é encontrado na América do Sul, onde, novamente, permanece pouco alterado. Na Guiana Britânica, as crianças ainda jogam em buracos esculpidos no chão, usando pedras como peças do jogo, assim como seus antepassados o fizeram. Não obstante a versão Wari ser a forma predominante de Mancala na América, existem outras modalidades, sendo que algumas parecem ter se desenvolvido no próprio continente americano. Segundo Hanson (2003) essa possibilidade de versão própria americana do Mancala é considerada tendo em conta que alguns modelos não estão relacionados a nenhuma versão conhecida na África e Ásia.

A difusão do Mancala na América atingiu também os Estados Unidos. Do mesmo modo, os africanos trouxeram para esse país a versão Wari. Os tabuleiros dessa modalidade foram encontrados em escavações de moradias escravas na Virgínia. No entanto, o jogo permaneceu pouco conhecido fora da cultura negra durante muitas décadas. Na opinião de Hanson (2003), de certa forma o jogo foi suprimido, tendo em conta a desaprovação das formas de recreação africanas.

A atitude em relação a esse jogo nos Estados Unidos começou a sofrer modificações na década de 1890. Segundo Hanson (2003) isso foi possível devido à iniciativa de um grupo de imigrantes sírios que viviam em Nova York. Estes imigrantes trouxeram consigo sua versão de Mancala denominada Chuba. O referido pesquisador narra que nesse momento havia interesse por jogos nos Estados Unidos, principalmente pelos de tabuleiro que fossem diferentes. Nesse contexto, o Chuba despertou muita curiosidade. Por conta disso, em 1891, foi lançado comercialmente o primeiro jogo Mancala. Essa primeira versão comercial do jogo foi denominada Chuba, nome inspirado no protótipo no qual se baseou (HANSON, 2003).

A partir da década de 1900 surgiram outras fabricações comerciais do Mancala. Uma modalidade foi o Kalah, versão proveniente do Oriente Médio. Mais recentemente, na década de 1960, surgiu nos Estados Unidos a versão oriental do Mancala denominada Oh-Wah-Ree, lançada pela empresa 3M. O jogo conhecido como Oh-Wah-Ree foi uma corruptela do nome Wari ou Oware, a mencionada denominação do Mancala na África ocidental.

A versão da 3M nos Estados Unidos era bastante sofisticada, apresentando características diferenciadas na forma do tabuleiro com geometria circular, enquanto que a modalidade Oware tem a forma retangular de tabuleiro. Isso demonstra que na Ásia, copiou-se o nome africano adequando-o à língua oriental, mas modificou-se a forma do tabuleiro e algumas de suas regras sem, contudo, deixar de ser uma produção clássica do mesmo jogo. A modalidade Oh-Wah-Ree é uma variante rara, com regras adicionais para permitir jogar com até quatro jogadores. Atualmente, o Mancala está amplamente disponível em qualquer loja de departamentos nos Estados Unidos, assim como está igualmente disponível em redes online para serem jogados em formatos virtuais, seja também como software vendido comercialmente.

Segundo Hanson (2003) os jogos possuem convenções que consistem em regras não escritas a qual determinada cultura usa para praticar um jogo. Essas convenções estabelecem as diretrizes com critérios para determinar quem pode jogar, quando podem jogar e, em muitos casos, quem pode construir o jogo. Em relação ao Mancala, as convenções de jogo variam consideravelmente. Na América e Europa, por exemplo, elas estão muito brandas na medida em que o Mancala é jogado para recreação e lazer, sendo que qualquer um pode jogar a qualquer hora ou lugar. No entanto, em outras sociedades existem convenções rigorosas para a prática desse

jogo. Este é especialmente o caso no qual o jogo é conhecido e praticado há muitos séculos.

Neste sentido, em algumas partes da África esse jogo chegou a ser reservado apenas para realeza e nobreza. Como exemplo o mencionado pesquisador cita o caso de quando Uganda era uma monarquia na qual o Mancala fazia parte do ritual associado à coroação de um novo rei ou mesmo usado para decidir o resultado dos processos judiciais. Atualmente, as restrições de classe relativas a esse jogo desapareceram, mas as convenções sobre quais sexo podem praticar continuam a existir. Em algumas partes da África e práticas africanas no Caribe o Mancala é estritamente um jogo para homens. No entanto, estes são casos muito raros de restrições. Na maioria das sociedades africanas não existe restrições para a prática desse jogo. Como no caso das restrições de classe, a restrição baseada no sexo também desapareceu na maioria dos países africanos (HANSON, 2003).

Segundo Hanson (2003) na República Democrática do Congo mulheres experientes foram campeãs em uma versão do jogo denominada Tshisolo. É interessante notar que, embora algumas culturas africanas considerem o Mancala como jogo masculino, no Sul da Índia e no Sri Lanka ocorre exatamente o contrário, é considerado um jogo para mulheres. Neste caso, os homens não estão impedidos de jogar, mas raramente praticam o jogo.

Outra convenção relacionada à prática do Mancala diz respeito ao momento no qual pode ser usado. Nesse sentido, em algumas sociedades, existem convenções que determinam quando pode ser praticado. Por exemplo, nas Filipinas é tradicionalmente jogado em funerais. Isso acontece tendo em vista o significado de que mantém o espírito do falecido divertido até o momento no qual partisse para outro mundo. Nesse caso, o jogo deve ser exposto apenas ao pôr-do-sol e deve ser guardado longe da residência ou trará azar aos donos da asa. Cabe acrescentar que é notório o número grande de praticantes desse jogo nas Filipinas. A prática ritualística funerária do jogo não impediu que ele viesse a ser adquirir um caráter popular (HANSON, 2003).

Na América Central existe uma convenção funerária similar. Quando alguém morre é praticado o Mancala com intuito de divertir seu espírito. Nesse caso, o jogo só é praticado durante o dia, tendo em vista que à noite outros espíritos podem se juntar ao jogo e levar as almas dos jogadores vivos. Cabe salientar que, neste caso,

o uso especial em forma funerária não implica em restrições sobre sua utilização em outros momentos. No entanto, para que se possa utilizar o jogo de forma funerária e não funerária a comunidade mantém dois tabuleiros distintos: retangular e circular. Após o funeral, o tabuleiro em uso até então (retangular ou circular) é guardado e outro com forma diferente do utilizado no funeral é trazido para jogar. Desta forma, o falecido não reconheceria o novo tabuleiro e não mais se juntaria aos jogadores vivos (HANSON, 2003).

Segundo Hanson (2003) algumas culturas possuem convenções de natureza diferente, determinando aqueles que podem construir os tabuleiros. Por exemplo, na América Central é considerado azar para qualquer pessoa criar um tabuleiro de Mancala, exceto se for um homem ancião e viúvo.

Hanson (2003) coloca que um aspecto cultural importante relacionado a existência e prática do Mancala diz respeito às lendas a ele associadas. Nesse sentido, em algumas regiões na África histórias e lendas estão umbilicalmente vinculadas a esse jogo. No Quênia, por exemplo, antes de o leão ir caçar se diz que ele cava buracos na areia e pratica o jogo. Se o leão estiver bem na partida sua caçada também se saíra bem. Se o jogo estiver mal, sua caça vai mal. Outra lenda, narrada pelo mesmo pesquisador, é contada na República Democrática do Congo. Há quatrocentos anos atrás havia um rei conhecido como Shamba Bolongongo que governava o povo Kuba. Ele queria que seu povo parasse de lutar e passasse mais tempo melhorando a si mesmo. Para tanto, uma das providências que fez foi introduzir o Mancala, entendia ser um jogo que poderia ensinar-lhes maneiras pacíficas de lidar com a vida (HANSON, 2003).

Outra questão relevante relacionada à existência do Mancala diz respeito a sua dimensão artística. Nesse sentido, a arte do jogo é um aspecto importante para as culturas nas quais ele está inserido. O tabuleiro é, nesse particular, o objeto a ser analisado e apreciado. Os mais comuns dos tabuleiros são em madeira, mas isso não implica em convenção na medida em que nem todos os tabuleiros desse jogo são feitos desse material. Na realidade, uma variedade de materiais é usada para em sua construção. Nesse aspecto, tudo depende do que está disponível para os construtores, assim como de seus gostos estéticos. Normalmente, os mais simples tabuleiros são feitos de materiais que exigem poucos recursos, facilmente disponíveis. Em muitas culturas africanas e aquelas de descendência Africana as crianças cavam

placas do jogo no chão. Os povos nômades, especialmente aqueles que vivem em climas secos, esculpem os tabuleiros geralmente em pedras apropriadas. No continente americano é comum utilizar latas de conservas e caixas de ovos para construir os tabuleiros (RIPOLL, 2004).

No outro extremo estão os tabuleiros sofisticados, verdadeiros painéis de jogo, feitos de materiais preciosos, destinados a serem utilizados pela realeza e pessoas a ela relacionadas. Os Reis Asante da África, por exemplo, uma vez usaram tabuleiros feitos de ouro. Na Índia usaram tabuleiros de marfim. Ripoll (2004) descrever que um tabuleiro bastante incomum feito na Índia era composto de metal com placa de cromo. Atualmente, os tabuleiros destinados à venda para colecionadores são às vezes feitos de pedra de qualidade, como o mármore (RIPOLL, 2004).

Na África os tabuleiros são muitas vezes construídos de madeiras especiais com formas e figuras tradicionais esculpidas nelas. Alguns são decorados com conchas, madeira embutida ou prata. Na Índia e no Sudeste Asiático, os tabuleiros são esculpidos em formas especiais, como barcos ou forma de animais. Na América, tanto se observa tabuleiros de madeira simples como outros com designs sofisticados, às vezes decorados com incrustações na madeira (RIPOLL, 2004).

Onde o jogo assume importância social ou cultural os tabuleiros são altamente apreciados e avaliados. Por exemplo, nas Filipinas, os tabuleiros são transmitidos de pai para filho, alguns por várias gerações. Em algumas culturas africanas há uma plataforma em forma de tabuleiro pertencente à própria comunidade. Nesse caso a construção do tabuleiro segue um conjunto especial de regras e, uma vez construído, é intensamente valorizado, sendo usado por muitos anos (RIPOLL, 2004).

Uma problemática importante para a compreensão do Mancala trata da noção de família de jogos. Desse modo, não seria um jogo mais uma família de jogos que possuem uma raiz ou ascendência comum. Assim sendo, a denominação de Mancala é para um conjunto de jogos, cujos ramos constituem centenas de variações. Alguns autores falam de pelo menos duzentas modalidades, outros pensam que se pode chegar a um número bem maior. A problematização seria entender como ocorreu a existência de inúmeras variações de um único jogo.

Esta questão é importante e merecedora de estudo. Por um lado, o Mancala é muito antigo e tem sido praticado por muitas culturas. Interessante salientar que, até recentemente, a única maneira de ensinar a jogá-lo era pela oralidade. Como foi visto, nos Estados Unidos o recente interesse por esse jogo gerou muita documentação, inclusive na internet. No entanto, mesmo nesse caso, a maioria dos jogadores aprenderam a jogar através de amigos ou de uma determinada instituição social, como a escola.

Cabe destacar que a oralidade introduziu mudanças. Por exemplo, uma regra foi incompreendida ou esquecida. Um jogo é modificado para torná-lo mais simples para iniciantes ou mais desafiadores para jogadores experientes. Um método diferente de jogar, possivelmente influenciado por outro jogo, é adicionado. Tais mudanças são menores quando consideradas individualmente. No entanto, quando multiplicado por milhares de pessoas ao longo de mil anos, não é surpreendente que haja tantas variações.

Nesse aspecto é importante lembrar que a estrutura do jogo possui muito de lógica matemática e suas regras podem ser adicionadas, modificadas ou recombinadas de várias maneiras. Por exemplo, pode se praticar o jogo com três peças em cada cavidade em vez de quatro. Se pode terminar o jogo quando um lado do tabuleiro ficar vazio de peças ou quando todas as peças forem capturadas. Como uma fórmula matemática, cada opção de jogar altera as regras relativas ao movimento de captura. Contando as combinações de possíveis mudanças nas regras o resultado é um complexo sistema de maneiras de jogar.

Importante frisar que não importa a simplicidade da mudança, há quase um efeito sobre a estratégia. Este efeito pode ser pequeno, como ocorre quando se processa o jogo com três em vez de quatro peças por cavidade. Em alguns casos, porém, uma mudança nas regras pode resultar em uma versão complexa e diferente do jogo. Isto é especialmente verdadeiro quando houve uma alteração no objeto ou método de captura, como no caso do Mancala oriental.

Questão igualmente importante, relacionada ao tema anterior, é a miríade de nomes aos quais o jogo é identificado. Com tantas variações entre tantas culturas, se pode imaginar que existe uma infinidade de nomes para este jogo. Isso leva à tendência de saber qual nome seria o mais adequado. Da mesma forma que não existe uma única maneira de jogar não existe um nome único e correto. O nome usado



depende inteiramente de qual cultura ele é trabalhado e com qual perspectiva é utilizado.

Foi visto que no continente americano é reconhecido por vários nomes. Alguns destes foram adotados do nome étnico para uma versão específica. Chuba e Kalah do Oriente Médio e Wari e Adi da África são exemplos. Segundo Hanson (2003) outros tem nomes coloquiais, como poços de pedras, jogo de pedra africano, jogo da sementeira. No entanto, atualmente, na América o termo mais comum é Mancala. Isso provavelmente deve-se à influência das empresas de jogos comerciais que tornaram este nome um padrão.

A lista de nomes para o Mancala é enorme. Hanson (2003) oferece alguns nomes e suas localizações culturais: Na Índia e Malásia, Pallanguli, Parchgarhwa e Kutaboia; Nas Filipinas, Sungka e Chungkajohn. No continente africano, onde é mais difundido, tem uma variação de nomes maior do que qualquer outro lugar. Na África, às vezes há mais de um nome do jogo em uma mesma cultura. O primeiro desses nomes veio do Egito, Mankala'h; tomando a partir daí uma diversificação que incluem Wari, Warri, Wouri, Ouri, Aware, Oware, Adi e Asant, usados na África do Norte e ocidental. No Leste e no Sul da África, onde é praticado a modalidade de quatro fileiras, as variações são conhecidas por nomes como Bare, Hus, Omweso e Bao, no caso da língua Swahili.

Como ficou evidenciado acima, os nomes para as variações desse jogo são tão numerosos e diversos que parecem não ter nada em comum. No entanto, Hanson (2003) percebeu haver uma consistência interessante entre eles, a saber, geralmente descrevem algum elemento do jogo. O nome das Filipinas, Sungka, e o nome de Uganda, Omweso, por exemplo, referem-se ao tabuleiro. O nome da Nigéria, Adi, refere-se ao arbusto de aditi no qual as sementes para preenchimento das cavidades são obtidas. O nome americano, Pits and Stones, refere-se tanto às peças do jogo (pedras - stones) como ao lugar específico onde elas são postas (pits). Em outros casos, o nome refere-se a algum elemento de jogar o jogo. O nome egípcio Mankala'h, por exemplo, refere-se à ação realizada para jogar. Há também jogos em que o nome se refere ao seu nível de dificuldade. Na Nigéria, há uma modalidade chamada Ise-Ozin-Egbe, que se traduz como o "jogo da perseverança" (HANSON, 2003). Como foi exposto o termo Mancala é realmente uma designação genérica dada para um grupo

muito numeroso de jogos possuindo entre si diversos parentescos, inicialmente criados e disseminados na África, posteriormente expandido pelo mundo.

Sobre a variação de nomenclaturas para o Mancala, Ripoll (2004) igualmente apresenta uma lista de nomes distintos. Segundo a mencionada pesquisadora, conforme a região onde é praticado, o referido jogo é conhecido por um determinado nome. Na África os exemplos são mais impressionantes do que em qualquer outro lugar. O mencionado Wari, no Sudão, Gâmbia e Senegal; Aware, no Burkina Faso; Adi, no Benin; Baulé, na Costa do Marfim; Ayo, na Nigéria. No Brasil, os africanos que o trouxeram o chamavam pelo termo do Benin, Adi.

Nesta variedade de nomes cabe destacar a modalidade criada na África ocidental com a denominação geral de Wari, com variações para Awelé, Oware e Ouri. É esta modalidade, como foi visto, a mais comum na América. A modalidade Awelé ou Oware representa o padrão mais divulgado. Por isso foi o modelo escolhido para o trabalho de campo dessa pesquisa. Tendo isso em vista, abaixo se faz uma descrição mais detalhada dessa versão de Mancala denominada Awalé. Para tanto se tomou como referência os estudos do escritor africano Georges Gneka.

Como foi visto anteriormente, Os Mancalas são praticados em geral sobre tabuleiros de madeira, que contém duas ou mais fileiras de cavidades alinhadas (casas). A quantidade de fileiras, bem como a quantidade de casas depende da modalidade do jogo. As peças são tradicionalmente sementes secas. A quantidade de peças varia de acordo com a modalidade.

Na modalidade utilizada nessa pesquisa, o Awalé ou Oware, o jogo contém quarenta e oito sementes. O Awalé é para dois jogadores e o objetivo é capturar o máximo de sementes. A preparação para o jogo consiste em colocar quatro sementes em cada uma das cavidades. Cada jogador fica diante de uma fileira de seis casas, que constituirão o seu campo. As duas cavidades maiores, nas extremidades do tabuleiro, servem para colocar as sementes capturadas.

Para Gneka (2005), através da prática do jogo Awalé é possível conhecer profundamente a “alma africana” na medida em que esse jogo está umbilicalmente relacionado com a mitologia desse continente e, ao mesmo tempo, envolvido no “cotidiano da África”. Segundo o mencionado autor, o ato de jogar esse jogo remonta o jogador ao universo de existência dos “ciclos da natureza”. O Mancala (Awalé) é

uma imitação do funcionamento da natureza através do cultivo do solo, da colheita e dos ritmos das estações ligados à agricultura.

A discussão sobre a origem social do Awalé realizada pelo referido autor contém três dimensões: a primeira está vinculada ao ritualismo contido nas mitologias; a segunda diz respeito à imbricação mais ampla com a cultura africana na medida que o jogo faz parte do dia a dia das pessoas e a terceira é o advento e desenvolvimento da agricultura. Nesse sentido Gneka (2005) unifica a existência e surgimento desse jogo ao processo integrado da vida dos povos africanos. Nesse caso, se diferencia das opções de hipóteses em separado para origem desse jogo feita por Hanson (2003).

Segundo Gneka (2005) a estratégia do jogo está no princípio da redistribuição constante das sementes pelas cavidades existentes no tabuleiro. Jogos de redistribuição de sementes passam então a serem denominados pelo termo geral de Mancala. Quanto à problemática da origem do jogo é interessante observar que o mencionado autor aponta que surgiu no Norte do Golfo da Guiné, sustentando a hipótese de que sua difusão pelo continente africano e outras partes do mundo se deu a partir dessa origem ocidental africana.

Isso dá continuidade à polêmica em torno da localização sobre a origem do Mancala. Nesse caso, o mencionado autor, oriundo da Costa do Marfim, país da África ocidental, afirma ser o Awalé originário dessa região, da qual se expandiu. O termo Mancala não é considerado nessa teorização, sequer é mencionada pelo referido autor. Independentemente do nome adotado, o jogo da semente é, nessa perspectiva, originário da África ocidental.

Do exposto, fica claro que a característica identitária do Awalé é ser o jogo da semeadura e colheita, pois este é “o princípio fundamental que não varia” (Gneka, 2005, p. 54). O referido autor considera o ato de semear e colher no qual se fundamenta o jogo é a base da “prática ancestral africana”. Essa prática africana nada mais é do que o princípio da troca entendida como reciprocidade cooperação.

Quanto aos fundamentos de funcionamento desse jogo, o referido autor auxilia sua compreensão colocando que exige primeiro e necessariamente o exercício de cálculos matemáticos. Essa habilidade em cálculos matemáticos possibilitado pelo

jogo permite o desenvolvimento da “rapidez mental”, da habilidade em raciocínio lógico e sobretudo desenvolve a capacidade de concentração.

Não obstante, as potencialidades cognitivas apresentadas pelo jogo o autor prefere destacar aquilo que considera de fato sua essência: “um jogo baseado na generosidade” (GNEKA, 2005, p. 54). O princípio da generosidade acompanha o Awalé na medida em que a doação de sementes (peças) entre os jogadores é condição basilar para se poder ganhar. Vencer doando é a máxima desse jogo. Está lógica do Mancala se coaduna com um aspecto político das sociedades tradicionais africanas, a saber, um chefe, de acordo com as leis tradicionais africanas, é uma pessoa generosa e seu prestígio consiste no princípio da distribuição. Não é, portanto, um jogo sustentado na ideia de supremacia na qual ganhar é simplesmente derrotar, o que implica em transformar uma vitória na derrota do outro. Nesse caso, não existe vitória, mas tão somente a derrota do adversário. Isso é totalmente contrário ao princípio do Awalé baseado na superação circunstancial de si próprio, na qual o jogador aprende novas possibilidades.

As reflexões de Gneka (2005) são corroboradas por Zaslavsky (2000) para qual o Mancala é caracterizado como os jogos de transferência. Essa caracterização como jogo de transferência provém de análise baseada na ação de transferência de sementes de uma cavidade para outra, por todo o tabuleiro. Isso significa que os jogadores semeiam em seus respectivos campos e também no campo do outro. A ação provocada por esse jogo leva os participantes a semearem para si e doarem sementes para o outro. Disso surge o princípio da cooperação como regente do jogo.

Foi visto que a modalidade Awalé foi a adotada para essa pesquisa. Ela se constitui pelo formado de duas fileiras com seis cavidades cada uma, num total de doze cavidades. Sendo este o padrão mais ágil e divulgado de Mancala. Tendo isso em conta e em vista de finalizar essa exposição sobre esse jogo, seria interessante apresentar uma versão considerada mais complexa, com quatro fileiras de dez cavidades, totalizando quarenta cavidades no tabuleiro.

Para a finalidade de apresentação de um modelo “complexo” de Mancala foi tomado como referência o trabalho realizado pelo pesquisador africano Bernardo Campos. Tratou-se de uma experiência de resgate do Mancala na África, especificamente em Angola. Esse movimento de resgate de um elemento da cultura

tradicional africana foi feito a partir de uma série de ações, especialmente a realização de uma pesquisa, assim como a divulgação e produção de um jogo denominado Kiela.

Kiela é um jogo da família Mancala praticado pelo povo Kimbundu, cultura de tradição oral que vive no norte de Angola. Nesta cultura o nome do jogo significa "quebra-cabeças" ou "jogo de raciocínio". O Kiela possui um importante papel na literatura oral dos povos Kimbundu, sendo conhecido por ser um jogo que proporciona a paz. Esta noção pacífica do Mancala se baseia na noção, defendida por Gneka (2005) e Zaslavski (2000), da existência de uma essência do Mancala, qual seja, a cooperação. Neste sentido, Campos (1998) defende que este jogo pode transformar os inimigos em amigos.

A prática do jogo Kiela atualmente é incentivada e patrocinada pelo Ministério da Cultura de Angola. O governo angolano instituiu o "Prémio Kiela", consistindo em um torneio para prática do jogo. Neste sentido, cabe destacar o papel do projeto de resgate desse jogo protagonizado pelo referido pesquisador. Houve, inclusive a experiência de criação de um site Angolano denominado de "kiela-game.com", especialmente dedicado a este jogo.

Como foi anunciado, o Kiela é uma das modalidades mais complexas dessa família de jogos, considerado Mancala de quarto grau, aqueles com quatro fileiras. Existem também os Mancalas de terceiro grau, com três fileiras, muito raros e os de segundo grau, com duas fileiras, os mais comuns e disseminados.

O Kiela é disputado num tabuleiro formado por quatro filas com dez cavidades, por cada fila, quarenta cavidades no total. Cada jogador controla as duas filas do seu lado do tabuleiro. No início do jogo, os jogadores começam com uma semente em cada cavidade da fila externa e com uma semente em cada uma das quatro cavidades da direita da fila interior do lado do jogador. Cabe observar que está é uma situação para jogadores que são iniciantes na prática desse jogo. Os jogadores experientes começam com duas sementes em cada cavidade e utilizam as mesmas cavidades, conforme foi acima descrito. Os jogadores experientes ainda podem, no seu primeiro movimento, reorganizar as pedras do seu lado.

A distinção entre jogadores iniciantes e experientes existe apenas nas modalidades de Mancala complexos (quarto grau) composta normalmente por quatro fileiras, como é o caso do Kiela. Para a continuidade do jogo na sua vez o jogador

retira o conteúdo de uma das suas cavidades e semeia-as, uma a uma, em sentido anti-horário, pelas cavidades subsequentes, do seu lado do tabuleiro. Se a última pedra cair numa cavidade vazia, o seu turno termina. Se a última pedra cair numa cavidade ocupada, todas essas pedras (a última recém-chegada e as pedras já existentes na cavidade) são retiradas e semeadas em uma nova volta.

Segundo o mencionado pesquisador, existem várias versões sobre a origem do Kiela. No entanto, descreve que as tradições as quais teve contato narram que o jogo foi criado por um sábio ancião com o objetivo de evitar que duas tribos se confrontassem em uma guerra. Disso surgiu a ideia de que uma batalha justa é quando as partes envolvidas possuem forças equilibradas, sendo o confronto regido por algumas regras e o desfecho da guerra seria necessariamente a favor do melhor estrategista. Estas regras foram passadas para um tabuleiro e a lógica dos confrontos físicos, com disputas entre povos, poderiam ser resolvidas em uma batalha sem sangue onde os melhores estrategistas de cada lado se confrontam. Baseado nestes contos o Kiela foi considerado como o jogo da paz.

Campos (1998) discute também a problemática da variação de nomes do jogo. Nesse sentido, compreende que varia de região para região, assim como algumas regras (ex: o número de sementes/pedrinhas e de buracos no tabuleiro/chão). A esse respeito, o mencionado autor cogita a possibilidade de haver mais de oitocentas designações para este jogo. No entanto reconhece que os termos mais usados em Angola tais como Buraca, Wela e Kiela não são os mais divulgados mundialmente. Na realidade, para uma pesquisa mais apurada sobre o jogo e as suas ramificações pode ser mais proveitoso se buscar pela designação desta família de jogos que é Mancala.

Segundo Campos (1998) Kiela é o termo a qual o povo de matriz linguística Bantu denomina o jogo. Interessante observar que no conhecimento popular, segundo o autor, surpreendentemente há um desconhecimento sobre esse jogo e suas regras. Por isso, o mencionado pesquisador cita a importância de um movimento para resgate desse jogo.

Segundo Campos (1998) o importante em destacar nesse trabalho de divulgação do Kiela é sua filosofia pacifista na qual os conflitos e desacordos devem ser substituídos pela inteligência, tolerância mútua e bom senso. Para um país como Angola que há pouco tempo saiu de um processo longo e doloroso de guerras

envolvendo as denominadas guerras colônias e as guerras civis subsequentes, essa filosofia remontada ao Mancala possui um caráter para além do filosófico, ou seja, teria uma certa dimensão política e ideológica.

Cabe então colocar algumas questões sobre o Kiela levantadas por Campos (1998). A primeira diz respeito a origem e antiguidade do jogo. Nesse sentido, o referido pesquisador afirma que esse jogo remonta a épocas pré-históricas existindo “vários testemunhos na Idade Neolítica”. Se tornou um jogo bastante disseminado na África Central, especialmente nas regiões ao redor do lago Vitória e em torno das regiões do rio Zambeze. Segundo o mencionado autor, não é certa a origem do jogo no sentido de saber onde surgiu. No entanto, é correto pensar que sua difusão se deve à expansão do comércio entre povos africanos. É interessante citar que existem gravações desse jogo nas denominadas “Pedras Negras” existentes em ampla região angolana conhecida como Pungo Andongo. Percebe-se aqui a mesma tendência em sustentar a posição de origem do jogo na região cultural a qual se está inserido, neste caso em Angola. No caso já mencionado de Gneka (2005), na África ocidental.

Devido à sua grande difusão pela África, o mencionado autor, considera o Kiela como um “jogo de elevado valor cultural”. Nesse sentido, argumenta que esse jogo é visto como um dos testemunhos da cultura e sabedoria ancestral dos povos africanos:

As suas características particulares fizeram dele um elemento cuja preservação, divulgação e uso passaram a constituir um valioso contributo para a causa cultural. Assim, o Kiela espalhou-se pelo continente e toda a África o conheceu. Desde as crianças na mais tenra idade até aos “mais velhos”, não jogar o Kiela era sinónimo de falta de sagacidade mental, própria de espíritos tacanhos fechados à sabedoria. Apesar disso, como acontece no futebol ou no xadrez, as grandes jogadas continuam a ser proezas só de mestres. Nas aldeias, o Kiela adquiriu um estatuto tal, que estava presente em ocasiões festivas, a par da dança e da luta. Pelo seu grande valor cultural, os mestres do Kiela eram, muitas vezes, considerados homens de inteligência invulgar. Nestes casos, e em épocas especiais, o vencedor podia ser conduzido a uma elevada posição na hierarquia do reino. (CAMPOS, 1998, p. 20-21).

Quanto às variações do Kiela, o mencionado pesquisador, sustenta que em algumas regiões, onde o Kiela é conhecido, seu nome está diretamente relacionado com a palavra inteligência. Na cultura Kimbundu, por exemplo, como foi visto, a palavra kiela significa “quebra cabeças”, inferindo a ideia de raciocínio. Em outras

culturas africanas o nome dado ao jogo se refere, geralmente, às sementes utilizadas como peças para o jogo. É o caso, por exemplo, na Guiné, Senegal e Cabo Verde onde o nome do jogo é Urim, Ouré e Uré, respectivamente.

Segundo Campos (1998) alguns nomes dados ao jogo provêm de outra natureza, como nos casos que remontam às etnias de onde se originaram. Este são o caso, por exemplo, do nome “Ngola” dado ao jogo na língua Lingala falada no Congo. Nesse caso, cabe lembrar que o termo “Ngola” foi aquele que gerou o nome Angola. Na língua sarakolé, na África ocidental, o nome do jogo é “Kioko”, termo que designa uma etnia angolana. Na língua Fang nos Camarões o nome do jogo é “Songo” que é o mesmo de uma etnia angolana.

Na perspectiva do mencionado autor, essa forma de nomear o Kiela em outras regiões africanas pode ser indício de reconhecimento do Kiela como originado na região Kimbundu angolana, mas apenas indício e não comprovação. O que fica comprovado de fato pela difusão do Mancala é o intenso, longo, prolongado processo migratório africano dentro e fora do continente. Esse complexo processo migratório foi responsável por inúmeras trocas culturais, demonstrando que os povos africanos nunca estiveram isolados, ao contrário, o difusionismo desse jogo prova o quanto a interligação entre culturas na África foi uma realidade histórica. Não é por acaso que o Mancala é reconhecido como o jogo nacional da África.



## **6. EXPERIÊNCIAS COM JOGOS AFRICANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esse capítulo analisa o trabalho de campo realizado para a pesquisa. O referido trabalho foi estruturado tendo como eixo um projeto cuja finalidade central esteve baseada na efetivação de uma experiência pedagógica organizada em torno da utilização de jogos tradicionais africanos em escola pública do Ensino Médio. Os referidos jogos foram utilizados como elementos mediadores para o ensino da história e cultura africana. No capítulo anterior foi feita uma apresentação, descrição e classificação dos jogos Fanorona, Shisima, Yoté e Mancala como aqueles selecionados para serem utilizados na mencionada experiência pedagógica. Neste capítulo é processado os estudos analíticos da referida experiência educacional.

### **6.1. Histórico, metodologia e perfil dos sujeitos das experiências com jogos africanos na escola**

O projeto de pesquisa de campo esteve ancorado em experiências anteriores, sendo intitulado “Fazendo Ciências Experimentando Conexões entre África e Brasil”. Cabe colocar que a iniciativa em trabalhar jogos africanos na escola remonta ao ano de 2007, permanecendo até o presente na escola onde foi efetivado. Logicamente que esse trabalho, ao longo de dez anos, sofreu algumas alterações provocadas por demandas ocorridas durante o processo de estudos, pesquisa e construção dos trabalhos, assim como das questões sociais que surgiram no processo de sua realização. As modificações no projeto igualmente se deveram às escolhas relacionadas a situações cotidianas e urgentes trazidas pelos sujeitos da pesquisa, os estudantes. Importante esclarecer que, a princípio, seria utilizado apenas as atividades do ano de 2014 como referência para análise empreendida nessa pesquisa. No entanto, ao longo da escrita e percebendo o material acumulado nesses dez anos de trabalho com jogos africanos na escola, bem como levando em conta a sequência do mesmo, pareceu ser substancial e comprobatório analisar os registros de todo o período na qual os jogos africanos estiveram presentes nas atividades pedagógicas desenvolvidas. Dessa forma, a opção foi descrever a evolução do projeto nesses anos.

A descrição das experiências pedagógicas com os jogos é importante para a percepção do que foi mantido, modificado e acrescentado, assim como a observação da importância de fatores tais como: participações dos sujeitos, ambientes onde o projeto foi desenvolvido e as impressões dos de dentro e dos de fora. Entendendo como “os de dentro” estudantes e coordenadora imbricados na elaboração, estudos e efetivação do projeto. Entendendo como “os de fora” participantes do projeto em sua etapa de publicitação.

O fato provocador para pensar em jogos africanos na escola foi o advento da Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Com a sanção da referida Lei a problemática posta entre os professores, especialmente na área de Ciência Humanas e, precisamente, no ensino de história, tratava de saber como levar os novos conteúdos propostos da história e cultura africana para a sala de aula. Essa problemática estava latente tendo em conta que na ocasião a maioria dos docentes não tivera a disciplina História da África no núcleo comum do currículo dos seus cursos acadêmicos de formação inicial. Em suma, não existia ainda na formação acadêmica disciplinas direcionada para a História da África. Os cursos de Licenciatura em História estavam baseados na estruturação curricular eurocêntrica, sendo que o mesmo ocorria com os livros didáticos utilizados nas escolas.

Nesse contexto, a pergunta que persistia era como abordar conteúdos exigidos pela mencionada Lei, sem a devida formação? A resposta poderia ser um tanto óbvia: estudando e pesquisando. Entretanto, a situação não parecia ser tão simples na medida que outras questões apareciam de imediato, a saber: tempo para estudos, materiais bibliográficos disponíveis e desenvolver metodologias adequadas à temática que pudessem ser instigantes para os estudantes. Isso implica em entender que uma série de questões estavam correlacionadas a própria dinâmica profissional dos docentes da Educação Básica como a exaustiva jornada de trabalho, baixos salários, altíssimo número de estudantes por turma e falta de incentivos e/ou políticas destinadas a continuação dos estudos.

O desafio seria estudar visando suprir deficiência dos currículos do curso de história. Desta forma, a resposta à referida Lei que aconteceu efetivamente na escola na qual o trabalho de campo dessa pesquisa se efetivou foi anunciar que falar sobre a história afro-brasileira já era algo existente na escola e continua sendo

mencionada, todavia a história da África era desconhecida. Sobre o continente africano e sua história ficava-se restrito a civilização Egípcia, quase sempre referenciada ao crescente fértil, negligenciando ser esta uma civilização nilótica e, conseqüentemente, africana. Do mesmo modo, as relações entre África e Brasil se limitavam a temas oficializados como Tráfico de Escravizados, Colonização e Descolonização da África. Essa era a situação que os livros didáticos mostravam, sendo esse o modelo seguido pelos profissionais da educação, como pode ser evidenciado abaixo:

Percebe-se que a situação predominante relacionada aos assuntos da história africana trabalhados em sala de aula possui certa vinculação com o livro didático, sendo abordada de forma pontual. Isso demonstra falta de continuidade, no sentido de estabelecer uma seqüência nesses estudos durante o ano letivo e, conseqüentemente, de uma abordagem mais aprofundada sobre essa temática no ensino de História. No conjunto das declarações feitas pelos professores não existe uma sistematização do processo histórico africano para ser trabalhado em sala de aula, pois os temas são postos de forma aleatória sem a devida preocupação com a seqüência temporal como é realizado quando se trata da história da Europa, América e Brasil. (BORGES, 2014, p. 237).

