

A FORMAÇÃO DO CORPO PROFESSOR PARA O RECONHECIMENTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Beleni Saléte Grando (COEDUC/PPGE/UFMT),
Raimundo Nonato Assunção Viana (GEPPEF/UFMA-PNPD/CAPES-PPGE/UFMT)
Anália de Jesus Moreira (UFRB-PPGE/UFBA)
Maria Cecília de Paula Silva (PPGE/UFBA)

Coordenadora: Beleni Saléte Grando (PPGE/UFMT)

RESUMO

A proposta traz conteúdos e metodológicas articuladas às pesquisas do corpo desenvolvidas na formação de professores de educação física tendo como foco a educação das relações étnico-raciais na escola de Educação Básica. As experiências marcadas pelo enfoque interdisciplinar buscam responder aos desafios dos estudos do corpo, da formação-ação, da educação intercultural e das relações raciais nos espaços de educação. O painel problematiza essas experiências de formação em níveis diferentes a fim de trazer contribuições para os estudos do corpo nas relações étnico-raciais tencionando seus conteúdos na escola, considerando as memórias dos corpos-professores para o reconhecimento e intervenção qualificada dessas relações na prática pedagógica. Temos em comum a compreensão do corpo como centralidade da identificação e ação das práticas pedagógicas da escola, a fim de desvelar as relações de poder que permeiam essas práticas sociais e seus conteúdos de ensino nos processos apresentados: a) A formação-ação-intercultural e a educação do corpo para a lei 11.645/2008 em Cuiabá-Mato Grosso; b) Cultura Corporal e Igualdade étnico-racial: ensino, pesquisa e extensão na formação em Educação Física e a lei nº 10.639/03 no Maranhão; c) Educação, culturas e corpo: interfaces entre Bahia e Moçambique na perspectiva da diversidade e emancipação. Com isso, os estudos neste painel buscam contribuir para a compreensão dos corpos afro-brasileiros e indígenas invisibilizados no contexto da escola a partir dos conteúdos das práticas corporais, buscando subsidiar a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, retomadas na Base Nacional Curricular Comum. A partir dos contextos diferentes e com diferentes proposições de pesquisa e formação-ação que relacionam educação e culturas afro-brasileiras e ameríndias, o painel qualifica o debate para a compreensão das educações dos corpos e das relações étnico-raciais, subsidiando novas proposições pedagógicas e projetos interdisciplinares para a educação intercultural crítica, contribuindo significativamente para nas vivências corporais desnaturalizar o racismo e o preconceito enraizado nas práticas sociais na cultura brasileira. Trazemos no painel conteúdos privilegiados nas formações-ações e nas pesquisas interculturais que pautam a história e cultura dos grupos afro-brasileiros e povos indígenas para proposição de práticas pedagógicas interculturais compreendendo que o conhecimento perpassa a vivência corpórea do Outro, a fim de que na recriação dos movimentos (dos conteúdos da educação física escolar), o corpo-professor se reconheça aprendiz e se identifique com o corpo-indígena e o corpo-negro que compõem a corporalidades brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Relações Étnico-Raciais; Corpo; Educação Intercultural.

A formação-ação-intercultural e a educação do corpo para a lei 11.645/2008 em Cuiabá-Mato Grosso

Beleni Saléte Grando – PPGE/UFMT

Resumo:

Após alguns anos de experiência com a formação de professores para as relações étnico-raciais em Cuiabá-Mato Grosso, desenvolvemos uma prática pedagógica que articula pela pesquisa-ação um grupo-pesquisador vinculado à graduação em Educação Física e pós-graduação em Educação, com diferentes identidades – de formação, de experiência pedagógica, étnicas, de gênero, idade e outras. Neste grupo, consolidamos a formação contínua de professores para a Lei nº 11.645/2008 garantindo a pesquisa como referência dos projetos de extensão e o ensino na graduação e na pós-graduação na UFMT. O texto traz referenciais teórico-metodológicos e os resultados das práticas pedagógicas tanto com os projetos interdisciplinares da escola quanto das vivências corporais que produziram nas crianças compreensões sobre si e sobre o Outro, rompendo o racismo e o preconceito nas relações étnico-raciais da escola. No texto, problematizamos no processo para a construção da formação-ação como na prática pedagógica é possível promover o ensino da história e cultura Bororo no contexto da Educação Básica em Cuiabá, e a Educação Intercultural crítica, na escola urbana.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Intercultural; Relações Étnico-Raciais.

O contexto da formação-ação

A formação contínua de professores para a implementação da Lei nº 11.645/2008 tem sido um dos principais investimentos da pesquisa-ação do grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc) em Cuiabá, desde 2013, como ação de extensão articulada às pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, na temática Educação e Povos Indígenas. Neste painel, apresentamos a proposta teórico-metodológica desenvolvida pela experiência problematizada no grupo-pesquisador que é interdisciplinar e intercultural, que promove a produção de conhecimento voltado à metodologia da Educação Intercultural crítica como enfrentamento do racismo na educação escolar.