Obviamente que existiam aqueles que saíam desse formato, que procuravam uma abordagem diferente da história europeizada, mas, eram casos incipientes. Em meio ao surgimento da necessidade de ensinar África nas escolas, apareceram discussões urgentes, assim como era urgente tratar das várias temáticas pautadas pela Lei 10.639/03. O tempo dividido entre a exaustiva jornada de trabalho de quarenta horas semanais, com no mínimo treze turmas e cada turma entre trinta e quarentas estudantes, sem contar com as horas destinadas a correção de atividades, provas, elaboração de conteúdo, feito em casa. O tempo destinado a sobrevivência era e é superior ao tempo do estudo, o tempo livre não existiu e não existe para a maioria dos professores e professoras.

Diante do exposto, o ano de 2004 foi de conturbação em relação as discussões e demandas, para muitos professores advindas da Secretaria de Educação. No entanto, as demandas oriundas da referida Lei são um pleito social e, ao mesmo tempo, individual, a qual a Lei de obrigatoriedade dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira trouxe para o chão da escola. Por certo que muitos professores e professoras, na escola cenário dessa pesquisa, trabalhavam conteúdos

sobre a história da África, porém de uma forma limitada e sem repercussão no próprio ambiente escolar, não sendo assuntos que demonstravam atrativos entre os segmentos da comunidade escolar (estudantes, familiares, docentes, equipe gestora, funcionários). Ou seja, a história da África, que diz tanto em relação a proximidade ancestral-cultural da população baiana, era mais uma história que não estava relacionada a vida daqueles estudantes. A história europeia era tratada como sendo mais importante, mais trabalhada e completamente visibilizada. E não era difícil compreender o interesse pela história do Brasil contada por uma ótica eurocêntrica, pelos castelos medievais europeus presentes nas aulas, nos livros, nos filmes, no vídeo game, nas questões de vestibular e Enem. Esse foco eurocêntrico era posto no ensino de história enquanto que as guerras, epidemias e fome africana estavam presente cotidianamente na mídia. Temáticas como o tráfico de escravizados, colonização e descolonização do continente africano era abordada superficialmente nos livros didáticos, assim como a história de outros povos quase não era abordada. Interessante constatar a pouca contribuição dos professores em reverter essa situação.

A quem pode interessar esconder a África? Essa foi a primeira pergunta anotada diante da necessidade sentida em trabalhar os conteúdos da África de uma forma mais aproximativa a realidade brasileira e, em particular, à baiana. A pergunta acima colocada pode ser respondida ou deduzida de forma intuitiva. Mas, isso seria a aparência da questão. As respostas foram menos óbvias do ponto de vista daqueles que tem algum acesso a informação. Por exemplo, entre os estudantes da Educação Básica que foram sujeitos dessa pesquisa as respostas à mencionada questão apresentaram visões estigmatizadas anunciando preconceitos religiosos, culturais, raciais, assim como ausência de conhecimento em relação a existência de uma história e cultura do continente africano. Aliás, para muitos, a África não passava de um país. Não somente estudantes possuem uma visão resumida da África como sendo um país, pois esse mesmo reducionismo é constatado em depoimentos de professores constante no trabalho de Borges (2014).

Diante desse cenário, a iniciativa foi utilizar imagens como forma de contribuir para a desconstrução dos estereótipos sedimentados nos estudantes. É possível discorrer sobre inúmeros fatores que contribuíram para a construção dessas estereotípias, desde questões relacionadas a economia, geografia e costumes,

chegando ao problema da cultura. A utilização de imagens em sala de aula, até certo ponto, auxiliou na compreensão de que a África dos noticiários poderia ser relativizada, existindo outras paisagens e histórias não anunciadas. Isso elucidou a existência de uma África escondida em todos os seus aspectos. Mas, o que estava escondido? As imagens ainda eram limitadas tendo em vista as perguntas sem respostas que circundavam sobre a invisibilidade da história e cultura africana. No entanto, o recurso imagético foi importante para proporcionar uma desarrumação no pensamento vigente.

Filmes e fotografias que faziam uma abordagem diferenciada sobre a África foram observados, assistidos e discutidos, mas o caminho estava longe de um resultado que trouxesse um debate menos carregado de (pré)conceito. A impressão, através das falas e escritos dos estudantes, era que o conhecimento midiático sobre o continente africano estava enraizado e as perspectivas de rompimento dessa condição era quase inexistente. No entanto, ocorreram avanços constituídos em confusões que foram criadas com as imagens trazidas e trabalhadas/discutidas nas aulas as quais punham em xeque a construção de uma África ideologicamente fabricada, relacionada a flagelos, violência, miséria, doenças, belas paisagens, animais de grande porte e, sobretudo, atraso. A confusão abriu espaços para uma nova busca, para um conhecimento mais elaborado e com uma carga menor de “achismos” e visões que reproduziam ou reforçavam as ideias ou ideologias propagandeadas nos diversos canais de publicações como redes sociais, jornais, revistas, rádios e televisão.

Muito embora o trabalho com imagens produzisse resultados significativos, ainda permaneceu a problemática em torno de recursos necessários para que a história da África não ficasse coadjuvante, assim como pensar em meios de envolver os estudantes nessa temática. Essas eram perguntas que ainda estavam sem respostas efetivas no ano de 2004. Os anos subsequentes anos de 2005 e 2006 efetivamente não permitiram encontrar meios impactantes no nosso cotidiano escolar em relação ao ensino da história e cultura de outros povos, em particular, dos africanos.

O Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) iniciou em 2005, mas os livros de história só começaram a fazer parte do PNLEM de 2007. Desta maneira, até 2008 quando os livros de história começam a ser distribuídos aos

estudantes e professores, evidenciou-se a falta de material disponibilizado aos docentes e discentes para trabalhar os conteúdos de história<sup>1</sup>. Ainda assim, com a implementação e distribuição dos livros didáticos nas escolas em 2008 é recorrente a falta de material que dinamize a atuação docente em sala de aula e os próprios livros distribuídos pelo Plano do Livro Didático não respondiam a uma série de demandas apresentadas pelos professores mais atentos as solicitações da Lei 10.639/03 e 11.645/08. É notório que os livros didáticos de história passaram por um processo de adaptação às novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), todavia ainda existe muito a ser feito e as questões relacionadas aos recursos pedagógicos ainda está em pauta.

Foi nesse panorama que envolveu tentativas em trabalhar estereótipos sobre o continente africano, notadamente com recursos imagéticos e fílmicos, assim como o debate em torno da reformulação dos livros didáticos, que a problemática das pedagogias adequadas ao ensino de África emerge na escola. Desse contexto, os jogos surgem como uma possibilidade pedagógica para o estudo da história e cultura africana.

Nos anos de 2007, 2008 e 2009 o jogo genericamente chamado Mancala,<sup>2</sup> foi utilizado na escola, constituindo-se como um primeiro ensaio pedagógico para o ensino de África. A utilização do referido jogo em um processo educativo revelou um material significativo, sendo a descoberta mais relevante, até aquele momento, em se tratando de uma aproximação com a cultura do continente africano. Inicialmente, foi uma atividade realizada em sala de aula, cujo planejamento esteve sustentado no uso do jogo africano mancala. Nessa ocasião, foi trabalhado a variedade de nomes que esse jogo recebia dentro e fora do continente africano. Do mesmo modo, buscou perceber o que era comum nesse jogo independentemente da localidade e do nome que recebesse. O objetivo era compreender a diversidade e a unidade presente naquele jogo. Como também, discutir com os estudantes de que forma, através do

---

<sup>1</sup> Informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação - retiradas do site <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em março de 2017.

<sup>2</sup> A história do jogo Mancala pode ser encontrada em SILVA, Elizabeth. Um Caminho para a África são as sementes: histórias sobre o corpo e os jogos africanos mancala na aprendizagem da educação das relações étnico-raciais. Salvador: dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível no site <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10265>.

jogo, seria possível abordar temáticas sobre a África não tratadas nos livros didáticos que seriam fundamentais para os discentes de escolas públicas, marcadamente afrodescendentes. Dessa forma, o jogo das sementes, como é conhecido geralmente na África o Mancala, foi uma ponte para compreender esse continente, berço da humanidade, cultura e civilização.

No ano de 2010, a experiência com o jogo Mancala aconteceu durante um semestre com uma turma do Projeto de Resignificação da Dependência<sup>3</sup> na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esse projeto estava direcionado para a progressão escolar parcial de estudantes, ou seja, os estudantes que não atingiram a pontuação estipulada pela escola em até três disciplinas cursam a série seguinte, porém com pendências nas disciplinas que não obtiveram média para aprovação. Era uma turma pequena (isso em quantidade de estudantes). Porém, neste ano foi realizada uma sequência de trabalho com os jogos que não tínhamos realizado nos últimos três anos. A partir dessa experiência foram traçadas todas as etapas do trabalho utilizadas até o ano de 2016. Isso significa que desde 2010 o trabalho com jogos africanos, iniciado em 2007 embrionariamente, possui uma metodologia estruturada, tomando um sentido de organizacional de pesquisa científica: sondagem, coleta e seleção de dados, tabulação, atividades práticas e de experimentação dos jogos passaram a fazer parte das aulas.<sup>4</sup>

Nos anos seguintes, o projeto que ficou conhecido como Conexões África-Brasil, passando a fazer parte do currículo de história do terceiro ano do Ensino Médio da escola. Diferentemente dos anos anteriores, a partir de 2011, o trabalho foi desenvolvido durante todo o ano letivo com a inclusão da temática africana. Não se tratou de uma substituição de conteúdo ou da escolha de uma temática em detrimento a outra, vale dizer que não existiu uma exclusão da história de um povo em detrimento de outra. Houve um acréscimo, foi colocado, a partir da pesquisa nas aulas de história, o estudo da África sem, contudo, deixar de trabalhar a história da Europa, Ásia, América e Brasil. Importante esclarecer que os conteúdos de história para o terceiro

---

<sup>3</sup> Sobre a proposta de Resignificação de Dependência ver site da SEC/Ba - <http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/node/310> (acesso em 17/07/2017).

<sup>4</sup> A descrição minuciosa das etapas de trabalho de 2007 a 2013 podem ser encontradas em SILVA, Elizabeth. Um Caminho para a África são as sementes: histórias sobre o corpo e os jogos africanos mancala na aprendizagem da educação das relações étnico-raciais. Salvador: dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível no site <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10265>

ano do Ensino Médio são aqueles do período denominado de contemporaneidade, cujo marco historiográfico oficial é a Revolução Francesa no século XVIII. Em se tratando de África o que estava apresentado nos livros didáticos, como visto anteriormente, era o Tráfico de Escravizados, Colonização e Descolonização da África. Os livros de história aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio comprovaram a estruturação curricular centrada na Europa na qual os temas africanos estão diretamente relacionados à ação europeia sobre a África.

Desse modo, foi estruturado uma nova forma de abordagem dos conteúdos de África a partir dos jogos africanos, de maneira que essa temática percorresse todo o ano letivo. Tratou-se de proceder associando assuntos relacionados a ponto de realizar aproximações entre culturas. Esse procedimento foi designado de conexões, sendo a principal delas a relação África-Brasil. Do exposto, fica evidenciado que as ações entre os anos 2010 a 2016 foram processadas de forma estruturada do ponto de vista metodológico, significando uma nova fase da introdução dos jogos africanos na escola.

Assim sendo, é possível entrever um quadro de evolução da proposta desse trabalho. Nos anos iniciais, pós sanção da mencionada Lei, notadamente de 2004 a 2006, momento de preocupações com questões ligadas ao domínio de conteúdos e busca de metodologias adequadas e motivadoras para o ensino de África na Educação Básica. Nesse caso, o destaque foi o trabalho com filmes e imagens. O segundo momento, foi o da descoberta do jogo africano Mancala como elemento da cultura africana passível de ser adotado como mediador em processo educativo. Esse passo aconteceu entre 2007 e 2009, consistindo no processo embrionário de jogos africanos na escola. O próximo passo, terceira etapa, foi a estruturação e ampliação curricular desse trabalho, correspondendo aos anos 2010 a 2016. Tratou-se da superação das experiências anteriores no que diz respeito aos procedimentos utilizados e a extensão do projeto. Mais adiante, em outro ponto desse trabalho, é descrito e analisada a terceira etapa desse trabalho cuja característica foi a organização metodológica dos jogos africanos em um currículo escolar. As experiências entre 2010 e 2016 são descritas evidenciando permanências e transformações conceituais, etapas e metas que foram abolidas ou acrescentadas, continuando presentes até o momento.



Neste momento cabe se deter no aspecto da descrição do espaço educativo onde ocorreu a experiência de campo. A escola onde o trabalho foi desenvolvido possui um espaço físico grande, dividido em seis pavimentos. No total possui trinta salas de aula, duas de coordenação pedagógica, três para professores, uma da direção geral, uma da vice direção, uma para reuniões e outra para a secretaria. No mesmo sentido, a escola possui também laboratórios para as disciplinas da área de ciências da natureza, depósito, biblioteca, gabinete odontológico, cantina, cozinha, teatro de arena, duas quadras poli esportivas (uma coberta com arquibancada, outra descoberta) e duas portarias. Pode-se acrescentar os espaços de fotocópias e arquivo morto, assim como a existência de sanitários em cada um dos pavimentos. Pode-se acrescentar os espaços de fotocópias e arquivo morto, assim como a existência de sanitários em cada um dos pavimentos. É uma escola de grande porte, no entanto, como tantas outras escolas públicas da cidade de Salvador, vem sendo sucateada devido falta de manutenção. Não existe acessibilidade para pessoas com restrições locomotivas, já que o acesso aos andares da escola é exclusivamente por escadas.

Ao longo do período narrado nesse trabalho a escola passou por vários momentos, com intervenções e ocupações em seus espaços, restringindo a circulação na área física. Atualmente, a referida escola encontra-se com vários espaços interditados por falta de manutenção na sua estrutura física e outros sublocados com projetos de empresa privada, absorvendo estudantes em situação de vulnerabilidade (denominação dada pelo projeto que tem parceria entre o Ministério Público da Bahia e o Serviço Social da Indústria da Bahia – SESI). Outras áreas, anteriormente utilizados pelos estudantes, são cedidas a órgãos/departamentos ligados a Secretaria da Educação (SEC), onde ficam guardados documentos.

Não somente a degradação de sua estrutura física e as sublocações compõem o processo de descaracterização da escola. A política de reordenamento<sup>5</sup> da rede estadual de ensino vem reduzindo o número de vagas/matriculas para as escolas. Desta forma, a redução do número de turmas e conseqüente fechamento de turno vem acontecendo a passos largos. Em 2010 o turno noturno deixou de funcionar e as turmas do vespertino foram restritas. Em 2014 o turno vespertino não abriu vagas.

---

<sup>5</sup> Maiores esclarecimentos sobre o reordenamento consultar a Portaria Nº 9936 de 11 de Novembro de 2016.

Em 2017, o turno vespertino voltou a funcionar com sete turmas do primeiro ano do Ensino Médio da Educação de Tempo Integral. Atualmente existem vinte e seis turmas funcionando, sendo que sete dessas de tempo integral, portanto, permanecem na escola nos turnos matutino e vespertino. Essa baixa no quantitativo de estudantes se deve à mencionada restrição de matrícula promovida pela SEC.

Imagem 1 – Fotografia da Fachada do Colégio Estadual Odorico Tavares



Manifestações nas redes sociais sobre o fechamento de turnos no Colégio Estadual Odorico Tavares<sup>6</sup>

Quanto ao espaço sócio geográfico em que a escola está inserida, algumas considerações merecem ser feitas, já que existe um paradoxo a ser salientado. Trata-se de uma região central da cidade, área nobre da capital baiana, o Corredor da Vitória. Este espaço urbano é habitado por segmentos sociais de médio a alto poder aquisitivo. A referida escola está localizada nesse mencionado espaço, sendo

---

<sup>6</sup> Imagem retirada do site <https://osaciperere.wordpress.com/fim-do-colegio-odorico-tavares/>. Acesso em 12/12/2017.

inaugurada no ano de 1994. Sua construção e estruturação foi concebida como escola modelo, diferentemente do que ocorre atualmente existia uma procura por vagas maior do que a oferta. Por isso, nos seus primórdios, os discentes candidatos a estudar nesta instituição pública teriam que se sujeitar ao sorteio de vagas por meio de um sistema eletrônico promovido pela SEC. Nesse sistema de seleção, seria aluno dessa escola quem fosse sorteado em dia, hora e local predeterminado. Outras poucas escolas em Salvador utilizavam este mesmo critério de matrícula, constituindo-se assim uma espécie de “seleto grupo de escolas cotadas” na rede pública de ensino da Bahia. Com o passar dos anos esse sistema de matrícula deixou de existir e atualmente funciona da forma tradicional, com restrições de matrículas.

Imagem 2 – Fotografia  
localização e Portaria do Colégio Estadual Odorico Tavares



Foto área do corredor da Vitória com indicação da escola e de uma das portarias da escola

7

Ainda convém lembrar que desde a inauguração até os dias atuais, a escola sofre rejeição dos moradores do bairro. A contradição social é viva. O trânsito dos jovens estudantes do Colégio Odorico Tavares vindos dos mais diversos bairros, muitos deles populares, pelas ruas do Corredor da Vitória ainda causa estranhamento,

<sup>7</sup>Imagens retiradas dos sítios [http://www.bahianoticias.com.br/fotos/editor/image/corredor\\_da\\_vitoria2.jpg](http://www.bahianoticias.com.br/fotos/editor/image/corredor_da_vitoria2.jpg) e <http://atarde.uol.com.br/vestibular/noticias/1544210-lei-seca-no-brasil-e-o-tema-da-redacao-do-enem-deste-ano>. acesso em 12/12/2017.

apesar dos vinte e três anos que a escola existe naquela localidade. Isso tem gerado aversão e boicote por parte da comunidade da Vitória à presença desses estudantes. Não entendendo esses moradores que os estudantes da citada escola fazem parte da comunidade do bairro da Vitória. Já que o conceito de comunidade não está mais limitado à composição de um grupo de pessoas que reside no mesmo ambiente geográfico, possuem similaridades em relação ao modo de vida e compartilham “uma” cultura. Desde a época das grandes invenções, a Belle Époque (século XIX), e posteriores inovações e avanços tecnológicos a noção de tempo e espaço foram modificadas. Com isso, diferentes culturas passaram a conviver. Desta forma, o conceito de comunidade toma uma nova conotação, a de um grupo de pessoas que compartilham algo em comum, seja uma área geográfica, uma história. Logo, os estudantes do Colégio Odorico Tavares, independentemente de onde venham, do local em que moram, do gosto cultural que tenham, definitivamente, fazem parte da comunidade do Corredor da Vitória, já que dividem o mesmo espaço geográfico, mesmo que por momentos, e uma história, mesmo essa história tendo dois lados e seja uma representação social da história marcada por um mundo dividido socialmente. Para Santos (2006) a noção de geografia inclui essencialmente a ideia de construção espacial tendo em vista o conceito de espaço como ambiente que reúne os “fixos e fluxos”. Desta forma, é plausível aludir que os moradores do Corredor da Vitória são os fixos e os estudantes, os fluxos que conjuntamente modificam aquele lugar. De acordo com Santos:

Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que, também, se modificam. (SANTOS, 2006, p. 38).

Em vista dos argumentos do citado geógrafo a presença dos jovens estudantes adentrando pelas manhãs ao corredor arborizado, com arquitetura colossal, bem como a permanência fixa dos seus moradores, interagem independentemente das vontades individuais. Desse modo, por mais que existam distanciamentos (espacial, cultural, social), as aproximações também existem. No entanto, essas aproximações são combatidas, escondidas, sofrem de invisibilidade.

Esse panorama contextualiza o cenário onde a pesquisa foi desenvolvida, cujo objetivo foi, através de um recurso de aprendizagem utilizado em sala de aula, evidenciar povos não visíveis pela história hegemônica. A perspectiva era criar possibilidades de conhecimento focalizando uma educação sem dicotomias que acompanhe necessidades emergidas cotidianamente no mundo a qual, em certa medida, desembocam na sala de aula. Ademais, esse trabalho foi desenvolvido compreendendo a totalidade do ser humano, seus corpos e o que traziam de suas experiências de vida.

Entre 2007 e 2017 os jogos africanos vêm sendo reiteradamente trabalhados no currículo da referida escola. No decorrer dessa década de trabalho uma percepção se destacou, a saber, não se tratava apenas de incluir a história de todos os povos no currículo, em particular, dos africanos e suas possíveis conexões com o Brasil, mas, também de apresentar possibilidades de experiências criativas e significativas para cada um dos envolvidos em suas singularidades e em seu conjunto. Analisando todo o material acumulado entre depoimentos, questionários, áudios e vídeos o resultado do trabalho não foi apenas a introdução dos conteúdos da história e cultura africana que foi alcançado através dos jogos, mas, sobretudo, houve a construção e/ou fortalecimento da Identidade. Através do conhecimento da história da ancestralidade africana surgiu a possibilidade de reconfigurar a problemática da identidade.

A experiência pedagógica utilizando os jogos africanos tem um caráter interdisciplinar, envolvendo conhecimentos variados tais como história, geografia, literatura, matemática, educação física, sociologia, filosofia e artes. No entanto, apesar de possuir um caráter interdisciplinar e contar com ações dentro de uma perspectiva de educação integral, não foi possível contar, ao longo dessa década de trabalho, com participação efetiva do conjunto dos professores e professoras que lecionavam e lecionam na escola. A presença dos demais docentes, quando acontecia, foi parcial e consistia na visitação de stands e participação nas oficinas durante os festivais culturais que simbolizavam os resultados dos trabalhos. Assim, no processo de construção desse trabalho, não houve envolvimento decisivo da maioria dos docentes. Infelizmente, a atual cultura escolar ainda é moldada na lógica sob a qual os projetos desenvolvidos passam a ser vistos de forma personalizada, fragilizando a concepção de integralidade na educação.

É oportuno esclarecer a compreensão de educação integral, já que existe certa confusão entre as categorias educação integral e educação de tempo integral:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem [...] Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte. (CARVALHO, 2006, p. 7).

Educação integral é aquela que envolve o desenvolvimento humano, compreendendo a totalidade desse ser na medida em que “a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto” (MAURÍCIO, 2009, p. 54). Desta forma, esta pesquisa buscou conjuntamente, docente e discentes, avaliar o desenvolvimento de pessoas em diferentes e inter-relacionadas dimensões: física, emocional, cognitiva e social.

Tendo em vista a mencionada concepção de educação integral, cabe acrescentar que este trabalho possui um caráter de pesquisa participante. A pesquisa participante é caracterizada pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A importância dessa tipologia de pesquisa está no fato de os objetos estudados serem sujeitos e não apenas sujeitos de pesquisa, no sentido passivo de fornecedores de dados, mas sujeitos de conhecimento. Nessa modalidade de pesquisa a relação entre teoria e prática possui uma dimensão de reciprocidade que leva o pesquisador ou a pesquisadora partir para a prática equipados com uma teoria, sabendo que a teorização se dá em condições ideais e somente na prática serão notados e colocados em evidência certos pressupostos que não podem ser identificados apenas teoricamente. Isto é, partir para a prática é como um mergulho no desconhecido, amparado por uma teoria. A teoria orientando a prática e, ao mesmo tempo, sendo modificada por ela.

Para Brandão (2006) a pesquisa participante pode ser uma metodologia relevante na medida em que serve para uma perspectiva de construção do conhecimento que almeja tanto a compreensão como também a intervenção e transformação da situação na qual se processa a pesquisa. A base da pesquisa

participante é ter em conta que o ser humano é uma fonte de saber. Por isso que a pesquisa participante, permite oportunidades de experiências destinadas a superar a oposição sujeito/objeto, pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, colocando a necessidade de produção coletiva do saber, com objetivo de ações transformadoras. Segundo Demo (2004), a pesquisa participante surge com força na década de 1970. Ainda, segundo o mencionado autor, a preocupação dessa modalidade de pesquisa se concentra substancialmente na área de educação, sendo também bastante utilizada nas denominadas ciências sociais. O referido pesquisador reforça que para educação fortemente influenciada pelas ideias reprodutivistas, a pesquisa participante oferece uma oportunidade de questionamento desse postulado.

A seguir são descritas as etapas metodológicas da pesquisa. Cabe reiterar que a experiência pedagógica a ser descrita adota os jogos africanos no currículo de história da mencionada escola, precisamente trabalhou com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A implementação desse trabalho implicou inicialmente em planejamento apresentado na jornada pedagógica que antecede o início das aulas, subtendendo contato e acordo anterior com a direção escolar e coordenação pedagógica. A jornada pedagógica foi a oportunidade de apresentar o projeto supracitado ao conjunto dos educadores da escola, bem como o planejamento das ações como: calendário e verificação dos procedimentos metodológicos propostos, necessidade de adequação para inserção dos jogos africanos nas aulas e a divulgação dos resultados.

Os procedimentos metodológicos obedeceram a uma logística de programação e inserção no currículo específico da disciplina história. Neste sentido, a proposta da investigação de campo esteve sustentada em quatro momentos estruturais: estudo dos jogos, construção artística dos tabuleiros, a prática dos jogos na escola e associação desses quatro jogos com a cultura e história africana. O delineamento dos procedimentos de cada atividade se desdobrou em várias ações que foram compostas das seguintes etapas:

1. Conhecimento dos jogos – Consistiu nos estudos sobre os jogos africanos sugeridos na pesquisa. Este procedimento foi realizado pelos estudantes com acompanhamento da docente, envolvendo variadas fontes de pesquisas, tanto impressas como virtuais. O resultado desse trabalho foi a

elaboração de um quadro dos elementos, características e denominações dos jogos africanos entre outros aspectos.

2. Atividade artística – Foram estimuladas criações de formas na construção dos tabuleiros, bem como a aquisição de material compatível, consistindo fundamentalmente na seguinte ação: tendo como referência o quadro final resultado do estudo sobre os jogos africanos realizado pelos discentes, se estabeleceu um debate sobre as possibilidades de formas de tabuleiros para cada modalidade de jogo. Foi dada a devida importância a consulta das descrições e imagens dos jogos africanos coletadas durante a pesquisa descrita no primeiro item. A partir desse momento os estudantes, organizados em grupos, fizeram opções de formas para os tabuleiros a serem construídos. Apesar da construção dos tabuleiros estarem sustentados na pesquisa sobre os jogos, os estudantes não ficaram limitados a ela, isto é, exploraram ao máximo a inventividade.
3. Escolha dos materiais - Após a criação das formas se processou coletivamente um levantamento das disponibilidades dos recursos para aquisição de materiais. Os materiais utilizados levaram em conta as condições reais dos estudantes. Tendo isso como base, as opções de escolhas foram as mais variadas possíveis.
4. O trabalho de criatividade – Confeção dos tabuleiros dos jogos africanos pelos discentes. Atividade realizada pelos grupos anteriormente formados. Este trabalho é acompanhado de elementos que enriquecem a atividade e estimulam a criatividade. Isso foi feito a partir de discussão sobre trabalho artístico, incluindo temas como criatividade, geometria, estética, cooperação, sustentabilidade, condicionamento social da arte, história da arte, especialmente da escultura e pintura. Com especial enfoque na arte e cultura africana. Os procedimentos dos itens 2, 3 e 4, respectivamente criação artística, seleção de materiais e confeção dos tabuleiros estiveram ancorados na referência de Lopes (2005) que, como foi discutido no capítulo anterior, argumenta a necessidade de se fazer o jogo antes de experimentá-lo. Sendo esse, como igualmente foi visto no mencionado capítulo, um aspecto diferencial quando se utiliza jogos tradicionais nas escolas, em comparação com os jogos modernos.



5. O exercício do jogo na escola - Partindo da compreensão das regras, a prática de experimentar os jogos africanos foi executada em duas modalidades. A primeira foi entre jogadores individuais e a segunda entre grupos. Nesta etapa foram coletados dados sobre os aspectos pedagógicos observados durante o manuseio dos jogos. Como, também, exercitado a sociabilidade, o pensamento lógico, a discussão em jogar “com” e jogar “contra”.
6. Elucidação da relação dos jogos africanos com a história e cultura africana- Essa atividade teórica se configura como sendo o procedimento de totalização da experiência de campo na escola. Foi realizada em conjunto, envolvendo estudantes e a pesquisadora/coordenadora dos trabalhos. Três ações compuseram essa etapa: inicialmente, realizou-se um estudo dos aspectos histórico, social e cultural dos jogos pesquisados e praticados; em seguida, concretizou-se o estudo da história e cultura africana através desses jogos e, por fim, se processou a criação de quadro estabelecendo a relação entre os jogos trabalhados e a história e cultura africana.
7. Disseminação dos resultados - Nesta etapa os estudantes envolvidos promoveram um Festival Cultural no qual foram apresentados os resultados dos estudos, pesquisas e experimentações realizadas. Os estudantes, através de oficinas, mostras e experimentações socializaram o conhecimento adquirido. Até 2011 essa socialização de conhecimento ficava restrita aos participantes das etapas anteriores, ou seja, era basicamente troca de experiências entre os estudantes envolvidos na atividade. Essa formatação sofreu alterações significativas a partir de 2012 com o advento dos Festivais, ampliando a participação de pessoas e a divulgação dos resultados do trabalho. Portanto, com os festivais houve a interação dos estudantes com participação efetiva nas ações com os outros discentes da escola, docentes, funcionários e a comunidade em geral. Entendendo como participação efetiva o envolvimento, contribuição, cooperação no processo de aprendizagem em todas as etapas do projeto. Nesses festivais foram realizadas oficinas nas quais os estudantes ensinaram a construir tabuleiros e as regras dos jogos. Do mesmo modo, abordaram temáticas relacionadas a África através da literatura, música, história e geografia. Por fim, falaram sobre pinturas, vestimentas, danças,

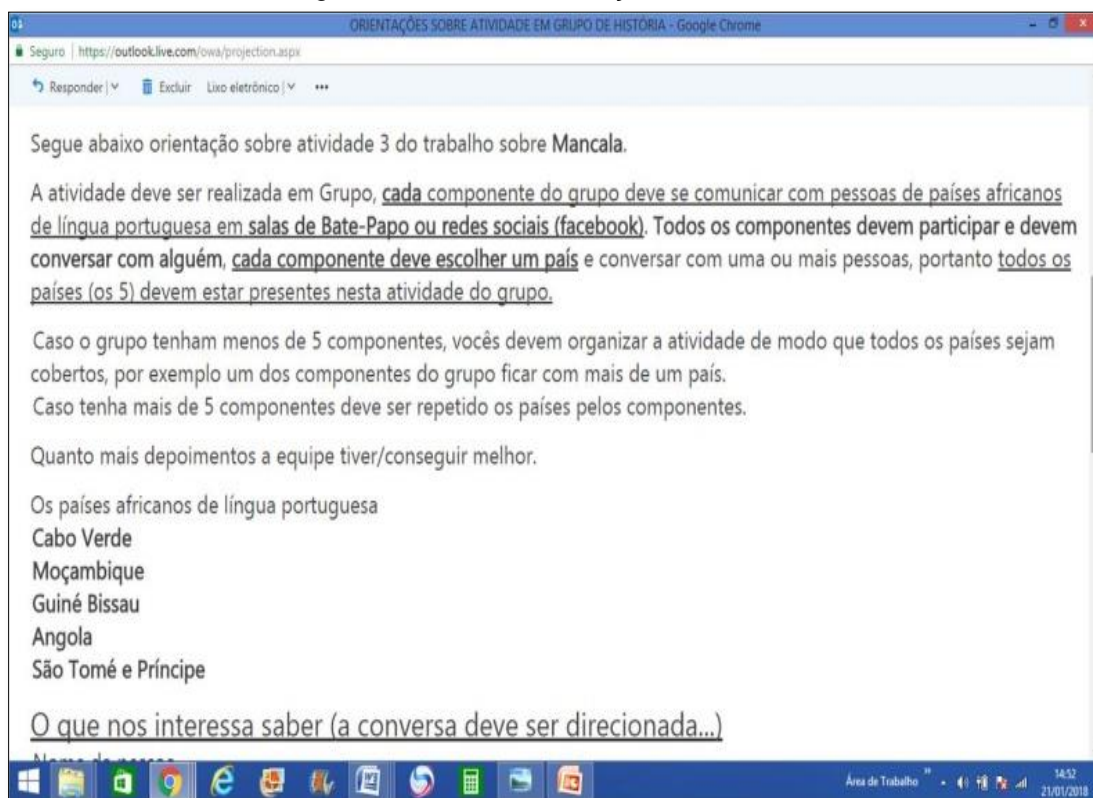
expuseram desenhos e pinturas, divulgando os resultados das suas pesquisas. Essas foram as etapas que permearam o trabalho ao longo dos anos.

Apesar de trabalhar, por todo ano letivo, com pesquisas, experimentações e realização de festivais, propagandeando os resultados das atividades desenvolvidas para os estudantes de outras séries e a comunidade em geral, no ano de 2014, foi percebido várias permanências relacionadas a preconceitos enraizados sobre a cultura africana. No entanto, os estudantes do terceiro ano de Ensino Médio, de certa forma, já tinham um contato com assuntos de África através dos festivais realizados em anos anteriores, mas as concepções estereotipadas e preconceitos acompanhavam os trabalhos. Como balanço das experiências anteriores, no ano de 2014 foi colocada a problemática da permanência de determinadas estereotípias sobre o continente africano apesar dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo. A solução pensada para essa questão foi acrescentar mais uma ação de experimentação no projeto. O objeto de trabalho sempre foram os jogos africanos e com eles penetrou-se em todas as etapas acima descritas. No referido ano de 2014 foi processado outra atividade, qual seja, a realização de entrevistas, realizadas através das redes sociais, com pessoas de países do continente africano de língua portuguesa. A referida entrevista consistia basicamente em discutir com os entrevistados africanos sobre a utilização dos jogos de tabuleiros tradicionais africanos na África de língua portuguesa. Este procedimento, passou a ser o ponto 8 das etapas metodológicas.

8. Pesquisa sobre a utilização de jogos africanos de tabuleiro na África de língua portuguesa - Essa atividade foi realizada pelos estudantes sob orientação e supervisão da pesquisadora/coordenadora do projeto. Como foi enunciado no item anterior, o procedimento consistiu em entrevistas, realizadas por meio das redes sociais, com pessoas dos cinco países africanos de língua portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe). O foco da entrevista foi a utilização dos jogos de tabuleiros de origem africana na formação cultural e escolar em seus respectivos países.