Participaram da formação cerca de 200 professores de Educação Física e 200 professores de Arte, que tinham vínculos com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, no ano de 2016. Compuseram o curso os professores dos dois horários – manhã e tarde. A discussão dos dados deste painel visa trazer o recorte do trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Física considerando os resultados que são apresentados em relatos das experiências com a cultura bororo nas escolas, que foram publicados em E-book em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT, em 2019 (GRANDO, et. al, 2019). São ainda dados relevantes a considerar, os relatos das crianças que participaram nas escolas do trabalho na implementação da Lei nº 11.645/08, realizados durante evento organizado pelo Coeduc em 2017, para a semana dos povos indígenas na UFMT. A formação de 2018 atingiu algumas escolas que já vinham participando com a Educação Física, mas que neste último ano recebeu o recorte de formação para os educadores da Educação Infantil.

Apresentamos dados da formação-ação com o recorte da especificidade que atendeu professores de educação física da rede municipal de Cuiabá com a história e cultura do Povo Bororo, uma vez que a proposta para o cumprimento da lei é considerar o contexto histórico do local como referência à ancestralidade territorial ameríndia.

Desde os 300 anos de ocupação do seu território tradicional, o Povo Bororo traz sua cultura presente no cotidiano da cidade: seja no jeito de falar – “o linguajar cuiabano”, na valorização do papel da mulher na constituição da família ampliada – “a casa de mamãe”, na

religiosidade – “as festas de santo e as rodas do siriri”, ou mesmo na composição corporal ameríndia que mesmo com as matizes africanas de sua história, insistem no cabelo liso como marca de identificação e indumentária dos corpos jovens dançantes (GRANDO, 2019).

A proposição metodológica

A proposta de formação-ação-intercultural do Coeduc reconhece a relevância de desconstruir os processos colonizadores que há três séculos vêm investindo na invisibilidade das matrizes históricas e culturais que dão sentido e significados à maneira de ser e viver cuiabana, inclusive com a presença fundamental de pesquisadores indígenas como formadores.

Ao promovemos as vivências a fim de compreendê-las em suas dimensões estéticas, históricas e conflituosas, buscamos oportunizar o seu reconhecimento como matéria-prima dos processos de produção dos corpos negados e silenciados na sociedade brasileira pelo racismo e a proposição monocultural, eurocentradas e competitiva que na escola a disciplina assume.

A proposição, assim, ancora-se na compreensão de “Educação Intercultural crítica” proposta por Walsch (1999), e se consolida tendo por referência no próprio grupo-pesquisador, ao mobilizar formadores quanto participantes da formação-ação reconhecendo seus corpos diversos em experiência profissional, gênero e sexualidade, culturas acadêmicas, idades, entre outras identidades, a fim de nas histórias pessoais entrelaçar saberes e práticas que qualificam as possibilidades de leitura crítica das ações do próprio grupo e da realidade com a qual atua, no caso, na formação de professores. Assim, a formação implica na reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Essa prática social vivenciada para se constituir de fato em uma experiência a ser referência para outras práticas, precisa ser problematizada, a fim de que quem a vivenciou possa estabelecer com o vivido certo estranhamento, o que implica o exercício “ação-reflexão-ação” proposto por Schön (1997), e nisso proporcionar a formação de um professor-reflexivo capaz de superar suas próprias práticas pedagógicas, ou a “auto-reflexão” tão bem fundamentada por Nóvoa (2009, p. 12).

O diálogo com autores, como os referenciados neste resumo expandido contribui com as possibilidades do grupo-pesquisador evidenciar suas opções metodológicas para mobilizar os participantes da formação-ação para as dimensões necessárias para a compreensão da Educação Intercultural nos processos de aprendizagens deles próprios e com as crianças a partir da cultura do Povo Bororo.

No exercício de ouvir o Outro, desloca-se de lugar, ora professor, ora estudante, ora colega, ora pesquisador, ora um ou outro conforme o trabalho coletivo desejado e empreendido. Neste movimento, qualificam-se possibilidades de produção coletiva de saberes e práticas, como um novo conhecimento aprendido junto, pois nos abre ao diálogo com as histórias individuais e familiares que nos marcaram afetivamente. Compreende-se que o estudo da história do Outro, o Bororo, possibilita o que Martins (1997, p.151) nos chama atenção: “Quando a História passa a ser nossa História, a História da diversidade e pluralidade, e nós já não somos nós mesmos porque somos antropofagicamente nós e o Outro que devoramos e nos devorou”.

Parceiros indígenas como Luciano (2006), são fundamentais para as proposições do Coeduc, pois nos põe em relação com as diferentes formas de nos perceber a partir do conviver no mundo dos brancos e o mundo dos indígenas: “Só assim a ideia da interculturalidade será praticada e vivida, o que é essencial para que o Brasil seja verdadeiramente democrático e pluriétnico” (2006, p. 70). Assim, a proposição de formação-ação para a Educação Intercultural tem sido um exercício permanente de investigação das próprias formações nas quais os formadores se colocam ora como observadores, ora como observados pelas lentes da pesquisa-ação de forma crítica. Com as escolas, professores e crianças, mobilizamos a possibilidade corporificada da experiência com o Outro que ensina a ensinar, aprende e ensina, ensina e

aprende criando as condições necessárias para a Educação Intercultural Crítica, referência das nossas ações formativas.

A formação-ação-intercultural proposta pauta-se em uma prática pedagógica intencional e planejada para ações que garantam na formação a desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas, além de promover a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas que colocam pessoas com diferentes experiências como desiguais e inferiorizadas – como a relação professor-aluno, por exemplo. A formação visa, assim, possibilitar a construção coletiva e individual de identidades que possam ser valorizadas e reconhecidas como potencial de saber e referência para a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares.

A delimitação do Povo Bororo para a formação-ação-intercultural, expressa o reconhecimento dos processos históricos deste território tradicional, cujos conhecimentos de domínio da natureza material e simbólica do ambiente partilhado entre humanos e não humanos são construídos e mantidos por saberes milenares para garantia do equilíbrio entre os mundos atravessados pela vida e pela morte. Os humanos (vivos e mortos) e os não humanos - animais, vegetais, minerais, as águas, o ar, o vento, a terra, o fogo e tudo mais que podemos considerar como seres vivos que constituem nosso mundo – resultam de interações conflitivas e negociadas, controladas e ampliadas, a fim de garantir a vida em equilíbrio, como propõem os Bororo em sua Cosmovisão que hoje também é partilhada com os humanos não Bororo (ADUGOENAU, 2015).

Nesse movimento traz pelo linguajar cuiabano, pelas referências da cerâmica, das danças circulares do siriri, dos cantos e dos mitos Bororo presentes nos rituais até os dias atuais, a confirmação desta herança histórica e cultural deste encontro. Ao darmos a conhecer a história e a cultura do Povo Bororo neste território tradicional promovemos o reconhecimento do Outro e com ele, como explicitamos acima, podemos reconhecer o que Candau (2012, p. 224) chama de capacidade de “construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais” historicamente marginalizados porque inferiorizados, são roubadas suas identidades e suas formas de se reconhecerem e serem reconhecimentos em suas materialidades corpóreas e culturais.

Assim, trazer ao conhecimento o conhecimento do Outro que historicamente teve sua história e cultura negadas como se não tivesse saberes e práticas socialmente construídas de forma competente e edificante para a vida coletiva, é fundamental no contexto da escola.

Objetiva-se promover a reflexão-ação-reflexão ao pontuarmos, por exemplo, outras formas de compreender as relações homem-natureza. A do Povo Bororo, cuja forma milenar de se organizar e produzir a vida se constitui de forma binária e complementar para a estruturação da sociedade dos vivos, e a forma ocidental de colonizar homens e explorar mulheres e crianças para a obtenção de lucro por meio da exploração do corpo/vida do Outro – humano ou natureza.

O conhecimento do Outro, como afirma Marin (2009), é a possibilidade viabilizada pela Educação Intercultural crítica com a qual a pessoa pode melhor conhecer a si mesma e aprender na igualdade humana a respeitar o diferente com o qual melhor aprende.

Para concluirmos este texto reflexivo da prática social oportunizada na formação-ação intercultural, na apresentação traremos para referenciar a metodologia proposta para a formação de professores as práticas e avaliação dos professores de Educação Física que fizeram participaram da formação e relataram suas experiências que foram interdisciplinares por meio de projetos coletivos nas escolas municipais de Cuiabá-MT.

Considerações

O recorte do trabalho apresentado traz para a discussão as considerações referentes aos dados da formação-ação em 2016, quando participaram 418 professores, envolvendo 96 unidades escolares e foram desenvolvidos nestas escolas 25 projetos dos quais 13 inscreveram

no Seminário de Educação - SEMIEDU/UFMT aprovando os trabalhos que foram apresentados e discutidos por todos os professores divididos em dois períodos, conforme o horário de trabalho na escola.

São esses resumos que dão origem ao projeto de publicação, no formato E-book aqui referenciado, como estratégia de socialização de experiências exitosas sobre a Lei nº 11.645/08, especialmente apresentando proposição metodológica para o ensino da história e cultura do Povo Bororo em Cuiabá.

Em 2017, essa experiência foi retomada pelas coordenadoras pedagógicas das escolas envolvidas na formação-ação, que levantaram as memórias e relatos das crianças para organizarem possível socialização na Semana dos Povos Indígenas organizado na UFMT pelo grupo-pesquisador do Coeduc. Foi uma estratégia que fomentou nas escolas o fortalecimento da proposta da formação, muitas assumiram retomar os projetos, inclusive as que não haviam conseguido concluir com a qualidade desejada e garantir os relatos em forma de resumos, etc., e na UFMT, dez levaram suas experiências significativas para as 23 crianças que foram portavozes das memórias das unidades.

Novamente a proposição implicou em entrelaçamento das diferentes autoridades dos processos de ensino-aprendizagens, que são relatadas a partir das memórias dos corpos-crianças que viveram na experiência pedagógica na escola, práticas sociais fomentadoras para a potencialidade da Educação Intercultural crítica como uma proposta planejada e fomentada na quebra das relações de poder nas relações professor-estudante, pesquisador-professor, etc.

Com isso, destacamos a relevante contribuição dos estudantes e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que serão suporte para o aprofundamento das reflexões sobre a formação de professores para as relações étnico-raciais e como nos corpos crianças, assim como nos corpos professores essas dimensões do viver com o Outro é fundamental para uma outra possibilidade de humanização na escola.

Para a apresentação do painel, traremos as contribuições em outras linguagens, como as imagens recebidas das escolas sobre os processos vivenciados nos encontros de formação-ação grupo-pesquisador na formação, professores com as crianças e avaliação da SME sobre o trabalho.