Com o objetivo de estabelecer um contato de aproximação com africanos, estruturou-se um diálogo entre estudantes do Brasil e da África. Foram escolhidos os países africanos de língua portuguesa, unicamente pela função da facilidade de comunicação. Ao contrário dos africanos entrevistados, que conhecem mais de uma língua, os brasileiros partícipes e propositores deste diálogo em forma de entrevista conheciam apenas o português, salvo raras exceções. Pode-se dizer que essa constatação foi o primeiro choque. Outras questões surgiram em meio às conversas pelas redes sociais, entre as mais utilizadas *facebook* e *badoo*. Sobre as demais questões surgidas nos diálogos é possível citar as seguintes: as percepções dos africanos sobre o Brasil, o nível de escolarização dos africanos, viagens para outros locais do continente e fora dele realizadas pelos africanos. No emaranhado dessas questões aproximações e distanciamentos foram se sedimentando em meio as conversas.

A experiência com as entrevistas representou um desafio, apresentando alguns problemas. Primeiramente, surgiu a situação relacionada ao fuso horário que dificultava o encontro entre os estudantes e os africanos. Em seguida, surgiu o problema da resistência dos entrevistados, pois conseguir conectar/conversar com pessoas desconhecidas, que muitas vezes ficavam desconfiadas das perguntas que eram feitas, não foi tão fácil. Por isso o procedimento foi supervisionado pela pesquisadora/coordenadora do projeto a qual estabeleceu normas para todos/as estudantes no uso desse contato. Nesse sentido, os estudantes estavam orientados em como proceder nessas situações, ou seja, sair imediatamente da rede social da pessoa e comunicar ao conjunto a situação ocorrida. Nesta atividade foi bastante utilizada as redes sociais, tanto para as orientações como para as entrevistas propriamente dita, assim como para envio das atividades. Isso pode ser constatado observando a imagem do *print* abaixo:

Imagem 3 - *Print* das Orientações das entrevistas

Nas falas dos africanos foram percebidas várias situações inesperadas para os/as jovens estudantes, como os mesmos explicitaram durante compartilhamento de experiências. No momento de socialização dos resultados das entrevistas, houve ampla discussão sobre os preconceitos que conseguimos ver no outro, mas não enxergamos em nós mesmos.

Houve uma fala de um dos estudantes de prenome Isaque que colocou estar surpreso em saber que a sua entrevistada falava mais de uma língua e que conhecia outras cidades do seu país e do continente europeu. O espanto mais impactante foi quando o referido estudante se compara a sua entrevistada. Isso pode ser observado na seguinte fala do estudante Isaque: "professora, ela tem a minha idade, já conhece outros países e eu nem conheço direito a cidade onde moro". A ideia do atraso relativo a respeito da nossa realidade estava presente na mente de Isaque.

Interessante observar que os estudantes brasileiros perceberam o preconceito que tinham da África através do preconceito dos angolanos, moçambicanos, guineenses, cabo-verdianos e os são tomenses em relação ao Brasil.

Os africanos tinham uma visão do Brasil muito parecida com a ideia que os estudantes tinham do continente africano. Pobreza, violência, beleza natural eram referenciais que transitavam nos dois lados quando o assunto era as impressões que tinham dos lugares. Desse modo, o contato entre jovens baianos e africanos permitiu um choque na medida em que questões preconceituosas ficaram evidenciadas. Através de um meio para obter informações sobre jogos na África processou-se um conjunto de imaginários sobre a África e o Brasil.

Após a exposição do histórico das experiências pedagógicas com jogos africanos e a apresentação da metodologia cabe descrever o perfil dos sujeitos da experiência pedagógica com jogos africanos na escola. O ano letivo de 2014 foi escolhido como ano referência para estruturação detalhada da pesquisa de campo. Essa escolha se deveu, sobretudo, pelo fato de no referido ano ter acontecido algumas ações no ambiente escolar não ocorridos nos anos precedentes. A escolha de 2014 como ano referência do trabalho de campo teve também como justificativa, do ponto de vista do projeto, o momento na qual todas as etapas metodológicas estavam amadurecidas, especialmente na organização das oficinas de construção e prática dos jogos, assim como na estruturação dos estudos elaborados para a pesquisa sobre os jogos, a cultura e história africana. No mesmo sentido, foi o ano na qual introduziu-se as mencionadas entrevistas com pessoas de países africanos de língua portuguesa.

O governo do Estado da Bahia, através da Secretária da Educação, aderiu escolas da rede pública estadual de ensino ao programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO). O Pacto foi instituído pela Portaria número 1.140, de 22 de novembro de 2013 e consistia na articulação entre a União e os governos dos Estados e do Distrito Federal para a formulação e implementação de ações visando elevar a qualidade do Ensino Médio. Duas ações estratégicas foram abordadas no ano de 2014, a formação continuada de professores do Ensino Médio e o redesenho curricular. O objetivo oficial do Pacto era, através das ações, ofertar uma educação de qualidade cujo foco fosse a formação humana integral.

O Colégio Estadual Odorico Tavares participou do referido programa que em suas metas apresentava a necessidade de estimular a organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Isso significa que existia diretrizes gerais, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais consistia em abordagens

pedagógicas ligadas ao trabalho, ciência, cultura e tecnologia em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Ao mesmo tempo, essas orientações deveriam conter características do local: a escola e as demandas apontadas pela comunidade escolar. Essa situação possibilitou pesquisas que permitiram conhecer, através de inúmeros dados, a totalidade da comunidade da escola. Através do Pacto, foi realizado uma enquete com os estudantes com objetivo de obter o perfil dos discentes da escola. Nesse sentido, buscou-se saber a procedência de origem dos estudantes, faixa etária, questões relacionadas a raça, como socialmente se classificavam, perspectivas e projetos de vida.

Para uma compreensão do questionário de Perfil de Estudantes, elaborados para o Pacto, é interessante fazer algumas observações. De antemão, foi uma elaboração realizada pelo conjunto de professores e professoras, envolvendo todas áreas de conhecimento. Esse conjunto de docentes da escola pensaram e discutiram cada uma das perguntas do referido questionário. As perguntas estavam divididas em quatro eixos gerais: identificação, perspectiva de estudo, referência cultural e perspectiva de vida. Tratou-se, portanto, de um questionário socioeconômico contendo vinte e duas questões relativas a vida social, familiar e pessoal dos estudantes.

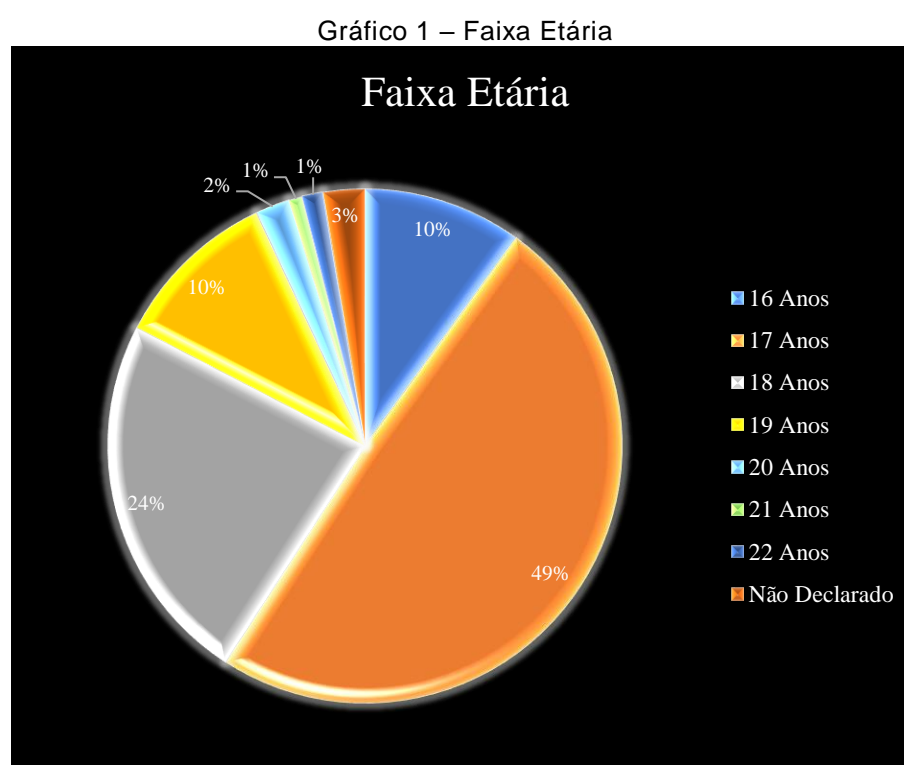
Uma das perguntas mais debatidas entre os docentes relativa ao referido questionário diz respeito à problemática da raça/cor. Nesse quesito, a maioria preferiu seguir as indicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>8</sup>, ou seja, a pergunta não foi sobre raça e sim como se declaravam em relação a cor. Esse questionário foi realizado em todas as séries e turmas da escola. Os dados foram tabulados inicialmente por turma, depois por série e finalizando com todas as séries da escola. Para os objetivos desse trabalho são utilizados os dados relacionados às dez turmas do terceiro ano, na medida em que se constituíram como os sujeitos da pesquisa de campo.

Na sequência se faz uma abordagem sobre os dados obtidos na pesquisa do Pacto relativa ao perfil dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Odorico Tavares matriculados no ano de 2014. Como foi mencionado, esses estudantes compuseram os sujeitos partícipes da experiência pedagógica que

---

<sup>8</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica a população por cor em cinco categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena.

efetivou a pesquisa de campo desse trabalho. No total, duzentos e trinta foi o universo de estudantes envolvidos, com uma variação etária de 16 a 22 anos. Poucos apresentaram distorção do fluxo escolar como pode ser verificado no gráfico 1. Entendendo por distorção do fluxo escolar ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do estudante é de dois ou mais anos em relação a série na qual está cursando. No caso do Ensino Médio, a faixa etária considerada é dos 15 aos 17 anos, em acordo com a legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996.

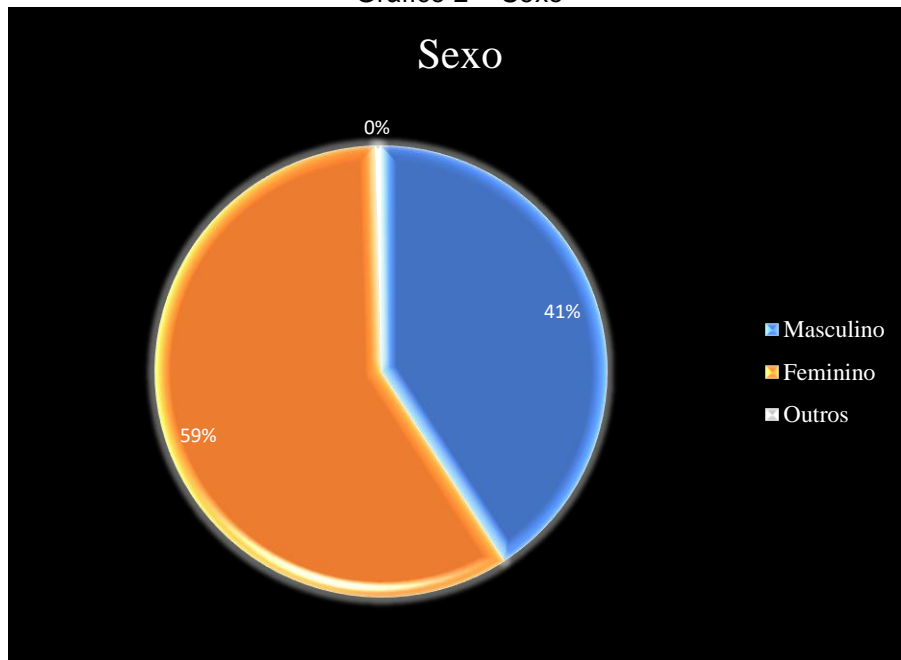


Fonte: Questionário de Perfil9

Dessa totalidade encontra-se a hegemonia de mulheres, conforme demonstração do gráfico 2 no qual consta que cinquenta e oito por cento se declararam do sexo feminino e quarenta e um por cento se declararam do sexo masculino. Uma pessoa não declarou.

<sup>9</sup> Os Gráficos que constam nesse trabalho foram resultados da análise de dados dos questionários utilizados na pesquisa

Gráfico 2 – Sexo



Interessante observar que, dentre a amostragem do item relacionado ao sexo, que não era uma questão aberta, tivemos manifestação de afirmação quanto a sexualidade, ser do o sexo masculino e assumir ser “hetero” como expresso na imagem abaixo.

Imagem 4 – Fotografia<sup>10</sup>  
Questionário Perfil / Sexo (1)

SERIE	3	TURMA	3410
IDADE			18
SEXO			
Feminino			
Masculino			Hetero
Outros			
COR			
Branco		Amarelo	

<sup>10</sup> As fotografias dos questionários foram realizadas pela própria pesquisadora no momento das análises de dados



No mesmo sentido houve situações de reafirmar o sexo/gênero (feminino-feminino / masculino-masculino) como demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 5 – Fotografia  
Questionário Perfil /Sexo (2)

SEXO	
Feminino	Feminino
Masculino	
Outros	

SEXO	
Feminino	
Masculino	Masculino
Outros	

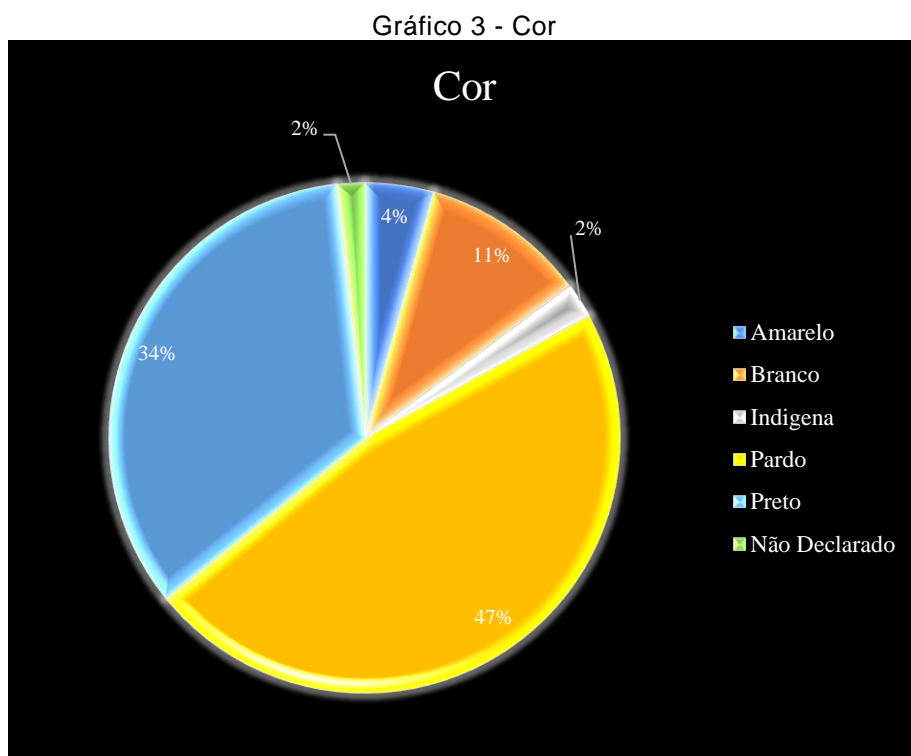
COR	
Branco	Amarelo
Indígena	Pardo

Em outra situação houve o intento de reivindicar o que a sociedade supostamente não enxerga, as novas nomenclaturas. Isso levar à compreensão de que as classificações não se adequam a todos, como se evidencia na imagem a seguir.

Imagem 6 – Fotografia  
Questionário Perfil / Sexo (3)

SERIE	3º ano	TURMA	3m5
IDADE	18		
SEXO			
Feminino		Masculino	
Masculino			
Outros			
COR			
Branco		Amarelo	
Indígena		Pardo	X

Em se tratando de cor, como explicado no parágrafo acima, não foi utilizada a categoria de análise raça. Nesse caso, trinta e quatro por cento de estudantes se declararam pretos, ficando atrás de quarenta e sete por cento de pardos. Apesar da maioria se declarar parda, poucos não declararam a cor, como demonstra o gráfico 3. Isso pode significar certo grau de pertencimento.



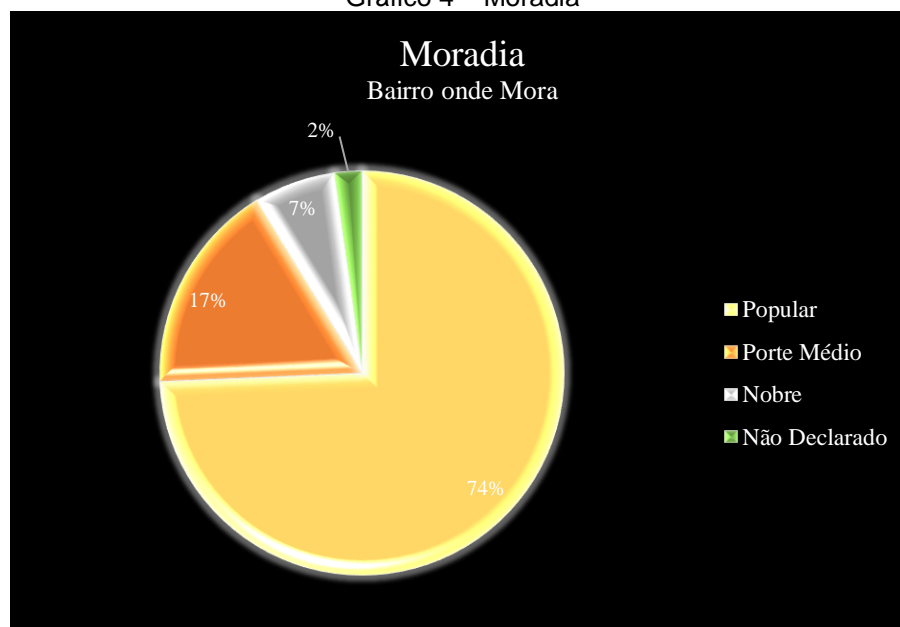
Esse item do questionário foi polêmico desde sua confecção. Cabe acrescentar que no momento da quantificação dos dados por turma a controvérsia não aconteceu apenas entre docentes. Alguns registros de descontentamento da escolha de classificação do IBGE foram feitos por estudantes, alguns/mas registraram no próprio questionário e outros verbalmente com o/a professor/a que estava aplicando o referido questionário. Esse descontentamento pode ser visto nas imagens seguintes na qual as estudantes registram seu questionamento ao lado da designação preto, negra. Uma inclusive chega a riscar a denominação preto. Existe, neste caso, uma dupla afirmação identitária: de gênero (feminino) e raça (negra).

Imagem 7 – Fotografia do Questionário de Perfil / Cor

IDENTIFICAÇÃO (questão 1)			
SERIE	3º	TURMA	m3
IDADE	16		
SEXO			
Feminino		Masculino	<input checked="" type="checkbox"/>
Masculino		Outros	
COR			
Branco		Amarelo	
Indígena		Pardo	
Preto	NEGRA	Não declarado	<input checked="" type="checkbox"/>
BAIRRO RESIDENCIAL			
Nome do Bairro Onde Mora	Engenho velho de Brasília		
MORA/RESIDE COM O PAI/A MÃE OU OS PAIS			
Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	
Não		Outros	
TEM ACESSO A INTERNET EM CASA?			
SIM	<input checked="" type="checkbox"/>	NÃO	<input checked="" type="checkbox"/>
CASO NÃO TENHA ACESSO EM CASA, ONDE ACESSA A INTERNET?			
Lan House			
PARTICIPA DAS AÇÕES NA SUA COMUNIDADE?			
SIM		NÃO	<input checked="" type="checkbox"/>

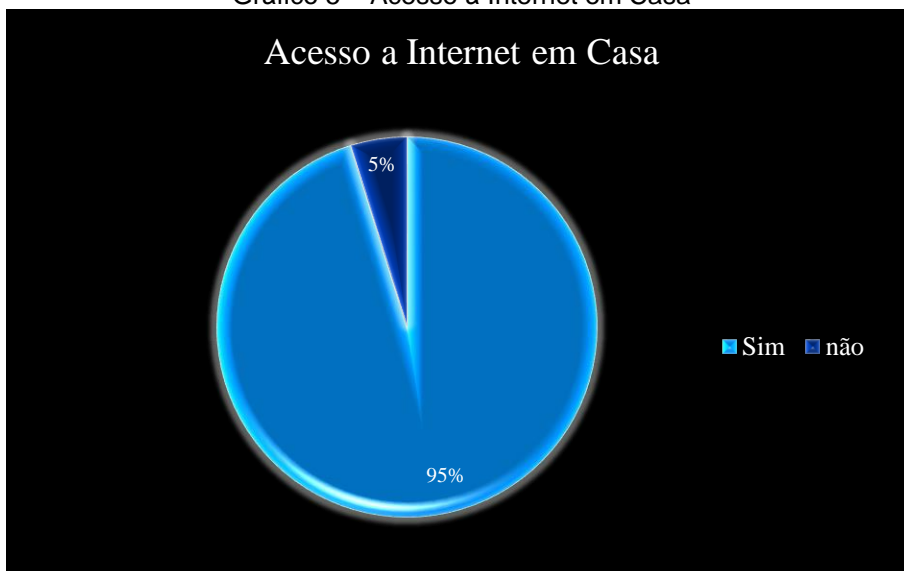
Em relação aos indicadores de renda foram verificados os seguintes aspectos: local de moradia, renda familiar, escolaridade dos pais e mães, atividade remuneradas, contribuição no orçamento doméstico. Dentre esses fatores percebe-se que a grande maioria (setenta e quatro por cento) dos estudantes da escola moram em bairros populares, com relativa distância do local onde estudam, como pode ser constatado no gráfico 4.

Gráfico 4 – Moradia



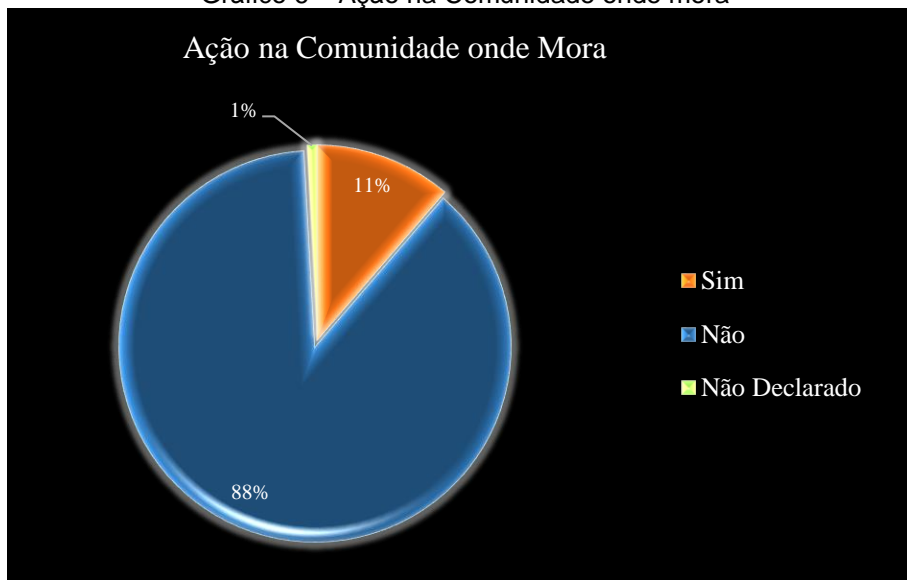
Sobre a disponibilidade de recursos da família foi perguntado sobre o acesso à internet na residência. Para a pesquisa esse dado é importante na medida em que pressupõe recursos disponíveis para contratação de banda larga. Apenas onze estudantes não têm esse recurso em casa, conforme demonstra o gráfico 5.

Gráfico 5 – Acesso à Internet em Casa



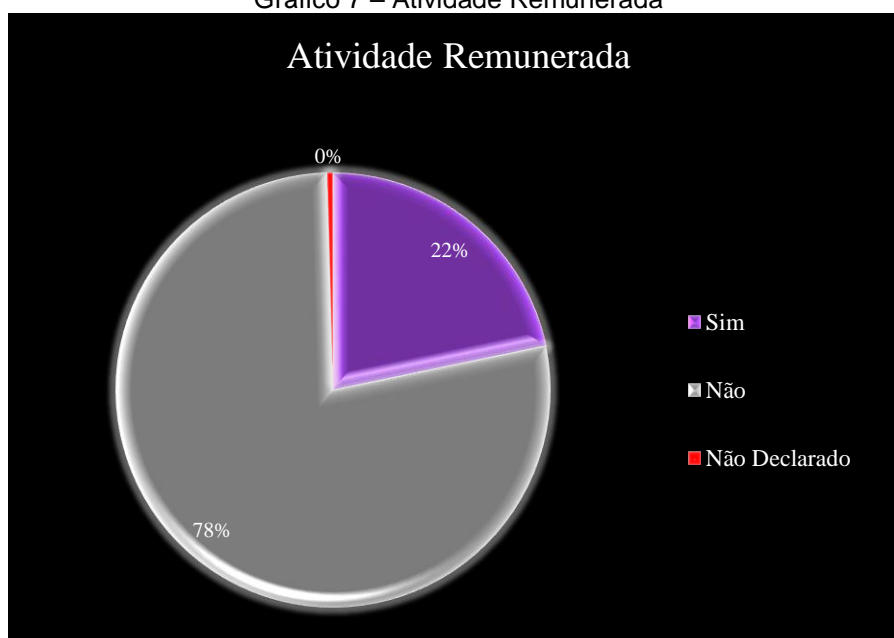
A participação na comunidade foi um dos itens utilizados para compreender a inserção cultural desses jovens no local onde vivem. O resultado aponta para o fato da maioria (oitenta e oito por cento) não participar de ações na comunidade onde moram, conforme gráfico 6.

Gráfico 6 – Ação na Comunidade onde mora



Os dados levantados sobre atividade remunerada exercida pelos estudantes mostram que vinte e dois por cento realizam esse tipo de atividade, como demonstrado no gráfico 7. No entanto, alguns estudantes que não exercem atividade remunerada pontuaram que contribuem no orçamento familiar. Contudo isso não aparece nos gráficos já que os/as estudantes compreenderam por atividade remunerada apenas emprego fixo ou estágio. No momento em que respondem sobre a participação no orçamento familiar quatro estudantes respondem afirmativamente, apesar de não estarem na estatística da população economicamente ativa, conforme resposta do questionário (item atividade remunerada). Deduz-se que essa contribuição se dá por trabalhos informais/não regulares. Em contrapartida, dos cinquenta estudantes que declararam exercer atividade remunerada, dez admitiram não colaborar no orçamento familiar.

Gráfico 7 – Atividade Remunerada

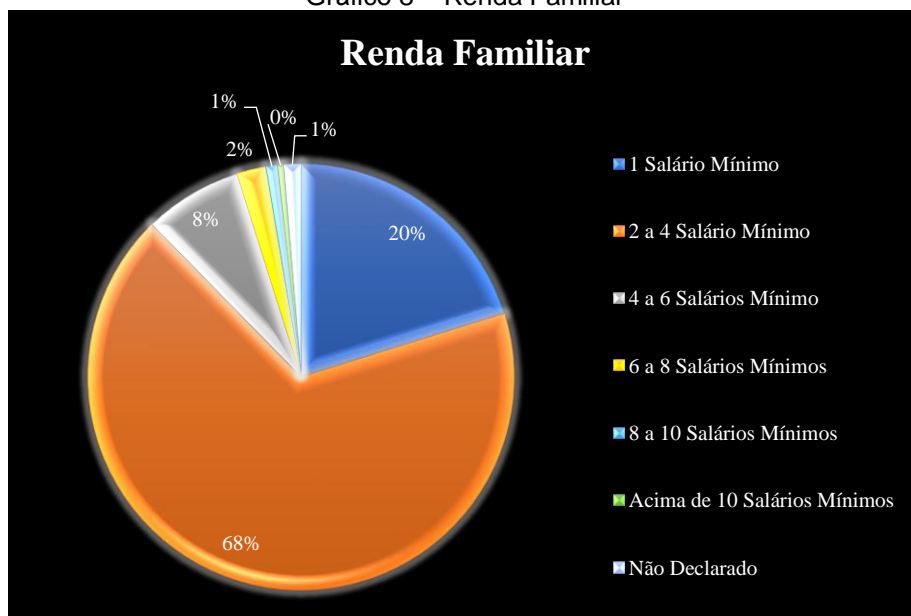


A renda familiar se concentra hegemonicamente na faixa de dois a quatro salários mínimos, compreendendo uma variação entre um mil quatrocentos e quarenta e oito reais a dois mil oitocentos e noventa e seis reais, conforme o gráfico 8. O cruzamento de dados da atividade remunerada dos estudantes, da contribuição no orçamento familiar e a renda familiar mostra que dezoito por cento dos estudantes que

exercem atividade remunerada colaboram com a composição da renda familiar. Apesar da colaboração econômica de parcela dos estudantes na renda da família, observa-se que esse valor apenas se aproxima do salário necessário estabelecido pelo Departamento Intersindical de estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

Para o DIEESE, o cálculo do salário mínimo necessário deve considerar fatores como alimentação, moradia, educação, saúde, higiene, vestuário, transporte, Previdência Social e lazer. Com esse entendimento, o trabalhador e sua família deveria ter atendidas as suas necessidades básicas, incluindo nessas necessidades o lazer. Com os dados do Pacto obtidos na mencionada escola é plausível sugerir que lazer, educação e cultura são negados cotidianamente aos trabalhadores/as e aos seus filhos e filhas. Isso pode ser observado quando comparados os gráficos de Renda Familiar e de Opções Culturais, bem como os valores dos salários em 2014, ano referência dessa análise.

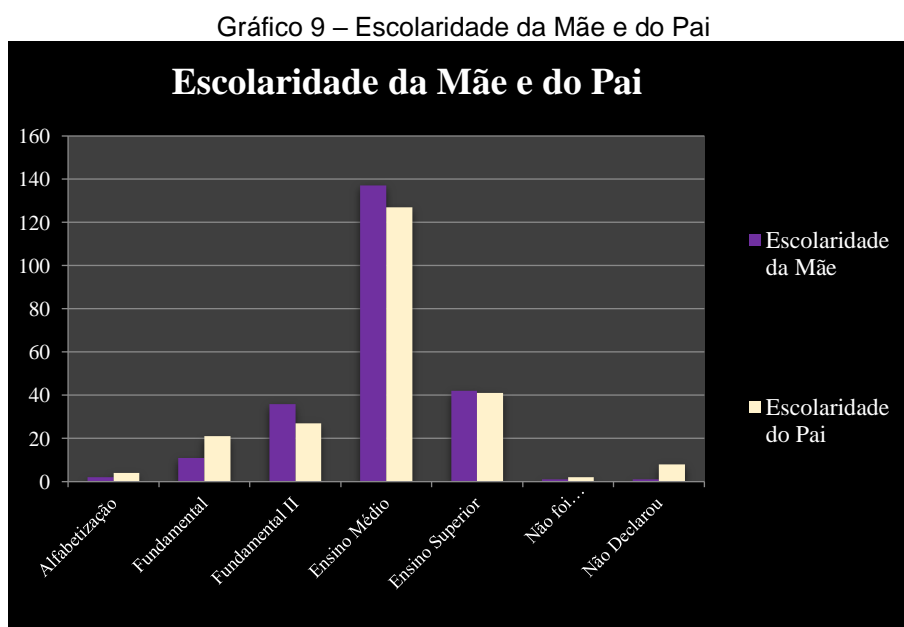
Gráfico 8 – Renda Familiar



Legalmente o salário mínimo de 2014, no mês de janeiro que equivale para todo o ano, foi de setecentos de vinte e quatro reais. Os estudos do DIEESE apontam, a partir de pesquisa nacional, o valor de dois mil setecentos e quarenta e oito reais e vinte e dois centavos como o salário necessário para uma família composta de quatro

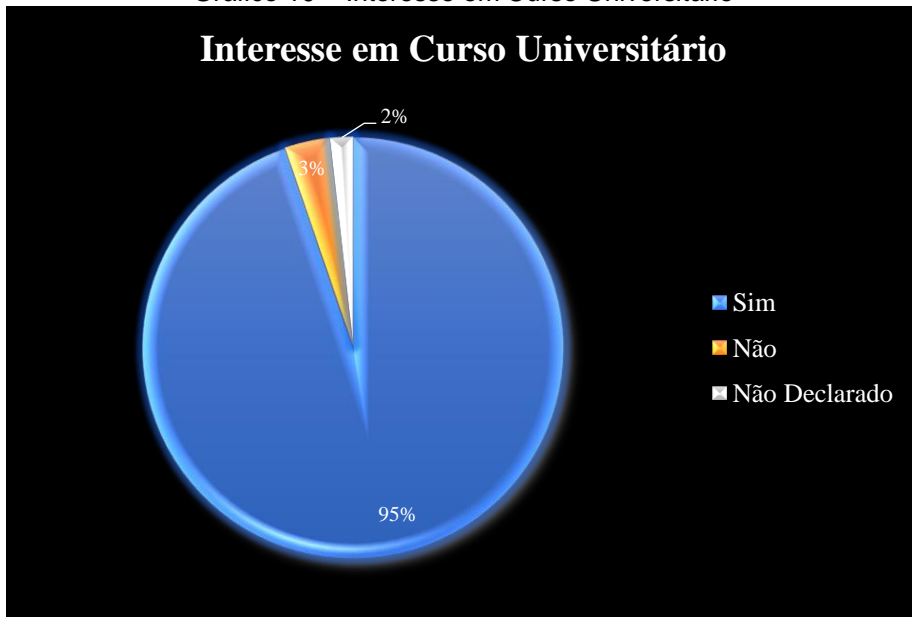
peçoas. Logo, mesmo com renda entre dois a quatro salários mínimos, essas famílias não recebem por seu labor o salário necessário para suas necessidades básicas. Por esse motivo não devem dispor de recursos para melhor qualificar seus filhos/as no mundo das artes e cultura.

Comparando a escolaridade da mãe e do pai, conforme gráfico 9, percebe-se que grande parte completou o Ensino Médio e que uma parcela entre dezessete e dezoito por cento concluiu o Ensino Superior. Outra informação importante em relação a escolaridade de pais e mães é a supremacia das mães no que diz respeito a escolaridade. A partir do Ensino Fundamental II, passando pelo Ensino Médio e chegando a universidade, elas superam, em números, os pais nesses três níveis de ensino. Apenas dois pais e uma mãe aparecem na faixa de pessoas que não foram escolarizadas. Com base nos dados resgatados dos questionários de perfil dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio surge um percentual significativo de pais e mães com grau de instrução escolar elevado, indicando um capital cultural familiar.



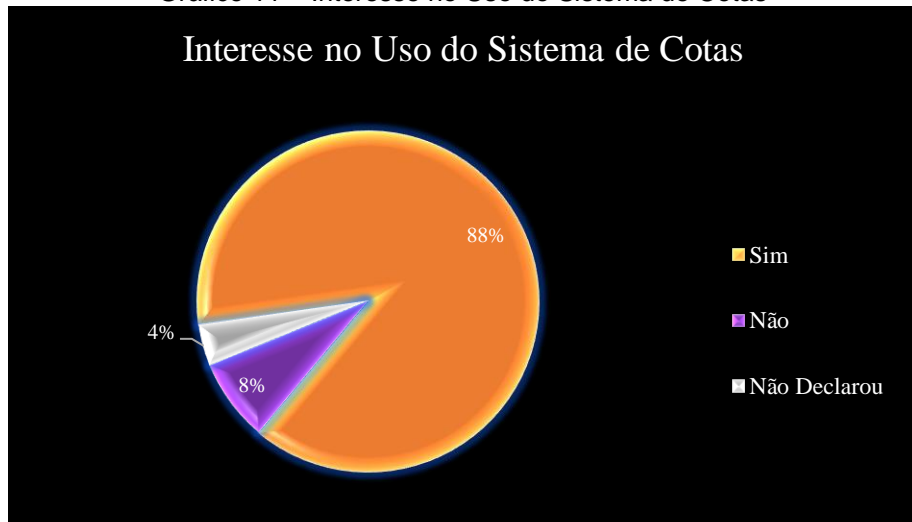
Como foi visto acima, os dados apontam um índice muito baixo de pais e mães sem escolaridade, assinalando a possibilidade de melhor orientação aos seus filhos e filhas, especialmente se comparar a perspectiva de continuidade nos estudos de noventa e cinco por cento desses discentes, conforme o gráfico 10.

Gráfico 10 – Interesse em Curso Universitário



Do percentual expresso no gráfico 10, ou seja, dos duzentos e dezoito estudantes interessados no ensino superior, duzentos e três confirmam que utilizariam as cotas para acesso à universidade e dezoito declararam não usariam, conforme gráfico 11. Essas respostas nos indicam que os estudantes têm noção de seus direitos quanto ao acesso à universidade e como essas informações são necessárias para a popularização e implementação de políticas públicas.

Gráfico 11 – Interesse no Uso do Sistema de Cotas





Ao mesmo tempo o interesse pelo curso técnico/profissionalizante é grande, duzentos e dois estudantes é o número que deseja fazer o referido curso. Esse número quase se equivale ao interesse pelo curso universitário. Levando a concluir que a continuidade nos estudos é um caminho que a maioria pretende seguir. Outra percepção é que tanto nos estudos da graduação, como nos cursos profissionalizantes o maior percentual de interesse está no curso da área de tecnologia e saúde. O terceiro lugar são os cursos de línguas, como poder ser observadas nos gráficos 12 e 13. Esses dados indicam que os estudantes pretendem concentrar seus estudos após o Ensino Médio na área de tecnologia e saúde, seja nos níveis de graduação e/ou profissionalizante, mas percebem a necessidade de formação em línguas estrangeiras coincidindo com a tendência atual do mercado de trabalho.

Gráfico 12 – Área Interesse na Universidade

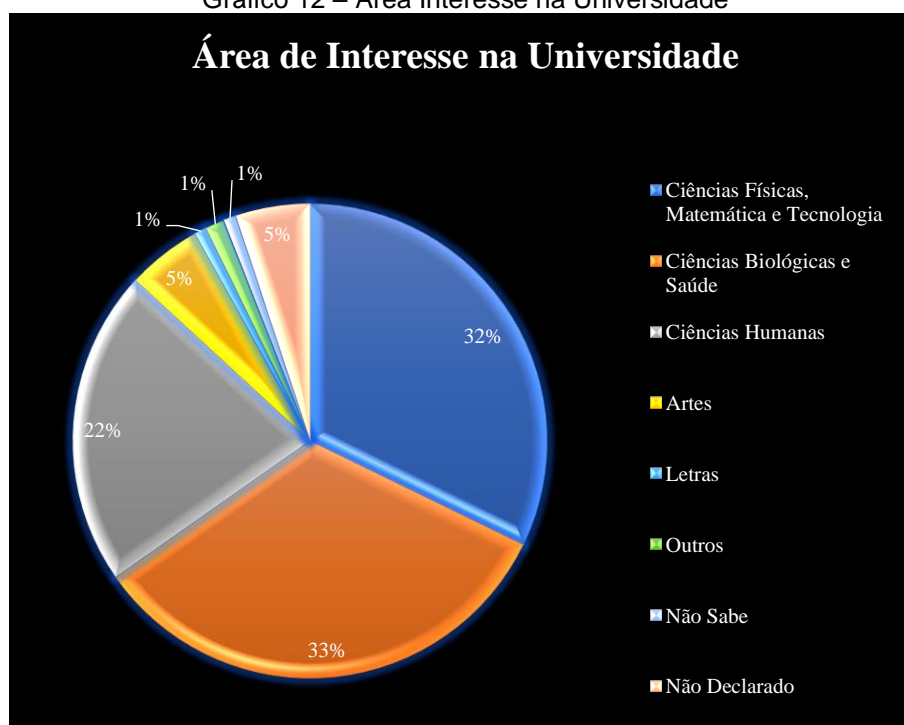
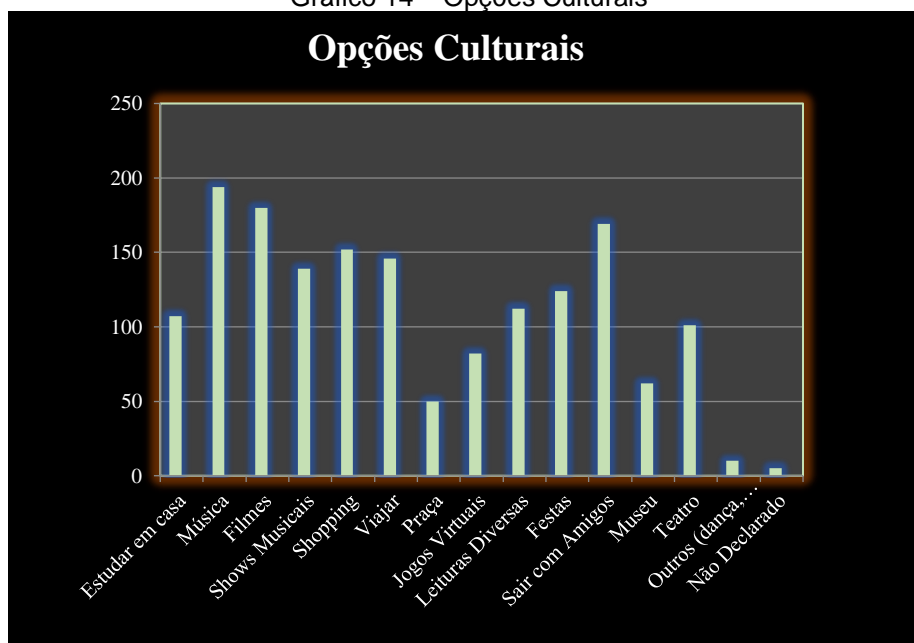


Gráfico 13 – Área do Curso Profissionalizante



Para melhor conhecer o cotidiano desses estudantes foi feita uma pergunta relacionada a vida cultural, as opções de lazer e cultura. Neste item poderia ser marcada mais de uma alternativa. A maioria das respostas estavam com mais de uma alternativa. As opções mais assinaladas foram as que não demandavam muito custo como: música, filmes, sair com amigos, passear no shopping, como pode ser observado no gráfico 14. Essas escolhas condizem com a renda familiar desses estudantes, em torno de dois a quatro salários mínimos. Renda essa destinada a despesas elementares de sobrevivência básica, o alimento cultural fica relegado na maioria das vezes.

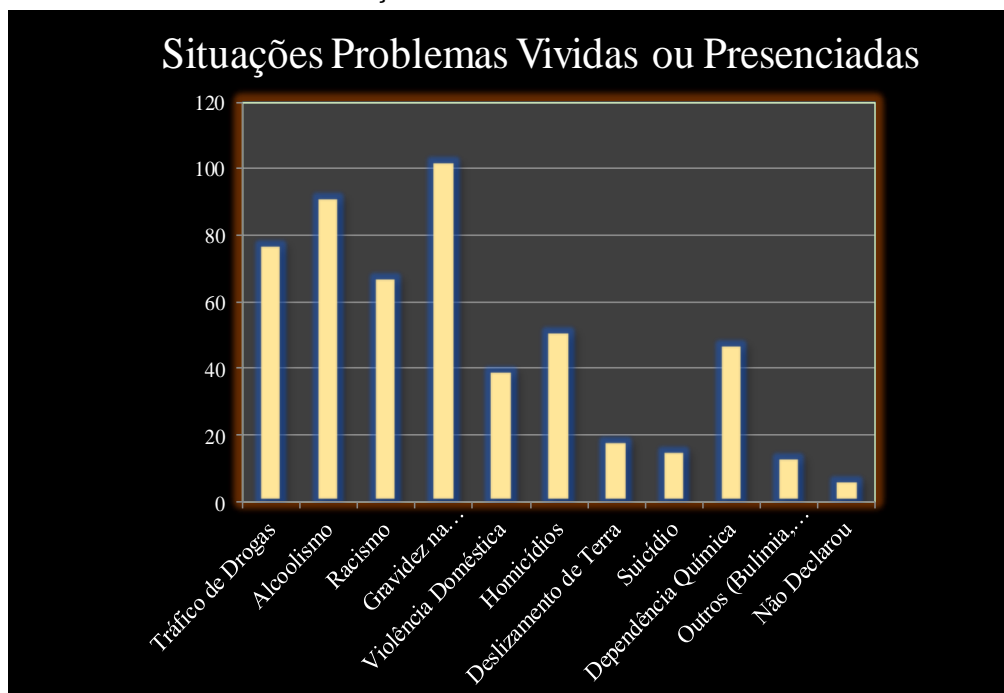
Gráfico 14 – Opções Culturais



Em contrapartida, dos duzentos e trinta estudantes entrevistados, cem praticam atividades físicas. Por outro lado, existe uma preocupação tendo em vista que cinquenta e cinco por cento não fazem atividades corporais. Esses dados chamam atenção para o sedentarismo dos adolescentes na atualidade. A falta de estímulo para as práticas corporais pode estar relacionada a renda familiar, insuficiente para atividades extras e, portanto, consideradas supérfluas diante das despesas com alimentação e moradia.

Essa realidade familiar/econômica se reflete em situações vividas e/ou presenciadas por esses meninos e meninas como demonstrado no gráfico 15. Na pergunta relacionada a problemas vividos ou presenciados, os estudantes poderiam marcar mais de uma opção, como, também, escrever o que não tinha sido pensado pelos/as professores/as. Um exemplo foi o tema assalto. São várias as situações extremas de risco ligadas as condições de moradia, ao pouco acesso a informação estruturada, aos processos educativos qualificados.

Gráfico 15 – Situações Problemas Vividas ou Presenciadas



Simultaneamente, o registro de ideias sobre a perspectiva de vida exposto no questionário representava o reverso da violência e problemas vivenciados por esses estudantes. Em resposta à pergunta: o que deseja para seu futuro? Pode-se encontrar colocações tais como continuação nos estudos, trabalho, independência econômica, constituir família, ajudar a família e, entre outras, apareceu o registro de ser feliz. Nesse quesito era possível escrever mais de um desejo. O gráfico 16, abaixo, expressa a visão do futuro, do desejo, de sonhos possíveis de realização desses/as jovens.

Gráfico 16 – Perspectiva de Vida



O perfil dos estudantes do Colégio Estadual Odorico Tavares envolvidos com a pesquisa é de pessoas que não estão com problemas de distorção série idade, portanto, a maioria estava cursando o Ensino Médio no tempo e idade considerada adequados. A maioria se autodeclararam como preto ou pardo; originários de bairros populares; com renda familiar abaixo do necessário para necessidades vitais (considerando os dados do DIEESE) e com poucos exercendo atividade remunerada e, conseqüentemente, contribuindo com tal renda; a escolaridade do pais e mães estava em torno do Ensino Médio, o que pode justificar a renda familiar baixa, no entanto, esse nível educacional dos/as responsáveis estimulou a vontade dos/as estudantes em permanecer estudando, seja na universidade ou em cursos técnicos/profissionalizantes; seis estudantes não declararam ter vivenciado ou apenas presenciado situação/ões de violência, a maioria passou por pelo menos uma das situações listadas ou mesmo acrescentadas. No entanto, esse fato não influenciou nos desejos de vida, como pode ser verificado na tabela abaixo:

Tabela 1	
Síntese do Perfil dos Estudantes do Colégio Estadual Odorico Tavares - 2014	
Total de Envolvidos/Sujeitos da pesquisa	230 Estudantes cursando o 3º Ano do Ensino Médio
Idade	16 a 22 anos
Sexo	Masculino – 94 / Feminino – 135
Cor Declarada	Pardo – 108 Preto – 78 Branco – 24 Amarelo – 11 Indígena – 05 Não Declarado -04
Classificação do Bairro Residencial	Maioria Bairro Popular
Atividade Remunerada e Contribuição com Orçamento Familiar	Minoria
Renda Familiar	Maioria entre 2 a 4 salários Mínimo
Escolaridade dos Pais	Maioria com Ensino Médio
Interesse pela Universidade	Imensa Maioria – 218
Interesse em Curso Técnico Profissionalizante	Grande Maioria – 202
Opções Culturais	Todos fazem algum tipo de atividade cultural
Prática de Atividade Física	Sim – 100 / Não – 126
Situação Problema (vivenciada e/ou presenciadas)	Apenas 06 estudantes não declararam. Os outros já vivenciaram ou presenciaram situações e violência
Perspectiva de vida (futuro)	Trabalho – Universidade – Independência – Ajudar a família

A análise dos dados sobre o perfil dos estudantes é importante para ter ciência da representação desses sujeitos, conhece-los. Suas origens, vivências e expectativa de vida informam muita coisa referente ao objetivo deste trabalho. Desta forma, a escolha da descrição da realidade social desses adolescentes se justificou tendo em conta a necessidade de perceber a estrutura socioeconômica e cultural,

assim como compreender os conceitos elaborados através da sua própria história de vida. Entendendo como história de vida o curso do ambiente familiar ao social e, portanto, escolar.

A proposta do trabalho, como mencionado anteriormente, foi de uma pesquisa participante. O objetivo era uma intervenção integradora através da utilização de jogos tradicionais cujo princípio comum é serem jogos de estratégia originários do continente africano, como explicitado no capítulo anterior. A ideia foi estabelecer conexões dos jogos Mancala, Yoté, Shisima e Fanorona com a história e cultura africana.

A contextualização, tanto do local como do perfil dos sujeitos da pesquisa, feita até este momento, subsidiará a nossa compreensão para saber de que África falamos antes da intervenção e de que concepções iremos falar depois de efetivada as etapas do trabalho. Importante pontuar que a participação da pesquisadora não foi de mera observadora, pois esteve diretamente imbricada neste trabalho por entender a necessidade de romper com o currículo que suprime e exclui culturas e saberes. Desta forma, o projeto “Fazendo ciência experimentando conexões entre África e Brasil” apresentou, para todos os envolvidos, direta e indiretamente, um processo de construção conjunta. O fazer junto é educação. Resinificamos as aulas. O processo junto não é transmissor, são etapas continuadas e, por conseguinte, a educação e o aprendizado pode ser traduzido como ação que segue.

## **6.2. Imaginários sobre a África e expressões corporais dos sujeitos da pesquisa**

Como foi visto, o projeto desenvolvido no Colégio Estadual Odorico Tavares, nos últimos dez anos, foi planejado e aperfeiçoado ao longo de sua existência, no entanto, uma raiz sólida se mantém, a dialética ensinar e aprender associando ensino e pesquisa, trabalhando com diferentes fontes e linguagens. Igualmente foi visto que com a finalidade de estabelecer as ligações ente os jogos e a história e cultura africana, buscou-se conexões entre África e Brasil, visualizando uma ponte entre as realidades africana e brasileira. Também foi demonstrado que, através dos jogos africanos, no espírito da Lei 10.639/03, foram traçadas etapas metodológicas que rompessem com o currículo estanque, representativo de apenas

uma matriz cultural, a eurocentrada. O desrespeito às demais matrizes culturais é evidente e facilmente comprovado no nosso cotidiano, seja em conversas informais, em declarações públicas, nos currículos ocultos das instituições públicas e privadas, seja verificável nos questionários respondidos pelos/as estudantes.

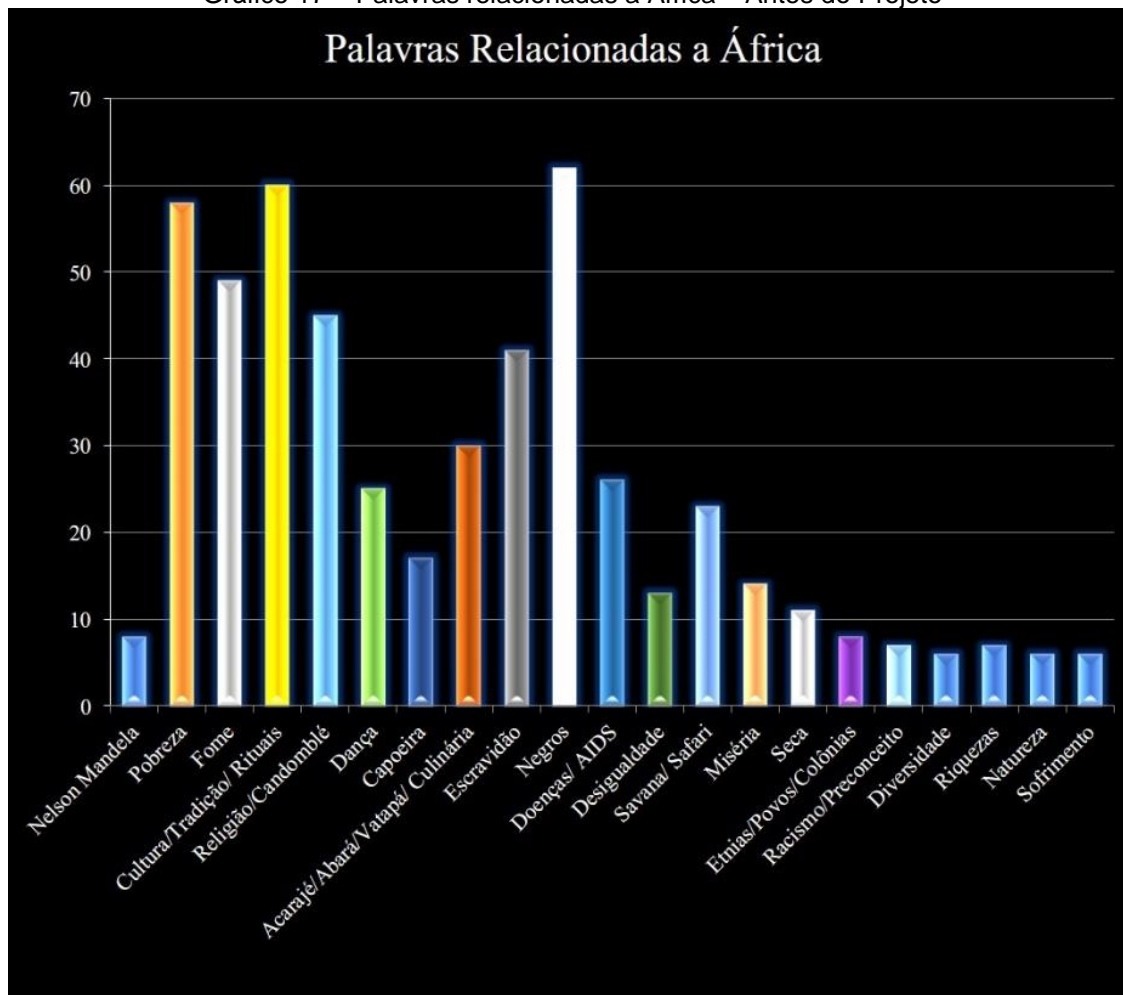
Neste momento, é apresentado um dispositivo utilizado na pesquisa para a comprovação do silêncio sobre a África e suas consequências: a criação de estereótipias. O procedimento descrito abaixo foi a primeira etapa de desenvolvimento do projeto realizado na escola, constituindo-se das respostas prévias dos estudantes sobre o que pensavam a respeito do continente africano.

Nesse sentido, os estudantes foram convidados a responder um questionário contendo nove perguntas direcionadas às impressões que possuíam sobre a África, sua cultura e história. Do mesmo modo, procurou-se saber a respeito do conhecimento que, por ventura, alguns estudantes poderiam ter dos jogos Mancala, Yoté, Fanorona e Shisima. Por fim, o mencionado questionário instigou os estudantes sobre a noção de corpo para as culturas africanas. Deveriam responder as questões a partir do que achavam, ou seja, sem um estudo prévio, sem pesquisas. Assim sendo, seria apenas esboçado ideias/conceitos preestabelecidos nos seus cotidianos sociais. Esse procedimento foi denominado de questionário prévio. Nesta etapa participaram duzentos e trinta estudantes, entre os dias 07 e 11 de abril de 2014. Cabe esclarecer que o referido ano teve um calendário letivo atípico por causa da Copa do Mundo de Futebol, sediada no Brasil. As aulas na rede pública de ensino começaram no dia 10 de março.

Uma das primeiras questões colocadas teve o objetivo de detectar as informações e os conceitos que os estudantes possuíam sobre a África. Essa era a principal questão para começar a trabalhar a história e cultura africana e suas relações com o Brasil. Partindo das categorias que estavam incutidas no (in)consciente, nessa questão o/a discente deveria escrever cinco palavras relacionadas à África. As cinco palavras mais citadas foram: negros; cultura, tradições, rituais; pobreza; fome; religião e candomblé. A palavra escravidão foi sexta mais mencionada. Palavras como riqueza e diversidades foram citadas por menos de dez estudantes. Conforme o gráfico 17 evidência.



Gráfico 17 – Palavras relacionadas a África – Antes do Projeto



Comparando as informações acima com os gráficos 18 e 19, referentes as perguntas sobre o que pensavam da cultura e a história da África, percebe-se algumas incoerências conceituais. As palavras riqueza e diversidade que aparecem poucas vezes como referências para ao termo África, são as mais citadas quando a pergunta passa a ser sobre a cultura africana, referendada mais de oitenta vezes. Em relação a história da África os temas colonização e exploração do europeu predominam nas respostas do questionário. No entanto, a palavra colonização aparece menos de dez vezes no gráfico 17. Guerra é pontuada tanto na questão cultural como da história, contudo, não aparece nas palavras relacionadas a África. Por outro lado, pobreza e desigualdade, bastante citada nas palavras referentes a África, aparece em poucas respostas, não chegando a dez, em cultura e não cogitadas na história. Para uma melhor visualização das informações ver os gráficos 18 e 19 a seguir.

Gráfico 18 – Impressões sobre a Cultura Africana

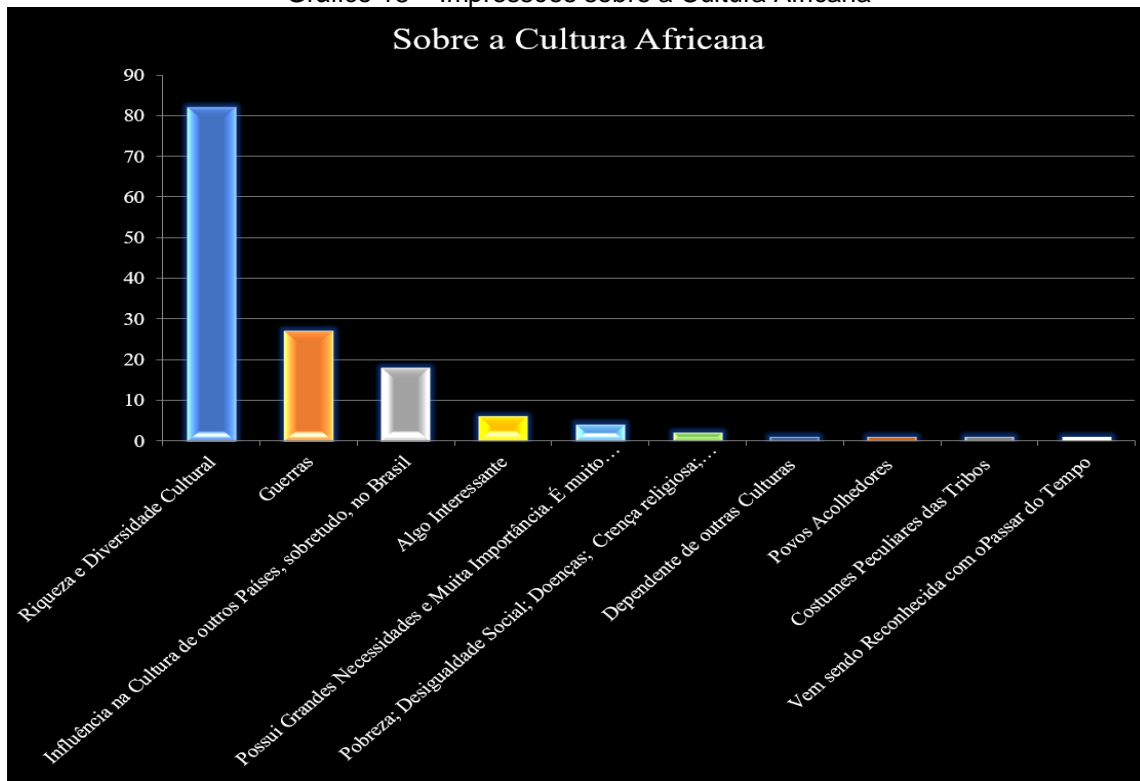
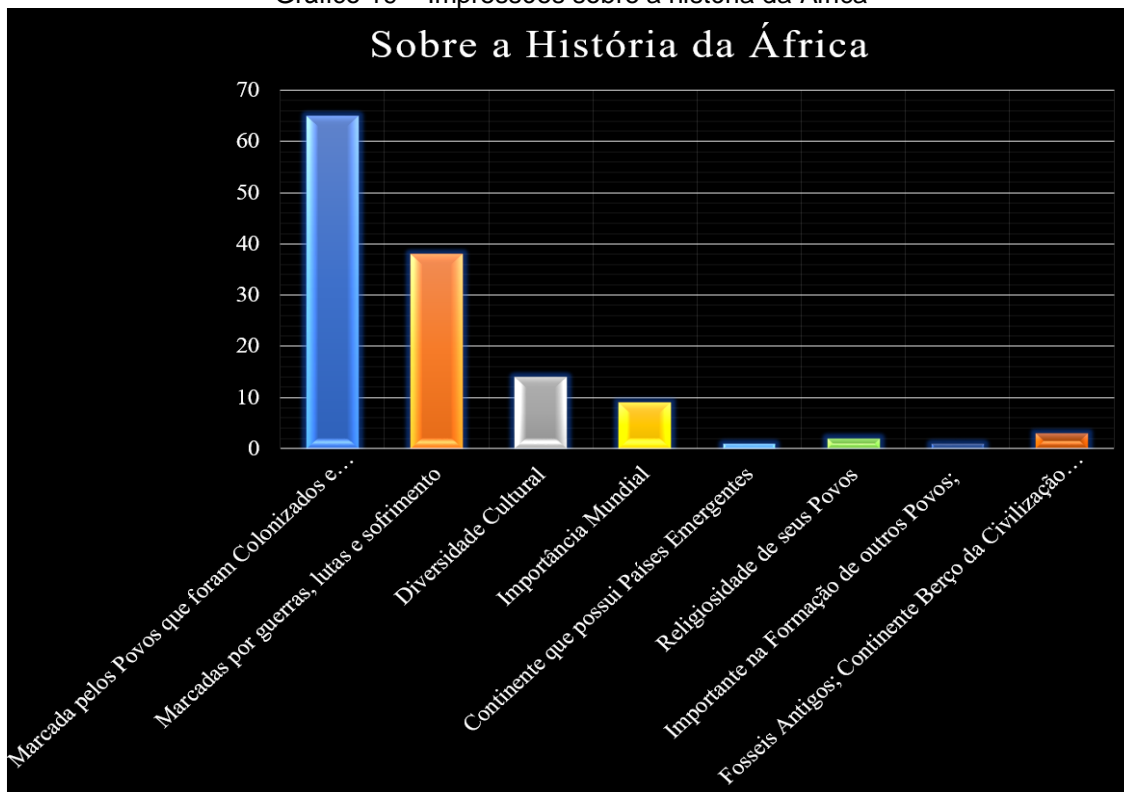


Gráfico 19 – Impressões sobre a história da África



Aparentemente as representações sobre a África, a partir da análise desses dados, não se relacionam. As palavras soltas, cultura e história, parecem não fazer

parte de uma mesma realidade, de um mesmo lugar. Nota-se também que a história africana parece começar, para a maioria desses estudantes, somente a partir da colonização europeia. Isso reforça o imaginário de que a África não tinha história. Esta Informação corrobora com as reflexões dos professores da Educação Básica contidas no trabalho de Borges (2014), mencionadas no início deste capítulo, sobre a falta de formação para o ensino da história da África, demonstrando que a dificuldade para a implementação da Lei 10.639/03 ainda é grande. O reflexo da fragilidade na formação direcionada a temática africana é inegável. O trabalho do mencionado pesquisador foi realizado com professores da escola pública baiana enquanto que este trabalho é feito com estudantes da mesma modalidade de escola. Isso significa que no mesmo espaço educacional, escola pública da Bahia, sujeitos distintos, professores e alunos, trazem um imaginário sobre a África similar.

Interessante levar em conta que os estudantes partícipes do projeto tinham algum contato de conhecimento sobre a África através de disciplinas como geografia, história e, secundariamente, com as artes, filosofia e sociologia. No caso particular dos mencionados estudantes do Colégio Odorico Tavares, o contato com a África foi reforçado por suas participações anteriores nos festivais culturais que foram realizados na escola, como foi visto, para divulgação dos referidos projetos. Não obstante, quando são observados falas e depoimentos desses estudantes que estão cursando o último ano escolar, percebe-se a imagem representativa da África deturpada. A representação do continente é carregada de estereótipos e desconhecimento conceitual, como pode ser observada na imagem abaixo.

Imagem 8 – Fotografia  
Questionário Sondagem / África País

3. O que você sabe e pensa sobre a história da África?

if Africa is a um país with a lot of people and a lot of things.

3. O que você sabe e pensa sobre a história da África?

FALA sobre a desigualdade e luta para fazer um país melhor para que a humanidade

3. O que você sabe e pensa sobre a história da África?

Por mais que seja um país não é em cultura, e tradições e organizações de

Nota-se que a África é mencionada como sendo um país, menção recorrente na escrita dos estudantes. Outra característica presente no item relacionado a história da África é que existe quase uma homogeneidade em listar os conteúdos dessa história a partir da escravidão e colonização, como exemplificada na imagem. Raríssimas foram aqueles/as que citaram a antiguidade africana, precisamente, três estudantes falaram da África como berço da humanidade.

Imagem 9 – Fotografia Questionário Sondagem  
África Escravidão e colonização

3. O que você sabe e pensa sobre a história da África?

O povo Africano foi misturado Para outros continentes Para trabalhar como **Escravidos**

---

3. O que você sabe e pensa sobre a história da África?

Foi uma história de sofrimento, de **escravizados** e luta por uma "liberdade"

---

3. O que você sabe e pensa sobre a história da África?

Quando pensamos em África, as duas primeiras coisas que surgem na nossa mente são respectivamente: escravidão e seu povo "negro".

---

3. O que você sabe e pensa sobre a história da África?

Os povos Africanos sabem o que mais sofrem com a **escravidão**, são povos guerreiros, que lutaram para

---

3. O que você sabe e pensa sobre a história da África?

Sei que alguns povos colonizaram a África, sei que os africanos foram **escravizados** pelos colonizadores

Observando as declarações infere-se que, na visão dos estudantes do último ano de Ensino Médio, a história africana só é estudada e compreendida a partir dos momentos históricos da escravização e colonização europeia. Desta forma, a África só é entendida e/ou falada quando acontece a intervenção de outros povos, notadamente com visão de cunho eurocêntrico.

A observação desses dados proporcionou familiaridade com certos aspectos do pensamento dos adolescentes em questão. Como foi dito, os resultados proporcionaram a confirmação de que o interesse sobre a África e os conceitos a ela relacionados apresentam um caráter restrito, carregados de noções preconceituosas

e estereotipadas. O quadro geral é o desconhecimento da África e sua história. Podemos exemplificar transcrevendo a resposta do estudante de prenome Bruno: “não conheço quase nada sobre a história da África, eu sei. Mas, sei um pouco sobre o Apartheid que era uma divisão na sociedade e que seu maior líder foi Nelson Mandela que também virou presidente do país e é tido como herói até hoje, mesmo depois de morto”. As referências comumente são sempre atuais, mostrando um vazio histórico do início da humanidade, passando pela origem da cultura e as primeiras civilizações que surgiram naquele continente. A África não possui história, apenas atualidade.

Portanto, os dados corroboram com a permanência do pensamento hegeliano da ahistoricidade da África. O princípio desse trabalho era contribuir na superação dessa ideologia predominante, enraizada suficientemente para se manter fortalecida, reforçando a negação da própria história dos afrodescendentes brasileiros. Esse processo de negação da história de um povo interfere, sobremaneira, no fenômeno da autoestima dos descendentes africanos que ainda continuam sem ter acesso a uma história diversificada, que compreenda a totalidade dos povos, evidenciando as diferenças.

Na compreensão deste trabalho, o conhecimento dessa história é o promotor da inclusão. Ter acesso a história africana e seus aportes para outros povos, bem como a dos povos indígenas e asiáticos, é de fundamental importância e um compromisso com uma práxis emancipadora. Como foi colocado anteriormente, não se trata de rifar povos, culturas e histórias, mas de conhecer a história da humanidade em sua totalidade. A passividade e o comodismo imposto pela visão eurocêntrica criaram processos de alienação da nossa condição de sujeito histórico. O padrão criado é de reprodutores de esquemas didáticos ligados a indústria editorial, inclinada a transmitir valores que tornavam as sociedades cada vez mais homogêneas, sem enxergar as particularidades históricas.

Nessas condições o desafio era propor uma intervenção pedagógica que pensasse na África incutida no inconsciente coletivo. No mesmo sentido, a intenção era resgatar a história da África, quase sempre inacessível nos ambientes escolares da Educação Básica. A ideia era fazer uma abordagem da África diferenciada daquela predominante nas respostas dos/as estudantes. Nesse sentido, o referido questionário apresentou questões que aguçaram curiosidades. Tratou-se de

perguntas relacionadas aos jogos tradicionais de origem africana: Mancala, Shisima, Fanorona e Yoté.

A problemática era saber se já tinham ouvido falar sobre os jogos acima citados. Como pode ser constatado no gráfico 20, a maioria dos/as respondentes não ouviram falar dos jogos. Com exceção do jogo Mancala que foi indicado por setenta e seis pessoas, mencionando já ter ouvido falar na palavra. Levando-se em conta as pessoas que ouviram falar, quando perguntado o significado dos nomes dos jogos acima aludidos as respostas foram de que eram algo relacionado a África. Essa resposta pode ter sido uma dedução, já que as primeiras perguntas eram sobre a África. Interessante notar que o significado dos nomes esteve associado a jogos africanos, segundo demonstrativo do gráfico 21.