Referências:

ADUGOENAU, F. R.. **Saberes e fazeres autóctones Bororo**: contribuições para a educação escolar intercultural indígena. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, N. 118, V. 33, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 jan. 2016.

GRANDO, B.S.; et al. (orgs.). **História e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá-MT**: contribuições para a implementação da lei 11.645/08. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato Ed., 2019.

LUCIANO, G. Dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Laced, 2006.

MARTINS, J. de S. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2010. Disponível em: <<http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>> Acesso em: 24 nov. 2018.

Cultura Corporal e Igualdade étnico-racial: ensino, pesquisa e extensão na formação em Educação Física e a lei nº 10.639/03 no Maranhão

Raimundo Nonato Assunção Viana (GEPPEF/UFMA- PNPD/CAPES-PPGE/UFMT)

Resumo

O presente texto discute as ações de um projeto em andamento, cujo objetivo é contribuir para as análises e reflexões das ações da política educacional no Estado do Maranhão, quanto à implementação da Lei nº 10.639/03, apresentando a Cultura Corporal abordada pedagogicamente pela Educação Física, como uma possibilidade por excelência de sua efetivação. O referido faz parte do Programa Foco Acadêmico, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis/ PROAES, da Universidade Federal do Maranhão. O Projeto Foco Acadêmico é concebido como uma estratégia didático-pedagógica que articula os subprojetos integradores de ensino, pesquisa e extensão aos processos de ensino-aprendizagem, de teorização, de investigação, de intervenção técnico-científica e cultural, fundamentada nas ações de aprimoramento acadêmico, com a finalidade de promover a complementação da formação acadêmica do discente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Básica; Igualdade Étnico-Racial; Cultura Corporal.

Introdução

A pluralidade cultural e a educação, por meio da atuação da escola, podem construir outra mentalidade que, mediante exercícios do pensamento crítico não admita a exclusão motivada pela diversidade quaisquer que seja; Étnico racial, social, religiosa, ou gênero, tal inferência é encontrada no relatório de Delors et. al (2003), que aponta em seu escopo que a educação pode ser um fator de coesão ao levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos.

Faz-se necessário que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações sociais, entre outras. Trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas procurar a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2005).

Dessa forma o presente, encontra corroboração no pensamento da autora supracitada, quando esta aponta a urgência da construção da equidade como umas das maneiras de se garantir aos coletivos diversos, tratados historicamente como desiguais (GOMES, 2011).

Portanto, verifica-se que mediante o processo educativo, é possível provocar uma mudança na formação de mentalidade que contemple a luta pela promoção da igualdade social, sem discriminação, sem exclusão, que garanta o respeito à pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial por meio de políticas públicas. Também, conforme inferem Ferreira et. al (2015), a escola brasileira nos dias atuais vem sendo questionada em razão de não cumprir sua função social, esta, relacionada à formação dos cidadãos.

Viana (2015) em sua pesquisa afirma que há contradição entre os discursos dos gestores das políticas públicas educacionais do Maranhão e das vozes que ecoam nos espaços escolares

e também, aponta a necessidade das políticas públicas de ações afirmativas na perspectiva da modificação do quadro das desigualdades raciais que se fazem presentes na sociedade, e, muitas vezes, são negadas e invisibilizadas no espaço escolar. A mesma autora infere sobre a resistência de alguns profissionais, gestores, educadores, técnicos de trabalharem a temática étnico-racial, por considerarem ser impositiva a Lei nº 10.639/03 e estimular um “racismo que não existe”, verificando-se, mais uma vez, a negação das práticas racistas na Educação.

Nesse sentido, o presente texto discorre sobre ações do projeto intitulado “cultura corporal e igualdade étnico-racial: Contribuições da Educação Física para a implementação da Lei nº 10.639/03 no Ensino Básico” em desenvolvimento, cujo objetivo é contribuir para as análises e reflexões das ações da política educacional no Estado do Maranhão, quanto à implementação da Lei nº 10.639/03, apresentando a Cultura Corporal abordada pedagogicamente pela Educação Física. O referido projeto encontra-se inserido no Programa Foco Acadêmico da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis PROAES, da Universidade Federal do Maranhão/UFMA.

O Projeto Foco Acadêmico é um dos pilares do Programa de Permanência Estudantil (PPE), constituindo-se um espaço coletivo de construção de valores, linguagens múltiplas, comunicação, pesquisa e interação universidade e comunidade, com a finalidade de promover o engajamento do discente – como sujeito ativo – na produção do conhecimento, na transformação social e nos processos de teorização, investigação e intervenção técnico-científica e cultural, superando a concepção de aprendizagem centrada na transmissão - recepção de informações e de saberes restritos aos espaços de sala de aula.

A Cultura Corporal e a efetivação da Lei nº 10.639/03

A Lei nº 10.639/03, no artigo 26-A, institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, da rede de ensino oficial e particular (BRASIL, 2005). Registra-se que Resolução nº02, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015). Portanto, os currículos de formação de professores, deveriam se adequar para atender a essa Resolução.