Gráfico 20 – Ouviram falar sobre Jogos Tradicionais Africanos

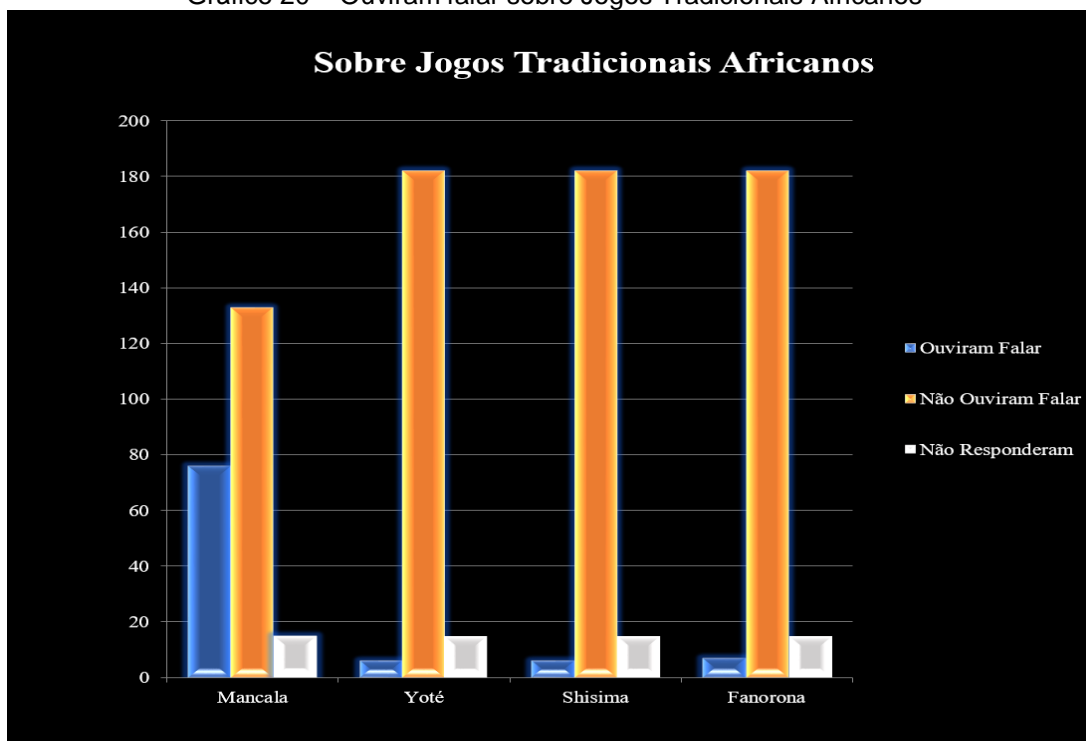
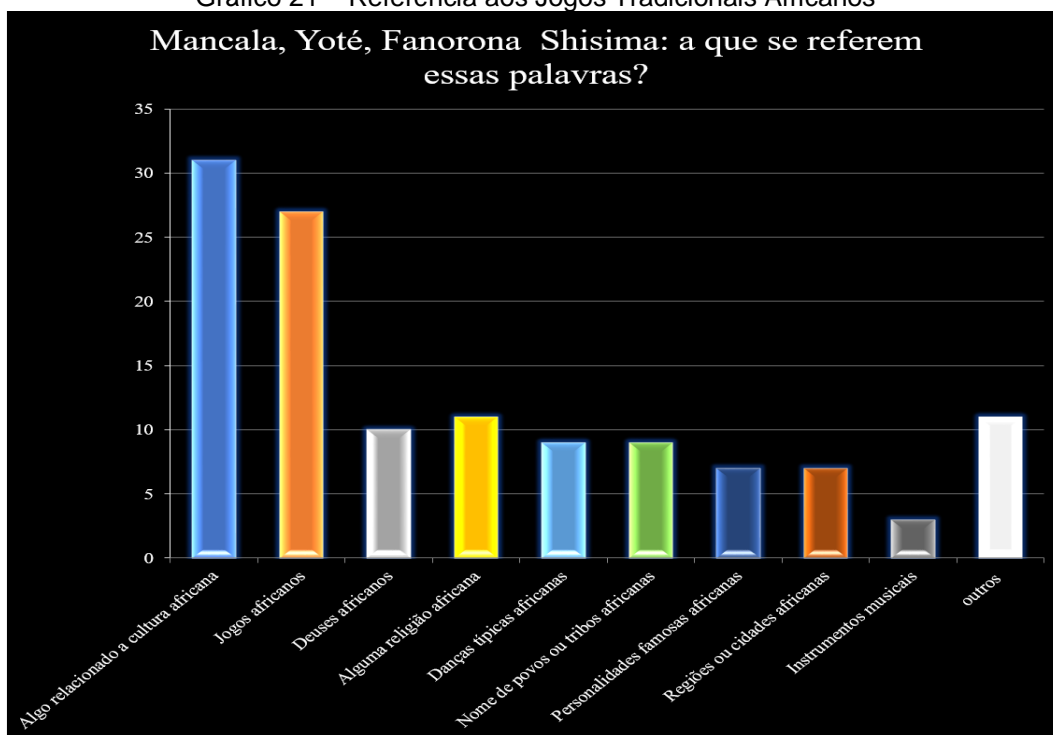
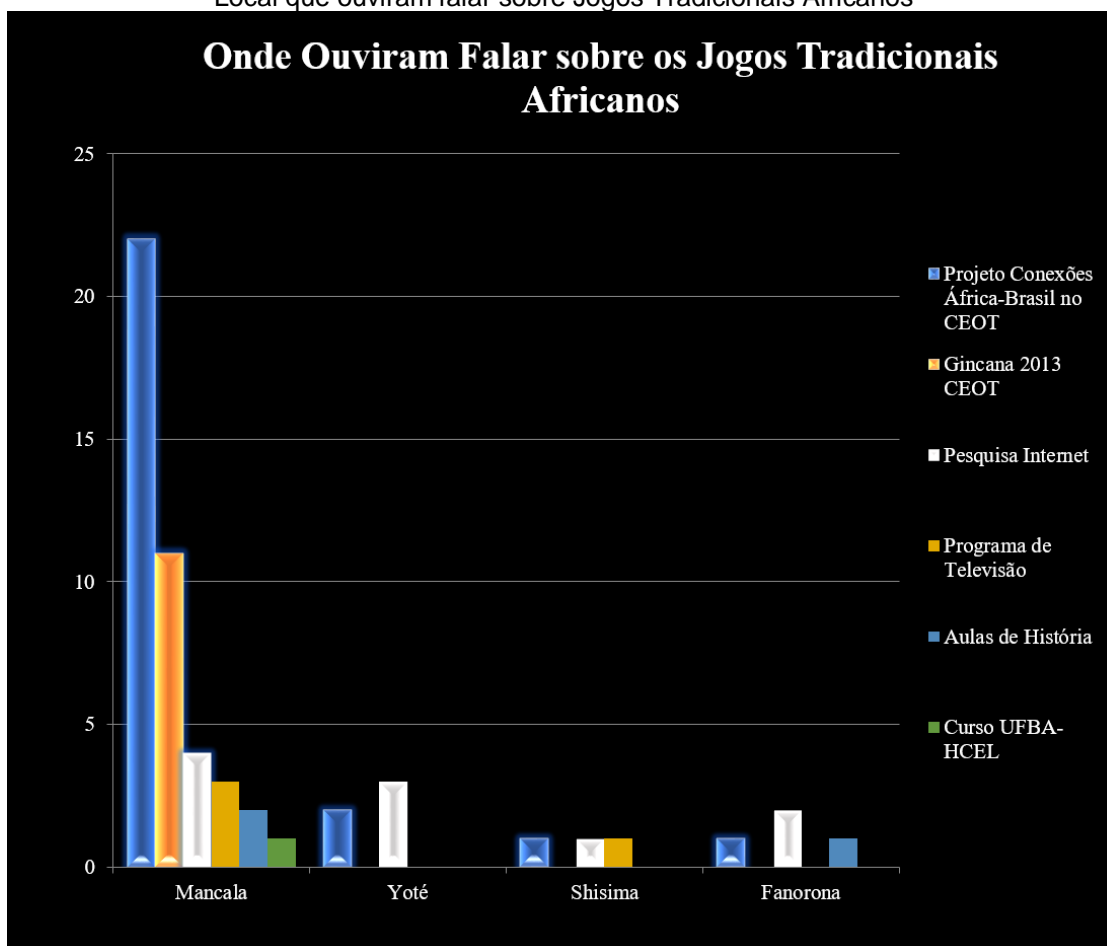


Gráfico 21 – Referência aos Jogos Tradicionais Africanos



O projeto Conexões África-Brasil e uma gincana realizada na referida escola no ano de 2013 foram as respostas mais presentes quando perguntado onde ouviram falar sobre os citados jogos africanos. Isso demonstra que a divulgação desses jogos, através das oficinas promovidas pelos estudantes em anos anteriores, cujo objetivo era a socialização e popularização das pesquisas e produções surtiu efeito na memória daqueles que participaram do festival, conferido no gráfico 22.

Gráfico 22  
Local que ouviram falar sobre Jogos Tradicionais Africanos



No espírito da divulgação da cultura e história africana, no ano de 2013, foi entregue aos organizadores da mencionada gincana no Colégio Odorico Tavares, aos membros do Grêmio Estudantil, uma tarefa que deveria ser realizada durante a referida gincana. A tarefa consistia em pesquisar as regras e fazer um torneio do jogo Mancala entre as equipes envolvidas. A realização da citada tarefa seria na quadra poliesportiva com intenção de que toda a comunidade escolar pudesse acompanhar o torneio, tomando ciência do jogo. A sequência de imagens abaixo mostra esse momento.



Imagem 10 – Fotografia<sup>11</sup>  
Gincana/2013 com o Jogo Mancala



Orientação da tarefa com o Jogo Mancala

Imagem 11 – Fotografia  
Equipes jogando Mancala (1)



Imagem 12 – Fotografia  
Equipes jogando Mancala (2)



<sup>11</sup> As fotografias da gincana, das etapas do projeto, dos festivais foram realizadas pelos próprios estudantes, geralmente os participantes do GT – Imagem, responsáveis pelos registros fotográficos e de vídeo.

Imagem 13 – Fotografia  
Equipes jogando Mancala (3)



Imagem 14 – Fotografia  
Equipes jogando Mancala (4)



Imagem 15 – Fotografia – Final entre Equipes  
Campeonato de Mancala



Através das imagens acima percebe-se a interação dos membros das equipes selecionados para realização dessa prova na gincana. Do mesmo modo, observa-se que os outros estudantes estavam atentos ao andamento do jogo. Na imagem 13 e 14 nota-se membros de outras equipes (diferenciadas pelas cores das camisetas) atentos às estratégias de jogadas das equipes em ação. Essa atividade foi importante tendo em conta que reunia todos/as discentes, professores/as, funcionários/as da escola ao mesmo tempo e no mesmo espaço, visibilizando assim os jogos e a referência da origem dos mesmos.

Outro fator importante possível de ser identificado por imagens é a disposição dos corpos desses estudantes. Essas atividades, principalmente as que rompem com as barreiras da sala de aula (estrutura física), estabelecem outras relações corporais, seja o acondicionamento do seu próprio corpo ou da relação com o corpo do outro/a. As imagens corporais são múltiplas, o corpo se apresenta sem as representações convencionais. A intenção é problematizar o arquétipo das cadeiras enfileiradas, pessoas cuja visão, muitas vezes, se restringe as nuças dos colegas das carteiras da frente. A mobilidade e as expressões corporais são cortadas, contidas, reprimidas, condicionadas. Essa realidade constatada no cotidiano escolar favorece a análise crítica de Foucault (2010) e Silva (2009) dos corpos dóceis, produzidos pela disciplina, como visto no terceiro capítulo desse trabalho. Esse processo de condicionamento corporal analisados pelos referidos autores pode ser observado nas imagens abaixo representando o cotidiano dos estudantes da mencionada escola.

Imagem 16 – Fotografia  
Sala em aula (1)



Imagem 17 – Fotografia  
Sala em aula (2)



Imagem 18 – Fotografia  
Sala em aula (3)



Observa-se que a arrumação das carteiras enfileiradas estabelece pouco movimento, significando uma forma de controle corporal. Esse processo de disciplina, nos moldes esclarecidos pela análise foucaultiana, ocorre durante o momento das aulas. Geralmente os corpos ficam disciplinados por quatro horas e meia, com pequeno intervalo de vinte minutos. Confirmando as análises dos autores mencionados acima, a consolidação e institucionalização das carteiras, dos jovens corpos conformados e inertes se sedimenta nas salas de aulas da referida escola.

Foi visto no primeiro capítulo desse trabalho, a partir dos estudos de Antoniaci (2013), que a performance é a constituinte dos corpos africanos, representado sua expressividade corporal. A performance como o ser corporal africano. A performance traz a espontaneidade do movimento corporal. As imagens do cotidiano escolar retratadas acima evidenciam que a performance está totalmente contida, retida, sufocada. Cabe acrescentar que a toda a estrutura escolar direciona para a múltipla fragmentação: do conhecimento, estrutura curricular, divisões departamentais/áreas. Essa fragmentação, geralmente, impede que as áreas de conhecimentos na escola não dialoguem, estabelecendo a rigidez. Nesse contexto de endurecimento, o corpo não seria exceção. Como visto na perspectiva foucaultiana, a assimilação acontece com a prática cotidiana da negação do movimento em sentido integral, ou seja, mexer corpos, concepções, conhecer a integralidade do ser.

Imagem 19 – Fotografia  
Corpos em da Sala em aula (1)

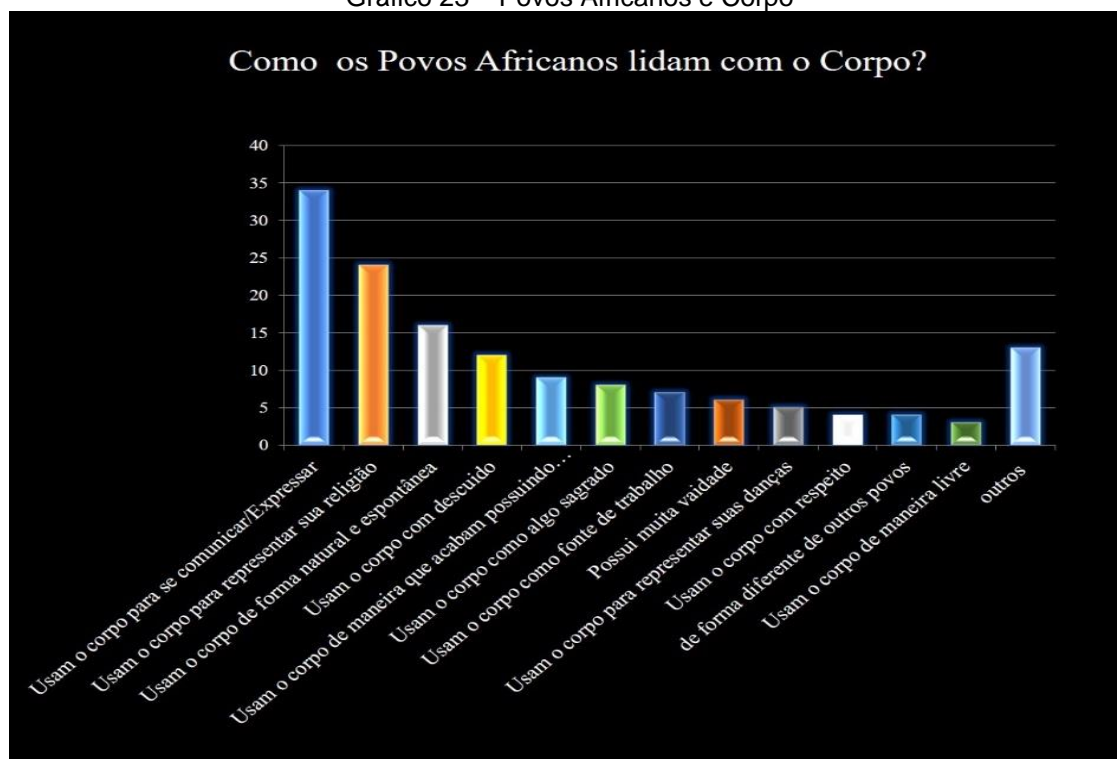


Imagem 20 – Fotografia  
Corpos em da Sala em aula (2)



Com o fim de compreender essa composição corporal, a última pergunta do referido questionário prévio foi uma ponte para captar, a partir da concepção dos estudantes sobre o corpo africano, o que entendiam a respeito das questões corporais. As respostas estão sistematizadas no gráfico 23.

Gráfico 23 – Povos Africanos e Corpo



Nota-se que as respostas sobre como os africanos lidam com o corpo circundam informações de várias dimensões. A referidas respostas sobre o corpo africano estão relacionadas com fenômenos tais como expressão, comunicação, representação cultural, valores estéticos e sagrados, bem como pelo descuido pelo mesmo e como fonte de trabalho. A maioria dos/as estudantes percebem no africano um corpo expressivo. No entanto, essa concepção de corpo ativo, presente entre as declarações dos estudantes quando opinam sobre o corpo africano, muitas vezes não é aparente nos espaços escolares, principalmente em sala de aula. Vale reiterar que na escola prevalece o corpo reprimido, passivo:

[...] o corpo é também diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder operam sobre ele uma influência imediata; elas investem contra ele, o marcam, o adestram, o supliciam, o constroem a trabalhos, o obrigam a cerimônias, cobram deles signos. (COURTINE, 2013, p.16).

Em virtude dessas percepções e por entender, referenciado em Foucault (2010) e Silva (2009), que é fundamental fazer a articulação entre o corpo e história, compreende-se que os corpos desses estudantes são impregnados de histórias, passíveis de ser observado nas imagens e análises dos dados coletados. Por isso que o projeto desenvolvido no ano de 2014, começou a tomar o corpo como centralidade.

### **6.3. Imersão dos jogos africanos na escola**

No ano de 2014 havia condições para aprimorar as experiências realizadas em anos anteriores. Especialmente isso se deveu à estruturação de uma metodologia apurada para coleta de dados do perfil sócio político dos sujeitos da pesquisa, bem como informações dos seus conhecimentos teóricos conceituais.

Em acordo com a estruturação dos procedimentos, anteriormente descritos, o passo seguinte após o questionário prévio que apresentou as representações dos estudantes sobre a África, foram os estudantes em experimentações de como fazer ciência, apropriar-se do conhecimento, divulgar resultados, se colocar como sujeitos do processo de aprendizagem. O trabalho de campo foi intitulado “Projeto Fazendo Ciência Experimentando Conexões entre África e Brasil com o Mancala, Yoté, Shisima e Fanorona”, descrito em ponto anterior desse capítulo.

Cabe, nesse momento, fazer algumas considerações sobre um termo chave do referido projeto pedagógico, a saber, experimentações. Para tanto, é interessante lançar mão das reflexões de Larrosa (2002), especialista na temática ora em pauta. Em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, o mencionado autor discute sobre a necessidade de vivermos experiências reais, apontando ser esse tipo de experiência que constrói a subjetividade. Ele sustenta a ideia de que o mundo moderno é marcado pela objetividade, da informação e opinião, sem que ocorra a experiência. Em suas palavras:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

O que aconteceu durante o projeto Conexões África-Brasil foi a experimentação do real, o que socialmente é negado: a história da África, suas relações com o Brasil e a necessidade de construção e/ou afirmação de uma identidade própria. Para tanto, os procedimentos de pesquisa combinaram coleta de dados via escrita com a observação imagética. O recurso às imagens permitiu um olhar diferenciado contribuindo para redimensionar a apropriação do conhecimento adquirido com pesquisas e estudos. Olhar e escutar foram o fio que conduziu a pesquisa. Olhar o outro que é tão parecido e ao mesmo tempo tão diferente, olhar outras culturas; escutando outras formas de ver, estar e sentir o mundo com as entrevistas com os africanos de países de língua portuguesa, escutando outras vozes do nosso cotidiano, que antes eram inaudíveis. Quando aconteceu a mistura de estudantes entre as turmas percebeu-se que, apesar de todos terem participado de todo o processo de construção e efetivação do projeto, cada um trouxe consigo suas próprias subjetividades.

A experimentação enriqueceu o processo de ensino aprendizagem, sem que houvesse uma dicotomia entre a teoria e prática ou mesmo a negação de uma em relação a outra. Teoria seria o processo de pesquisa e conhecimento da temática em questão e a prática a experimentação do que foi teoricamente aprendido. Teoria e prática como uma mistura, dialeticamente falando, jamais poderíamos experimentar caso não conhecêssemos e o conhecimento se processa quando experimentamos. Não são campos diferenciados no qual se possa estabelecer limites entre a experiência e a teoria.

Larrosa (2002), em seus escritos sobre experiência, ventila em algumas passagens uma supervalorização da experiência, como demonstrado nessa argumentação: “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p.19). Por outro lado, ele estabelece uma

diferenciação entre experiência e experimento que é significativa para ilustrar os resultados do trabalho de campo dessa pesquisa. O mencionado autor argumenta que “se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (LARROSA, 2002, p. 19).

A experimentação apresentada neste trabalho, utilizada nas ações do projeto escolar que resultou na pesquisa de campo, estabelece os princípios da teoria-prática como sendo o par dialético essencial para a transformação e desenvolvimento humano. Desta forma, não existe uma hierarquia de um sobre o outro. Dentro dessa perspectiva foi utilizada a ciência em sala de aula, sem privilégios, seja entre áreas do conhecimento, seja classificando percentualmente teoria ou experiência. Nesse sentido, vale pensar com Freire (1999) na perspectiva da tríade teoria-prática-ensino:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto o ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 1999, p. 32).

O trabalho de campo teve essa intencionalidade da unificação entre teoria e prática. Essa condição perpassou pela ideia de integralidade do corpo, discutida no segundo capítulo, como sendo uma necessidade de ruptura com a dicotomia platônica entre corpo e alma. Os corpos humanos e suas subjetividades em uma dimensão de complexidade relacional mente-sentimentos-movimentos. Fazendo um trocadilho com o termo corpo, o corpo do trabalho que possui uma estrutura metodológica conceitual, abrangendo a pesquisa científica dos dados, se une à experiência das investigações e descobertas, assim como a propagação dos resultados, ou seja, o ensino. A proposta, portanto, sempre esteve ligada a articulação entre a história e os corpos, que por si só são impregnados de história.

Do conhecimento do perfil sócio político e conceitual, obtido através do questionário de perfil e do questionário de sondagem em relação ao conhecimento sobre a África, denominado de questionário prévio, foi obtido a noção da realidade na qual a pesquisa estava inserida, a situação social real dos seus participantes.



A partir desse conhecimento passou-se para as outras etapas do projeto, descrito anteriormente. Nesse momento se faz uma breve recapitulação dos novos passos da pesquisa. Primeiramente, foi realizada a atividade de pesquisa sobre os jogos com a devida associação com a história e cultura africana; em seguida se processou a atividade artística: observação estética e produção dos jogos; o próximo passo foi o conhecimento das regras e prática dos jogos; concluiu-se a partir das conversas com africanos de países de língua portuguesa; a finalização do projeto veio com o planejamento, construção e efetivação da disseminação dos resultados através do festival.

Os jogos tradicionais africanos se apresentavam como uma nova abordagem contextualizada da cultura e história da África. Munanga (2008) chama atenção para a necessidade de “descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações” (MUNANGA, 2008, p. 15). Os referidos jogos apresentam essas propriedades. Apesar de não serem novidades na cultura brasileira, nem como recurso pedagógico em salas de aula ou mesmo nos estudos acadêmicos, a particularidade desta proposta é a possibilidade de associação mais ampla, interdisciplinar e não apenas relacionadas as propriedades matemáticas, como geralmente são utilizados.

Os referidos jogos são elementos da cultura africana, carregam histórias, geografias, lendas, estética, princípios de socialização e filosofias. Seus tabuleiros trazem princípios geométricos, as regras o estímulo ao raciocínio lógico e contagem. As possibilidades múltiplas de participação de jogadores individuais ou em grupo. A própria lógica cultural de compartilhamento, do jogar com o outro e não contra o outro. Este conjunto de propriedades são elementos apresentados por esses jogos, sendo trabalhadas e desenvolvidas ao longo do projeto. A partir desses jogos pode-se estabelecer várias relações, assim como tratar diferentes vertentes de conteúdo das disciplinas escolares, associando-as. Da mesma forma, pode-se tratar questões sociais e éticas no uso dos referidos jogos

Como foi visto no quarto capítulo desse trabalho, o princípio dos jogos africanos em pauta é o compartilhamento, o jogo com o outro. Isso não significa propalar a não existência da competição, ou mesmo, que ao longo do tempo não tenha ocorrido modificações nos seus princípios originais. No entanto, como foi visto nas reflexões de Gneka (2005) e Campos (1998) no mencionado capítulo anterior, o

respeito a quem joga com você, que não se trata de ganhar ou perder a qualquer custo, ainda se mantém como o princípio régio dos jogos tradicionais africanos, particularmente no Mancala.

Existem campeonatos desses jogos no continente africano. No entanto, a proposta desse trabalho foi redimensionar conceitos presentes na cultura dos jogos, ou seja, a mera competição. Obviamente que o estímulo produzido socialmente para a competição não deixou de existir nos estudantes, mas a semente de que o jogo poderia ter uma outra lógica foi plantada nos envolvidos no projeto. A ideia de jogar para compartilhar mais tempo da companhia do parceiro/a de jogo foi absorvida. Por isso, as regras são aprendidas para que pudessem estender esse tempo junto, estar em companhia de alguém, substancialmente aprendendo com o outro.

Os jogos africanos foram elementos utilizados como um dos caminhos para fazer uma contextualização histórica e cultural com a África, paralelamente significou uma ressonância afetiva dos estudantes com os povos africanos e conseqüentemente a importância de conhecer seus antepassados de uma forma que proporcionou a “possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos” (MUNANGA, 2008, p. 13).

A intervenção feita durante a pesquisa de campo constatou dificuldades, ao mesmo tempo em que experimentou abrir caminhos de superação. No entanto, pode-se detectar várias permanências conceituais presentes nos depoimentos em vídeo postados no facebook<sup>12</sup> e nas respostas do questionário realizado ao final do processo, entre os dias 09 a 12 de janeiro de 2015. Nos vídeos postados na rede social os/as estudantes deveriam fazer uma declaração sobre como foi a participação no projeto, bem como sua importância pedagógica. Nesse sentido, deveriam destacar o que foi aprendido, os significados da experiência para si, entre outros aspectos que achassem necessários ser colocados. Dessa forma, não existiu um roteiro prévio, somente indicações, foram depoimentos de vivência.

No questionário final, denominado questionário de avaliação, constam cinco perguntas as quais foram respondidas de acordo com a experiência que cada

---

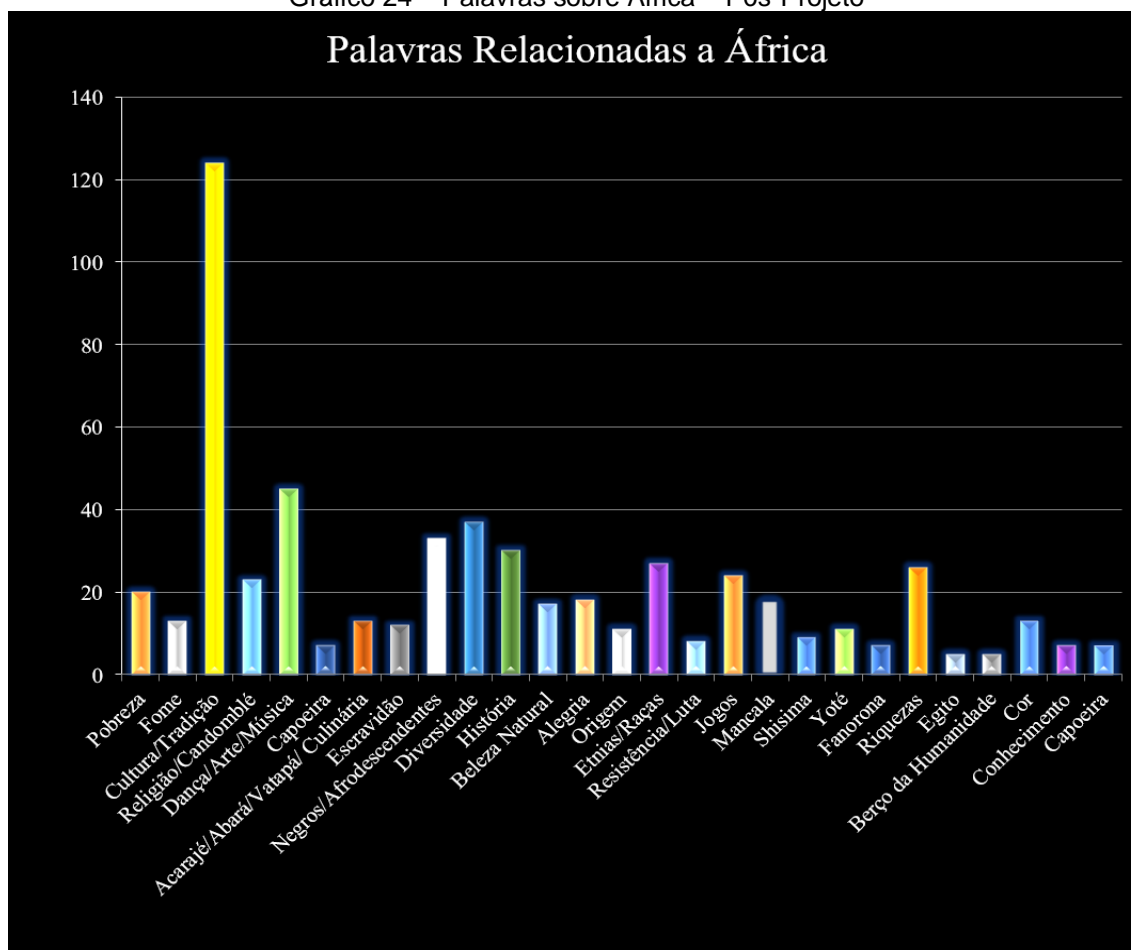
<sup>12</sup> Existe um site especialmente criado para o projeto de pesquisa de campo desse trabalho. O endereço do site contendo os depoimentos em vídeo sobre o Projeto Fazendo Ciência Experimentando Conexões entre África-Brasil com o mancala, yoté, shisima e fanorona é: <https://www.facebook.com/groups/1527280630828325/?ref=bookmarks>

estudante vivenciou com o Projeto Fazendo Ciência Experimentando Conexões entre África-Brasil com o Mancala, Yoté, Shisima e Fanorona. Algumas perguntas do questionário final são as semelhantes às do questionário prévio. As três primeiras perguntas são praticamente idênticas: colocar palavras relacionadas a África; cultura africana e história africana. A intenção foi realizar uma analogia entre as respostas iniciais e finais. Tratou-se de saber como os estudantes viam a África antes e após a experiência pedagógica em questão. Isso foi importante na medida que proporcionou perceber avanços, retrocessos e permanências conceituais.

As outras duas perguntas se dedicaram a saber dos estudantes suas reflexões sobre os jogos e a experiência pedagógica realizada. O referido questionário conta, ainda, com um espaço para observações, onde os/as estudantes poderiam escrever situações, impressões e sentimentos que fossem significativos no projeto, bem como críticas, apreciações e sugestões.

Sobre as palavras relacionadas a África algumas mudanças podem ser observadas. As cinco palavras mais mencionadas foram: cultura/tradição, sendo esta citada por cento e vinte quatro estudantes; dança/música vem na sequência, com quarenta e cinco estudantes; seguida por diversidade, com trinta e sete citações; negros, com trinta e três; história, com trinta. Esses dados são expressivos se comparados ao gráfico 17, cuja sequência de palavras associadas a África é bem mais estereotipada. Antes do projeto as palavras cultura/tradição aparecem em segundo lugar com apenas sessenta citações. A palavra negro aparece entre as cinco mais citadas nos dois questionários, sendo no primeiro com sessenta de duas menções, ocupando o primeiro lugar naquele questionário, após o projeto tem trinta e três citações, ficando em quarto lugar. Fome, pobreza, religião/candomblé e escravidão com cinquenta e oito, quarenta e nove, quarenta e cinco e quarenta e uma menções, respectivamente, ocupando o segundo, terceiro, quarto e quinto lugar na análise dos dados antes da efetivação do projeto. Estas palavras não aparecem entre as cinco mais mencionadas depois da intervenção pedagógica. Essas mencionadas palavras são aludidas em torno de doze a vinte e três vezes, no entanto, com pouca expressividade comparativamente, como pode ser observada no gráfico 24.

Gráfico 24 – Palavras sobre África – Pós-Projeto



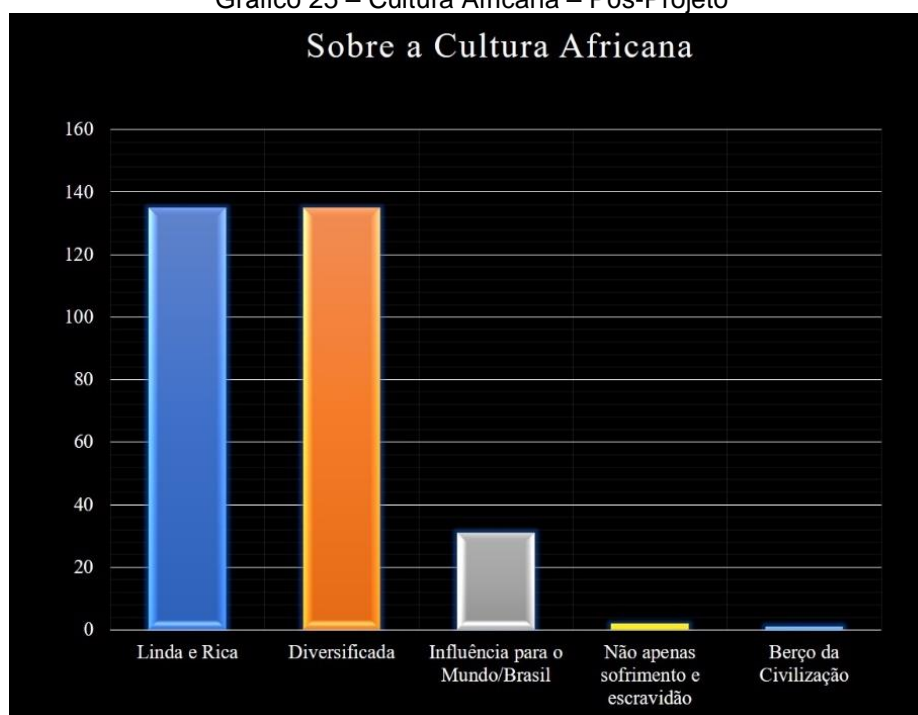
Palavras como Egito e berço da humanidade foram relacionadas a África apenas depois do projeto. A referência a escravidão continuou sendo mencionada no questionário final, todavia com menos intensidade, do que no questionário inicial, sendo citada quarenta e uma vezes contra doze do segundo. Pode-se aludir que houve um avanço em relação a associação imediata a África, no sentido de que a informação midiática foi um tanto ofuscada, prevalecendo uma compreensão mais intensificada da África ligada a cultura. Ainda aparecem palavras como jogos, Mancala, Yoté, Shisima e Fanorona. Essas palavras são frutos da percepção da África a partir do trabalho desenvolvido.

A pergunta relacionada a cultura africana ficou diferenciada, comparativamente as respostas do questionário realizado antes do projeto. Apesar da categoria diversidade ter sido presente nos dois momentos, houve um percentual

maior no segundo questionário. Percebe-se, também, um enxugamento conceitual, bem como a ligação com situações de violências desaparecem.

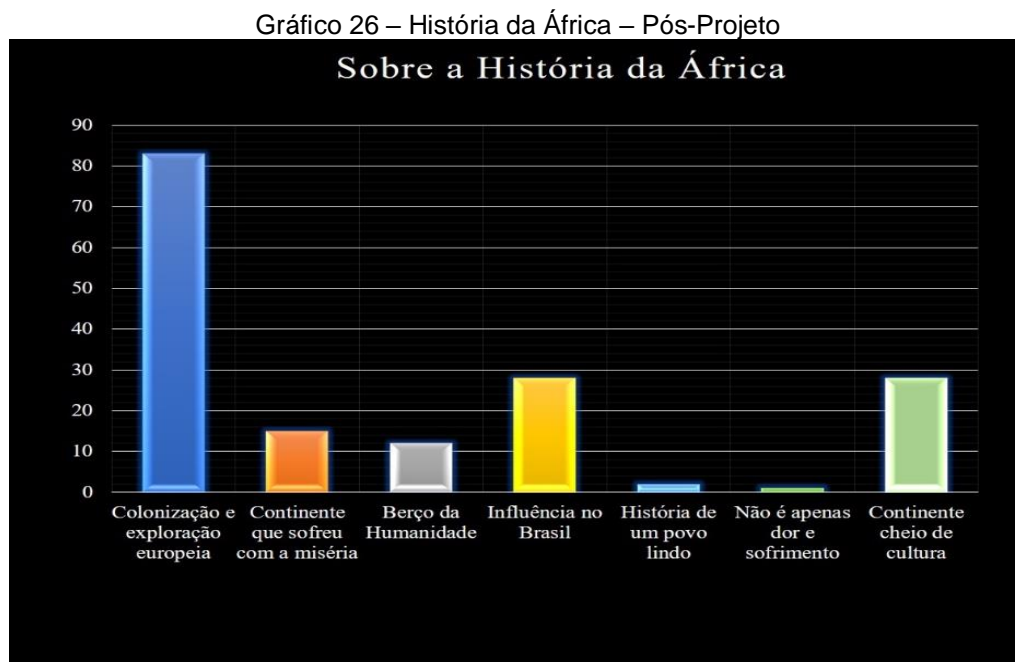
Relacionar a África com escravidão e sofrimento fica quase nulo e ainda assim ponderam nesta conceituação, ou seja, reconhecem a escravidão e sofrimento presente na cultura, no entanto, não é apenas isso a cultura africana. Antes foi citado que a cultura africana dependia de outras culturas, como se estivesse subjugada, depois das ações efetivadas na escola, a cultura africana é descoberta como precursora de cultura humana, podendo ser verificado no gráfico 25.

Gráfico 25 – Cultura Africana – Pós-Projeto



Quando perguntados sobre a história africana percebe-se algumas permanências, como o fato da colonização europeia ser mais presente nos dois questionários, seguido das guerras e sofrimento. Essas referências estão relacionadas ao conteúdo curricular do terceiro ano em história, que compreende o tempo contemporâneo. O programa da referida disciplina para a mencionada série escolar limita-se a tratar do processo de libertação dos escravizados africanos no Brasil e da colonização e descolonização da África, em relação a história geral. Desta forma, as respostas estavam mais ligadas a disciplina história do que a história da

África. Da mesma forma, nas respostas dos estudantes, a cultura africana parece apartada da história, como se a cultura não fosse história.



A resposta sobre a pergunta relacionada a história no questionário de avaliação do estudante Magno merece ser aqui reproduzida fielmente com suas aspas e grifos:

Dizer o que penso sobre a história deste continente (África)? Pouco tenho conhecimento da cultura africana! Tudo que “sei” sobre isso, tenho 2 motivos para duvidar:

1 – Nada é 100% certo

2- A história que aprendo na escola não foi contada pelos africanos. Foi contada pelos europeus. Tudo o que provém dos livros didáticos não são os africanos que escrevem (escreveram). [...] Tudo o que sabemos sobre eles é proveniente de terceiros, e não das principais vítimas e testemunhas de tudo o que aconteceu com aquele e naquele local.

[...]Os africanos foram usados, explorados, mortos e brutalmente assassinados. Foram roubados, foram forçados e foram maltratados.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Citação retirada do questionário de avaliação realizado em 09/01/2015

As palavras desse estudante conduzem à reflexão sobre a necessidade de um currículo diversificado e equilibrado. Se os livros didáticos mostram apenas a visão europeia da humanidade, é necessária uma aproximação a outros recursos que sejam capazes de subsidiar discussões as quais promovam a equidade entre os povos e suas respectivas histórias, compreendendo que essas histórias se entrelaçam.

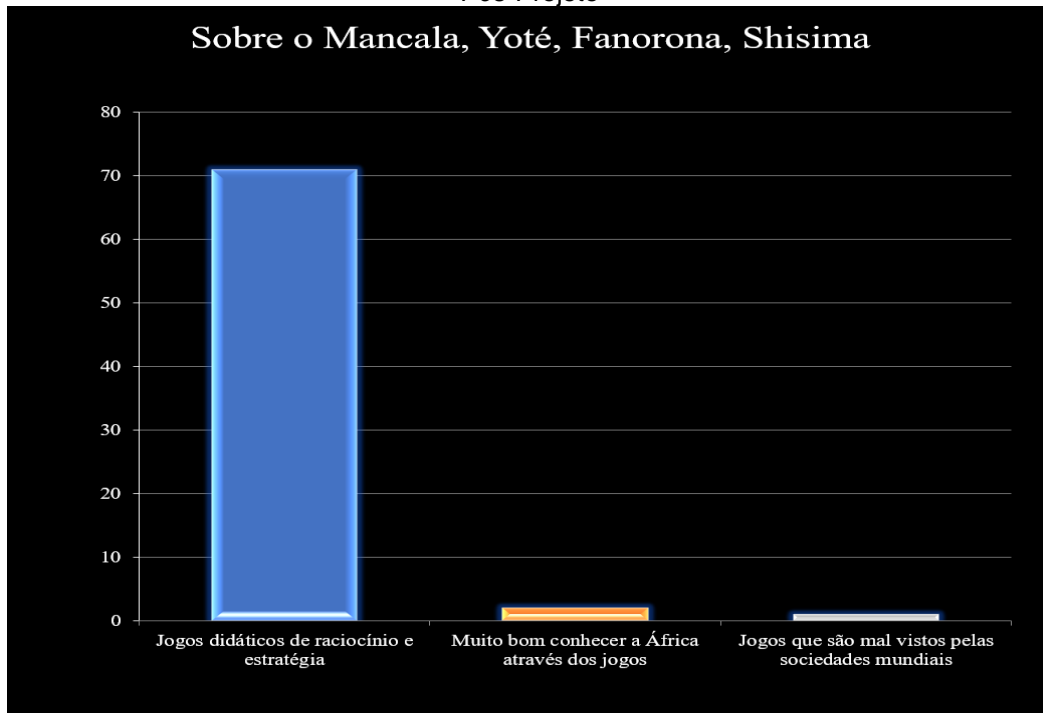
Esse trabalho desenvolvido no Colégio Estadual Odorico Tavares apresentou uma possibilidade de contribuir na perspectiva de rompimento com as estruturas fechadas de pensamento, especialmente por apresentar uma diversidade de ações voltadas para valorização do ato de conhecer. Isso pode ser identificado na própria mudança conceitual dos/as estudantes envolvidos/as nessa pesquisa. Essa situação pode ser exemplificada com a resposta do estudante acima citado sobre a história da África no questionário inicial: “Quando pensamos em África, as duas primeiras coisas que aparecem na nossa mente são respectivamente: escravidão e seu povo ‘negro’”<sup>14</sup>. Nota-se que antes do envolvimento no projeto e consequentemente do contato com outras formas, métodos e recursos para análise e conhecimento, o estudante Magno fica restrito a concepção de uma África da escravidão e do povo negro, ainda que esteja entre aspas, denotando certo receio com a denominação. No entanto, sua análise, depois que passou por todo o processo de pesquisa, experimentação, aprendizagem – conhecimento, é outra. Existe, na fala desse estudante, um questionamento na forma que está sendo conduzido o conhecimento sobre a África na escola.

Em relação aos jogos tradicionais africanos, foi feita uma sugestão para que os estudantes falassem sobre os mesmos. Nos depoimentos os estudantes foram insistentes e enfáticos no objetivo de verem os jogos africanos tradicionais como jogos didáticos, por serem de estratégia e raciocínio. Em alguns relatos admitiram que a utilização dos jogos foi importante para o estudo sobre a África, como demonstra o gráfico 27.

---

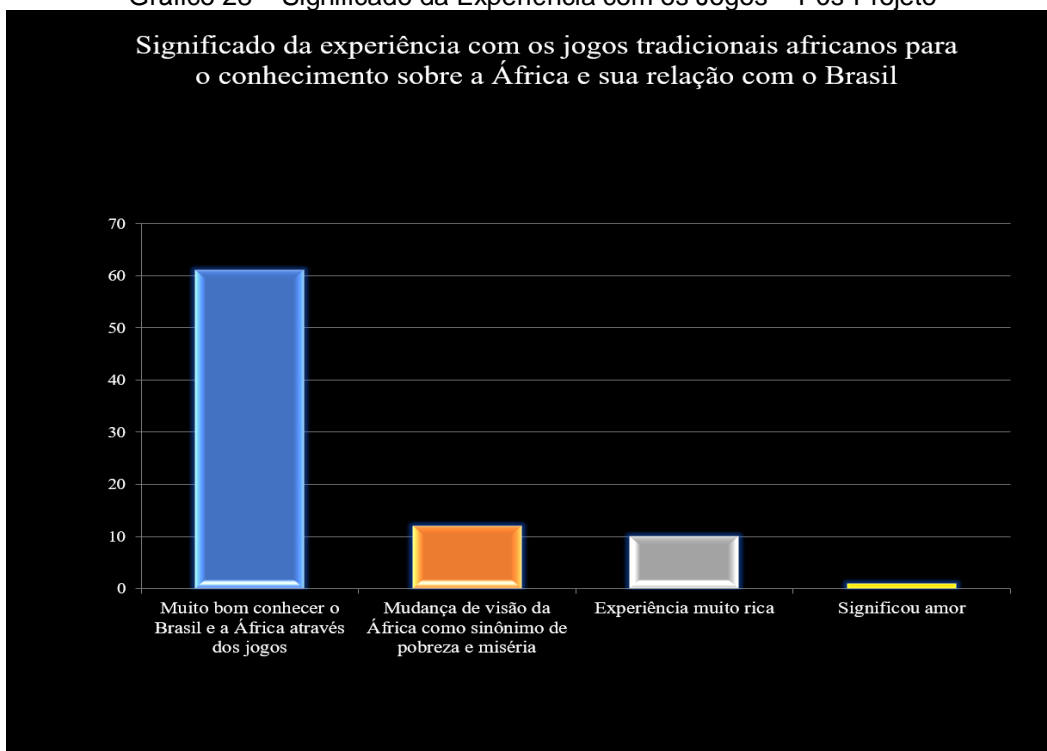
<sup>14</sup> Citação retirada do questionário Prévio em 09/04/2014. A aspa utilizada na palavra negro é do estudante.

Gráfico 27 – Interpretações sobre o Mancala, Yoté, Fanorona e Shisima Pós-Projeto



O gráfico 28 corrobora com as formulações dos/as estudantes acerca da importância do uso dos jogos africanos para a compreensão da cultura e história da África, podendo ser verificado no gráfico abaixo.

Gráfico 28 – Significado da Experiência com os Jogos – Pós-Projeto

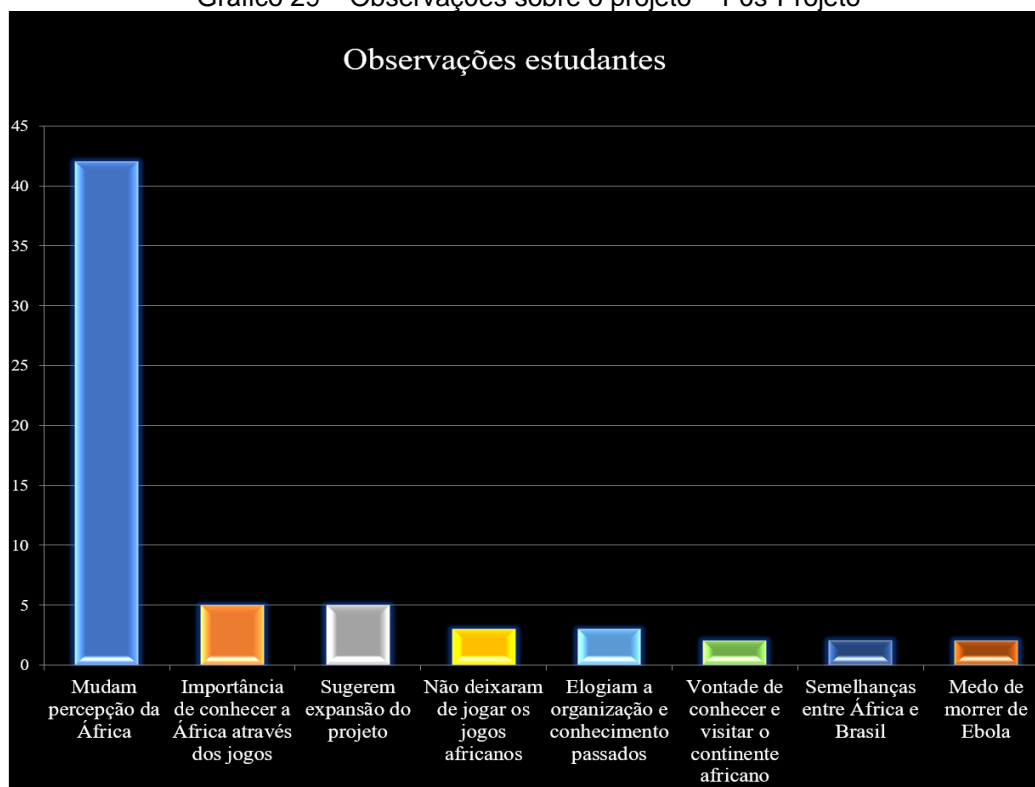




Em suas observações, os/as estudantes narraram as mudanças que ocorreram durante o trabalho realizado no ano letivo de 2014. A percepção do continente africano como sinônimo de pobreza e doenças ficou relativizada. Para esses estudantes, a África passa a ser respeitada na sua história ou a ter história antes da escravidão, da colonização e descolonização africana.

Quando foi mencionada a revolução agrícola no momento da apresentação dos jogos da família Mancala, abordou-se uma história pouco conhecida. A expansão dos jogos para outros países dentro e fora do continente africano demonstram o processo de migrações e, conseqüentemente, o aporte tecnológico e cultural africano em outros lugares. Com a pesquisa do local de origem dos jogos os estudantes perceberam a vastidão de um continente, sua geografia diversa com desertos, savanas e florestas. As riquezas naturais são ressaltadas e o processo de colonização e descolonização africana, assunto oficial na distribuição curricular destinado ao terceiro ano do Ensino Médio é redimensionado conceitualmente. As justificativas presentes nos livros didáticos são questionadas. O darwinismo social com suas classificações dos povos em estágio de evolução e a 'missão civilizadora' dos europeus são percebidas como uma ideologia e descartada como ciência. Os registros dessa mudança podem ser observados no gráfico 29. Se comparados aos dados antes da realização do projeto, postos nos gráficos 17 (palavras relacionadas a África) e 19 (sobre a história da África), percebe-se mais nitidamente esses sinais de mudança conceitual e ideológica.

Gráfico 29 – Observações sobre o projeto – Pós-Projeto



Do exposto, é possível compreender que uma intervenção estruturada para o ensino da história e cultura africana na Educação Básica se faz necessário. Isso significa que improvisações podem redundar em frustrações ou resultados aparentes. A análise empreendida acima, tendo em vista um projeto com experiência de uma década, demonstra as dificuldades em superação de estereótipos enraizados. As superações e permanências de representações sobre o continente africano ocorridas no referido trabalho comprova a seriedade e o profissionalismo na qual deve ser levada qualquer proposta que almeje intervir na perspectiva de mudanças de atitudes e mentes. Os resultados apontam mudanças e novos desafios.

#### 6.4. Da atividade acadêmica a práxis comunicativa no ensino médio

O trabalho com os jogos também pressupunha propagar o conhecimento, divulgar o que foi trabalhado e, principalmente, motivar o conhecimento sobre a história e cultura africana e, por esse conhecimento, a própria história do Brasil, as relações com a África e promover a discussão sobre identidade. A princípio essa

divulgação se restringiu as salas de aula, nas turmas em que o projeto foi desenvolvido. De 2007 a 2011 os resultados eram compartilhados pelos estudantes de uma mesma sala. Entretanto, a irradiação dessa práxis pedagógica ultrapassava os limites da sala de aula.

Uma percepção importante relacionada à irradiação da experiência desse projeto foi a constatação dos limites do livro didático em relação aos outros espaços da informação (televisão, revistas, jornais, rádios, redes sociais...) quando se tratava do estudo de povos e populações. Além disso, o espaço do livro didático destinado à história e cultura africana era desigual comparativamente à europeia e norte-americana. O modelo restrito sobre o conhecimento da África uma vez posto em sala de aula poderia desfavorecer o que era fundamental, o objetivo central do projeto: a compreensão de que a África não estava/está restrita ao tráfico de escravizados, colonização e descolonização, como exposto nos livros didáticos e programas da disciplina história. Por isso que, a partir de 2012, após todo o trabalho em sala de aula, descrito anteriormente, alcançou-se outros espaços, atingindo toda a escola. Os/as estudantes, protagonistas/sujeitos da construção do conhecimento, planejaram e organizaram festivais amplos para a propagação da história e cultura africana, divulgando o que haviam pesquisado, estudado e apreendido.

Os/as estudantes formaram grupos de trabalhos (GTs) cujo critério de formação era a habilidade e gosto pela atividade que iriam desempenhar. Consistia, exclusivamente, no desejo de fazer. Se um/uma estudante tinha habilidade de dançar, iria ficar no GT de Dança; outro/a de desenhar, então o lugar era o GT de Artes e assim seguia a formação dos GTs. Importante destacar que para essas formações não era considerado a organização de turmas. Dessa forma, os estudantes se misturavam independente do grupo formado pela escola, ou seja, em um determinado GT tínhamos meninos e meninas de diferentes turmas, mas que haviam passado por todas as etapas de pesquisa.

Após a etapa de estudo, na sequência à apropriação do conhecimento, o momento era de construção do festival para divulgação das pesquisas e descobertas. Momento em que todos/as estavam juntos/as e misturados/as. Mas, sem competição entre salas, entre equipes, ao contrário, em plena cooperação. A preparação do festival era o estímulo à solidariedade, era uma possibilidade de conhecer alguém da sala ao lado. Desta forma, foi posto em prática a ideia de colaboração e o quanto isso

se torna importante para o sucesso de todos/as. Muitos/as estudantes perceberam isso e remetiam o que estava sendo feito durante a construção do festival ao princípio original do jogo Mancala que era jogar com o outro e não contra o outro, o compartilhamento. O festival era dividir com o outro o que aprendemos.

Existia GT para tudo que fosse necessário antes, durante e depois do festival, mesmo porque a intenção era a prática da concepção da educação integral. Como não havia a separação entre o cognitivo, o corpo e emoções, não existia, também, a visão hierarquizada do trabalho, ou seja, a ideia difundida era que todas as tarefas eram necessárias e importantes. Do expositor(a), passando pelos guias, finalizando com a limpeza. Todas as etapas foram fundamentais para que o festival acontecesse. Por isso, foram criados os Grupos de Trabalho: GT Artes, encarregado de confeccionar placas informativas, murais, cartazes, desenhos; GT Fotografia e Vídeo, que registrou as imagens e áudios de todas as etapas do festival - da organização até a finalização; GT Divulgação, incumbido da distribuição de convites, panfletos, propagandas do evento; GT dos Oficineiros/as, grupo compostos por estudantes que ensinavam os visitantes de acordo com o que estava sendo oferecido (jogos africanos, danças africanas e afro-brasileira, literatura, brincadeiras das cores, etc.), GT Monitoria, responsável pela organização das oficinas, exposições, apresentações artísticas, recepção, enfim pela logística do festival, importante destacar que as pessoas desse GT eram responsáveis pela troca de turnos de trabalho, pois a ideia era que todos participassem de todas as etapas, que trabalhassem, mas que se divertissem com o evento. Então, nenhum(a) estudante ficava o tempo todo trabalhando. Isso permitia um trânsito interessante na escola e a participação de todos em todos os espaços de apresentação.

Esses Festivais se dividiam em duas partes, a primeira era de ensinamentos e experimentações através de Oficinas e exposições e a segunda eram as apresentações artísticas. As duas etapas eram protagonizadas por estudantes. Eles ministravam as oficinas, eram guias nas exposições e intervenções artísticas, bem como, eram os artistas na apresentação de danças, músicas e lutas. Sempre a finalização era com o samba de roda, oportunizando a dança a todas as pessoas presentes.

A organização do festival demandava tempo, passava-se mais de um mês preparando, planejando todas as etapas e ações de uma manhã. Por ter como

finalidade a divulgação do conhecimento adquirido através de um projeto, os festivais levavam sempre o mesmo nome. Mudando apenas a parte final do título que vinculava o festival a algum recorte específico a cada ano. Desta forma, todos tinham a seguinte expressão: “Festival Cultural Experimentando Ciência Fazendo Conexões entre África e Brasil com ...”, esse “com” era a ligação com o que foi estudado no ano. Esses festivais ocupavam os seguintes espaços da escola: todo o piso do térreo, onde ficavam localizadas as salas do terceiro ano, a quadra esportiva e o anfiteatro.

Em geral os festivais tinham uma mesma estruturação. Aconteciam depois de uma preparação, marcando a finalização dos estudos. Os/as estudantes eram protagonistas, ou seja, eram monitores, oficinairos/as, professores/as, artistas, cantores/as, dançarinos/as. Os festivais duravam uma manhã e em dois momentos: de 8 as 10h aconteciam as oficinas, que eram distribuídas nas salas de aula; de 10:30 as 12h era o momento da apresentação artística (dança, teatro, poesia...), sempre apresentada por mestres de cerimônia, que no decorrer do espetáculo, além de apresentar as atrações, contava resumidamente o processo de trabalho até naquele momento. Isso se fazia necessário porque essa etapa envolvia toda a escola, estudantes de todas as séries, os funcionários, pais e convidados. Era o momento de divulgar o trabalho construído e, acima de tudo, propagar as conquistas relacionadas ao conhecimento sobre a África.

Em um primeiro momento, as pessoas foram convidadas a experimentar as diferentes oficinas que tinham um propósito de conhecer o continente africano, sua história e cultura através de diferentes linguagens. Em um segundo momento, as pessoas eram encaminhadas para um espaço amplo, com vistas a assistirem as apresentações, que tematizavam algo das oficinas, agora com a participação de estudantes e convidados, com uma encenação, esquete, espetáculo de dança, capoeira, teatro, entre outros.

Denota-se que a ocupação dos espaços da escola projeta movimentos corporais dinamizados. Observa-se corpos buscando outras possibilidades de comunicação. A escola se mostrava viva. A visibilidade não era apenas de corpos em movimento, mas, também, do conhecimento que transitava entre salas, corredores, entre pessoas. Era possível ler e interpretar todo o conjunto de coisas que aconteciam.

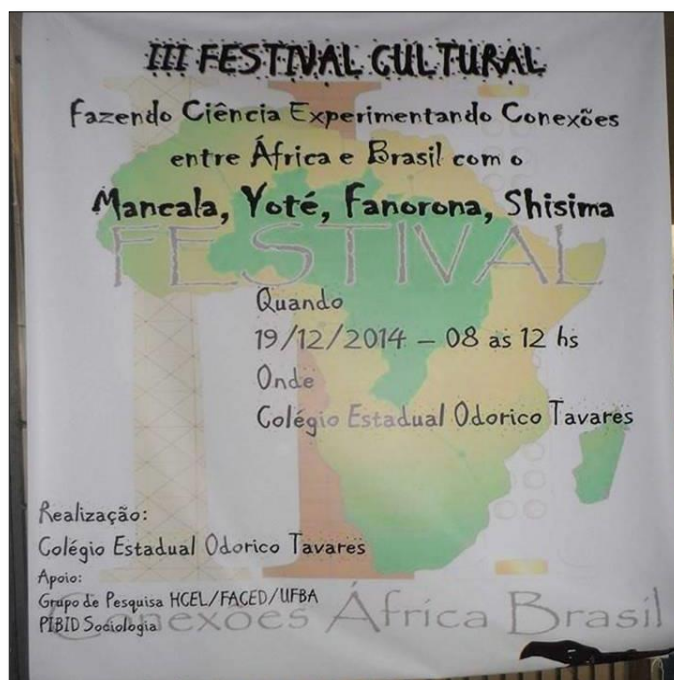
O I Festival Cultural Experimentando Ciência Fazendo Conexões entre África e Brasil com a capoeira ocorreu no ano de 2012. Para a preparação houve

várias etapas, desde a pesquisa até palestra com mestres da capoeira de angola e regional. Durante todo o ano letivo aconteceram vários encontros, palestras e oficinas, proporcionando encontros entre mestres de diferentes linhagens na capoeira. Do mesmo modo, o envolvimento de pais e mães com os mestres de capoeira fizeram parte desse processo de aprendizagem. A família esteve presente em várias etapas de preparação e no festival propriamente dito.

Em 2013 foi realizado o II Festival Cultural Experimentando Ciência Fazendo Conexões entre África e Brasil com o Mancala, o objeto de estudo foram os jogos da família Mancala. Seguindo a mesma lógica de organização do primeiro festival, as apresentações giraram em torno do referido jogo. Neste ano, foi acrescentado às atividades de pesquisa, as mencionadas entrevistas com os africanos de língua portuguesa cujo foco era a temática dos jogos sem, contudo, deixar de abordar temáticas outras tais como a história e cultura africana, o processo de ensino em seus respectivos países, etc. Essa atividade resultou em uma nova oficina no festival denominada Impressões África-Brasil.

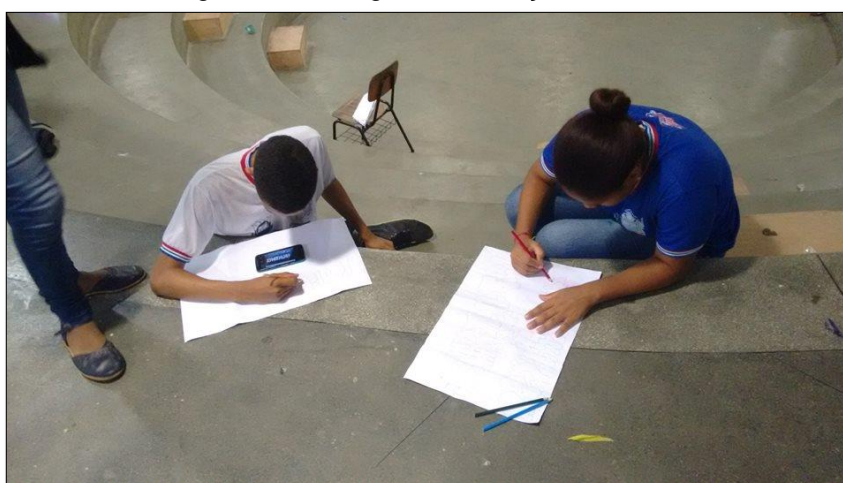
O III Festival Cultural Experimentando Ciência Fazendo Conexões entre África e Brasil com o Mancala, Yoté, Shisima e Fanorona, foi realizado no ano de 2014. Como foi visto, o ano de 2014 se constituiu como aquele de referência principal para a coleta de dados de campo dessa pesquisa. Vale acrescentar que o referido ano letivo foi aquele no qual se elaborou a estruturação de investigação com questionários respondidos pelos/as estudantes antes do início do projeto e na finalização. Como nos festivais anteriores, foram elaborados cartazes, com finalidade de divulgação do evento, criados pelos estudantes, geralmente os que compõem o GT de Artes. Observe o cartaz da terceira edição a seguir.

Imagem 21 – Fotografia  
Cartaz do III Festival Cultural



Todas as salas com oficinas eram indicadas por cartazes que orientavam os visitantes. Assim como toda a produção artística e de criação, esses cartazes foram pensados e discutidos dentro do GT Artes e como os GTs se auxiliavam, todos participavam da arte final. Ou seja, mesmo que o/a estudante não tivesse habilidades para o desenho, ajudava na finalização da arte, pintando, recortando, como pode ser visto na imagem abaixo. O estudante de camisa branca, com a ajuda tecnológica do celular, projeta a letra no papel e sua colega de camisa azul colore as letras.

Imagem 22 – Fotografia Confecção de Cartazes



No ano de 2014 houve a presença significativa de estudantes ligados ao grafite, por isso, escolheram formas de letra desse estilo. Isso está demonstrado na sequência de imagens das exposições e oficinas do ano em pauta. As referidas imagens são seguidas por textos explicativos da proposta de cada atividade existente no festival.

Imagem 23 – Fotografia  
Cartaz Exposição Impressões África-Brasil



A Exposição Impressões África-Brasil, como mencionado, foi resultado das entrevistas virtuais com africanos. Nesta exposição existiu a proposição de intervenção, ou seja, além das explicações oferecidas pelos responsáveis pela sala, era entregue ao/a visitante um papel e solicitado que escrevesse o que imaginava ser a África. Essa declaração era colocada em um mural, conforme imagem abaixo.



Imagem 24 – Fotografia  
Mural Registro de Impressões sobre a África



Nas imagens seguintes estão os registros em foco das impressões sobre a África feita pelos visitantes do festival as quais estiveram expostas em um mural. Observem que as referências são: África considerado como sendo um país, as suas belezas naturais, fome, pobreza e negros.

Imagem 25 - Fotografia  
Foco do Registro de Impressões sobre a África - África País

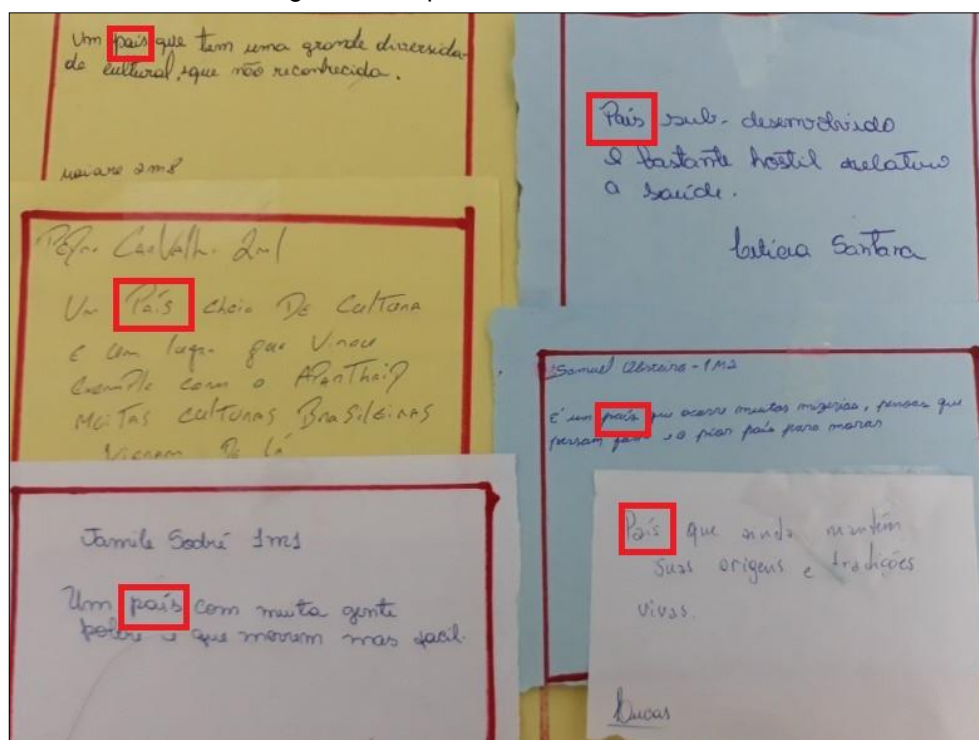


Imagem 26 - Fotografia  
Foco do Registro de Impressões sobre a África - Beleza Natural

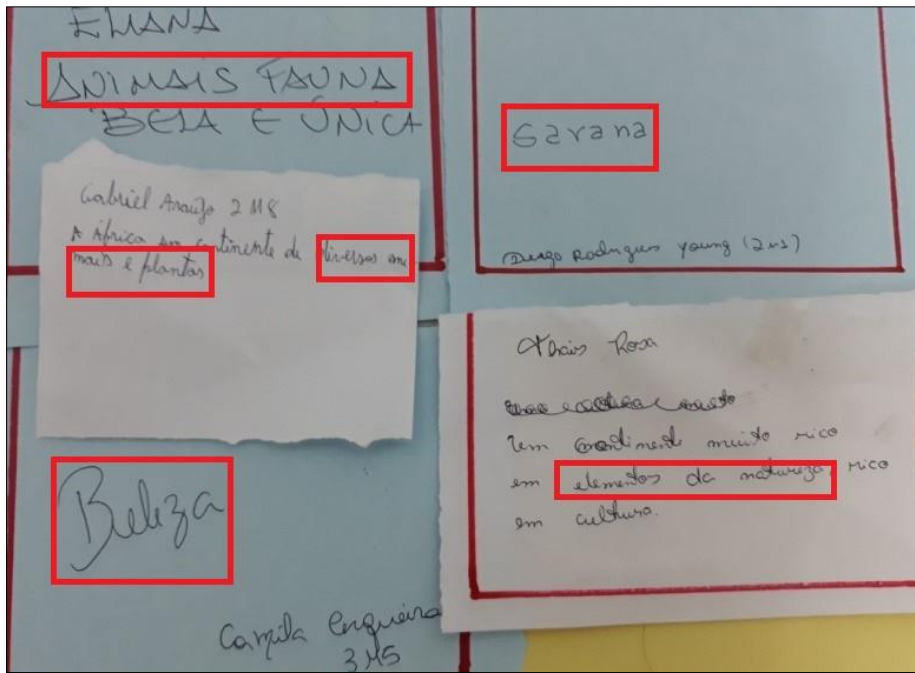


Imagem 27 - Fotografia  
Foco do Registro de Impressões sobre a África - Fome e Pobreza