Na formação de professores a Educação Física, enquanto área de conhecimento tem por especificidade, o movimento, ou seja, a Cultura Corporal. A Compreensão em que os elementos que a Educação Física trata pedagogicamente são produções culturais nos faz reconhecê-la, a partir de uma pedagogia como cultural, dinâmica, sujeita aos espaços e tempos geográficos, históricos e sociais, portanto, constituindo-se como espaço profícuo para fazer da escola um ambiente não só de reprodução da cultura, mas de cultura, de construção da cultura, em especial para este projeto, da história e cultura Africana, a qual emergirá das constantes interações aluno\professor, e a sociedade em que estão inseridos instrumentos da cultura escolar: currículo e projeto político-pedagógico.

O caminho percorrido

O Projeto tem duração de 12 (doze) meses se desenvolve na Unidade de Ensino Básico Mário Andreazza, localizado no Bairro da Liberdade em São Luís, MA, Bairro este, que se caracteriza por um contingente populacional predominante negro e também rico em manifestações culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira. A equipe é constituída de (02) dois alunos bolsistas graduandos em Educação Física.

Os conteúdos de ensino são as práticas de jogos, danças, lutas, de origem africana presentes na nossa cultura que são abordadas de forma a transformá-las em objetos de estudos, percebendo suas intrínsecas relações (valores, formas de manifestações, características, relações sociais etc.), desenvolve-se em quatro etapas: Problematização, Instrumentalização,

Planejamento e de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão.

- Problematização:

Nas primeiras reuniões do projeto, coordenador, bolsistas buscaram de estabelecer os pontos norteadores de todo o trabalho subsequente, identificando as principais dificuldades na abordagem da temática étnico-racial a serem trabalhadas. Estes pontos foram pré estabelecidos: a) Desconhecimento acerca da geografia, história e cultura africanas; b) Ausência de identificação de si na condição de herdeiro cultural e genético dos povos africanos; c) Negação do racismo no cotidiano.

- Instrumentalização:

Uma vez elencados os pontos norteadores do trabalho, desenvolveu-se a pesquisa bibliográfica sobre temáticas gerais como: i) História e geografia africanas; ii) Preconceito e discriminação racistas no ambiente educacional; Aspectos legais acerca da Lei nº 10.639/03; e específicas: Cultura corporal africana; v) Organização pedagógica dos conteúdos da Educação Física na escola. Em reuniões semanais sistemáticas os estudos serão desenvolvidos por meio de leituras coletivas, apresentações de seminário, estudo de documentários e filmes, fichamentos e muito diálogo.

- Planejamento:

Apreendidos os conceitos gerais aos específicos, e pesquisados os elementos da cultura corporal africana em sua manifestação através dos mais diversos jogos, Fora organizados os instrumentos e as metodologias adequadas aos objetivos do projeto. Nesta fase foram confeccionados os materiais e desenvolvidas dinâmicas de trabalho do conteúdo em questão.

- Integração/ Ensino, Pesquisa/ Extensão:

Foi realizada pesquisa junto aos estudantes das escolas participantes do projeto, um diagnóstico sobre o conhecimento e problemas afetos á questão étnico-racial, também diagnóstico sobre as manifestações culturais de Matriz Africana e Afro-brasileiras presentes no entorno da Instituição de Ensino. O resultado de todas as fases anteriores foi sistematizado pela equipe em formato de oficinas, para divulgação do trabalho, e aplicadas em grupos de alunos, acompanhados por seus professores, bem como para grupos de professores e/ou estudantes interessados em participar do projeto, salvas as devidas especificidades metodológicas abordadas nas diferentes situações.

Posteriormente serão aplicadas as possibilidades pedagógicas dos elementos pesquisados, em ateliês vivenciais na escola campo de intervenção. O resultado da pesquisa, assim como, as práticas educativas desencadeadas no processo deverão constituir em material didático em mídia impressa e digital a ser disponibilizada à Secretaria de Estado e Secretaria Municipal e da Educação para reprodução e distribuição para professores da Rede de Ensino e também será elaborada uma proposta de implementação da referida Lei no município, elencado nessa ação extensionista, cujo foco principal é interface com a Educação Física.

Considerações finais

Esperamos suscitar investigações, que avancem nas discussões sobre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no contexto escolar adotadas pelo estado brasileiro. A referida Lei representa uma conquista das reivindicações de uma parcela da sociedade brasileira afro-descendentes, porém somente sua homologação não significa uma mudança nas relações sociais, tornando-se necessárias ações coletivas que garantam sua efetividade no sistema de ensino. Cogita-se promover o entendimento sobre a valorização das práticas corporais afro-brasileiras como produção histórica, oportunizando dessa forma, o seu reconhecimento como expressão da corporeidade, superando limites como a violência, o preconceito e a discriminação. Têm se como meta também, a inserção de discentes no Ensino, Pesquisa e

Extensão na área de conhecimento objeto do Projeto, assim como, despertar nos professores da Rede de Ensino envolvidos no projeto, a habilidade da pesquisa a partir dos ateliês programados na investigação, também, estimular os estudantes envolvidos no Projeto para o combate à discriminação étnico-racial.

Referências:

BRASIL. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2005.

DELORS, J. et. al. **Educação; um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. Brasília, DF: MEC; UNESCO; Cortez, 2003.