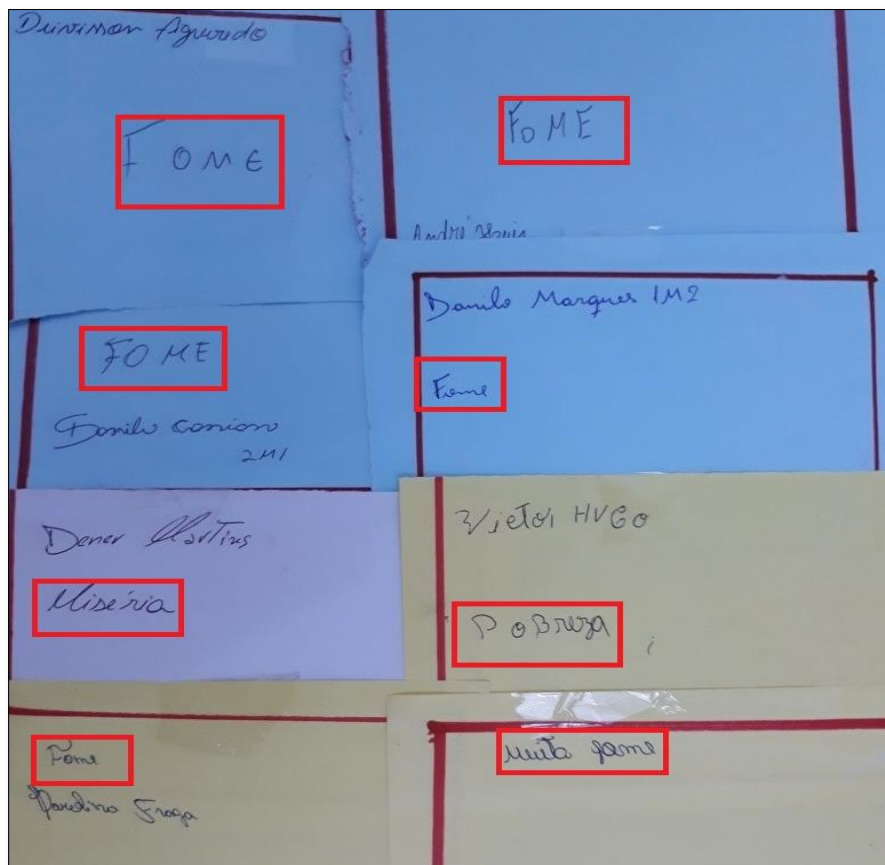
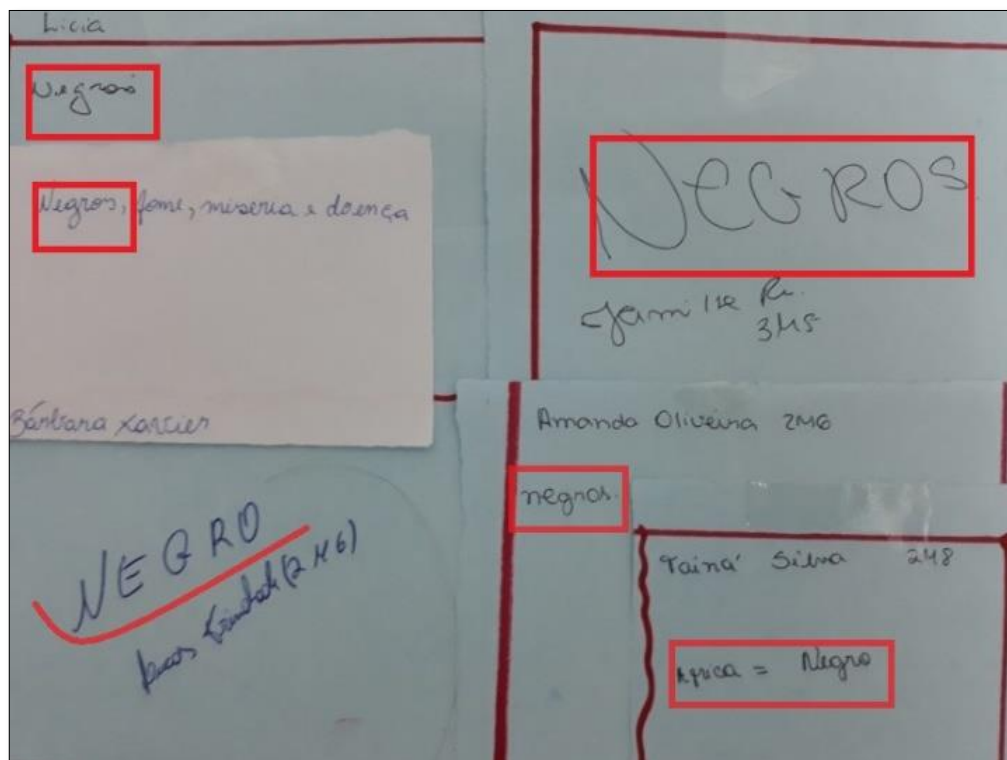
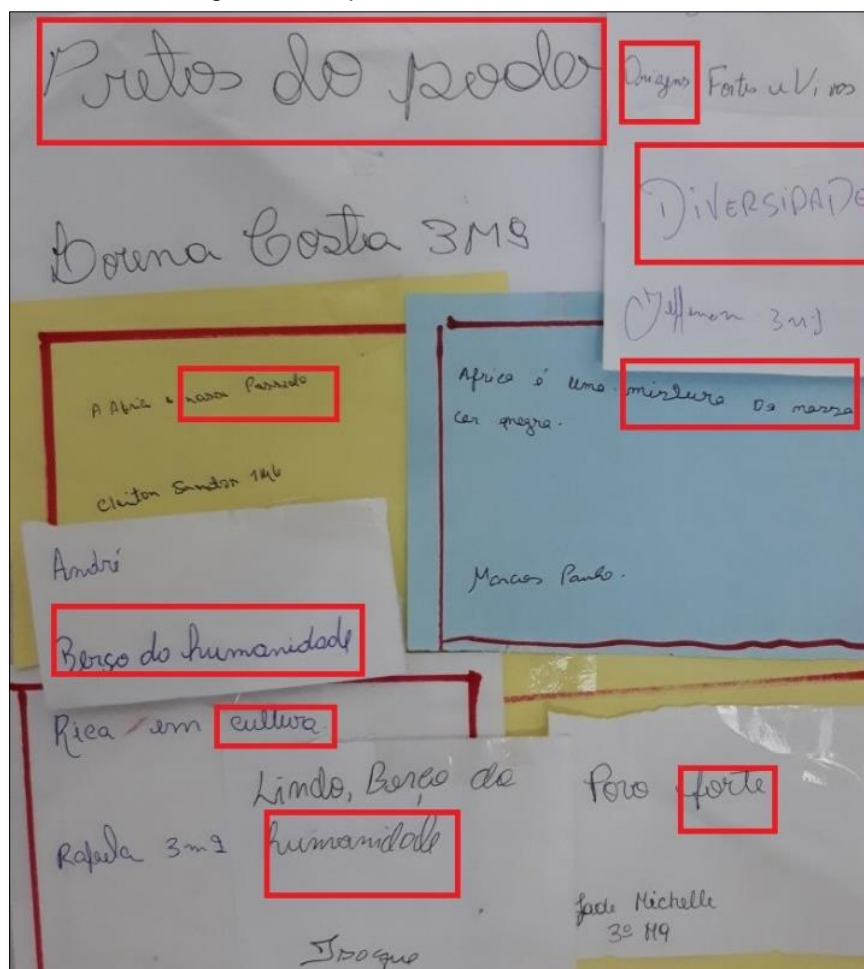


Imagem 28– Fotografia  
Foco do Registro de Impressões sobre a África - Negros



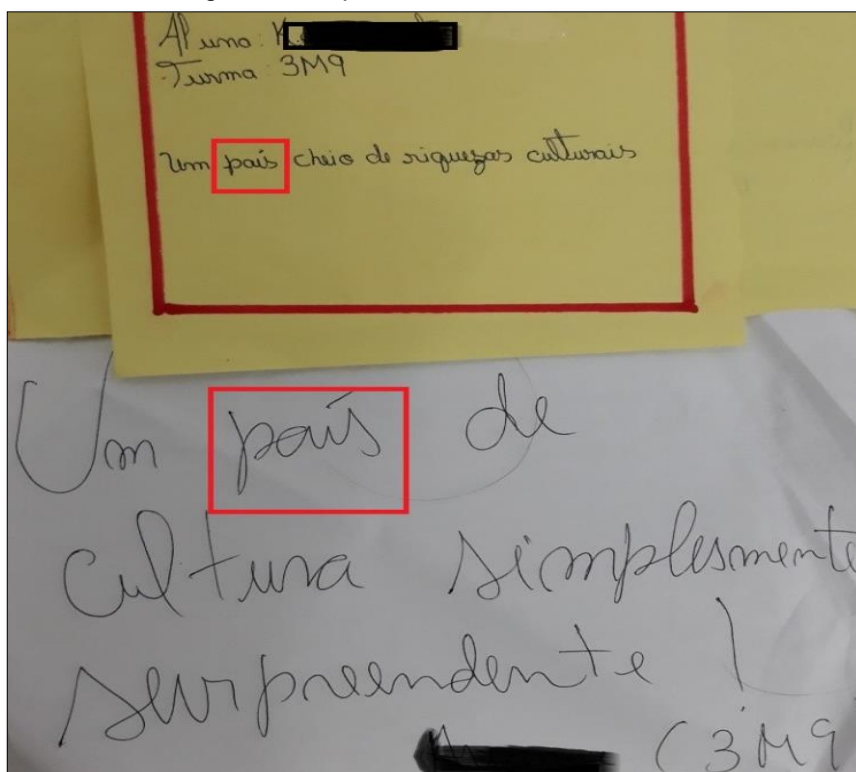
Alguns dos registros ressaltaram a diversidade, a cultura, o poder, associaram ao nosso passado, a força, ao início da história. Vale ressaltar que a maioria desses depoimentos foram de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio que haviam participado de todas as etapas do projeto. E como dito, não estava restrita ou proibida a participação deles/as nas intervenções das oficinas e exposições do festival, ao contrário, a divisão em turnos de trabalho era para que todas as pessoas participassem de tudo, inclusive, e até certo ponto, principalmente, os responsáveis por aquele movimento diferenciado na escola.

Imagem 29- Fotografia  
Foco do Registro de Impressões sobre a África História/Cultura



Do exposto se condensa que o Projeto Conexões África Brasil utilizou vários recursos de estudo, pesquisa, entrevista, tabulação de dados e divulgação do conhecimento construído e adquirido durante o processo. No mesmo sentido proporcionou várias vivências nas quais estudantes participaram, cada um/uma deles/as, de todas as etapas durante o ano letivo. Ainda que tudo isso tenha acontecido, permanências, todavia são explícitas como demonstram a imagem a seguir. Observem que existe o avanço em citar a riqueza e a cultura da África, no entanto, aquilo que parecer ser o mais elementar ainda permanece, ou seja, a África é definida como um país.

Imagem 30 – Fotografia  
Foco do Registro de Impressões sobre a África - Permanências



Depois que escreviam sobre as impressões a respeito da África, os visitantes eram convidados a ler as impressões que os africanos tinham do Brasil. Então foi organizado um mural que continha cinco grandes envelopes, cada um destinado a um país pesquisado. A pessoa escolhia um envelope e pegava um dos papéis que estavam dentro e lia o que estava escrito. Vale ressaltar que o conteúdo dos papéis eram reproduções das falas dos africanos nas conversas via redes sociais.

Imagem 31 - Fotografia Mural Impressões África-Brasil



O que estava escrito pelo/a africano/a em relação ao Brasil, geralmente era parecido com a ideia que os brasileiros tinham/têm da África. Muitas vezes, estavam próximos da reprodução das narrativas midiática com suas mensagens subliminares as quais disseminam os conceitos da violência, de governos incompetentes, ao mesmo tempo que amenizam esse tipo de divulgação com a ideia da alegria e beleza dos lugares. Os gráficos, expostos no decorrer deste capítulo, sobre palavras relacionadas com a África, da cultura e história africana os quais foram resultados da análise dos questionários sondagem respondidos pelos/as estudantes, reforçam essa lógica da negatividade a respeito da África. Ideias de violência, pobreza e belas paisagens acompanham o imaginário produzido socialmente do brasileiro sobre a África, bem como, dos africanos sobre o Brasil. Abaixo uma sequência de imagens com as declarações dos africanos sobre o Brasil.

Imagem 32 – Fotografia  
Declaração Cabo Verde sobre o Brasil

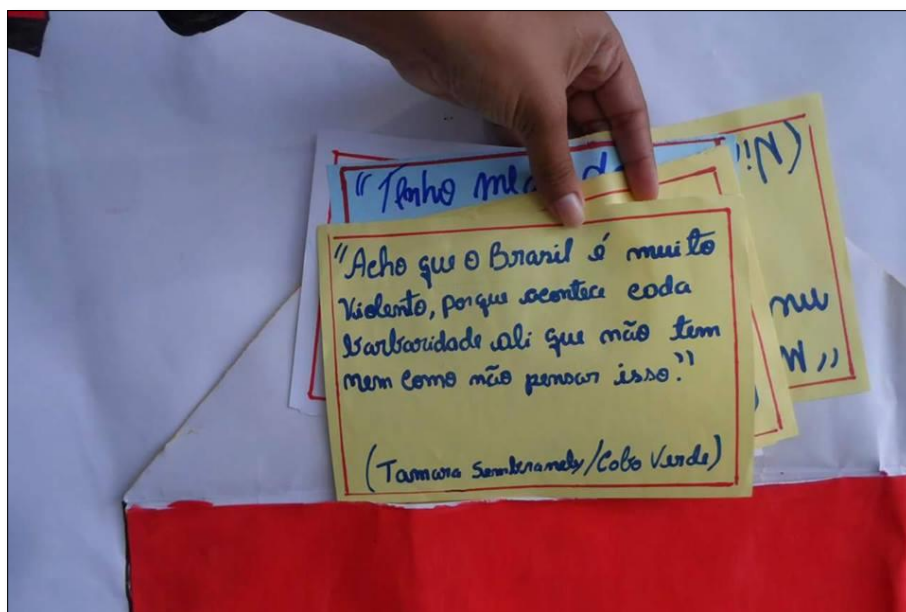


Imagem 33 – Fotografia  
Declaração Moçambique sobre o Brasil

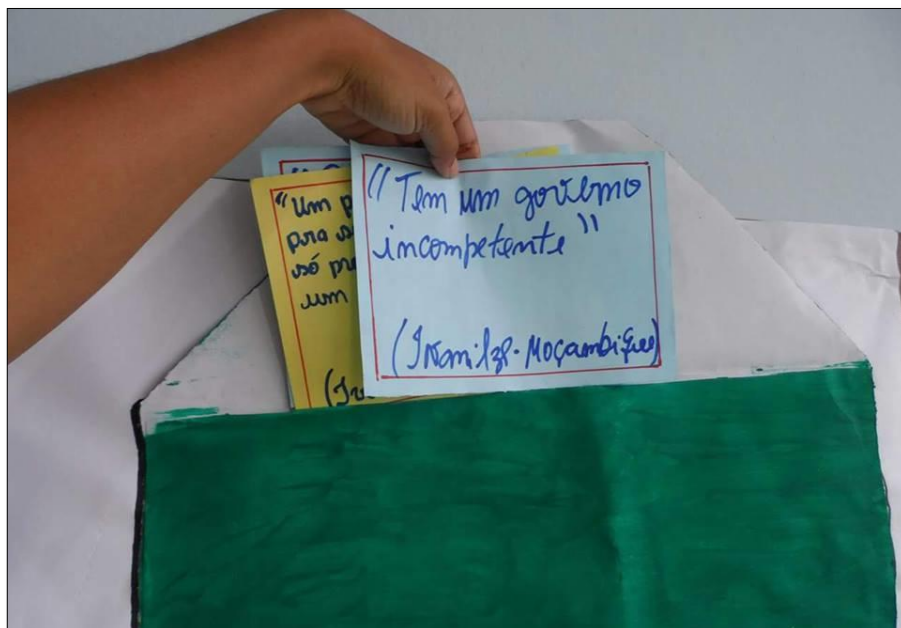


Imagem 34 – Fotografia  
Declaração São Tomé e Príncipe sobre o Brasil

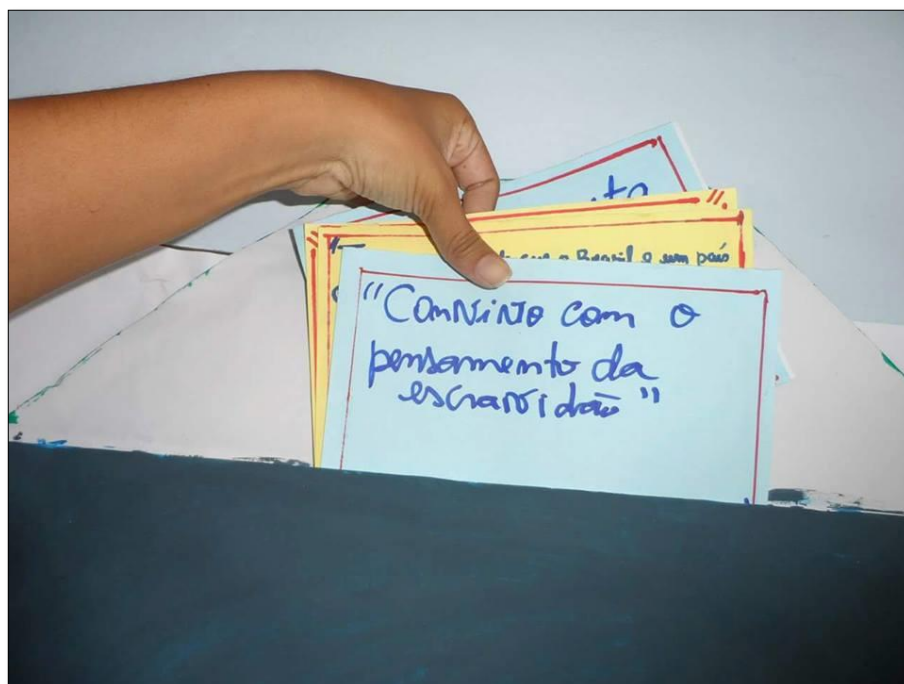


Imagem 35 – Fotografia  
Declaração Angola sobre o Brasil

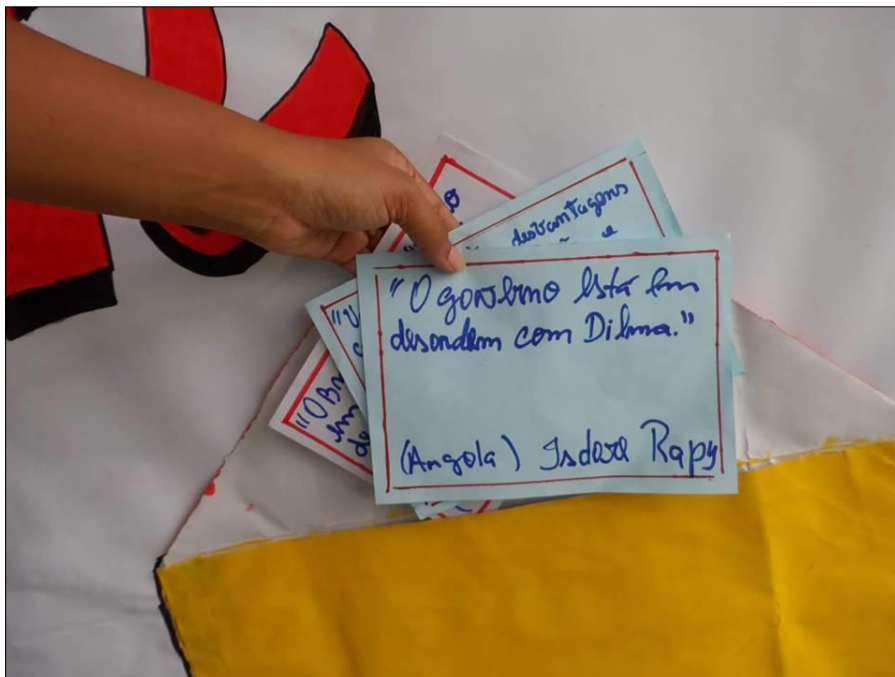
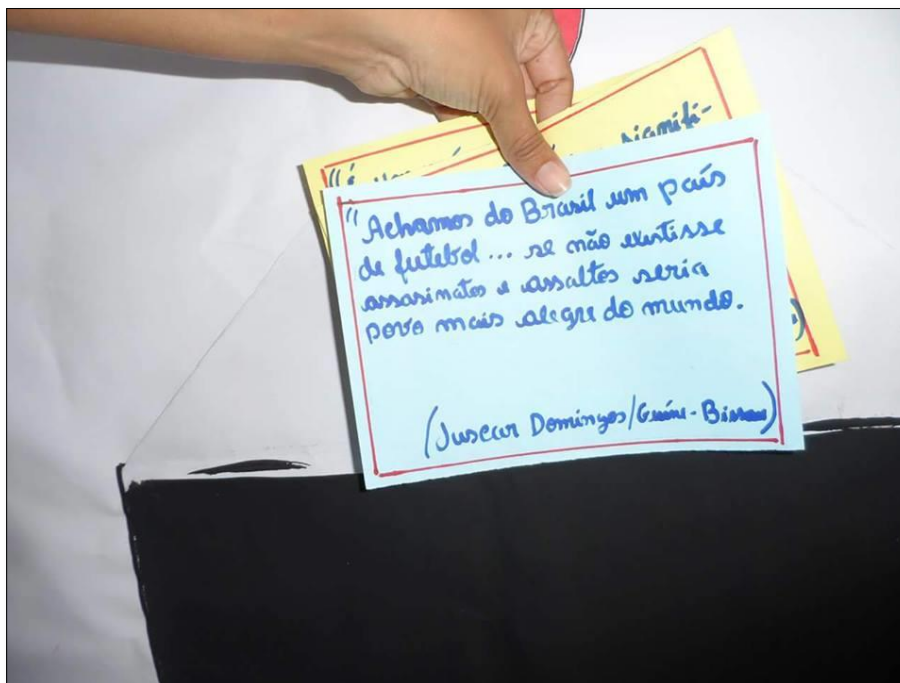


Imagem 36 - Fotografia  
Declaração Guiné Bissau sobre o Brasil



Outra exposição que trazia a proposta de interação com o público visitante foi denominada "Falando em Cores". Essa exposição esteve presente nas edições anteriores e foi pensada a partir de uma aula externa no Museu de Arte Moderna da



Bahia, que sediava a exposição do centenário do escritor Jorge Amado, em 2012. Nessa exposição vimos várias placas com nomes de cores. Quando lemos do que se tratava, percebemos que eram as denominações de cor que as pessoas davam ao IBGE. Desta forma, decidimos utilizar essas placas para estimular a brincadeira e, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a identidade.

Imagem 37 – Fotografia  
Cartaz Exposição Falando em Cores



A exposição consistia em um varal onde ficavam as placas com os termos utilizados pela população em resposta à pergunta do IBGE sobre a sua cor, tanto que em anos anteriores essa exposição era chamada de Qual a sua Cor? Além do varal, havia um mural escrito Essa é Minha Cor e algumas imagens e frases espalhadas pela sala.

Imagem 38 - Fotografia  
Varal com Placas da Exposição Falando em Cores



A proposta de participação era escolher uma das placas, depois da explicação do que as mesmas representavam, e deixar ser fotografado/a. A ideia era brincar um pouco com as concepções de cor e cores e da própria classificação. As imagens que seguem demonstram como foi a participação dos visitantes nesta exposição.

Imagem 39 - Fotografia  
Proposta de Intervenção  
Exposição Falando em Cores (1)



Imagem 40 - Fotografia  
Proposta de Intervenção  
Exposição Falando em Cores (2)



Imagem 41 – Fotografia  
Proposta de Intervenção  
Exposição Falando em Cores (3)



Imagem 42 – Fotografia  
Proposta de Intervenção  
Exposição Falando em Cores (4)



Neste Festival várias exposições foram propostas pelos/as estudantes as quais se tornaram inéditas, como a de livros que foi intitulada Contando Histórias.

Imagem 43 – Fotografia  
Cartaz Exposição Contando Histórias



Nessa sala foram expostos vários livros de autores africanos ou com temáticas relacionadas a África ou a cultura afro-brasileira. O objetivo era estimular a leitura de trechos dos livros expostos, promover explicação sobre os autores, bem como pequenos debates entre os/as estudantes-expositores/as. O grupo responsável por essa exposição ainda criou um jogo de perguntas e respostas com distribuição de marcador de página.

Imagem 44 – Fotografia  
Livros da Exposição Contando Histórias



Imagem 45 – Fotografia  
Cartaz Autores Africanos na Exposição Contando Histórias



Muito embora fosse o trabalho com jogos africanos o sustentáculo do projeto, nas edições anteriores, não havia sido cogitado a realização de uma exposição dos tabuleiros. No III Festival, em 2014, houve um espaço destinado aos tabuleiros dos jogos Mancala, Yoté, Shisima e Fanorona.

Imagem 46 - Fotografia  
Cartaz Exposição de Tabuleiros



Essa exposição consistiu em apresentar os tabuleiros nas suas diferentes formas e as possibilidades de construção com diferentes recursos, tanto do ponto de vista dos materiais utilizados para a confecção, como dos meios econômicos disponíveis. Os tabuleiros foram construídos pelos/as estudantes que usaram a

criatividade e financiamentos próprios. Dentre as possibilidades foram reutilizados materiais do cotidiano doméstico, como caixas de ovos, latas e papelão.

Imagem 47 – Fotografia  
Visão da Sala Exposição de Tabuleiros



Imagem 48 - Fotografia  
Exposição de Tabuleiros do Jogo Yoté



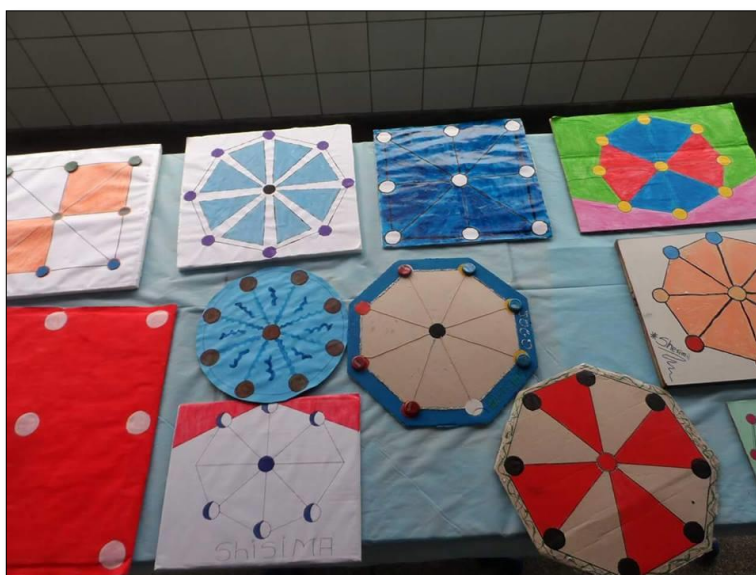
Imagem 49 - Fotografia  
Exposição de Tabuleiros do Jogo Fanorona



Imagem 50 - Fotografia  
Exposição de Tabuleiros dos Jogos Mancala



Imagem 51 – Fotografia  
Exposição de Tabuleiros do Jogo Shisima



Outra proposta inédita deste festival foi a oficina denominada Cantinho da Beleza, proporcionando ações relacionadas à produção estética do corpo.

Imagem 52 – Fotografia  
Cartaz Oficina Cantinho da Beleza



Nesse espaço eram oferecidos serviços de maquiagem, penteado, manicure, turbantes e customização de roupas. A ideia era a valorização e resgate da autoestima.

Imagem 53 – Fotografia  
Oficina Cantinho da Beleza - Turbante





Imagem 54 – Fotografia  
Oficina Cantinho da Beleza – Vestimentas



Imagem 55 – Fotografia  
Oficina Cantinho da Beleza - Customização



Imagem 56<sup>15</sup> - Fotografia  
Oficina Cantinho da Beleza - Penteado



<sup>15</sup> Algumas pessoas estão com o rosto coberto pelo fato de não terem cedido a imagem, geralmente são as pessoas que participaram do festival, diferente os estudantes que estavam presentes em todo o processo e que assinaram o termo de cessão.

A Oficina de Dança proporcionou aos visitantes a experimentação de técnicas de alongamento e passos básicos da dança afro.

Imagem 57 - Fotografia Cartaz Oficina Dança Afro



Neste ano, houve um número significativo de estudantes que faziam curso de dança. Isso possibilitou facilidade no planejamento e montagem das ações que foram ofertadas.

Imagem 58 – Fotografia  
Oficina Dança Afro - Técnica de Alongamento



Durante a oficina de dança,icineiros fizeram uma coreografia com outras estudantes, sendo apresentada no segundo momento do festival. Do mesmo modo, os icineiros atendiam outros/as participantes visitantes. O interessante dessa

multiplicidade de atividades, na qual são estimuladas a criatividade e as aptidões, é a evidência e consequente descoberta da diversidade de talentos dentro da escola.

Imagem 59 – Fotografia  
Oficina Dança Afro - Ensaio da Coreografia



Imagem 60 – Fotografia  
Oficina Dança Afro – Oficineiro/as e suas alunas



Os jogos africanos tiveram, além da exposição dos tabuleiros, o espaço para a prática do jogo denominado Aprenda a Jogar.

Imagem 61 – Fotografia  
Cartaz Oficina Aprenda a Jogar



Essa oficina não era propriamente uma novidade deste festival. A inovação não estava na oferta da oficina, mas a quantidade de jogos que seriam oferecidos aos visitantes. No I e II Festivais somente foi utilizado jogos da família Mancala. Neste festival de 2014, além do Mancala, foi trabalhado os jogos Yoté, Shisima e Fanorona. Osicineiros, além de promover a experimentação dos jogos, ensinando as regras, também falavam sobre a história desses jogos, de onde vieram, sobre as lendas, suas variedades estéticas e culturais.

Imagem 62 -Fotografia  
Oficina Aprenda a Jogar - Shisima



Imagem 63 – Fotografia  
Oficina Aprenda a Jogar - Yoté



Imagem 64 – Fotografia  
Oficina Aprenda a Jogar - Fanorona



Imagem 65 – Fotografia  
Oficina Aprenda a Jogar - Mancala



Essa oficina esteve ligada a exposição do tabuleiro, as duas proporcionavam explicações acerca dos jogos. Desta forma, houve uma complementação entre as duas propostas - exposição e oficina. Nas imagens abaixo pode-se observar que na sala de exposição dos tabuleiros pode se jogar, pois os expositores explicam tanto a história como as regras que deveria ser função da oficina de jogos.

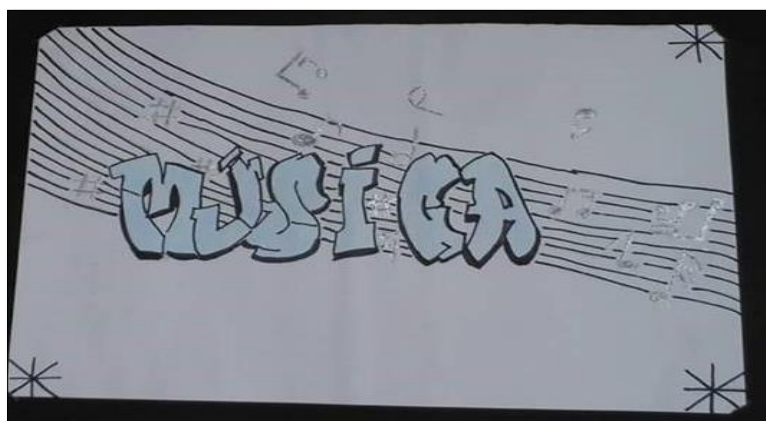
Imagem 66 – Fotografia - Fusão de funções



Assim como nessas duas atividades, a exposição de tabuleiros e a oficina de jogos, todas as oficinas, exposições, intervenções e experimentações do festival dialogaram com a temática do reconhecimento da história e cultura africana e suas relações com o Brasil, assim como a valorização dos corpos em sua espontaneidade e autoestima.

A Sala de Música foi estruturada entre explicações, compartilhamento de informações, som ao vivo e escuta de músicas.

Imagem 67 – Fotografia Cartaz Sala de Música

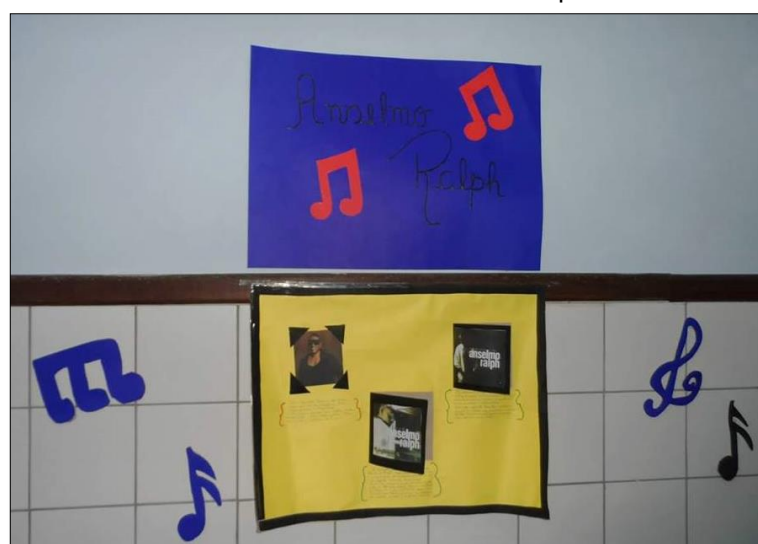


Ornamentada com cartazes, os responsáveis por esse espaço proporcionavam aos visitantes um tour na África através da história da música e de musicistas originários/as desse continente. Igualmente demonstraram as semelhanças com a música da América, em geral, e do Brasil, em particular, identificando uma relação próxima entre as produções.

Imagem 68 - Fotografia  
Sala de Música - Cantora Myriam Makela



Imagem 69 - Fotografia  
Sala de Música - Anselmo Ralph



Além de proporcionar a escuta dos cantores/as que decoravam o espaço com o resumo das suas biografias, ocorreu música ao vivo.

Imagem 70 - Fotografia Sala de Música - Som ao Vivo



Na Sala Audiovisual foi exibido um curta/documentário sobre o projeto, desde a concepção até o festival.

Imagem 71- Fotografia Cartaz Sala Audiovisual





O audiovisual, produzido pelos estudantes responsáveis pela sala, cumpriu o papel de sintetizar o trabalho, utilizando as imagens gravadas em vídeo e fotografias produzidas pelos estudantes do GT filmagem e fotografia.

Imagem 72 – Fotografia  
Sala Audiovisual - Exibição de Filme



O objetivo era fazer com que as pessoas entendessem o percurso do trabalho, os avanços e manutenções, dificuldades e ajuda. Era tentar mostrar, em poucos minutos, a totalidade do que foi realizado até chegar o momento do festival, inclusive relatando resumidamente as edições anteriores.

O segundo momento do festival aconteceu no anfiteatro da escola, consistindo nas apresentações artísticas para o público presente. Neste momento, O GT encarregado da reorganização dos espaços das salas, teriam vinte minutos para arrumar as salas, implicando em recolher o material utilizado, guardar para posterior uso, limpar, arrumar do jeito que a escola funciona. Esse sempre foi um princípio do projeto, limpar o que sujamos, devolver o que pedimos emprestado, colocar no lugar o que tiramos. E desta forma, também, pensamos e fazemos acontecer a educação na sua integralidade.

As apresentações artísticas de 2014, no anfiteatro, foram conduzidas, como em anos anteriores por mestres de cerimônia que mesclavam a chamada das apresentações com a história do projeto na escola.

Nos anos anteriores os mestres de cerimônia foram representados por um casal, um menino e uma menina. Na verdade, se pensava que estivesse buscando

equidade quando da opção por um casal formado pelos dois sexos, com a intenção de que os dois gêneros assim seriam representados. Contudo, o ano de 2014 se mostrou diferente em alguns sentidos tais como no número de oficinas inéditas, na proposição de mesclar, entre as apresentações, poemas relacionados a temática trabalhada e no desejo de dois rapazes e uma moça serem mestres de cerimônia, como mostra a imagem abaixo (menina de óculos estava ajudando na organização da fala dos mestres de cerimônia).

Imagem 73 - fotografia Mestres de Cerimônia



Recital de poesia, peça de teatro, dança, música foram apresentadas no anfiteatro. As imagens abaixo mostram a diversidade artística, tudo produzido, pensado, confeccionado e executado por estudantes.

Imagem 74 – Fotografia Apresentação Teatro



Imagem 75 – Fotografia Apresentação Dança Afro



Imagem 76 – Fotografia Apresentação Recital de Poesia



Na apresentação do anfiteatro, este festival foi igualmente favorecido com a participação do Coral Fecomércio da Bahia, sob a regência do maestro Leandro Gazineo.

Imagem 77 - Fotografia  
Apresentação Coral Fecomércio da Bahia



O IV Festival Cultural Experimentando Ciência Fazendo Conexões entre África e Brasil com Jogos Africanos, Capoeira, Música e Dança aconteceu em 2015. Neste caso, processou-se igualmente todas as etapas dos festivais anteriores. Entretanto, houve uma experimentação nova inspirada em um protesto realizado por estudantes na Universidade de Brasília no qual escreviam, em pequenos quadros, situações de preconceito que tinham vivenciados. Através dessa ideia realizou-se uma oficina exatamente igual. Nesse caso, era solicitado aos visitantes que escrevessem no quadro situações de preconceito os quais haviam vivenciados. No entanto, acrescentou-se um elemento, qual seja, foi proposto às pessoas que também falasse o que realmente pensava de si mesma.

Imagem 78 – Fotografia  
Experimentação Nós Pensamos, Eles Pensam



Essa experimentação intitulada “Nós Pensamos, Eles Pensam” tinham como objetivo expressar o preconceito vivido cotidianamente, a partir do que pensam os outros. Isso era escrito em um quadro pequeno e fotografado. Depois, a mesma pessoa, escrevia como ela própria se concebia, sendo novamente fotografada. A valorização individual e a percepção de que as pessoas não são o que os outros pensam, podendo ser absolutamente o que desejarem. Essa era a principal proposta e mensagem dessa intervenção.

Essa atividade teve um significado especial para os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas, que muitas vezes são desqualificados em suas escolhas, principalmente no que diz respeito às opções profissionais.

### **6.5. Da escola pública ao público urbano: o festival ganha o mundo**

O ano de 2016 foi conturbado, ainda mais conturbado para as escolas públicas. Nesse referido ano aconteceram muitos problemas com funcionários terceirizados nas escolas, pois estavam sem receber salários. As escolas funcionavam com maior precariedade. A situação não foi diferente para o Colégio Estadual Odorico Tavares. Foram realizadas ações as quais caminharam na denúncia do que estava acontecendo. Várias aulas públicas foram promovidas e os/as estudantes do terceiro ano do Ensino Médio planejaram uma dessas aulas, ocorridas em uma praça conhecida como Campo Grande, localizada em bairro central da cidade de Salvador, de grande acesso da população. As ações do Projeto Conexões África Brasil estavam presentes. Foram levados para a aula pública as placas “Para falar de Preconceito”, assim como diversas outras faixas com objetivo de sensibilizar os transeuntes para a ideia da educação para todos e a história africana e afro-brasileira também.

Imagem 79 – Fotografia  
Aula Pública



Após participar das ações na referida praça Campo Grande, o segundo momento do projeto no ano de 2016 foi a construção do V Festival Cultural Experimentando Ciência Fazendo Conexões entre África e Brasil com Jogos Africanos, Capoeira e Samba de Roda. A ideia foi, a partir da experiência do Campo Grande, ultrapassar os dos muros da escola. Desse modo, foi escolhido o espaço conhecido como calçadão do Farol da Barra. Este local é bastante movimentado, tanto por pessoas da cidade como por turistas. O referido festival teve poucas atividades porque não havia na rua a mesma estrutura de um local fechado. No entanto, ter saído da escola respondeu outra demanda: a divulgação da história e cultura africana para um público alvo diferenciado e muito mais amplo.

Aconteceram três atividades neste festival as quais estavam contextualizadas com o projeto realizado na escola e, conseqüentemente, com a história e cultura africana. As referidas atividades foram: apresentar e ensinar os jogos africanos aos transeuntes; roda de capoeira e samba de roda. Como foi anunciado acima, o endereço do V Festival, que aconteceu em uma manhã de sábado, foi o Farol da Barra. As imagens abaixo mostram um pouco do festival e a interação com as pessoas que transitavam pelo Farol da Barra naquela manhã.

Imagem 80 – Fotografia  
Aula Mancala no Farol da Barra (1)



Imagem 81 – Fotografia  
Aula Mancala no Farol da Barra (2)



Imagem 82 – Fotografia  
Aula Shisima no Farol da Barra



Imagem 83 – Fotografia  
Roda de Capoeira no Farol da Barra



Interação dos estudantes com um grupo  
de capoeira que estava no local



Imagem 84 – Fotografia  
Samba de Roda Farol da Barra (1)



Moças interagem com estudantes

Imagem 85 – Fotografia  
Samba de Roda Farol da Barra (2)



Imagem 86 – Fotografia  
Samba de Roda Farol da Barra (3)



Imagem 87 – Fotografia  
Nosso Recado no Farol da Barra



A experiência em divulgar a cultura africana e afro-brasileira para a população da cidade em um local movimentado se mostrou bastante proveitosa tendo em vista a visibilidade da proposta. Isso ficou constatado pelo interesse despertado no público para os jogos africanos. A curiosidade e o encantamento com os jogos vieram acompanhados pela surpresa em saber que se tratavam de produção cultural africana. No mesmo sentido, a tentativa de levar a um público amplo e externo um projeto educacional desenvolvido em escola pública que almeja resgatar as raízes culturais da ancestralidade negra apresentou um desafio, qual seja, as iniciativas inovadoras, principalmente no campo educacional, são propícias a terem êxito. A problemática é que essas iniciativas estejam imbuídas de propósitos no sentido de transformação da realidade. O êxito da ação casado com a divulgação de uma proposta para uma educação emancipadora, parece ter sido o saldo maior dessa atividade efetivada na escola e concluída com a população da cidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração desse trabalho diz respeito ao fato de que o ponto de partida da experiência educacional desenvolvida foi uma concepção sobre o corpo. Sem uma noção sobre o corpo qualquer experiência educacional estaria fadada a permanecer na superfície dos problemas. Nesse sentido, a ideia central trabalhada foi que todo ser humano possui um corpo como base de sua materialidade e que, para compreensão desse ser, o ponto de referência fundante deveria partir do próprio corpo. Assim, a corporeidade foi vista neste trabalho como base da materialidade ontológica da espécie humana. Tendo isso em conta, o segundo momento de reflexão foi levantar a questão da unidade corpo e mente. Isso significa a necessidade de rompimento da dicotomia platônica justificadora dos processos de alienação corporal, seja no tratamento de flagelo ou da imposição da disciplina sobre o corpo. Como elemento material, o corpo possui a propriedade de interagir, por conseguinte, de se comunicar. Por isso, o corpo possui a característica de poder transmitir mensagens e códigos. Com essa dimensão comunicativa corporal os seres humanos apresentam constantemente infindáveis subsídios e conhecimentos sobre si mesmo. Desse modo, além de sua materialidade, o corpo está imerso em contextos culturais.

O trabalho imagético desenvolvido exposto neste trabalho demonstra como os corpos são realmente a base de qualquer processo humano. No caso da educação que predispõe os indivíduos a processos formativos essa característica basilar do corpo é evidenciada a todo o momento. As atividades propostas colocaram o desafio da ruptura com o padrão do corpo dócil. O corpo saído de sua hibernação nas cadeiras enfileiradas, ocupando velhos espaços de novas maneiras, foi o aspecto mais notório da experiência pedagógica desenvolvida. Esse fato coloca a situação de que é possível trabalhar novas perspectivas corporais em processos educativos cujo fundamento seja a unidade entre conhecimento e ação. Os projetos desenvolvidos na escola colocaram os corpos em movimento, não somente dos alunos como também dos demais envolvidos, inclusive a professora/pesquisadora. A conclusão é que o corpo em movimento não distrai o ser humano no sentido da dispersão, ao contrário, aumenta o estímulo pelo trabalho e conhecimento, gerando maior poder de concentração, dedicação e comprometimento. Isso foi o que fundamentalmente ocorreu durante os trabalhos de campo efetivados na escola. Sem essa percepção do

movimento corporal, especialmente dos/as estudantes, não se poderia falar das demais conclusões.

A segunda ordem de considerações finais diz respeito à concepção de educação que permeou o presente trabalho. A educação aqui foi vista como fenômeno de cunho social e histórico, se contrapondo veementemente às concepções naturalistas do ser humano. Ficou evidente nesta análise a crítica ao naturalismo biologista sobre o desenvolvimento humano e a defesa da tese da determinação, em última instância, dos fatores sociais e culturais no processo de formação humana. Uma educação que seja vista como processo social implica em entender que o indivíduo se forma ao longo de sua história de vida, portanto é um ser que aprende. Qual a dimensão desse ato de aprender é o que se coloca como algo importante.

A ideia central a esse respeito foi que a educação não pode ser vista como o elemento definidor das transformações sociais, pois ela não é a responsável pelo surgimento das relações basilares que organizam a sociedade. A educação é mais um processo oriundo dessas relações basilares das estruturas sociais. Isso não significa adesão à proposta reprodutivista, ao contrário, nessa pesquisa a motivação de suas ações foram norteadas no sentido inverso do ceticismo reprodutivista. As ações proporcionadas pela pesquisa e as reflexões que delas se tiraram apontam para possibilidades de criação de processos humanos dentro da escola que permitem interferir na realidade vigente desta instituição. Não se tratou aqui de uma intervenção local, mas de uma experiência que pode ser divulgada e ampliada, sem as ilusões da missão redentora da educação. Em conclusão se pode aludir a favor da necessidade de processos de intervenções a partir do real concreto que abra horizontes de possibilidades para uma educação em outros moldes, sem ter a ilusão da reforma social, pensando sempre na mudança estrutural da sociedade.

Outra ordem de conclusão desse trabalho está relacionada ao ensino de África na Educação Básica. Neste aspecto, procurou-se detectar as dificuldades em abordar os assuntos relacionados a África e, de certa forma, o insucesso em tratar essa temática nas escolas. Em um primeiro momento isso se deve à falta de conhecimento sobre o continente africano. A problemática central seria como alcançar esse conhecimento, ou seja, a dificuldade na acessibilidade ao conhecimento sobre a África, suas culturas e histórias. No entanto, uma questão subliminar se esconde nessa situação, a saber, a existência de um conjunto de estereótipos sedimentadas

nas consciências a respeito desse continente. A pesquisa deixou em evidencia a dupla situação do preconceito e falta de conhecimento como a barreira para a introdução dos estudos africanos nas escolas.

Neste sentido, a discussão posta é a necessidade de um debate sobre o que se entende por culturas africanas e qual o lugar da África na história da humanidade. Neste trabalho, ficou elucidado a impossibilidade inicial de se referir à cultura africana no singular, sendo o conceito de diversidade o fio condutor para se compreender a dimensão cultural africana. No entanto, isso não deve impedir o exercício de percepção de aspectos comuns às variadas experiências africanas, sejam no campo da cultura ou da história. Isso significa que a África deve ser entendida essencialmente pelo dialético diversidade/unidade. Nessa busca por entender a África o ponto de partida é a diversidade, pois somente através dela que se pode vislumbrar a unidade. Não se tira a diversidade da unidade, mas ao contrário, se extrai a unidade da diversidade. Está parece ser a lógica posta pelos estudos dos africanos sobre a temática da cultura em seu continente.

No mesmo sentido, quando se refere à dimensão da história da África para a humanidade existe a necessidade de superação do reducionismo temático no qual o ensino de história trata essa questão. Isso está posto na denúncia feita nessa pesquisa em se tratar a história africana pela ótica eurocêntrica, seja na seleção dos fatos a serem abordados, seja na interpretação dos mesmos. No caso da história contemporânea, trabalhada nessa pesquisa, ficou evidenciado o reducionismo temático na reiteração curricular de se tratar a África unicamente no âmbito do fenômeno colonial, desta forma, é vista como não possuindo história anterior à intervenção europeia. A reprodução desse padrão de negação histórica da África, tanto no currículo oficial escolar como nos materiais didáticos, se constitui como um empecilho considerável ao conhecimento sobre o continente africano nas escolas.

O último aspecto conclusivo desse trabalho diz respeito ao seu objeto de estudo, a saber, os jogos africanos como mediadores para o ensino de África nas escolas. Nesse particular, cabe colocar a importância do conceito de mediação em um processo pedagógico. O recurso ao conceito de aprendizagem mediada se fez com pretensões de elucidar a função do jogo em um processo de formação humana. Isso extrapolar ao próprio universo escolar. O jogo somente pode ser mediação em processo educativo escolar pelo motivo elementar de que já se constitui como

elemento mediador no conjunto das relações sociais nas quais emergiu. O jogo como elemento social mediador é síntese de conhecimentos e relações sociais, essa característica social é levada para um processo educativo, servindo nesse novo contexto como instrumento de mediação na aprendizagem. No processo educativo o jogo se desvela por ser fértil no que diz respeito aos aspectos culturais, geográficos, históricos, etnológicos, psicológicos, etc.

Os jogos apresentados neste trabalho demonstraram propriedades de usos e significados abrangentes e suficientemente rico do ponto de vista do ensino-pesquisa. A mediação dos jogos tradicionais africanos evidenciou a história e cultura africana na escola, estabelecendo as origens e aportes africanos no Brasil através de sua dupla potencialidade: como elementos da cultura africana e importante instrumento para o desenvolvimento humano; sendo medidores eficientes em um processo de aprendizagem.

Um trabalho pedagógico da natureza que esta pesquisa proporcionou deve ser avaliado tendo em vista a lógica paradoxal da ruptura/permanência. Caso contrário, pode-se cair nas armadilhas complementares do ceticismo ou ufanismo. Nesse sentido, se conclui que após as experiências pedagógicas executadas com a mediação de jogos africanos no ensino de África, apesar dos avanços nas concepções e atitudes indicando mudanças na visão e percepção do continente africano, existiram permanências ou insistências dos padrões anteriores das estereotípias. Depois de um ano de trabalho, as generalizações conceituais continuaram em alguns/mas estudantes. A persistência em conceber a África como um país foi a mais impactante.

A invisibilidade das história e culturas africanas nas salas de aula da Educação Básica é um dos problemas que a educação ainda necessita superar. Afeta diretamente os estudantes da escola pública que não conseguem enxergar uma relação identitária com os conteúdos apresentados. Apesar dos avanços nas atuais edições dos livros didáticos sobre essa temática, notadamente depois da Lei 10.639/03, este trabalho demonstrou que as dificuldades em tratar de assuntos relacionados ao continente africano continuam elevadas. Algumas questões são levantadas, como a falta de formação docente, disponibilidade a bibliografias, metodologias que facilitem e estimulem a relação ensino aprendizagem. O presente trabalho de pesquisa responde, em certa medida, parte da lacuna relacionada a metodologias passíveis de aproximação para os conteúdos sobre o continente

africano, pois é resultado de investigação de uma proposta de metodologia para o ensino da história e culturas africanas saída do seio da escola.

Dessa forma, o resultado mais premente da utilização dos jogos africanos em um processo educativo pode ser resumido no seguinte aspecto: notadamente a ocorrência de erros conceituais diminuíram. A mediação dos jogos tradicionais africanos para o ensino de África demonstrou eficácia nas rupturas dos padrões estereotipados sobre esses estudos. Os jogos possibilitaram aprendizagens e socializações importantes para os/as jovens participantes da pesquisa. Em suma, a experiência com os jogos possibilitou o conhecimento mais conceitual e científico da história africana e suas relações com o Brasil. As questões identitárias dos/as jovens, a partir desses estudos, se tornaram mais objetiva para os mesmos, que conseguiram se enxergar dentro da história e da escola.

Nesse interim uma questão merece ser colocada, a saber, a problemática do lúdico. O presente trabalho considerou a terminologia lúdico extremamente generalizante e por conta disso, vazia de conteúdo. Qualquer situação prazerosa pode ser vista como lúdica, qualquer situação que distraia ou relaxe o ser humano, igualmente pode ser vista como lúdico. Na concepção trabalhada nessa pesquisa o termo lúdico não foi adotado, sendo o jogo visto não como meio de ludicidade e sim como mediador para um processo de desenvolvimento humano. Ao invés do lúdico se trabalhou com a ideia de desafio, no sentido de superação humana das dificuldades. O conceito para utilização dos jogos foi o de desenvolvimento humano e não o lúdico. A atividade prazerosa existiu, mas não como uma função e sim como resultado, não como meio para o conhecimento, mas como sensação do resultado em adquirir o conhecimento. O desafio para o desenvolvimento, em busca de novos conhecimentos, superando dificuldades foi o processo condutor na introdução dos jogos na educação. Isso nada teve a ver com o vago termo ludicidade.

Cabe colocar uma questão finalizadora, qual seja, a noção de cooperação/solidariedade existente nos jogos tradicionais africanos. Uma prática de jogo em contexto cultural no qual impera as relações orientadas pelo princípio do individualismo teve obviamente sua apropriação no sentido da competição. Essa tensão entre a originalidade do jogo e sua apropriação em contexto diferenciado foi uma situação constante na pesquisa. Cooperação e competição se tencionaram durante a prática dos jogos. A resolução dessa problemática veio simultaneamente

através do exercício do jogo e da discussão teórica sobre suas origens e significados. No caso do exercício do jogo a solução foi apresentada na medida em que experiências diferenciadas na forma de condução das partidas foram surgindo, ou seja, jogar para ganhar a qualquer custo aconteceu, mas também ocorreu a dimensão em jogar no sentido da apropriação da lógica do jogo em sua essência, superação de dificuldades.

Por fim, cabe apresentar uma reflexão final como ideia central conclusiva sobre a inserção dos jogos tradicionais africanos na escola. O objetivo do projeto de pesquisa de doutoramento era a utilização dos referidos jogos para redimensionar conceitos socialmente adquiridos, visando o estudo e conhecimento da história e cultura do continente africano.

Evidente que após um ano estudando sobre a África, muitas coisas foram apreendidas, especialmente a respeito da compreensão sobre a tripla primazia africana: origem da humanidade, cultura e civilização. Com essa base ficou mais fácil para os estudantes perceberem os discursos subliminares carregados de ideologias e preconceitos. No entanto, muito precisa ser feito, pois civilizações africanas inteiras são ainda desconhecidas. Apesar da minúcia do trabalho desenvolvido, em termos de conhecimento pormenorizado sobre a África, ficou a sensação de haver ainda muito para aprender. Em suma, a hipótese não foi respondida na sua totalidade. Não obstante, existiu um considerável ganho em relação ao conhecimento histórico adquirido a cada etapa da experimentação, para uns/umas de forma mais efetiva do que para outros/as.

Na essência o que realmente se configurou foram as questões identitárias, não apresentadas no projeto original. Pode-se dizer que esses/as jovens não sabem, ainda, o suficiente sobre a história da África, mas, com certeza, se apropriaram do que foi possível dentro dos limites estabelecidos pela educação formal. Limites de tempo, espaço e recursos. Diante das possibilidades conseguiram redimensionar a negação da história da África, conseguindo enxergar para além dos protótipos hegemônicos. O salto foi a descoberta de que existem culturas importantíssimas fora do mundo ocidental. Culturas mais próximas da realidade brasileira e, sobretudo, baiana. Identificar um resultado essencial desse trabalho seria a legitimidade do reconhecimento histórico, social, político e cultural dos povos africanos, refletindo na questão identitária dos/das jovens estudantes de escola pública na Bahia



## REFERÊNCIAS

- AGUEEY, Honorat. **Visões e percepções tradicionais**. In Introdução à cultura africana. Lisboa: Edições 70, 1980.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALTUNA, Pe. Raul Ruiz Asúa. **Cultura tradicional banto**. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1993.
- ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Nietzsche e a questão da sublimação**. Artigo publicado no site <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/viewFile/1789/8168>. Acesso em 12 de setembro de 2017.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: Educ, 2013.
- ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação infantil: falar e dizer/olhar e ver/escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BÂ, Hampâté Amadou. **A tradição viva**. In História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.
- BÂ, Hampâté Amadou. Amkoullel, **O menino fula**. São Paulo: Palas Athena: Casa das áfrias, 2003.
- BALOGUN, Ola. **Forma e expressão nas artes africanas**. In Introdução à cultura africana. Lisboa: Edições 70, 1980.
- BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.
- BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: vol. 19, p. 20-28, janeiro/abril, 2002
- BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da África?: o ensino da história africana em escolas públicas da Bahia / Jorgeval Andrade Borges**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia
- BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRUHNS, Heloísa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CAMPOS, Bernardo. **Kiela**: um jogo de origem africana. Luanda, Angola: Edição Elo, 1998.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (coleção polêmicas do nosso tempo).

CARPEAUX, Otto Maria. **O livro de ouro da história da música**. Rio de Janeiro: Ediouro publicações, 2009.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. São Paulo: Cenpec, n. 02, p. 7-11, 2006.

CELANTE, Adriano Rogério. **Pinóquio e a experimentação pessoal na infância**: reflexões sobre o jogo no processo socioeducativo. In VENÂNCIO, Silvana e FREIRE, João Batista (orgs). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Editores associados, 2005.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. volume 1. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: as escolas helenística. volume 2. São Paulo: Companhia da Letras, 1985.

CHAUI, Marilena. **A nervura do real**: Imanência e liberdade em Espinoza. volume II: Liberdade. São Paulo: Companhia da Letras, 2016.

CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. **O que é corpo(latria)**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Col. Primeiros Passos).

COHEM, David. **A linguagem do corpo**: o que você precisa saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CORBIN, Alain. **A influência da religião**. In: CORBAN, Alain (cord.). **História do corpo**: da revolução à grande guerra. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

COURTINE, Jean-Jaques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DENYS, Cuche. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DIAGNE, Pathé. **Renascimento e problemas culturais em África**. In **Introdução à cultura africana**. Lisboa: Edições 70, 1980.

DIOP, Cheikh Anta. **Raça, racismo e o lugar dos negros no destino da humanidade** (Entrevista). In MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**. Novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. **O jogador**. In: obra completa, volume III. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

ECO, Humberto. **Arte e beleza na estética medieval**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ERICKSON, Paula A., MURPHY, Liam D. **História da Teoria Antropológica**. Rio de Janeiro, Vozes, 2015.

FARTHING, Stephen. **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. volume 1

FRANÇOIS, Laplantine. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUENTES, Maria Teresa Martinez. **Evolução do jogo ao longo do ciclo vital**. In:

MURCIA, Juan Antonia Moreno (org). **Aprendizagem através do Jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GAIARSA, José Angelo. **O que é corpo?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Col. Primeiros Passos).

GAIARSA, José Angelo. **Sexo, Reich e Eu**. São Paulo: Ágora, 1985.

GALLEGO, Antonio Dopazo. **Descartes: da dúvida metódica à conquista da certeza**. São Paulo: Salvat, 2015.

GNEKA, George. **Plantar e colher com o awalé**. In: LIMA, Heloisa Pires. **A Semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra, 2005.

HANSON, Sue. **All about mancala: its history and how to play**. Mahomet, IL, United States of America: Happy Viking crafts, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KLEIN, G. Richard. **O despertar da cultura**: a polêmica teoria sobre a origem da criatividade humana. Rio Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- LE BRETON, David **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- LEAKEY, Richard E. **A origem da espécie humana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia del ser social**: el trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004.
- LURIA, Alexander. **Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar**. In:
- LOPES, Maria da Gloria. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACCHIAVELLI, Mariarita. **Body art**: arte no seu corpo. Rio de Janeiro: Globo Editora, 2001.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com Jogos e Situações-Problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MALKOWSKI, Edward F. **O Egito antes dos faraós**. São Paulo: Cultrix, 2010.
- MARCUSE, Herbet. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- MAURICIO, L. V. **Políticas públicas, tempo, escola**. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MOURA, Glória. **O Direito à Diferença**. In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2008.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.
- MUNANGA, Kabengele. **O conceito de africanidade nos contextos africano e brasileiro**. In Africanidades e brasilidades: culturas e territorialidades. Jurema Oliveira (org.). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: Histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Apresentação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2008.

MUNANGA, Kabengele. O que é **Africanidade**. Biblioteca entre Livros África. São Paulo, s/d, 6, p. 8-13.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NAGEL, Thomas. **Uma breve introdução à filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

NICOLAS, Grimal. **História do antigo Egito**. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 1984. (Col. Primeiros Passos).

PAIVA, Eduardo França. **Corpos pretos e mestiços no mundo moderno**: deslocamento de gente, trânsito e imagens. In PRIORE, Mary Del; AMANTINO, Márcia (Orgs). *História do corpo no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **Mancala**: o jogo africano no ensino da matemática. Curitiba: Appris, 2016.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**: políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. **Estrutura e função na sociedade primitiva**. Petrópolis, R. Janeiro: Vozes, 2013.

REICH, Wilhelm. **A revolução sexual**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**: história do levante dos Malês – 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RIPOLL, Oriol. **Jogos de todo o mundo**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2004.

RIZK, Hadi. **Compreender Spinoza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1986.

SANTOS, Milton, 1926-200. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos**. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1)

SARAIVA, José Flávio Sombra. **Formação da África contemporânea**. São Paulo: Atual Editora, 1987. (Coleção discutindo a história).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (coleção educação contemporânea).

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elizabeth de Jesus. **Um Caminho para a África são as Sementes: histórias sobre o corpo e os jogos africanos mancala na aprendizagem da educação das relações étnico-raciais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectiva do corpo na história da educação brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SKIRRY, Justin. **Compreender Descartes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOW, Alpha I. **Prólegomenos**. In Introdução à cultura africana. Lisboa: Edições 70, 1980.

STEWART, Culin. **Mancala, the national game of Africa (classic reprint series)**. United States: Forgotten books, 2017.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massas**. Petrópolis, R. Janeiro: Editora Vozes, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** – Lev Semenovich; Alexander Romanovich Luria; Alexn Leontiev. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

**YOTÉ**: o jogo da nossa história: o livro do professor – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

WEIL, Pierre; TOMPAKWO, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ZASLAVSKY, Claudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZERNER, Henri. **O olhar dos artistas**. In: CORBAN, Alain (coord). História do corpo: da revolução à grande guerra. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

#### **SITES:**

<https://repositorio.ufba.br/ri/> - Acesso em 20 de agosto 2017

<https://www.menosfios.com/entrevista-irineu-souto-desenvolvedor-da-versao-digital-do-jogo-kiela/> - Acesso em 18 de janeiro de 1997.

[https://mancala.wikia.com/wiki/Kiela\\_\(português\)](https://mancala.wikia.com/wiki/Kiela_(português)) - Acesso em 10 de janeiro de 1997.

<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico> - Acesso em 10 de dezembro de 2017





## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário de Sondagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Colégio Estadual Odorico Tavares

Disciplina: História

Professor: Elizabeth de Jesus da Silva

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### QUESTIONÁRIO/SONDAGEM

#### HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA: JOGOS E CORPO

1. Escreva cinco palavras relacionadas à África:

---

---

---

2. O que você sabe e pensa sobre a cultura africana?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. O que você sabe e pensa sobre a história da África?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Você já ouviu falar ou sabe algo sobre o Mancala?

( ) Sim ( ) Não

Onde ouviu falar?

---

---

O que Significa?

---

---

---

---

5. Você já ouviu falar ou sabe algo sobre o Yoté?

( ) Sim ( ) Não

Onde ouviu falar?

---

---

O que Significa?

---

---

---

---

6. Você já ouviu falar ou sabe algo sobre o Shisima?

( ) Sim ( ) Não

Onde ouviu falar?

---

---

O que Significa?

---

---

---

---

7. Você já ouviu falar ou sabe algo sobre o Fanorona?

( ) Sim ( ) Não

Onde ouviu falar?

O que Significa?

---

---

---

---

8. Mancala, Yoté, Shisima e Fonorona para você a que se referem essas palavras?

---

---

---

---

---

---

---

9. Como você acha que os povos africanos lidam com o corpo?

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE B – Questionário de Avaliação****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Colégio Estadual Odorico Tavares

Disciplina: História

Professora: Elizabeth de Jesus da Silva

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Aluno (a): \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO****HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA: JOGOS E CORPO**

1. Após a experiência que você viveu sobre estudos a respeito da África escreva cinco palavras relacionadas a esse continente:

---

---

2. Após a experiência que você viveu sobre estudos a respeito da África diga o que você sabe e pensa sobre a cultura africana?

---

---

---

---

---

3. Após a experiência que você viveu sobre estudos a respeito da África diga o que você sabe e pensa sobre a história da África?

---

---

---

---

---

4. Após a experiência que você viveu sobre estudos a respeito da África fale sobre o mancala, shisima, yoté e fanorona:

---

---

---

---

---

5. Relate o que significou para você a experiência com os jogos africanos na escola e a relação com a aprendizagem sobre a cultura africana e sua relação com o Brasil:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE C – Termo de Cessão – Maior de Idade**

Universidade Federal da Bahia  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Doutorado

**TERMO DE CESSÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
(cedente), portador da Carteira de Identidade número \_\_\_\_\_, concedo e autorizo Elizabeth de Jesus da Silva (Cessionária), portadora do CPF número 43190219591, o uso de imagem, assim como depoimentos, produções literárias/científicas/imagéticas e artísticas do referido menor realizadas nas atividades pedagógicas desenvolvidas no Colégio Estadual Odorico Tavares, localizado na Avenida Sete de Setembro, s/n, Vitória, Salvador-Bahia e nas Aulas de Campo promovida pela referida instituição. Declaro conhecer e entender os objetivos e benefícios da utilização da imagem, depoimentos e produções como fontes de investigação para pesquisas científicas, atividades pedagógicas, como também a divulgação dos resultados desses estudos em publicações científicas, seminários, encontros, conferências, artigos, exposições, sites educativos e acadêmicos tanto em âmbito nacional como internacional. A cessão dos itens acima citados não terá qualquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Salvador, 06 de Janeiro de 2014

\_\_\_\_\_  
(Cedente)

\_\_\_\_\_  
(Cessionária)

\_\_\_\_\_  
(Testemunha)

**APÊNDICE D – Termo de Cessão – Menor de Idade**

Universidade Federal da Bahia  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Doutorado

---

**TERMO DE CESSÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador da Carteira de Identidade número \_\_\_\_\_,  
responsável pelo menor \_\_\_\_\_  
(cedente), portador da Carteira de Identidade número \_\_\_\_\_,  
concedo e autorizo Elizabeth de Jesus da  
Silva (Cessionária), portadora do CPF número 43190219591, o uso de imagem, assim  
como os depoimentos, as produções literárias/científicas/imagéticas e artísticas do  
referido menor realizadas nas atividades pedagógicas desenvolvidas no Colégio  
Estadual Odorico Tavares, localizado na Avenida Sete de Setembro, s/n, Vitória,  
Salvador-Bahia e nas Aulas de Campo promovida pela referida instituição. Declaro  
conhecer e entender os objetivos e benefícios da utilização da imagem, depoimentos  
e produções como fontes de investigação para pesquisas científicas, atividades  
pedagógicas, como também a divulgação dos resultados tanto em âmbito nacional  
como internacional. A cessão dos itens acima citados não terá qualquer ônus  
financeiro a nenhuma das partes.

Salvador, 06 de Janeiro de 2014

\_\_\_\_\_  
(Responsável pelo Menor)

\_\_\_\_\_  
(Cedente)


\_\_\_\_\_  
(Cessionária)

\_\_\_\_\_  
(Testemunha)



## ANEXO

## ANEXO 1 – FICHA DE COLETA DE DADOS PERFIL

	<b>PACTO ENSINO MÉDIO BAHIA</b>
	<b>COLÉGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES</b>

## FICHA COLETA DE DADOS PERFIL

<b>SERIE</b>		<b>TURMA</b>	
--------------	--	--------------	--

## UNIVERSO DE ALUNOS PESQUISADOS

<b>Total de Estudantes Pesquisados</b>	
--	--

## IDENTIFICAÇÃO (questão 1)

IDADE	FREQUÊNCIA

SEXO	FREQUÊNCIA
MASCULINO	
FEMININO	
OUTROS	

COR			
Branco		Amarelo	
Indígena		Pardo	
Preto		Não declarado	

CLASSIFICAÇÃO DO BAIRRO RESIDENCIAL	FREQUÊNCIA
POPULAR	
PORTE MÉDIO	
NOBRE	

ACESSO A INTERNET EM CASA			
SIM		NÃO	

OUTROS LOCAIS DE ACESSO À INTERNET	FREQUÊNCIA

PARTICIPA DE AÇÕES NA SUA COMUNIDADE			
SIM		NÃO	

QUAL PARTICIPAÇÃO	FREQUÊNCIA

ATIVIDADE REMUNERADA (TRABALHO OU ESTÁGIO)			
SIM		NÃO	

CONTRIBUIÇÃO NO ORÇAMENTO FAMILIAR			
SIM		NÃO	

RENDA FAMILIAR			
1 Salário Mínimo		De 4 A 6 Salários Mínimos	
De 2 A 4 Salários Mínimos		De 6 A 8 Salários Mínimos	
De 8 A 10 Salários Mínimos		Acima de 10 Salários Mínimos	

ESCOLARIDADE DA MÃE			
Alfabetização		Ensino médio	
Fundamental I		Ensino superior	
Fundamental II		Não foi escolarizado	

ESCOLARIDADE DO PAI			
Alfabetização		Ensino médio	
Fundamental I		Ensino superior	
Fundamental II		Não foi escolarizado	

REALIZA ALGUM CURSO			
SIM		NÃO	
Esporte		Exatas	
Humanas		Saúde	
Línguas		Redação	
Tecnologias		Outros _____	

### PERSPECTIVA DE ESTUDO (questão 2)

POSSUI INTERESSE EM CURSO UNIVERSITÁRIO?			
SIM		NÃO	

ÁREAS PRETENDIDA NA UNIVERSIDADE			
Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia		Área IV – Letras	
Área II – Ciências Biológicas e Profissões de Saúde		Área V – Artes	
Área III – Filosofia e Ciências Humanas			

UTILIZAÇÃO DAS COTAS			
SIM		NÃO	

INTERESSE EM CURSO TÉCNICO / PROFISSIONALIZANTE			
SIM		NÃO	
Serviços		Saúde	
Tecnologias		Esporte	
Gestão		Turismo	
Gastronomia		Línguas	
Artes		Outros _____	

### REFERÊNCIA CULTURAL (questão 3)

OPÇÕES CULTURAIS			
Estudar em casa		Jogos Virtuais	
Música		Leituras diversas	
Filmes		Festas	
Shows Musicais		Sair com amigos	
Shopping		Museu	
Viajar		Teatro	
Praça		-----	-----

PRATICA ALGUMA ATIVIDADE FÍSICA			
SIM		NÃO	

### PERSPECTIVA DE VIDA (questão 4)

OUTRAS OPÇÕES CULTURAIS			
SITUAÇÕES PROBLEMAS VIVIDAS OU PRESENCIADAS			
Tráfico de drogas		Homicídios	
Alcoolismo		Deslizamento de terra	
Racismo		Suicídio	
Gravidez na Adolescência		Dependência Química	
Violência Domestica		Outros	

	REGISTRO DAS IDEIAS	FREQUÊNCIA
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

6.1. Histórico, metodologia e perfil dos sujeitos das experiências com jogos africanos na escola .....	233
6.2. Imaginários sobre a África e expressões corporais dos sujeitos da pesquisa .....	271
6.3. Imersão dos jogos africanos na escola .....	286
6.4. Da atividade acadêmica a práxis comunicativa no ensino médio .....	298
6.5. Da escola pública ao público urbano: o festival ganha o mundo .....	333
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	339
REFERÊNCIAS.....	345
APÊNDICES.....	353
ANEXOS.....	361