GOMES, N. L.. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2005.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: **REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

VIANA, M. da G. V.. **Os Desafios da Implementação da Lei Federal nº 10.639/03**: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional do Maranhão. EDUFMA, 2015.

Educação, culturas e corpo: interfaces entre Bahia e Moçambique na perspectiva da diversidade e emancipação

Anália de Jesus Moreira-UFRB
Maria Cecília de Paula Silva-UFBA

Resumo

O estudo do corpo/cultura e suas aprendizagens se constituem atualmente em amplo campo para pesquisadores em busca de um entendimento dos significados e significantes da vida em comunidades resistentes. O processo se explica pela necessidade de debates sobre construção, discussão e aceitação de um país plural cultural, étnica e racialmente. Tais pensamentos ganharam visibilidade a partir da promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que obrigam o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas e fora delas. Seguimos, portanto, em busca por entendimento da existência do Terreiro Caxuté, localizado na cidade de Valença/BA e, a partir de uma visita a instituições de educação e cultura em Maputo/Moçambique, considerar interfaces da cultura e educação daquele país com as aproximações da cultura bantu na Bahia, observando as inter-relações entre educação, corpo e cultura na perspectiva da diversidade e emancipação humana. Existe ainda uma motivação necessária para este estudo que é a compreensão mais afinada sobre relações étnico-raciais e luta antirracista como pontes para a ambição de contribuir para a redução de desigualdades e maior democratização dos espaços educativos formais e não formais. O trabalho é parte de um estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA.

Palavras-chave: Educação; Culturas; Corpo; Relações étnico-raciais.

Introdução

Este estudo justifica-se pela necessidade de re/conhecer o avanço dos estudos do corpo e da cultura afro-brasileira e indígena em outros campos de estudos, senão apenas o da Educação Física. A relevância destes estudos se alarga nas produções mais contemporâneas no campo da Educação, sendo necessária uma atualização teórica e ética de pesquisadores. Estes fenômenos fluem na esfera da cultura e da religiosidade, além de outros espaços, reconhecendo ser a educação um aporte fundante para a emancipação dos sujeitos.

A educação se dá no acontecimento das relações estruturadas ou transitórias, além das mediações necessárias à compreensão das formalidades e informalidades. Esta formação que se exige seja humanista, ultrapassa as lógicas das instituições controladas pelo poder público e reverbera-se nas localidades alternativas e resistentes, a exemplo do Caxuté onde religiosidade, tensões sociais, culturas e formação se entrelaçam, fazendo acontecer a corporificação de uma resistência que envolve tradição, valores, e convivências solidárias. A visibilidade e a sobrevivência das formas de educar e de compreender a corporalidade são vias de interpretar e valorizar estas existências, porquanto, se constituem em forças vitais de um modo de ser/pensar/estar no mundo, suas continuidades e temporalidades que podem ser inseridas em uma dimensão de ancestralidade.

Sodré, (2017) se referindo à amplitude de um “pensar nagô” para refletirmos sobre ancestralidade, diz que:

[...] Não se trata da nostalgia do antigo, portanto, de nenhuma reminiscência romântica, nenhuma forma de um espírito original, nem de qualquer apelo memorial a um começo. Trata-se, sim, de um eterno retorno ou eterno renascimento, um logus circular (o fim é a origem, a origem é o fim), que se subtrai às tentativas puramente racionais de apreensão enquanto algo de fundamental de que não se recorda nem se fala, mas não falta, pois se simboliza no culto – naturista, como na Ásia Oriental e na Índia – aos princípios cosmológicos (os orixás, as divindades) e aos ancestrais. (SODRÉ, 2017, p.97).

Em seu mais recente Gomes (2017) explicita uma atualidade sobre corpo negro na diáspora, cultura e educação, afirmando que não se pode separar corpo negro do sujeito, entendemos ser uma forma de “corporificar” o homem/mulher negro/a no mundo:

Essa superação se dá mediante a publicização da questão racial como um direito via práticas, projetos, ações políticas, cobrança do Estado e do mundo privado da presença da população negra na mídia, nos cursos superiores, na política, nos lugares de poder e decisão, na moda, na arte, entre outros (GOMES, 2017, p.94).

O passo é importante para compreender a engrenagem capitalista doutrinária e midiática que historicamente estabeleceu para a cultura corporal afro-brasileira uma posição de invisibilidade e desvalorização. Assim, tento valorizar a constituição de uma educação contra hegemônica que abrange comunidades em trânsito e formação humana, contribuindo para a busca de um lugar civilizatório destas culturas. Do mesmo modo, situar corpo, ancestralidade e identidades requer uma nova visão sobre o sentido de educação:

[...] A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012.p.12),

As discussões sobre corpos, identidades e ancestralidades imbricadas com a pujança da cultura em locais de resistência étnica e racial como é o caso do Caxuté, me fizeram perceber como as novas concepções de significados e significantes culturais são importantes para uma compreensão mais ampliada sobre estes fenômenos. Na visão de Jonhson, (2006) é preciso discutir a Cultura como aporte para a emancipação dos sujeitos, pois para o autor: “[...] Cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais pra definir e satisfazer suas necessidades” (2006, p.13).

Tratando-se de corpo, ultrapassando-se seus determinismos biológico e fisiológico, é preciso vislumbrar seus trânsitos na educação cujo valor identitário e inclusivo é sustentáculo de sua existência. Le Breton (2007) nos insere na importância de discutir corpo, afirmando que a existência de todos é corpórea:

[...] Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. (LE BRETON, 2007, p.7).

Essa compreensão reconhece a afirmação de Caputo (2012, p.72) que valoriza a pedagogia do terreiro, pois educar no terreiro implica “em abrir a fala com o outro”, uma observação que nos leva a conceber a educação no Caxuté como dotada de uma experiência com a hierarquia, mas circular do ponto de vista de considerar o Outro enquanto fazedor da sua história e legítimo na condição de prolongar as culturas de forma a buscar concepções que o valorizem enquanto modo de ser e de viver.

O Terreiro Caxuté: breve histórico

A comunidade de Terreiro Caxuté foi fundada há cerca de 20 anos sob a liderança de Mãe Bárbara ou Mam’etu Kafurengá, (nome étnico) valorizando o legado da Mam’etu Kasani (Mãe Mira). Sua localização mais precisa é povoado de Cajaíba, banhado pelo rio Graciosa, um espaço de beleza natural exuberante, composto por dendezeiros na faixa de Mata Atlântica. No Caxuté foi construída a primeira escola de religião e cultura de matriz africana do Baixo Sul, tendo sido reconhecida com prêmios da fundação Palmares em 2014, e patrimônio da Salvaguarda Cultura pelo IPHAN, em 2015. O museu da Costa do Dendê foi inaugurado em 2017. Estudar a cultura bantu é uma decisão instigante para a revalorização deste povo oriundo de África. Fincada no Candomblé no Brasil, a cultura bantu pode ser compreendida a partir de suas divindades e rituais. A nação bantu se expressa nos *inquices* ou *nksi*, palavras que significam “espírito de auxílio”. A imersão em Maputo possibilitou conversas com Severino Ngoenha e José Paulino Castiano. Referências na dimensão de filosofia africana como direitos à liberdade, humanidades, educação e cultura, são teóricos influentes na continuidade civilizatória de Moçambique. Ngoenha (2011), conclui que é preciso que a filosofia africana esteja situada no “conflito de soberania” entre os estados europeus e a África.

[...] A filosofia africana, na sua validade política, deve contribuir para a realização das exigências de justiça. Por conseguinte, filosofar sobre a ação significa interrogar as legitimidades edificadas pelos homens (nacionais e internacionais, e tentar dar palavra às pessoas, grupos e culturas que foram quo, mas, ao contrário, deve dessacralizar os equilíbrios políticos que parecem únicos. Eis porque eu proponho um contracto cultural, social e político. (NGOENHA, 2011. p.211).

Castiano (2011) faz um diálogo entre as culturas por meio da educação. A interface coloca a questão da interculturalidade como campo epistêmico fundante para a construção de uma identidade nacional, fincada não apenas na atitude, e sobretudo na experiência/ vivência

que possibilite um projeto libertador/emancipatório. Salienta ainda que cultura e educação têm funções configurativas do sistema que deve propiciar não somente políticas simpáticas para a diversidade, mas implementá-las no sentido mais prático possível. Sem isto, desenha Castiano (2011), pode ocorrer o que chamou de “culturicídio”. Quanto à educação, entende o filósofo que este campo deve ter o papel de modernizar as culturas tradicionais sem hostilidade para propiciar a riqueza e as inovações. Para o que chama de “casamento institucional” entre cultura e educação, o autor salienta que deve dar-se ao nível dos saberes, valores e práticas, perfazendo o diálogo intercultural.

[...] Por fim espero ter demonstrado que as culturas devem ser a base para a construção curricular no sistema de educação em Moçambique; mas ao mesmo tempo quis sublinhar que o papel da educação para com as culturas deve ser o de inovação dos vários aspectos das mesmas, desde às línguas, até às culturas, etc. (CASTIANO, 2011. p. 248).

Entre Castiano (2011) e Ngoenha (2011) existe um fio ideológico e filosófico aproximado que é o princípio das liberdades e direitos humanos, culturais e de expressão. Nasce desta semelhança um termo chamado “pensamento engajado” característico da filosofia africana contemporânea baseado na análise e percepção das realidades em contexto cosmológico-ancestral, divergindo, ampliando, cientificando e, sobretudo, dialogando. A partir desta consideração, abro espaço para discutir as possibilidades de “pensamento engajado”, como afirma Ngoenha (2011) em Oliveira (2005), Soares (2016) e Santos, (2009). O ponto comum do pensamento dos três autores é a dimensão de ancestralidade como base estrutural do agir e pensar dos povos diaspóricos. Oliveira (2005) defende um pensar por vias da metalinguagem e afirma serem culturais as estruturas do pensamento. O autor credita na difusão do tempo e espaço uma concepção de ancestralidade. Para o filósofo, a ancestralidade está fundada na inclusão de passado e futuro e compendiada em diversidade no sentido de vida e alteridade. Desta forma, categoriza ancestralidade como embrionária de África:

[...] Ancestralidade é uma categoria que está profundamente vinculada ao território africano. É uma categoria sapiencial que brota do solo e, telúrica que é, se embebece da seiva que corre na forma cultural africana: a terra. A universalidade é um outro modo de dizer território. Mas território, para ser o que é, precisa de rugosidades, dobras e relevos. O que faço aqui é uma topografia da cultura africana e cultura aqui é território. (OLIVEIRA, 2005, p.271)

Soares (2016) recorre ao mito de Exu para discorrer sobre pensar e o fundamento da Filosofia enquanto área de conhecimento. Para ele, as heranças dos deuses, jeitos de ser, qualidades e comportamentos estão fundidos na personalidade afrodescendente.

[...] É este passado ancestral, mítico e religioso que filosoficamente me lança à frente. Ele nos forjou, nos moldou, transformando, transmitindo e transportando no interior do seu código genético todo meu conhecimento. Entendê-lo me levaria a voos de melhor qualidade, decifrá-lo significa decifrar-nos e o aprender é entender a mim mesmo. (SOARES, 2016, p.137).

Santos (2009), de formação inicial em Dança, defende que há uma aproximação desequilibrante entre arte e religião, sendo necessário considerar os contextos para diferenciá-los. Deste modo, considera que a tradição africana no Brasil, especialmente a nagô/ioruba, não deve ser apenas apreciada, mas construída como conhecimento com a finalidade de dar consistência a pluralidade cultural.

[...] O argumento que instalo é que para se pensar na contribuição da tradição africana nagô/iorubá, não basta pensar a reprodução das formas sagradas encontradas nas

comunidades-terreiro, mas como estas formas e o seu universo podem inspirar o artista; trata-se de buscar conhecimento e respeito. É importante perceber este celeiro como portador de ideias, agente de integração, um elo entre a tradição de um povo e a experiência criativa no sentido de enriquecimento das pluralidades culturais. (SANTOS, 2009. p 35/36).

Com esta exposição, ficam abertas as interpretações sobre pensamento engajado e suas repercussões na diáspora. É preciso considerar as diferentes vertentes formativas dos autores aqui refletidos para um possível diálogo com Ngoenha (2011) e Castiano (2011). Se é possível interpretar este diálogo, afirmamos que o engajamento do pensar entre os autores africanos e diaspóricos se dá na medida em que concordam com a primazia de África neste modo de ser e estar no mundo, na ideia e prática da liberdade como suprema e da defesa da diversidade como condição fundante para a construção de uma sociedade consciente de suas humanidades.

Considerações finais

O texto que compõe o painel buscou apresentar uma proposição para a compreensão da presença majoritária do corpo/cultura negro/a na Bahia e a contradição de ser esta corporeidade negada e subalternizada na escola e nos espaços não formais. Os mecanismos para efetivar essas políticas dominantes são as desigualdades raciais e sociais e o racismo em todos os espaços de poder, a exemplo das escolas e universidades. A cultura bantu emerge e se edifica em ações da tradicionalidade e ações comunitárias, assumindo características de quilombo, uma organização resistente responsável pela sobrevivência dos ancestrais e culturas. Neste aspecto, o corpo como maquinário da estrutura presencial e espacial, deve ser acoplado à cultura e à educação no sentido de uma completude pedagógica divergente que é a de terreiro.

O Caxuté cumpre sua missão de zelar por esta cultura/corpo/educação e resiste como entidade propagadora e propositora de um mundo que precisa ser respeitado enquanto processo civilizatório para que, desta forma, diminuamos as desigualdades e permitamos o acesso deste corpo/cultura/educação no registro e memória da existência humana.

A proposta de aproximar os estudos com Maputo/Moçambique decore de uma necessidade de compreensão sobre o trânsito destes corpos/culturas/educação bantu e como podemos localizar esta existência permitindo a fusão/continuação/ampliação da importância da preservação desta comunidade/entidade.

Quanto à percepção e influência dos filósofos Ngoenha (2011) e Castiano (2011) neste estudo devem-se à emergência do pensamento africano, notadamente o de Moçambique, na compreensão da problemática cultural, educacional e intercultural em África e suas diásporas. Concluimos que este trabalho nos dará indícios de como podemos juntar saberes científicos e tradicionais na perspectiva de uma pluralidade/diversidade que, se é adversa nos seus aspectos de subalternização epistêmica e cultural, pode contribuir para a continuidade dos povos, lutando contra sua extinção corpórea, cultural e educacional.

Referências:

CAPUTO, S. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro, Ed. Pallas, 2012.

CASTIANO, J. P. **Pensamento Engajado, ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo, Moçambique: Editora Educar, 2011.

GOMES, N. L. Movimento Negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, nº 120, 2012.

_____. **Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**, Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017.

JOHNSON, R. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Organização e tradução de Tomaz Tadeu Silva. 3. ed. - Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2006.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes 2007.

NGOENHA, E. S. **Pensamento Engajado, ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo, Moçambique: Editora Educar, 2011.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da ancestralidade**: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2005.

SANTOS, I. F. Dança e pluralidade cultural: corpo e ancestralidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v,2, n. 1, jan/jun, Universidade Metodista, São Paulo/SP, 2009.

SOARES, E. L. R. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da Educação**. Cruz das Almas,BA: Edufrb (Coleção Uniafro), 2016.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017.

VALDINA, P. Saberes e viveres de mulher negra: Makota Valdina. **Revista Palmares**, São Paulo/SP, volume 01, p 75-83, Entrevista concedida a Ubiratan Castro de Araújo.